

**Iztapalapa.
Revista
de Ciencias
Sociales
y Humanidades**

Nueva época
año 36, núm. 79
julio-diciembre de 2015

Coordinadora tema central
Irma Munguía Zatarain

DOI de la revista:
[http://dx.doi.org/10.28928/
revistaiztapalapa](http://dx.doi.org/10.28928/revistaiztapalapa)
DOI del número 79 (2015):
[http://dx.doi.org/10.28928/
revistaiztapalapa/792015](http://dx.doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015)

Indizada en

CLASE
Latindex
Dialnet
REBIUM
REDALYC
Sistema de
Clasificación de
Revistas Mexicanas
de Ciencia y
Tecnología, CONACYT
SciELO México

**EL LENGUAJE Y SUS PROBLEMAS DE
ENSEÑANZA**

The language and its teaching problems

- 5 Presentación del Tema Central El lenguaje y sus problemas de enseñanza
Presentation of the Central Theme The language and its teaching problems
IRMA MUNGUÍA ZATARAIN

TEMA CENTRAL

- II La ausencia de la formación gramatical en la enseñanza del español en México y sus efectos
The absence of grammatical learning in the teaching of Spanish in Mexico and its effects
IRMA MUNGUÍA ZATARAIN
- 31 Comprensión auditiva: evaluación y aprendizaje
Listening comprehension: Assessment and learning
ROSA MARGARITA GALÁN VÉLEZ
- 47 La semántica cognoscitiva como herramienta en el proceso de comprensión lectora
Cognitive semantics as a reading comprehension tool
MA. DEL REFUGIO PÉREZ PAREDES
- 67 Los caminos extraviados en la enseñanza de la literatura: posibles puntos de encuentro
Strayed roads in literature teaching. Possible meeting places
MARTHA ELENA MUNGUÍA ZATARAIN

OTROS TEMAS

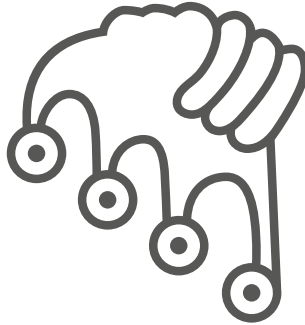
- 89 Presentación de Otros Temas del Número 79
Presentation of Other Themes from Number 79
MA. CRISTINA FUENTES ZURITA

- 93 Atisbos a la subjetividad de los victimarios en el cine y el ciberespacio en México
Traces of subjectivity in the victimizers in cinema and cyberspace in Mexico
HÉCTOR DOMÍNGUEZ RUVALCABA
- III Aproximación para analizar el índice de intensidad de la pobreza multidimensional de México
An approach for the analysis of Mexico's Multidimensional Poverty Index
HADA MELISSA SÁENZ VELA, LUIS GUTIÉRREZ FLORES
Y ENRIQUE ELISEO MINOR CAMPA
- 131 Tensiones políticas en el proceso de movilización-desmovilización. El movimiento #YoSoy132
Political tensions in the process of mobilization-demobilization: The movement #YoSoy132
GUADALUPE OLIVIER Y SERGIO TAMAYO

RESEÑAS

- 173 Cees Hamelink, *The Ethics of Cyberspace*
por Gabriela Barrios Garrido
- 179 María José Rodilla León, *Aquestas son de México las señas. La capital de la Nueva España según los cronistas, poetas y viajeros (siglos del XVI al XVIII)*
por Miguel Marinas
- 187 Nuestros colaboradores
- 191 Novedades editoriales

Iztapalapa



Significa literalmente agua sobre las lajas.

En la gráfica del glifo este significado está representado con el perfil del Cerro de la Estrella, las lajas y cuatro goteros, manantiales o corrientes de agua.

El nombre se forma de las raíces nahuas *iztapalli* (lajas),
atl (agua) y *pan* (sobre o en).

Presentación del Tema Central
El lenguaje y sus problemas
de enseñanza

Presentation of the Central Theme
The language and its teaching
problems

Irma Munguía Zatarain

Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa,
Ciudad de México, México

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1873-905X>

ISSN: ISSN-0185-4259; e- ISSN: 2007-9176

DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/ptc/munguiazataraini>

Desde hace cuatro décadas, aproximadamente, se escuchan quejas cada vez más constantes de los profesores del medio universitario y de la sociedad en general, respecto de las dificultades de los estudiantes en su habilidad para leer y escribir, como exige el trabajo académico. Incluso, la eficiencia terminal en las universidades ha fracasado, en gran parte porque los alumnos no son capaces de elaborar y redactar una tesis de licenciatura que cumpla con las exigencias propias de un escrito de este tipo, como son la claridad, la coherencia, la argumentación adecuada, la fluidez, el manejo apropiado del léxico, entre otras. Sin duda, la enseñanza de la literatura también ha resentido un retroceso y requiere una profunda revisión para mejorar las prácticas de lectura y apreciación de las obras literarias como expresión artística, como creación, fundamentales en la formación integral de los estudiantes.

Es evidente que existe un serio y grave problema educativo en el país, en lo que se refiere a la enseñanza de la lengua materna, en general. Es impostergable buscar propuestas de análisis de esta situación, así como esbozar líneas que lleven a un cambio radical en la educación escolar. Y creo que ese cambio debe ser precisamente “radical”, dado que en los últimos casi 50 años se han realizado distintos intentos de mejorar el desarrollo de habilidades en los jóvenes, sin ningún éxito significativo, en parte debido a que solo se han introducido cursos remediales, talleres improvisados de redacción y de lectura que en poco o nada han ayudado. Sin duda, falta percatarse de que no se pueden desarrollar habilidades sin un sustento teórico. Es indispensable y urgente repensar y modificar la manera de enseñar el español como lengua materna, y hacer un análisis profundo y sin prejuicios de lo ocurrido en casi medio siglo de impartir una fallida educación —de la manera como se ha hecho—, y encontrar la forma de construir un camino para transitar hacia una salida del problema.

Conviene recordar que la historia de la humanidad está marcada por la reflexión y el estudio de las lenguas; los trabajos y los tratados gramaticales se remontan a Grecia dos siglos antes de nuestra era, y a cuatro siglos si consideramos las investigaciones sobre sánscrito en la antigua India. Siempre ha habido una preocupación central por saber qué son las lenguas, qué las caracteriza y distingue de otras formas de comunicación, por qué hablamos los humanos, cómo lo hacemos y, además, cómo lo debiéramos hacer, sobre todo si nos atenemos a que vivimos en sociedades cada vez más sofisticadas, más exigentes en lo que se refiere al manejo preciso y adecuado del lenguaje. Esta larga tradición —de estudiar gramática en la escuela—, que se extiende por más de dos milenios, se rompió a principios de los años setenta en nuestro país; es decir, se comenzó a abandonar la reflexión sobre la lengua y el estudio explícito y sistemático de la gramática del español, y se sustituyó por cursos de lectura, de redacción y de investigación documental. Pero los resultados son exigüos, como lo han mostrado los diversos exámenes —elaborados con un gran rigor— que se aplican a gran escala en el país, como el examen PISA (por sus siglas en inglés *Programme for International Student Assessment*), coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (Enlace), el Examen de Calidad y Logro Educativos (EXCALE), el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXHANI-II), la Prueba de Aptitud Académica (PAA), entre otros.

La temática central del presente número de la revista ofrece la oportunidad de analizar esta compleja situación y enfrenta la problemática desde distintas perspectivas, en cuatro trabajos que aportan algunas líneas para desentrañar lo que ha

ocurrido en las últimas cuatro décadas y, así, encontrar posibles soluciones a este problema educativo nacional tan apremiante.

En el primer trabajo, titulado “La ausencia de la formación gramatical en la enseñanza del español en México y sus efectos”, Irma Munguía hace un breve recorrido histórico para rastrear el origen de los problemas que tienen actualmente los estudiantes universitarios en el desarrollo de sus habilidades para escribir y leer con fluidez y corrección. Plantea que el sistema educativo nacional extravió el camino en su afán de buscar el desarrollo solamente de habilidades, sin ofrecer un conocimiento sistemático sobre gramática y nociones fundamentales de lingüística general. Para ello, presenta un somero análisis de lo que caracterizó a la enseñanza tradicional antes de los años setenta, así como qué rasgos definieron las reformas educativas en 1972-1973 y 1993.

Después de observar el fracaso de estas reformas, propone la recuperación de los contenidos disciplinarios gramaticales —a la luz de las nuevas teorías lingüísticas—, puesto que con ellos sería más factible desempantanar la enseñanza del español y obtener un posible éxito. Munguía parte de la idea de que la reflexión metalingüística que implica el estudio gramatical promovería la conciencia lingüística en los estudiantes, la cual ayudaría a emplear el lenguaje, por lo menos, con mayor control y seguridad; además, daría sustento teórico a los talleres de lectura y de redacción, que se han estado trabajando sin ningún apoyo teórico; la idea de escribir por escribir, sobre cualquier tema, sin un objetivo claro, o de leer por leer sin propósitos específicos —excepto supuestamente para “aprender” estrategias de lectura—, ha llevado a que los estudiantes pierdan el interés por las materias sobre lengua. Y, como consecuencia, los cursos han perdido su rumbo, su sentido, su eficacia. Según la autora, esto se debe a que carecen de contenido real y de sustento teórico.

Con el fin de buscar una solución, la autora habla de la urgencia de contar con una gramática didáctica contemporánea que ayude a trabajar de manera adecuada y gradual aquellos contenidos disciplinarios sobre los que deberían reflexionar los estudiantes en sus doce años de instrucción escolar preuniversitaria, sin que ello implique el abandono de ciertos cursos de redacción y de lectura.

Margarita Galán, en su artículo “Comprensión auditiva”, reflexiona acerca de la gran importancia de la capacidad de escuchar y aprender a partir de los discursos orales a los que se enfrentan los individuos en el medio académico. La información obtenida por esa vía es una fuente de información central; asimismo, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la vida en sociedad. La autora explica cómo en nuestro país no se le ha prestado la suficiente atención al desarrollo de

esta habilidad; de hecho, señala que no se enseña de manera explícita, ni se la ha evaluado, excepto en el EXHALING.¹

Termina proponiendo que la comprensión auditiva debiera ser una prioridad de primer orden en el medio escolar, dado que con su adecuado desarrollo podría obtenerse un mayor éxito en las tareas de escribir y leer. Me parece necesario recordar que es a través del oído como el ser humano comienza a enfrentarse a información nueva, desde la más temprana edad, y continúa a lo largo de la vida, a pesar del carácter predominante de la información visual que se ha observado durante las últimas décadas. Sin duda, la comprensión auditiva cumple un papel fundamental en el aprendizaje: por esta vía se adquiere la lengua materna, por esta misma vía se aprende en la escuela, en la calle, en los cafés, en las conversaciones con amigos, en conferencias, etcétera.

Ma. del Refugio Pérez, en su artículo “La semántica cognoscitiva como herramienta en el proceso de comprensión lectora”, parte del hecho real de que los diferentes cursos de lectura escolares no han sido útiles para enseñar a leer textos académicos, a pesar de que se han hecho varios intentos de cambios, como la implantación del enfoque comunicativo en la década de los noventa. Debido a ello, aboga por el retorno de los contenidos gramaticales en los cursos de español, pero no los tradicionales que se enseñaban antiguamente; propone aprovechar ciertas nociones de semántica léxica, dentro de la llamada lingüística cognoscitiva, pues considera que serían una herramienta fundamental para desarrollar las habilidades de comprensión y producción de textos. Los ejemplos que aporta parecen realmente reveladores y, tal vez, convendría ampliar y profundizar más en esta propuesta.

Finalmente, Martha Elena Munguía, en su trabajo titulado “Los caminos extrañados en la enseñanza de la literatura. Posibles puntos de encuentro”, plantea, de manera muy incisiva, el problema de que la enseñanza de la literatura en las escuelas ha sido marginada —tanto como el estudio de la gramática—, pero sobre todo que se ha equivocado la manera de abordarla. Por ejemplo, señala el error reiterativo de motivar a leer solo con la idea de cautivar a los estudiantes con la promesa de que se identificarán con algún personaje, la trama o el autor, con lo cual solamente se ha logrado reducir la lectura del texto literario a un simple fenómeno de “yo he

¹ El examen de habilidades lingüísticas (EXHALING) fue un proyecto de investigación patrocinado por ANUIES, que trató de medir el desarrollo de cuatro habilidades de los estudiantes de primer ingreso en el medio universitario: leer, escuchar, escribir, así como su nivel de conciencia lingüística. Los resultados fueron publicados recientemente en Rosa Obdulia González Robles (coord.), *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior. Área Metropolitana de la Ciudad de México*, México, ANUIES, 2014.

vivido o sentido lo mismo”; de esta manera el estudiante pierde la oportunidad de conocer, entender y tal vez admirar y asimilar una visión o mirada nueva, ajena, nunca imaginada, que no es la suya ni la ha conocido nunca, e integrarla de alguna manera en su haber.

La autora habla también del desatino que ha implicado promover en la escuela lecturas solo de textos contemporáneos, lo cual se ha debido, tal vez, a pensar que la literatura del pasado plantea realidades muy distantes y diferentes de las que vivimos en la actualidad, cuando es fácil darnos cuenta de que aquellas realidades remotas serían interesantes de conocer, puesto que así entenderíamos mejor las distintas maneras de interpretar el mundo, de resolver problemas, de actuar, y en esa medida seríamos probablemente mejores intérpretes de la realidad actual. Es notoria la falta de interés de los alumnos en los textos literarios. El artículo advierte sobre la importancia de revisar la metodología y los enfoques que se han empleado, cuyo objetivo debiera ser guía para estos cursos: la formación de individuos críticos, conscientes de su realidad, lo cual se puede lograr, sin duda, a partir de una mejor práctica en el análisis literario escolar.

Como puede verse, en líneas generales, el tema central de este número gira en torno a propuestas encaminadas a plantear la necesidad de un cambio profundo y radical en los contenidos, marcos teóricos y metodologías en los planes y programas de educación preuniversitaria, con el fin de superar el estancamiento y la frustración en los que se ha atascado la enseñanza del lenguaje; se ha mostrado repetidamente en varios estudios que los talleres o cursos de redacción y de lectura no son suficientes. Sin duda, creo que hace falta salir de la inercia de realizar investigaciones que solo evalúan la pésima formación que tenemos pero no proponen nada, así como la de tratar de remediar la situación con más cursos de redacción. Insisto en que hace falta considerar con seriedad lo que podría aportar la reflexión metalingüística en el sistema educativo, a partir de bases teóricas que la lingüística contemporánea ofrece; han transcurrido ya casi cinco décadas y el fracaso escolar es cada vez más escandaloso y preocupante, por lo que es hora de detenernos, revisar cuidadosamente lo que se ha hecho y construir nuevas propuestas de enseñanza que se despojen de los esquemas arraigados en la sociedad, como son la desconfianza y el rechazo hacia los estudios gramaticales,² el desprecio por la normatividad lingüística,³ la visión

² Tal vez este repudio tiene que ver con miedo, desconocimiento o ignorancia completa de lo que es estudiar gramática.

³ Quienes desprecian la normatividad y defienden el empleo del lenguaje libre de reglas y de normas, al mismo tiempo caen en la contradicción de rechazar a las personas que se expresan mal y, además, cuando escriben, se sujetan a esas normas.

simplista y empobrecida de que todo contenido que se estudie debe ser útil y tener una aplicación inmediata, entre muchos más.

En la actualidad, la realidad nacional reclama urgentemente estudios innovadores en estos campos, es decir, en la enseñanza del español como lengua materna, así como en la iniciación en el análisis literario, para poder tener éxito en la tarea de formar estudiantes más conscientes y exitosos en el manejo de su lengua, así como más capaces de apreciar y valorar la escritura artística.

La ausencia de la formación gramatical en la enseñanza del español en México y sus efectos

The absence of grammatical learning in the teaching of Spanish in Mexico and its effects

Irma Munguía Zatarain*

Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, Ciudad de México, México

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1873-905X>

ISSN: ISSN-0185-4259; e- ISSN: 2007-9176

DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/atci/munguiazataraini>

Resumen

En este trabajo se analizan las causas del fracaso en el desarrollo de habilidades para leer y escribir con fluidez y corrección en español, entre estudiantes que ingresan al medio universitario; a partir de ello se propone la recuperación de la enseñanza disciplinaria de contenidos gramaticales en el aula; es decir, la necesidad de elaborar una gramática didáctica que motive el desarrollo de una conciencia lingüística en los estudiantes, la cual sería el mejor disparador para que empleen su lengua con mayor control, eficiencia y corrección.

Palabras clave: gramática, conciencia lingüística, enseñanza de lengua materna, lingüística, escritura

Abstract

This work analyzes the causes why students who enter the university environment fail in their ability to read and write fluently and correctly. The analysis serves as a basis for a proposal of the recovery of disciplinary grammar content teaching at school; that is to say, it underlines the need to make a didactic grammar of Spanish that encourages the development of linguistic awareness in students, which would best trigger their using the language with greater control, efficiency and correction.

Key words: Grammar, Linguistic Awareness, Teaching of the Mother Tongue, Linguistics, Writing



IZTAPALAPA

Agua sobre lajas

* Departamento de Filosofía,
Área de Problemas
Lingüísticos de México
irmamunguiaz@hotmail.com

FECHA DE RECEPCIÓN 20/10/2014, FECHA DE ACEPTACIÓN: 20/03/2014

IZTAPALAPA. REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

NÚM. 79 · AÑO 36 · JULIO-DICIEMBRE DE 2015 · PP. II-29

A mediados de los años setenta comenzaron a agudizarse en México los problemas y fracasos de los estudiantes de educación primaria, secundaria y bachillerato, en su desempeño en las materias relacionadas con la enseñanza del español. Muy pronto, los del nivel profesional también empezaron a exhibir una notable deficiencia en el manejo de su lengua. Recientemente, el Consejo Regional del Área Metropolitana (CRAM) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) impulsó una investigación acerca de las habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso en el medio universitario,¹ y los resultados se publicaron como libro colectivo (González Robles, 2014). En un artículo incluido en ese volumen hago un recorrido crítico de lo que fueron los distintos cambios y reformas, así como un análisis de las fallas que han tenido los planes y programas del Sistema Educativo Nacional; también

¹ A finales de 2009 el CRAM de ANUIES conformó un equipo de investigadores, de distintas instituciones de educación superior en el DF (UNAM, UAM, ITAM, UACM), para que diseñara y realizara una investigación acerca de las habilidades lingüísticas que presentan los estudiantes de primer ingreso en las instituciones de educación superior en el área metropolitana de la ciudad de México. El instrumento construido fue el Examen de Habilidades Lingüísticas (EXHALING), y se aplicó a 4351 estudiantes; las instituciones que participaron en la evaluación fueron el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), el Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec (TESE), la Universidad Anáhuac, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Iberoamericana (UIA), la Universidad Intercontinental (UIC) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El producto de esta investigación, en la que participé, se publicó como libro colectivo (González Robles, 2014). En este texto, se reportan los resultados que obtuvieron los estudiantes en el EXHALING, en los aspectos de comprensión auditiva, comprensión lectora, producción escrita y conciencia lingüística; se consideraron los resultados por carrera, por institución de origen —tipo de bachillerato— e institución en la que están inscritos los alumnos en el nivel profesional; también se tomaron en cuenta datos personales y sociofamiliares, trayectoria escolar previa, así como su actitud ante el aprendizaje de la lengua. Al final, se incluyeron además algunos comentarios y recomendaciones sobre la enseñanza del español como lengua materna, dirigidos a las autoridades encargadas de dictaminar y promover los cambios en las políticas lingüísticas en México.

incluyo algunas líneas para elaborar recomendaciones y propuestas de solución (Munguía, 2014:267-283).

En el presente artículo pretendo ampliar el análisis y esbozar una propuesta más completa e integral que ayude a mejorar la formación escolar preuniversitaria en el campo del lenguaje. Mi idea se apoya en la necesidad de enseñar a los alumnos algunos principios de lingüística y de gramática; obviamente, se trata de diseñar una gramática didáctica adecuada, sin terminología especializada excesiva, que propicie una reflexión metalingüística detenida y seria durante la educación preuniversitaria —desde primaria hasta bachillerato—, lo cual propiciaría el desarrollo de una conciencia lingüística. Sin duda, un estudiante con conciencia de su lenguaje y con algunos conocimientos gramaticales estaría en mejores posibilidades de ejercer un mayor control sobre el empleo de su lengua y sobre la corrección de sus escritos. Además, las prácticas escolares de lectura y de redacción contarían con un sustento teórico, lo cual le daría mayor solidez a la formación de los alumnos en esta materia.

Para ello, comienzo por hacer un breve análisis de lo que fue la gramática tradicional en el pasado, la estructural en la reforma de los años setenta, así como el significado de la última modificación, que se caracterizó por incluir el enfoque comunicativo, en los años noventa, e ideas para transformar la enseñanza del español en un ejercicio más exitoso.

La enseñanza tradicional

Para entrar en materia, creo que vale la pena preguntarse cómo era la enseñanza tradicional del español antes de las reformas educativas de 1972-1973, así como qué resultados se tenían en el desempeño de los alumnos, en lo que se refiere a sus capacidades de leer y escribir bien. Analicemos brevemente las siguientes consideraciones:

a) Es interesante observar que de los años sesenta hacia atrás, por lo general, a un egresado del bachillerato se le consideraba un individuo medianamente culto, que escribía, leía y se expresaba bien; estaba más o menos preparado para enfrentar la educación superior, y en las licenciaturas a las que accedía, no tenía los problemas tan graves que ahora sufren los alumnos para leer y escribir; en su mayoría, los estudiantes tenían éxito en concluir adecuada y decorosamente sus estudios profesionales.² Actualmente, estas dificultades se han convertido en verdaderos

² Para un análisis amplio de lo que ha sido la educación en México, véase Latapí, 1998. Gutiérrez Legorreta (2009) hace un interesante estudio sobre el caso del bachillerato, y Zorrilla (2004) sobre la educación secundaria.

obstáculos para que las instituciones de educación superior, por ejemplo, logren la deseada eficiencia terminal. Muchísimos estudiantes se retrasan en concluir sus licenciaturas debido a sus problemas para elaborar una tesis; y durante su formación profesional, se sienten perdidos —y los maestros frustrados—, puesto que son incapaces de redactar resúmenes, reseñas, ensayos y diversos trabajos académicos que suelen solicitarse en el medio universitario. Las múltiples quejas de los profesores en este sentido son ya muy conocidas.

Por supuesto, para analizar con más detalle este asunto, hay que considerar el significativo aumento en la matrícula en las instituciones de educación superior a partir de 1960 (Fresán, 1998) y las enormes dificultades que ello entraña.

Si esto es así, habría que ver cómo era la enseñanza del lenguaje en esa época, antes de que se masificara la educación y se hiciera una gran reforma, en la década de los setenta (Guevara Niebla, 2013), para poder dirimir qué aspectos tenía de positivos y qué otros se tendrían que corregir. Es de suma importancia considerar que en la educación tradicional, los programas de español tenían contenidos disciplinarios gramaticales que enseñar en la escuela, aunque estuvieran mal planteados o mal sustentados desde el punto de vista de las teorías lingüísticas modernas. Pero los profesores de español se sabían obligados a enseñar temas gramaticales específicos: el sustantivo, el pronombre, el verbo, sus clases, sus funciones, los tipos de oraciones, etc. Los niños aprendían cómo era la gramática de su lengua, aunque con metodologías antiguas y demás. Pero finalmente, los egresados de la educación preuniversitaria manejaban su lengua mejor que como lo hacen actualmente los alumnos del mismo nivel. Veamos un ejemplo muy sencillo: antes de la reforma educativa de los años setenta, ante una oración como *A Julio le gusta el cine francés* la mayoría de los alumnos sabía que *a* es una preposición —palabra invariable que no marca género ni número—; *Julio* es un nombre propio masculino, singular; *le* es un pronombre personal de tercera persona singular; *gusta* es un verbo conjugado en presente de indicativo, tercera persona del singular, etc.; también era capaz de saber que el sujeto es *el cine francés*, pues es la frase que concuerda con el verbo, y *a Julio* es un complemento indirecto, que se repite en el pronombre *le*. Actualmente, muy pocos estudiantes del nivel universitario tienen este conocimiento.³

b) Otro aspecto importante que conviene señalar es que antes de la mencionada reforma, la mayor parte de los docentes de las distintas asignaturas realizaban la tarea de enseñar a comentar y construir un texto sin faltas de ortografía y bien estructurado; no era una tarea que solo le tocara al profesor de español. En aquella

³ Véase Munguía, 2014:221-238.

época no se banalizaban estos aspectos de la escritura. Todos o casi todos los profesores contribuían en esta labor.

c) Sin embargo, debe reconocerse que la enseñanza tradicional era de tipo memorístico y fuertemente normativo, prescriptivo; los profesores de español obligaban a los estudiantes a memorizar paradigmas de verbos, listas de preposiciones y conjunciones, clases de palabras, definiciones de las distintas categorías gramaticales, reglas sintácticas, normas ortográficas, reconocimiento de funciones gramaticales como sujeto, objeto directo, etc. En esa época los profesores y las instituciones no se percataban de que estaban enseñando el español a los niños y adolescentes como si estos no lo conocieran, como si no fueran hablantes de esta lengua.⁴

La reforma educativa de los años setenta y el estructuralismo

A principios de los años setenta se hizo el intento de corregir las fallas en la enseñanza con una gran reforma educativa, pero creo que, en lo que se refiere al español, se realizó de manera equivocada, por varias razones:

Se partió solamente del desprestigio del que habían sido objeto los estudios gramaticales en los últimos años, debido a las fuertes críticas al estructuralismo y a que se consideró que la gramática y sus normas de corrección no servían para escribir mejor. Se hizo esto sin analizar con detenimiento si esa enseñanza tradicional había realizado algún tipo de aporte en la formación de los jóvenes. Las críticas se basaban en que la gramática tradicional era memorística, prescriptiva, decididamente normativa, además de que sus definiciones estaban mal elaboradas, puesto que mezclaban criterios distintos en sus definiciones (la diacronía con la sincronía, la semántica con la morfología y la sintaxis, entre otros).⁵ Pero el error fue incluir nuevas nociones gramaticales de tipo teórico aportadas por el estructuralismo lingüístico, que tampoco funcionaron; ese conjunto de nociones y de terminología específica que se integró en los programas de estudio, de manera incompleta, aislada, desarticulada,

⁴ Todavía en la actualidad se comete el mismo error cuando se habla de gramática.

⁵ Cómo no iba a ser así, si la llamada gramática tradicional estaba inspirada en la obra de Andrés Bello, publicada originalmente en 1847; de Antonio de Nebrija, original de 1492; las versiones de 1920 y 1942 de la Real Academia Española; esta última dice: "La Ley de 9 de septiembre de 1857, en su artículo 88 declara que la GRAMÁTICA de la Academia Española es texto obligatorio y único en las escuelas de enseñanza pública" (RAE, 1942:5). Considérense también las gramáticas adaptadas a la enseñanza de Gili Gaya, 1961, Alonso y Ureña, 1969, entre otras. Para una crítica a la gramática tradicional, véase Roca-Pons, 1970:9-29.

no había sido asimilada adecuadamente por los docentes, cuando estos se vieron obligados a enseñarlas en la escuela sin conocer bien a qué correspondían, a qué sistema teórico pertenecían y de qué podrían servir en la práctica escolar.

Como ya señalé, la reforma se estructuró sobre la base de que la gramática no servía para enseñar ni a leer ni a escribir mejor. Por eso, aparte de los temas teóricos, en los programas nuevos aparecieron otros de orden “práctico” como la descripción, la narración, la crónica, las fichas de trabajo, la lectura de textos diversos y la identificación de ideas principales y secundarias, con la intención de que los alumnos redactaran y leyeran distintos tipos de escritos. Pero estaban también los temas gramaticales, tomados tal cual de la teoría lingüística, sin haber elaborado antes una didáctica específica que hubiera ido presentando gradualmente algunos de esos tópicos de manera adecuada, si es que venía al caso tratarlos en la escuela. De pronto, sin un entrenamiento apropiado y suficiente, los profesores⁶ se vieron obligados a hablar del paradigma, el sintagma, el fonema, el morfema, el significante, etc., todas ellas nociones relacionadas con un modelo teórico lingüístico —desconocido hasta entonces—, que no tenían por qué enseñarse en las aulas de la manera como se hizo, puesto que perdían su sentido. Es muy sabido que un principio teórico perteneciente a un sistema científico que pretenda explicar un fenómeno no puede aislarse ni se le puede buscar una aplicación útil de manera directa e inmediata, sino que adquiere sentido dentro del contexto al que pertenece.

Muchos profesores que no estaban formados en esta corriente lingüística — probablemente la mayoría— no le encontraron significado a las modificaciones de la reforma, pues entendieron que solo se trataba de un cambio en la terminología, y que tal vez únicamente se intentaba hacer parecer a la gramática como algo muy complejo y complicado.

Si la enseñanza del español ya estaba siendo cuestionada, debido a los métodos antiguos de la gramática tradicional, con la reforma de los años setenta terminó por desprestigiarse, pues en el aula la gramática se consideró una materia especialmente aburrida e inútil para los fines prácticos de enseñar a leer y escribir. Piénsese, por ejemplo, cómo no va a ser tedioso estudiar como tema de un día, en la escuela secundaria o en el bachillerato, la diferencia entre paradigma y sintagma, o entre diacronía y sincronía (nociones teóricas de un complejo sistema lingüístico), y luego dejarlo como tema visto para ser evaluado al final del curso. Como dije antes, no se elaboró una gramática didáctica, no se hizo una transposición didáctica de corte estructural,

⁶ Formados en la gramática tradicional.

y creo que ese fue el gran error: incluir temas sueltos, sin contexto, sin sentido, con una terminología que muchísimos docentes y alumnos nunca entendieron.

Además, se incluyeron temas que aludían a la enseñanza de la redacción, por ejemplo, la descripción, la narración, la entrevista, el reportaje, etc. Sin embargo, los profesores no tenían elementos didácticos para lograr que los alumnos los produjeran en clase; en los libros de texto de secundaria⁷ vemos que se pide al alumno que describa, por ejemplo, su propio rostro o su casa, o que narre cómo fueron sus vacaciones. Nótese que se trataba, muchas veces, de temas improvisados, que tal vez no interesaran al alumno, como materia de estudio escolar. Habría que considerar que comúnmente, cuando los jóvenes asisten a una institución educativa van con la ilusión de aprender algo novedoso, interesante, algo desconocido o ajeno o hasta difícil; y pedirle que describa a su perro o su gato o que narre qué hizo el día anterior puede resultar totalmente ocioso, inadecuado y aun frustrante o desconcertante. En el caso de la lectura, los profesores —y los libros de texto— buscaron materiales de las otras asignaturas, de cultura general, de divulgación de la ciencia o de curiosidades, para poder motivar a los estudiantes a leer y luego encontrar ideas principales y secundarias, entre otros elementos. Pero piénsese en el poco interés que representaban los contenidos de esos textos para los alumnos —y para los mismos maestros—, porque no se trataba de leer un texto para aprender algo, como se suele leer un artículo para el curso de historia o de biología. En el caso de las materias de español se leía para localizar ideas principales y secundarias que luego no servirían para otra actividad, pues no eran temas o contenidos que hubiera que estudiar y aprender. Se trataba solo de ejercitar o de conocer estrategias para mejorar su habilidad lectora; pero vemos que en 40 años de seguir este tipo de prácticas estamos muy lejos de lograr que los alumnos lean y escriban bien.

Además, considérese que los profesores de español no estaban entrenados específicamente para enseñar a leer y escribir, como tampoco lo está ningún maestro de las demás asignaturas; pero, finalmente, cada profesional ha tenido que enfrentarse a la tarea de leer libros y artículos especializados, hacer tesis, tesinas y diversos trabajos académicos, con buena redacción y ortografía, con un adecuado manejo del aparato crítico, de tal manera que los más autorizados para comentar las ideas principales de una lectura o de opinar si está bien argumentado un escrito, son los especialistas en esa disciplina, y no los profesores de español; la mayoría de estos últimos han sido formados en licenciaturas —o escuelas normales— del área de

⁷ Véanse los libros de texto de secundaria aprobados por la Secretaría de Educación Pública y distribuidos después de 1973.

lengua y literatura,⁸ y que por lo tanto, lo que saben o deben saber es gramática, lingüística y literatura. Curiosamente, en nuestro medio siempre se ha asumido que quienes deben saber enseñar a leer y a escribir son los maestros que estudiaron lingüística, gramática y literatura, pero al mismo tiempo se ha repetido de manera insistente que la gramática no sirve para saber redactar. Es una contradicción que nunca se ha examinado con cuidado y detenimiento. El caso es que los profesores de español asumieron la tarea de enseñar redacción y lectura, se improvisaron como los expertos en el desarrollo de esas habilidades, y han realizado muchos de ellos una labor muy loable, sin duda, pero con resultados insatisfactorios a nivel nacional.

La reforma de 1993

Debido al fracaso de la reforma educativa de la década de los setenta, en 1993 se realizó una nueva reforma. Como se sabe, se implantó el enfoque comunicativo funcional que, sin duda, tenía las mejores intenciones de lograr un cambio significativo; dice Rebeca Barriga: “Definitivamente, el enfoque comunicativo es, en sí mismo, una propuesta excelente; está en consonancia armónica con la historia natural del hombre (Wittgestein, 1986:15) y su naturaleza intrínsecamente discursiva. En definitiva también los *ltge* [libros de texto gratuitos de español] ofrecen caminos para fortalecerla” (2012:100).

En lo que se refiere a la materia de español, esta nueva reforma trató de enseñar “haciendo”, es decir, los alumnos aprenderían a escribir “escribiendo”, a leer “leyendo” textos cuyas temáticas fueran cercanas a sus intereses y motivaciones. Entonces, se prescindió de toda teorización, por ello se eliminaron casi todos los temas relacionados con gramática, y solo quedaron algunos aislados y atomizados, de tal suerte que en los programas de estudio no existe realmente un contenido explícito disciplinario que el alumno tenga que estudiar.

Pero ya transcurrieron más de 20 años y los resultados siguen siendo muy desalentadores (Moreno de Alba, 2009:7-10; González Robles, 2014). Las diferentes evaluaciones aplicadas⁹ muestran que el enfoque comunicativo está lejos de haber logrado sus fines (Barriga, 2012:100). Sin duda, creo que la enseñanza de la lengua materna mayoritaria en este país, el español, se ha estado realizando de manera

⁸ Hasta la fecha sigue ocurriendo así.

⁹ Por ejemplo, los Exámenes de Calidad y Logro Educativos (EXCALE) y la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (Enlace), entre otros.

equivocada. Examinemos con cierto detalle algunos aspectos de este enfoque comunicativo:

a) Se tomó como dogma la idea de que conviene desterrar a la gramática de la enseñanza, puesto que no sirve para mejorar el empleo de la lengua. Entonces, los contenidos de esta rama de la lingüística en los programas de educación son mínimos, insignificantes, están prácticamente proscritos; con esta nueva reforma se recomienda enseñar —las pocas nociones aisladas que quedan— de manera “oculta”, no explícita; es decir, los libros de texto¹⁰ no hablan de definiciones, de clasificaciones ni de ninguna terminología gramatical, se pretende que los alumnos deduzcan una información teórica a partir de un ejercicio, tarea que difícilmente se puede lograr, pues ningún elemento es aludido por su nombre —como *sujeto agente* o *paciente*, *verbo transitivo*, *voz pasiva refleja*.¹¹ Además, el rechazo a la prescripción gramatical y al prurito mal entendido de querer respetar todas las variedades del español, llevó a prescindir de las expresiones “es correcto” o “es incorrecto” en relación con algún uso; se ha optado, en cambio, por expresar que “es adecuado” o “es inadecuado”; ello debido a que existe la convicción de que no se debe enseñar normativamente el lenguaje —cuando sabemos que la mayoría de los hablantes buscan de manera afanosa que se les diga si tal expresión o palabra es correcta o no y, además, sabemos que la escuela es la institución formal encargada de enseñar la variedad estándar de una lengua. Así, algunos de los temas que “se ven” son el *sustantivo*, el *pronombre*, el *sujeto oracional*, pero no se desarrollan, no se estudian, no son temas teóricos sobre los cuales el alumno deba reflexionar y aprender, se revisan como algo accidental que se desprende después de la lectura de un texto que, por cierto, tampoco debe estudiar el alumno, puesto que es un material ocasional que se emplea para que este encuentre ideas principales o para que identifique un personaje en un cuento de la narrativa mexicana, o con cualquier otro fin. Piénsese qué tan inútiles pueden resultar los cursos de español, si en ellos se “trabaja” con este tipo de actividades ocasionales. Al alumno no le queda claro qué es lo que tiene que aprender.

b) En los cursos de lengua, desde la primaria hasta el bachillerato, se trata de enseñar a describir, a narrar, a argumentar, pero al mismo tiempo no suelen darse los elementos para lograrlo; al respecto, Peón y Rojas-Drummond dicen (2012:135-136) que los libros de texto dan por hecho que los estudiantes saben lo que es un

¹⁰ Véanse los libros de texto de educación secundaria autorizados por la SEP, y publicados por distintas editoriales después de 1993. Véase también Zamudio, 2011.

¹¹ Véase el interesante análisis que hace Parra (2012:169-212) sobre los errores en la forma de enseñar oraciones negativas a niños de primaria.

argumento —desde el quinto año de primaria—, y les ofrecen ejercicios en los cuales deben identificar los argumentos que expone un personaje en un texto, y de inmediato les piden que preparen sus propios argumentos para participar en un debate; pero nunca dicen qué debe entenderse por argumento. Curiosamente, desde este nivel educativo, el alumno debe escribir artículos de fondo o un artículo editorial, pero sin información sobre cómo se construye una argumentación y sin entrenamiento previo.

c) Se asume el lenguaje solamente como un medio eficaz de comunicación, un instrumento que se puede pulir sin reflexionar acerca de lo que es y cómo funciona, cómo se usa; se busca afanosa, pero infructuosamente, la forma de que los jóvenes desarrollen la habilidad de emplearlo bien, pero no se considera importante que tomen conciencia de lo que son los sistemas lingüísticos, cómo están insertos en una cultura, cómo varían dependiendo de factores geográficos, sociales e históricos. En la escuela, el lenguaje es visto únicamente como una herramienta que sirve para escribir y leer acerca de otras disciplinas; es entonces una materia de apoyo, un taller a donde se asiste con el fin de familiarizarse con técnicas o estrategias para volverse hábil en la escritura, la lectura y, en ocasiones, en la investigación documental. El español perdió sus contenidos disciplinarios y, tácitamente, su estatus como materia formativa importante y seria; y con ello comenzó a fracasar en su propósito de enseñar a escribir y leer mejor.

d) No se reconoce la utilidad, el interés o la necesidad de estudiar el lenguaje por sí mismo, se considera una actividad ociosa, inútil y aburrida; desde esa perspectiva no se logra mirarlo como el reflejo de una estructura cognoscitiva muy particular, cuyo estudio arrojaría mucha luz sobre cómo funciona el cerebro humano y cómo, en esa medida, su estudio sería tan interesante como lo es el de la biología o de la economía. Tampoco se examina que el lenguaje no solo es el método más eficaz de comunicación, sino que sirve para múltiples tareas, por ejemplo para construir ciencia, para sistematizar y ordenar ideas, para simular una comunicación inexistente o imaginaria —función que ningún lenguaje animal realiza—, para hablar de mundos posibles o simplemente de hechos pasados o futuros —que tampoco ningún otro sistema de comunicación animal o de otra clase realiza—, para mentir y para prometer, para construir metáforas que aludan a realidades no obvias, para expresar ironía, para parodiar, para crear significados nuevos y estéticamente placenteros; por supuesto, también sirve para jugar, como puede verse en el caso de muchos chistes y acertijos lingüísticos. El lenguaje no es solo comunicación. Se olvida que los humanos no “inventamos” las lenguas para comunicarnos, sino que nos comunicamos porque poseemos una facultad del lenguaje particularmente

distinta de la que tienen otras especies de animales; es una facultad muy vinculada con la inteligencia humana, además de que las lenguas son parte de la identidad de los pueblos y están estrechamente asociadas con la cultura; no en balde han sido objeto de estudio desde la antigüedad.¹²

e) En el medio educativo en México, la enseñanza del español está orientada solamente al desarrollo de habilidades para entender y producir mensajes correctos, fluidos y adecuados, pero se hace prescindiendo de reflexiones teóricas y del estudio de su sistema gramatical. Habría que pensar si es posible tener éxito en el desarrollo de habilidades —de corte intelectual, como la lectura y la escritura— sin ninguna teoría, sin explicaciones convincentes gramaticalmente sustentadas o sin hablar de principios de corrección o de variación lingüística. El español se concibe como un instrumento, un artefacto que usa el hablante para comunicarse, y por ello está al servicio de las demás asignaturas, aquellas que sí tienen contenidos disciplinarios que enseñar, como la de química que establece —entre muchos temas más— que el agua está formada por dos partículas de hidrógeno y una de oxígeno; o el álgebra, que el binomio cuadrado perfecto tiene tales propiedades, sin cuestionar si esos conocimientos o aprendizajes le sirven al alumno de manera directa e inmediata en algo que tenga que ver con su entorno —como se le ha exigido a la gramática—; se entiende que son conocimientos sobre ciencia, cultura general y sobre el mundo que el alumno debe conocer y que le serán útiles después, de alguna manera. Y es indiscutible que esos conocimientos ayudan a lograr la formación de los estudiantes, a la conformación de su cultura general, a su iniciación en la ciencia y en la forma de observar y explicar el mundo. Pero no se piensa que este objetivo se lograría de una manera más integral, más completa, si también aprendieran nociones gramaticales que tanto ayudan en el establecimiento de relaciones lógicas, entre otras funciones más.

Sin duda, el estudio de la gramática no determina el éxito en el desarrollo de habilidades prácticas en el uso del lenguaje, pero sí puede contribuir fuertemente en el desarrollo del pensamiento abstracto. Mucho se ha hablado de que el estudio de las lenguas naturales y los lenguajes formales, como la lógica y las matemáticas, son centrales en el proceso de formación de los estudiantes (Di Tullio, 2010:15), y creo que no debiera seguir desdeñándose esa oportunidad.

f) Así pues, en este nuevo enfoque la comunicación ocupa un espacio central; por ello se procura que el niño o el adolescente hable, se exprese y se comunique con sus compañeros, que logre sostener un debate, una discusión en clase; pero todos sabemos que los jóvenes se comunican entre ellos perfectamente mediante el lenguaje

¹² Para un comentario sobre este punto, véase Di Tullio, 2010:13-18.

oral y el escrito; son más capaces que muchos adultos de dirigirse entre ellos mensajes de distinta índole: en recados escritos en papelitos, en mensajes de texto por teléfonos celulares, por correo electrónico, Twitter, Facebook, etc. —esto último, sobre todo, en el medio urbano. Desde el nivel preescolar hasta el de educación superior, los estudiantes conocen y emplean eficazmente su lengua para comunicarse entre ellos y con el resto de su entorno. No es necesario fomentar más esto en las aulas, sino repensar en qué contenidos disciplinarios relacionados con la gramática y la lingüística pudieran ayudarles a desarrollar una conciencia lingüística que, a su vez, podría ser fundamental en ese desarrollo de habilidades para escribir y leer mejor; es la conciencia gramatical y lingüística la que permitiría a los estudiantes saber por qué son correctos ciertos usos y por qué se consideran incorrectos otros, es la conciencia la que les permitiría valorar las distintas variedades del español, así como considerar la importancia que tienen las lenguas mexicanas, entre otras cosas más.

g) Existe en la educación preuniversitaria —primaria, secundaria y bachillerato— cierto “paternalismo”, cierta tendencia por hacer las clases de español fáciles, útiles, accesibles y divertidas, un afán por que los alumnos adviertan que se trata de una asignatura no aburrida —como se ha considerado la gramática— que les servirá para otras materias; en esas otras materias, el asunto es serio, ahí sí tienen que aprender, estudiar, reflexionar y hasta sufrir. En la clase de español no, solo es para comunicarse, para hablar, para escribir sobre el tema del día, ya sea sobre las propiedades de las lechugas o del limón, de las mascotas, de la ecología, de lo que propongan los libros de texto o de lo que improvisen los presionados maestros de español. La enseñanza del español se realiza con la preocupación central de que el alumno hable o escriba sobre asuntos que le interesen, que lo estimulen, es decir, se trata de entretener, motivar o divertir a los estudiantes, como si la educación fuera un asunto de pasarla bien, de jugar y regodearse en los asuntos e intereses de los estudiantes. Como mencioné antes, se olvida que tal vez las expectativas de estos sean enfrentarse a contenidos difíciles pero interesantes y que, en general, estén dispuestos a aprenderlos, a estudiarlos.¹³

En los cursos de español o de lengua ha habido un interés sobrevalorado de enseñar contenidos prácticos, de dar al alumno instrumentos que le sirvan de manera clara y directa en algo útil, inmediato. Ha habido un olvido o un desplazamiento sistemático de la importancia de la reflexión teórica —en este caso, metalingüística— y de que esa reflexión es formativa en el sentido más amplio de la palabra, como ya ha quedado repetidamente dicho.

¹³ Para un comentario sobre estas ideas, véase Peón y Rojas-Drummond, 2012:138-139.

En suma, ambas reformas educativas creyeron inútil el estudio de la gramática y lo eliminaron paulatinamente de los currículos de todo el sistema educativo, y ese estudio se substituyó con talleres o cursos que se supone promoverían la comunicación, la redacción y la lectura. Así pues, desde hace aproximadamente 40 años ningún joven realiza una reflexión sobre lo que es su lengua materna, a pesar de que la investigación lingüística ha avanzado de manera impresionante en dar explicaciones sobre su importancia en el conocimiento de lo que somos los seres humanos, su papel en el aprendizaje de segundas lenguas, el problema de las patologías lingüísticas, la importancia de las lenguas autóctonas en la cultura, entre muchas explicaciones más. Y el fracaso escolar a nivel nacional es más que elocuente.¹⁴ Es urgente buscar una solución drástica y radical a este problema.

Es extraño ver todo lo ocurrido en este terreno de la educación en el país sabiendo que los estudios gramaticales, y su presencia en la formación de los jóvenes, se remontan al siglo I a. de C.¹⁵ En la Edad Media eran fundamentales en la educación, lo mismo que en los siglos subsiguientes. El estudio de la gramática ha sido central en la conformación de las culturas, no solo de Occidente. Tal vez ya sea hora de pensar si su eliminación de los planes y programas de estudio habrá sido un grave desatino, partiendo siempre de la idea de que si bien el conocimiento gramatical no es una condición suficiente, sí es indispensable para escribir bien.

Qué hacer

Me parece que el gran problema ha sido, desde mediados del siglo xx, no saber de qué manera enseñar el español como lengua materna, no darse cuenta de la necesidad de haber elaborado una gramática didáctica, no teórica ni descriptiva ni especializada. Invito al lector a pensar en que tal vez cualquier clase de gramática didáctica, ya sea en el marco estructural o generativista, pero didáctica, habría sido útil para que los estudiantes, a lo largo de 12 años de instrucción preuniversitaria, hubieran podido hacer algún tipo de reflexión, por lo menos, sobre lo que son las

¹⁴ Véanse los estudios sobre este problema en Báez, 2007.

¹⁵ La primera gramática del griego —*Arte gramatical*— se le atribuye a Dionisio de Tracia (año 100 a de C., aproximadamente); fue la base de las posteriores gramáticas del griego, del latín y de varias lenguas europeas. Es interesante señalar que desde esa época las gramáticas eran didácticas y normativas; además, se ocupaban más de la lengua escrita que de la oral, y esto fue así durante dos milenios, puesto que no es sino hasta en siglo xx —con Saussure y la corriente estructuralista— cuando vuelve a prestarse atención al lenguaje oral.

lenguas naturales, y en esa medida hubieran logrado hacer un uso más consciente, más razonado y más cuidado de su lengua en el momento de escribir.

Creo que no se ha sabido aprovechar ese conocimiento que los alumnos ya tienen cuando llegan a la escuela y, probablemente, a los responsables de elaborar planes, programas y libros de texto les resultaba raro o extraño “enseñar ese mismo conocimiento” —como sí se hacía antiguamente— y se optó solo por desarrollar habilidades de lectura y escritura, pero prescindiendo de un respaldo teórico lingüístico y gramatical.

Otro elemento que habría que reconsiderar con seriedad, a la luz de las nuevas teorías lingüísticas, es el valor y el sentido de la normatividad, como elemento regulador propio del sistema de la lengua. “La normatividad retarda, controla u orienta el cambio, pero no es una intervención espuria sobre la lengua, sino parte de su propia constitución” (Lara, 2004:46); esa condición tiene que ver con lo que son, socialmente hablando, las variedades estándares y no estándares de una lengua, el estatus de los distintos dialectos sociales y geográficos, así como el papel que deben cumplir las academias, los diccionarios, los profesores y las autoridades en esta materia. Como es muy sabido, el estructuralismo de los años setenta señaló el error que había cometido la gramática tradicional al tratar de enseñar a hablar y a escribir con corrección, a partir de ejercicios de repetición y memorización de reglas, normas y clasificaciones mal elaboradas. Sin duda, en la producción del discurso de una persona intervienen las normas de corrección gramatical, pero también otras de corrección social, de aceptabilidad social, que convendría explicitarlas, conocerlas para usarlas de manera consciente. Se olvida, pues, que la normatividad no es algo ajeno impuesto arbitrariamente desde fuera, sino que forma parte del propio sistema de la lengua, es una fuerza reguladora que actúa dentro del mismo mecanismo de la lengua.

Cabe aquí la siguiente reflexión: aunque los niños desde los dos o tres años de edad ya hablen, no basta con que “hablen”, se requiere que en la escuela “aprendan a hablar”, “sepan hablar”, es decir, sepan emplear su lengua en situaciones concretas de manera adecuada (cf. Lara, 2004:9 ss.). Como se sabe, la particularidad de hablar es algo biológico en el ser humano, pero la capacidad de saber hacerlo de manera eficaz y adecuada es algo que atañe a la esfera social y que la escuela debería proporcionar.

Insisto en la necesidad de reconocer que la educación tradicional no tuvo tan malos resultados, aunque se enseñara gramática preceptiva, prosodia y ortografía.¹⁶

¹⁶ Con ello no quiero dar a entender que la solución se encuentre en el pasado, en la gramática tradicional, sino al contrario, que debe acudir a las nuevas propuestas, a los grandes avances que ha habido en la investigación lingüística contemporánea.

Es muy sabido que las gramáticas tradicionales, por ejemplo la de la Real Academia Española (RAE), se elaboraban con una intención abiertamente didáctica, pero piénsese que se estudiaba analogía (morfología), sintaxis, prosodia y ortografía (1942, 7) con convicción y de manera sistemática e insistente, y los resultados no eran tan malos en el campo educativo. Ahora no enseñamos nada de gramática, no teorizamos, no torturamos a los alumnos con nociones gramaticales, solo les pedimos que lean y escriban textos diversos, pero sin ningún éxito —esto ya desde hace más de 40 años.

La tarea de la escuela debiera ser estimular la reflexión metalingüística, crear una conciencia lingüística en los estudiantes que les permitiera ejercer cierto control o “monitoreo” de sus expresiones para que empleen su lengua con corrección, con adecuación y con mayores probabilidades de encontrar diversas opciones expresivas y creativas que les ofrece el propio sistema del español; todo ello a partir de la revisión de temas teóricos de tipo gramatical, aparte de posibles cursos prácticos de lectura y redacción que contribuirían al mismo fin, sin mencionar los indispensables cursos de literatura que también debieran ser reconsiderados bajo una nueva óptica.

Es importante tomar en cuenta que la lengua materna no puede enseñarse de la misma manera como se enseña el resto de las disciplinas, dado que los estudiantes ya la conocen y emplean; las lenguas maternas no se aprenden, se adquieren a una edad tan temprana que casi ningún otro conocimiento se puede aprender en esa etapa de la vida (Chomsky, 1989) y además se realiza de una manera distinta, pues no se necesita entrenamiento ni refuerzo para lograrlo; el éxito lo obtienen todos los seres humanos, independientemente de la lengua de su entorno —chino, español, inglés, zapoteco—, incluso a pesar de ciertas situaciones adversas particulares. La educación formal tendría que buscar la manera de que los estudiantes hicieran consciente ese conocimiento inconsciente que tienen y que les permite comunicarse, como de hecho lo hacen. Incluso, para explicar la naturaleza del conocimiento lingüístico ha sido necesaria la construcción de una teoría lingüística, y también sería necesaria la creación de una didáctica particular para enseñar la lengua materna en el medio escolar.

Resulta impresionante y frustrante ver cómo el sistema educativo de este país no ha aprovechado convenientemente que cuando los niños llegan al primer año de educación básica no solo interpretan y producen oraciones que nunca han oído, sino que son capaces de entender, por ejemplo, que ciertas frases son ambiguas, como *David encontró a Juana estudiando en la biblioteca*, donde se puede leer que el que estudiaba era *David* o era *Juana*, y nadie les ha informado sobre problemas de ambigüedad en su lengua; también son capaces de saber que la oración *El ingeniero*

construyó ese puente es equivalente a oraciones como *Ese puente fue construido por el ingeniero* o *Lo que construyó el ingeniero fue ese puente*, entre otras. También saben que una secuencia como “purro” es una palabra posible en español, aunque todos sabemos que no existe en esta lengua; en cambio “scrut” es una palabra imposible e inexistente, dado que la secuencia *sc*— en posición inicial de palabra no es propia de nuestro sistema fonético.¹⁷ Este conocimiento inconsciente que tienen todos los

¹⁷ Aquí ofrezco solo estos dos ejemplos que están vinculados con conocimiento inconsciente sobre patrones fonéticos, pero se pueden citar otros casos relativos a conocimiento sintáctico, semántico, morfológico, etc. Nada más a guisa de ejemplo, piénsese que ante dudas sobre cuál es la forma correcta (si la oración en el inciso *a* o en el *b*), y cuáles son las razones para explicar su corrección:

- a) *Se incluyó en la lista a los discapacitados*
- b) *Se incluyeron en la lista a los discapacitados*

Si los estudiantes supieran que el sujeto sintáctico en español es la frase que concuerda en número con el verbo, se percatarían de que el enunciado en *b*) está mal construido, puesto que se está haciendo concordar el verbo con el objeto directo “a los discapacitados”. Sabría también que los objetos directos animados en español se introducen con la preposición “a”, y que un sintagma prepositivo jamás puede funcionar como sujeto en esta lengua.

Para escribir trabajos académicos suele recomendarse el estilo “impersonal”, es decir, preferir las formas ejemplificadas en *a*, *b* y *c*, pero no la forma personal como aparece en *d*:

- a) *Se estudia bien en esa biblioteca / Se invitó a los estudiantes extranjeros*
- b) *En este trabajo se muestran algunos resultados*
- c) *Los libros de poesía se venden muy bien*
- d) *Estudio o estudiamos muy bien en esa biblioteca / Invitamos a los estudiantes extranjeros*

Pero nunca se instruye a los estudiantes sobre qué clase de construcciones tenemos en los incisos anteriores. Sería más interesante que emplearan estas formas sabiendo que solo en *a*) aparecen oraciones impersonales, puesto que no hay sujeto, es decir, una frase que concuerde con el verbo; en cambio en *b*) la oración no es impersonal, se trata de la voz pasiva refleja o pronominal, cuyo empleo es mucho más productivo que la voz pasiva perifrástica en español, y resulta muy útil para producir el llamado “estilo impersonal”, dado que el agente no se expresa en estas construcciones; y en *c*) tenemos la voz media, que es una variante de la voz pasiva. Los estudiantes sabrían que la voz pasiva refleja —y la voz media— tienen un sujeto paciente que es el que concuerda con el verbo. En cambio, en *d*) el sujeto es tácito o morfológico, está elidido, pero sabemos que es “yo” y “nosotros”, respectivamente.

Saber identificar el sujeto y el predicado no es un conocimiento inútil pues, entre otras cosas, permite darse cuenta de que no siempre se escucha mejor el sujeto en posición inicial —como suelen recomendar muchos cursos de redacción—, ello depende de la clase de verbo o de construcción: los verbos inacusativos y la voz pasiva refleja suelen posponer sus sujetos, dado que estos no son agentes, sino pacientes: *Se enfermaron los niños*, *Llegaron los invitados*, *Se venden naranjas*; a diferencia de los sujetos agentivos que preceden al verbo: *El profesor entregó los exámenes*, *El gato cazó una mariposa*.

hablantes de español se debe a que los niños logran identificar, sin entrenamiento, sin memorización, que la primera secuencia es posible en su lengua, mientras que la segunda no lo es. Es muy interesante preguntarse cómo un niño llega a saber tanto de su lengua sin una educación escolar o especial, en una etapa tan temprana de la vida —entre dos y cinco años de edad—. Como ya es muy sabido, la respuesta es porque la manera como los humanos adquirimos la lengua materna es muy distinta respecto de cómo aprendemos otro tipo de conocimiento (Chomsky, 1989).

Sin duda, se ha desperdiciado la circunstancia de que los seres humanos, antes de los 20 años —antes de llegar al nivel universitario— tienen una capacidad genética de aprender segundas lenguas con cierta facilidad y, seguramente, de entender con mayor acierto los intrincados mecanismos gramaticales que sustentan y explican su propia lengua materna y, tal vez, emplearlos con más fluidez y dominio, para usar de manera más oportuna y apropiada el español y para aprender segundas lenguas.

Entonces, se trata de construir una gramática didáctica moderna —como ya lo he repetido antes—, con base en los hallazgos que la investigación lingüística ha generado en los últimos 70 años, aproximadamente. Una gramática de esta naturaleza promovería una reflexión metalingüística que, a su vez, daría lugar a una conciencia lingüística en los alumnos; con ello se lograría por lo menos un uso del lenguaje más consciente, más reflexivo, más certero.

Se ha repetido incesantemente que la gramática no sirve para escribir bien, y tampoco para leer; la gramática no sirve para nada práctico. Por ello se eliminó del sistema de enseñanza básica y media superior en este país. Me gustaría terminar este artículo citando a Platón, quien dijo lo siguiente como respuesta a alguien que le preguntó para qué servían las matemáticas: “Dirigiéndose a uno de sus esclavos, le instruyó: ‘Dale unas monedas a este hombre que quiere beneficiarse de las mate-

Además, reconocer que no todos los sujetos aluden al agente —como sí ocurre en enunciados del tipo *Los albañiles construyeron una cisterna*—, sino que el sujeto también puede ser paciente, como en *Se construyó una cisterna* —en cuyo caso, se trata de la voz pasiva refleja—; en otros casos, el sujeto puede aludir a causa, como en *El cáncer ha matado a mucha gente*, o puede aludir a lugar: *La biblioteca se quedó con el libro*, etc. Conocer las clases de oraciones y de verbos puede ayudar a escribir mejor o, por lo menos, a hacerlo con mayor conciencia.

En morfología se podrían estudiar los distintos usos que tienen, por ejemplo, los diminutivos; no siempre se emplean para indicar que una entidad es pequeña o para expresar cariño, como en *Una escuelita de barrio*, *Retrató a un elefantito*. También se usan para indicar desprecio como en *Nos recibió un hombrecillo*; para atenuar, disminuir los efectos de algo como *Le haremos una cortadita* —dicho por un médico que va a realizar una enorme cirugía—; para expresar ironía como *Se compró una casita*, cuando se alude a una casa enorme y elegante; incluso, hay formas lexicalizadas como *El carrito del supermercado*, entre otros usos.

máticas” (Martínez, 2014:16). Tal vez lo mismo hubiera dicho Platón, de habersele preguntado para qué servía la gramática.

Bibliografía

- Alonso, Amado y Pedro Henríquez Ureña (1969), *Gramática castellana*, Primer y Segundo Curso, Losada, Buenos Aires.
- Baez Pinal, Gloria Estela (2007), *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Barriga, Rebeca, ed. (2012), *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela*, El Colegio de México, México.
- Chomsky, Noam (1989), *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*, Alianza, Madrid.
- Di Tullio, Ángela (2010), *Manual de gramática del español*, Waldhuter, Buenos Aires.
- Fresán Gómez, Magdalena (ed.) (1998), *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.
- Gili Gaya, Samuel (1961), *Curso superior de sintaxis española*, Vox Bibliograf, Barcelona.
- González Robles y Rosa Obdulia (coord.) (2014), *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior*, ANUIES, México.
- Guevara Niebla, Gilberto (2013), “La disputa por la educación”, en *La reforma educativa y otras voces*, Educ@upn.mx Recuperado de: <<http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=2103120>> [11 de agosto, 2014].
- Gutiérrez Legorreta, Lourdes Araceli (2009), “El devenir de la educación media superior. El caso del Estado de México”, en *Tiempo de educar*, año 10, segunda época, núm. 19, enero-junio, <<http://www.redalyc./org/articulo.oa?id=31113164007>> [5 de marzo, 2014]
- Lara, Luis Fernando (2004), *Lengua histórica y normatividad*, El Colegio de México, México.
- Latapí, Pedro, (coord.) (1998), *Un siglo de educación en México*, tomos I y II, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes/Fondo de Cultura Económica, México.

- Martínez Morales, Manuel (2014), "Matemáticas, redes y creencias", en *La Jornada Semanal*, núm. 1013, 3 de agosto, México.
- Moreno de Alba, José G. (2009), *Historia y presente de la enseñanza del español en México*, UNAM, México.
- Munguía Zatarain, Irma (2014), "Conciencia lingüística" y "Comentarios y recomendaciones sobre la enseñanza del español como lengua materna en el Sistema Educativo Nacional", en Rosa Obdulia González R. (coord.), *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior*, ANUIES, México, pp. 221-238 y 267-283.
- Parra Velasco, María Luisa (2012), "Del mito sintáctico a la realidad significativa. Reflexiones sobre las "oraciones negativas" en niños en edades escolares", en Barriga, ed. 2012: 169-212.
- Peón, Margarita y Sylvia Rojas-Drummond (2012), "La promoción de habilidades argumentativas en niños de primaria", en Rebeca Barriga (ed.) (2012), *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela*, El Colegio de México, México, pp. 135-168.
- Real Academia Española (1942), *Gramática de la lengua española*. Ediciones Culturales del diario "Novedades", México.
- Roca-Pons, J. (1970), *Introducción a la gramática*, Teide, Barcelona.
- Zamudio Mesa, Celia (2011), *La revisión de textos en el aula. Una guía para el maestro*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, (Col. Materiales para apoyar la práctica educativa).
- Zorrilla, Margarita (2004), "La educación secundaria en México: al filo de su reforma", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, México, <<http://www.ice/deusto.es/rinace/vol2n1/zorrilla.pdf>> [6 de marzo, 2014].

Comprensión auditiva: evaluación y aprendizaje

Listening comprehension: Assessment and learning

Rosa Margarita Galán Vélez

Departamento Académico de Lenguas,
Instituto Tecnológico Autónomo de México, Ciudad de México, México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9170-2072>

ISSN: ISSN-0185-4259; e- ISSN: 2007-9176

DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/atc2/galanvelezrm>

Resumen

La comprensión auditiva es fundamental en la socialización y en el desempeño académico y profesional; sin embargo, en México no se enseña de manera explícita en el aula, y su evaluación apenas inicia: los primeros indicadores de desempeño los ofreció el Examen de Habilidades Lingüísticas (EXHALING). A partir de los resultados de dicho examen se analiza la forma en que la comprensión auditiva podría desempeñar un papel protagónico en el aprovechamiento escolar y el fortalecimiento del español.

Palabras clave: oral, desarrollo auditivo, literacidades, didáctica, competencia lingüística, lenguaje académico

Abstract

Listening comprehension is fundamental in the processes of socialization, as well as in the academic and professional development; nevertheless, in Mexico, teachers do not explicitly teach it in the classroom, and its evaluation is just beginning: the Test for Linguistic Skills in Spanish (EXHALING, for its abbreviation in Spanish) offered its first performance indicators. In the paper, based on the results of EXHALING, it will be exposed how listening could play a protagonist roll in college achievement, as well as in Spanish learning strengthening.

Keywords: oral communication, listening development, literacies, didactic, linguistic competence, academic language



IZTAPALAPA

Agua sobre lajas

¹ El presente artículo reformula algunos contenidos del capítulo de mi autoría "La comprensión auditiva en el EXHALING" (González Robles, 2014:189-206). Los resultados estadísticos sobre EXHALING parten de la sección "El desempeño en el EXHALING y los factores asociados" de

* Doctora en Educación.
Jefa del Departamento
Académico de Lenguas.
mgalan@itam.mx

Listening is the process of receiving, constructing meaning from and responding to spoken and/or nonverbal messages

(INTERNATIONAL LISTENING ASSOCIATION, 1996)

La comprensión auditiva² es una función básica en la socialización del ser humano: lo ayuda a entablar relaciones y a interactuar con las personas que lo rodean; enriquece sus percepciones. Una comprensión empática favorece acuerdos, crea relaciones y comunidades.

También desempeña un papel fundamental en el aprendizaje. Dado que la exposición oral ha sido el medio privilegiado para impartir el conocimiento en clase, la escucha atenta y efectiva suele asociarse con un mayor rendimiento académico. Quien la ha desarrollado tiene más probabilidades, que quien no lo ha hecho, de adquirir las convenciones de la disciplina y de experimentar la “espiral ascendente” que saber escuchar, obtener resultados positivos y fortalecer la comprensión van conformando (Beall *et al.*, 2008:126).

En la vida profesional, su importancia no es menor. Es herramienta poderosa en la comunicación cotidiana, así como en proyectos y negociaciones. Una audición crítica evalúa argumentos, devela intenciones, percibe dudas, traza inferencias. Con ella se pueden prevenir problemas, optimizar recursos y esfuerzos. Además, con las nuevas tecnologías de la información, con o sin internet, los textos auditivos (solos y multimodales) han proliferado y, con ellos, su repercusión.

A pesar del valor académico y profesional, su evaluación ha recibido poco impulso si se compara con la lectura, por ejemplo. Dos razones se han ofrecido para explicar

González Robles (2014).

² En el artículo, *comprensión auditiva* se refiere a entender e interpretar lo que se escucha. No se trata de una mera habilidad receptiva de descodificación y discriminación de sonidos (sílabas, palabras, frases u oraciones). Implica la participación activa del escucha para interpretar y valorar el mensaje, así como para responder o reaccionar a él. Engloba desde la oralidad pura de interacción cotidiana, hasta la comprensión oral formal, de alta demanda cognitiva, adversa o de estrés (de debate o de examen, por ejemplo).

esa circunstancia. La primera sostiene que, dado que la audición suele acotarse al ámbito de lo natural y cotidiano, a diferencia de lo que sucede con la comprensión escrita, su adquisición es espontánea y no requiere ningún tipo de intervención ni de evaluación. Por otra parte, se halla la dificultad misma que el estudio de la audición encierra y, con ello, la reducida investigación que ha habido sobre cómo evaluarla y fortalecerla en lengua materna. Esta suele considerarse una habilidad “oscura”, a cuyos microprocesos no es posible acceder de no ser por sus productos, como conductas, movimientos o respuestas gráficas o lingüísticas. “Listening research is a challenge”, afirma Janusik (2007:139), quien señala algunos de los obstáculos que han impedido su consolidación como objeto de estudio en comunicación:

Listening is a complex process that is performed cognitively but perceived behaviorally (Witkin, 1990). Cognitions and behaviors are not always congruent, creating a greater challenge because no specific behaviors are consistent with cognitions, only with perceived listening (Bentley, 1997; Bostrom, 1990; Dittmann & Llewellyn, 1968; O’Heren y Arnold, 1991; Weaver, 1972). To complicate matters, listening scholars do not agree upon the listening process (Wolvin, 1989), and communication authors advocate different unsubstantiated processes (Janusik y Wolvin, 2002) (Janusik, 2007:139-140).

No obstante, gracias a la proliferación de trabajos que se han publicado en las dos últimas décadas desde la perspectiva de adquisición, didáctica y evaluación de segundas lenguas, en su mayoría en estudiantes que ingresan a la universidad o que ya se encuentran en ella, las dificultades teóricas y prácticas que la audición impone se van aclarando y contrarrestando (Talaván, 2010:195; Vandergrift, 2010:160). Por ejemplo, Parpette (2008:232) ha sugerido replantear la diferenciación radical entre fugacidad de lo oral y estabilidad de lo escrito dada la situación cada vez más común de integrar las nuevas tecnologías de la información en el ámbito educativo, en videos, cursos en línea, DVD, textos multimedia, en los que el escucha puede manipular la transmisión. En síntesis, el estudio de la comprensión auditiva se ha fortalecido, así como su evaluación.

En México, la investigación y enseñanza en este tema son incipientes, y los primeros indicadores de desempeño apenas los ofreció el Examen de Habilidades Lingüísticas (EXHALING), que evaluó el nivel de dominio de español como lengua materna en 4 351 estudiantes de nuevo ingreso a la universidad en la zona metropolitana de la ciudad de México y cuyos resultados se publicaron en 2014. La prueba —validada con la metodología rasch— tuvo una duración de dos horas y constó de 60 reactivos: 15 de comprensión auditiva, 26 de comprensión de lectura, 19 de

conciencia lingüística. Asimismo, incluyó la producción de un ensayo. Por otra parte, determinó algunos factores de posible incidencia en las variables, gracias a la aplicación de un cuestionario sociofamiliar y de trayectoria escolar previa que acompañó al examen. La investigación la solicitó el Consejo Regional del Área Metropolitana (CRAM) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el 2009.

El reporte indica que los jóvenes presentan severas deficiencias en su lengua materna y que la comprensión auditiva es la habilidad más desarrollada. Mientras que las medias en lógitos de las otras secciones fueron inferiores al seis — comprensión de lectura obtuvo 54.33; conciencia lingüística, 49.84; escritura, 49.56—, la sección de comprensión auditiva logró 65.14 (González, 2014:79). Esto significa que solamente en esta habilidad los alumnos hubieran obtenido una media aprobatoria, de haberse tomado el seis como punto de corte para la acreditación de la prueba. De manera similar, también fueron los más heterogéneos. Algunos estudiantes resolvieron con éxito las quince preguntas que conformaron la sección; otros, ninguna.

Los resultados son preocupantes. Dado que la lengua materna es instrumento de aprendizaje y medio de comunicación, es imperativo parar o revertir la situación si se quiere que México esté en condiciones de hacerle frente al reto educativo del siglo XXI. Por ello, deben tomarse medidas para mejorar esta situación.

El presente artículo tiene tres objetivos relacionados con comprensión auditiva: describir algunos elementos propios de su evaluación; plantearla como habilidad clave en el aprovechamiento escolar y el fortalecimiento del español; y proponer acciones pedagógicas para su enseñanza en la universidad.

Para ello, en primer lugar, se exponen algunas características de estos exámenes y se describe cómo se concretaron en EXHALING; en segundo lugar, se explica cómo la comprensión auditiva podría ser una habilidad protagónica en el desempeño lingüístico y académico en la universidad, y se proponen acciones pedagógicas para su enseñanza en la universidad; en tercero, se exponen algunas ideas comunes en el ámbito educativo que deben combatirse si se desea llevar a cabo las propuestas; finalmente, se presentan las conclusiones.

La evaluación de la comprensión auditiva

El diseño de las pruebas de la comprensión auditiva ha sufrido modificaciones importantes que reflejan cambios en las perspectivas lingüísticas, así como la incorporación de nuevas tecnologías en los procesos de evaluación educativa. A inicios del

siglo xx, el género que prevalecía era el dictado. Los estudiantes debían transcribir, con apego a la norma, el texto que el profesor leía frente al grupo. Más adelante, de manera paulatina, se migró a otro tipo de formatos, como contestar preguntas formuladas de manera oral o escrita, llenar espacios en un texto impreso incompleto a partir de una audición o responder reactivos de opción múltiple después de escuchar un audio (Geranpayeh y Taylor, 2008:2-4; Weir, 2003). Asimismo, por ejemplo, en el sistema educativo español, como parte de los exámenes de admisión a la universidad en los setenta, se instauró la toma de apuntes con la posterior reconstrucción del texto a partir de una conferencia. Los estudiantes que presentaban la prueba de selectividad en España debían resumir el contenido de una conferencia a la que asistían y cuyo tema desconocían. Esta práctica se mantuvo hasta 1987.

En los últimos años, han surgido propuestas de evaluación que integran en una misma tarea la comprensión y la producción de textos en diversos formatos; así, el audio puede acompañarse de un video o de la lectura de gráficos. De acuerdo con Cubilo y Winke (2013), los estudiantes parecen preferirlos, al señalar que la información visual facilita la comprensión del mensaje auditivo; no obstante, como los investigadores señalan, este tipo de reactivo requiere mayor tiempo para contestarse (probablemente por sobrecarga cognitiva en la memoria de trabajo) y ofrece el mismo resultado, que el otro formato, en desempeño.

Los audios deben ser representativos y relevantes de las tareas que se busca evaluar. Pueden clasificarse de diferentes maneras: según el grado de cohesión o de presencia de oraciones gramaticalmente bien estructuradas y completas, unidas por conectores, en trabados (a manera de párrafos leídos), semitrabados (alternan secciones estructuradas con fragmentos orales) y abiertos (con secuencias verbales libres); según sean o no reales, en textos genuinos y auténticos. Un criterio generalizado de clasificación se basa en la presencia o no de interacción. Así, la comprensión puede ser bidireccional o recíproca, en la que el escucha también es interlocutor, como en el caso de diálogo o discusiones, o unidireccional o no recíproca, en la que solamente se recibe información, como sucede al asistir a una conferencia o a una clase magistral (Brown y Yule, 1983; Nunan, 1999; Hedge, 2000; Lynch y Mendelshon, 2002; Flowerdew y Miller, 2005, en King, 2007).

En el contexto académico, se ha privilegiado la evaluación auditiva unidireccional que recrea dos tipos de situaciones inherentes a la universidad: la impartición de una clase (abierta o semiabierta) y la conferencia (trabada, como lectura de un texto académico formal). Por su relevancia en la adquisición de conocimientos y en la transmisión de las convenciones de las disciplinas, ocupan un lugar predominante en la investigación y enseñanza de la comprensión auditiva.

La comprensión auditiva en EXHALING

La sección de comprensión auditiva de EXHALING se conformó con 15 reactivos de opción múltiple a partir de la audición de dos textos académicos. El primer audio —de minuto y medio— consistía en la exposición de una clase, en la que la profesora explicaba un tema humanístico (el porfiriato). Dado que era un discurso abierto, alternaba fragmentos cohesionados, fluidos, con segmentos, con falsos inicios, repeticiones y correcciones, vacíos informativos y vacilaciones. Las opiniones personales se intercalaban con los datos históricos que la expositora presentaba. La enunciación era clara, con variaciones de ritmo y velocidad.

El segundo audio —de 2:40 min— consistió en la lectura de un texto expositivo cohesionado —semejante a una conferencia— sobre un tema científico: el agua. El vocabulario era técnico y preciso; las oraciones, bien estructuradas, con presencia de conectores. Como ya se explicó, ambos textos son los géneros más representativos del ámbito académico: clases y conferencias.

Con los audios y sus reactivos se midieron tres tipos de procesos: retención, inferencia e interpretación. Los primeros incluyeron las operaciones cognitivas de identificar información literal o parafraseada y de distinguir ideas principales en audiciones completas o en fragmentos. Los procesos de inferencia y de elaboración de interpretaciones comprendieron operaciones más complejas, como abstraer el tema, deducir la posición del hablante respecto del mensaje que este proporcionaba o recuperar datos no explícitos a partir de la ordenación o combinación de información distribuida en varios fragmentos. Con ello se evaluó también la capacidad de los estudiantes para recuperar, inferir, deducir, interpretar y evaluar el contenido, la forma e incluso la intención de los textos que escuchan, a partir de información explícita o implícita, secuencial o dispersa. Estas habilidades son indispensables en la universidad.

Los reactivos más difíciles fueron los de inferencia en el audio abierto sobre el porfiriato. La dificultad pudo deberse a la estructura abierta del discurso o a que el texto humanístico requería que los estudiantes trazaran inferencias, interpretaran refranes y separaran perspectivas entremezcladas (en el ítem más difícil, por ejemplo, se debía inferir la posición de la expositora respecto de la información explícita que esta proporcionaba sobre el régimen de Porfirio Díaz). Estas dificultades resaltan la necesidad de reforzar los procesos de inferencia y de razonamiento crítico en situaciones académicas.

De manera contraria, los dos ítems de abstracción del tema —que se esperaban difíciles— resultaron fáciles (81% los contestó con éxito). Esto coincidiría con las investigaciones que indican que identificar el tema y obtener las ideas principales son operaciones sencillas para comprensión auditiva, a diferencia de lo que sucede con captar las ideas secundarias o los detalles de la exposición. También podría explicarse por los múltiples factores asociados con el estudiante, el texto oral y las condiciones del examen que intervienen en el nivel de logro de una prueba de audición.

Por otro lado, a partir del cuestionario sociocultural se establecieron factores de incidencia en los niveles de logro de esta habilidad. Se hallaron tres: género, nivel socioeconómico y rendimiento previo en español; sin embargo, como González (2014) señala en el estudio, *a*) las correlaciones solamente se dieron en los niveles avanzados, *b*) el nivel avanzado en español no garantizó una puntuación satisfactoria en la audición y *c*) la variación en las medias de la comprensión auditiva para los distintos factores, aunque llegó a conformar niveles de desempeño, varió en menos de un punto porcentual: la media se mantuvo en seis.

En efecto, en relación con el género, los hombres —con una media de 65.68— mostraron un mejor desempeño que las mujeres —con una media de 64.82—, aunque por menos de la mitad de un punto en lógitos. En cuanto al nivel socioeconómico de la familia —clasificado en bajo, medio bajo, medio alto y alto—, este incidió de manera directa y significativa en el desempeño. Así, la media del nivel bajo en comprensión auditiva fue de 60.72; del medio bajo, 62.95; del medio alto, 65.91; del alto, 68.74. Por último, el rendimiento en español —conformado con la información que los alumnos proporcionaron sobre su calificación del último curso de español o de literatura, así con del número de exámenes extraordinarios de estas materias— también indicó una relación significativa y directa con comprensión auditiva, aunque en esta las medias nuevamente se mantuvieron en seis. Por ejemplo, quienes obtuvieron notas en español de entre 6 y 8.49 tuvieron una media de 62.50 en comprensión auditiva; los de 8.5 a 9, de 65.22; los de 9 o más, de 69.13.

Las únicas excepciones, junto con el bachillerato de egreso, fueron las variables de la percepción de los estudiantes sobre la seguridad con la que exponen en una presentación oral o en un examen y con la que escriben un texto formal. Estas obtuvieron medias por arriba del siete. Esto es, los estudiantes que declararon sentirse muy seguros en estas situaciones académicas de producción lingüística consiguieron las más altas medias de la sección, junto con el bachillerato de egreso. Esta relación coincide con los hallazgos de algunas investigaciones, en los que la percepción de los alumnos sobre su seguridad al exponer o al redactar se ha relacionado con su nivel de desempeño; no obstante, otros trabajos consideran estos indicadores poco

fiables y limitados (Janusik, 2007:142). En consecuencia, este punto —de interés para el tema del presente artículo, dada la relación entre la comprensión auditiva y las habilidades de producción— queda abierto para futuras investigaciones en México.

A pesar de que los resultados de la sección son apenas satisfactorios (la media fue de 65.14 sobre 100), la comprensión auditiva parece ser la habilidad más desarrollada por los alumnos de acuerdo con EXHALING. Por ello, conviene diseñar medidas para que los estudiantes la afiancen y para que adquieran un mayor dominio de su lengua gracias a dicha habilidad. ¿Cómo hacerlo? No existen formas únicas de intervención que garanticen la obtención de resultados positivos;³ no obstante, ciertos elementos transversales podrían apuntar a su éxito: tendría que ser lingüísticamente comprensiva, estar contextualizada en conocimientos y convenciones disciplinares, y, además, fortalecer los procesos de inferencia y de interpretación.

Hacia una propuesta de intervención

En efecto, para que la enseñanza de la comprensión auditiva en educación superior desempeñe un papel protagónico en el fortalecimiento del español debe vincularse a la de las otras habilidades, de manera especial, a la de producción oral y escrita, en múltiples situaciones y a partir de diversidad de fuentes (auditivas o multimodales). De poco serviría que los estudiantes poseyeran una alta comprensión —lo que no sucede de acuerdo con EXHALING— si no pudieran convertir los contenidos en textos orales y escritos eficaces para sus estudios. Los procesos para lograrlo no son fáciles. Los alumnos deben ser capaces de retener y de procesar de forma crítica lo que escuchan, y de plasmar la información transformada en oraciones precisas, bien estructuradas y correctas. Para ello, tienen que activar de manera simultánea conocimientos y decenas de microhabilidades, entre las que desempeñan un papel protagónico la memoria, la inferencia y la evaluación. Estos procesos implican grandes esfuerzos cognitivos, que resultan todavía más difíciles si los estudiantes no dominan su lengua, si no son capaces de escribir o hablar con precisión por carencias léxicas o por falta de estructuras sintácticas adecuadas.

Un punto adicional que refuerza la necesidad de unir la enseñanza de la comprensión auditiva con la ejercitación de las otras habilidades es la dificultad de transferencia que parece haber entre ellas. Las investigaciones indican que la vinculación

³ El éxito de las propuestas parece depender de la combinación de una serie de factores inherentes al programa (duración, intensidad, metodología) y a los estudiantes y profesores que intervienen.

entre estas no es automática. Se puede escuchar bien y ser incapaz de hablar, de leer o de escribir de forma satisfactoria. En efecto, de acuerdo con Gregg (1996) y con Hoopingarner (2012), la adquisición o el reforzamiento de algún aspecto de la lengua no repercute de manera automática en el mejoramiento de otros elementos lingüísticos. Estos son independientes. Para mejorar la comprensión auditiva hay que practicarla. Para hablar mejor, hay que hablar más; sin embargo, conviene precisar que ni la oralidad cotidiana de los jóvenes ni la escritura con la que se relacionan entre ellos, por más frecuente que esta sea, ayuda a mejorar sus habilidades académicas. Para lograrlo deben hablar y escribir con registro estándar en múltiples contextos y a lo largo de sus estudios. Por ello, la comprensión auditiva no puede descontextualizarse del entorno universitario, de las convenciones y de los conceptos que se exponen en las aulas: debe situarse en los contenidos disciplinares (Mangiante y Parpette, 2011). Una forma de lograrlo sería con el empleo de modelos de procesamiento auditivo de arriba-abajo (*top-down*), en los que se parte de la visión global y contextualizada del texto, para ir paulatinamente “descendiendo” en la reflexión de los elementos que lo conforman (discurso-párrafo-oración-palabra).

Una medida concreta que integra los elementos expuestos, y que todo profesor universitario podría utilizar en las materias de su disciplina, sería la utilización de la conferencia como género base para el trabajo comprensivo de las habilidades de producción y comprensión en contextos académicos. Esta posee rasgos *ad hoc* para la propuesta: integra las estructuras del texto escrito en la exposición oral, transmite contenidos y convenciones disciplinares, es una práctica eminentemente universitaria y, además, con las nuevas tecnologías, incorpora apoyos visuales que obligan a los estudiantes a procesar la información de manera simultánea por varios canales.

La conferencia asignada —presencial o transmitida (a manera de audio o video) — tendría que girar en torno a un tema significativo y relevante para el curso. Por medio de ella, y con la orientación del profesor, el grupo anticiparía contenidos y preguntas,⁴ reflexionaría sobre distintos aspectos de este género en su materia, fortalecería tres tipos principales de audición (discriminativa, comprensiva y evaluativa) y realizaría

⁴ La tarea, contextualizada desde la perspectiva disciplinar de la conferencia, podría incluir el planteamiento de preguntas como las siguientes: quién expone, qué papel desempeña en la disciplina, por qué visita la universidad o el país; qué contenidos expondrá; cómo se vinculan con los del curso; de qué manera la asistencia a la conferencia integra a los estudiantes en las prácticas de una comunidad; cuáles son las ideas principales y secundarias; qué tesis central fundamenta la conferencia; con qué datos y ejemplos desarrolla las ideas secundarias; qué figuras retóricas utiliza y qué función desempeñan en la exposición, etcétera.

prácticas de producción y comprensión lingüística; por ejemplo, podría ser punto de partida de alguna tarea breve o extensa, como microtemas, definición de conceptos para públicos no expertos, redacción de reseñas, participación en un debate escrito sobre los contenidos o, durante la misma conferencia, planteamiento de preguntas pertinentes al expositor.

De manera adicional, el estudiante podría inferir rasgos del expositor (culturales, intencionales o emocionales, por ejemplo), lo que les será de utilidad en situaciones de negociación, de interacción profesional o, de forma inmediata, al hacerle frente a la variedad de textos auditivos multimodales que se hallan en la red y cuyos contenidos y procedencias deben ser analizados de forma crítica por quienes los consultan.

Cuatro mitos pendientes de derribar

Para poner en práctica las propuestas, es necesario replantear algunas ideas que se yerguen a manera de mitos educativos. El primero de ellos sería, como ya se comentó, que la comprensión auditiva es una habilidad periférica natural (espontánea y oscura) que no se enseña ni se aprende. Se puede y se debe hacer. Para ello, se requieren acciones por parte de los estudiantes y de los profesores.

Los estudiantes tienen que apropiarse de sus procesos de audición: conocerlos, reflexionar sobre ellos y saber que pueden utilizarlos de manera activa para distintos fines, como aprender, inferir y evaluar, interactuar u obtener información. Esta autorregulación implica anticipar de forma estratégica la audición: analizar los objetivos y condiciones de la situación para decidir qué estrategias auditivas aplicarán y qué actividades simultáneas realizarán para optimizar su esfuerzo y alcanzar resultados satisfactorios en la tarea.

Dado que esta reflexión depende de la experiencia y de los conocimientos previos del escucha, el reto consiste, por una parte, en que este se interese por enriquecerla durante su estancia en la universidad y, por otra, en que los profesores de todas las materias y de todas las instituciones de educación superior le den cabida, en sus aulas, a actividades que exijan la comprensión y la producción oral y escrita de calidad con contenidos disciplinares.

Algunas sugerencias para los profesores serían las siguientes: *a)* prestar atención a los distintos procesos de comprensión auditiva de los estudiantes y decidir cuáles se desean fortalecer; *b)* elegir contenidos disciplinares fundamentales; *c)* determinar las tareas (en el amplio sentido del término) con las que se aprenderán estos contenidos; *d)* obtener capacitación actitudinal y pedagógica sobre el tema a

corto y largo plazo; e) realizar investigación interdisciplinaria sobre la comprensión auditiva en su campo de estudio; f) organizar momentos de reflexión institucional y nacional para determinar de forma conjunta, por una parte, qué medidas concretas —vinculadas con la producción oral y escrita— podría haber para evaluarla y reforzar su aprendizaje y, por otra, de qué manera los funcionarios podrían fomentarla en sus instituciones.

Un segundo mito no menos importante es considerar que las actividades que refuerzan la memoria son “dañinas” y deben excluirse de los programas académicos. Si bien es cierto que el almacenamiento acrítico de datos en la memoria a corto plazo no debe ser objeto de estudio en el aula, es imprescindible fortalecer diferentes tipos de memoria para que los estudiantes escuchen mejor, retengan más y desempeñen tareas cognitivas de alta demanda con fluidez y menor esfuerzo.

La adquisición de habilidades que favorezcan el procesamiento de información en la memoria de trabajo podría lograrse gracias al empleo de diferentes tareas, como el replanteamiento oral o escrito de textos auditivos (con actividades grupales como dictoglosa), la repetición precisa de vocabulario dentro de colocaciones (registradas en tarjetas o libretas de papel o electrónicas), la exposición oral fluida (sin repeticiones ni titubeos) de fragmentos previamente escritos o la realización simultánea de actividades lingüísticas de alta demanda, como ver un video y tomar apuntes, por ejemplo.

Algunas de estas estrategias que mejoran la comprensión auditiva de forma integral con la producción oral o escrita y que enriquecen el repertorio lingüístico académico deben partir de la sistematización de subprocesos, como el registro preciso y correcto —de acuerdo con las convenciones de la materia y del español formal— de frases, expresiones y colocaciones; el cotejo de posibles variantes orales y escritas (cómo se expresa en clase, en medios no especializados, en exámenes o en publicaciones científicas); la memorización de los términos y su aplicación oportuna en contextos distintos.

Un tercer mito, fuerte y peligroso, es considerar que el mejoramiento lingüístico de los estudiantes se llevará a cabo gracias a la puesta en marcha de medidas aisladas, ocasionales y superficiales. Sin una transformación radical del contexto educativo mexicano para crear comunidades interesadas en fortalecer el español y en desarrollar las habilidades de comprensión y producción de los estudiantes, pocos resultados se obtendrán. Deben rediseñarse los programas de estudio para que el español se aprenda de forma paulatina y seria a lo largo de los estudios, para que los estudiantes reflexionen sobre su lengua y dominen sus contenidos (Munguía, 2014).

Otro mito consiste en considerar que, para el refuerzo de las habilidades, basta con asignar actividades. No todas las tareas que podrían solicitarse a los estudiantes obtendrían resultados positivos. Algunas, más que ayudar, correrían el riesgo de fijar o de empeorar las malas prácticas. De ahí la importancia de renunciar a la simple intuición y de recurrir al diseño interdisciplinario basado en la investigación para que, de manera reflexiva, se promuevan en el aula tareas *ad hoc* efectivas para los contenidos curriculares específicos y para las habilidades comunicativas en español que se desean fortalecer. Solamente estableciendo de manera explícita qué ideas fundamentan las prácticas y por qué, se pueden explicar, defender, evaluar y, de ser el caso, modificar o descartar.

Los modelos internacionales en los que el docente de la materia cuenta con el apoyo de un especialista en didáctica de la lengua podrían brindar directrices para que en México se generaran proyectos similares. Estos se han puesto en marcha para el fortalecimiento de la escritura epistémica en la universidad; sin embargo, podría ampliarse para integrar otras habilidades, entre las que la comprensión auditiva desempeñaría un papel fundamental.

Conclusión

La comprensión auditiva ha sido considerada como la habilidad oculta de la lengua materna, se le presta poca atención y rara vez se incluye en la enseñanza. A pesar de ello, es una herramienta clave en la socialización, en la adquisición de conocimiento y en la futura vida profesional del joven.

Se vincula con el conocimiento del español —del vocabulario y de las estructuras gramaticales—, con la comprensión de lectura y también con la producción oral y escrita. Es una habilidad lingüística umbral en el aprendizaje y el fortalecimiento del español, así como en la asimilación de contenidos curriculares. Para optimizar su papel, es necesario fortalecerla de manera contextualizada y conjunta con las otras habilidades lingüísticas, de manera especial, de producción. La adquisición de conciencia lingüística es factor de incidencia en y consecuencia del fortalecimiento de la audición. Inferencia y evaluación crítica del punto de vista del expositor son aspectos que deben reforzarse. Conviene desarrollar estrategias de autorregulación lingüísticas, así como diferentes tipos de memoria de trabajo de corto y largo plazo, pues repercuten de forma directa en el desempeño auditivo.

Las propuestas son abiertas y deben adaptarse al grupo y a las necesidades específicas de los alumnos y de la materia. Por otra parte, queda pendiente fomentar la

evaluación e investigación en todos los niveles y disciplinas, y comparar sus resultados con los de otros estudios, EXHALING, por ejemplo. Para ello, es necesario divulgar los trabajos internacionales y nacionales ya existentes, plantear nuevas preguntas propias del contexto nacional para investigar y obtener apoyos para desarrollarla.

Proyectos como EXHALING, así como el espacio que *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* abre a la reflexión sobre la enseñanza del español en México son puntos de partida valiosos hacia la reflexión y el cambio.

Bibliografía

- Beall, M. L., Gill-Rosier, J., Tate, J., y Matten, A. (2008). "State of the Context: Listening in Education", *The International Journal of Listening*, núm. 22, Taylor & Francis Group, LLC, pp. 123-132.
- Bentley, S. C. (1997). "Benchmarking listening behaviors: Is effective listening what the speaker says it is?", *The International Journal of Listening*, núm. 11, pp. 51-68.
- Bostrom, R. N. (1990). *Listening behavior: Measurement and application*, Guilford FYess, Nueva York.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Discourse analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Carter, R., Martínez, R., Adolphs, S. y Smith C. (2013). "Listening to lectures: thinking smaller", *European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 1(1), pp. 21-34.
- Cassany, D. (2002). *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona.
- Cubilo, J. y Winke, P. (2013). "Redefining the L2 listening construct within an integrated writing task: considering the impacts of visual-cue interpretation and note-taking", *Language Assessment Quarterly*, octubre, Vol. 10 núm. 4, pp. 371-397.
- Dittmann, A. T. y Llewellyn, L. G. (1968). "Relationship between vocalizations and head nods as listener response", *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 2, pp. 79-84.
- Flowerdew, J. y Miller, L. (2005). *Second language listening. Theory and practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Galán, R. M. (2014). "La comprensión auditiva en el EXHALING", en R. González Robles (coordinadora), *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de pri-*

- mer ingreso a las Instituciones de Educación Superior. Área Metropolitana de la Ciudad de México, ANUIES, México, pp. 189-206.
- Geranpayeh, A. y Taylor, L. (2008). "Examining listening: developments and issues in assessing second language listening", *Cambridge ESOL: Research Notes*, mayo, núm. 32, pp 2-4.
- Gregg, K. (1996). "The logical and developmental problems of SLA", en W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (editores), *The handbook of second language acquisition*, Academic Press, San Diego.
- González Robles, R. (coordinadora) (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior. Área Metropolitana de la Ciudad de México*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*, Oxford University Press, Londres.
- Hoopingarner, D. (2012). *Listening and Speaking Online*, Language Learning Center, Michigan State University.
- Janusik, L. A. (2007). "Building Listening Theory. The Validation of the Conversational Listening Span", *Communication Studies*, Routledge Taylor & Francis Group, Vol. 58, núm. 2, junio, pp. 139-156.
- Janusik, L. A. (2002). "Teaching listening. What do we know? What should we know?", *International Journal of Listening*, núm. 16, pp. 5-39.
- Janusik, L. A. y Wolvin, A. D. (2002). "Listening treatment in the basic communication course text", en D. Sellnow (editor), *Basic communication course annual*. American Press, Boston, MA.
- Jurado, M. (2014). "Examen de Habilidades Lingüísticas (EXHALING)", en R. González Robles (coordinadora), *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior. Área Metropolitana de la Ciudad de México*, ANUIES, México, pp. 155-188.
- King, P. (2007). "Estudio multidimensional de la oralidad a partir de los textos escolares para la enseñanza del inglés como lengua extranjera", *Signos*, núm. 40 (63), Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, pp. 101-126.
- Lynch, T. y Mendelsohn, D. (2002). "Listening", en N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics*, Arnold, Londres, pp. 193-194.
- Mickelson, W.T. y Welch, S.A. (2012). "Factor Analytic Validation of the Ford, Wolvin, and Chung Listening Competence Scale", *The International Journal of Listening*, enero-abril, pp. 29-39.

- Mangiante, J. M. y Parpette, Ch. (2011). "Le français sur objectif universitaire", *Français Langue Étrangère*, Press Universitaire de Grenoble.
- Munguía, Irma (2014). "Comentarios y recomendaciones sobre la enseñanza del español como lengua maternal del Sistema Educativo Nacional", en R. González Robles (coordinadora), *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior. Área Metropolitana de la Ciudad de México*, ANUIES, México, pp. 267-283.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*, Heinle & Heinle Publishers, Boston.
- O'Heren, L. y Arnold, W. E. (1991). "Nonverbal attentive behavior and listening comprehension", *International Journal of Listening*, núm. 5, pp. 86—92.
- Parpette, Ch. (2008). "De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle: une relation à interroger", *Cahiers de l'Association de Chercheurs et Enseignant Didacticiens des Langues Étrangères* vol. 5, núm. 1, pp. 219-232.
- Parpette, C., y Mangiante, J. M. (2006). "Le français sur objectif spécifique ou l'art de s'adapter", en Catellotti, V., Chalabi, H. (editores), *Le français langue étrangère et seconde: des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, (Col. Espaces discursifs), pp. 275-282.
- Talaván, N. (2010). "Claves para comprender la destreza de la comprensión oral en lengua extranjera", *EPOS*, núm. 26, pp. 198-216.
- Vandergrift L. (2002). "Developing metacognition in L2 listening comprehension", *Canadian Modern Language Review*, núm. 58, pp. 555-575.
- Vandergrift, L. (2010). "Researching listening", en B. Paltridge y Phakiti, B. (editores), *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*, Continuum, Londres.
- Vandergrift, L. (2007). "Recent developments in second and foreign language listening comprehension research", *Language Teaching*, núm. 40, pp. 191-210.
- Weaver, C. H. (1972). *Human listening: Processes and behavior*, Bobbs-Merrill, Indianápolis, IN.
- Weir, C. J. (2003). "A survey of the history of the Certificate of Proficiency in English (CPE) in the twentieth century", en Weir, C J y Milanovic, M (editores), *Continuity and Innovation: Revising the Cambridge Proficiency in English examination 1913-2002*, Studies in Language Testing vol. 15, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge, pp. 1-56.

- Witkin, B. R. (1990). "Listening theory and research: The state of the art", *Journal of the International Listening Association*, núm. 4, pp. 7-32.
- Wolvin, A. D. (1989). "Models of the listening process", en C. V. Roberts y K. W. Watson (editores), *Intrapersonal communication processes: Original essays*, Spectra, Inc., Nuevo Orleáns, LA, pp. 508-527.

La semántica cognoscitiva como herramienta en el proceso de comprensión lectora

Cognitive semantics as a reading comprehension tool

María del Refugio Pérez Paredes

Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, Ciudad de México, México

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7269-920X>:

ISSN: ISSN-0185-4259; e- ISSN: 2007-9176

Resumen

Este trabajo muestra de qué manera pueden emplearse algunas herramientas teóricas en las clases de lectura y redacción con el objeto de propiciar una mejor comprensión de los contenidos en las prácticas de lectura. Estas herramientas teóricas de análisis se refieren en este caso específico a los marcos semánticos que subyacen a los elementos léxicos y los modelos cognitivos idealizados en el empleo discursivo, así como a los procesos cognitivos recurrentes en el uso lingüístico. La perspectiva adoptada en este análisis es la lingüística cognoscitiva.

Palabras clave: comprensión lectora, marco semántico, dominio cognitivo, modelo cognitivo idealizado, contenidos idiosincrásicos

Abstract

This work presents some ways in which semantics theory tools can be applied to enhance content comprehension in reading practices when teaching reading and writing courses. In this specific case, the theoretical analysis tools used are semantic frames—that underlie lexical elements—, idealized cognitive models in discourse, and recurrent cognitive processes in linguistic behavior. Cognitive semantics is the adopted perspective.

Keywords: reading comprehension, semantic frame, cognitive domain, idealized cognitive model, idiosyncratic contents



IZTAPALAPA

Agua sobre lajas

* Doctora en Lingüística por la UNAM. Profesora-investigadora en el Departamento de Filosofía. kukiper@yahoo.com

Uno de los problemas a los que se enfrentan tanto docentes como estudiantes en las universidades es aquel que se refiere a la dificultad para comprender textos de distinto tipo, pero especialmente los vinculados a las tareas académicas, es decir, artículos especializados, libros y ensayos científicos, tesis, entre otros. Ante esta problemática, las instituciones de educación superior han recurrido a la impartición de cursos y talleres en los que se enseñe a los alumnos estrategias para comprender mejor lo que leen. Dado que se trata de un problema mayúsculo, los especialistas en la materia han vertido sus opiniones y recomendaciones en un sinnúmero de materiales tanto teóricos como prácticos. Dichos materiales incorporan aspectos teórico-pedagógicos (constructivismo), así como una enseñanza circunscrita a las necesidades de los alumnos. No obstante lo anterior, el problema pervive en gran medida,¹ ya que se considera que debe ser solucionado en los talleres y cursos de lectura, sin asumir que la lectura es una actividad cuya práctica eficaz debe ser promovida y fomentada por cada uno de los docentes, e incluso por los padres.

Puesto que las asignaturas de comprensión de lectura y redacción llevan ya varias décadas presentes en las universidades e incluso muchas de ellas se cursan como obligatorias, vale la pena detenernos a analizar qué ofrecen estos cursos y por qué no han conseguido la meta para la cual fueron creados. Aprender a leer y a escribir requiere un método. Lamentablemente, esto se ha malentendido. En principio, los cursos abordaban más bien temas gramaticales (explicaciones morfosintácticas), desde una perspectiva tradicional,² esto es, se enseñaba clases de palabras, clases de

¹ Muestra de esto son los resultados de las pruebas Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y *Programme for International Student Assessment* (PISA), que evidencian no solo ausencia de progreso sino un evidente retroceso.

² Esto era así hasta 1993, año en que la Secretaría de Educación Pública implantó una reforma y una renovación de los planes y programas de estudio. Respecto del nivel medio superior, en 1996 y 1997 el Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria incorporaron el enfoque comunicativo en sus perfiles curriculares. Posteriormente, en 2011 una nueva reforma refuerza el estudio y el desarrollo del lenguaje y de la comunicación.

oraciones, reglas de concordancia, conjugaciones verbales, reglas de acentuación, puntuación y de ortografía. Lo cual conducía a la adquisición de un saber valioso, pero no repercutía en el mejoramiento de las habilidades de comprensión de lectura y de redacción. Esto se debía en gran medida a que los conocimientos gramaticales se aplicaban en oraciones descontextualizadas y presentadas *ad hoc* para ejemplificar lo que el profesor deseaba. Cuando se llegaba a trabajar a nivel de texto se solicitaba a los alumnos que identificaran en él clases de palabras o clases de oraciones, por ejemplo, sin vinculación con el procesamiento de la información.

A raíz de esto, y a partir de las aportaciones de la lingüística aplicada, específicamente la enseñanza de lenguas extranjeras y los estudios pragmáticos (Escandell, 1993; Reyes, 1995), hubo una revolución en la manera de enseñar la lengua, lo que se consolidó en el llamado *enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas* (Lomas, 1994; Lomas y Tusón, 1998; Lomas, Osoro y Tusón, 1998; Cassany, Luna y Sanz, 2007; Canale y Swain, 1996), tanto las extranjeras como la materna. Este enfoque propone una enseñanza que conduzca al alumno a la actuación lingüística en distintos contextos comunicativos posibles y lo más cercanos a los usos de la vida real. Es decir, se centra en el uso discursivo, que implica una serie de estrategias de interacción social en el intercambio y la negociación de los significados. Así, las unidades de partida de la gramática tradicional, palabra y oración, le ceden el sitio al discurso en todas sus manifestaciones. Dicho enfoque contempla la enseñanza de contenidos gramaticales asociados con las funciones comunicativas que desempeñan los elementos lingüísticos en los textos, de modo que abonen a una mejor comprensión de la lectura y de la producción escrita (Cassany, 1997). Así, por ejemplo (desde mi propia práctica docente), la enseñanza de los tiempos verbales presente y pretérito se podría vincular, esto en términos prototípicos, con los modos de descripción y narración del discurso, pues en una descripción el tiempo verbal predominante es el presente, y lo es el pretérito en el caso de una narración; asimismo, los verbos que aluden a estados se relacionarían con la descripción, mientras que los de actividades se asociarían a la narración. Visto de ese modo, el conocimiento gramatical ayudaría a los estudiantes a procesar mejor la información textual, al reconocer estructuras textuales, y esto se reflejaría también en su proceso de escritura.

El enfoque fue adoptado institucionalmente en la enseñanza de nivel básico a partir de 1993 y así se comenzó a trabajar con él sin tener una certeza de cómo se aplicaba en clase, además de haber recibido muy poca capacitación institucional. Lo anterior condujo a que quienes ejercían la docencia bajo tales condiciones rechazaran el enfoque y continuaran con el método de enseñanza anterior. Hubo también quienes hicieron grandes esfuerzos por comprender el nuevo enfoque y lo introdu-

jeron en clase como mejor pudieron.³ Sin embargo, la gran dificultad se presentaba cuando tenían que abordarse los temas gramaticales desde una perspectiva textual, pues ignoraban cómo hacerlo. Esto condujo a que en muchos casos se considerara como prioridad del enfoque la lectura y escritura, por parte de los alumnos, de diversos tipos textuales⁴, sin que importara mucho el conocimiento gramatical. El resultado ha sido desastroso, pues la mayoría de los estudiantes no solo ignoran los principios básicos de la gramática de su lengua, sino que tampoco han adquirido las habilidades para leer y escribir textos eficientes en términos comunicativos.⁵

De ahí que se piense ahora en volver a los contenidos gramaticales, dentro de la enseñanza de la lengua materna, como una herramienta fundamental para el desarrollo de habilidades de comprensión y producción de textos. Desde luego, es importante destacar que eso no implica un retorno a la enseñanza de la gramática tradicional, a partir de reglas que exigen memorización, sino de recurrir a un conocimiento reciente de los estudios gramaticales, cuyo fundamento parte del uso en discursos reales.

Este trabajo muestra de qué manera pueden emplearse algunas herramientas teóricas en las clases con el objeto de propiciar una mejor comprensión de los contenidos en las prácticas de lectura y escritura. La propuesta se centra en el nivel lingüístico de los significados, especialmente en la semántica léxica, desde la perspectiva de la lingüística cognoscitiva. Únicamente se planteará una propuesta que el profesor puede realizar en clase para fortalecer la comprensión lectora.

Conceptos básicos

Lingüística cognoscitiva

En términos generales, la lingüística cognoscitiva tiene una base experiencial (Johnson, 1987; Lakoff, 1987; Lakoff y Johnson, 1980), esto es, la cognición es conformada en gran medida por lo que los individuos perciben por medio de la

³ Esta apreciación proviene de mi práctica en los niveles de educación básica, media y media superior, dado que trabajé durante cuatro años con docentes de dichos niveles, después de la reforma educativa de 1993, de la SEP.

⁴ En efecto, el nuevo enfoque proponía cambiar la perspectiva desde la cual se abordaban los conocimientos gramaticales, esto es, ir de la preceptiva gramatical hacia una gramática discursiva.

⁵ Nuevamente remito al lector a la revisión de los resultados de las pruebas ENLACE y PISA, así como a los resultados del EXHALING, publicados por la ANUIES en 2014.

experiencia. Lo anterior implica que el pensamiento se procesa en forma holística, es decir, la conceptualización surge de la experiencia corpórea y tiene sentido de acuerdo con esa experiencia. Además, el pensamiento tiene propiedades gestálticas, dado que los conceptos tienen una estructura global que implica más que la suma de los elementos atómicos. El pensamiento es imaginativo, de manera que podemos construir el pensamiento abstracto a partir de la experiencia corpórea.

Las propuestas de la semántica cognoscitiva se consolidan en las siguientes teorías:

- Marcos, dominios y espacios conceptuales
- Operaciones de conceptualización: esquemas, perspectivas, fuerzas dinámicas
- Categorización: clases graduales
- Teoría de la metáfora
- Gramática de construcciones

Para efectos de este trabajo retomaremos las teorías de marco semántico, propuesta por Fillmore (1982), y de modelo cognitivo idealizado, de Lakoff (1987). Explicaremos brevemente en qué consisten y aplicaremos sus conceptos en el análisis de un texto.

La semántica cognoscitiva

Esta clase de semántica hace referencia a distintas propuestas teóricas que pretenden dar cuenta de la interacción entre significado de diccionario y conocimiento enciclopédico. Estas propuestas aluden a teorías como modelo cognitivo idealizado (Lakoff, 1987), dominio cognitivo (Langacker, 1987 y 1991), marco (Fillmore, 1985), espacio mental (Fauconnier, 1985; Fauconnier y Sweetser, 1996).

La lingüística cognoscitiva consiste en un modelo funcional basado en el uso. La función y el significado condicionan las estructuras formales. Muchas características de la estructura formal no son arbitrarias ni predecibles a partir del significado de sus componentes, sino que se encuentran motivadas. Es decir, provienen de la manera en que el hablante percibe, organiza y procesa la realidad que es el lenguaje. Se basa en el uso, ya que su fuente de datos son las producciones lingüísticas reales y no la intuición lingüística.

La semántica de marcos

Se ha asumido en general que las palabras denotan conceptos, es decir, unidades de significado. Determinados conceptos se hallan asociados a una experiencia. Por ejemplo, Schank y Abelson (1977) señalan que el concepto *restaurante* no equivale

simplemente a un sitio donde se consumen alimentos, pues se asocia con otros conceptos como *cliente*, *camarero*, *solicitar*, *comer*, *cuenta*. La relación entre estos últimos y el concepto *restaurante* no alude a una relación de tipo estructural (hiponimia, antonimia, entre otras), sino a una que se basa en la experiencia del hablante, esto es, en su mente se activan todas estas nociones al emplear el término *restaurante*. Para referirse a este tipo de relaciones, los estudiosos han recurrido a diversos términos como *marco*, *esquema*, *guión*, *modelo cognitivo*, etcétera (Fillmore, 1985).

Para Fillmore (1982), la semántica de marcos es un modelo basado en la comprensión, una comprensión holística que responde a los intereses comunicativos del hablante. Las palabras y los textos que se forman a partir de ellas evocan marcos semánticos. Sin embargo, tanto el hablante como el oyente focalizan en su interpretación solo una parte del marco, pues ninguna palabra proporciona la estructura completa del marco al que pertenece. Un ejemplo de esto es el marco *arriesgarse* (Fillmore y Atkins, 1992, *apud* Croft y Cruse, 2008: 30-31), el cual se compone de los siguientes elementos: SUERTE (incertidumbre acerca del futuro), DAÑO, VÍCTIMA (del DAÑO), OBJETO VALIOSO (potencialmente en peligro de sufrir un riesgo), SITUACIÓN (que da lugar al riesgo), ACTO MERITORIO (originado por la SITUACIÓN), ACTOR (del ACTO MERITORIO), GANANCIA (intencionada por el ACTOR que asume el RIESGO), PROPÓSITO (del ACTOR del ACTO MERITORIO), BENEFICIARIO y MOTIVACIÓN (para el ACTOR). Si atendemos a la realización lingüística del verbo, podemos observar que puede construirse de diversas maneras, pero ninguna evoca todos los elementos del marco:

- (1a) Has (ACTOR/VÍCTIMA) arriesgado tu vida (OBJETO VALIOSO) por nada (GANANCIA).
- (1b) Algunos (ACTOR/VÍCTIMA) lo arriesgaron todo (OBJETO VALIOSO) durante la Revolución Mexicana (SITUACIÓN).
- (1c) Ella (ACTOR/VÍCTIMA) arriesgó su trabajo (OBJETO VALIOSO) por ética (MOTIVACIÓN).
- (1d) Los maestros (ACTOR/VÍCTIMA) no podían arriesgarse a que los despidieran (DAÑO) a causa de unos cuantos directivos enfurecidos (BENEFICIARIO).
- (1e) Hay personas (ACTOR/VÍCTIMA) que se arriesgan a darse un respiro (ACTO MERITORIO) con el fin de tener mejor rendimiento (PROPÓSITO).

Así también, la semántica de marcos permite explicar diferencias presentes entre elementos léxicos que aparentemente funcionan como sinónimos, por ejemplo, *padre*, *papá* y *papi* son expresiones que indican que el hablante mantiene una relación distinta con su progenitor; además, dentro del marco semántico de PADRE cabe perfectamente la noción de *ministro de la Iglesia*; el que da origen o crea una escuela,

teoría, etc. (Chomsky es el *padre* de la gramática generativa); en dicho marco también se encuentra la noción de *papi* como hombre guapo, galán. Es importante tener en cuenta, entonces que los elementos léxicos están ligados a marcos semánticos cuya organización interna hace referencia a distintos tipos de relación semántica.

Al ser un modelo basado en la comprensión, la semántica de marcos establece un diálogo constante con la pragmática pues, como hemos visto, el marco alude a valores socioculturales, implicaciones o presuposiciones. Así en la oración *Dejé ir la oportunidad de mi vida*, se encuentran presentes presuposiciones como el arrepentimiento del hablante, el hecho de que difícilmente se vuelva a presentar una ocasión así, el alto valor que el hablante le otorga a ese acontecimiento.

Modelo cognitivo idealizado

Los elementos léxicos pertenecen a sistemas de organización mucho más amplios llamados dominios cognitivos (Langacker, 1987). Así, por ejemplo, la experiencia nos permite determinar que hay un dominio cognitivo de las partes del cuerpo que posee ciertos rasgos específicos: se trata de una relación holística (no se puede pensar en una parte sin aludir al todo), con vínculos de proximidad, organizado a partir de ejes superior/inferior, anterior/posterior, lateral; con características formales y funcionales específicas. Así, los conceptos *mano*, *pierna*, *cabeza*, pertenecen al dominio PARTES DEL CUERPO, pero los elementos que integran el dominio mantienen entre sí relaciones, por ejemplo: FALANGE < DEDO < MANO < BRAZO < CUERPO, es decir, la porción relevante para DEDO es MANO y para MANO es BRAZO y para BRAZO lo es CUERPO. A esto se le ha llamado ámbito de la predicación (Langacker, 1987:118-119), que como vemos equivale a la relación con un concepto adyacente, inmediato (Langacker, 1999:49) dentro del mismo dominio cognitivo.

Ahora bien, la conceptualización no se ajusta de manera plena a la realidad. Así, por ejemplo, si pensamos en el concepto MAESTRO en su acepción más usual en México es la PERSONA QUE ENSEÑA O TRANSMITE UN CONOCIMIENTO. Sin embargo, hay casos problemáticos pues existen MAESTROS (con grado de maestría) que no practican la docencia; personas que no ejercen la enseñanza ni tienen grado de maestro, pero cuyo desempeño en una actividad es excelente (un orador, un fotógrafo o simplemente un conductor que maneja muy bien su auto). Esto ocurre porque el concepto perfila un marco semántico que no se ajusta a la diversidad que existe en la realidad (Fillmore, 1977:69; 1982:117-118, *apud* Croft y Cruse 2008:51). Así, el concepto hace referencia a un marco que representa lo que ocurriría en una visión idealizada de la realidad que no puede incluir todas las situaciones posibles. Lakoff (1987) llama a estos marcos *modelos cognitivos idealizados*.

Una vez explicados estos conceptos procederemos a aplicarlos en la lectura de un texto como estrategias que consideramos pueden propiciar una mejor comprensión de su contenido. Dadas las limitaciones de espacio, hemos elegido un discurso muy breve, a fin de revisarlo en su cabalidad. Sin embargo, consideramos que el modelo teórico propuesto (semántica cognoscitiva) puede aplicarse muy bien a la lectura de cualquier texto, especialmente a los de carácter académico que implican siempre retos para el lector, en particular para los lectores aprendices.

No se trata, como se verá, de un texto especializado, pero podría muy bien formar parte de los ejercicios de un taller de comprensión de lectura a nivel universitario, dado el nivel conceptual y léxico con el que fue escrito. Se trata de un breve ensayo publicado en el periódico *El país*. La autora, Luz Gómez García, es profesora de estudios árabes e islámicos en la Universidad Autónoma de Madrid; una de sus líneas de investigación es la transformación conceptual del feminismo según el marco cultural.

Iniciaremos nuestro análisis a partir de la identificación de los marcos semánticos bajo los cuales se estructura el texto, de acuerdo con su intención comunicativa. Posteriormente, analizaremos los marcos más específicos que operan en la construcción del significado. Por limitaciones de espacio, centraremos el análisis en los elementos léxicos claves de la lectura.

A continuación reproducimos el texto en su totalidad, a fin de que el lector pueda seguir el análisis presentado.

Colores del feminismo

Por Luz Gómez García
(profesora de Estudios Árabes e Islámicos
de la Universidad Autónoma de Madrid)

¿De qué hablamos, o lo que es lo mismo, de quién hablamos cuando hablamos de feminismo? Entrado ya el siglo XXI, no está tan claro. Sin embargo no fue así durante los más de cien años de construcción hegemónica del discurso feminista euroamericano. bell hooks (*sic*), activista afroamericana que ha insistido en la imbricación de género, raza y clase social, lo expresa como sigue en un pasaje de *Ain't I a Woman* (1981) citado en la excelente antología de Mercedes Jabardo *Feminismos negros*: “La fuerza que permite a las autoras blancas no hacer referencia a la identidad racial en sus libros sobre mujeres, y que son en realidad libros sobre mujeres blancas, es la misma que obligaría a cualquier autora

que escribiera exclusivamente sobre mujeres negras a hacer explícita su identidad racial [...] Es la raza dominante la que puede hacer parecer su experiencia como la representativa". Las feministas no blancas, al tomar la palabra como sujetos, han desmontado los conceptos de representación y representatividad, y desvelado el sistema epistemológico de dominación del feminismo clásico. Mujeres negras, indias, chinas o árabes vienen denunciando cómo las dicotomías excluyentes (sexo/género, tradición/emancipación, espacio público/espacio privado) reproducen las desigualdades estructurales y las relaciones de poder en que se sustenta el sistema capitalista (centro/periferia, primer mundo/tercer mundo, progreso/dependencia, industrialización/precapitalismo) y, por lo tanto, perpetúan la noción de inferioridad. Bajo este enfoque, Hazel V. Carby desmenuza en su contribución en *Feminismos negros* los conceptos de familia, patriarcado y reproducción, centrales en la teoría feminista euroamericana, y demuestra que ponen en cuarentena la simple noción de igualdad entre mujeres blancas y no blancas.

Pero la crítica a la soberbia conceptual del feminismo hegemónico se ha venido centrando en la construcción de alternativas, tanto discursivas como de militancia. No se trata de partir de cero, sino de recomponer categorías que reconozcan la posibilidad de la especificidad sin anular los puntos de referencia transculturales. Así, para el nuevo feminismo deslocalizado, los sistemas de sexo/género son múltiples, y no uno generalizable deducido del europeo de familia nuclear. Este presupuesto, constitutivo de las teorías de género queer y LGTB+, es un desafío para los feminismos negros y aquellos que operan en contextos islámicos, proclives a priorizar las estrategias que explicitan una identidad unitaria, ya se base en la raza o en la religión.

El reconocimiento de las identidades simultáneamente múltiples y subalternas (pensemos en alguien mujer, no blanca, feminista, islamista, lesbiana, egipcia, árabe y beduina, por poner un ejemplo posible) es el primer paso para romper con la dinámica histórica de las categorías amorfas y las generalizaciones poscoloniales estilo "la-mujer-del-tercer-mundo". Pero también lo es para superar las nuevas dicotomías en las que caen los feminismos en gestación: en *Feminismo en el islam*, Margot Badran dibuja el recorrido del feminismo islámico en contra del uso del género como herramienta discursiva, al que se ve como "un arma de destrucción cultural". Sin embargo, mientras que en lo cultural se impone la polarización religión/secularismo, otros logros del feminismo burgués occidental (derecho al trabajo, acceso a la educación y sufragio universal) no se cuestionan. Lo más significativo es que estas contradicciones del llamado "feminismo islámico" no dejan de ser profundamente modernas, consecuencia de unas narrativas feministas nacionales de más de cien años. En *Opening the Gates. An Anthology of Arab Feminist Writing* (1990) la propia Badran recopiló, junto con miriam cooke (*sic*), las principales

voces del feminismo árabe clásico: Huda Shaarawi, Inji Aflatun, Duriya Shafiq, Zainab Fawwaz, etcétera.

Si la religión es un vector fundamental para el activismo de género araboislámico, no lo son menos la historia, la sociología, la política o la lengua. En esto los feminismos negros y los árabes enlazan con la experiencia de los feminismos periféricos europeos (el español es un ejemplo; véase la reciente *Antología del pensamiento feminista español*, de Roberta Johnson y Maite Zubiaurre, Cátedra, 2012), con los que comparten, además, una mayor diversidad formal: más que del ensayo filosófico, género habitual del feminismo tradicional, estos otros feminismos se valen de la autobiografía, la narrativa, la música o el manifiesto. Es paradigmático el artículo de Angela Davis en *Feminismos negros* sobre las letras de Bessie Smith y Ma Rainey.

El giro a lo ideológico en el pensamiento y la práctica de las activistas negras y de las musulmanas (islamistas o liberales) culmina en su renuencia a declararse feministas. El término “feminista” no se ha librado del estigma histórico de ser un instrumento de poder al servicio de Occidente / los blancos. Lo peor es que la historia más reciente no ha mejorado este estado de cosas. Más bien al contrario. Como desde muy pronto denunció la antropóloga Lila Abu-Lughod, la “guerra contra el terrorismo” desatada tras el 11-S no ha hecho sino actualizar la retórica colonial del Occidente salvador de las mujeres musulmanas.

Feminismos negros. Una antología. Mercedes Jabardo (editora). Traducción de varios autores. Traficantes de Sueños. Madrid, 2012. 314 páginas. Disponible bajo licencia Creative Commons en la web de la editorial.

Feminismo en el islam. Convergencias laicas y religiosas. Margot Badran. Traducción de Tania Arias. Cátedra. Madrid, 2012. 517 páginas (*El País*, 2013:web).

Análisis

El título del ensayo “Colores del feminismo” nos remite a un modelo cognitivo idealizado en el que se asocia al feminismo con un movimiento de liberación femenina emprendido por mujeres conscientes de sus derechos, las cuales se identifican con mujeres occidentales, particularmente europeas y norteamericanas. En el modelo cognitivo idealizado se encuentra presente la idea de que estas mujeres luchan en contra de la exclusión y a favor de la igualdad de derechos, en un mundo dominado por los hombres en todos los ámbitos; por lo tanto, el modelo cognitivo idealizado del FEMINISMO presupone, a su vez, el marco semántico HEGEMONÍA,⁶ el cual forma

⁶ En este caso, los hombres son dominantes frente a las mujeres.

parte del dominio cognitivo RELACIONES DE PODER.⁷ El marco semántico HEGEMONÍA, como veremos, se presentará a lo largo del texto. Este marco semántico se encuentra integrado por una ENTIDAD DOMINANTE que corresponde al Estado o a cualquiera que ejerza una supremacía sobre otros que representan a las ENTIDADES DOMINADAS. Se trata pues, del ejercicio del poder por parte de una entidad que se asume como superior. Así, este marco implica una estructura jerárquica o asimétrica que, en términos políticos, ideológicos y económicos se traduce en la desigualdad. La hegemonía no solo se ejerce como dominio político, sino también en términos ideológicos que es lo que interesa particularmente para este trabajo.

La autora parte de una pregunta al comenzar su ensayo: “¿De qué hablamos, o lo que es lo mismo, de quién hablamos cuando hablamos de feminismo?”, por lo que aparentemente desea definir el concepto. Pero en realidad intenta redefinirlo, puesto que parte del modelo cognitivo idealizado de FEMINISMO ya descrito. Esta pregunta está motivada por la falta de claridad ante el feminismo actual. En este primer párrafo la autora contrapone dos feminismos, por una parte el feminismo blanco y por otra el feminismo negro. Aquí opera el marco semántico de HEGEMONÍA en el que el DOMINANTE es el feminismo blanco y el DOMINADO el feminismo negro. Esto se comprueba cuando se habla de la “construcción hegemónica del discurso feminista euroamericano” y el hecho de que existe una “raza dominante”. Este marco semántico opera bajo el principio de dinámica de fuerzas, en el que hay una oposición entre dos entidades y un flujo de energía que se transmite de una entidad a otra y que se codifica lingüísticamente como *El feminismo blanco domina a los feminismos no blancos*. Además, el párrafo completo está diseñado a partir de un contraste, puesto que se oponen no solo el feminismo euroamericano y el feminismo negro, sino también dos temporalidades: lo que ocurría hace 100 años y lo que ocurre en el siglo XXI (un antes y un ahora), en relación con la conceptualización del feminismo.

Posteriormente, en el siguiente párrafo la autora establece otro contraste: el feminismo blanco y el feminismo no blanco como fuerzas en pugna en una relación dinámica. Esta pugna, como se verá, se mantendrá a lo largo del texto, por lo que es evidente que está operando un nuevo marco semántico, el de la LUCHA O GUERRA, que se estructura bajo la idea de que hay dos o más contendientes que se enfrentan para dominar al opositor. El feminismo no blanco actúa como una fuerza opositora del feminismo clásico al cuestionar los conceptos bajo los cuales se fundamenta este.

⁷ Lo consideramos así porque hay muchas maneras de ejercer el poder. En todos los casos hay alguien que domina sobre otros, pero hay diferencias específicas que no trataremos aquí porque no es pertinente.

El feminismo no blanco se rebela frente a un feminismo excluyente. Ante el poder hegemónico ocurre una sublevación. La rebeldía surge debido a que estas mujeres comienzan a concebirse a sí mismas como sujetos. El concepto *sujeto* se encuentra ligado al marco semántico de organización del mundo desde la perspectiva humana. En él hay entidades cognoscentes (personas que perciben, sienten, piensan, tienen voluntad y libertad) y entidades no cognoscentes (no personas). Al señalar en el texto que las feministas blancas toman la palabra como sujetos, se sugiere que estas feministas comienzan a hablar o a discutir como seres pensantes con voluntad y libertad; pero que antes no hablaban desde esa posición. Lo cual señala otra gran desigualdad entre feministas blancas y no blancas.

El carácter rebelde o de fuerza opositora que adoptan las feministas no blancas puede constatarse a partir del uso de verbos que incluyen entre sus rasgos la “oposición”, por ejemplo: *desmontar*, *desvelar* y *denunciar*. El verbo *desmontar* pertenece al marco semántico del evento de MOVIMIENTO CAUSADO (Goldberg, 1995; Ibañez, 2004), en el que se encuentran presentes un AGENTE (el que mueve), un TEMA (entidad que es movida), una META (el lugar donde se coloca). El marco semántico contempla también los derivados morfológicos. *Desmontar* es una derivación del verbo *montar*, por lo que si *montar* es uno de los elementos léxicos mediante los cuales se manifiesta el marco semántico en cuestión, el derivado forma parte del mismo marco. Este derivado expresa una relación contraria al significado de la base léxica. *Desmontar* alude a un AGENTE que quita el TEMA (entidad antes colocada) de una META (lugar donde antes se había colocado). Así, las feministas blancas en su papel de sujeto han desmontado los conceptos representación y representatividad (que ya observamos que no son tales, sino que aparentan serlo) y han desvelado el sistema epistemológico de dominación del feminismo clásico. *Desvelar* también es un derivado del verbo *velar* en su acepción de cubrir o tapar, que también forma parte del mismo marco ya analizado, pues es colocar un velo sobre algo; por lo que el derivado implica quitar el velo o descubrir aquello que se mantenía oculto. Así, la oración puede esquematizarse como sigue: un AGENTE (feministas no blancas) quita un TEMA (conceptos de representación y representatividad) y pone al descubierto otro (sistema epistemológico de dominación del feminismo clásico). El sistema epistemológico es el sistema de conocimiento (en este caso del feminismo clásico). La comprensión de este enunciado se basa en la comprensión de los marcos semánticos de HEGEMONÍA (poder), y MOVIMIENTO CAUSADO. Eso nos permite entender que se trata de una enunciación que contraviene las expectativas, ya que el DOMINADO (feministas no blancas) tiene el poder para *quitar* lo impuesto por las feministas blancas (DOMINANTES). Este poder lo adquieren a partir de que se convierten en

sujetos. Al mismo tiempo, observamos que el MOVIMIENTO CAUSADO se presenta de manera abstracta, porque lo que se mueve no es una entidad concreta, sino conceptos, y el lugar (aunque no se encuentra codificado) tampoco hace referencia a una locación concreta, sino que se refiere al pensamiento o a la ideología.

Posteriormente nos especifica quiénes son esas mujeres no blancas y aquí vemos entonces por qué el texto lleva ese título: se trata de mujeres de distinto color de piel, pero no solo eso, sino de mujeres de distintos lugares, culturas e ideologías.

Estas mujeres denuncian que los conceptos en los que se fundamenta el feminismo dominante reproducen las desigualdades del sistema capitalista. *Denunciar* pertenece al marco semántico del evento de ACUSAR (Sánchez Gómez, 2007), el cual esquemáticamente se caracteriza por tener un AGENTE que acusa a un PACIENTE (el que es acusado), ante una AUTORIDAD, por una CAUSA (el acto sancionado). Las feministas no blancas (AGENTE) denuncian a las feministas blancas (PACIENTE) ante la sociedad (AUTORIDAD) de reproducir las desigualdades del sistema capitalista (CAUSA). El medio por el cual las feministas blancas reproducen estas desigualdades son las dicotomías excluyentes de su ideología. El sistema capitalista alude nuevamente al marco semántico de la HEGEMONÍA, pues en este unos son los dueños de los medios económicos y el resto son los explotados o dominados económicamente.

Al reproducir las desigualdades, el feminismo blanco perpetúa la noción de inferioridad. *Perpetuar* es un verbo estativo en el que hay un AGENTE o CAUSA que provoca que una entidad (TEMA) se mantenga en un estado determinado. Por su parte, la noción de *inferioridad* se vincula nuevamente con el marco semántico de HEGEMONÍA, en el cual los DOMINANTES son superiores y los DOMINADOS inferiores. Debido a lo anterior, el párrafo concluye asegurando que los conceptos centrales del feminismo euroamericano ponen en cuarentena la noción de igualdad, es decir, no se acepta que haya tal igualdad entre mujeres blancas y no blancas.

Los predicados analizados en el párrafo anterior se resumen en el sustantivo *crítica* (*desmontar, desvelar, denunciar*), porque en la acepción en la que son usados en este texto implican denuncia y oposición; de hecho, todos se encuentran asociados con el marco semántico de ACUSAR. La crítica ha construido alternativas al feminismo hegemónico. Ya observamos que el evento de construir implica un AGENTE (feministas no blancas), un OBJETO CREADO (feminismos emergentes) y un PROCESO.

En este párrafo se emplea la expresión “partir de cero” la cual se vincula con el evento de CREAR, se puede crear a partir de algo ya existente o bien a partir de nada (CERO). En este caso se aclara que no se crean estos feminismos nuevos a partir de nada, sino que se toma como referencia el feminismo clásico, pero recomponiéndolo. *Recomponer* es un evento asociado con el marco de la CREACIÓN en el que algo que

ya existía se modifica para tener un mejor resultado. Así, este evento implica el esquema de CREAR, pero no pasa de la no existencia a la existencia, sino que parte de una entidad existente que resulta modificada. El objeto modificado (feminismo clásico) llega a ser en un feminismo que toma en cuenta los aspectos transculturales pero añade la especificidad. Como toda categoría, el feminismo muestra rasgos universales y rasgos más específicos. La especificidad es la que conduce a hablar de feminismos y no de un único feminismo. De esta forma, el feminismo constituye una categoría difusa.⁸ El objeto resultante de esta recomposición es un feminismo deslocalizado que contrasta con el feminismo dominante, localizado en Europa y el norte de América. La deslocalización permite la inclusión, puesto que al no vincularse con un lugar determinado, puede estar en todas partes y, en consecuencia, incluye a las feministas de todos lados. Para este feminismo deslocalizado los sistemas de sexo/ género son múltiples. El empleo del lexema *múltiples* indica que hay un contraste: por un lado, el feminismo blanco es unitario y generalizante; mientras que el otro, el feminismo no blanco, o mejor dicho, los feminismos no blancos son múltiples, diversos y específicos. Sin embargo, el texto señala que estos feminismos (negros, islámicos, etcétera) tampoco escapan a la tendencia unitaria, pues son proclives a priorizar estrategias que explicitan la identidad unitaria. Entonces, sustraerse de esto representa para dichos feminismos un desafío. Con lo que volvemos a la idea de que hay un modelo dominante (marco de la HEGEMONÍA) al que se opone una nueva forma de pensamiento.

Para romper con la dinámica histórica de las categorías amorfas y las generalizaciones poscoloniales es necesario reconocer que hay identidades múltiples y subalternas. Esta enunciación nos remite a lo que discutimos en el párrafo anterior sobre el marco de la HEGEMONÍA y lo que produce esta es un pensamiento estereotipado; es decir, el pensamiento dominante (feminismo blanco) hace creer que hay un único feminismo y que, por ende, todas las mujeres piensan de acuerdo con el feminismo blanco. En esta categoría entonces no hay matices, no hay variedad, por lo que ser feminista implica plegarse a los requisitos indispensables que impone el feminismo blanco. Así, las identidades múltiples y subalternas rompen con el esquema que implica el feminismo blanco. En esta enunciación el verbo *romper* no se usa en términos concretos o físicos, pues los participantes son en realidad entidades

⁸ Esta categoría difusa permite hablar de una multiplicidad de feminismos y no uno solo como ostenta el feminismo clásico. Nuevamente estamos ante una oposición dinámica, en la que la diversidad y heterogeneidad se opone a la unidad y homogeneidad.

abstractas: el reconocimiento de las identidades... (AGENTE) y la dinámica histórica de las categorías amorfas... (PACIENTE).

El texto señala la necesidad de superar las nuevas dicotomías en las que caen los feminismos en gestación. El predicado *superar*⁹ nos remite nuevamente a un contraste, pues es un verbo que implica un flujo de energía desde una persona hacia un objeto que funge como obstáculo. Este obstáculo supone una resistencia que la persona debe vencer con su propio flujo de energía. En este caso, se presenta una lucha abstracta entre un nuevo pensamiento y el pensamiento anterior. El pensamiento nuevo puede caer en la misma ideología que critica. *Caer* es un predicado que implica un participante afectado físicamente, pero aquí se trata de una metáfora, pues los feminismos en gestación no caen físicamente sino que su tropiezo o caída es de carácter abstracto. La oposición entre las ideologías feministas es tal que incluso el uso del concepto *género* es concebido como “un arma de destrucción cultural”.

Se habla nuevamente de una oposición cuando se asegura que hay una polarización entre religión y secularismo. Pero se aceptan algunos logros del feminismo dominante o burgués (derecho al trabajo, acceso a la educación y sufragio universal).

Los feminismos negros, árabes y periféricos europeos comparten mayor diversidad formal. Es decir, son ideológicamente diversos (en oposición al feminismo blanco) y además emplean géneros discursivos múltiples y poco habituales en el feminismo hegemónico, tales como la autobiografía, la narrativa, la música, el manifiesto. Así, el texto genera un nuevo contraste entre el feminismo ideológicamente dominante (blanco) y los feminismos nuevos en el terreno de los medios de expresión de las ideas.

Este contraste ideológico y práctico culmina en su renuencia a declararse feministas. *Renuencia* es un lexema asociado con la propiedad de ser renuente, es decir, reacio a obedecer o a seguir lineamientos. Observamos cómo de nuevo opera una oposición entre la ideología dominante (feminismo clásico) y la ideología de los feminismos emergentes (no blancos). Las feministas no blancas se rehúsan a llamarse a sí mismas feministas. La razón es que el término conlleva el estigma histórico de ser un instrumento de poder al servicio de Occidente/los blancos. Llevar un estigma significa llevar una marca de distinción negativa. Lo anterior implica una fuerte contradicción al interior del pensamiento feminista, ya que este se alzó como bandera de liberación de las mujeres en un mundo dominado por los hombres. El texto señala que la historia parece reafirmar lo anterior, dado que la lucha contra el

⁹ En su acepción de “vencer obstáculos o dificultades” (DRAE).

terrorismo ha actualizado la retórica colonial del Occidente como salvador de las mujeres musulmanas.

Como hemos señalado, el otro marco semántico que opera en este texto es el de LUCHA O GUERRA, que cobra sentido si consideramos que el primer marco analizado aquí fue el de HEGEMONÍA. Ante un poder hegemónico se puede oponer una fuerza o resistencia que desencadena la lucha o guerra. Los feminismos no blancos constituyen, de acuerdo con lo que se afirma en el texto analizado, una resistencia que ha luchado contra el dominio ideológico del feminismo blanco. La manera en que han luchado las feministas no blancas es través de la construcción de un discurso alternativo que denuncia la exclusión y la desigualdad que conlleva el feminismo clásico. Así, los otros feminismos surgen a partir de la crítica contra el feminismo dominante, para lo cual emplean, como vimos, los predicados *desmontar*, *desvelar*, *denunciar*, *desafiar*, *romper* y *superar* que forman parte del marco semántico de la LUCHA O GUERRA, en este caso, en términos ideológicos. La guerra pretende eliminar o quitar (*desmontar*) un estado de cosas (la ideología feminista clásica) que se considera inaceptable por el contendiente (los otros feminismos) y para ello se *desvela*, *denuncia*, *desafia* que el feminismo clásico opera bajo un sistema epistemológico que reproduce las estructuras de desigualdad imperantes en el capitalismo y se *rompe* con dicho sistema al reconocer que hay identidades simultáneamente múltiples, pero para ganar esta guerra se requiere *superar* las nacientes dicotomías.

Conclusiones

Como puede apreciarse a partir del análisis, este texto se construye con base en el marco semántico de la HEGEMONÍA en donde hay un DOMINANTE (feminismo blanco) que ejerce su poder o subyuga a un DOMINADO (feminismos no blancos). Esto puede constatarse por la presencia de unidades léxicas que aluden a una asimetría entre entidades, tales como *raza dominante*, *dominación*, *desigualdades*, *relaciones de poder*, *inferioridad*, *instrumento de poder*, entre otras. A esto subyace además un modelo cognitivo idealizado en el que el FEMINISMO se vincula a una ideología de liberación femenina que contraviene los principios ideológicos de un mundo dominado por los hombres. Así, hablar de feminismo implica una oposición entre dos maneras de pensar: exclusión/igualdad de derechos. Sin embargo, el texto no habla de un feminismo, sino de la existencia de una multiplicidad de feminismos que incluso se oponen al feminismo clásico.

De esta forma, el texto se construye a partir de una oposición constante entre el pensamiento feminista dominante y las otras formas de ver el mundo de las mujeres que han sido excluidas por el feminismo euroamericano. Lo anterior se manifiesta en la codificación lingüística a través del empleo de diversos elementos léxicos asociados con el marco semántico de la LUCHA O GUERRA en que puede apreciarse la oposición entre contendientes: *desmontar, desvelar, denunciar, desafío, romper, superar, renuencia, arma*.

Estos dos marcos semánticos bajo los cuales se construye el texto dan paso a la presencia constante de una oposición en la que se establecen múltiples contrastes: un feminismo dominante frente a uno periférico, un feminismo blanco en contraste con unos feminismos no blancos, superioridad versus igualdad, feminismo euroamericano frente a feminismo deslocalizado, igualdad contra desigualdad, generalidad versus especificidad, unidad contra multiplicidad, entre otras. Esta oposición es la que sustenta toda la conceptualización del texto desde el inicio hasta el final. Como se observó, este fenómeno se concreta en el empleo de diversos elementos léxicos pertenecientes a distintas categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos y verbos.

Por otra parte, esta guerra entre las ideologías feministas no tiene como resultado simplemente la destrucción, muy al contrario, pretende la creación de una ideología incluyente, que permita la manifestación de feminismos múltiples, diversos, no tradicionales. Lo anterior se construye a partir del marco semántico de la CREACIÓN en el que hay un AGENTE (los feminismos no blancos) y un OBJETO CREADO (una ideología feminista incluyente).

Este análisis muestra cómo el empleo de algunas herramientas teóricas de la semántica cognoscitiva permite dar cuenta de cómo se construye un texto a partir de macroestructuras como los marcos semánticos y los modelos cognitivos idealizados. La propuesta es que quienes se encargan de la enseñanza exploren este tipo de instrumentos teórico-metodológicos que, desde nuestra perspectiva y experiencia en el salón de clases, pueden contribuir a mejorar la comprensión de los significados a partir de un análisis que toma en cuenta los significados idiosincrásicos. Consideramos que la enseñanza de estrategias de lectura puede conducir a mejores resultados si se toman en cuenta los aspectos gramaticales puesto que, finalmente, la gramática es una herramienta fundamental en el procesamiento de la información.

La lingüística cognoscitiva y particularmente las teorías analizadas en este trabajo, marco semántico y modelo cognitivo idealizado, constituyen útiles herramientas de análisis que los profesores pueden introducir en su clase a la par que trabajan la lectura de textos de distinto tipo, puesto que pueden relacionarse con otros aspectos vinculados con la lectura como las presuposiciones y las inferencias que el lector

hace durante el proceso de comprensión lectora. Esto es, no consideramos necesario ni que quienes imparten un curso de lectura dominen a profundidad los conceptos de la lingüística cognoscitiva ni que quienes lo cursan deban aprenderlos. En todo caso, consideramos que se podrían organizar algunos talleres con las personas que ejercen la docencia para conocer en términos generales la propuesta cognoscitiva aplicada a estrategias particulares de comprensión lectora, de manera que pudieran llevar una propuesta concreta para trabajar en clase.

Bibliografía

- Canale, Michael y Swain, Merrill (1996), "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos" en *Signos: Teoría y práctica de la educación*, núm. 17, enero-marzo, pp. 54-62.
- Cassany, Daniel (1997), *La cocina de la escritura*, Anagrama, Barcelona.
- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Glòria (2007), *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona.
- Croft, William y Cruse, Alan (2008), *Lingüística cognitiva*, Akal, Madrid.
- El País* (13 de febrero de 2013), versión electrónica: <http://blogs.elpais.com/tormenta-de-ideas/2013/02/colores-del-feminismo.html>
- Escandell, Victoria (1993), *Introducción a la pragmática*, Antrophos/ Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid/Barcelona.
- Fauconnier, Gilles (1985), *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*, MIT Press, Cambridge.
- Fauconnier, Gilles y Eve Sweetser (eds.) (1996), *Spaces, Worlds an Grammar*, University of Chicago Press, Chicago.
- Fillmore, Charles (1985), "Frames and the Semantics of Understanding, en *Quaderni di Semantica* 2(6), pp. 222-253.
- Fillmore, Charles (1982), "Frame Semantics". In Linguistic Society of Korea, ed., *Linguistics in the Morning Calm*, Hanshin, Seoul, pp. 111-138.
- Fillmore, Charles (1977), "Scenes-and-frames semantics", en Antonio Zampolli (ed.), *Linguistic structures processing* (Fundamental Studies in Computer Science, 5), North Holland, Ámsterdam, pp. 55-81.
- Fillmore, Charles y Beryl Atkins (1992), "Towards a frame-based lexicon: the semantics of RISK and its neighbours", en Lehrer, A. y Kittay E. (eds.). *Frames, Fields and Contrasts*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale.

- Goldberg, Adele (1995), *Construction. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, University of Chicago Press, Chicago.
- González, Rosa (coord.) (2014), *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*, Área Metropolitana de la Ciudad de México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.
- Ibañez, Sergio (2004), *Estructuras verbales de dos objetos. Hacia una redefinición semántico-sintáctica del fenómeno*, tesis doctoral inédita, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Johnson, Mark (1987), *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Reason and Imagination*, Chicago University Press, Chicago-Londres.
- Lakoff, George (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, Chicago University Press, Chicago.
- Lakoff, George y Mark Johnson (1980), *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago.
- Langacker, Ronald (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1: *Theoretical prerequisites*, Stanford University Press, Stanford.
- Langacker, Ronald (1991), *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 2: *Descriptive application*, Stanford University Press, Stanford.
- Langacker, Ronald (1999), *Grammar and Conceptualization*, Mouton de Gruyter, Berlín.
- Lomas, Carlos (1994), "La educación lingüística y literaria" en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, núm. 1, Graó, Barcelona, pp. 8-17.
- Lomas, Carlos y Tusón, Amparo (1998), "Enseñar lengua" en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, núm. 15, Graó, Barcelona, pp. 5-14.
- Lomas, Carlos; Osoro, Andrés y Tusón, Amparo (1998), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Paidós, Col. Papeles de Pedagogía, núm. 13, Barcelona.
- Reyes, Graciela (1995), *El abecé de la pragmática*, Arco/Libros, Madrid (Cuadernos de Lengua Española).
- Sánchez Gómez, Elia (2007), *Análisis semántico-sintáctico de los verbos del tipo de acusar*, tesis de maestría inédita, UNAM, México.
- Schank, Roger y Robert Abelson (1977), *Scripts, plans, goals and understanding*, Lawrence Erlbaum Associates Hillsdale [ed. esp.: *Guiones, planes, metas y entendimiento: un estudio de las estructuras del conocimiento humano*, Paidós, Barcelona, 1987].

Los caminos extraviados en la enseñanza de la literatura: posibles puntos de encuentro

Strayed roads in literature teaching. Possible meeting places

Martha Elena Munguía Zatarain

Instituto de Investigaciones Lingüístico-Literarias, Universidad Veracruzana, Xalapa, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8608-0616>

ISSN: ISSN-0185-4259; e- ISSN: 2007-9176

DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/atc4/munguiazatarainme>

Resumen

El presente artículo revisa el claro proceso de marginación que ha sufrido la enseñanza de la literatura en el sistema educativo nacional, así como algunos de los principales errores de enfoque en su estudio, lo que ha propiciado la falta de interés de los estudiantes por la lectura de obras literarias. Se someten a revisión crítica algunas formas de concebir el proceso de enseñanza y se formulan algunas propuestas, como posibles caminos para lograr una educación humanística que contribuya a la formación de ciudadanos críticos y sensibles.

Palabras clave: memoria, estético, referencia, humanismo, crítica.

Abstract

This article reviews the evident marginalization process that literature teaching has undergone in the national educational system. It also analyzes the main focusing errors in literature studies, which has fostered in students the lack of interest on reading literary works. Some ways of understanding the teaching process are subjected to critical review and different approaches suggested as potential routes to achieve a humanistic education, which will contribute in the development of critical and sensitive citizens.

Keywords: Memory, Aesthetics, Reference, Humanism, Criticism.



IZTAPALAPA

Agua sobre lajas

- * Doctora en Literatura Hispánica por El Colegio de México. Coordina la línea de investigación colectiva sobre “La Risa en la Literatura Hispanoamericana”, que tiene el apoyo de Ciencia Básica del Conacyt.
marthamunguiaz@gmail.com

No nos puede causar sorpresa la nada grata noticia que nos dan los más recientes resultados acerca de los índices de lectura en nuestro país: 40 % de los mexicanos no leyó ningún libro en el transcurso del año 2012.¹ El porcentaje es muy alto, quién lo duda. De tal suerte que ahora sí podemos afirmar de manera fundamentada que en México no se lee y la herida podría ahondarse más profundamente si indagáramos qué es lo que leyó aquel 10 % que reporta haber leído tres libros. Afirmo categóricamente que no nos causa sorpresa esta estadística porque nos estamos acostumbrando a pasos vertiginosos a las malas noticias y más en materia educativa; ya nada parece provocarnos asombro, es como si estas estadísticas fueran solo unos datos más que se acumulan en la historia de nuestro proceso de declive. Hay evidencias palpables del deterioro de la calidad educativa que se imparte en todos los niveles en este país. Sin embargo, esta desoladora realidad no nos excusa para abandonar la pelea, para no investigar con mayor detalle qué es lo que ha pasado y, sobre todo, para buscar posibles salidas a este laberinto.

Evidentemente, la tarea no es individual, sino colectiva; se trata de un problema que debe ser atendido en todos los frentes y debe ser precedido por reflexiones diversas acerca de los errores que se han cometido y también acerca de las respuestas que pudieran ofrecerse. En principio, al parecer, todas las instituciones han desertado de su obligación de formar a los jóvenes en la mejor tradición del humanismo crítico, ético, responsable: la familia, la escuela y los medios de comunicación. Además, se ha ido olvidando que la lectura es uno de los medios privilegiados en el cumplimiento de esta tarea y que los lectores no nacen, deben ser formados de manera disciplinada. Alguien debe asumir la tarea de incitar a las nuevas generaciones al placer de la lectura —cuando hablo de lectura en este ensayo, me refiero a obras artísticas—; alguien debe orientar, recomendar, acercar a los más jóvenes al inmenso corpus dis-

¹ El detalle de los datos que arroja la Encuesta Nacional de Lectura (realizada por la Fundación Mexicana para el Fomento a la Lectura, A. C.) resulta más estremecedor que la sola cifra aislada, pues si añadimos los datos siguientes, podemos apreciar que el panorama es francamente desolador: 22 % leyó un libro, 13 % dos, 10 % tres, 6 % cuatro y solamente 9 % más de cinco al año. Y se nos informa que estas cifras no han variado positivamente desde 2006.

ponible en bibliotecas y librerías; pero, tristemente, hay indicios de que esa puerta, por el momento, se cerró, y lo peor, que parece no haber nadie detrás de esa puerta.

Ya lo dije, la tarea debiera ser compartida por todos, pues la carencia de lectores en una sociedad está determinada por la amplia esfera de la vida cultural en la que los individuos crecen y se desarrollan, de tal suerte que formar de manera integral a los jóvenes no solo depende de la educación escolarizada. Pero voy a enfocar mi atención en este último factor, porque es, ciertamente, una parte fundamental del problema y de su solución.² Y voy a empezar asentando un hecho contundente: la literatura prácticamente ha desaparecido de las escuelas de nuestro país. Lo poco que queda está mal ubicado, mal enfocado, mal concebido.

Los años perdidos en la adolescencia

Hagamos una rápida revisión de lo que ocurre, primero, con los tres años de educación secundaria, años importantísimos en la formación de los niños que están en un momento de transición en sus vidas, de la infancia a la adolescencia. Se les imparten tres cursos de español y los programas educativos muestran un alarmante extravío del sentido y la pertinencia de enseñar la lengua materna, ya no se diga de la literatura. Hubo un momento en el que se decidió confundir en una sola materia contenidos de gramática, de literatura, de comunicación. Y no es gratuito el verbo que elegí para describir el fenómeno: confundir, pues es así como se han dispuesto los temas de estas disciplinas. En un mismo curso los estudiantes se enfrentarán a la tarea de aprender ortografía, puntuación, el uso de modos y tiempos verbales, con el “reto” de analizar reglamentos y elaborar uno —¿?—, para de ahí pasar al tema de los mitos y las leyendas; más adelante se le propondrá que debata acerca de noticias difundidas en los medios de comunicación, para continuar con las relaciones de la literatura y la ciencia, en lo que surgirá de pronto el gran dilema del uso de las comillas. Podría seguir enumerando ejemplos, pero basta con decir que los tres años de la secundaria están organizados de esta manera. ¿Qué hay detrás de estas decisiones?

Quiero pensar que es un modelo construido desde la buena fe y la sana intención de enseñar gramática en el uso cotidiano y familiar de la lengua. Para ver la lógica de este proceder, detengámonos en un sencillo ejemplo: mientras el alumno redacta el

² En todo caso, no se resolverá el problema con campañas bien intencionadas pero precarias, como la que promueve ‘20 minutos de lectura al día’.

reglamento, digamos, sobre el fútbol, estará poniendo en práctica y acaso haciendo conciencia sobre los usos de los verbos en el tiempo futuro del modo indicativo. Y esto parece tener sentido; sin embargo, lo que ya no queda claro es por qué el acento está puesto sobre el reglamento, por qué las actividades están orientadas hacia ese fin todo el tiempo, el esfuerzo de los estudiantes se dirige hacia ese objetivo y por ahí, como al azar, aparecen intercaladas las notas gramaticales. Casi como se le disimula la medicina a un niño. De esta manera, se desplazó la atención de lo verdaderamente importante: el aprendizaje de la gramática del español; tal vez esto ocurre porque se ha creído que los jóvenes no tienen capacidad de abstracción y se aburrirían si se les hiciera notar de forma explícita que es importante y necesario que aprendan principios de gramática, asunto central en la formación de los estudiantes.

Los medios de comunicación masiva son preponderantes en la formación de las conciencias, en la educación sentimental y en el atroz empobrecimiento del lenguaje; de ahí que no pueda ser tan fácil entender por qué los programas institucionales de educación básica todavía los incorporan, les abren espacios a costa de las disciplinas que pueden formar en la apertura de horizontes, como la lingüística y la literatura. A propósito de esto, vale la pena recuperar la observación de Steiner (2000), porque es más atrozmente válida para nuestro contexto nacional, aunque haya escrito esto pensando en el mundo europeo y norteamericano:

El porcentaje de clichés y muletillas compartidas, en las que nadie cree, se multiplica. Un estudio de casos elegidos al azar de llamadas telefónicas urbanas indica que se produjo una drástica disminución y estandarización del vocabulario y la sintaxis, acompañada por un increíble aumento de jergas. En la civilización del teléfono hablamos más y decimos menos. También es probable que en la civilización de la radio, la televisión y el cine, oigamos más y escuchemos menos [...] Leemos más, en lo que se refiere a cantidad de caracteres de imprenta, pero mucho menos de aquello que puede enriquecer el lenguaje (Steiner, 2000:137-138).

Y no podemos menos que reconocer una parte de responsabilidad de la escuela, pues en el impulso obsesivo por estar al día, por “actualizar” la educación, se han abierto indiscriminadamente espacios a cualquier contenido.

En este punto quisiera señalar un error de concepción educativa que abarca todas las disciplinas: el de pensar el proceso de educación como una constante fuente de diversión que no debería requerir rigor, disciplina o constancia. El escritor Muñoz Molina lo expresó con inmejorable claridad, aunque se refiriere al sistema educativo español, resulta exacto para el caso mexicano:

Cunde desde hace años la superstición irresponsable de que el empeño, la tenacidad, la disciplina y la memoria no sirven para nada, y de que cualquiera puede hacer cualquier cosa a su antojo. Eso que llaman lo lúdico se ha convertido en una categoría sagrada. Del aula como lugar de suplicio se ha pasado a la idea del aula como permanente guardería, lo cual es una actitud igual de estéril, aunque mucho más engañosa, porque tiene la etiqueta de la renovación pedagógica (Muñoz Molina, 1998).

Ciertamente, esta idea ha hecho estragos en todo el sistema educativo nacional y tal vez ya sea hora de buscar una salida porque atañe a todo el proceso de formación de los estudiantes.

Ahora, regresemos al problema particular que nos ocupa. La lectura de obras literarias en el nivel secundaria aparece de manera intermitente, cada vez más diluida, conforme se avanza en los grados, de tal suerte que en el último año prácticamente ha desaparecido. Si intentamos reconstruir la secuencia de los temas dedicados a la literatura, es inevitable ver cómo estos aparecen desligados entre sí, sin ningún nexo que los una y que les dé sentido, pues, por ejemplo, en el libro I, de la presentación de mitos y leyendas, se pasa a la ciencia ficción; de pronto, se le habla al alumno de movimientos de vanguardia, luego se desliza como una exhalación por la lírica tradicional, para acabar con el teatro (Cueva, 2012). Y el primer año se ha cumplido.

En el segundo año, el estudiante ha de vérselas con cuentos hispanoamericanos de los siglos XIX y XX para constatar el uso dialectal del español. Habrá de revisar algunos elementos que componen los relatos, como el ambiente social y los personajes; tendrá que elaborar esquemas donde se plasme el conflicto y el desenlace de los cuentos que leyó; el manual le pide que elabore una antología de cuentos; tendrá que “hacer el seguimiento de una temática en textos literarios”; deberá también reseñar una novela y cerrará su año escribiendo guiones de teatro. Para ello, se le proporcionaron fragmentos de textos y en algunos casos los cuentos que debe leer (Murillo, 2011a).

Y así es como llegamos al tercer año, con el libro de Español III. Ahí le aguardará al estudiante la propuesta de que haga el seguimiento de “algún subgénero, temática o movimiento literario”, y con toda seguridad, a estas alturas, el muchacho no solo no entenderá de qué le están hablando, sino que odiará profundamente esa monstruosidad llamada literatura porque se le pide que haga cosas sin ningún sentido. Su desconcierto no puede menos que seguir creciendo al ver que debe revisar los prólogos de las antologías de cuentos. Unas semanas adelante estará enfrascado en tratar de comprender el español medieval o renacentista a través de la lectura de fragmentos de obras como el *Cantar de mio Cid* o *El conde Lucanor*. Antes de arribar

al final de este estrambótico paseo, habrá de leer “en atril” una obra de teatro del Siglo de Oro, para cerrar con la lectura de fragmentitos de autobiografías que lo deberán llevar a escribir la propia (Murillo 2011b).

Ningún ser humano formará y cultivará su sensibilidad artística con programas concebidos de esta manera pues, como puede apreciarse, se extravió el sentido verdadero y primario de la lectura de obras literarias: la gratuidad del placer estético. Se ha ido caminando hacia la obligación de hacer que todo en este mundo “sirva para algo”, se ha intentado forzar un sentido utilitario a actividades que no lo tienen en principio —no en esta concepción empobrecida de lo útil—, y ante este estrechamiento de horizontes, se arroja a los márgenes de la cultura todo aquello que no puede responder en lo inmediato a un uso instrumental específico. ¿Qué lugar puede ocupar, así, la apreciación musical de un concierto para piano o la contemplación de una pintura no figurativa? Por ello la nula importancia de estas artes en la formación básica de los estudiantes mexicanos. La trampa en la que se ha hecho caer al arte verbal, de verle un aparente sentido práctico, le ha salvaguardado un pequeño espacio en los planes y programas de estudio, aunque cada vez sea más precario, más marginal y más distorsionado el sentido de su presencia. Ahora detengámonos para revisar algunas facetas de esta trampa que se le tendió a la enseñanza de la literatura.

La literatura ofrece un “contenido” inmediato del que se echa mano una y otra vez para que parezca que se enseña algo sustancial. Pero como ese contenido ni es historia verificable, ni ciencia incontestable, ni mensajes morales que difundan el buen comportamiento, los manuales de enseñanza patinan invariablemente y buscan un asidero firme: la interpretación del texto, pero sin que medie para ello ninguna formación. Así, el alumno termina con la sensación de que no tiene mucho sentido eso de leer obras que parecen decir algo, pero que en el fondo están diciendo otra cosa, y entonces, siempre lo acechará, aunque sea vagamente, la duda de para qué leer algo que resulta complicado, que luego se le pedirá que traduzca a lenguaje comprensible.

Estrechamente ligado con lo anterior y ante el vago compromiso de hablar de arte cuando se trata de textos literarios, se reduce el fenómeno al reconocimiento de rasgos aislados que brindan el espejismo de un asidero firme: la sonoridad de la rima en un poema, o el metro, para que el estudiante se acerque a la musicalidad y aprecie así la belleza del lenguaje; una belleza que es tal, al parecer, porque aparece como un lenguaje adornado e, incluso, oscurecido por el hipérbaton o por la recurrencia a palabras “extrañas” o “anticuadas”.

El diseño de esta enseñanza desconectada y fragmentaria impide que antes de que el alumno se familiarice con la peculiaridad de la obra artística verbal, antes

de que pueda apreciar su naturaleza lúdica y mucho antes de dejarse seducir por la creación de esos mundos ficcionales que le abran su horizonte imaginativo, ya debe estar haciendo indagaciones acerca de movimientos literarios sin que pueda comprender qué es esto, para qué hacer esta tarea. Recuérdese cómo los manuales le piden que investigue sobre las vanguardias sin que antes haya leído suficientes textos literarios para que pueda sentir el gusto por investigar la razón de ser de composiciones de Tristán Tzara o de André Breton, por ejemplo. De esta manera, queda la literatura en la imaginación adolescente asociada con informaciones engorrosas que no llevan a ninguna parte.

Pero algo más problemático aún: desde que se dejó de lado la conexión de la literatura con la estética, se presenta el texto literario aislado de las otras expresiones artísticas y se borró cualquier nexo que pudiera establecerse entre música, pintura, escultura y obra literaria de cada momento histórico. De esta manera, se despojó al texto literario de su natural pertenencia a la esfera de las artes. El sentido de estudiar literatura, entonces, se tambalea y se decide buscarlo en otro sitio, más allá del arte. No olvidemos que se expulsó el estudio de las manifestaciones artísticas a las horas muertas, a los ratos de ocio de quien quiera hacerlo fuera de las aulas. La literatura ha sobrevivido en jirones en los programas escolares, pero no por su peculiar naturaleza artística, sino por esas razones que he ido apuntando y que precisaré con detenimiento un poco más adelante.

A pesar del ostracismo al que fue enviada la estética, nadie en su sano juicio negaría la naturaleza artística de la literatura. El problema es que no resulta muy claro en qué consiste esa peculiar naturaleza. Y esta duda se ha resuelto tradicionalmente apelando a la noción de belleza, aunque una vez más, nadie se haya encargado de explicar razonablemente qué vamos a entender por belleza. Solo se da por sentado que la obra literaria es bella y aquí tropezamos con la otra faceta de la trampa mortal que se le ha tendido a la literatura: si está anclada a la responsabilidad de crear belleza, entonces solo cabe considerar como artísticas ciertas manifestaciones, en particular la poesía, y todas las demás formas o géneros se borran momentáneamente de las explicaciones, porque no se sabe cómo explicar la peculiar “belleza” de la prosa.³ En otras palabras, se identificó belleza con la lírica, con sus metáforas, su

³ Ya Bajtín había señalado con su innegable agudeza el grave problema que han arrastrado los estudios literarios al haber operado con una estilística limitada, basada sobre todo en los tropos; al haber centrado ahí su atención, la teoría se volvió incapaz de dar cuenta de la naturaleza artística de la prosa, en la medida en que esta no se ajustaba a las categorías desplegadas para estudiar la lírica; esto trajo por consecuencia que se le negara implícitamente significación artística a la novela. Véase en particular su trabajo “La palabra en la novela” (Bajtín, 1989).

ritmo —que suele reducirse a métrica y rima— y sus figuras retóricas; así quedan las múltiples expresiones artísticas de la prosa en el territorio incierto de lo menos perfecto, menos bello, menos artístico, aunque no se llegue a verbalizar esto, ni se asuman las consecuencias de estas concepciones filosóficas. La lírica se erige así como el modelo de la belleza expresiva y la prosa queda confinada al territorio de los contenidos.

Pero exploremos todavía un poco los alcances de estas concepciones, que tienen una larga historia, para tratar de ver con más claridad las consecuencias que de ellas se derivan. Se sacó a la literatura del territorio de la estética y desde principios del siglo xx se buscó afanosamente afiliar su estudio a alguna disciplina científica que garantizara objetividad, seriedad y rigor, aspiración heredada del positivismo científico. Desde que se planteó que la condición literaria de un texto la daba el lenguaje, la búsqueda de rigor llevó a los literatos a los caminos de la lingüística, de ahí que el estudio literario no solo se alimentara de los hallazgos de esta disciplina, sino que a lo largo del siglo se llegó a la absoluta subordinación de este por aquella. Y en este matrimonio desigual fue como terminamos por perder los nexos de la literatura con las otras manifestaciones artísticas, pues si solo el lenguaje definía la naturaleza de lo literario, ya no había nada en común con el resto de las artes.

Estas decisiones teóricas tuvieron consecuencias directas en los procesos de enseñanza y todavía estamos pagando el precio por ellas. La entronización de la lingüística para el estudio literario ha sido un callejón sin salida en el que se han extraviado las mejores intenciones de generaciones enteras de literatos. El lenguaje se convirtió en el punto de partida y de llegada en la relación con la obra literaria, de ahí la tendencia educativa a instrumentalizar el texto artístico verbal para la enseñanza de la lengua. Si se piensa el lenguaje artístico como un lenguaje especial, elevado, modélico, es ahí donde el estudiante puede aprender a expresarse con “estilo”, y esta “utilidad” ha funcionado casi como la única excusa para defender la presencia de la literatura en los cursos de español. Paradójicamente, tal vez hayan sido justo estos argumentos los que la han salvado de su total expulsión de las aulas.

No es extraño ver que todos los manuales de enseñanza de la lengua materna procuren incorporar textos literarios para que el alumno se inspire a partir de las formas en las que se usa el lenguaje en esos textos, pues la literatura sigue ostentando el prestigio de recurrir a las mejores formas expresivas de la lengua. Y lo anoto aquí no con el afán de señalarlo como un pensamiento erróneo en su raíz, sino como un problema de limitación de horizontes, pues la literatura sí puede ser el mejor magisterio para el aprendizaje de la lengua, pero no es esa su misión fundamental. Dicho en otros términos, la asidua frecuentación de obras literarias tiene como consecuencia

necesaria y natural el mejoramiento de las capacidades expresivas y contribuye a una mayor conciencia lingüística, pero de ahí a pretender que la literatura funcione en lo inmediato como manual de corrección gramatical, hay mucho trecho.

Llegados a este punto, vale la pena hacer una precisión: no niego la estrecha vinculación de la literatura con el lenguaje y, por tanto, no ignoro la necesidad de apoyarse en los hallazgos de la lingüística para estudiar meticulosamente y con mayores herramientas las obras literarias. Si en los manuales de enseñanza quedaran bien ligadas estas disciplinas, saldríamos ganando, y mucho, aunque hubiéramos perdido el nexo de la obra literaria con el mundo artístico y con la vida social. El problema es que en la confusión, las dos disciplinas se han diluido en la trivialidad y en la insignificancia, de donde resulta exactamente en el mismo nivel una obra como el *Quijote* que un noticiario de televisión y como telón de fondo algunas anotaciones gramaticales.

Los tropiezos posteriores

¿Qué ocurre después de estos tres años prácticamente desperdiciados en materia de lenguaje y literatura en la escuela secundaria? Si el muchacho logra continuar en su proceso formativo, ingresará a alguna escuela preparatoria. Si la vida lo lleva a cursar estos estudios en una institución de perfil tecnológico e industrial —CETIS, CBTIS, CECYT, por ejemplo—, nunca más en su vida escolar tomará un curso de literatura, si acaso de redacción. La orientación hacia una formación técnica excluye por completo las Humanidades pues, en los términos de la Secretaría de Educación Pública, este sistema busca “formar bachilleres técnicos y técnicos profesionales que desarrollen, fortalezcan y preserven una cultura tecnológica y una infraestructura industrial y de servicios que coadyuve a satisfacer las necesidades económicas y sociales del país”.⁴

Como puede verse, aunque no abundaré en ello, este sistema educativo está muy lejos de pensar en una formación integral de aquellos jóvenes mexicanos que se orientarán hacia lo técnico; el modelo se ha distanciado profundamente de la tradicional noción de bachillerato y, por último, no deja de causar asombro el modo en que se alude a la idea de cultura cuando la hacen acompañar por el adjetivo “tecnológica”. No puedo sino pensar que estamos ante un ejemplo de abuso de la palabra cultura, a la que se ha vaciado de sentido, como lo hacen los comentaristas

⁴ Así expresa la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), dependiente de la SEP, los objetivos de este tipo de escuelas.

de televisión al hablar a diestra y siniestra de “cultura de la violencia”, “cultura de la muerte”, cuando en realidad se alude a incultura.

Pero veamos el otro caso: si el egresado de la escuela secundaria tiene acceso a un tipo de formación preparatoria que no sea la técnica, cursará dos semestres de literatura, y en estos cursos la materia no aparece como dependiente de la gramática ni de ninguna otra disciplina. Solo en este tipo de escuela, de corte universitario, el estudiante podrá entrar en contacto directo con el fenómeno literario.

Ahora quisiera detenerme a anotar algunas observaciones que se pueden hacer sobre las formas en las que generalmente se enseña el curso de literatura. En primer lugar, parece predominar todavía una visión de raíz estructural, dado que la mayoría de los responsables de enseñar literatura son egresados de licenciaturas en Letras que se formaron en esta perspectiva teórica. De ahí que aún sea posible encontrar en algunos manuales la idea del circuito del habla, por ejemplo, en los términos en los que lo planteaba Jakobson para llegar a explicar la función poética (véase, por ejemplo, Meneses, 2011).

Parece haber una convicción compartida durante mucho tiempo entre los responsables de la enseñanza literaria de la necesidad de que aquella persona que se inicia en la lectura se identifique con el personaje de la obra leída, o incluso con el autor, como un camino seguro hacia el encuentro con el texto. Por esta razón se ha insistido una y otra vez en la explotación del mecanismo de identificación; a esto obedece la presencia de preguntas como la siguiente en los manuales de preparatoria —aunque tampoco faltan en los de secundaria—, una vez que se les ha pedido que lean un poema: “¿Puedes identificarte con el sentimiento expresado por el poeta?” (Meneses, 2011:40). Cito el siguiente párrafo como una muestra de la forma en la que se va fijando esta concepción:

Por otra parte, la lectura de un libro de poemas nunca sustituirá la experiencia de estar enamorado, ni la lectura de una novela de aventuras suplantarán viajar al África meridional o descender por la boca de un volcán. Por otra parte, reconocemos que cada lectura efectuada es una oportunidad para descubrirnos a nosotros mismos; nos identificamos con los personajes, con las situaciones o, incluso, identificamos rasgos del carácter de quienes nos rodean: amigos, familiares, conocidos o enemigos (Meneses, 2011:41).

Por supuesto que cualquier lector puede llegar a experimentar en distintos momentos el sentimiento de identidad con lo que lee; sin embargo, no deja de sorprender la insistencia que se hace en ello porque así se desactiva precisamente uno de los grandes potenciales que todo texto artístico encierra: la apertura de

puertas a la otredad, a un mundo que no es el nuestro, a otras formas culturales, otros horizontes. Si la enseñanza propugna el reconocimiento inmediato, se le mina al texto su alteridad esencial y su fecunda invitación a acercarnos a lo diferente, a otros mundos posibles, diversos del que conocemos.

Estrechamente ligado a lo anterior está el problema jamás resuelto en los manuales de enseñanza de cómo formular con claridad las relaciones de los mundos ficcionales con los de la realidad. Con toda seguridad ha contribuido a esta confusión la angustia creciente que sienten autores de manuales y maestros por justificar el sentido de enseñar literatura; además de que se arrastran desde hace mucho tiempo concepciones, o bien formales, en las que el texto es absolutamente independiente, un artificio lingüístico que no tiene un sentido más allá de sí mismo, o bien sociologistas, en las que la literatura reproduce o retrata el mundo exterior. Se me ocurren dos preguntas que podríamos formular a los defensores a ultranza de alguna de estas concepciones. A los sociologistas: ¿para qué querríamos textos que duplicaran la realidad ya existente? A los herederos del Formalismo: ¿es sensato atesorar en las bibliotecas un cúmulo de obras que son meros artefactos sensoriales, malabares lingüísticos, que no hablan de nada, como si no existiera el mundo?

Posibilidades de reenfocar la enseñanza literaria

Ante un panorama como el que he descrito en las páginas anteriores, tenemos, entonces, que empezar por desmontar uno a uno los malos hábitos, las concepciones problemáticas sobre el fenómeno literario, los vicios educativos. La tarea no es sencilla ni los resultados serían inmediatos, pero hay que hacerla. Podemos empezar, por ejemplo, por reformular algunas concepciones enraizadas en la mente de especialistas y docentes. Veamos el viejo dilema de la referencialidad en la literatura: hay que reconocer que sí es un hecho, existe, las obras hablan del mundo, de la vida, pero se trata de una referencialidad particular, no de reflejo. Para cambiar el enfoque de manera fecunda, podría resultar útil acudir a la sugerencia de Paul Ricoeur para explicar esta relación: “la ficción no se refiere a la realidad de un modo reproductivo, como si ésta fuera algo dado previamente, sino que hace referencia a ella de un modo productivo, es decir, la establece” (Ricoeur, 1999:141-142). No podemos olvidar que estamos ante obras de creación y hace falta revivir el sentido lato de crear. La realidad no es un objeto pasivo esperando ahí afuera a que alguien la tome tal cual. El texto artístico elabora y reelabora continuamente la realidad. Esa es la base de su riqueza significativa. De ahí que no tenga mucho sentido enseñar a

buscar las correspondencias entre el mundo de ficción y el mundo real, inmediato, en el que viven los lectores.

El hecho de que la obra artística no tenga una relación directa e inmediata con la realidad no la vuelve irrelevante ni poco significativa. Solo que hace falta reenfocar la atención hacia lo que se encuentra en ella y no pedirle lo que no tiene: veracidad, reflejo, reproducción del mundo, por ejemplo. Toda obra literaria es resultado de la imaginación creadora, pero para darle el justo sentido a esta aseveración es preciso reubicar el papel de la imaginación en nuestra vida, teniendo en cuenta que la imaginación hunde sus raíces en un inmenso cúmulo de tradiciones forjadas por las culturas, sean estas orales o escritas. La imaginación no es, pues, un mero producto individual, resultado del capricho o de la genialidad aislada de un autor. Este participa de una cultura, es heredero de una historia y su imaginación forma parte de esa tradición que ha germinado en los libros escritos antes, en los cuentos que contaban las abuelas al amor de la lumbre, en los temas de cada día. En estos términos, puede afirmarse que el arte es verdadero, de un modo más rico y trascendente que los discursos veraces que construye la ciencia.

Es muy importante volver a centrar el tema de la imaginación en la vida, porque si bien los relatos del mundo son producto de la imaginación creadora, su sentido y su razón de ser solo se alcanzan cuando en el otro extremo se encuentra un interlocutor abierto al reto de imaginar ese horizonte de posibilidades que despliega el texto. Por ello, la literatura sí contribuye al enriquecimiento de la imaginación de los individuos y ha hecho falta defender y trabajar ese ángulo cuando se le ofrece a un joven la lectura de un texto, sin olvidar que la imaginación es resultado también de una disciplina, de una formación rigurosa.

Hay otro rasgo de la literatura derivado de lo anterior y que es importante recuperar en el proceso de enseñanza: el hecho de que la literatura es fundamentalmente un depósito de la memoria. Quisiera detenerme un poco en el sentido de esta aseveración porque nos conecta con otro de los problemas que hemos arrastrado durante años en las aulas de todos los niveles educativos: ¿cómo hacer que los estudiantes se interesen por la literatura antigua, que le hallen sentido y razón de ser? Ha cundido la idea de que a los jóvenes no les interesa la literatura de tiempos anteriores, que es mucho más fácil iniciar a un muchacho en el placer de la lectura si se le acercan obras contemporáneas. Esta convicción ha movido, incluso en los niveles de licenciatura, a darle mucho mayor espacio a la literatura de nuestros tiempos, con lo que se ha ido dejando de lado la literatura clásica, la medieval o, incluso, la de principios o mediados del siglo xx. Y lo que parece un razonamiento lógico —que las personas se interesan más por su propio tiempo— puede resultar,

bien visto, una verdad debatible, por decir lo menos. Y es que sospecho que esta idea es resultado de la evasión de un problema anterior que no ha querido encararse: cómo se concibe la literatura del pasado.

Hay muchas posibles hipótesis para resolver este enigma, pero una de ellas, que es muy importante, tiene que ver con la práctica de la monumentalización del texto artístico derivado de la autoridad de los antiguos. Las obras del pasado aparecen así inertes y todo tiempo pasado se vuelve un páramo que es preciso atravesar porque así se asienta en los programas y manuales. No hemos sido capaces de recuperar el nexo vital de los sentidos anidados en las obras del pasado con nuestro devenir actual. Los textos antiguos no son documentos de archivos clausurados, mera curiosidad de especialistas con inclinaciones de anticuario. Los cursos de literatura de hace algunos años, de plano, se organizaban como meros recuentos cronológicos de obras y autores, donde se ponía más énfasis en la vida de los escritores que en las obras y la enseñanza se convertía en una colección de datos que el alumno debía memorizar. Así, parece que nos ubicamos ante la disyuntiva de hacer que el alumno se interese por la literatura a partir de la lectura de las obras actuales o regresarnos a la historia concebida como inventario de autores magistrales.

Hace falta volver a pensar que las obras escritas en otros tiempos encierran experiencias esenciales del pasado que nos ayudan a comprender nuestra existencia actual porque muchas de estas experiencias son significativas, permanecen vivas y vigentes en nuestro presente. La historia literaria no consiste en una mera sucesión temporal de corrientes artísticas en la que un movimiento destrona y remplace al anterior, como se nos enseña la evolución de la literatura. No es un proceso de menos a más, ni es un desplazamiento lineal en el tiempo. Hace falta insistir en la pertinencia de ver la dinámica viva del proceso histórico, restituirle a las obras la vida que alienta en ellas, las preguntas que nos siguen formulando desde el pasado. Solo así se salva a los textos anteriores de un interés meramente arqueológico. Somos herederos de una tradición y esta es algo vivo, cambiante, con capacidad de diálogo con nuestras inquietudes de ahora. Por lo demás, el arte no surge de la nada. Si se cancela el pasado, no es posible comprender el arte actual, pues este se alimenta, dialoga y debate con el anterior. Cuando se asume que solo interesa el arte actual se cierra la puerta a la posibilidad de comprender el sentido de las obras contemporáneas, se empobrecen la lectura y la experiencia.

Es evidente que recuperar los textos artísticos de los siglos pasados nos exige a los críticos y docentes un esfuerzo especial para ayudar a los lectores a entrar en la lógica de un mundo que parece ajeno y perdido, por eso la ilusión de que es más fácil enseñar literatura contemporánea, cuando, bien visto, resulta mucho más

complicado desentrañar los signos de nuestro propio tiempo, si queremos hacerlo de manera seria y comprometida. A esta dificultad se debe añadir el peligro que corremos de proponer la lectura de obras que responden a meras modas pasajeras, que no resistirán, en la mayor parte de los casos, la prueba del tiempo.

Hasta aquí he señalado algunos de los problemas que identifico en la enseñanza de la literatura; como ha podido observarse, unos cuantos tienen que ver con concepciones arraigadas en la historia de los estudios literarios, otros son de índole filosófica, relacionados con la propia visión del fenómeno artístico, por lo que van más allá del diseño de un plan de estudios. He intentado ir articulando la crítica a esas perspectivas y en algunos casos he procurado acercarme a formular una propuesta alternativa. También es preciso reconocer que resulta francamente utópico plantear salidas para algunos de los problemas detectados que nos lleven a resolver en lo inmediato la crisis en la enseñanza de estas materias, como el caso del divorcio entre el estudio literario y su relación con otras artes, de ahí que, por ahora, no se pueda sino dejarlo enunciado para enfrentarlo en otros momentos, con otras herramientas.

Para emprender el trabajo de recomposición de lo que hemos hecho mal, primero hace falta admitir la situación crítica, de franca bancarrota diría yo, en que se encuentra la enseñanza de la literatura en todos los niveles educativos del país, paso que todavía no hemos dado del todo. Hay que empujar en el reconocimiento del papel fundamental que cumple la educación escolarizada en la formación de ciudadanos críticos, sensibles, humanistas. Es preciso trabajar para que se admita que la enseñanza de la literatura es de alta importancia en el logro de estos objetivos, con el fin de recuperar los espacios que ha ido perdiendo de manera sistemática. Si se restablece el lugar de la literatura en las aulas de enseñanza básica y media superior, es necesario que reformulemos radicalmente el modo en el que se ha impartido esta materia. Y en este punto quisiera resumir los grandes obstáculos que es preciso remover y que, como se apreciará, son de índole diversa, a la vez que incluiré algunas propuestas generales que apuntan hacia este afán de alcanzar una manera más eficaz en la enseñanza de la literatura:

1. No permitir más la disolución de la disciplina, en aras de una supuesta actualización de los métodos educativos, lo que ha llevado a confundir obra artística con los medios de comunicación masiva. La literatura debe tener su lugar propio en los planes y programas de estudio de todos los niveles educativos, si se pretende formar de manera integral a las futuras generaciones de técnicos y profesionistas.

2. Antes de obligar a los estudiantes a hacer investigaciones sobre movimientos artísticos determinados, de que recopilen o memoricen datos, es preciso que el

tiempo disponible se oriente hacia el encuentro vivo entre el estudiante y la obra literaria, procurando la experimentación del goce estético. Frente a tantos intentos erráticos en esta ardua tarea de enseñar el gusto por la literatura, se antoja recuperar la idea de Borges por saludable y básica:

Cuando mis estudiantes me pedían bibliografía yo les decía: “No importa la bibliografía; al fin de todo, Shakespeare no supo nada de bibliografía shakespeariana [...] Creo que la poesía es algo que se siente, y si ustedes no sienten la poesía, si no tienen sentimiento de belleza, si un relato no los lleva al deseo de saber qué ocurrió después, el autor no ha escrito para ustedes. Déjelo de lado, que la literatura es bastante rica para ofrecerles algún autor digno de su atención, o indigno hoy de su atención y que leerán mañana” (Borges, 1980:107).

Es clave, en el fomento del gusto, el sentido de la libertad. Sin ello no hay placer estético.

Y a propósito de esto, quiero recuperar la frase que apunté arriba: “enseñar el gusto por la literatura”. Me parece que ahí ha estado una de las claves perdidas en el sistema de enseñanza. No es este objetivo el que ha figurado en el centro de los programas de los cursos de lengua y literatura. Al parecer se extravió en los berenjenales del utilitarismo el sentido último y verdadero de la literatura: procurar el goce estético. Por eso no se han diseñado programas más flexibles, liberadores de la carga en la que se ha convertido la materia. Acudamos una vez más a Borges, que nos estuvo recordando una y otra vez esta verdad tan esencial:

Hay personas que sienten escasamente la poesía; generalmente se dedican a enseñarla. Yo creo sentir la poesía y creo no haberla enseñado; no he enseñado el amor de tal texto, de tal otro: he enseñado a mis estudiantes a que quieran la literatura, a que vean en la literatura una forma de felicidad (Borges, 1980:168).

Cuánta falta nos ha hecho ese desenfado para relacionarnos de un modo más libre y lúdico con la literatura. ¿No estaríamos ahora contando otra historia si tuviéramos maestros empeñados en enseñar a sus alumnos a ver en la literatura una forma de felicidad?

Vuelvo a los planteamientos del escritor español Muñoz Molina porque coincide con este aspecto que señalaba Borges y que ha sido sistemáticamente dejado de lado por los especialistas en educación de nuestros días. No estorba insistir en la idea y aquí aparece formulada de una manera complementaria:

A nadie le interesa aprender cosas inútiles. Solo amaremos los libros si nos damos cuenta de que son útiles y pertenecen al reino de nuestra propia vida. Leer no es hacer méritos para aprobar ni para demostrar que se está al día. Un libro verdadero —también los hay impostores— es algo tan necesario como una barra de pan o un vaso de agua. Como el agua y el pan, como la amistad y el amor, la literatura es un atributo de la vida y un instrumento de la inteligencia, de la razón y de la felicidad. La mayor parte de los lectores no lo saben, pero tampoco parecen saberlo muchos escritores (Muñoz, 1998).

El disfrute de la lectura está reñido con la compulsión de encontrar “mensajes” edificantes en las obras. Debemos descartar de una vez esa idea en todos los niveles educativos y centrarnos en el gusto y la felicidad que la literatura nos procura.

3. El placer del texto está estrechamente enlazado con el placer de aprender. Pero en este punto hacen falta algunas precisiones, pues la idea de lo placentero se ha vinculado en nuestras sociedades a lo puramente hedonista, vaciado de su dimensión ética y cognitiva. En la argumentación anterior me he ocupado de lo problemático del sentido instrumental que se le ha dado a la literatura en los programas de enseñanza, así que a primera vista pareciera haber aquí una contradicción en estas dos afirmaciones. No se trata de utilizar el texto literario como fuente de conocimientos históricos —hay otro tipo de obras que nos proporcionan información histórica de manera directa y precisa—, tampoco como manual del “buen decir”. Hay que volver a pensar en la obra literaria como creación significativa; que el autor moldea con el lenguaje historias que dicen algo sobre la existencia humana, por ello el placer del texto no puede agotarse en la pura forma lingüística: esta forma tiene sentido, y se trata de un sentido vivo, dinámico, que porta valores y conocimientos organizados desde una visión estética de la vida. Me parece útil acudir a las palabras precisas de Bajtín para especificar esta condición del arte:

[...] la forma estética transfiere esta realidad conocida y valorada a otro plano valorativo, la somete a una unidad nueva, la ordena de una manera nueva: la individualiza, la concreta, la aísla y la concluye, pero no anula en ella lo conocido y valorado [...]. La actividad estética no crea una realidad totalmente nueva. A diferencia del conocimiento y del hecho que crean la naturaleza y el hombre social, el arte canta, embellece, rememora esta realidad preexistente del conocimiento y del hecho —la naturaleza y el hombre social, los enriquece, los completa y crea en primer lugar la unidad intuitiva concreta de estos dos mundos —coloca al hombre en la naturaleza, entendida como su ambiente estético—, humaniza la naturaleza y “naturaliza” al hombre (Bajtín, 1989:35).

No es inútil, pues, insistir en la índole particular del contenido cognitivo y ético que forma parte del hecho artístico, pero no como enunciados separables, aislables, sino como un todo organizado por el trabajo configurador del escritor que propicia la creación de una nueva visión del mundo. Y es la participación creativa del lector en el proceso que implica la actividad estética la que proporciona el placer de acercarse a lo diferente, a lo no pensado antes, a las nuevas posibilidades que le ofrece el texto. El gusto por aprender es connatural a los seres humanos y el arte verbal significa una puerta abierta para entrar en ese universo pletórico de oportunidades.

Entonces, parece urgente la tarea de reeducar a los propios profesores para que desistan de buscar el sentido de la actividad estética en el mecanismo de identificación inmediato y puedan guiar a sus alumnos hacia la apertura de horizontes que significa la experiencia estética. Leer es entrar en un mundo cultural que no es el del lector y, en esa medida, significa la feliz ocasión de hacer suyo un universo que era ajeno e ignoto. Solo así se podrá borrar de una vez la tentación contenidista, cuando no moralista, en la práctica de la lectura y se podrá transitar por los derroteros del placer de aprender.

5. Hay un enorme obstáculo en la enseñanza de la literatura, que atraviesa todos los niveles educativos, que tal vez pueda enunciarse como el complejo de inferioridad de la disciplina ante la ciencia. Si esta roca no se remueve, poco podremos hacer para avanzar en la tarea de acercar a los jóvenes a la lectura. Este complejo de inferioridad se manifiesta en la obstinada manía de construir un hermético lenguaje crítico que a veces ha rayado en lo ridículo, en esta aspiración de alcanzar la objetividad, el rigor y la seriedad que se le concede a las ciencias. Por supuesto que todas las disciplinas requieren la elaboración de categorías de análisis para eludir la ambigüedad y acercarse a lo preciso y justo en sus descripciones, pero en el caso de los estudios literarios se ha vuelto compulsión por trasladar nociones de la física, o de la medicina, por ejemplo, que no han ayudado en lo más mínimo a mejores lecturas de las obras literarias, sino todo lo contrario, pues casi nos han llevado a hablar en “germanía”. El fantasma de la pseudoteorización ronda por todo el ámbito de los estudios humanísticos; trasladar sin más elaboraciones de otras tradiciones disciplinares, “aplicar” a los textos categorías que violentan su sentido, parece que se ha vuelto la razón de ser de los críticos especializados, y es tan poco lo que hemos conseguido con este furor teorizador; más bien hemos ahondado la distancia entre especialistas y sociedad.⁵

⁵ Remito al lector interesado al reciente libro de Enrique Serna, *Genealogía de la soberbia intelectual*, un dilatado ensayo en el que analiza algunas de las manifestaciones de estos rasgos de arrogancia que han asumido la clase intelectual y los escritores.

Habrá, pues, que desterrar la obsesi3n por la jerigonza de todos los que se dedican a los estudios literarios para encontrar el camino hacia la sencillez y la transparencia que nos garanticen la comunicaci3n que decimos buscar.

No se entienda con esta crítica que estoy en contra de los estudios te3ricos y las elaboraciones abstractas acerca del fen3meno literario. Sin desarrollo te3rico no podríamos avanzar en el conocimiento de la actividad artística y nuestra lectura de los textos sería mucho más precaria de lo que es actualmente. La teoría proporciona pautas de investigaci3n, conceptualizaciones necesarias, categorías de análisis, nos da coordenadas para buscar de manera más productiva las relaciones entre las artes y la vida hist3rico-social concreta, además de muchas otras cosas en las que no es pertinente que me detenga ahora. Estoy en contra de la abusiva recurrencia a lenguajes herm3ticos en el momento de buscar la comunicaci3n con los estudiantes que apenas se inician en la lectura, como si en el mero instrumental te3rico o metodol3gico se anidara el sentido de leer.

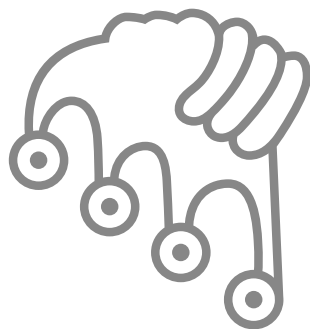
El maestro de literatura debe recibir una s3lida formaci3n te3rica, pero no para que repita acríticamente y les imponga a sus alumnos las lecciones por las que él pas3, sino para que ensanche sus capacidades de entendimiento y compresi3n del fen3meno y pueda, en esa medida, convertirse en un aut3ntico mediador entre texto y posible lector. Tal vez esta sea una de las tareas más difíciles y de más largo aliento que debemos emprender, porque hemos egresado generaciones enteras de maestros y críticos de las aulas universitarias sin que tengan muy claro el papel social que deben jugar.

Seguramente hay muchas otras vías para intentar desandar el camino que equivocamos en la educaci3n de los j3venes estudiantes mexicanos. Aquí solo he intentado mostrar algunos de los problemas que veo en relaci3n con la formaci3n literaria y he buscado formular algunas posibles correcciones, aunque es evidente que falta mucho trabajo por hacerse, hay que precisar con minuciosidad cada paso que se d e y esta labor es colectiva y urgente. El país requiere, como nunca, reconfigurar su rostro, sus relaciones internas y externas, recuperar la  tica en gran parte de sus actividades y todo esto pide una nueva formaci3n de sus ciudadanos; tal vez en el reencuentro con los valores esenciales del Humanismo podamos encontrar algunas de las respuestas que andamos buscando.

Bibliografía

- Bajtín, Mijáil (1989), *Teoría y estética de la novela*, trad. Helena Kriúkova y Vicente Cazcarra, Taurus, Madrid.
- Borges, Jorge Luis (1980), *Siete noches*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Cueva, Humberto y Antonia de la O (2012), *Español I*, Trillas, México.
- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, Secretaría de Educación Pública (2012), <http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=61&Itemid=476> [25 de junio, 2014].
- Fundación Mexicana para el Fomento a la Lectura A. C. "Encuesta Nacional de Lectura" (2013), <http://www.educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2013/04/ENL_2012.pdf> [27 de junio, 2014].
- Meneses Hernández, Luis David (2011), *Literatura I* (bachillerato), Secretaría de Educación de Veracruz, Xalapa.
- Muñoz Molina, Antonio (1998), "La disciplina de la imaginación" (29 de septiembre), *El País* <http://elpais.com/diario/1998/09/29/sociedad/907020014_850215.html> [20 de junio, 2014].
- Murillo, Graciela (2011a), *Proyectos de Español 2*, McGraw-Hill, México.
- Murillo, Graciela (2011b), *Proyectos de Español 2*, McGraw-Hill, México.
- Ricoeur, Paul (1999), *Historia y narratividad*, trad. Gabriel Aranzueque Sahuquillo, Paidós, Barcelona.
- Serna, Enrique (2013), *Genealogía de la soberbia intelectual*, Taurus, México.
- Steiner, George (2000), *Extraterritorial. Ensayos sobre literatura y la revolución del lenguaje*, trad. Edgardo Russo, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

OTROS TEMAS

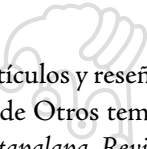


*Presentación de Otros Temas
del Número 79*

*Presentation of Other Themes
from Number 79*

Ma. Cristina Fuentes Zurita
Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa,
Ciudad de México, México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7230-6103>

ISSN: ISSN-0185-4259; e- ISSN: 2007-9176
DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/pot/fuenteszuritamc>



Los artículos y reseñas incluidos en la sección de Otros temas de este número 79 de *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, permiten al lector cuestionarse acerca del mundo que estamos fraguando en el México actual.

Cada uno de estos trabajos tiene el mérito de aportar nuevos elementos y desde diversos ángulos para comprender mejor nuestro presente. Todos ellos resultan de investigaciones comprometidas que aspiran a constituir nuevos escenarios para la reflexión científica, renovados abordajes, fórmulas innovadoras, para ofrecer miradas y acciones orientadas a la construcción de un mundo diferente, fundado en el cambio económico, social y cultural. El lector encontrará un conjunto de análisis críticos, planteados desde distintas corrientes disciplinarias, sobre la situación actual. Estas reflexiones brindan elementos para una visión de conjunto y al mismo tiempo ayudan a vislumbrar nuevas propuestas

teórico-metodológicas. Los autores aquí reunidos provienen de las ciencias sociales, económicas y las humanidades.

La sección se compone de tres artículos y dos reseñas de libros recientes. En el primero de estos aportes, Héctor Domínguez Ruvalcaba, profesor de la Universidad de Texas en Austin, siguiendo con la línea de investigación sobre masculinidades y violencia, en el artículo “Atisbos a la subjetividad de los victimarios en el cine y el ciberespacio en México” realiza un análisis de las imágenes integradas en la prensa digital, en el cine y en series nacionales. Para ello, en un inicio nos presenta un encuadre sobre los estudios críticos de género y de sexualidad. La exposición está articulada en varios ejes: en el primero aborda los conceptos de *misoginia*, *homofobia* y *patriarcado*, que sirven para comprender la cultura de género de nuestro país y allende sus fronteras. En un segundo apartado el autor muestra ejemplos de diversas posturas homofóbicas y misóginas en torno a diversas noticias que generan discusiones en espacios de conversación abierta en la web. Así, analiza la subjetividad de los usuarios a través de sus respuestas justificadas desde sus registros religiosos o normativos. El tercer apartado se enfoca en los feminicidios de Ciudad Juárez, tomando como insumo el cine, para demostrar las formas de encubrimiento de los culpables que solo permiten observar su crueldad sobre los cuerpos de las víctimas. El último apartado muestra la articulación de una nueva práctica económica que se alimenta de los más pobres y vulnerables, para vender su violencia sobre otros cuerpos.

En este tenor, los investigadores Hada Melissa Sáenz Vela, Luis Gutiérrez Flores (ambos del Centro de Investigaciones Socioeconómicas de la Universidad Autónoma de Coahuila) y Enrique Eliseo Minor Campa (del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social), en su artículo “Aproximación para analizar el índice de intensidad de la pobreza multidimensional de México”, problematizan los métodos de medición utilizados, ya que, de acuerdo con su evaluación, estos no reflejan la profundidad de la pobreza, ni la vinculan a la carencia de derechos sociales como son el acceso a la educación, a la salud, a la vivienda, a la alimentación, etcétera, ocultándose así la complejidad de la situación actual en términos de pobreza.

Recientemente, el Coneval presentó el informe correspondiente a la evolución de la pobreza en el país durante el bienio 2013-2014. Las noticias no son buenas: en 2014 se registran 55.3 millones de mexicanos en condiciones de pobreza, lo que significa que hay 2 millones más respecto de 2012, habiendo crecido también como proporción de la población total. En este contexto, es indudable que todos los esfuerzos académicos encaminados a contribuir con estas mediciones y el desarrollo de

políticas adecuadas para superar el fenómeno, como el aquí presentado, se tornan sumamente valiosos.

Los autores de este trabajo sobre el índice de intensidad de la pobreza multidimensional presentan un detallado análisis de la medición realizada por el Coneval como un caso particular de la propuesta de Alkire y Foster. Así, confirman la independencia “que supone Coneval entre el ingreso y las carencias, pues la medida de la profundidad de la pobreza se reporta como una medida separada”.

En el tercer artículo de Otros temas, “Tensiones políticas en el proceso de movilización-desmovilización del movimiento #YoSoy132”, Guadalupe Olivier Téllez y Sergio Tamayo abordan la protesta social surgida en 2012 en México. Cabe recordar que ese movimiento al que hace referencia el texto fue iniciado por estudiantes de la Universidad Iberoamericana y luego secundado por otros miles de simpatizantes.

En este trabajo se muestra la dialéctica de los movimientos sociales a partir del estudio del #YoSoy132, y en particular se plantean interrogantes acerca de las fuertes escisiones con las que concluyó ese movimiento en enero de 2013. Fue un movimiento social que no logró su objetivo explícito, aun cuando se extendió a decenas de ciudades en todo el país y muchas personas se identificaron con él y se afiliaron. Los autores presentan una amplia discusión teórica sobre el estudio de los movimientos sociales cuyas diversas perspectivas van desde las identidades colectivas y las emociones en la movilización, hasta la falta de compromiso individual para comprender la desmovilización.

En la primera parte del artículo abordan el contexto político de México en el 2012, describen brevemente una genealogía del movimiento, para posteriormente introducir las tensiones políticas que se desarrollaban internamente. La relevancia del ensayo radica en que documenta con amplitud las contradicciones que surgieron entre las posiciones de los estudiantes de las universidades públicas y las privadas, por ejemplo, en torno a la incorporación de demandas sociales más amplias y no únicamente la democratización de los medios de comunicación. Para ello, utilizan una vasta metodología multidimensional, que incluye entrevistas, revisión y análisis de fuentes diversas, por ejemplo, publicaciones electrónicas, documentales en los sitios de Youtube, Facebook y Twitter en torno a la protesta social.

Por último, los Otros temas de *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, reiteran el espíritu de debatir y difundir nuevas obras de notoria envergadura, por medio de reseñas. La primera es del libro *Ética e internet*, de Cess Hamelin, comentado por la experta en el tema Gabriela Barrios. Cess Hamelin es un comunicólogo reconocido a nivel internacional, adscrito a la Universidad de Ámsterdam, preocupado desde los años sesenta por los acuerdos de paz en los medios de comu-

nicación, y luego también en internet. Recientemente, la Real Academia Belga de Ciencias y Artes lo ha distinguido con el reconocimiento *Thinker* y en julio 2015, de manera simultánea a la publicación de esta reseña en *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, la traducción de este libro fue publicada por Siglo XXI Editores de México. Gabriela Barrios ha sido la correctora de la edición en español de la obra en cuestión, nadie mejor para hacer esta reseña. En ella, Barrios nos invita a leer un pensamiento sólido que señala fuertemente a otro basado en la competencia y la falta de empatía que circula en los bits, con el cual no se construirán acuerdos. Lectura imprescindible sobre el lenguaje actual del poder económico.

Al final, y como un cierre alentador, contamos con la reseña del libro "*Aquestas son de México las señas*". *La capital de la Nueva España según los cronistas, poetas y viajeros (siglos del XVI al XVIII)*, de María José Rodilla León, literata investigadora del Departamento de Filosofía de la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana. La reseña es de Miguel Mariñas, de la Universidad Complutense de Madrid, también reconocido medievalista. De acuerdo con Jairo Gómez, el lenguaje es en donde lo objetivo y los hechos pasan por el tamiz de la ficción subjetiva, ya que los mundos se crean en las interpretaciones y muestran que existen otros mundos alternos y posibles. La ficción subjetiva se manifiesta siempre como un complemento a la pura facticidad. Se pueden distinguir los modos de subjetivación afirmativa, como el que logramos leer en esta reseña, creadora de posibilidades de vida, productora de la novedad, de las subjetivaciones negativas, negadoras de ella. La literatura cuenta con diversas formas de construir mundos alternativos, que son las formas de organizar nuestras experiencias y al hablar de versiones diferentes, se posibilita hablar de mundos distintos.

Miguel Mariñas destaca la magnitud de la investigación que alimentó y posibilitó esta obra. Subraya que el libro de Rodilla León ofrece un mundo alternativo al recuperar las formas del habla, del alma, logrando bellos paisajes tejidos de barroco, formados de claro-oscuros, de hilos de luz de sapiencia, erudición y amor por esta ciudad. Juegos de verdad y ficción que nos regalan una escafandra, un prisma maravilloso, un antifaz, un catalejo finísimo que constituyen hoy importantes artefactos en la proyección de futuro. Con esta mirada, y también con los datos ofrecidos en toda esta sección, nos podemos preguntar desde nuestro lugar en el mundo académico, ¿qué mundo queremos crear?

Atisbos a la subjetividad de los victimarios en el cine y el ciberespacio en México

Traces of subjectivity in the victimizers in cinema and cyberspace in Mexico

Héctor Domínguez Ruvalcaba*

The University of Texas at Austin, Austin, Estados Unidos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1413-8196>

ISSN: ISSN-0185-4259; e- ISSN: 2007-9176

DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/aoti/dominguezruvalcabah>

Resumen

Este artículo se propone discutir la subjetividad del perpetrador de violencia de género con base en algunas representaciones cibernética y fílmica. Los principales problemas que aborda son: la articulación de una política del odio misógino y homofóbico en los comentarios de los lectores a la prensa en línea; el papel de las autoridades en la perpetuación de la violencia, en la película *Señorita extraviada* de Lourdes Portillo; la economía del consumo violento de cuerpos desechables en la serie de animación *El Verguillas*; y la caracterización del goce violento en el documental *Narcocultura*.

Palabras clave: odio, crueldad, feminicidios, homofobia, cuerpos desechables

Abstract

Abstract: This article's goal is to discuss the subjectivity of perpetrators of sex-gender violence in Mexico as represented in film and the cyberspace. The main problems addressed are: the articulation of a politics of homophobic and misogynistic hate in the reader's comments sections of the on-line news; the role of authorities in the perpetuation of violence, in *Señorita Extraviada* by Lourdes Portillo; the economics of violent consumption of disposable bodies in the animation series *El Verguillas*; and the characterization of the violent pleasure in the film *Narcocultura* by Shaul Schwarz.

Keywords: Hatred, cruelty, feminicides, homophobia, disposable bodies



IZTAPALAPA

Agua sobre lajas

* Doctor en Literatura Latinoamericana. Profesor-investigador especializado en sexualidad, género y violencia en la literatura y la cultura latinoamericanas, enfocado en el México contemporáneo y la región fronteriza con Estados Unidos.
ruvalcaba@austin.utexas.edu

Beneficiarios de una impunidad ilimitada que generosamente les otorga el sistema mexicano de corrupción, los sujetos feminicidas se nos presentan como personajes míticos por ser invisibles e intangibles, aunque paradójicamente los rastros de su violencia se cuentan entre las mayores expresiones de los excesos humanos de nuestro tiempo. Sabemos que los feminicidas existen porque los cadáveres son testimonio de sus actos. Sabemos que tienen subjetividad porque en esos cadáveres han inscrito su odio. O por lo menos suponemos que sus actos de crueldad sobre la víctima expresan la humillación y destrucción de un cuerpo porque se le odia. Según el *Diccionario de la lengua española*, de la Real Academia, *odio* es ‘antipatía y aversión hacia algo o hacia alguien cuyo mal se desea’. Este concepto se acerca al de *fobia*, pues comparte con ella el elemento de aversión, lo que psicoanalíticamente se entiende como un miedo irracional a algo o alguien a quien se desea destruir compulsivamente. Para Charles Odier, este miedo se manifiesta frente a un “objeto fobógeno [que] está dotado de todos los atributos de una fuerza maléfica” (Odier, 1961:66, en cursivas en el original). De acuerdo con este punto de vista, la saña que suele acompañar a los crímenes por odio sexogenérico sería entonces expresión de miedo ante un sujeto que es percibido como portador del mal. No se trata de una mera patología en la que el miedo irracional se manifiesta como síntoma de una personalidad excepcional. Despatologizar el odio sexogenérico nos exige entonces volver los ojos sobre los factores de la política de género, la que se libra en el plano de las relaciones de poder entre las diversas identidades en su interacción cotidiana.

En este plano de lo político, el carácter compulsivo de la victimización en los casos de feminicidios y odio homofóbico no es atribuible a una mera condición neurótica o psicótica, en tanto que no podemos hablar de un desequilibrio excepcional en este tipo de conductas. Por el contrario, los crímenes sexogenéricos son expresiones de una normatividad, lo que añade al odio una sanción social, esto es, el odio se afirma en un consenso que lo normaliza. Puede, sin embargo, argumentarse que la violencia sexogenérica sucede en violación a la norma social y que, por tanto, se ha sancionado socialmente como crimen. No obstante, la violencia feminicida y homofóbica no podría entenderse sin la referencia a la normatividad de género que le da sentido.

La subjetividad del emisor de violencia de género se articula entonces a partir de la normatividad genérica. Puede, por ello, plantearse que las manifestaciones de odio misógino y homofóbico son expresiones de una norma patriarcal que atentan contra los derechos humanos de las víctimas. Puede entonces sostenerse que los pactos patriarcales, en los cuales, según Celia Amorós, se articulan las estrategias de dominación del patriarcado, se ven afectados por el discurso de los derechos humanos (Amorós 1990:41). Esto termina por evidenciarse cuando analizamos los debates que han ocupado la esfera pública en torno a la violencia feminicida en México. Mientras que organizaciones e instituciones nacionales e internacionales de derechos humanos han insistido en que se realicen investigaciones transparentes y se combata la corrupción y la impunidad, los actos oficiales se reducen a simular que se investiga y a perseguir a los activistas menos permeables a la cooptación: una categoría de exiliados mexicanos en Estados Unidos está directamente relacionada con el activismo derechohumanista en torno a la violencia de género: el caso de Juan Freire Escobedo, por ejemplo, muestra cómo, lejos de seguir las recomendaciones en torno a las violaciones a los derechos humanos, los agentes del Estado se han interesado en amenazar y eliminar a quienes abogan por las demandas de seguridad para las mujeres (Aguilar, 2012). Freire tuvo que huir del país por amenazas de muerte recibidas por su activismo tras haber sido asesinada su madre, Marisela Escobedo, frente al palacio de gobierno de Chihuahua, mientras hacía un plantón en protesta por la impunidad otorgada al homicida de su hija Rubí Freire. El asesino de Rubí es miembro de una organización criminal y goza de impunidad: se trata de un esquema de colusión gobierno-cárteles como agente violador de los derechos humanos.

El odio feminicida y homofóbico no es solamente una expresión de revancha de los hombres que ven sus privilegios afectados por la visibilidad y el avance de los derechos de las mujeres y las minorías sexuales, es también una agenda gubernamental, por lo menos de algunos agentes del estado que con su negligencia, omisión, y sus actos subrepticios, de acoso a los defensores de los derechos de los sujetos vulnerados por el odio sexogenérico, muestran una voluntad de mantener y fortalecer el sistema de impunidad que se ha vuelto endémico. Marcela Lagarde entiende que el feminicidio no se define solamente como el asesinato de mujeres por el hecho de ser mujeres, que en la tradición feminista anglosajona se ha denominado *femicide* (Radford y Russell, 1992), sino que, además, implica el contexto de impunidad y de desprotección de los ciudadanos por parte del Estado (Lagarde, 2011:19). La sistematización de la violencia sexogenérica corre a cargo, entonces, de una asociación política entre las fuerzas del Estado y las fuerzas criminales favorecidas por las garantías de impunidad que les brinda el aparato gubernamental.

Racionalizando la violencia patriarcal: la homofobia

Dada la amplia libertad de actuar, los perpetradores de esta violencia han logrado desarrollar un discurso que fantasea con el exterminio de las diversidades sexuales, que se ha expresado ampliamente en los discursos sociales y que cuenta con las tecnologías de representación más atendidas en el presente. Los elementos que constituyen esta subjetividad depredadora los identifica Carlos Monsiváis (2006) al comentar la ola de violencia feminicida y homofóbica en México: *a*) [los asesinos] no conocían previamente a sus víctimas; *b*) el asesinato fue un acto de placer homicida, porque el propósito último, evidente, era destruir a la especie representada por la persona indefensa; *c*) el odio explica la cuantía y la profundidad de la saña; *d*) los delincuentes carecen de remordimiento.

Me interesa retomar esta clasificación de Monsiváis como un punto de partida para abordar el análisis de las representaciones de los asesinos en el cine y el ciberespacio. Monsiváis plantea que el asesinato no está determinado por los actos, actitudes, opiniones o creencias de la víctima. La subjetividad de esta no juega ningún papel en la relación violenta. El victimario tiene entonces motivaciones que pueden deducirse de la misma elección del cuerpo victimizado: edad, raza, sexualidad, rasgos de pertenencia a determinado grupo social, formas, gestos, movimientos, y su entorno, pues el espacio que lo rodea forma también parte de la semiótica del cuerpo. Entendemos entonces que el victimario atiende a una codificación del cuerpo sometible. No mata a cualquier cuerpo, sino a aquellos que se han clasificado como eliminables. Carlos Monsiváis cita a algunos asesinos por odio homofóbico para sugerir que ellos fundan su motivación en el discurso hegemónico de género: Marroquín Reyes, el sádico, dice que hacía un bien a la sociedad al secuestrar y asesinar homosexuales (Reséndiz, 2013). En los comentarios de los lectores a la nota de Francisco Reséndiz alusiva a la detención de Marroquín, las celebraciones de torturas y asesinatos cometidos por este exmilitar muestran la amplia aceptación del odio homofóbico en México, y cómo a sus ojos las víctimas merecían el castigo; los asesinatos por homofobia, tanto como los motivados por misoginia, parecen estar respaldados por una ideología reivindicativa de la dominación masculina; desde esa perspectiva, las mujeres y los homosexuales han dejado de cumplir con las expectativas de género.

Tomados al azar, de tantos que se pueden localizar en línea, podemos citar los siguientes comentarios de lectores, por considerarlos parte de un discurso del odio que ha ocupado el espacio cibernético:

En la versión digital del periódico *El economista* del 17 de mayo de 2014, en un comentario al artículo “México ocupa segundo lugar en crímenes de odio: IKOS” el

lector que firma como Anónimo Sebastián escribió: “Terrible que se asesine a los homosexuales o cualquier persona, pero también terrible que traten de imponer en nuestras sociedades perversiones como la homosexualidad y tratar de hacerlas parecer como ‘normales’” (“México ocupa segundo lugar en crímenes de odio: IKOS”). A la vez que reprueba el asesinato de los homosexuales, este lector también reprueba lo que él percibe como una perversión que se impone a nuestras sociedades y se pronuncia contra la inclusión ciudadana de estas personas. En este comentario se reitera la consigna católica de “amamos al pecador pero condenamos su pecado” que condiciona la inclusión de los homosexuales en su marco de ciudadanía siempre y cuando nieguen su propia orientación sexual.

El 19 de marzo de 2014, Daniel Herrera comenta la nota “Instruye GDF instrumentar acciones contra la homofobia”, aparecida en la versión digital de *El Universal*: “¿Y no te da pena y hasta asco cuando pasas por la zona rosa? La verdad ahí está muy cabrón el asunto, pero eso sí, de eso no les gusta quejarse” (*sic*). Herrera alude a la condición abyecta con que la visión patriarcal dominante percibe el cuerpo homosexual. Se trata de cuerpos que deberían dar asco para esta visión intolerante. Esto es, el comentario promueve la aversión como gesto moral y juzga el discurso oficial de la ciudad de México como defensor de lo que debería condenar. En ambos comentarios priva el mismo celo piadoso con que Marroquín Reyes, el sádico, justifica sus crímenes homofóbicos, con lo que podemos afirmar que el asesino no hace más que cumplir el deseo social que el patriarcado ha forjado a través de sus aparatos ideológicos como la iglesia y los medios.

El comentario de Pedro Reyes a la nota de Héctor Alonso Morales, “Piden gritar ‘tuzo’ y no pu... a arquero rival” aparecida el 18 de marzo de 2014 en la versión en línea de *El Universal*, hace un llamado al exterminio: “sí, que a puñales y maricas los echen al cráter del Popocatepetl ¡¡¡” (*sic*). El tono de este comentario pretende ser divertido y los límites entre la broma y el insulto parecen borrosos, pero ello no dispensa el lenguaje del odio. Entre el extrañamiento del que interpreta su odio como acto piadoso y la consigna de exterminio contra los sujetos diversos, los comentarios a las noticias que versan sobre homofobia en la prensa mexicana son un bastión de lucha machista contra los derechos humanos de la población LGBT. El ciberespacio se convierte en una arena ideológica donde podemos asomarnos a los mandatos sociales y religiosos que respaldan el crimen sexogenérico. La subjetividad del criminal tiene en estas expresiones de abyección piadosa su contenido ideológico. El anonimato que ofrece el ciberespacio permite asomarnos al sentido de su odio, un celo patriarcal revestido de consignas religiosas.

Los invisibles, los inefables feminicidas

Al contrario de los comentaristas homofóbicos, no contamos con el discurso de los asesinos seriales que gozan de impunidad por los feminicidios de Ciudad Juárez, no podríamos asomarnos a su subjetividad porque los esfuerzos del aparato oficial se han empeñado en ocultarla. Contamos, sin embargo, con las declaraciones de funcionarios que al igual que los esposos ofendidos de la violencia doméstica explican los feminicidios culpando a las mujeres de su victimización. En plan defensivo, las autoridades acusan a las mujeres de vestir provocativamente, caminar en la calle por la noche o dedicarse al servicio sexual: todas ellas conductas no sancionadas en las normas del Estado sino en el discurso de la moral patriarcal. En el documental de la cineasta mexicana-estadounidense Lourdes Portillo, *Señorita extraviada* (2001), se presenta la declaración del gobernador Francisco Barrio: “Se ha encontrado un patrón muy parecido. Las muchachas se mueven en ciertos lugares, encuentran a cierto tipo de gente y entran en una cierta confianza con malvivientes, con gente de bandas que luego se convierten en sus agresores”. El gobernador imagina una escena donde la imprudencia de la víctima la hace caer en la trampa de los victimarios. Ellos cumplen con el papel masculino de acechar a sus presas sexuales y, a los ojos del gobernador, al parecer no son condenables, como sí lo son el vestido y el uso del espacio urbano de las mujeres. Así, la sexualidad violenta se articula como una escena de cacería aceptada por la autoridad, para quien el inexorable instinto masculino no es materia de acción penal. El documental de Portillo, junto con el libro *El silencio que la voz de todas quiebra* (Rhory Benítez et al., 1999), fueron dos de las respuestas más tempranas a esta visión misógina de las autoridades y su recurrente difamación de las víctimas. La impunidad y el desaseo en las investigaciones sobre los feminicidios se despliegan a lo largo de diversos testimonios de víctimas y activistas.

Tenemos, entonces, que en el fondo del discurso misógino se encuentra una norma patriarcal que determina que las instituciones protejan a los victimarios. Esto es, la persistencia de la impunidad en los casos de los feminicidios muestra que se trata de un sistema organizado en torno a garantizar el goce de matar de un grupo de individuos que cuentan con recursos para detener el efecto de la ley. Ese sistema protege a sujetos que victimizan a otros sujetos y los vacían de su subjetividad para sellar su dominio. Los campos de representación de la misoginia nos permiten plantear que el sujeto violento depende tanto de la objetivación de las víctimas como de la normativización de la violencia, esto es, la sistematización de la impunidad como norma. El depredador sexogenérico no es un sujeto extraordinario sino una subjetividad reproducida socialmente, donde un factor constante es el despliegue

de fuerza, una práctica de dominación y, por lo tanto, un proyecto político. De acuerdo con el sociólogo Hugo Zemelman (2000:159) “[e]l proyecto político es el fin, o dirección, propuesto por una voluntad colectiva en circunstancias que lo especifican históricamente”. Aunque las referencias empíricas de Zemelman se ubican en el terreno de las reivindicaciones comunitarias, me interesa destacar las nociones de voluntad colectiva y la finalidad para comprender los actos de violencia sexogenérica como parte de un proyecto político misógino. La impunidad activa de las autoridades deja claro que existe una colusión de sujetos que juzga necesaria una acción destructiva para apuntalar la supremacía masculina. Marroquín Reyes ubica como el mal la existencia de homosexuales en la vía pública, pues en su opinión estos afectan el orden heterosexual cristiano, y el gobernador de Chihuahua no se alarma ante la proliferación de feminicidios sino ante la conducta insumisa de las mujeres que procuran su propia independencia: en ambos casos puede leerse un mandato patriarcal como principio de justificación de la violencia homofóbica y misógina.

¿Pero cuán hegemónica es esta posición supremacista? ¿Qué formas de respuesta pueden advertirse en el espacio virtual? El ciberespacio, en su carácter interactivo, se ha constituido como un instrumento de evaluación colectiva de las expresiones sociales. En mayo de 2014 circuló en redes sociales una serie de fotografías de una campaña misógina emprendida por la estación de radio La Mejor 95.5, en Guadalajara. Esta emisora, especializada en música gruperera, hizo pintar frases en las bardas de la ciudad donde claramente se denigraba a las mujeres: “Traes *tupperware* porque te daré hasta pa’ llevar”; “Si me vas a dejar, que sea embarazada”; “¿Qué somos? Mujeres, y ¿qué queremos? No sabemos, somos mujeres,”; “Aunque la fresa se vista de seda, peda se encuera”. La reacción en redes sociales fue contundente y la presión ciudadana por que se borrara esta publicidad fue amplia. Este campo simbólico de lucha nos confirma que, en efecto, hay una construcción política misógina que se expresa en lenguaje denigratorio de las mujeres, a las cuales ubica en el plano de cuerpo para el sexo y máquina de reproducción carente de raciocinio. Se trata de una construcción heterónoma del sujeto femenino, el cuerpo que el sujeto misógino quiere ver bajo su dominio. El sujeto violento crea entonces las condiciones y el espacio para su actuación destructiva.

Más que no conocer a la víctima, como plantea Monsiváis, se debe decir que los asesinatos producen la identidad de la víctima al ejercer una lectura corporal donde los signos de la vulnerabilidad están presentes. Esto es, en el marco de representación de la mujer como suplemento de la virilidad, se la desea vulnerable, extinguido, o desechable (Melissa Wright, 2006). Esta identidad creada para el deseo destructivo es el principal criterio para la selección de la presa. ¿Cómo les llaman

los victimarios a sus víctimas en los casos de violencia sexogenética? El proferir de la injuria pornográfica arrojada como gesto de lujuria y de dominio cumple la función de una sentencia que es euforia sexual y tanática. Matar por odio de género es una escenificación de cuerpos que despliegan el espectáculo de la humillación. Se trata de una voluntad de destruir a la especie femenina y a todo lo que no cumple con los rasgos de la masculinidad dominante. En este sentido, el asesinato de odio feminicida es también un genocidio.

Tanto la política del odio homofóbico como del misógino cuentan con el respaldo de la religión y las instituciones generadoras de impunidad. Se trata de los mecanismos ideológicos del patriarcado ante los cuales no han faltado expresiones críticas como los documentales y los debates de las redes sociales. Tal es el campo representacional que nos permite reconocer la violencia sexogenérica como una violencia institucionalizada.

La institucionalización del crimen misógino

El exceso de la saña aplicada no solo puede leerse en los últimos estertores del cuerpo moribundo sino también en esa falta de remordimiento que distancia al asesino de la significación de su acto. Cuando el asesinar carece de culpa, además de la ley que prohíbe matar, se derogan las líneas que definen a lo humano. Lejos de un simple acto excepcional estamos ante una voluntad sistemática de destruir a la especie. Cuando hablo de la deshumanización del victimario quiero entender un proceso de pérdida del sentido en el plano de las significaciones éticas y políticas. La ausencia de valor de la vida humana, avalada por las instituciones, aunque sea por omisión, trasciende a lo colectivo para producir una ausencia de las bases que sustentan al Estado.

Uno de los testimonios más reveladores del documental *Señorita extraviada* de Portillo (2001) es el de María, una mujer que había sido detenida en Ciudad Juárez por una riña en su barrio, debida a disputas por la propiedad. Ella nos cuenta cómo estando encerrada en la Cárcel de Piedra se resistía a la violación por parte de los policías. Por ello, con la intención de amedrentarla, ellos le mostraron una serie de fotografías donde se veía a varios hombres violando y asesinando mujeres a manera de divertimento:

Las de pelo largo les agarraban del pelo así y luego se lo enredaban en la mano y se las llevaban arrastrando, todas se las llevaban así arrastrando por los matorrales. Y luego se

ponen así en rueda y luego la ponen así y la acuestan y luego la violan y luego se quita uno y sigue el otro, las voltean, las empiezan a golpear, las voltean y las violan rectalmente. Y así, así entre todos, ¿verdad? Y todos a risa y risa, o sea, se miran en la foto que están a risa y risa. Como que miran pa' bajo y voltean y se sueltan así a carcajadas, riendo, se miran en las fotos que están así riéndose por lo que está haciendo el otro y luego los otros les toman fotos, les están tomando fotos y luego se mira cuando los pezones se los arrancan así a mordidas. Yo me imagino que están cerca pues se miraba muy clarito, así golpeadas, y se les miraba su cara así de dolor, así de sufrimiento y se las miraba así que lloraban y gritaban, y su cara se miraba así, se reflejaba el dolor que ella estaba sintiendo, ¿verdad?, por lo que le hacían y se miraban muy tristes... Y los otros muchachos les hacían lo que les hacían y luego les rociaban gasolina y les prendían el cerillo y ahí se quemaban pero ya ellas ya estaban muertas. Y ellos así burlándose en las fotos porque miraban cómo se quemaba la muchacha. Muy feo, pobrecitas (Portillo, 2001, 00:56-00:58).

Los actos del victimario se dirigen a causar humillación. El lenguaje del odio se articula a través de la reducción de la dignidad de la víctima. María está atrapada y sometida por los hombres cuyo papel social, paradójicamente, es hacer cumplir la ley. Ella es acusada de participar en una riña y dicha falta autoriza a los policías a vejlarla. Sabemos en otra parte del documental que la violación fue consumada. Ella y su esposo denunciaron a los policías, quienes fueron detenidos y finalmente absueltos. Desde entonces sufrió acosos y amenazas. María cayó en manos de un grupo organizado de agresores sexuales, desde el momento en que entró en la cárcel y una guardia la revisó agresivamente. Como María se resistía a los ataques sexuales de la uniformada, esta la golpeó. Luego los policías le muestran las fotos de violación y asesinato de las mujeres en Lomas de Poleo. María es sometida a una escenificación conminatoria. Los hombres la amenazan con llevarla a Lomas de Poleo y la obligan a ver las imágenes de lo que le pasaría de seguirse resistiendo. En los cuerpos de las mujeres se ve a sí misma. En su lectura de las fotografías, María nos ofrece una versión no solamente del proceso de la humillación y el exterminio, sino también nos deja asomarnos a los rostros de los sujetos que cometieron el acto. Se aprecia en ellos una falta de remordimiento. La hilaridad de los hombres ante la agonía de la víctima nos abre interrogantes sobre la naturaleza del goce feminicida. La risa de los violadores y asesinos parece sustentarse en la supremacía, esto es: la victimización produce el sentimiento de poder dominar y disponer de otro cuerpo. Los policías usan las representaciones del acto feminicida como una amenaza, con ello son también un instrumento para producir otras victimizaciones. Esto es, ese goce del privilegio de matar se replica infinitamente a la manera de una adicción, la adicción de dominar.

Este sistema instala su práctica de exterminio contra las mujeres y otros sujetos vulnerados como la población no heterosexual. La representación del goce supremacista cumple entonces la función de una pedagogía de terror. Se exhibe el acto de ejercer violencia sexual hasta la muerte como una forma de control de los cuerpos. La ciudadanía no cuenta con la protección legítimamente establecida, puesto que los uniformados han convertido su trabajo en una máquina genocida. Gozar de la protección institucional para matar termina siendo una marca de prestigio.

Pero además de mirarse a sí misma como víctima en las fotografías de los gendarmes, el testimonio de María le adjudica a la colectividad el papel de víctima potencial. Las mujeres de Lomas de Poleo son trofeos de una cacería abierta que cuenta con la garantía de la impunidad y que elige a su antojo los cuerpos sacrificables. Pero el hecho de que se goce de una impunidad para hacer lo que sea no es suficiente explicación de este exterminio. ¿Qué necesidad, qué fantasía o qué falta induce a que esta impunidad se use asesinando brutalmente a las mujeres? De acuerdo con Rebecca E. Biron (2001:12), el odio misógino es la voluntad de destruir lo femenino, y define un tipo de masculinidad que requiere la agresión a la mujer para afirmarse. La muerte entonces genera un valor simbólico, una ganancia intangible que ostentan los hombres dominantes. En su análisis de ficciones feminicidas, Biron encuentra “the murder of a female character by a male character as a crime not of passion, but rather of crisis in the construction of viable gender relations” (2001:7). Al exterminar lo femenino, el feminicida está clausurando la posibilidad de las relaciones de género, orden diferenciador que caracteriza al patriarcado. Es decir que el feminicida no solamente está exterminando sistemáticamente a un sector de mujeres sino también amenaza el orden de los géneros. En su comentario de la noción de mal de Schopenhauer, Terri Eagleton sugiere una forma de entender este impulso destructivo del mal como “motivated by a need to obtain relief from the inner torment of what he [Schopenhauer] called the Will; and this relief was to be gained by inflicting that torment on others” (2010:107). La crueldad tiene la intención de aplicar a otros el tormento que vive el perpetrador. Eso quizá explique la hilaridad de los feminicidas que describe María. Sin embargo, más que como un tormento interno, que nos lleva de regreso a las metáforas románticas y barrocas, me interesa caracterizar este impulso criminal en el marco de significación del mercado. Si se ha articulado como una necesidad, la violencia sexual adquiere entonces el valor de mercancía, como los diversos productos adictivos que rinden pingües ganancias al crimen organizado.

Más que una voluntad del mal surgida por un impulso atormentador, como Eagleton nos sugiere en su lectura de Schopenhauer, encontramos un sometimiento

de los feminicidas a las normas homosociales que promueven la criminalidad como forma de cohesión o como requisito de inclusión en una sociedad que detenta el prestigio de la supremacía masculina, lo que Rita Segato analiza como *fratrias* (2003). El mal no es entonces un impulso que lleva a actos que el sujeto que los practica considere condenables. Es opinión compartida por Carlos Monsiváis, Pía Lara, Terri Eagleton, Hermann Herlinghaus, entre otros, que estos actos se cometen sin remordimiento. Quiero plantear que no solamente no hay culpa sino que la violencia feminicida y homofóbica se asumen como un deber colectivo, a la manera en que Judith Butler (1997:18) analiza el discurso del odio como un acuerdo social de exclusión y exterminio de otros.

Este deber social, esta orden colectiva de violar, torturar y asesinar constituye la secuencia central y más inquietante de la película *Traspatio* dirigida por Carlos Carrera sobre un guion de Sabina Berman (2009). Cutberto se siente agraviado porque Juana prefiere vivir libremente su sexualidad a aceptar un noviazgo con él. Los jóvenes juarenses que lo acompañan en la juerga lo inducen a secuestrar a Juana para darle una lección. Cutberto solo quiere obligarla a tener sexo con él como lo tiene con otros hombres, pero sus compañeros imponen las reglas: ella sería violada en forma multitudinaria y finalmente Cutberto habría de asfixiarla con una bolsa de plástico en la cabeza mientras la violaba. En este caso, Cutberto siente culpa e impotencia, pues no es capaz de oponerse a la coerción de sus compañeros. La subjetividad feminicida se construye desde un sistema de reglas en que un grupo estatuye un placer obligatorio, un mal que es normativo y por lo tanto ejerce un tipo de política, impone una serie de prácticas y un modo de economía.

Tanto el testimonio de María en *Señorita extraviada* como el episodio de la violación de Juana en *Traspatio* presentan a los depredadores sexuales como grupos que ejercen la violencia en obediencia a normas tomadas colectivamente por estos victimarios. Pareciera entonces que los pactos patriarcales teorizados por Celia Amorós se manifiestan en estos casos como una normatividad del goce sexual asociado a la muerte, donde exterminar mujeres les ofrece beneficios simbólicos y económicos, lo que se puede interpretar como una economía de la muerte, como veremos en el siguiente apartado.

La economía del exterminio y el mercado de los cuerpos desechables

Tanto las disputas por la representación de la violencia en el ciberespacio como las obras cinematográficas que circulan en el universo representacional del contexto

neoliberal deben comprenderse como aspectos que se subsumen a un sistema económico de explotación de cuerpos subalternos. En este sistema de exterminio, la gran reserva poblacional que habita los márgenes de nuestra sociedad provee de víctimas y victimarios para el sostenimiento del sistema violento. Podemos concebir a las víctimas de violencia sexogenérica como cuerpos desechables o consumibles en un circuito económico y un patriarcado extremo que requieren de este exterminio. Por otra parte, la pobreza ha entrenado en la belicosidad a un ejército de jóvenes que a falta de otras opciones van siendo incorporados a las pandillas, mafias, y otras empresas que requieren de su fuerza para convertirla en riqueza.

Es en este contexto de la economía de la violencia que surge *El Verguillas* (Armando Chacón, Luis Saucedo, Salvador Chacón, 2009), serie de animación producida por FAScomedy, un grupo de jóvenes de Ciudad Juárez que desde 2009 ha sido publicada en youtube.com. Los episodios que hasta la fecha han aparecido en línea tratan del ascenso y la decadencia de Francisco Tobareñas, alias El Verguillas. El empresario de boxeo Álvaro, un hombre criollo racista y clasista, cuyo lenguaje está plagado de expresiones discriminatorias, envía al Tío, un mexicano-americano que habla en spanglish, a los barrios bajos a reclutar jóvenes belicosos como Francisco para explotarlos en el negocio del boxeo. Se trata de hacerles creer que ganan en peleas que realmente han sido arregladas con el fin de atraer público. En esta serie encontramos que las clases desprotegidas no cuentan con recursos para sortear la condición de marginación, a menos que vendan su ira (el Verguillas) o su servicio sexual (la Keke, prima del Verguillas). *El Verguillas* nos deja ver el fatalismo de una barrera impenetrable entre la élite y la periferia, aunque esta última sea indispensable para los negocios de la primera. Así explica Álvaro su decisión de contactar a jóvenes pobres para utilizarlos en su negocio:

Y yo lo mandé [al Tío] a uno de esos barrios, de esos pinches barrios culeros de aquí de Ciudad Juárez. Tú sabes a cuáles pinches barrios me refiero. Tú sabes, puro pinche lomero, pura pinche tierra, que parece que los olvidó Dios... ¡no, no, no, uno de esos pinches barrios! Pues lo chingón de esos barrios es que es lo más cercano a los pinches salvajes que tenemos en la sociedad, cabrón. Entonces yo en la pendeja, se me ocurrió decir... dije: vamos con los pinches salvajes, no va a faltar el pinche salvaje que parta madre, ese pinche nos lo traemos. La pinche gente pendeja lo agarra y hacemos feria. (*El Verguillas*, Parte 1, 0:07:45)

Los barrios de Ciudad Juárez son representados como zona de salvajes. Los jóvenes que ahí viven se presentan como poseedores de un elemento lucrativo: son

belicosos. El personaje Álvaro continuamente expresa asco, desprecio y burla de los pobladores de estos barrios. Los considera estúpidos y de una condición inferior. Sin embargo, le parecen materia explotable, pues pertenecen a la reserva de los excluidos cuya existencia tiene sentido en tanto se puede traducir en ganancia económica. FAScomedy nos ofrece entonces el panorama de una ciudad dividida, de barreras sociales infranqueables y, sobre todo, de una multiplicación de hostilidades entre las diferentes identidades que conviven en la frontera. Su etnografía nos recuerda a la que Pablo Vila (2000) realiza sobre las relaciones identitarias repelentes que los grupos sociales de un lado y otro de la frontera establecen. En este paisaje social signado por el odio es que se puede destacar un componente de clase que explica, para los realizadores de *El Verguillas*, la dimensión económica de la formación de los perpetradores: al mandato del goce homicida articulado en los pactos entre victimarios, como lo vimos en el apartado anterior, se añade su significación económica, donde el verdugo se construye como un productor de riqueza a través de su acción violenta.

Las hostilizaciones identitarias fronterizas no obstan para que el campo de representaciones de la violencia fluya por ambos lados de la frontera. El documental *Narcocultura* (Shaul Schwarz, 2013) nos permite asomarnos a la atmósfera de peligro que viven los habitantes de Ciudad Juárez, en alternancia con el ambiente donde viven los compositores de narcocorrido de California. Entre estos últimos se enfoca en Édgar Quintero, compositor del grupo Buknas de Culiacán, quien vende sus composiciones sobre hechos sangrientos y loas a los criminales. Lo vemos cantar a capela una composición por la que le han pagado un fajo prominente de dólares: se trata de una descripción de la buena calidad de la droga, la satisfacción de los clientes y un estilo de vida ostentoso, haciendo énfasis en marcas de autos y armas, las bebidas y las mujeres: todos componentes de un retrato del mafioso que vamos a ver proliferar en sitios como *El blog del narco*. Estamos entonces ante el narcocorrido como publicidad de los criminales, o al menos como celebración de una cultura del exceso, la ostentación y el terror. En *Narcocultura* vemos a Édgar pasear con su bebé en el parque cantando la más conocida de sus piezas: “Con cuerno de chivo y bazuka en la nuca,/ volando cabezas al que se atraviesa/ somos sanguinarios, locos bien ondeados/ nos gusta matar” (0:11). En una calle pacífica de Los Ángeles en compañía de un bebé, la descripción de la decapitación y la declaración del goce de matar banalizan el hecho de crueldad que narra. Básicamente se trata de una canción donde el cantante toma la voz del sicario y promueve sus habilidades para matar, sobre todo su frialdad, eficiencia y lealtad al jefe. Se trata, en todo caso, de la configuración de un personaje tipo, el modelo del sicario deseable. Las emociones aparecen

disociadas de los actos. Buknas ejecuta sus canciones con euforia mientras gestacula imitando a los homicidas mercenarios, donde el erotismo y el placer de matar convergen. Las secuencias del documental se alternan entre las actividades de los cantantes y las escenas de crímenes en Ciudad Juárez. En una escena, uno de los reclusos del CERESO de la localidad caracteriza en estos términos al sicario, tras narrar cómo torturaba y mataba a quien le ordenaran sus patronos: “tienes que hacerte frío, no tienes que tener compasión con otra gente”. Ser frío es una habilidad central para el trabajo criminal, implica la desafección entre el victimario y su víctima.

Todo parece, entonces, correr a favor de la ideología implícita en el mercado ilegal: poder a través del dinero, goce del privilegio de la impunidad y una presencia pública como fuerza de terror. Para Rita Segato (2003:271-276), los feminicidios de Ciudad Juárez, más que muertes instrumentales, son muertes expresivas: se despliegan ante la mirada de los vivos como una demostración de poder; producen y reproducen impunidad, en el sentido de que esta es un privilegio que los soberanos ostentan como una forma de apuntalar su poder. La impunidad no puede existir sin un pacto de complicidad entre criminales y agentes oficiales con el fin de proteger una economía de la depredación.

En su análisis de los afectos en el *Antiedipo* de Deluze y Guattari, Jason Read (2014) señala un proceso de reducción en el sistema capitalista que nos permite explicar la desechabilidad que sustenta a este sistema depredatorio: “a general critique of the reduction of the entire level of affect to consumption and representation, the reduction of intensity to extension, and production to representation”. Todo afecto posible en las prácticas de violencia sexogenérica se reduce al consumo, a literalmente la extinción de un cuerpo en favor de la satisfacción de los consumidores-depredadores. La violación y muerte de una víctima para expresar el afecto del odio es en sí una satisfacción donde se ejercen emociones intensas, que han superado intensidades previas, en una economía de la crueldad que requiere de esta escalada para desplegar su poder. Esto es, el poder puede medirse según la intensificación de la crueldad. El afecto que se genera dentro de la lógica de la producción y el consumo es el cinismo: el cinismo es indiferente a los axiomas que reproducen la vida “the recognition that the flows of the market mean nothing, have no justification, than their brute effectivity” (Read, 2014).

En su vaciamiento moral, el acto justificado solamente por la lógica del mercado no es más que una manifestación de una doble pasividad: la del Estado ante el mercado criminal y la del propio individuo que consume violentamente (o consume las emociones extremas y los privilegios simbólicos de la violencia) sujetándose a una norma de deseo a partir de la priorización del goce destructivo sobre cualquier

otro tipo de afecto. Esta obediencia a las normas de la violencia, esta docilidad a los mandatos de un sistema destructivo nos remite a la noción de banalidad del mal de Hanna Arendt (1964:105-106). Según Arendt, el ejecutor de la violencia no se ve a sí mismo como quien haya ejercido su propia voluntad de exterminio sino que se presenta como alguien que tuvo que cumplir con una tarea que se le ordenó. Tanto el personaje Verguillas como los sicarios descritos en los corridos del Movimiento Alterado se presentan como peones de un sistema económico donde es su capacidad destructiva lo que en ellos se valora: se trata de banalizar actos de lesa humanidad mediante el discurso de la eficiencia y el circuito de producción/consumo.

Entender el exterminio de las mujeres desde la óptica del imaginario del consumo establece una relación de continuidad entre los signos de la ostentación de la llamada narcocultura y el exceso homicida, todos ellos comprendidos bajo la noción de bienes de consumo violento.

Conclusiones

El sistema de victimización por violencia de género esbozado en este trabajo parece dejar a la víctima en una pasividad inexorable. La ciudadanía parece contar con muy precarios recursos para evitar una violencia que le es en gran medida incomprensible. Al inicio del documental *Narcocultura* (2013) tres niños relatan un homicidio del que fueron testigos. Con perplejidad juzgan la falta de justificación de los hechos de sangre: "A lo menso... todavía dijeras: 'van tras de uno'. No, tiran a lo menso". No hay razón lógica para muchos de los asesinatos, de no ser la de aterrorizar indistintamente a la población.

Se diría que este terror ha enmudecido e inmovilizado a la sociedad civil, pero los impulsos de una razón comunitaria desmienten tal fatalismo. En esos mismos barrios abandonados por el Estado y consumidos por el mercado letal hemos sido testigos de expresiones colectivas que tienden a la recuperación del espacio urbano y a la creación de lazos sociales que se manifiestan críticamente contra la victimización. Así, se han formado en Ciudad Juárez, Tijuana, Hermosillo, Oaxaca, Guadalajara y el Distrito Federal diversos colectivos de arte urbano que cubren las paredes con su crítica derechohumanista: tales son los casos de Hecho en México, en Tijuana, y Reziste en Ciudad Juárez, dos bastiones de la acción comunitaria en contexto de violencia. Perder el miedo a partir de la fe en la comunidad es un discurso que emerge de estos paisajes periféricos. La emergencia de recuperar la ciudad ha motivado un número amplio de trabajos de cine documental, literatura, proyectos de animación,

blogs y una creciente participación en redes sociales. Gracias a esta multiplicidad de expresiones es que podemos asomarnos a la subjetividad de los victimarios de la violencia sexogenérica, la que aquí a grandes rasgos caracterizamos como: afirmada en un odio piadoso hacia lo femenino y no heterosexual; reforzada por un clima de impunidad en un Estado dominado por los poderes criminales; y articulada como una economía consistente en consumir cuerpos desechables. Tal es el monstruo que la imaginación colectiva tendrá que exorcizar.

Bibliografía

- Aguilar, Julián (2012), "Mexicans Seeking Refuge Come Together to Speak Out", *The Texas Tribune* (13 de abril), <www.texastribune.org/2012/04/13/mexicans-seeking-refuge-come-together-speak-out/>, [10 de junio de 2014].
- Amorós, Celia (1985), *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Anthropos, Barcelona.
- Arendt, Hanna (1964), *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*, The Viking Press, Nueva York.
- Benítez Rhory et al. (1999), *El silencio que la voz de todas quiebra. Mujeres y víctimas de Ciudad Juárez. Chihuahua*, Ediciones del Azar-Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México, 1999.
- Biron, Rebecca (2000), *Murder and Masculinity: Violent Fictions of 20th Century Latin America*, Vanderbilt University Press, Nashville.
- Butler, Judith (1997), *Excitable Speech. A politics old the Performative*, Routledge, Nueva York.
- Careaga, Gloria (en prensa) "La homofobia en la violencia de las relaciones heterosexuales", en Héctor Domínguez Ruvalcaba (comp.), *La cuestión del odio: acercamientos interdisciplinarios a la violencia homofóbica en México*.
- Carrera, Carlos (dir.) (2009), *Traspatio*, argumento de Sabina Berman, Inbursa/Fondo para la Producción Cinematográfica de Calidad/Argos, México
- Chacón, Armando, Luis Saucedo y Salvador Chacón, (2009) *El Verguillas*. Parte I, FAS Comedy, Ciudad Juárez, disponible en <www.youtube.com/watch?v=zhm6qstdn6M>
- Eagleton, Terry (2010), *On Evil*, Yale University Press, New Heaven.
- Lagarde, Marcela (2011), "Claves feministas en torno al feminicidio. Construcción teórica, política y jurídica", en Linda Fregoso (comp.), *Feminicidio en*

- América Latina*, Rosa-Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Monsiváis, Carlos (2006), “‘El sádico’ y los crímenes de odio”, *El Universal* (29 de enero), <www.eluniversal.com.mx/editoriales/33172.html> [28 de junio de 2014].
- Monsiváis, Carlos (2010), *Los mil y un velorios. Crónica de la nota roja en México*, Random House Mondadori, México.
- Morales, Héctor Alonso (2014), “Piden gritar ‘tuzo’ y no pu... a arquero rival”, *El Universal* (18 de mayo), <www.eluniversal.com.mx/deportes/2014/tuzo-homofobia-campana-arquero-rival-puto-1011138.html> [10 de junio de 2014].
- Odier, Charles (1961), *La angustia y el pensamiento mágico. Ensayo de análisis psicogenético aplicado a la fobia y a la neurosis de abandono*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Portillo, Lourdes (dir.) (2001), *Señorita Extraviada [Missing Young Woman]*, Women Make Movies, Nueva York.
- Radford, Jill, y Diana Russell (comps.) (1992), *Femicide: The Politics of Woman Killing*, Twayne, Nueva York.
- Read, Jason (2014), “Unemployed Negativity”, *Deleuze and the Passions*. Conferencia anual, Erasmus University Rotterdam (16 de mayo), <http://www.unemployednegativity.com/2014/05/the-affective-economy-producing-and.html?spref=fb> [17 de mayo de 2014].
- Resédiz, Francisco (2013), “La AFI captura a El Sádico, asesino serial de homosexuales”, *Crónica.com.mx*, 11 de febrero, <www.cronica.com.mx/notas/2006/223065.html> [23 de junio de 2014].
- Schwarz, Shaul (dir.) (2013), *Narcocultura*, Ocean Size Pictures, Parts and Labor, EUA-México.
- Segato, Rita Laura (2003), *Las estructuras elementales de la violencia*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- Vila, Pablo (2000), *Crossing Borders, Reinforcing Borders: Social Categories, Metaphors, and Narrative Identities on the 2000*, The University of Texas Press, Austin.
- Wright, Melissa (2006), *Disposable Women and Other Myths of Global Capitalism (Perspectives on Gender)*, Routledge, Nueva York-Londres.
- Zemelman, Hugo (2000), *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente* (1987) El Colegio de México, México.

- El economista* (2013) “México ocupa segundo lugar en crímenes de odio: IKOS» (17 de mayo), <eleconomista.com.mx/sociedad/2013/05/17/mexico-ocupa-segundo-lugar-mundial-crimenes-odio-ikos> [10 de junio de 2014]
- El Universal* (2014), “Instruye GDF instrumentar acciones contra la homofobia” (19 de mayo de 2014), <www.eluniversal.com.mx/ciudad-metropoli/2014/gdf-implementar-acciones-contra-homofobia-1011392.html> [10 de junio de 2014]
- Sinembargo* (2014), “Cadena de radio grupera usa clichés y denigra a las mujeres para promoverse; gobierno exige disculpa pública” (12 de mayo), <www.sinembargo.mx/12-05-2014/990509> [15 de mayo de 2014].

Aproximación para analizar el índice de intensidad de la pobreza multidimensional de México

An approach for the analysis of Mexico's Multidimensional Poverty Index

*Hada Melissa Sáenz Vela**

Contribución central: Axiomatización y contingencia
Centro de Investigaciones Socioeconómicas-Universidad Autónoma de Coahuila, Saltillo, México

*Luis Gutiérrez Flores***

Contribución central: Análisis
Centro de Investigaciones Socioeconómicas-Universidad Autónoma de Coahuila, Saltillo, México-

*Enrique Eliseo Minor Campa****

Contribución central: Medición
Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, Ciudad de México, México

ISSN: ISSN-0185-4259; e- ISSN: 2007-9176

DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/aot2/saenzvelahm/gutierrezfloresl/minorcampaee>

Resumen

Se compara la formulación del índice de pobreza multidimensional de México respecto de la medida original de Alkire y Foster (2011) para verificar los axiomas cumplidos por la medida mexicana. Mediante el uso de tablas de contingencia se examina la asociación entre las variables que conforman el índice mexicano. Del análisis se desprenden tres resultados importantes: la medida mexicana no cumple el axioma de monotonía ni el de transferencia débil; adicionalmente, se confirma la existencia de asociación entre la variable del ingreso y las variables de las carencias, así como entre las variables del mismo espacio de los derechos.

Palabras clave: axiomatización, bienestar, derechos sociales, tablas de contingencia, asociación.

Abstract

A comparison is established between Mexico's multidimensional poverty index and the original measure proposed by Alkire and Foster (2011), in order to verify the axioms which are accomplished by the Mexican measure. The association of the variables that integrate the Mexican measure is carried out with the use of contingency tables. Three relevant outcomes result from our analysis: the Mexican measure does not hold for the monotonicity and weak transference properties. Additionally, the existence of association between the income and deprivation variables is confirmed, and the same occurs in the case of income and entitlements variables.

Key words: Axiomatization, welfare, social entitlements, contingency tables, association.



IZTAPALAPA

Agua sobre lajas

* Análisis espacial aplicado a los problemas socioeconómicos y de la medición multidimensional de la pobreza en México.

saenz.hm@gmail.com

** Director y Profesor del Centro de Investigaciones Socioeconómicas
luis.gutierrez@uadec.edu.mx

*** Director de Planeación y Normatividad de la Política de Evaluación del Coneval
eeminor@coneval.gob.mx

FECHA DE RECEPCIÓN 30/09/2014, FECHA DE ACEPTACIÓN 20/12/2014

IZTAPALAPA. REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

NÚM. 79 · AÑO 36 · JULIO-DICIEMBRE DE 2015 · III-129

En los últimos años ha cobrado importancia la idea sobre la multidimensionalidad de la pobreza. En esta perspectiva la pobreza va más allá del ingreso, pues a pesar de que este es un buen indicador de la situación en que viven los individuos, se considera valioso agregar otros elementos que no se reflejan directamente en él, tales como el acceso a la seguridad social o el nivel educativo. En 2009 se publicó en México la *Metodología multidimensional de la pobreza*, propuesta por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval). En esta concepción se consideran el ingreso y el nivel de carencias, de manera tal que un individuo se identifica como pobre multidimensional si tiene un ingreso inferior a un umbral establecido y si además reporta al menos una de las seis carencias consideradas en la Ley General de Desarrollo Social (LGDS).

Coneval (2009) indica que su índice de intensidad de la pobreza multidimensional (*IPM*) difiere del propuesto por Alkire y Foster (2011). La medida mexicana tiene la particularidad de requerir la ocurrencia de dos eventos simultáneos: ingresos menores a un mínimo y padecer al menos una carencia de seis. En el índice de Alkire y Foster (M_0) se solicita el cumplimiento de al menos un número k de carencias en distintas dimensiones, no importando qué combinación de estas sea. Sin embargo, parece que bajo ciertos criterios, la medida mexicana es un caso particular del M_0 .

La investigación que se está realizando actualmente parte del interés de profundizar en el conocimiento de la medida multidimensional mexicana. Así, se tienen contemplados dos objetivos en este documento. Uno de ellos es examinar la diferencia existente entre el *IPM* y el M_0 , con el fin de determinar cuáles axiomas son satisfechos por la medida mexicana si ambas resultaran similares. El otro se refiere al análisis de la relación existente entre las variables que conforman la medida, desde una perspectiva estadística.

De los resultados se pueden rescatar importantes conclusiones. Primero, las medidas *IPM* y M_0 son técnicamente iguales, lo que permite la verificación del cumplimiento de los axiomas multidimensionales. Segundo, pareciera que la forma en que se interpretan los resultados del *IPM*, así como la separación que se realiza entre las medidas del ingreso y las carencias, no logra el objetivo de brindar una perspectiva

multidimensional de la pobreza. Tercero, a pesar de suponer independencia entre los espacios de bienestar y de derechos sociales, los datos conducen a la existencia de asociación entre ellos. Finalmente, se encontraron niveles significativos de asociación entre las variables que conforman el espacio de los derechos sociales, lo que eventualmente puede generar problemas estadísticos.

El documento se organiza en otros cuatro apartados. En la siguiente sección se describe la metodología propuesta por Alkire y Foster para establecer el contexto de las medidas multidimensionales. Posteriormente, se expone la metodología mexicana, en los mismos términos que la anterior, para facilitar la comprensión de los elementos que son similares en ambas, así como el planteamiento de los axiomas que no son cumplidos por el índice mexicano. En seguida se detalla la asociación entre componentes del índice y la aproximación estadística utilizada. Finalmente, se cierra con unas breves conclusiones y se esboza el trabajo futuro dentro de esta línea de investigación.

Metodología de Alkire y Foster

Una de las premisas con las que se inicia este proyecto de investigación es que la medida desarrollada por el Coneval es un caso particular de la propuesta por Alkire y Foster (AF). Por tanto, en esta sección se aborda el documento de Alkire y Foster (2011) con más detalle, recordando que el interés se encuentra en la medida M_0 .¹

En el cuadro 1, abajo, se describen las principales variables a considerar en el presente documento. La metodología multidimensional consta de dos elementos: una función de identificación (ρ) y una función de agregación (M). De manera que un individuo se considera pobre en una dimensión cuando sus logros se encuentren por debajo del umbral asociado a dicha dimensión, siendo estos umbrales el primer corte que se considera en la metodología. No obstante, resulta más sencillo hablar de carencias padecidas por los individuos que de sus logros, por lo que se recurre a las definiciones mostradas en el cuadro 2.

La matriz g^0 , de entradas dicotómicas, mostrará a los individuos en términos de carencias. Al sumar por fila los elementos de la matriz se obtiene el vector de recuento de carencias del individuo. Un elemento muy importante de la metodología AF es la elección del segundo corte, k , que será el número de carencias que identificará

¹ De acuerdo con Coneval (2009), el documento original de Alkire y Foster es de 2007, pero fue publicado en 2011. Para mantener una notación consistente en el presente trabajo se hará referencia al documento arbitrado y publicado.

Cuadro 1. Variables utilizadas bajo el enfoque multidimensional.

$n \in \mathbb{Z}_+$:	número de individuos
$d \geq 2$:	número de dimensiones
$X_{n \times d} = [x_{ij}]$:	matriz de logros
$x_{ij} \geq 0$:	logro del individuo i en la dimensión j
$\bar{z} \in \mathbb{R}_+^d$:	vector de umbrales de los logros
$\rho: \mathbb{R}_+^d \times \mathbb{R}_+^d \rightarrow \{0,1\}$ $(x_i, z) \mapsto \{0,1\}$:	función de identificación
$\rho(x_i, z) = 1$:	si ρ identifica como pobre al individuo i
$Z \subseteq \{1, \dots, n\}$:	conjunto formado al aplicar ρ a cada individuo
$M: X \times \mathbb{R}_+^d \rightarrow \mathbb{R}$:	función de agregación, que dado ρ , asocia X y \bar{z}
$\mathcal{M} = (\rho, M)$:	metodología multidimensional

Fuente: Elaboración propia a partir de Alkire y Foster (2011).

a los individuos como pobres multidimensionales. El valor de k puede variar entre 1 y el número total de dimensiones d . Cuando $k = 1$ se está en el método de unión, en el que basta que el individuo sea pobre en una dimensión. Cuando $k = d$, el individuo debe enfrentar carencias en todas las dimensiones para ser pobre, y se conoce como el método de intersección.

Cuadro 2. Variables utilizadas en la formulación del índice M_o .

$g^0 = [g_{ij}^0], g_{ij}^0 = 1$:	matriz de carencias, carente si $x_{ij} < z_j$
$c_i = g_i^0 $:	vector de recuento de carencias de i
$1 \leq k \leq d$:	nivel de corte para el número de carencias
ρ_k	:	función de identificación de corte dual
$\rho_k(x_i, z) = 1$:	carente si $c_i \geq k$
$c_i(k) = \rho(x_i, z)c_i$:	vector censurado de recuento de carencias de i
$Z_k = \{i : \rho_k(x_i, z) = 1\}$:	conjunto formado dado k

Fuente: Elaboración propia a partir de Alkire y Foster (2011).

Un nivel intermedio es el formato más recomendado para no sobreestimar o subestimar los niveles de pobreza, aunque el valor de esta variable k es un proceso más bien normativo (Alkire y Santos, 2010). Dado el corte de los umbrales y el de las dimensiones, que la función ρ_k se conozca como función de identificación de corte dual. El vector censurado de recuento de carencias de los individuos, que se obtiene al establecer k , es el vector que señala a los individuos pobres multidimensionales, pues serán aquellos que cuenten con más de k carencias. Este vector censurado es el que permite realizar los cálculos para obtener el índice M_o de AF.

El índice M_o de AF también permite la ponderación de las dimensiones. En la forma descrita hasta ahora, cada dimensión posee un peso unitario, pues los autores plantean que establecer pesos diferenciados puede parecer un juicio de valor. Suponga la ponderación descrita en el cuadro 3. En el proceso de identificación se usan las filas de la matriz $g^o w$ para construir el vector $c(k)$ de conteo de privaciones ponderadas, cuyas entradas son las sumas de los pesos de las dimensiones en las que el individuo es carente. La alternativa a las ponderaciones unitarias más usual es la de una estructura anidada, similar a la que se presenta en el cuadro referido.

Cuadro 3. Ponderación del índice M_o .

$w \in \mathbb{R}_+^d$:	vector de ponderadores
$g^o w$:	matriz de carencias ponderada
$c_i(k) = g_i^o w $:	vector censurado de recuento de carencias ponderado
$w = \left(\frac{d}{2}, \frac{d}{2(d-1)}, \dots, \frac{d}{2(d-1)}\right)$:	vector de ponderaciones anidadas

Fuente: Elaboración propia a partir de Alkire y Foster (2011).

El índice de recuento ajustado M_o resulta como el producto de otras dos medidas, tal como se describe en el cuadro 4. El índice de recuento H es el más utilizado en la medición de pobreza, reportando el porcentaje de pobres existentes en la sociedad. La proporción de posibles carencias experimentadas por un individuo se define como $c_i(k)/d$, donde el vector censurado de ponderaciones puede o no estar ponderado (esto se deja a decisión del investigador). De manera tal que la proporción promedio de las carencias sufridas por la población total se encuentra en la formulación de A . El índice M_o dado como el producto HA es sensible a la frecuencia y amplitud de la pobreza multidimensional.

Cuadro 4. Formulación del índice M_0 .

$H = \frac{q}{n}$, $q = \sum_{i=1}^n \rho_k(x_i, z)$:	Índice de recuento
$A = \frac{ c(k) }{qd}$:	Proporción promedio de carencias
$M_0 = HA = \frac{ c(k) }{nd}$:	Índice de recuento ajustado

Fuente: Elaboración propia a partir de Alkire y Foster (2011).

Así como en el ámbito unidimensional, es deseable que las medidas multidimensionales cumplan determinadas propiedades. Partiendo del trabajo de Bourguignon y Chakravarty (2003), Alkire y Foster desarrollan un conjunto de axiomas a cumplir por sus medidas propuestas, algunos de los cuales serán descritos brevemente:

- Axioma de focalización. El índice es independiente de los niveles de logros de las personas no-pobres, aunque experimenten un aumento en alguna de las dimensiones.
- Axioma de focalización en carencias. El índice es independiente del nivel de logro en una dimensión en la que el individuo es no-carente, sin importar si es pobre o no. Tampoco se permite la posibilidad de que una persona renuncie a un monto de una dimensión no-carente para mejorar la posición de una dimensión carente.
- Monotonía. El índice debe reducirse si se produce una mejora en una dimensión carente de un individuo pobre.
- Monotonía dimensional. El índice debe reducirse si se produce una mejora tal que elimine completamente una carencia de un individuo pobre.
- Transferencia débil. Al promediar el nivel de logros entre los individuos pobres, el índice debe alcanzar un nivel menor o igual al nivel inicial de pobreza.
- Descomponibilidad aditiva. Si la población es particionada en distintos subgrupos (sexo, edad, regiones), el índice total de pobreza se encuentra como la suma de las medias de pobreza de los subgrupos ponderadas por sus proporciones poblacionales.

De los axiomas descritos, el índice M_0 no cumple el de Monotonía ni el de Transferencia débil (Alkire y Foster, 2011). En ambos casos, se requeriría una notación cardinal (o al menos ordinal) de las carencias; ya que ambas requieren que la medida

sea sensible a cambios en el nivel de pobreza del individuo en cada dimensión. Sin embargo, dado que la matriz g^o solamente tiene entradas dicotómicas, únicamente se sabe si el individuo presenta o no carencia en esa dimensión. Por tanto, el solo uso de este índice dificulta identificar si un individuo está en una mejor condición tras un periodo de tiempo o tras una transferencia progresiva. Los autores entonces recomiendan la construcción de otras dos medidas, M_1 y M_2 , que permiten conocer la severidad y profundidad de la pobreza, respectivamente.

En la siguiente sección se desarrolla con más detalle la metodología multidimensional de México. Podrá verse que existen similitudes con el índice M_o , pero también algunas diferencias que conducirán a entender la interpretación del índice mexicano.

Metodología de México

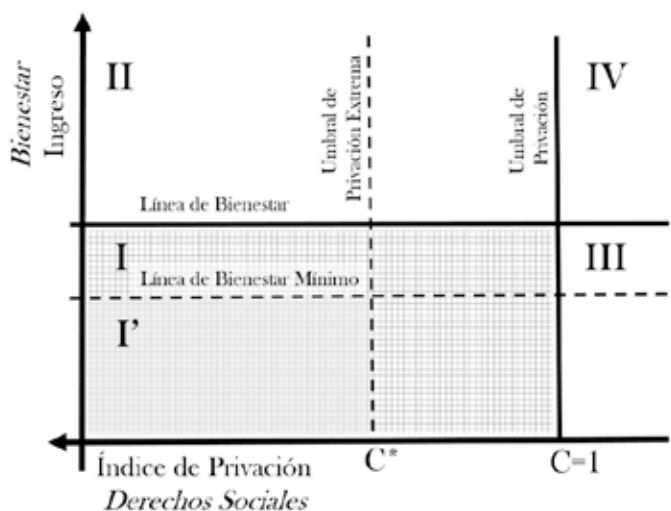
La perspectiva multidimensional en México se basa en dos enfoques: bienestar y derechos sociales. La definición de pobreza multidimensional indica que una persona será pobre cuando al menos uno de sus derechos para el desarrollo social no esté garantizado y sus ingresos sean insuficientes para adquirir los bienes y servicios requeridos para satisfacer sus necesidades. A continuación se describe la metodología multidimensional ofrecida en Coneval (2009).

El indicador en la dimensión económica es el ingreso corriente total per cápita. Las personas carentes de bienestar económico se definen con el método de pobreza monetaria. La línea de bienestar (LB) identifica a la población que no cuenta con el ingreso suficiente para adquirir los bienes y servicios que cubran sus necesidades alimentarias y no alimentarias. La línea de bienestar mínimo (LBM) identifica a la población que, aun utilizando todo su ingreso, no puede adquirir lo necesario para una nutrición adecuada.

En el espacio de los derechos sociales se consideran seis indicadores dicotómicos de carencias (consulte el Apéndice para una breve descripción de estas).² Tales carencias son el rezago educativo promedio en el hogar, el acceso a los servicios de salud, el acceso a la seguridad social, la calidad y los espacios de la vivienda, el acceso a los servicios básicos en la vivienda y el acceso a la alimentación. Con base en las carencias se construye el índice de privación social (IPS), que resulta de una combinación lineal con ponderaciones unitarias para los indicadores binarios.

² Si bien no se describe en Coneval (2009) el sustento teórico bajo el cual fueron elegidos estos derechos sociales y no otros en la LGDS, ello escapa al objetivo de este documento.

Fig. 1. Clasificación de la pobreza multidimensional en México.



Fuente: Elaboración propia a partir de Coneval (2009).

La combinación de indicadores en ambos espacios conduce a la clasificación presentada en la fig. 1. El eje vertical se mide por medio del ingreso de las personas, el horizontal es medido por el *IPS* y va de derecha a izquierda. El umbral de privación $C=1$ indica personas carentes en al menos una dimensión, mientras que el umbral C^* representa la privación extrema, y se ha definido como igual a tres.

Es posible establecer el grupo de población en pobreza multidimensional y el grupo en pobreza multidimensional extrema de la siguiente forma:

- Pobreza multidimensional. Población con ingreso inferior al valor de la *LB* y que padece al menos una carencia (área cuadrículada).
- Pobreza multidimensional extrema. Población con ingreso inferior al valor de la *LBM*, y que presenta al menos tres carencias (subcuadrante I').
- Pobreza multidimensional moderada. Población pobre multidimensional no incluida dentro de la multidimensional extrema.
- Vulnerables por carencias sociales. Población con una o más carencias, pero cuyo ingreso es superior a la línea de bienestar.

- Vulnerables por ingresos. Población que no presenta carencias sociales, pero su ingreso es inferior o igual a la línea de bienestar.
- No pobre multidimensional y no vulnerable. Población con ingreso superior a la línea de bienestar y que no tiene carencia social alguna.

La medida de interés en esta sección es la definida por Coneval como intensidad de la pobreza multidimensional, *IPM*. También señala que se calcularán tres medidas de intensidad: de la pobreza multidimensional, de la pobreza multidimensional extrema y de la privación de la población con al menos una carencia. Alkire y Foster (2009) sugieren que estos indicadores son un caso particular de su índice M_0 .³

Las variables involucradas en el cálculo del índice de intensidad de la pobreza (*IPM*) de México se presentan en el cuadro 5. Desde esta perspectiva las dimensiones se entienden como las carencias en los derechos sociales, y los umbrales se han definido como í's puesto que las carencias son variables dicotómicas. La matriz g^0 contiene información sobre las carencias que padece la población total, de manera que permite encontrar el *IPS* de cada individuo. El corte para las carencias toma dos valores, dependiendo de la población a identificar, pobre multidimensional o multidimensional extremo. Aquí, la función de identificación considera dos elementos: que el ingreso del individuo (y_i) se encuentre por debajo de la línea de bienestar y que además enfrente al menos una carencia. Esto último es la definición de pobreza multidimensional implementada actualmente en el país.

Cuadro 5. Variables utilizadas en la formulación del *IPM*.

$n \in \mathbb{Z}_+$:	número de individuos
$d = 6$:	número de dimensiones (carencias)
$z_{6 \times 1} = \mathbf{1}$:	vector de umbrales
$g_{n \times 6}^0 = [g_{ij}^0]$:	matriz de carencias de la población
$c_i = g_i^0 = IPS_i$:	vector de recuento de carencias de i
$k = \{1,3\}$:	nivel de corte para las carencias
$\rho_k(x_i, z), \rho_k = 1$:	función de identificación, pobre multidimensional si $y_i < LB \wedge IPS_i \geq 1$
$g_k^0 = [g_{kij}^0], g_{kij}^0 = 1$:	matriz de carencias de los individuos pobres multidimensionales

Fuente: Elaboración propia a partir de Coneval (2009).

³ Aquí se discutirá solamente la primera, las otras dos resultan casos particulares.

Sin embargo, la principal diferencia con el M_0 es la matriz g_k^o . En el M_0 , esta matriz señala a los individuos que son carentes en al menos k dimensiones, sin importar qué combinación de estas sea, definiendo así a los pobres multidimensionales. En el caso mexicano, la matriz presenta únicamente las carencias que padecen los pobres multidimensionales. Es decir, primero los define a través del ingreso y las carencias, y posteriormente muestra cuáles son los derechos sociales en los que estos individuos son carentes; significando que no toma en cuenta al ingreso en la medida.

Ahora bien, para calcular el *IPM* se sigue la formulación del cuadro 6. En él, puede verificarse lo explicado en el párrafo anterior. En el caso de M_0 se reporta la incidencia de las carencias sobre la población total; mientras que el *IPM* reporta la incidencia de las carencias sobre la población pobre multidimensional. Coneval, por otro lado, indica que se calculará la medida de profundidad *PG* planteada por Foster *et al.* (1984) para el espacio del bienestar económico.⁴ Esto último parece estar dejando de lado la conceptualización multidimensional y su medición, para ofrecer una medida de la profundidad que consta de dos medidas independientes: una *PG* para el ingreso y una multidimensional de las carencias.

Cuadro 6. Formulación del *IPM*.

$$\begin{aligned}
 H &= \frac{q}{n}, q = \sum_{i=1}^n \rho_k(x_i, z) & : & \text{Índice de recuento} \\
 A &= \frac{1}{q} \left(\frac{1}{d} \sum_{i=1}^q IPS_i \right) & : & \text{Proporción promedio de carencias} \\
 IPM = HA &= \frac{1}{n} \left(\frac{1}{d} \sum_{i=1}^q IPS_i \right) & : & \text{Índice de recuento ajustado}
 \end{aligned}$$

Fuente: Elaboración propia a partir de Coneval (2009).

La elaboración de la medida mexicana sigue íntegramente el formato del índice M_0 de AF. La fórmula de H es la misma en ambas medidas, en la fórmula de A se tiene que $\sum_{i=1}^q IPS_i = |C(K)|$, por lo que *IPM* mexicano es igual al M_0 de AF. Dada la equivalencia en la formulación, aunque no en la forma de interpretarlas, como se explicó antes, es posible referirse al cumplimiento de axiomas.

Por lo anterior, es posible concluir que el *IPM* no cumple el axioma de Monotonía ni el de Transferencia débil. Sin embargo, bajo la actual conceptualización de

⁴ *PG* es una medida de profundidad también conocida como brecha de pobreza, *PG* son las siglas en inglés de *poverty gap*. La medida refleja cuán pobres son los pobres y se calcula como el promedio de las distancias que separan a los individuos de la línea de pobreza.

las dimensiones, estas no cuentan con una construcción ordinal, lo que dificultaría utilizar las medidas M_1 y M_2 . En ese contexto, lo anterior no es una limitante en sí misma, dado que el enfoque solo considera la presencia o ausencia de los derechos sociales, y no el nivel de carencia en cada dimensión que presentan los individuos. Pero, si la medida multidimensional considerara simultáneamente el ingreso y las carencias, entonces sí representaría un problema el incumplimiento de estos importantes axiomas.

Asociación entre los componentes del IPM

De acuerdo con Coneval (2009), y bajo su concepción teórica, el ingreso no debe ser incluido en la medida de intensidad descrita en la sección anterior. Incluso, el cálculo del PG para el ingreso, separado del IPM, refleja la visión de independencia de los espacios de bienestar y derechos sociales bajo esta argumentación. Pero tal percepción no es confirmada a través de un examen estadístico. Como un primer acercamiento, se propone explorar la relación entre el ingreso y las carencias, así como entre las propias carencias, por medio del análisis de tablas de contingencia.

En la tabla 1 se muestra el formato general para una tabla de contingencia 2×2 .⁵ Sean las variables categóricas X y Y , ambas con dos posibles respuestas, de manera que existen 2×2 combinaciones posibles. Las respuestas (X, Y) de un sujeto elegido aleatoriamente de una población tienen una distribución de probabilidad, y sea π_{ij} la probabilidad de que (X, Y) ocurra en la celda i de la fila y columna j . La distribución de probabilidad $\{\pi_{ij}\}$ es la distribución conjunta de X y Y . Las distribuciones marginales son los totales por fila y columna que resultan de sumar las probabilidades conjuntas. La notación para las marginales es $\{\pi_{i+}\}$ para la suma por fila y $\{\pi_{+j}\}$ para la suma por columna. Se cumple entonces que $\pi_{i+} = \sum \pi_{ij}$ y $\pi_{+j} = \sum_i \pi_{ij}$, así como $\sum_i \pi_{i+} = \sum_j \pi_{+j} = \sum_i \sum_j \pi_{ij} = 1$.

Usualmente Y se considera como la variable respuesta y X como la variable explicativa. Sin embargo, en ocasiones ambas variables se consideran como respuestas e interesa fijar valores en una de las variables más que considerarla como una variable aleatoria, por lo que las distribuciones condicionales son más relevantes que la distribución conjunta de X y Y . Dado un sujeto clasificado en la fila i de X , $\pi_{j|i}$ denota la probabilidad de clasificarlo en la columna j de Y , de manera que $\sum_j \pi_{j|i} = 1$.

⁵ Para una descripción más completa y detallada puede revisar Agresti (2002).

Tabla 1. Notación para probabilidades conjunta, condicional y marginal.

		Columna	
Fila	1	2	Total
1	π_{11}	π_{12}	π_{i+}
	$(\pi_{1 1})$	$(\pi_{2 1})$	1
2	π_{21}	π_{22}	π_{2+}
	$(\pi_{1 2})$	$(\pi_{2 2})$	1
Total	π_{+1}	π_{+2}	1

Fuente: Elaboración propia a partir de Agresti (2002).

Cuando las variables son categóricas, la asociación entre ellas se puede describir a partir de la distribución conjunta y la condicional. La distribución condicional de Y dado X se relaciona con la conjunta de la forma $\pi_{j|i} = \pi_{ij} / \pi_{i+}$ para todo i y j . Dos variables categóricas se definen como independientes si todas las probabilidades conjuntas son iguales al producto de sus probabilidades marginales, es decir, $\pi_{ij} = \pi_{i+} \pi_{+j}$ para $i = 1, 2$ y $j = 1, 2$. Si X y Y son independientes se cumple que $\pi_{j|i} = \pi_{+j}$ para $i = 1, 2$. Así, si las probabilidades por fila de una misma columna son iguales, y esto se cumple para todas las columnas, entonces se dicen independientes.

Es posible aplicar una prueba de significancia estadística a las razones de posibilidades. Particularmente se hará referencia a la prueba Chi de Pearson, en ella la hipótesis nula es la independencia de las variables involucradas en la tabla de contingencia, $H_0 : \pi_{ij} = \pi_{i+} \pi_{+j}$. En la prueba un p-valor pequeño indicará fuerte evidencia de asociación, aunque poca información sobre la naturaleza.

Una medida que sí aporta información sobre la intensidad de la asociación son los *odds ratio* (razón de posibilidades).⁶ Para una probabilidad π de éxito, la posibi-

⁶ Este término no tiene una traducción mayormente aceptada. Algunas traducciones son *razón de oportunidades*, *razón de productos cruzados*, *razón de odds*, entre otros. Por otro lado, el término *odds* es usual traducirlo como *posibilidades*. Particularmente aquí se referirá a estos términos como *posibilidades* y *razón de posibilidades*. Una discusión más amplia al respecto se encuentra en Tapia y Nieto (1993) y en Martí-Carvajal et al. (2006).

lidad se define como $\Omega = \pi / (1 - \pi)$. Si $\Omega > 1$, la posibilidad de éxito es mayor que de error. Por ejemplo, si $\pi = 0.75$, entonces $\Omega = 3$; de manera que se esperan tres éxitos por cada error; o bien, que la posibilidad de éxito es tres veces mayor que la de error. Para los sujetos en la fila i , $\pi_{1,i}$ es la probabilidad de que la respuesta tenga un resultado “éxito” en la categoría 1 de X . Con solamente dos posibles resultados, se tiene que $\pi_{2,i} = 1 - \pi_{1,i}$, por lo que la notación se simplifica a π_i en lugar de $\pi_{1,i}$. En el contexto de las tablas de contingencia, en la fila, las posibilidades de éxito en lugar de falla son $\Omega_i = \pi_i / (1 - \pi_i)$. Así, la razón de posibilidades es:

$$\Theta = \frac{\Omega_1}{\Omega_2} = \frac{\pi_1 / (1 - \pi_1)}{\pi_2 / (1 - \pi_2)}$$

La razón de posibilidades, Θ , puede tomar cualquier valor no negativo. Particularmente, cuando $\Theta = 1$ significa que las variables X y Y son independientes; por otro lado, $\Theta > 1$ indica que es más probable que tengan éxito los sujetos de la fila 1 que los sujetos de la fila 2. Considere $\Theta = 4$, la posibilidad de éxito de la fila 1 es cuatro veces la posibilidad de la fila 2. Por tanto, los valores altos (mayores a 1) de Θ representan una mayor asociación entre las variables, cuanto mayor su valor más alto es el nivel de asociación (Agresti, 2002). Es importante señalar que Θ no cambia su valor cuando se intercambia la orientación de la tabla (es decir, las columnas ahora son las filas), por lo que no es necesario identificar a una de las variables como variable de respuesta.

Para conocer si existe dependencia entre las variables se tomaron los datos del Módulo de Condiciones Socioeconómicas de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares del año 2012. Este módulo aporta información sobre la condición de pobreza de ingresos y los derechos en los que se presenta carencia, contando con un total de 272 674 observaciones individuales. Con los datos sobre la condición de pobreza y la presencia de cada carencia fue posible realizar las combinaciones entre las variables y en cada una de ellas se aplicó la prueba Chi de Pearson. En primer lugar se describen las abreviaciones asociadas a las variables:

- PLB: pobreza por ingresos, *i.e.*, el ingreso corriente total per cápita es menor a la Línea de Bienestar establecida por Coneval (habiendo considerado la línea correspondiente, ya fuera entorno rural o urbano).
- IPS: índice de privación social, varía de 0 a 6, en función del número de carencias que padece el individuo.
- REZEDU: carencia por rezago educativo, dicotómica.

- ASALUD: carencia de acceso a servicios de salud, dicotómica.
- SEGSOC: carencia de acceso a seguridad social, dicotómica.
- CV: carencia por condiciones de la vivienda, dicotómica.
- SBV: carencia por servicios básicos en la vivienda, dicotómica.
- ALI: carencia por acceso a la alimentación, dicotómica.

La primera combinación fue PLB vs IPS; luego, seis combinaciones resultan de PLB vs cada uno de los indicadores de carencias; finalmente, resultan 15 combinaciones entre los indicadores de carencias (dado que puede existir asociación entre las variables consideradas dentro del mismo espacio de los derechos). De las 22 combinaciones, en todas se rechazó la hipótesis de independencia bajo el Chi de Pearson, con p-valores iguales a cero. Los valores de las razones de posibilidades para las 21 combinaciones 2×2 , mostrados en la tabla 2, señalan la existencia de asociación entre las variables, la cual es estadísticamente significativa.

Tabla 2. Razón de posibilidades para las 21 combinaciones 2×2 .

	Combinación	Razón de posibilidades, Θ
Espacio del bienestar y espacio de los derechos sociales	PLB vs REZEDU	2.13
	PLB vs ASALUD	2.14
	PLB vs ALI	3.18
	PLB vs SBV	3.61
	PLB vs SEGSOC	3.73
	PLB vs CV	3.81
Espacio de los derechos sociales	ASALUD vs ALI	1.16
	ASALUD vs SBV	1.18
	ASALUD vs CV	1.31
	REZEDU vs ASALUD	1.34
	REZEDU vs SEGSOC	1.46
	REZEDU vs ALI	1.71
	REZEDU vs CV	2.12
	SEGSOC vs ALI	2.27
	SBV vs ALI	2.74
	REZEDU vs SBV	2.89
	CV vs ALI	3.10
	SEGSOC vs CV	3.49
	SEGSOC vs SBV	4.60
	CV vs SBV	5.89
	ASALUD vs SEGSOC	22.66

Fuente: Elaboración propia.

De la tabla 2 es posible destacar algunos elementos. En primer lugar, se muestra que la variable del espacio del bienestar se asocia con todas las variables del espacio de los derechos sociales, lo que contradice la postura teórica de Coneval. Segundo, las variables de las carencias presentan una asociación fuerte entre sí, lo cual puede conducir a problemas de redundancia que impactan sobre el *IPS*. Tercero, y de especial atención, el valor que se obtiene para las variables *ASALUD* y *SEGSOC* es muy elevado en comparación con el obtenido en las otras cuatro combinaciones donde participa *ASALUD*. Siguiendo a Alkire *et al.* (2013), esta asociación entre las dimensiones es un tema en el que aún se investiga la mejor manera de abordar el problema de redundancia de las dimensiones, ya que debe replantearse la ponderación que se asigna a las carencias, o bien aplicar técnicas como Componentes Principales para determinar las distintas ponderaciones.

La técnica de tablas de contingencia aquí presentada es una primera aproximación al análisis de la relación entre las dimensiones de la pobreza. La investigación que se está conduciendo pretende verificar con más detalle la asociación entre las dimensiones y su impacto sobre la medida de pobreza multidimensional de México. También, se busca proponer un *IPS* alternativo; y posteriormente se analizará su robustez utilizando el *IPS* de Coneval como referencia.

Conclusiones preliminares

Los resultados que se muestran aquí tienen un significativo impacto sobre el índice de pobreza multidimensional. Desde la perspectiva teórica se encuentra que la medida no cumple dos importantes axiomas: el de monotonía y el de transferencia débil. En ambos casos, el problema es que la medida no refleja la profundidad de la pobreza; sin embargo, en la medición mexicana las carencias de derechos sociales solo son representadas como dicotomías y no como niveles. Dada esa condición de las variables y que la medida *IPM* no considera el nivel de ingreso, el incumplimiento de los axiomas no es un problema, pues la medida mexicana únicamente ofrece la intensidad de las carencias entre los pobres multidimensionales. Si se planteara que la medida incluyera los dos espacios, no podría informarse sobre el cambio en la profundidad de la pobreza multidimensional sobre la población tal como está formulada actualmente. Lo anterior confirma la independencia que supone Coneval entre el ingreso y las carencias, pues la medida de profundidad de la pobreza de ingreso se reporta como una medida separada.

Desde la perspectiva metodológica también se encuentran elementos de interés. Hasta el momento, la independencia supuesta entre el espacio de los derechos y el de ingresos no ha sido verificada empíricamente por Coneval. Y más aún, con la breve exploración mostrada aquí, puede ser refutada. Por otro lado, existe asociación entre las variables que conforman el espacio de los derechos, lo cual puede ocasionar un problema cuando se pretenda determinar la ponderación asociada a cada uno de ellos en la formulación del *IPS*. Esta asociación puede conducir a redundancia, lo que debiera ser analizado con una técnica que permita valorar la forma en que participa cada variable dentro del índice. Lo cual a su vez impacta si se desea determinar el peso asociado al espacio de los derechos y al espacio del bienestar sobre la medida multidimensional *IPM*.

Con lo recabado en este ejercicio se cuenta ya con futuras líneas de investigación. La propuesta consiste en sugerir una alternativa del *IPS* que contenga todas las carencias requeridas por la Ley General de Desarrollo Social de México, pero que no enfrente problemas por redundancia. También se pretende determinar el valor del ponderador asociado a cada uno de los espacios sobre la medida multidimensional. Esto se hará con el *IPS* original y el alternativo a fin de verificar su robustez.

Referencias

- Agresti, Alan (2002), *Categorical Data Analysis 2 ed.*, John Wiley & Sons Inc., Nueva Jersey.
- Alkire, Sabina y James Foster (2011), "Counting and multidimensional poverty measurement", en *Journal of Public Economics*, 95(7), pp. 476-487.
- Alkire, Sabina y James Foster (2009), *Memo to Coneval*, en <www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-RP-21a.pdf> [25 de marzo de 2015].
- Alkire, Sabina y Maria Emma Santos (2010), "Acute Multidimensional Poverty: A New Index for Developing Countries", *OPHI* [documento de trabajo núm. 38], pp. 1-139.
- Alkire, Sabina, Paola Ballón, Jose Manuel Roche y Ana Vaz (2013), *Associations across Deprivations*, en <www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/SS13-Associations_SA-PB-JMR-AV.pdf> [26 de marzo de 2015].
- Bourguignon, Francois y Satya Chakravarty (2003), "The measurement of multidimensional poverty", en *Journal of Economic Inequality*, 1(1), pp. 25-49.

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2009), *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México*, Coneval, México.
- Foster, James; Joel Greer y Erik Thorbecke (1984), "A class of decomposable poverty measures", *Econometrica*, 52(3), pp. 761-766.
- Martí-Carvajal, Arturo, Guiomar Peña, Sergio Muñoz, Gabriela Comunián y Arturo Martí-Peña (2006), "Significado de la razón de posibilidades (Odds ratio)", *Gaceta Médica Caracas*, 114(1), pp. 13-16.
- Tapia, José y Javier Nieto (1993), "Razón de posibilidades: Una propuesta de traducción de la expresión odds ratio", *Salud Pública de México*, vol. 35, pp. 419-424.

Anexo

Definición de las carencias en el espacio de los derechos sociales.

Carencia	Definición
Rezago Educativo	<p>Una persona se encuentra en situación de rezago educativo si cumple alguno de los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiene de tres a quince años, no cuenta con la educación básica obligatoria y no asiste a un centro de educación formal. • Nació antes de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria vigente en el momento en que debía haberla cursado (primaria completa). • Nació a partir de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria (secundaria completa).
Acceso a servicios de salud	<p>Una persona se encuentra en situación de carencia por acceso a los servicios de salud cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No cuenta con adscripción o derecho a recibir servicios médicos de alguna institución que los presta, incluyendo el Seguro Popular, las instituciones públicas de seguridad social (IMSS, ISSSTE federal o estatal, Pemex, Ejército o Marina) o los servicios médicos privados.
Acceso a la seguridad social	<p>Se identifica a la población con carencia por acceso a la seguridad social de acuerdo con los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En cuanto a la población económicamente activa, asalariada, se considera que no tiene carencia en esta dimensión si disfruta, por parte de su trabajo, de las prestaciones establecidas en el artículo 2° de la Ley del Seguro Social (o sus equivalentes en las legislaciones aplicables al apartado B del Artículo 123 constitucional). • Dado el carácter voluntario de la inscripción al sistema por parte de ciertas categorías ocupacionales, en el caso de la población trabajadora no asalariada o independiente se considera que tiene acceso a la seguridad social cuando dispone de servicios médicos como prestación laboral o por contratación voluntaria al régimen obligatorio del Instituto Mexicano del Seguro Social y, además, cuenta con Sistema de Ahorro para el Retiro o Administradoras de Fondos para el Retiro. • Para la población en general, se considera que tiene acceso cuando goce de alguna jubilación o pensión, o sea familiar de una persona dentro o fuera del hogar con acceso a la seguridad social. • En el caso de la población en edad de jubilación (sesenta y cinco años o más), se considera que tiene acceso a la seguridad social si es beneficiario de algún programa social de pensiones para adultos mayores. • La población que no cumpla con alguno de los criterios mencionados, se considera en situación de carencia por acceso a la seguridad social.

Carencia	Definición
Calidad y espacios de la vivienda	<p>Se considera como población en situación de carencia por calidad y espacios de la vivienda a las personas que residan en viviendas que presenten, al menos, una de las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El material de los pisos de la vivienda es de tierra. • El material del techo de la vivienda es de lámina de cartón o desechos. • El material de los muros de la vivienda es de barro o bajareque; de carrizo, bambú o palma; de lámina de cartón, metálica o asbesto; o material de desecho. • La razón de personas por cuarto (hacinamiento) es mayor que 2.5.
Acceso a los servicios básicos en la vivienda	<p>Se considera como población en situación de carencia por servicios básicos en la vivienda a las personas que residan en viviendas que presenten, al menos, una de las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El agua se obtiene de un pozo, río, lago, arroyo, pipa; o bien, el agua entubada la obtienen por acarreo de otra vivienda, o de la llave pública o hidrante. • No cuentan con servicio de drenaje, o el desagüe tiene conexión a una tubería que va a dar a un río, lago, mar, barranca o grieta. • No disponen de energía eléctrica. • El combustible que se usa para cocinar o calentar los alimentos es leña o carbón sin chimenea.
Acceso a la alimentación	<p>Se considera en situación de carencia por acceso a la alimentación a los hogares que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenten un grado de inseguridad alimentaria moderado o severo

Fuente: Coneval (2009)

Tensiones políticas en el proceso de movilización-desmovilización: El movimiento #YoSoy132*

Political tensions in the process of mobilization-demobilization: The movement #YoSoy132

Guadalupe Olivier Téllez**

Universidad Pedagógica Nacional

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1318-4315>

Sergio Tamayo***

Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2689-1932>

ISSN: ISSN-0185-4259; e- ISSN: 2007-9176

DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/aot3/oliviertellezgtamayoalatorres>

Resumen

El objetivo de este trabajo es destacar las principales tensiones del movimiento #YoSoy132, que emergió en México durante el proceso electoral de 2012, y se extendió a decenas de ciudades en todo el país. A pesar de su impacto simbólico sobre el proceso electoral y en el ánimo de la ciudadanía, el movimiento no logró sus objetivos inmediatos, entró en una dinámica de movilización-desmovilización, concluyó en medio de fuertes escisiones en enero de 2013, y generó un periodo de contradictorias resonancias y expectativas, en grupos fragmentados de activistas en algunas partes del país.

Palabras clave: Movimiento estudiantil, repertorios de acción colectiva, dispositivos de desmovilización, represión.

Abstract

The aim of this paper is to highlight the main tensions of #YoSoy132 movement, emerged in Mexico in 2012 electoral process, and spread up to dozens of cities across the country. Despite the symbolic impact it had on the electoral campaign and in the soul of citizen groups, the movement did not achieve its immediate goals. It entered into a mobilization-demobilization dynamic, it concluded amid strong divisions in January 2013, and generated a period of contradictory resonances and expectations, into fragmented groups of activists in different parts of the country.

Keywords: Student movements, #YoSoy132, mobilization, demobilization, action, repression.

* Reconocemos y agradecemos la colaboración de las sociólogas Marisol B. Salvador y Carolina Hernández, y del sociólogo Julio Reyes en la asistencia de la investigación.



IZTAPALAPA

Agua sobre lajas

** Doctora en pedagogía por la UNAM. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, ciudad de México. mariao969@yahoo.com.mx

*** Doctor en Sociología por la Universidad de Texas en Austin. Profesor investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. sergiotamayo1@prodigy.net.mx

El objetivo de este trabajo es destacar las principales tensiones en los procesos de movilización-desmovilización de los movimientos sociales. Para ello analizamos las trayectorias del movimiento #YoSoy132, que emergió en México en el proceso electoral de 2012, y pronto se extendió a decenas de ciudades en todo el país. A pesar del impacto simbólico que tuvo sobre el proceso electoral y en el ánimo de la ciudadanía, el movimiento no logró sus objetivos inmediatos. Entró en una dinámica de movilización-desmovilización, concluyó en medio de fuertes escisiones en enero de 2013, y generó un periodo de resonancias y expectativas en grupos fragmentados de activistas en algunas partes del país. ¿Qué fue lo que pasó dentro y fuera del #YoSoy132 que provocó estas paradojas? Nuestra hipótesis plantea que la conjunción de diversos aspectos del contexto político, articulado a la formación de identidades colectivas particulares de los participantes, y a dispositivos de movilización-desmovilización de la protesta, llevaron al movimiento estudiantil a su quiebre definitivo.

La movilización y la desmovilización son dimensiones cruciales que, tomadas en conjunto, explican de manera dialógica la dinámica de los movimientos sociales. No obstante, en la tradición de estas teorías se han analizado de manera diferenciada. Por un lado, la movilización se ha estudiado desde distintos ángulos y enfoques teóricos, especialmente buscando respuestas a preguntas acerca de cuándo y por qué ocurren los movimientos sociales, o quiénes participan en ellos (para una visión general del tema véase a Goodwin y Jasper, 2003). Responder a tales interrogantes ha sido uno de los desafíos constituyentes del principal cuerpo teórico de los estudios de los movimientos sociales. Se han definido perspectivas estructurales basadas en las crisis y los ciclos de acumulación del capital, o específicamente en la formación de Estructuras de Oportunidad Política; se ha hecho énfasis en la movilización de recursos, la aplicación o innovación de repertorios de movilización, la difusión y circulación de enmarcados y discursos de alineamiento, etcétera (véase un acercamiento general a estas líneas de investigación en Fillieule, Agrikoliansy y Sommier, 2010). Asimismo, la movilización se ha analizado desde enfoques de la cultura, la cultura

política, las identidades colectivas y las emociones (véase, para una síntesis de este enfoque, a Jasper, 1998, 2005; Álvarez, Dagnino y Escobar, 1998).

Por otro lado, como hemos destacado en otros análisis (Olivier, Tamayo, Voegtli, 2013), la desmovilización política se ha entendido en su dimensión colectiva, al final de una amplia movilización, bajo la pregunta ¿por qué declinan los movimientos? (cf. Goodwin y Jasper, 2003); o explicado en sus aspectos individuales, al identificar las condiciones del retiro militante (para una visión general cf. Fillieule, 2013). Existe así una corriente que se inscribe en el análisis motivacional de las consecuencias biográficas del activismo (Gottraux, 1997; McAdam, 1999; Fillieule, 2005; Leclercq y Pagis, 2011), y en el énfasis en el compromiso, para analizar la movilización (Hirsch, 2003), o la falta de compromiso individual, desde la psicología social para la desmovilización (Klandermans, 2003).

En el estudio sobre el movimiento estudiantil de 1968 (Olivier, Tamayo, Voegtli, 2013, *op.cit.*) propusimos adoptar una perspectiva procesual de la protesta, que tome en cuenta las dimensiones y los cambios en las atribuciones de la Estructura de Oportunidad Política (EOP), que favorece tanto la evolución o declinación de la movilización, como las transformaciones organizacionales e individuales durante el proceso. Como lo indica McAdam (1982:48), existen actores y significados subjetivos que, insertos entre la oportunidad y la acción, atribuyen un sentido específico a la EOP. Esto es determinante para entender el cambio persistente de la movilización a la desmovilización y viceversa.

Siguiendo esta perspectiva relacional de la movilización-desmovilización, en un primer apartado abordamos brevemente el contexto político de México, en el periodo de la contienda electoral de 2012, que marcó el regreso del partido hegemónico desplazado apenas 12 años antes. En seguida, describimos en forma sintética el origen del movimiento. Después de estos elementos de contexto,¹ introducimos los

¹ El proceso de configuración y desarrollo del #YoSoy132 coincide con muchas características de los movimientos juveniles más recientes en el mundo. Es primordial, en este sentido, hacer referencia a los cuatro movimientos inmediatos y anteriores a este: la *Primavera Árabe*, de diciembre de 2010; el movimiento de *Indignados-15M* en España además del *Movimiento Estudiantil Chileno*, ambos de mayo de 2011; y el movimiento de los *Occupy-Wall Street*, en Estados Unidos, de septiembre de 2011. Y aunque todos ellos con diferencias notables, también se pueden observar coincidencias de fondo. Por razones de espacio, esta vez no destacaremos las dimensiones vinculantes con el movimiento #YoSoy132. Remitimos al lector a nuestra ponencia "The Student Movement in the (Mexican) Democratic Process: The Case of #YoSoy132 Movement", en el XVIII ISA World Congress of Sociology, en Yokohama, Japón, en julio de 2014, donde hacemos

mecanismos de explicación sobre las tensiones políticas no resueltas al interior del #YoSoy132. Estas tensiones se muestran a través de momentos y ciclos de declinación y desmovilización, que llevaron a modificar la conducción política inicial del movimiento y a su desestructuración final. Un cuarto aspecto esencial en la explicación de los procesos de movilización-desmovilización es contextualizar la protesta en la historia y el perfil global de las universidades privadas y públicas en el país, debido a que permite situar, desde una perspectiva amplia, las contradicciones que surgieron por las condiciones de pluralidad del movimiento.² Finalmente, delineamos cuatro dispositivos básicos que describen con precisión el proceso de movilización-desmovilización: a) el carácter político del movimiento; b) el papel de las alianzas y la lucha interna por la hegemonía, c) la definición e innovación de los repertorios de la movilización y d) los dispositivos de la represión.

La metodología utilizada en la investigación es multidimensional (Mitchel, 1983; Huffschmid y Wildner, 2012; Azuara, González y Tamayo, 2007; Combes, Huffschmid, López-Saavedra, Tamayo, Torres y Wildner, 2012). Consistió en la revisión de fuentes estadísticas de instituciones de educación superior públicas y privadas, principalmente de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Subsecretaría de Educación Superior, para contextualizar el perfil de los estudiantes que participaron en el #YoSoy132. Elaboramos una cronología exhaustiva del movimiento, basándonos en diversas fuentes: el seguimiento en prensa, textos, testimonios publicados y fuentes secundarias. Identificamos los ciclos de protesta, cambios en los repertorios de movilización, y la definición de actores sociales en la participación política, a partir del estudio cronológico. Realizamos un análisis de fuentes electrónicas y documentales en los

énfasis en esta relación, pues no en balde el #YoSoy132, por su asociación discursiva, se relaciona con los movimientos juveniles que sobrevivieron en diferentes partes del mundo. Ya algunos lo definieron, en su clímax, como movimiento 11-M mexicano o “la primavera mexicana”, como lo hicieron Julio Hernández del periódico *La Jornada* y Carmen Aristegui en *MVS Noticias*, respectivamente. Véase además Castells (2012), Turner (2012), Mayol (2012), Fernández (2011), Chomsky (2012) y González F. (2012).

² Este tema sobre el concepto de pluralidad se ha vuelto relevante para el estudio de los movimientos, y amerita una línea de investigación enfocada. En este trabajo retomamos la visión de Paola Rebughini, de la Universidad de Milán, en su ponencia “Italy Democracy, Social Movements and Rights: The Challenge Of Pluralism”, presentada en el XVIII ISA World Congress, en 2014, quien planteó la noción de “pluralidad” asumida teóricamente como una cualidad de los movimientos y otros procesos políticos que puede traer al contrario múltiples contradicciones. Esto último pudo observarse en el #YoSoy132.

sitios de YouTube, Facebook y Twitter sobre los distintos grupos y asambleas del #YoSoy132. Se realizaron entrevistas con participantes del movimiento y análisis de testimonios ($N = 25$). Se revisó y examinó la bibliografía especializada que da cuenta del papel de los medios y las redes cibernéticas en la protesta social.

El ambiente político-electoral en México

En la transición democrática de un régimen de partido hegemónico, que llegó a controlar el espacio político del país durante más de siete décadas en el siglo pasado, a la conformación de un gobierno de derecha, en los albores del nuevo siglo XXI, la ciudadanía en México había estimado que la alternancia presidencial alcanzada en 2000 llegaría a ser la alternativa de renovación institucional. Sin embargo, tal expectativa duró poco. La joven democracia se fue erosionando por medio de fraudes y conflictos sociales y electorales (cf. Méndez y Leyva, 2007a, Tamayo, 2014).

El sufragio de 2012 marcó el contexto político que vio surgir el movimiento #YoSoy132. Esas elecciones, para algunos ciudadanos, habrían cerrado la posibilidad de mejorar la calidad de la democracia al irrumpir el viejo Partido Revolucionario Institucional (PRI) en el escenario presidencial con señales renovadas de corporativismo y complicidad de los medios de comunicación. El PRI se había preparado desde varios años antes para esta campaña, impulsó una propuesta electoral con base en la construcción de una imagen mediática de quien sería su candidato, asociada a una estrategia mercadológica que lo levantaría como un competidor aventajado (cf. Rodríguez Araujo, 2012; Villamil, 2009).

La operatividad de esa estrategia electoral fue eficaz en el contexto del papel que jugó el Partido Acción Nacional (PAN) en el poder durante los 12 años anteriores. El entusiasmo por Vicente Fox, el presidente de la alternancia que representó simbólicamente el anhelo ciudadano en el 2000, se vino abajo por la ineficiencia del manejo gubernamental y la evidencia de una práctica incongruente con los supuestos democráticos. En ese marco institucional emergió la represión estatal en el conflicto con los pobladores de Atenco, al final del sexenio, que fue apreciado como resultado de un acuerdo explícito con el entonces gobernador del Estado de México, Enrique Peña Nieto (EPN).³ Se añade a estos conflictos irresueltos el propósito de deslegi-

³ Fue precisamente este acontecimiento el foco rojo señalado insistentemente por los estudiantes de la Universidad Iberoamericana contra EPN, el 11 de mayo de 2012, que dio origen al movimiento.

timar la pretensión de candidatura del principal adversario electoral del momento, Andrés Manuel López Obrador (AMLO), para desaforarlo de su entonces cargo de jefe de Gobierno del DF, y constreñir su participación en las elecciones presidenciales de 2006. Estos eventos impactaron negativamente la imagen democrática que la ciudadanía tenía del PAN (cf. Méndez y Leyva, 2007a, 2007b, 2007c).

Felipe Calderón Hinojosa, presidente electo en 2006, no trajo mejores resultados sino profundizó la crisis social. Su gobierno se inauguró en medio de un conflicto de deslegitimación democrática debido a la escasa confiabilidad de los resultados electorales (cf. Tamayo, 2007). Después, se identificó a ese gobierno con crisis políticas que no pudieron ser zanjadas durante el sexenio. La violencia y la inseguridad pública crecieron. Junto a esto, se derivó una política de contención conocida como “criminalización de la protesta social”. Mientras que las cifras de muertes superaron los 60 000 al final del sexenio de Vicente Fox, en la administración de Felipe Calderón se registraron 121 613 homicidios.⁴ La gestión calderonista se caracterizó por una política antisocial y antilaboral reflejada, por ejemplo, en los conflictos por la desaparición de la Compañía Mexicana de Aviación y la de Luz y Fuerza del Centro, y la consecuente pérdida de empleos de miles de trabajadores, con lo que quedaron mal paradas las promesas de campaña del que sería identificado como el “presidente del empleo” (Sherer García, 2012; Sherer Ibarra, 2011; Paoli Bolio, 2011).

Ambos gobiernos del PAN asumieron estrategias corporativas. Controlaron con ellas programas sociales e intentaron generar una amplia red de clientelas electorales. Se aplicaron principalmente en sectores campesinos e indígenas y en colonias populares. Fue esta la orientación de un partido que había sido hasta entonces bastión de grupos empresariales y clases medias urbanas (Reveles, 2006).

Después de estos 12 años, llegaba nuevamente el turno del PRI. Este partido había logrado mantener y concentrar un equilibrio político desde las gubernaturas de los estados, consiguiendo mayoría en los congresos locales. Su candidato, Enrique Peña Nieto, pertenecía a un bloque interno poderoso apuntalado por el expresidente Carlos Salinas de Gortari, uno de los más influyentes desde 1988 (Tejeda, Castro y Rodríguez, 2014). La candidatura de EPN fue apoyada por Televisa, la empresa de

⁴ Véase INEGI, datos sobre homicidios registrados a nivel nacional por sexenio presidencial en www.inegi.org.mx [15 de julio de 2014]. Además, el reportaje sobre “El presidente de las 83 mil ejecuciones”, de Mendoza Hernández y Mosso Castro Rosario (2013), *Diario Zeta de Tijuana* <zetatijuana.com/noticias/reportajes/16223/el-presidente-de-las-83-mil-ejecuciones> [15 de julio de 2014]; y Ley Sandra, “El desafío de contar a nuestros muertos” <movimientoporlapaz.mx/es/2012/09/14/el-desafio-de-contar-a-nuestros-muertos> [6 de abril de 2015].

medios de comunicación más preponderante en el mundo de habla hispana, que invirtió grandes recursos para erigir la imagen mediática del candidato (cf. Tamayo, 2014). Los gobernadores priístas, en apoyo a su candidato, movilizaron recursos para amplificar su candidatura, incluso, como se observó después, por medios extralegales y por encima de atribuciones reglamentadas en la legislación electoral. De esa manera, el candidato del PRI parecía rodearse de un espacio de nepotismo, corrupción y simulación de imagen, que harían reproducir los mismos vicios del antiguo PRI del siglo XX (Tamayo, 2014).

El surgimiento del #YoSoy132

La protesta surgió en medio de la campaña electoral de 2012. Reivindicó la defensa de la democracia y enfrentó lo que los estudiantes creyeron era una imposición del candidato del viejo régimen. El movimiento, originado en universidades privadas, se extendió a instituciones públicas, y con ello se incorporaron otros factores políticos y sociales a las demandas iniciales. De manera que se articularon valores de justicia social y libertades democráticas, a partir de la necesaria transformación de los medios, la educación y el modelo económico neoliberal. Se expresó mediante un repertorio de manifestaciones, asambleas, redes plurales y el uso de redes cibernéticas, principalmente YouTube, Facebook y Twitter.⁵

La movilización de jóvenes estudiantes de la Universidad Iberoamericana (Ibero) se originó el 11 de mayo, durante la visita de Peña Nieto, siendo candidato del PRI, a esa universidad. Tendría un diálogo con estudiantes y profesores como parte de su agenda de campaña. La Ibero tiene una larga data en el sistema universitario contemporáneo. Surgió en 1943, en una etapa de transición, en medio de la efervescencia del debate entre la perspectiva socialista de la educación que se había impulsado desde el gobierno de Lázaro Cárdenas, y el enfoque liberal del entonces presidente Manuel Ávila Camacho. Es precisamente en este proceso que cobra relevancia el debate entre sostener la educación pública o la apertura a la universidad privada.

⁵ Para profundizar en el tema de la importancia de las redes cibernéticas en el movimiento y en la juventud, véase: *Consideraciones, El Semanario*, 2012; Delhanty Matuk, s/f; Domínguez Espinoza, 2012; Díaz De Alba, 2013; Galindo Cáceres y González-Acosta, 2013; Gómez, 2012; González F., 2012; González Villarreal, 2013; Medina, s/f; Muñoz Ramírez, 2012; Observatorio Ciudadano de la Educación, s/f; Parametría, 2012; Prieto, s/f; Rovira, 2012; Ramírez, 2012a 2012b; Tequio Jurídico, A.C., Luna del Sur, A.C., CODIGODH, 2012; #YoSoy132, 2012; Villegas, 2013.

En este contexto, una de las consecuencias sociales más importantes fueron los conflictos internos que llegaron a dividir a varias comunidades universitarias, como fue el caso de la Universidad de Guadalajara (Olivier, 2009).

Este elemento histórico marca de algún modo la división entre la educación pública (además gratuita y laica) y la privada. Fue la perspectiva socialista, que introdujo el principio, en la que se fundamentó la educación pública (Guevara Niebla, 1985). No obstante, en el contexto de esta discrepancia, la Ibero, aunque es una institución confesional, por su orientación jesuita se ha definido de manera distinta a otras instituciones de tipo privado,⁶ no solamente a aquellas que surgieron en su mismo contexto como alternativa educativa de las élites y de la iglesia al enfoque socialista, sino también en relación con otras instituciones que surgieron posteriormente.

La Ibero ha definido la educación jesuita como aquella que se interesa por la transformación de las personas en una “continua interacción reflexiva y crítica del contexto social [en búsqueda de] la transformación social y el bien común” (Morales, 2010). Su perspectiva humanista se observa tanto en el tipo de publicaciones que genera como en las características de los profesionales que forma (Prieto, s/f). Sin embargo, a pesar de tener este perfil y de que sus estudiantes tuvieron cierto nivel de participación en el movimiento del 68, tampoco puede considerarse como una institución que se vincule estrechamente a los movimientos sociales del país.

Esto implica una doble apreciación sobre el origen del movimiento #YoSoy132. Por un lado, sorprendió a la opinión pública que la protesta surgiera en una institución privada, cuando no es común que se generen expresiones de rebeldía de la magnitud como las que se vivieron ese 11 de mayo. Por lo regular estos acontecimientos se observan en instituciones públicas,⁷ y por ello la reacción inmediata de los medios de comunicación fue atribuir la rebeldía a una presunta infiltración de la oposición. Precisamente este hecho generó la indignación de estudiantes de

⁶ Desde una perspectiva normativa, en México la manera adecuada de enunciar este tipo de instituciones es el de régimen particular. Sin embargo, en el ámbito de la literatura especializada se promueve el convencionalismo internacional de *privado* o *privada*. Este último término lo utilizamos en este trabajo como una noción de comprensión general. No es el propósito de este trabajo establecer una tipología que plasme la heterogeneidad de la educación superior privada, para tal caso véase Olivier, G., 2007.

⁷ Hay que recordar que EPN entonces candidato a la presidencia, solamente visitó universidades privadas y en ningún momento las universidades públicas. Esto puede corroborarse en las propias declaraciones de los integrantes del movimiento, véase testimonio de Ana Rolón, <www.youtube.com/watch?v=RVJ3vIvUSCo> [15 de junio de 2013].

la Ibero, como relataremos con detalle más adelante. Por otra parte, aunque aún a nivel de hipótesis, es posible que justamente el perfil de esta institución permitiera que fuera en esa y no en otra institución de educación superior privada donde dicho acontecimiento sucediera. En todo caso, la protesta tomó por sorpresa tanto al candidato del PRI como a la sociedad en general (González Fuentes, 2012).

En este contexto educativo y ante la visita de EPN a la universidad, un grupo de jóvenes previamente organizados decidieron planear una respuesta activa, dibujando carteles, confeccionando máscaras del expresidente Carlos Salinas de Gortari, creando un grupo de Facebook y elaborando preguntas con las que deseaban confrontar al candidato en su presentación, principalmente destacando el conflicto de Atenco.⁸ A la llegada de EPN se impuso un fuerte dispositivo de seguridad y control de la asistencia al auditorio. Al terminar el diálogo entre el candidato y los participantes, algunos jóvenes lo increparon por el caso Atenco y se desató una confrontación, en la que Peña Nieto señaló enfático que como gobernador del Estado de México que había sido en ese entonces, asumía la responsabilidad de la contención. Los jóvenes percibieron en la respuesta un tono de reto y arrogancia.⁹ Se sintieron agraviados y enardecidos con la refutación. A la salida, empezaron a

⁸ El conflicto de Atenco empezó el 4 de mayo de 2006, cuando la Policía Federal Preventiva (PFP) y del Estado de México tomó por fuerza el pueblo de San Salvador Atenco después de que se les impidiera a unos floricultores vender a las puertas del mercado municipal. Se dieron violentos enfrentamientos de los pobladores con la policía. Mujeres y niños fueron golpeados y mancillados. Otros diez vecinos fueron sentenciados a cumplir condenas de 45 y 31 años acusados por los delitos de secuestro y ataques a las vías de comunicación. Fue aprehendido Ignacio del Valle, líder del movimiento, y condenado también por los delitos de “secuestro equiparado” y ataques a las vías generales de comunicación. La sentencia sumó 67 años que le impusieron en 2007, más otros 45 que le asignaron en 2008. Es decir una sentencia de 112 años y seis meses en prisión. Del Valle y los demás pobladores fueron detenidos sin orden de aprehensión. Su verdadero delito, dicen sus defensores, fue protestar para defender a su pueblo y no rendirse. Se asume, dijeron sus abogados, que fue de revancha contra el Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra (FPDT) que había evitado la construcción del Aeropuerto Internacional de México en sus tierras, durante la presidencia de Vicente Fox. La represión fue asumida por EPN, entonces gobernador del Estado de México, para descabezar uno de los movimientos más radicales de esos años, vinculado al Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) (véase entre otros a Cuéllar y Kuri, 2011).

⁹ Aquí, EPN dijo: “...reitero, reitero, fue una acción determinada personalmente, que asumo personalmente, para restablecer el orden y la paz en el legítimo derecho que tiene el Estado mexicano...” (cf. González, 2013:37).

seguirlo y gritarle “¡Atenco, Atenco!”; “¡Fuera EPN, fuera!”; “¡Asesino, cobarde!”; “¡La Ibero no te quiere!” (Lautaro y Martínez, 2012).

Es probable que el acontecimiento no hubiera pasado a mayores si la respuesta del mismo candidato y los coordinadores de su campaña hubiese sido en otro tono. Pero aquí los marcos de referencia se definieron como discursos antagónicos y fueron constituyendo un espacio de conflicto y acción. Eso empujó desde entonces procesos y trayectorias de gran magnitud (cf. Hunt, Snow y Benford, 2006). Rescatamos aquí parte de la crónica de Roberto González (2013) sobre la respuesta del equipo del candidato a los acontecimientos vividos en la Universidad Iberoamericana. Los priístas buscaron desde el primer momento deslegitimar la crítica de los jóvenes señalando que grupos externos a la comunidad, “falsos estudiantes”, generando un ambiente de hostilidad habían emprendido faltas de respeto al candidato. Tergiversaron los hechos, minimizaron la protesta y afirmaron que los “verdaderos” estudiantes de la Ibero habían mostrado su apoyo a EPN en su visita a la Universidad. Confeccionaron así un discurso de valorización de la candidatura de EPN y desvalorización de los jóvenes, usando los medios de comunicación como sus principales aliados y publicaron nombres de los “provocadores de la Ibero” identificándolos con AMLO, candidato del Partido de la Revolución Democrática (PRD), quien era su principal adversario electoral. Al final, resultó que el responsable de las protestas contra el PRI era el propio AMLO, un “político resentido —como dijeron los priístas— que no sabe perder” (cf. González, 2013:27-73).

En realidad, no fue el reducido grupo que organizó previamente la “bienvenida” al candidato, ni la situación crítica que se dio durante su visita lo que provocó el movimiento anti-Peña, sino el agravio que los alumnos de la Ibero sintieron ante la respuesta manipuladora de los hechos por parte del PRI y la mayoría de los medios de comunicación. El atrevimiento fue señalarlos como “porros” vinculados a AMLO, gente externa a la universidad, tergiversando el sentido de la reprobación de los jóvenes contra EPN. Lo único que mostraba semejante actitud, según los estudiantes, era la cultura política retrógrada de un priísimos que no había cambiado en sus prácticas desde el año de la alternancia. El PRI, estaba claro para ellos, no debía regresar al poder.¹⁰

A un estudiante se le ocurrió hacer una invitación abierta por Facebook para que los que habían estado en el acto enviaran grabaciones señalando que eran estu-

¹⁰ La postura del movimiento en este sentido puede consultarse en: YoSoy132. *Manifiesto #YoSoy132*, 2012 mayo 29, Disponible en <www.youtube.com/watch?v=igxPudJF6nU> [4 de noviembre de 2013].

diantes y universitarios matriculados de la Ibero. Llegaron 131 videos de jóvenes que respondieron así: “somos estudiantes [...] no porros, [...] no acarreados [...] nadie nos entrenó para nada” (González, 2013:61-62). El video se publicó el 14 de mayo con el *hashtag* “#131alumnosdeIbero”. A las pocas horas se hizo *trending topic* a nivel mundial. Se sumaron 125 000 *twitts* que reconocían el valor de los estudiantes de la Ibero de presentarse pública y abiertamente desafiando una posible respuesta represiva por las autoridades. Ese mismo día, a iniciativa de Saúl Alvidrez, estudiante de Derecho y Economía del Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), se invitó a todos los simpatizantes a sumarse a la causa de los #131 alumnos de la Ibero, y formar así el #YoSoy132.

La respuesta fue masiva y contundente. La causa fue el agravio a ese sector juvenil, provocado por las calumnias de los coordinadores de campaña del PRI, que habían desconocido y descalificado la identidad de aquellos jóvenes, asumida esta como de estudiantes críticos, contestatarios ante quien comenzó a ser desde ese momento su adversario más señalado, la burocracia del PRI. Los priístas los habían señalado como porros y los desclasaban, afirmaban de ellos ser acarreados del PRD, el partido de la izquierda electoral de ese momento, y manipulados por su candidato, López Obrador. El repudio no se hizo esperar.

“El despertar político de mi generación”

El movimiento fue inicialmente impulsado por estudiantes de una universidad privada, pero no fue esencialmente un movimiento estudiantil con demandas específicamente estudiantiles. Fue plural por la heterogeneidad de su base social, sus demandas, sus objetivos y sus alcances.

En México existen cerca de 3 millones 500 mil estudiantes matriculados en el nivel superior. Significa una cobertura aproximada de 34 % de los jóvenes en edad de matricularse en estudios superiores en el país. Según algunas clasificaciones internacionales, en el 2010, el país llegó a la masificación de los estudios superiores. Sin embargo, la distribución de los servicios educativos es bastante heterogénea en muchos sentidos. En términos de los sectores sociales de los estudiantes matriculados, 21 % de jóvenes, equivalente a unos 800 000 estudiantes, son de escasos recursos; 48 % pertenecen a sectores medios y 31 % provienen de familias de mejores ingresos (cf. Tuirán, 2012). Del total de estudiantes que asisten a la educación superior en México, 72 % lo hacen en instituciones públicas, pese a que de alrededor de 2 600

instituciones de educación superior existentes en el país, 66.8% son de tipo particular o privado (Muñoz, 2009), tendencia aproximada hasta la fecha.

Dentro de ese marco, el Distrito Federal es la entidad que cuenta con la mayor matrícula del país, atiende a poco más de 70% de la población de la cohorte de 19 a 23 años, de manera que, por su cobertura bruta, se encuentra en etapa de lo que se ha denominado universalización del sistema. Cuenta aproximadamente con un millar de planteles, incluyendo la zona conurbada, de los cuales poco más de 200 son públicos y el resto son de régimen particular (ANUIES, 2012). La cohorte de edad señalada coincide con 45% de usuarios de internet en México, de entre 15 y 24 años de edad, que lo utilizan frecuentemente (González F., 2012).

Estos datos muestran que una característica central de la educación en México es la heterogeneidad de sus instituciones de educación superior. El sistema cuenta con universidades, institutos, colegios, facultades, tecnológicos, entre otros, que si bien pueden ser públicos o privados, su tipo de régimen no clarifica del todo su diferenciación. Y es precisamente dentro del fragmento privado donde se encuentra la mayor heterogeneidad. Desde mediados de los ochenta del siglo pasado puede observarse el proceso de mayor celeridad en el crecimiento del sector privado en educación superior y con ello se acompañó también su diversificación (Olivier, 2007), y esto implica una importante fragmentación de grupos sociales con anclajes identitarios diversos que asisten a ellas.

La diversificación se entiende por múltiples factores, que van desde las condiciones de infraestructura hasta las concernientes a la calidad de los servicios académicos que se ofrecen. Existen en la actualidad distintas formas de clasificar estas instituciones; estas diferencias se explican por el peso que se le ha dado a sus características intrínsecas. En función de una contextualización que dé cuenta del tipo de instituciones privadas que entraron en juego en el movimiento #YoSoy132, en términos generales pueden distinguirse dos grupos: las instituciones de élite y las instituciones de absorción de demanda (cf. Balán y García, 2002).¹¹ Habría que notar que dentro de estos dos grupos existe una diferenciación interna importante, que refleja su evidente heterogeneidad.

Por un lado, lo que caracteriza a las instituciones de élite es que tienden a ofrecer servicios educativos a los grupos sociales más favorecidos económicamente. Sus costos por derechos de matrícula son los más elevados y adoptan formas de

¹¹ Aunque cabe mencionar que algunos autores suponen la existencia de un sector intermedio que cada vez tiene mayor presencia en la ciudad de México, que se distingue del de perfil alto (élite), o bajo (exclusivamente de absorción de demanda) (Silas, 2005).

organización interna que refuerzan principios de autonomía con respecto al Estado que las diferencian de las universidades públicas. Esto quiere decir que no solo se establecen relaciones que cohesionan intereses socioeconómicos, sino que se desarrollan procesos identitarios que aglutinan visiones o lecturas de la realidad del grupo y la cultura dominante donde se desenvuelven, lo cual permite un reforzamiento de su propia visión y perspectiva de la sociedad y del Estado (Levy, 1995; Mendoza, 2004; Olivier, 2011). Es muy importante considerar esto, porque aunque existen programas de becas que permiten el ingreso de estudiantes de buen rendimiento educativo con menores recursos económicos, el proceso de cohesión identitaria frente a un conjunto de patrones sociales suele adoptarse en forma independiente de la condición económica o el origen de clase. En este sentido, el contexto institucional, en tanto espacio de intercambio de prácticas culturales, sociales y políticas, resignifica y cohesionan a sus miembros (cf. Olivier, 2014). Es necesario decir que en este grupo de élite se encuentran las instituciones privadas de mayor prestigio social.

Por otro lado, el fragmento que corresponde a las instituciones de absorción de demanda de bajo perfil es sumamente heterogéneo, y es el que más ha crecido en los años recientes. Cuentan con una matrícula reducida, bajos costos, infraestructura escasa y formaciones profesionales limitadas. Las instituciones de perfil intermedio, que también corresponden en lo general a las de absorción de demanda, se distinguen de las de bajo perfil porque aunque también surgieron con el fin de absorber matrícula (en muchos casos con fines meramente comerciales), a la larga se fueron consolidando. Mejoraron sus espacios, la oferta de sus carreras, y algunas incorporaron posgrados. Puede decirse que surgen para atender a sectores medios de la población que no pudieron ingresar a las instituciones públicas (Olivier, 2011).

Quienes participan en el movimiento, en su gran mayoría pertenecen a instituciones del primer fragmento: de perfil alto o de élite. Al inicio fueron estudiantes de 15 planteles privados. No obstante, se incorporaron rápidamente otros que provenían de 37 planteles de instituciones públicas. También se adhirieron siete planteles públicos de educación media superior y una privada (véanse tablas 2 y 3).¹²

Es importante señalar que en su trayectoria, la configuración del movimiento se fue haciendo más compleja, dada su diversidad institucional, de carácter público y privado, de clase, de sector social, de organización y de ideología. Se revelaban importantes contradicciones identitarias. Después del estallido en la Ibero, el encuentro en "Las islas" de Ciudad Universitaria, el 30 de mayo de 2012, mostró lo que para

¹² Todo esto sucedió antes de que el movimiento se expandiera a ciudades del interior, a grupos populares y otras asambleas de escuelas.

muchos era lo impensable: la reunión de jóvenes estudiantes de instituciones tanto públicas como privadas. Sin embargo, por eso mismo se abrieron grandes desafíos. Fue un acontecimiento inusitado no solo para la sociedad en general, sino para los propios estudiantes que así lo mostraron en sus respectivos discursos y testimonios. Y aunque el exhorto fue muy claro para lograr una unidad universitaria sin diferenciaciones, el reto quedó plasmado.¹³ ¿Era posible coexistir en la pluralidad?

En la primera manifestación masiva, realizada el 23 de mayo en la Estela de Luz, todo parecía posible, recuerda un activista de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Llegaban de instituciones públicas y privadas, y juntos creyeron poder impedir la imposición de EPN como presidente. No obstante, los primeros signos que marcarían la manera en la que se concebía el movimiento y sus objetivos estaban ya presentes. Existieron importantes disimilitudes internas, sobre todo en grupos con mayor experiencia política formados en instituciones públicas. Casi desde el inicio del movimiento una de las principales diferencias fue el hecho de que los de instituciones públicas se resistían a subordinarse a la línea original marcada por los de las privadas.¹⁴ Al mismo tiempo, muchos estudiantes de escuelas privadas no estaban seguros de que debían abrirse a los jóvenes de las públicas, por temor y falta de confianza.¹⁵

El debate en las instituciones públicas creció frente al qué hacer y qué papel jugar en un movimiento que surgía de un ámbito privado que por muchos años había significado la otredad cultural y política. Y aunque era clara la participación de corrientes políticas que se hicieron presentes desde el principio en las asambleas en las instituciones públicas, el acuerdo generalizado, principalmente en la UNAM, fue que ellos deberían retomar el papel histórico como impulsores del movimiento estudiantil mexicano.¹⁶ Esta percepción se vio expuesta en el tipo de planteamientos y énfasis discursivos que se hicieron en foros públicos, asambleas y videgrabaciones

¹³ Este hecho queda plasmando en el análisis de los múltiples testimonios grabados que forman parte del denominado "Proyecto 40". Un ejemplo de la pluralidad y los retos frente a la diversidad de posturas puede observarse claramente en el testimonio de Arturo Cuevas, estudiante de Ciencia Política y Derecho del ITAM, disponible en <www.youtube.com/watch?v=V2qPWfKPEkE> [15 de junio de 2013].

¹⁴ Activista de la Asamblea de la Unidad Azcapotzalco de la UAM. Entrevista realizada el 18 de octubre de 2013, en la ciudad de México.

¹⁵ Vocero de la Asamblea de Economía de la UNAM. Entrevista realizada el 25 de octubre de 2013, en la ciudad de México.

¹⁶ Activista de la UNAM. Entrevista realizada el 23 de octubre de 2013, en la ciudad de México.

donde las diferencias sociales y de identidad entre los estudiantes fueron notorias. No lo fueron, sin duda, en el planteamiento central: la democratización de los medios y el rechazo a la candidatura de EPN; pero sí discrepaban en temas que con el tiempo se fueron agregando a las demandas iniciales: el énfasis en las libertades democráticas o en la justicia social.¹⁷

Las diferencias fueron principalmente sociales y específicamente de cultura política, pero no solo discursivas, sino prácticas, que se vivieron en la vida diaria. Fueron diferencias en cuanto a experiencia militante, concepción política y estratégica, y posición social desde donde cada participante le daba lectura a la realidad. La pregunta que surge es: ¿Bajo qué contextos y circunstancias sociales, bajo qué condiciones y contrastes educativos los jóvenes entendieron la democracia? Muy probablemente la respuesta es: bajo una pluralidad ideológica. Esa misma pluralidad de enfoques marcó diferencias que se evidenciaron en muchos encuentros estudiantiles. Un activista dijo: “a pesar de las coincidencias, la clase social no permitió conciliarnos”.¹⁸ Para algunos, la entrada de las instituciones públicas significó la salida implícita y explícita de muchos estudiantes de instituciones privadas del movimiento.

¹⁷ Una muestra de ello, que coincide con la visión de algunos activistas, es el número y la orientación de las mesas de discusión que se plantearon en la Primera Asamblea General Universitaria. Fueron 15 las mesas de discusión. Dos de ellas tenían que ver con el planteamiento original: la democratización de los medios de comunicación y la transparencia de los comicios. Cuatro más, un carácter, en lo fundamental, de autoidentificación del movimiento, aspecto crucial en el estado naciente de las movilizaciones. Estas mesas se referían a la postura y posición política del #YoSoy132, las formas de organización interna, los métodos para la toma de decisiones, y la participación de los estudiantes en el extranjero. Todo lo demás, incluido en nueve mesas de discusión, se refiere a contenidos tangenciales y de carácter social, ecológico, o particularidades de las instituciones educativas. Los temas que se trataron fueron: 1. Espacios públicos en los medios de comunicación; 2. Postura y posición política del movimiento; 3. Elección e información, transparencia en los comicios; 4. Organización del movimiento (solo voceros); 5. Método asambleario de participación y difusión; 6. Arte y cultura; 7. Políticas educativas; 8. Ciencia y salud; 9. Violencia y represión en movimientos sociales; 10. Democratización de órganos internos dentro de las estructuras de gobierno en universidades públicas y privadas; 11. Agenda poselectoral y alcances del movimiento; 12. Agenda nacional para la conformación de un proyecto político de trascendencia después del 1º de julio; 13. Medio ambiente. Basura electoral; 14. Historia y memoria histórica; 15. Participación de los connacionales mexicanos en el extranjero (cf. Relatoría Oficial, *op.cit.*

¹⁸ Vocero de la Asamblea de Economía de la UNAM. Entrevista realizada el 25 de octubre de 2013 en la ciudad de México.

Es importante señalar aquí, para contextualizar el análisis del siguiente apartado sobre los mecanismos de movilización-desmovilización que, de acuerdo con el análisis de varios documentos cronológicos sobre las movilizaciones, opiniones de especialistas y evaluaciones de varios colectivos del #YoSoy132, el movimiento tuvo cuatro fases diferenciadas. La primera, a partir de su origen, el 11 de mayo de 2012, y hasta la conformación amplia del movimiento plural #YoSoy132 donde se definió la caracterización del movimiento, el 30 de mayo, en la famosa Asamblea de Las Islas, en la UNAM. La segunda fase es a partir de ese momento y hasta las elecciones presidenciales, que señalaron la tendencia a favor de EPN, contraria a los deseos del movimiento, y de ahí surgió una primera desmovilización generalizada; la tercera fase a partir de esta fecha y hasta la toma de posesión oficial de EPN en la Cámara de Diputados, que se vio trastocada por la violencia y la represión de las fuerzas policíacas contra los grupos estudiantiles; y la cuarta fase de plena desmovilización hasta lo que fue la gran escisión ocurrida en la Asamblea de Huaxa, Morelos, los días 19 y 20 de enero de 2013. En cada una de estos periodos destaca la discusión y puesta en marcha de diversas formas de organización, representación y decisión interna así como repertorios de movilización que trataron de adecuarse, según la apreciación de los actores de una estructura compleja de opciones políticas.

Fue durante el primero y segundo periodo del movimiento que la protesta se extendió a nivel nacional e internacional, formándose decenas de comités #YoSoy132. Sin embargo, un factor que es necesario destacar es el hecho de que a partir de las elecciones de julio, la participación de los estudiantes de instituciones privadas se diluyó. Al mismo tiempo, mientras una parte se desmovilizaba, otra radicalizó sus acciones, adoptando objetivos sociales antineoliberales, incorporando nuevas demandas y reactivando otros contextos no necesariamente estudiantiles: “a esas alturas del movimiento, de las universidades privadas solo subsistieron aquellos que tenían un perfil social menos pudiente”.¹⁹ El movimiento amplió su alianza con grupos del Frente de Pueblos por la Defensa de la Tierra (FPDT de Atenco) y el Sindicato Mexicano de Electricistas (SME), con quienes constituyeron la Convención Nacional de San Salvador Atenco. Fue sintomático que la primera marcha nacional contra la imposición estuviera encabezada por jóvenes rechazados de universidades públicas agrupados en el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior.²⁰

¹⁹ Activista de la UNAM, entrevista realizada el 23 de octubre de 2013, en la ciudad de México.

²⁰ Véase Emir Olivares Alonso, “Manifestantes exigen la anulación de los comicios”, *La Jornada*, México, 23 de julio de 2012.

Durante esta tercera etapa las demandas del movimiento pusieron el énfasis en cuestiones sociales: por un modelo educativo a uno laico, gratuito y popular; cambio en el modelo económico neoliberal; cambio en el modelo de seguridad nacional; transformación política y creación de órganos de poder popular; salud.²¹

Los dispositivos de movilización-desmovilización

Los dispositivos de la movilización son aquellos mecanismos entendidos como pequeños *bits* de teoría, que permiten explicar la trayectoria y dinámica de los movimientos sociales, tal y como McAdam, Tilly y Tarrow (2003) plantean rescatando la teoría de rango medio de Robert Merton. Distinguimos aquí, con un sentido analítico, cinco de estos dispositivos que, sin embargo, están estrechamente vinculados entre sí. Estos mecanismos, que nos permitirán analizar el movimiento #YoSoy132 en su dinámica movilización-desmovilización, son: *a)* su carácter político; *b)* la complejidad de las alianzas y la lucha interna por la hegemonía; *c)* la innovación de los repertorios de la movilización; y *d)* los dispositivos de la represión.

a) El carácter político del movimiento

#YoSoy132 fue, en su verdadera condición y por autorreconocimiento, un movimiento político. Surgió de las contradicciones de una campaña electoral que se había empantanado y entraba en una especie de ambiente soporífero institucional. En ese contexto, la protesta surgió imprimiendo al proceso una dinámica distinta. Se planteó en contra del candidato priísta y lo que este representaba: el autoritarismo reflejado en su actuación ante el conflicto de Atenco, y la manipulación de los medios de comunicación en la campaña electoral favoreciendo a un candidato. Fueron estas demandas políticas las que el movimiento definió para decir “basta” a una conducción engañosa en las elecciones que, a pesar de la alternancia electoral lograda en el 2000, nunca dejó de existir. El carácter propiamente social de las demandas del movimiento lo proporcionó la participación posterior de estudiantes de universidades públicas.

²¹ Tomado del “Discurso del movimiento #YoSoy132 pronunciado durante la toma pacífica de las instalaciones de Televisa Chapultepec”, en *La Jornada*, “Convoca #YoSoy132 a la transformación de México”, México, 28 de julio de 2012.

No obstante la pluralidad con la que se imprimió la conducción de la protesta, a mayor diferenciación se fue evidenciando también mayor confrontación interna por la hegemonía ideológica, el carácter social o no de los objetivos, y la política de alianzas. Sin plantearlo explícitamente por ninguna de las representaciones asistentes a las asambleas interuniversitarias, para algunos activistas del movimiento esta disputa fue el punto de inflexión donde la dirección y el liderazgo del movimiento pasaron de ser iniciativas esencialmente políticas y democráticas, aquellas pensadas originalmente por los jóvenes de la Ibero, del ITESM y del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), a ser el influjo de demandas sociales impulsadas por las representaciones de los jóvenes de las universidades públicas. Las diferencias identitarias del movimiento se expresaba en el contraste de sus objetivos. La incorporación de reivindicaciones de carácter social ligadas al rechazo de la privatización, por ejemplo, no alcanzaron un vínculo directo con los planteamientos iniciales del “#131alumnos de la Ibero”.

Es paradójico en este sentido que la intencionalidad de este movimiento haya seguido distintos caminos al de otras protestas. Hemos sido testigos (Tamayo, 1999; *cfr.* Tilly, 2008), en las luchas por la ciudadanía, que estas han seguido transiciones que vienen de reivindicaciones meramente sociales y se transforman en otras de carácter político. En la trayectoria suele intervenir un proceso gradual de conciencia en los participantes a partir de la lucha por el poder y la definición de proyectos amplios de nación o de ciudadanía. En este caso, el paso, si es que se dio en algún momento, fue en sentido inverso, de un carácter eminentemente político a uno social.

Quizá por esta razón el proceso generó fuertes tensiones al interior y diluyó el impacto político que pudieron haber tenido las acciones del movimiento. Además, el contexto en que se erigió la protesta era sobre un campo político, de tipo electoral. La protesta se dirigió desde el principio en contra de una opción que representaba el regreso a un pasado autoritario, jerárquico y excluyente. La incorporación numerosa de demandas sociales planteadas en la Primera Asamblea Interuniversitaria en Las Islas de la UNAM es un reflejo de estas tensiones internas del movimiento.²² Abrió un espacio amplio en la lucha por derechos sociales, pero disolvió el reto a las estructuras de poder. El movimiento en poco tiempo cambió el perfil de su base social, en parte porque los estudiantes de instituciones privadas cedieron el espacio.

²² Véase nota 20, sobre la diversificación de los objetivos, por un lado centrados en las libertades democráticas, por el otro en temas de justicia social.

b) Alianzas políticas y la lucha interna por la hegemonía

El tema de las alianzas es fundamental en el desarrollo de los movimientos y de las campañas políticas, sean contenciones electorales o transgresivas. Es la suma de factores cuantitativos y cualitativos que se insertan a la causa de la protesta. Al mismo tiempo, se genera una apertura de espacios de lucha por la hegemonía y la dirección política. Refleja así las tensiones que ocurren debido a la pluralidad y diversidad tan amplia de un movimiento.

Un primer aspecto lo encontramos en la participación de grupos estudiantiles de universidades públicas con una experiencia política mayor, un capital político más extendido y un liderazgo más sostenido (cf. Bourdieu, 1981). Otro aspecto se refiere a las alianzas logradas con movimientos sociales, cuyos objetivos más gremialistas, sindicales y de organizaciones territoriales fueron desplazando las iniciativas de tipo democrático y político.²³ La diferencia de fondo no solo es con respecto al tipo de organización que representan los movimientos, sino por la orientación del movimiento. La parte mayoritaria de las universidades públicas se planteó abiertamente una lucha antineoliberal. Eso era suficiente para justificar la alianza con movimientos que en ese momento fraguaban una lucha contra el sistema. No todos los jóvenes activistas de universidades privadas estaban seguros del carácter antineoliberal del movimiento ni, desde luego, de las consignas acerca de la universidad pública, gratuita, laica y popular, sobre todo de aquellos que venían de las universidades más caras donde se forma a la élite económica y política del país.²⁴

Las perspectivas políticas e ideológicas dirigidas hacia consignas contra el sistema, o de reforma electoral, estuvieron presentes con diversos matices reforzando la diferencia y la pluralidad. Algunos autores afirman que la división en dos corrientes tensó las fuerzas del movimiento, una radicalizada que proponía acciones espontáneas de confrontación, y otra que sugería ampliar la influencia del movimiento

²³ Nos referimos a los casos del SME, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y al FPDT de Atenco.

²⁴ Como ejemplo de ello, baste ver los siguientes testimonios: Proyecto 40. Alejandra Ibarra, integrante del movimiento #YoSoy132, 9 de julio 2012, disponible en: <www.youtube.com/watch?v=jy8WrRgAiIY> [15 de junio de 2013]; Proyecto 40. Valeria Hamel, integrante del movimiento #YoSoy132 (ITAM), 25 de junio 2012, disponible en: <www.youtube.com/watch?v=ib8DZ4I4HJg> [15 de junio de 2013]; Proyecto 40. María José López, integrante del movimiento #YoSoy132, entrevista de Proyecto 40 (Ibero), 25 de julio 2012, disponible en: <www.youtube.com/watch?v=a864n9Azd_8> [15 de junio de 2013].

a grandes sectores de la población, organizando acciones de resistencia pacífica y construyendo un oposición de largo aliento (cf. Ejea, en prensa).²⁵ No obstante, habría que reconocer que esta tensión existió desde el principio, confundándose con posiciones abstencionistas, apolíticas y apartidistas.²⁶ Estas diferencias se acentuaron hacia el final del movimiento, en enero de 2013, con una clara división entre las “asambleas de escuelas” y “las asambleas populares” (aquellas que se formaron por motivación de jóvenes del #YoSoy132 con base, fundamentalmente, en luchas sociales reivindicativas).

Nuestra opinión en este sentido es que el tipo de alianzas y las formas discursivas que adoptó la lucha por la hegemonía del movimiento fue lo que debilitó la eficacia central de la protesta. No pensamos, y esto es importante aclararlo desde ahora, que el tipo de alianzas haya sido, por sí mismo, una consecuencia premeditada de las posibilidades reales de éxito del movimiento. Sí creemos, en cambio, que la falta de experiencia política de algunos jóvenes, las perspectivas ideológicas divergentes y el escaso número de integrantes de jóvenes de universidades privadas, frente a los participantes que se integraron posteriormente de las universidades públicas, permitió en conjunto el desplazamiento apresurado de su liderazgo y la desmovilización de algunos sectores, en contraposición con la radicalización de otros grupos, por lo menos después del 1 de julio, día de las elecciones presidenciales.

²⁵ Véase también el documento de balance que publicó la coordinación de grupos del #YoSoy132 representada por: #YoSoy132 Tlalpan, Colectivo Salud y Libertad (COSALI), compañeros de Prepa 5, compañeros del #YoSoy132 Prepa 6, #YoSoy132 Benito Juárez, Colectivo Voz Alterna (Fac. Filosofía), Organización Tlacaclé, a propósito de los acontecimientos represivos del 1 de diciembre, día en que Enrique Peña Nieto tomó posesión del cargo de Presidente de la República.

²⁶ La participación de grupos de diversas tendencias en el movimiento #YoSoy132 se expresó con la participación inicial de grupos ligados al PAN (activistas destacan la intervención en un principio de la hija de un político prestigiado del PAN, Santiago Creel; además, funcionarios del gobierno han reconocido, aunque no de manera oficial, la participación de panistas), de activistas del grupo Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA del candidato de izquierda AMLO), miembros del PRD, anarquistas de diversas tendencias, simpatizantes del FPR (Frente Popular Revolucionario, de tendencia estalinista), de la Liga de Trabajadores Socialistas, El Militante, y del Partido Revolucionario de los Trabajadores (corrientes trotskistas), así como corrientes históricas del movimiento estudiantil como el Comité Cerezo, En Lucha, La Coordinadora Estudiantil Metropolitana, etcétera.

c) *Innovación de los repertorios*

Los repertorios son un dispositivo crucial de la acción. Buscan movilizar a ciertos sectores sociales, dependiendo de su peso simbólico y su grado de eficacia organizativa. Cambios en los repertorios de la movilización reflejan la existencia de ciclos diferenciados de protesta social (Tarrow, 1998; McAdam, Tarrow y Tilly, 2003). El movimiento juvenil realizó diversas acciones colectivas, unas de manera espontánea, y otras más planificadas de acuerdo con cuatro ciclos claramente identificados. Pasó en este caso lo que Charles Tilly (2008) ha denominado la innovación de los repertorios, al lado de una readecuación de repertorios antiguos retomados de la memoria, la experiencia y la propia evaluación política del conflicto.

Manuel Castells (2012), en este sentido, señala la importancia nodal que tuvieron las redes cibernéticas en la experiencia de la Primavera Árabe, que se asocia con lo sucedido en México. Se trata de una triangulación en el uso de las redes en el espacio de los flujos, que articula las redes sociales en las experiencias de apropiación simbólica del espacio público físico, de las instalaciones, de las calles y de las plazas.²⁷ Varios estudios ligados a la tecnología y al uso de las “redes sociales”²⁸ han llevado a la apología de las redes informacionales. No hay que sobrevalorar el uso de las nuevas tecnologías, pero al mismo tiempo debemos reconocer sus potencialidades como medios de movilización. En el caso de los jóvenes de la Ibero, es claro que la interacción comunicativa, el intercambio de ideas, el debate, la difusión de las acciones realizadas y de las reacciones de las autoridades, la propagandización y la convocatoria a reuniones y otras acciones colectivas se realizaron a través de lo que

²⁷ Hemos ensayado varios acercamientos a este tema, que pueden explicar mejor algunos casos de la experiencia mexicana, tanto de la contención contenida como de la transgresiva. Para la discusión de estos términos y sobre la apropiación política del espacio público, véase Tamayo y López (2012); López, López, Tamayo y Torres (2010).

²⁸ Creemos que el nombre de “redes sociales” no es del todo adecuado: “...estas redes, que llamaría cibernéticas, se constituyen en parte de redes sociales, que por definición son más amplias y articulan interacciones sociales entre seres humanos, sea física, simbólica o virtualmente...” William Gibson, novelista y promotor del género cyberpunk y del World Wide Web, considera las redes sociales como redes cibernéticas, formas de transmisión de información, valores e ideas (asociadas con la democracia) en una sociedad. Así pensado, el concepto usado de red social se estrecha y limita más bien a redes informacionales. Véase la conferencia de Genaro Lozano, “El ciberespacio: la nueva frontera de la protesta. El caso del movimiento por el matrimonio entre parejas del mismo sexo en México y las redes sociales”; también el texto “Primavera árabe ¿Revoluciones líquidas o ciudadanas?”, en Tamayo (2014b).

se ha llamado la tecnología Web2.0 (González F, 2012; Castells, 2012). No obstante, conviene asociar este uso tecnológico con otros repertorios de la movilización como son las manifestaciones públicas, la organización de brigadas, los cordones a edificios simbólicos, principalmente Televisa, las asambleas: por escuela, populares, regionales e interuniversitarias, y las Convenciones Nacionales contra la Imposición.

Es importante ubicar, como parte de los repertorios y la estructura de organización, la experiencia de las Asambleas Generales Interuniversitarias realizadas en diversos lugares durante el primer periodo. Principalmente destaca el carácter asambleario de la toma de decisiones heredado de la historia de los movimientos estudiantiles. La justificación del asambleísmo es positiva en el sentido de evitar la toma de decisiones en lo individual y reducir la responsabilidad de conducción del movimiento en pequeños grupos.²⁹ Ello puede contener los esfuerzos de infiltración y cooptación de las autoridades con el fin de descabezar la dirección centralizada de una protesta. Sin embargo, esto no siempre funciona así. Al contrario, la desorganización natural de las asambleas estudiantiles y el tortuoso proceso de conformarlas, la dificultad para definir un orden del día, la moderación del debate, así como la larga duración de la discusión provocan que al final de las reuniones las decisiones se tomen por muy pocos asistentes, debido a que la mayoría se haya ausentado por cansancio y otros no toleren el tono, quizá agresivo, del debate. Es muy probable que todo lo anterior haya influido en las representaciones de los jóvenes de instituciones privadas, aunque no se limitó a este sector, como motivo de desmovilización.³⁰

²⁹ En una de las asambleas de escuela presentes en la reunión de Las Islas se señalaba: “Combatiremos la desinformación por todos los medios, hemos hecho ya grandes campañas en redes sociales; (ahora) con brigadas en las calles contrarrestaremos la información torcida de los medios, en camiones, metros, mercados, plazas públicas, etcétera. Donde haremos lo que las burocracias políticas del PRI no hacen, hablar con la gente... Contra la inmovilidad estamos respondiendo con lucha y movilizaciones callejeras..., responderemos con democracia real, participativa y activa. Con asambleas en cada escuela e instituto, con representantes elegidos directa y revocablemente... la dirección de nuestro movimiento (al igual que la del 68) es y no puede sino ser colectiva, asamblearia, colegiada; no podrán corromper o reprimir a una dirección si la dirección somos todos”. Documento presentado en la I Asamblea Interuniversitaria, 30 de mayo, Las Islas, UNAM, por la Asamblea #132 Facultad de Economía. UNAM. Ciudad Universitaria, martes 29 de mayo de 2012 [fotocopia].

³⁰ Los casos extremos de las tensiones que se suscitan en estas reuniones se experimentaron en el movimiento de huelga universitario de 1999, cuando en varias asambleas del Consejo General de Huelga (CGH) la mesa de coordinación fue cercada con alambre de púas, y muchas de las diferencias se “resolvían” a golpes.

Durante la tercera fase del movimiento cambiaron las formas de movilización. Se decidió promover las Convenciones Nacionales contra la Imposición, que permitieran vincular a #YoSoy132 con otros sectores que coincidían con la idea de que el candidato señalado como ganador había sido impuesto. En la Primera Convención organizada en San Salvador Atenco, y en aquellas posteriores a las elecciones, el peso mayoritario de las reuniones fue asumido por las organizaciones sociales. Las decisiones de las asambleas entonces fueron hegemonizadas por los actores sociales con mayor autoridad, como el SME o el FPDT de Atenco.³¹ Sin embargo, en la medida en que los diferentes discursos no alcanzaron a alinearse ni fueron apropiados por la mayoría de los jóvenes, el movimiento se debilitó.³² Al menos en esta tercera fase, la desmovilización coincidió con la nueva caracterización del movimiento eminentemente antineoliberal. El movimiento estaba cambiando de perfil pero no pudo mantener su base social original ni articularse con una lucha más amplia ni dar una respuesta integral a los resultados electorales.

d) Los dispositivos de la represión

Los mecanismos de represión se expresan como infiltraciones, agresiones y estrategias de cooptación política. Son formas de penetración de las autoridades al movimiento con el fin de desmovilizarlo al grado de hacerle perder direccionalidad, dinamismo y efectividad.

La represión tiene varios usos de la violencia que constituyen lo que Roberto González (2012) establece como dispositivos represivos del Estado. En el caso #YoSoy132, autoridades, medios y burocracia partidaria establecieron una estrategia directa para contener la posibilidad de extensión de la protesta. Al principio se

³¹ Véase balance del Comité #YoSoy132 Facultad de Economía, para la discusión en la Asamblea Nacional #YoSoy132 en Huaxca Morelos, 19 y 20 de enero de 2013.

³² Muchos estaban convencidos del nuevo ciclo de protesta, pero no todos coincidían en la manera en que el movimiento debería conducirse políticamente. El Comité de la Facultad de Economía dijo en su balance: "El movimiento #YoSoy132 entraba en una dinámica de participación social diferente, la cual era actuar de acuerdo al contexto político económico que se presagiaba y no solo para el movimiento #YoSoy132, sino para las masas obreras y la sociedad en general". Balance del Comité #YoSoy132 Facultad de Economía para la discusión en la Asamblea Nacional del #YoSoy132 en Huaxca Morelos, 19 y 20 de enero de 2013 [fotocopia]. Véase también la página de Facebook #YoSoy132 Facultad de Economía UNAM.

descalificaron, tergiversaron y minimizaron los hechos en una batalla por la persuasión de los públicos. Después, las autoridades utilizaron redes informacionales para acosar y amenazar a los estudiantes que se habían expuesto públicamente en el video “#131alumnosdelaIbero”; más adelante los grupos y brigadas del PRI agredieron a jóvenes que intentaban increpar a su candidato en cualquier actividad de campaña, acusándolos de revoltosos y de pertenecer al #YoSoy132; fue aumentando así el grado de represión. Además, el movimiento enfrentó situaciones de infiltración que lo debilitaron. Llamaron la atención aquellas dirigidas principalmente al sector de los jóvenes de instituciones privadas, durante la primera fase de la protesta.³³ La cooptación también fue un mecanismo sutil pero eficaz.³⁴

Después del 1 de julio, el movimiento se radicalizó. Las Asambleas Populares, formadas por organizaciones sociales locales, se diferenciaron de las Asambleas de Escuela o de Facultad con base social estudiantil. Continuaron, no obstante, los repertorios de manifestaciones, asambleas y un paro parcial en universidades el día 2 de octubre, incluso con amplia participación. Algunas corrientes simpatizantes del anarquismo tensaron las fuerzas al interior para aplicar formas de lucha más radicalizadas y agresivas. El movimiento, ya escindido en varios bloques, empezó a dividirse en dos extremos claramente definidos. Algunos consideraron incluso que la fuerte represión de la manifestación contra la toma de posesión de EPN el

³³ El caso de Arvidez, estudiante del ITESM, quien ideó el #YoSoy132, es sintomático. A los pocos días fue interceptado por un tal Cossío, espía del Centro de Investigación y Seguridad Nacional (CISEN), que se hizo pasar por estudiante y le fue muy fácil ganarse la confianza del joven universitario; lo asoció intencionalmente con el movimiento de AMLO y lo expuso ante la sociedad. La asamblea de su escuela decidió finalmente expulsar a Arvidez, sin saber en ese momento que había sido manipulado por Cossío, este último enviado exprofeso por la policía. Esto se supo un año después. Otros casos fueron divulgados en testimonios en las redes informáticas, de profesores de la Ibero que trabajaban con el CISEN como informadores. Son casos habituales de dispositivos de infiltración del Estado en los movimientos, principalmente estudiantiles, utilizados por lo menos desde el siglo XIX.

³⁴ El caso del dirigente del ITAM Antonio Attolini, quien se asumió vocero del movimiento y se dejó seducir por Televisa. Aceptó conducir ahí algunos programas y cayó ante la misma táctica que fue aplicada a varios estudiantes del ITAM y de otras instituciones. Algunos, después de haber aceptado las proposiciones de los medios, en un acto de autocrítica renunciaron al movimiento. “El caso de Attolini fue decepcionante —dice un activista en un testimonio—, porque él se mantuvo con Televisa, obvia y naturalmente se lió con el priísmo”. Para profundizar en este aspecto consúltese: <contralinea.info/archivo-revista/index.php/2012/09/11/yo-soy-132-movimiento-del-siglo-xxi/>

1 de diciembre de 2012, con saldo de heridos y detenidos, fue una combinación de represión e infiltración de cuerpos policiacos contra el movimiento.³⁵ Las acciones de provocación de los grupos radicalizados del #YoSoy132, sin preverlo, fueron funcionales a los dispositivos de represión del gobierno.³⁶

Corolario

Para algunos activistas, el movimiento concluyó los días 19 y 20 de enero de 2013, cuando en la Asamblea Nacional de Huaxca, Morelos, las dos facciones más enfrentadas no pudieron resolver sus diferencias estratégicas. Para otros, la lucha sigue. La protesta duró al menos ocho meses, delimitada en cuatro ciclos de intensa actividad. La desmovilización, sin embargo, ocurrió desde el día preciso de las elecciones, el 1 de julio, y desde entonces no pudo contenerse. El objetivo del movimiento había sido, en el marco de las elecciones, democratizar el comportamiento político de los medios de comunicación y parar lo que consideraba fueron medios fraudulentos del PRI para ganar las elecciones (Cervantes, 2012). Esto no fue posible.

Los medios de comunicación siguieron manejando sus intereses económicos y políticos a su conveniencia, y el PRI regresó a la Presidencia de la República. Cuando el movimiento modificó sus objetivos y los asoció con demandas sociales se impuso la tarea de combatir al neoliberalismo. Esto tampoco fue posible, pues los efectos

³⁵ El cerco de policías que blindó el Congreso de la Unión para el 1 de diciembre de 2012 se formó por policías federales y de la ciudad de México. Quedaba claro para los estudiantes la existencia de un pacto entre el presidente entrante impuesto y el nuevo jefe de Gobierno de la ciudad, quien siempre se había mostrado con bandera de izquierda, pero que ese día no dejó lugar a dudas a la decepción política de cientos de jóvenes.

³⁶ En un balance de los acontecimientos del 1 de diciembre, el Comité #YoSoy132 de Economía dice: "Rechazamos categóricamente la fetichización que varios miembros del movimiento han hecho del uso de la violencia como 'la única vía' para desarrollar la lucha política contra el régimen... Es falso el argumento que desde el 1 de diciembre se ha mencionado repetidamente, en donde supuestamente compañeros actuaron en 'autodefensa' ante la represión. Varias asambleas ... hicieron convocatorias públicas incluso por redes sociales, prepararon con plena conciencia asistir a la manifestación en un carácter de agresión a la policía, preparados para llegar a la confrontación..." Véase balance del Comité #YoSoy132 Facultad de Economía. Véase también sobre este acontecimiento el artículo de Raymundo Riva Palacio en *Eje Central* titulado "Brotos de insurrección, estrictamente personal", publicado el 3 de diciembre de 2012 a propósito de la actuación del #YoSoy132, en <www.ejecentral.com.mx/brotos-de-insurreccion/> [20 de marzo de 2014].

de las elecciones de 2012 fueron dramáticos tanto por la percepción de fraude como por la fuerza en que se impusieron después las reformas estructurales más profundas en la historia del país (Tamayo, 2014).

La mayor parte de los análisis sobre el movimiento #YoSoy132 han hecho una apología de la protesta juvenil y estudiantil. Tales estudios apelan a un movimiento que rescite como el Ave Fénix. No creemos que eso sea posible, incluso por deseable. Otras reflexiones consideran que el #YoSoy132, debido a su amplitud a escala nacional, todavía está presente en otros lugares en asambleas populares. Aunque con características y dinámicas muy distintas, se sugiere que el movimiento habría entrado en un nuevo ciclo de protesta.

A diferencia de estas posturas, nosotros creemos que el movimiento cubrió sus ciclos de movilización y concluyó. Será necesario, en este escenario, destacar sus fortalezas y limitaciones. Quizá algunas de estas consecuencias no sean del tono pragmático que algunos quisieran observarlas, como el hecho de aumentar o disminuir la diferencia de votos para uno u otro candidato, o democratizar el espacio de los medios permitiendo que uno o dos radios comunitarias participen del espectro radiofónico, etcétera.

Seguramente, el principal logro del movimiento está en su enseñanza y en su reverberación simbólica. El hecho de que varios grupos y organizaciones sociales, principalmente en el interior del país, estén realizando esfuerzos por alcanzar mejores condiciones de vida y derechos ciudadanos con la bandera y etiqueta del #YoSoy132 debe ser especialmente emotivo para los participantes y originarios del movimiento. Aunque debemos añadir que algunos radicales han rechazado continuar con el mote por considerarlo pequeñoburgués y porque su origen proviene de universidades privadas. Están, pues, el referente y la memoria, aunque no la base social del movimiento. Tampoco están ya los objetivos, ni el programa, tal y como se constituyeron en el año 2012. Sin embargo, está el eco reverberante de un movimiento autónomo e independiente, político aunque apartidista. Varias líneas de investigación se abren a este respecto vinculadas a la teoría de la dilación (*Abeyance Theory*, cf. Taylor, 1989; Taylor and Crossley, 2013) y sobre las consecuencias biográficas del activismo (Giugni, 2007). El impacto diferencial de este movimiento sobre la política nacional y la democratización de los medios, como podemos apreciar con base en lo anterior, es divergente en el marco del debate y es un asunto pendiente.

Los procesos de movilización-desmovilización se pueden reconstituir a través de repensar la dimensión plural y multidimensional de la protesta. Los dispositivos de movilización-desmovilización se dispararon en la experiencia del #YoSoy132 por medio de cuatro mecanismos: a) por la condición política del movimiento,

que planteó la difícil transición y articulación de objetivos políticos centrados en el proceso electoral y por la democracia, con objetivos sociales que hicieron énfasis en la educación pública y gratuita; *b*) por el papel estratégico de las alianzas y la lucha interna por la hegemonía, que no pudo fortalecer el movimiento y al contrario fue la causa del desmembramiento de la protesta; *c*) por el impacto e innovación de los repertorios de la movilización, que caracterizan y explican las diferencias entre los primeros ciclos de protesta y los que le siguieron más tradicionales; y *d*) por los dispositivos de la represión que se definen como un recurso político multidimensional de las autoridades. Tales mecanismos estuvieron presentes desde el inicio de los acontecimientos, utilizando diferentes estrategias de desmovilización.

Estos aspectos, en última instancia, estuvieron íntimamente ligados a la historia y a la sociología de las universidades, así como a la experiencia política de los grupos estudiantiles participantes. Pensar en un análisis procesual de la movilización-desmovilización puede ayudar, así, a comprender mejor la dialéctica de los movimientos sociales.

Bibliografía

- Álvarez, Sonia E., Evelina Dagnino, Arturo Escobar (eds.) (1998), *Cultures of Politics, Politics of Cultures, Re-visioning Latin American Social Movements*, Wetview Press, Boulder.
- Arriaga L., María de la Luz (2011), "Resistencia y alternativas continentales a las políticas educativas privatizadoras promovidas por los organismos internacionales", en Guadalupe Olivier (coord.), *Privatización, cambios y resistencias en la educación. Hacia la demarcación de escenarios públicos y privados en la primera década del siglo XXI*, Universidad Pedagógica Nacional, México, pp. 107-160 (Horizontes Educativos).
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2012), "Anuario Digital 2012", *Anuario Estadístico de Educación Superior*, <www.anuies.mx/content.php?varSectionID=166> [20 de junio de 2015].
- Azuara, Iván, Salomón González, Sergio Tamayo (2007), "Las Políticas habitacionales en el Distrito Federal: una evaluación multidimensional", en Sergio Tamayo (coord.), *Los desafíos del Bando 2. Evaluación multidimensional de las políticas habitacionales en el Distrito Federal 2000-2006*, Gobierno del Distrito Federal, México, pp. 21-27.

- Balán J. y García A. (2002), "El sector privado de la educación superior" en Rollin Kent, *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en la década de los noventa*, Fondo de Cultura Económica/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Chile/Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Bourdieu, Pierre (1981), "La représentation politique: éléments pour une théorie du champ politique", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núms. 36-37, 1981, pp. 3-24.
- Castells, Manuel (2012), *Networks of Outrage and Hope. Social movements in the Internet age*, Cambridge, MA: Polity Press.
- Cervantes, Jesusa 2012, "Una ruta llena de fango", *Proceso*, núm. 1861, pp. 14-17
- Chomsky, Noam (2012), *Occupy*, Occupied Media Pamphlet Series/ Zuccotti Park Press, Brooklyn.
- Combes Hélène et al. (2012), "In-conclusiones de un debate que sigue abierto", en Sergio Tamayo y Nicolasa López-Saavedra (coords.)(2012), *Apropiación política del espacio público. Miradas etnográficas de los cierres de las campañas electorales del 2006*, Instituto Federal Electoral y Universidad Autónoma Metropolitana, México, pp. 347-376.
- Consideraciones*, *El Semanario* (2012), "Las tareas críticas de una nueva generación", época Primavera Mexicana, en: <www.revistaconsideraciones.com> [9 de noviembre de 2012, 18 de noviembre de 2013, 25 de noviembre de 2013].
- Cuéllar Angélica y Edith Kuri (2011), "Poder y Derecho. El Fallo de la Suprema Corte de Justicia de la Nación en torno al caso de Atenco", en Fernando Castañeda, Angélica Cuéllar y Edith Kuri (coord.), *La crisis de las instituciones políticas en México*, UNAM, México, pp. 145-186.
- Delhanty Matuk, Guillermo (s/f), "El movimiento #YoSoy132 y la visión social de Marcuse", Asociación Mexicana para la Práctica, investigación y enseñanza del Psicoanálisis, AC, en: <www.ampiep.org/pdf/Platica_YoSoy132.pdf> [12 de noviembre de 2013].
- Díaz de Alba, Carmen (2013), "Tres miradas desde el interior de #YoSoy132", *Desacatos*, núm. 42, mayo-agosto.
- Domínguez Espinoza (2012), "Historia y observaciones sobre #YoSoy132", en blog: <genomorro.files.wordpress.com/2012/06/yosoy132.pdf> [7 de noviembre de 2013].
- Ejea, Tomás (prensa), "El movimiento #YoSoy132 y las elecciones presidenciales de 2012", en Sergio Tamayo, Nicolasa López y Kathrin Wildner (coord.),

- Siluetas y contronos de un sufragio. Las elecciones de México 2012*, UAM, México.
- Fernández Labbé, Juan (2011), "Movimiento estudiantil en Chile. Repertorios de acción, marcos de acción colectiva, impactos y desafíos para la política pública", en *Circunstancia Revista de Ciencias Sociales*, año XI, núm. 31, Fundación José Ortega y Gasset- Gregorio Marañón, España, pp. 1-9.
- Fillieule, Olivier (2013), "Demobilization", *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social and Political Movements* [en línea] <www.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-1405197730.html>.
- Fillieule, Olivier (2005)(dir.), *Le désengagement militant*, Belin, París.
- Fillieule, Olivier, Éric Agriloñiansky, Isabelle Sommier (2010), *Penser les mouvements sociaux. Conflits et contestations dans les sociétés contemporaines*, La Découverte, París.
- Galindo Cáceres, Jesús y José Ignacio González-Acosta (2013), *#YoSoy132. La primera erupción visible*, Global Talent University Press, México.
- Giugni, Marco G. (2007), "Personal and Biographical Consequences" en David A. Snow, Sarah A. Soule y Hanspeter Kriesi (eds.) (2007), *The Blackwell Companion to Social Movements*, Blackwell Publishing, Malden, MA, pp. 412-432.
- Gómez, Luis (2012), "#YoSoy132", en *NACLA Report on the Americas*, 45(3), otoño, pp. 17-20.
- González F., Luis José (2012), "#Yo Soy 132: participación política 2.0 en México" en *Diálogo político*, año 29, núm. 3, pp. 77-104.
- González Villarreal, Roberto (2013), *El Acontecimiento #YoSoy132. Crónicas de la multitud*, Editorial Terracota, México.
- Goodwin, Jeff y James M. Jasper (eds.) (2003), *The social movements reader. Cases and Concepts*, Blackwell Publishing, Malden, MA.
- Gottraux, Philippe (1997), *Socialisme ou barbarie: un engagement politique et intellectuel dans la France de l'après-guerre*, Payot, Lausana.
- Guevara Niebla, Gilberto (1985), *La educación socialista en México. 1934-1945*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Hirsch, Eric L. (2003), "Generating Commitment Among Students", en Jeff Goodwin y James M. Jasper (eds.) (2003), *The social movements reader. Cases and Concepts*, Blackwell Publishing, Malden, MA. pp. 94-102.
- Huffschmid, Anne y Kathrin Wildner (2012), "Apuntes hacia una etnografía transdisciplinaria: leer el espacio, situar el discurso", en Sergio Tamayo y

- Nicolasa López (2012), *Apropiación política del espacio público. Miradas etnográficas de las campañas electorales en México 2006*, IFE/UAM, México.
- Hunt, Scott, Robert Benford y David Snow (2006), "Marcos de acción colectiva y campos de identidad en la construcción social de los movimientos", en Aquiles Chihu Amparán (comp.), *El análisis de los marcos en la sociología de los movimientos sociales*, UAM, México.
- Jasper, James (2005), "Culture, Knowledge, and Politics", en T. Janoski, R. Alford, A. Hicks y M. A. Schwartz (eds.), *The Handbook of Political Sociology. States, Civil Societies and Globalization*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Jasper, James M. (1998), "The Emotions of Protest: Affective and Reactive Emotions in and around Social Movements", en *Sociological Forum*, 13(3) (septiembre), pp. 397-424.
- Klandermans, Bert (2003), "Disengaging from Movements", en Jeff Goodwin y James M. Jasper (eds.), *The social movements reader. Cases and Concepts*, Blackwell Publishing, Malden, MA, pp. 116-128.
- Leclercq, Catherine y Julie Pagis (2011), "Les incidences biographiques de l'engagement", *Sociétés Contemporaines* 4(84), pp. 5-23.
- Levy, Daniel (1995), *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, CESU-UNAM/Porrúa, México.
- López Gallegos, Alejandro, Nicolasa López-Saavedra, Sergio Tamayo y Ricardo Torres Jiménez (coord.) (2010), *Yo no estuve ahí pero no olvido. La protesta en estudio*, UAM, México (colección Abate Faria).
- Mayol, Alberto (2012), *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*, LOM Ediciones, Santiago.
- McAdam, Doug (1999), "The Biographical Impact of Activism", en Marco Giugni, Doug McAdam, Charles Tilly (eds.), *How Social Movements Matter: Theoretical and Comparative Studies on the Consequences of Social Movements*, University of Minnesota Press, Minneapolis, pp. 119-146.
- McAdam, Doug (1982), *Political Process and the Development of Black Insurgency (1930-1970)*, The University of Chicago Press, Chicago.
- McAdam, Doug, Tarrow, Sidney y Tilly, Charles (2003[2001]), *Dynamics of Contention*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Medina, Gabriel (s/f), "#YoSoy132: jóvenes trastocando la política posible", en Fundación Heinrich Böll Stiftung, México, Centroamérica y El Caribe, en: <www.mx.boell.org/downloads/yosoy132_medina.pdf> [22 de noviembre de 2013].

- Méndez, Luis y Marco Antonio Leyva (2007a), *2000-2006. Reflexiones acerca de un sexenio conflictivo*. Tomo 1. *El carácter híbrido del Estado mexicano*, Editorial Eón/UAM-Azcapotzalco, México.
- Méndez, Luis y Marco Antonio Leyva (2007b), *2000-2006. Reflexiones acerca de un sexenio conflictivo*. Tomo 2. *Calidad de vida y violencia social*, Editorial Eón/UAM-Azcapotzalco, México.
- Méndez, Luis y Marco Antonio Leyva (2007c), *2000-2006. Reflexiones acerca de un sexenio conflictivo*. Tomo 3. *El impreciso espacio de la sociedad civil*, Editorial Eón/UAM-Azcapotzalco, México.
- Mendoza, Javier (2004), "La educación superior privada", en Pablo Latapí (coord.). *Un siglo de educación en México*, tomo II, FCE, México.
- Mitchell, Clyde. (1983), "Case and situation analysis", en *Sociological Review*, 31(2), pp. 187-211.
- Morales Orozco, José (2010), "Carta del rector" en *Ibero, revista de la UIA*, año II, octubre-noviembre, en: <www.uia.mx/web/files/revistaibero/010i-beropdf>.
- Muñoz Ramírez, Gloria (2012), *#YoSoy132*, Ediciones Bola de Cristal, México.
- Muñoz, Humberto (2009), "La universidad pública en México" en Publicación digital del *Seminario de Educación Superior de la UNAM*, septiembre, en: <www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/hmunoz/Munoz_PublicacionesSES.pdf>
- Observatorio Ciudadano de la Educación (s/f), "Los jóvenes y la política: El Movimiento #YoSoy132", Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, Comunicado "Nueva Época" núm. 3, en: <www.observatorio.org/nueva-epoca/MovimientoYoSoy132.html> [30 de octubre de 2013].
- Olivier, Guadalupe (2014), *Rostros de la educación superior. Confluencias públicas y privadas*, UPN, México (Horizontes Educativos).
- Olivier, Guadalupe (2009), "Rasgos de la educación superior privada en México: las primeras instituciones en el siglo xx", en Leticia Pérez Puente y Ma. de Lourdes Alvarado (coord.), *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México*. Tomo III. *Problemática universitaria en el siglo xx*, IISUE-UNAM, México.
- Olivier, Guadalupe (2007), *Educación superior privada en México. Veinte años de expansión: 1982-2002*, Universidad Pedagógica Nacional, México (colección Más Textos, 29).

- Olivier, Guadalupe (coord.) (2011), *Privatización, cambios y resistencias en la educación*, UPN, México.
- Olivier, Guadalupe, Sergio Tamayo y Michael Voegtli (2013), "La démobilisation étudiante au Mexique: le double visage de la répression (juillet-décembre 1968)", *European Journal of Turkish Studies* [en línea], <<http://ejts.revues.org/4819>> [13 de marzo de 2014].
- Paoli Bolio, Francisco José (2011), "La crisis del PAN", en Fernando Castañeda, Angélica Cuéllar y Edith Kuri (coord.), *La crisis de las instituciones políticas en México*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, pp. 39-94.
- Parametría (2012), *El movimiento #YoSoy132 y el voto de los jóvenes*, encuesta realizada del 15 al 18 de mayo, en: <www.parametria.com.mx/carta_parametrica.php?cp=4373>
- Prieto Sánchez, Guadalupe (s/f), "La Universidad Iberoamericana y el Movimiento Yo soy 132", en *Revista Electrónica del Programa de Estudios Universitarios Comparados*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en: <www.yumpu.com/es/document/view/14287671/la-universidad-iberoamericana-y-el-movimiento-yo-soy-132> [12 de noviembre de 2013].
- Ramírez, Carlos (2012a), "#YoSoy132: el vacío político, no hay pensamiento crítico", *18 Brumario*, núm. 47, 11 de junio.
- Ramírez, Carlos (2012b), "#YoSoy132: están chavos, chavos", *18 Brumario*, núm. 47, 11 de junio.
- Reveles, José (2006), *Las manos sucias del PAN. Historia de un atraco multimillonario a los más pobres*, Editorial Planeta Mexicana, México.
- Rodríguez Araujo, Octavio (2012), *Poder y elecciones en México*, Orfila, México.
- Rovira Sancho, Guiomar (2012), "#YoSoy132: ¡No había nadie haciendo el movimiento más que nosotros!", *Anuari del Conflict Social*.
- Sherer García, Julio (2012), *Calderón. De cuerpo entero*, Grijalbo, México.
- Sherer Ibarra, Julio (2011), *El dolor de los inocentes. La guerra de Calderón*, Grijalbo, México.
- Silas, Juan Carlos (2005), "Realidades y tendencias de la educación superior privada en México" en *Perfiles Educativos*, vol. XXVII, núm. 109-110, julio-diciembre, México, ISSUE-UNAM, pp. 7-37.
- Tamayo, Sergio (2014), "Proyectos rivales: Historia de alianzas y rupturas electorales", en Héctor Tejera Gaona, Pablo Castro Domingo y Emanuel Rodríguez Domínguez (coord.), *Continuidades, rupturas y regresiones*.

- Contradicciones y paradojas de la democracia mexicana*, UAM/Conacyt/ Juan Pablos Editores, México, pp. 257-298
- Tamayo, Sergio (2007), "Dinámica de la movilización. Movimiento pos-electoral y por la democracia", en *Desacatos*, núm. 24, mayo-agosto de 2007, pp. 249-276.
- Tamayo, Sergio (1999), *Los veinte octubres mexicanos: ciudadanías e identidades colectivas*, UAM, México (Estudios urbanos).
- Tamayo, Sergio y Nicolasa López-Saavedra (2012), *Apropiación política del espacio público. Miradas etnográficas de las campañas electorales en México 2006*, IFE/UAM, México.
- Tarrow, Sydney (1998), *Power in Movement, social movements and contentious politics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Taylor, V. (1989), "Social movement continuity: The women's movement in abeyance", *American Sociological Review* 54, pp. 761-775.
- Taylor, V. y Alison Dahl Crossley (2013), "Abeyance", en David A. Snow, Donatella della Porta, Bert Klandermans y Doug McAdam (eds.), *The Wiley-Balckwell Encyclopedia of Social and Political Movements*, Blackwell Publishing, Reino Unido, pp. 1-3.
- Tejera Gaona, Héctor, Pablo Castro Domingo y Emanuel Rodríguez Domínguez (coord.) (2014), *Continuidades, rupturas y regresiones. Contradicciones y paradojas de la democracia mexicana*, UAM/Conacyt/ Juan Pablos Editores, México.
- Tequio Jurídico, A.C., Luna del Sur, A.C., CODIGODH (2012), *Informe de violaciones de derechos humanos en contra de simpatizantes del Movimiento #YoSoy132*, Oaxaca, 22 de julio, en: <www.codigodh.org/wp-content/uploads/2012/09/TODO-info132.pdf> [15 de noviembre de 2013].
- Tilly, Ch. (2008), *Contentious Performances*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tuirán, Rodolfo (2012), "La educación superior en México 2006-2012, Un balance inicial", en *Campus Milenio*, septiembre 27, en <<http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/03/la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial/>>
- Villamil, Jenaro (2009), *Si yo fuera presidente. El reality show de Peña Nieto*, Grijalbo, México.
- Villegas, Paulina (2013), "#Yofui132", *Reporte Índigo*, núm. 261, mayo, pp. 10-12.

Testimonios en web

- #YoSoy132, “Relatoría Oficial”, Primera Asamblea General de Universidades y Sociedad Civil, UNAM “Las Islas”, 30 de mayo 2012, Ciudad Universitaria, en: <guadalupeloaeza.typepad.com/files/relatoria-oficial.pdf> [4 de noviembre de 2013].
- #YoSoy132, “Movimiento del siglo XXI”, 11 de septiembre 2012, en <contralinea.info/archivo-revista/index.php/2012/09/11/yo-soy-132-movimiento-del-siglo-xxi/> [4 de noviembre de 2013].
- #YoSoy132. “Manifiesto #YoSoy132”, 29 de mayo 2012, en: <www.youtube.com/watch?v=igxPudJF6nU> [4 de noviembre de 2013].
- ADNPolítico. “Antonio Attolini promete criticar a Televisa desde adentro”, 25 de octubre 2012, en: <www.youtube.com/watch?v=tCyrKUPoEj8> [15 de junio de 2013].
- Convención Nacional Contra la Represión. “Manifiesto del #YoSoy132 al pueblo de México”, México, 30 de julio 2012, en <www.rebelion.org/noticia.php?id=153773> [4 de noviembre de 2013].
- Imágenes en rebeldía. “Memoria y consciencia histórica #YoSoy132”, 30 de mayo 2012, en <www.youtube.com/watch?v=VAMyTr38A_M> [4 de noviembre de 2013].
- Lautaro, Constantini y Francisco Martínez (2012). “Cronología del movimiento #YoSoy132”, en Proyecto Política viral y redes: invención y experimentación desde el Magreb al #YoSoy132. Centro de Estudios Políticos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, en <http://132.248.132.82/politica_viral/wp-content/uploads/2012/11/costantini_martinez_cronologia_132_2012.pdf> [4 de noviembre de 2013].
- MX360. “Gerardo Lozano/Yo Soy 132 (ITAM)”, 6 de junio 2012, en: <www.youtube.com/watch?v=bBPYmPEo2Dg> [15 de junio de 2013].
- MX360. “Jimena/#YoSoy132, después de las elecciones (UNAM)”, 8 de mayo 2013, en: <www.youtube.com/watch?v=xV8xko7eRKg> [15 de junio de 2013].
- Proyecto 40. “Alejandra Ibarra, Integrante del movimiento #YoSoy132”, 9 de julio 2012, en: <www.youtube.com/watch?v=jy8WrRgAiIY> [15 de junio de 2013].

- Proyecto 40. “María José López, integrante del movimiento #YoSoy132, entrevista de Proyecto 40 (de la Ibero)”, 25 de julio 2012, en: <www.youtube.com/watch?v=a864n9Azd_8> [15 de junio de 2013].
- Proyecto 40. “Valeria Hamel, integrante del movimiento #YoSoy132 (del ITAM)”, 25 de junio 2012, en: <www.youtube.com/watch?v=ib8DZ4I4HJg> [15 de junio de 2013].
- Radioamlotv. “Aristegui -‘Asamblea #YoSoy132 en la UNAM’ (Crestomatía)”, 1 de junio 2012, en: <www.youtube.com/watch?v=meK-ltl5Lmo> [4 de noviembre de 2013].
- Revolución Tres Punto Cero. “Ana Rolón, ¿Por qué #YoSoy132?”, 2012, en: <www.youtube.com/watch?v=PBK1V52iq08> [15 de junio de 2013].
- Revolución Tres Punto Cero. “Ana Rolón, ¿Qué sigue para el #YoSoy132?”, 2012, en: <www.youtube.com/watch?v=a-cScxA6VvI> [15 de junio de 2013].
- SoiTv. “Televisa compró al líder del Movimiento Yo Soy 132 Opiniario Estelar SOiTV.”, 26 de octubre 2012, en: <www.youtube.com/watch?v=6p-cU8mOodBk> [4 de noviembre de 2013].
- Villamil, Jenaro. “Manuel Cossío Ramos, el espía del Cisen en el movimiento #YoSoy132 (primera parte)”, *Proceso* [revista en línea], 18 de junio 2012, en: <www.proceso.com.mx/?p=343793> [15 de junio de 2013].

Documentales

- “El discurso más emotivo YoSoy132. Una lección y un ejemplo”, en: <www.youtube.com/watch?v=VAMyTr38A_M&feature=youtu.be> [20 de junio de 2015].
- “#Yo soy 132. Mi Movimiento, en: <www.youtube.com/watch?v=fleI6fop_K4> [20 de junio de 2015].
- “131 más uno. El origen del movimiento #Yo soy 132”, en: <www.youtube.com/watch?v=dgkvip7bvec> [20 de junio de 2015].
- “El Grito ‘Yo soy 132’. Lo que es, su origen y nuestro objetivo...”, en: <www.youtube.com/watch?v=xdDmzAQm7Dw> [20 de junio de 2015].
- “Qué es Yo soy 132? La patria llama y pide justicia, no votes por Peña Nieto”, en: <www.youtube.com/watch?v=rRdRy1bhs0Y> [20 de junio de 2015].

Anexo

Cuadro 1. Población con acceso a internet 2000-2010

País/ Región	Número de usuarios			% de población con acceso a internet		
	2000	2005	2010	2000	2005	2010
Mundial	395 088 191.22	1 022 289 697.59	2 014 028 387.89	6.78	15.87	30.48
Miembros de la OCDE	320 179 465.17	646 440 862.85	862 838 674.26	27.77	54.11	69.80
América Latina y El Caribe	20 268 996.30	92 329 805.17	199 881 310.59	3.90	16.64	33.98
México	5 079 330.97	18 325 854.58	35 161 144.57	5.08	17.21	31.00

Fuente: Elaboración propia con datos de F. González (2002:24).

Cuadro 2. Instituciones de Educación Superior participantes en el movimiento #YO SOY 132

PRIVADAS		PÚBLICAS		INTERNACIONALES	
INSTITUCIÓN	PLANTEL	INSTITUCIÓN	PLANTEL	INSTITUCIÓN	PLANTEL
Universidad Iberoamericana		Universidad Nacional Autónoma De México	Facultad de Arquitectura	Universidad Autónoma de Barcelona	
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey	Campus Ciudad de México		Facultad de Ciencias	Universidad Complutense de Madrid	
	Campus Santa Fe		Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Universidad Stuttgart de Alemania	
	Campus Estado de México		Facultad de Contaduría y Administración		
	Campus Nuevo León				

PRIVADAS		PÚBLICAS		INTERNACIONALES	
INSTITUCIÓN	PLANTEL	INSTITUCIÓN	PLANTEL	INSTITUCIÓN	PLANTEL
Instituto Tecnológico Autónomo de México			Facultad de Derecho		
Universidad Anáhuac			Facultad de Economía		
Universidad La Salle			Facultad de Filosofía y Letras		
Universidad Panamericana			Facultad de Ingeniería		
Universidad Intercontinental			Facultad de Veterinaria y Zootecnia		
Universidad del Valle de México			Facultad de Medicina		
Universidad de Las Américas	Campus Estado de México		Facultad de Psicología		
	Campus Puebla				
Universidad del Claustro de Sor Juana			Facultad de Química		
			Facultad de Estudios Superiores Acatlán		
			Facultad de Estudios Superiores Aragón		
			Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán		
			Facultad de Estudios Superiores Iztacala		

PRIVADAS		PÚBLICAS		INTERNACIONALES	
INSTITUCIÓN	PLANTEL	INSTITUCIÓN	PLANTEL	INSTITUCIÓN	PLANTEL
			Escuela Nacional de Trabajo Social		
		Universidad Autónoma Metropolitana	Unidad Azcapotzalco		
			Unidad Cuajim- malpa		
			Unidad Iztapalapa		
			Unidad Xochimilco		
		Instituto Politécnico Nacional	Escuela Supe- rior de Comercio y Administración		
			Unidad Profesional Interdiscipli- naria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administra- tivas		
		Universidad Pedagógica Nacional	Unidad Ajusco		
			Unidad Juárez		
		Escuela Normal Supe- rior de México			
		Escuela Superior de Educación Física			

PRIVADAS		PÚBLICAS		INTERNACIONALES	
INSTITUCIÓN	PLANTEL	INSTITUCIÓN	PLANTEL	INSTITUCIÓN	PLANTEL
		Escuela Normal de Especialización			
		Universidad Autónoma de la Ciudad de México			
		Instituto Nacional de Bellas Artes	Escuela Nacional de Artesanías		
		Centro de Investigación y Docencia Económicas			
		Benemérita Universidad de Puebla			
		Universidad Autónoma de Ciudad Juárez			
		Universidad Autónoma de Guerrero			
		Universidad Autónoma de Sinaloa			
		Universidad Autónoma de Tamaulipas			
		Universidad Intercultural de Chiapas			
TOTALES	16		37		3

Fuente: Elaboración propia con datos de los documentos emitidos en las diversas Asambleas Interuniversitarias.

Cuadro 3. Instituciones de Educación Media Superior participantes en el movimiento #YO SOY 132

INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR PARTICIPANTES EN EL MOVIMIENTO #YO SOY 132			
PÚBLICAS		PRIVADAS	
INSTITUCIÓN	PLANTEL	INSTITUCIÓN	PLANTEL
Universidad Nacional Autónoma De México	Colegio de Ciencias y Humanidades, Azcapotzalco	Colegio Madrid	
	Colegio de Ciencias y Humanidades, Naucalpan		
	Colegio de Ciencias y Humanidades, Oriente		
	Colegio de Ciencias y Humanidades, Sur		
	Escuela Nacional Preparatoria No. 6		
	Escuela Nacional Preparatoria No. 9		
	Colegio de Bachilleres		
TOTALES	7	1	

Fuente: Elaboración propia con datos de los documentos emitidos en las diversas Asambleas Interuniversitarias.

RESEÑAS





IZTAPALAPA

Agua sobre lajas

.....
CEES HAMELINK. *THE ETHICS OF CYBERSPACE*, Sage Publications, Londres, 2000,
ISBN: 978-076-19-6668-5

.....
Por GABRIELA BARRIOS GARRIDO
Investigadora independiente
gabybarrios2000@yahoo.com
ISSN: ISSN-0185-4259; e- ISSN: 2007-9176
DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/rli/barriosgarridog>

Esta obra es una joya para aquellos interesados en estudiar la alternativa moral del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Título en español de una de las obras más visionarias de Cees Hamelink, *The Ethics of Cyberspace*,¹ análisis profundo y sencillo de uno de los temas más controvertidos en nuestra realidad actual, tanto por sus efectos en la vida cotidiana de los usuarios, como en su relación directa en el ejercicio de los derechos humanos.

Con perspectiva multidisciplinaria el autor lleva de la mano al lector interesado a mirar el desenvolvimiento social y moral de las tecnologías aplicadas a la información y la comunicación, los problemas y retos éticos que esto implica, así como una perspectiva o visión a futuro del tema.

Espacio virtual de información y comunicación creado por las tecnologías digitales, el Ciberespacio no se limita a la operación de computadoras conectadas en red, pues su despliegue abarca la mayor parte de las actividades sociales que han adquirido funciones inteligentes y capacidades de comunicación. Se ha creado una vida-espacio virtual permanente que ha llevado a múltiples debates mundiales, con diversas posiciones acerca de la regulación de su gobernanza, en diferentes niveles.

¹ La versión en español de *La Ética del Ciberespacio* de Cees Hamelink está en proceso de producción para ser publicada a la brevedad por Siglo XXI Editores.

Hamelink analiza posiciones desde la anarquista, que considera el Ciberespacio como un territorio completamente libre y en el cual no aplican las reglas convencionales —como fue la visión ciber-libertaria del grupo representado por John Perry Barlow y su Declaración de Independencia del Ciberespacio (1996) en la que consideraban a la libertad expresándose por sí misma en un espacio social global construido de manera natural e independiente de tiranías— donde la mejor gobernanza era la no gobernanza. Pasa por quienes están a favor de la autorregulación, o la mera protección contra la actividad criminal, pues la realidad virtual creada por la tecnología no está desvinculada del mundo real; hasta aquellos que están a favor de la vigilancia estricta no solo para controlar actividades de pornografía o expresiones neonazis, sino también contra ciberpiratas de propiedad intelectual o de cualquiera que tenga aspiraciones políticas consideradas subversivas.

Encontramos también a los ciudadanos del Ciberespacio que tienen la necesidad y el sentido de poder gobernarse a sí mismos, y que discuten entre ellos las múltiples variedades de formas de autorregulación, desde el software para control de los padres hasta los ángeles cibernéticos, códigos de conducta y etiqueta en la red, involucrando todo ello cuestiones éticas y de dignidad humana.

El Ciberespacio, percibido por aquellos primeros ciber-pobladores como 'la última frontera electrónica' traspasó ya la realidad virtual. Ha colonizado también nuestra realidad no virtual y controla una buena parte de nuestras vidas cotidianas que son gobernadas por normas y reglas. Cualquiera que sea la posición que uno tome acerca de la gobernanza del Ciberespacio, no puede negarse que, en cualquier caso, existen opciones morales que inevitablemente son realizadas a partir de la proliferación del uso de las tecnologías del Ciberespacio. Implica, como cualquier otro desarrollo tecnológico, una confrontación con asuntos morales a diferentes niveles y se refiere —entre muchos otros— a las formas en que serán conformadas estas tecnologías, sus aplicaciones y la responsabilidad sobre dichas aplicaciones, su introducción y su uso. Esto nos lleva a problemáticas como la distribución inequitativa de desventajas y beneficios de dichas aplicaciones entre los actores sociales; el control de la tecnología y su administración, así como la incertidumbre acerca de sus futuros impactos.

Hamelink nos remite a una cuestión recurrente acerca de si realmente el Ciberespacio ha dado lugar a nuevas formas de gobernanza democrática (electrónica), menos basadas en un territorio, menos jerárquicas, más participativas y si esto demanda nuevas reglas para la práctica política.

Considera que tanto las prácticas prevalecientes como las instituciones de gobernanza global han sido hasta ahora ineficaces para diseñar futuras sociedades de la

información humanas y humanistas. La gobernanza global que se requiere necesita la intervención activa de movimientos cívicos, en un proceso gradual pero en tiempos de emergencia. En este cruce de caminos, la pregunta es si los ciudadanos pueden decidir hacia dónde quieren ir. El tema demanda reflexión y consulta, el tiempo es limitado y los riesgos son reales.

Es por ello que la proliferación de tecnologías del Ciberespacio y sus efectos, no solo en la vida de los consumidores sino de los ciudadanos, exige reflexiones serias sobre la moralidad en el Ciberespacio, el problema de hacer efectivos los derechos humanos, los riesgos digitales y la seguridad, la libertad de expresión y conocimiento, así como la democratización de la alternativa tecnológica.

La alternativa moral del uso de las tecnologías, su diseño, aplicaciones, desarrollo e innovación tienen efectos a largo plazo en las vidas de los individuos, en las sociedades e, incluso, en la sustentabilidad de toda la vida en el planeta. Confrontan al ser humano con una responsabilidad moral de enorme peso acerca de lo que es correcto e incorrecto.

¿Puede la ética darnos una guía para elegir opciones morales?, ¿es capaz la teoría ética de proporcionarnos argumentos que justifiquen nuestras opciones en situaciones especiales?, ¿quién define cuáles son las consecuencias óptimas y las diferentes condiciones para los diversos actores? Se trata de un tema complejo visto desde las diversas perspectivas que van desde las teorías deontológicas hasta las utilitarias.

En el diálogo ético, un acercamiento deductivo de la opción moral aumenta su problemática en la medida en que las sociedades son más democráticas, pluralistas y multiculturales, pues los estándares morales no pueden ser impuestos autoritariamente sobre todos sus miembros. En estas circunstancias, la ética puede evolucionar legítimamente solo a través del diálogo entre los involucrados.

Hamelink analiza con brillante claridad la ambivalencia entre los obstáculos e impactos del Ciberespacio tanto en el ámbito económico, político y cultural, así como los cambios dramáticos y de transformación social derivados de esta tecnología, como parte de una secuencia lógica de fases históricas previas. La ética personal, profesional, corporativa y social es confrontada en la era de la sociedad de la información y del conocimiento.

Una revisión del pensamiento filosófico antiguo hasta el posmoderno nos hará reflexionar acerca de la sociedad “decorosa” y el Ciberespacio, así como en las múltiples razones para la actuación ética.

Los derechos humanos y su defensa efectiva son principios que han logrado un reconocimiento de validez universal. Son estándares que afirman la dignidad e integridad de todos los seres humanos, por lo que es interés de todas las personas

que estos sean respetados, a la vez que es reconocida su universalidad e indivisibilidad: el derecho a la vida, a no ser torturado, a no ser arrestado arbitrariamente, el derecho a la alimentación, al cuidado de la salud, a no ser discriminado, al debido proceso legal, a la educación, a la participación política, al trabajo en condiciones justas, la libertad de asociación y la libre expresión. Derechos que son la articulación legal de principios morales fundamentales y que implican estándares de conducta humana expresados de diversas formas en el Ciberespacio.

En relación con los principios de equidad, seguridad y libertad en el desarrollo tecnológico del Ciberespacio, la equidad hace inadmisibles la discriminación, la seguridad hace inadmisibles dañar la integridad humana y la libertad, inadmisibles intervenir en la autodeterminación personal. El autor nos hace reflexionar acerca de situaciones actuales, donde la privacidad es un problema social que implica la necesidad de hacer un balance entre la autonomía individual y el interés colectivo en un proceso dialéctico complejo.

Ante la problemática de los derechos humanos y su inadecuada ejecución — resulta evidente la abundante violación de estos estándares en todo el mundo por actores con diferentes puntos de vista políticos e ideológicos— analiza asuntos cruciales como los obstáculos financieros para hacer factibles los derechos humanos, el ‘nuevo orden mundial’ y el deterioro de las condiciones socioeconómicas, las condiciones del mercado, el contrato social y los intereses personales, y nos proporciona ideas acerca de lo que sería una buena gobernanza global.

Uno de los capítulos centrales de la obra analiza la libertad de expresión y del conocimiento, con énfasis en las formas de censura en el Ciberespacio, la propiedad del internet, la competencia, la concentración y los consumidores. Asimismo, el derecho al conocimiento, la gobernanza global, la piratería y las diversas controversias relacionadas con estos temas.

Hamelink expresa su posición en relación con la democratización de la opción tecnológica, la participación ciudadana y los posibles cambios en las instituciones de gobernanza global, así como la importancia del derecho a comunicar, la seguridad y la privacidad.

El actual incremento de comunicación humana dentro del Ciberespacio da significado a nuestra reflexión acerca de su futuro, la moral y el comportamiento ético. Una cosa es lo que es y otra lo que debiera ser. El compromiso de que la humanidad sea tratada con dignidad y disminuir su sufrimiento es la esencia de los estándares establecidos internacionalmente en las normas conocidas como derechos humanos. Este avance significativo del siglo xx que ha sido el reconocimiento de los derechos civiles, los derechos de las mujeres, los niños y los homosexuales, así

como la protección de los animales y la naturaleza. Pareciera existir un abrazo global entre la política y los negocios al aceptar los estándares de derechos humanos en la actualidad. ¿Pero no son, acaso, palabras vacías expresadas sin sinceridad?

Asumiendo que compartimos nuestros esquemas morales —empatía, lealtad, reconciliación, altruismo— con nuestros primos los primates, chimpancés y bonobos, podemos entonces distinguir entre lo correcto y lo incorrecto. El problema es que el animal humano es el más inteligente de la familia, así que también somos los mejores en crear decepción, engaño y dobles discursos. Hablamos generosamente acerca de compartir con la humanidad pero privilegiamos a nuestra propia tribu sobre las demás. Nos referimos al universalismo pero mantenemos la predominancia de los propios intereses.

¿Qué tipo de derechos humanos abrazamos real y generosamente, y qué tienen que ver estos con el Ciberespacio?

La comunidad internacional ha aceptado una interpretación 'débil' de la moralidad de los derechos humanos. Esto representa, en general, un sistema de protección legal de los individuos en contra de las violaciones perpetradas por actores más poderosos. Los compromisos morales (con la humanidad y el humanismo) en un régimen débil de derechos humanos es insuficiente por los errores que han dirigido las violaciones institucionales de dichos compromisos, siendo las causas raíz de dichas violaciones. Las expresiones legales de protección se dirigen solo a la manifestación de las violaciones y no a las causas raíz institucionales.

Un discurso de derechos humanos fuerte establece los marcos institucionales dentro de los cuales los compromisos morales sean realmente efectivos. Estos derechos humanos fuertes son un grito moral contra la inmoralidad de instituciones como el Estado (cuya característica moral más significativa en la actualidad es su deshonestidad). Los casos del soldado Manning, Snowden o Wikileaks en los Estados Unidos no son precisamente ejemplos de libertad individual para distribuir información, sino de la inmoralidad de las instituciones del Estado que mantienen la falta de compromiso con la humanidad y el humanismo acerca del escrutinio público. Y es así que el problema moral esencial en el Ciberespacio es que está, cada vez más, colonizado por instituciones egoístas, hipócritas y deshonestas, como son los Estados, asociaciones de Estados, corporaciones privadas y asociaciones con intereses comerciales.

¿Por qué es importante reflexionar acerca de la conveniencia de conducir un diálogo ético en el Ciberespacio que sea la fuente de estándares futuros?

El ser humano ha institucionalizado el dominio de la educación, la salud y la comunicación pública. En este proceso, ha surgido un tipo de institucionalización

que se caracteriza por la obsesión de la eficiencia, competencia, construcción de imperios, líneas jerárquicas de mando, canales burocráticos para la toma de decisiones y operaciones a gran escala. Dicha institucionalización —presente en campos como la educación y el cuidado de la salud— ha probado ser incapaz de lidiar con las necesidades humanas básicas, creando dominios grises en los que las personas pueden operar sin responsabilidad alguna, y dejando espacios insuficientes para la creatividad humana. Mover los poderes coloniales del Ciberespacio implica que los fabricantes, proveedores de servicios, el foro regulatorio y los cuerpos gubernamentales internacionales deban lidiar genuinamente con los compromisos morales basados en la dignidad humana, al estilo de una banda de jazz en la que sea posible involucrar en un diálogo a las partes, escuchar a cada uno, aprender de los errores, construir confianza en la creatividad, permitir la improvisación y rotar el liderazgo.

Finalmente, el autor reflexiona desde la filosofía moral sobre el futuro de la privacidad, la observación y el monitoreo en el Ciberespacio, el espionaje y el poder de control comercial y del Estado a través del mundo digital; el manejo de los grandes centros de datos, *big data*, la cultura de red y los medios sociales o *social media*.



IZTAPALAPA

Agua sobre lajas

.....
MARÍA JOSÉ RODILLA LEÓN, *AQUESTAS SON DE MÉXICO LAS SEÑAS*. *LA CAPITAL DE LA NUEVA ESPAÑA SEGÚN LOS CRONISTAS, POETAS Y VIAJEROS (SIGLOS DEL XVI AL XVIII)*, Editorial Iberoamericana/UAM-Iztapalapa, 2014, ISBN: 978-607-28-0148-6
.....

Por MIGUEL MARINAS

Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España

marinas@psi.ucm.es

ISSN: ISSN-0185-4259; e- ISSN: 2007-9176

DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/rl2/marinasm>

Este endecasílabo perfecto tomado de Bernardo de Balbuena en su *Grandeza mexicana* que le escribió a doña Isabel de Tovar, marca, desde el título mismo, el tono cuidadoso del libro que reseñamos. Por una parte es una mirada interna (una perspectiva *emic*, que dicen los antropólogos), lo que nos indica que nos vamos a mover en el terreno propio del hacerse de la ciudad de México. Pero también que no es solo una manera de mirar, una perspectiva, sino que es todo un idioma: es la lengua en la que México fue fundada, nombrada, descubierta, denostada a veces, transmitida a los mundos y a los tiempos. La bella lengua que Lezama designó como la expresión americana. Tan española, tan abierta. Idioma viene de *idion* que quiere decir ‘lo más propio’.

Balbuena — manchego y doblemente nacido: español porque quiere, mexicano porque lo es— dice la autora que “merece también un apartado por las tres curiosas perspectivas desde las que le cantó a la ciudad: acuática en su obra pastoril, aérea en su obra épica y terrestre en la *Grandeza*: una ciudad barroca y suntuaria de espléndidos edificios, anchas calles, libreas, caballos y carrozas, bailes, diversiones y certámenes poéticos, que podía competir con la opulencia de la metrópoli y yo confieso con él que la ciudad de México es “la flor de las ciudades”. Se me ocurre que ese doble linaje de territorio y de apellido reúne a Balbuena, a la señora de Tovar y

FECHA DE RECEPCIÓN 25/01/2015, FECHA DE ACEPTACIÓN 01/03/2015

IZTAPALAPA. REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

NÚM. 79 · AÑO 36 · JULIO-DICIEMBRE DE 2015 · PP. 179-185

no puedo menos que apuntar a la figura misma de la autora. Ya a estas alturas extremeña o mexicana, o mejor *extremana* o *mexiqueña*: extremada mexica o mejedora de extremos. Valiente posición para levantar este monumento grande a la ciudad que es flor de las ciudades. Como quien dice Xochimilco. La condición bilingüe está en la base de este recorrido. Un magistral apunte, un homenaje a la ciudad que la acoge desde hace muchos años y un reconocimiento latente del mimo con el que la doctora Rodilla León viene ejerciendo su tarea de investigadora y enseñante. “La mejor medievalista de México” desmesurado título, dice ella, que le dio cierto doctor amigo, pero que creo que la hace justicia porque en su texto está la mirada femenina —esto no se dice en las críticas literarias, pero aquí sí— así que en lo de la ciudad media Eva, que es en alto grado lista. En cuanto a la ciudad media Eva lista.

Mientras tanto nosotros aquí, en el foro, curtiendo el barroco, como muestra el doble verso de Góngora que aprendí hace muchos años y que ahora traigo como a su lugar natural. La ciudad de Madrid, la grandeza de España, era un lugar de pompa y también de pícara canallería:

Bermejazo platero de las cumbres / a cuya luz se expulga la canalla

La implicación personal con una ciudad es siempre más fuerte de lo que un estudioso reconoce. Es la fascinación y el no saber bien por qué uno vuelve y vuelve y hace tema de lo que es peregrinación (por los campos va el *peregrinus*, que no es *cives* romano). Cumpliendo en este caso con rotundidad que, como decía Simmel, el extranjero es el que ve más claro, por menos implicado, porque da menos cosas por supuestas, porque aplica la extrañeza como método.

La autora describe así su fechoría:

Muchos excelentes cronistas antiguos y contemporáneos me han precedido en esta tarea de describir el blasón, la alcornia y los múltiples rostros de la ciudad sobre las aguas. Desde los legendarios ecos míticos, el esplendor y magnificencia con que la glorificaron los reyes aztecas, las imágenes de los conquistadores, de los frailes y de los viajeros que la conocieron, numerosas han sido las referencias a la Ciudad de México, además de monografías dedicadas a ciertos aspectos de la misma que hicieron sus modernos cronistas, desde García Cubas, Fernando Benítez y León Portilla hasta Guillermo Tovar de Teresa y Antonio Rubial. A todos ellos se acude en este libro para ensamblar un vasto mosaico de cultura urbana de la mayor y más hermosa ciudad del Nuevo Mundo, porque son indispensables para escribir las señas de la Ciudad de México, de modo que se han usado sus voces para poder oír los ruidos del mercado de la ciudad prehispánica, los ecos de

la conquista, los cascos de los caballos, los sonidos de tambores y cornetas, el martilleo sobre las piedras de las nuevas construcciones de la ciudad virreinal, el chapoteo de las canoas sobre el agua, las trompetas lúgubres de las exequias, el rumor bullicioso de las calles en las procesiones y las campanas de regocijo en los días de fiesta.

El repertorio de autores clásicos y de los llamados cronistas de Indias es fascinante: Diego Durán, Toribio de Benavente (Motolinía, de puro miserable que estaba, así lo bautizaron los naturales del lugar), Bernardino de Sahagún, Juan de Torquemada, Bartolomé de las Casas. Todos ellos presentan, recopilan, porque su misión les obliga, la vida detallada de quienes habían de ser sujetos de captura y conversión. Dice la autora que todos ellos “legaron un importante arsenal sobre su arquitectura, leyes, ritos, solemnidades y otras cuestiones de la urbe azteca antes de su destrucción”. Eso es lo que aparece en el primer capítulo sobre la ciudad indígena. Esta ciudad prehispánica hubo de ser hechizadora, porque siendo la “Ciudad de agua de jade” irradiaba “rayos de luz, cual pluma de quetzal”, rodeada de agua, de grandes calzadas, puentes levadizos, baluartes de piedra en sus entradas y pueblos alrededor con varios templos, cuyas torres enaladas al sol parecían plateadas a los ávidos ojos de los conquistadores.

Pero nos brinda, en esta primera parte y en todo el libro, la atención a una cesura fundamental que es la que arma toda ciudad y toda polis: la que divide entre sagrado y profano. Como sabemos por Durkheim y por su sobrino el docto Marcel Mauss, las formas elementales de la vida religiosa nos muestran que en toda fundación hay un espacio (real e imaginario) que es profano, que es accesible en la vida cotidiana y un espacio separado: ese es el sentido de lo sagrado (que es inaccesible, que es, si me permiten, el lado oscuro de la fuerza que funda vida en común y valor de las mercancías). Pasar de un espacio a otro es obra de los mediadores: los que inventan lo santo para controlar el acceso.

Es tan fascinante que no nos extraña que Italo Calvino la rodease con estas señas a la ciudad que imagina dentro de las ciudades más bellas, las ciudades invisibles:

Sire, estabas distraído. Justamente, de esa ciudad te hablaba cuando me interrumpiste
¿La conoces? ¿Dónde está? ¿Cuál es su nombre?

No tiene nombre ni lugar. Te repito la razón por la cual la describía: del número de ciudades imaginables hay que excluir aquellas en las cuales se suman elementos sin un hilo que las conecte, sin una norma interna, una perspectiva, una explicación. Ocurre con las ciudades lo que en los sueños: todo lo imaginable puede ser soñado, pero hasta el sueño más inesperado es un acertijo que esconde un deseo, o bien su inverso, un

temor. Las Ciudades como los sueños, están construidas de deseos y de temores, aunque el hilo de su discurrir sea secreto, sus normas absurdas, sus perspectivas engañosas, y cada cosa esconde otra.

No tengo ni deseos ni temores —declaró el Kan— y mis sueños los compone o la mente o el azar.

También las ciudades creen que son obra de la mente o del azar, pero ni la una ni el otro bastan para mantener en pie sus muros. De una ciudad no disfrutas las siete o las setenta maravillas, sino la respuesta que da a una pregunta tuya.

O la pregunta que se hace obligándote a responder, como Tebas por boca de la esfinge.

Aquí aparece también Marco Polo, cómo no. Porque era tanto el esplendor que esa ciudad sagrada de piedra tezontle fue confundida con la que pintó Marco Polo: Quinsay, la “ciudad del Cielo”: No se sabe si cielo pagano o paraíso: el florido pensil de Moctezuma, primorosamente descrito y analizado por la autora, ese compendio maravilloso que es destruido en el sitio de Tenochtitlan donde palacios y delicias de los sentidos caen bajo la espada dizque santa de los conquistadores.

Ese desmontaje sangriento tiene una justificación, como sabemos: la etiqueta de demoníacos que los cultos nativos merecen.

El primer indicio es la traducción: el nombre de los ídolos o demonios, que los frailes franciscanos, al parecer menos arrogantes y violentos que sus soldados —desarmados— con los nativos, les ordenaban sistemáticamente destruir. El dilema, que encuadra mi aproximación, es la pregunta que se hacían los mismos naturales: aunque les pareciera “celestial” la doctrina católica, temían interiormente despojarse de sus antepasados. Luego había que conservarlos.

La violencia simbólica de los frailes comenzaba por llamar ídolos o demonios a tales iconos. Como prueba la carta de Fray Toribio de Motolinía,¹ nada menos que a Carlos V, quien apoyaba por razones familiares y amistosas a los franciscanos .

Después de pasados muchos años vinieron los Indios llamados Mexicanos, i este nombre lo tomaron o les pusieron por un ídolo ó principal dios que consigo truxeron, que se llamaya Mexitití, i por otro nombre se llama Texcatlicupa; i este fué el ídolo ó demonio que mas generalmente se adoró por toda esta tierra, delante el qual fueron sacrificados mui muchos hombres: estos Mexicanos se enseñorearon en esta nueva España por guerras

¹ Desde Tlaxcala, enero 1555. Simancas. Indias. J o. Cartas de N^a España, de Frayles: de 550-570. -Visto: MUÑOZ. Real Academia de la Historia. Col. de Muñoz. Indias. 1554-55. T. 87. f^o 213-232.

Pero antes trabaja la Inquisición para atajar a un Martín Ocelotl, el 26 de noviembre de 1536, “que ha hecho muchas hechicerías y adivinanzas y se ha hecho tigre, león y perro /.../ ha hecho y dicho muchas cosas contra nuestra santa fe católica en gran daño e impedimento de la conversión de los naturales”. Estos ídolos que se tienen en cuevas son los primeros que caen²

Son estos los franciscanos, que, casi un siglo más tarde se ocupan de promover las explotaciones agrícolas, enseñar oficios, sastrería, herrerías, etc. Han comenzado por descabezar el sistema de creencias. (Fray Alonso de Benavides, *Memorial*, 1630).

Mucha tela que cortar, como el libro nos indica con detalle. Porque de ese como desmonte salió la edificación de una ciudad que —si tomamos el nombre que Orozco hijo dio a Granada barroca Christianópolis (José Luis Orozco Pardo, *Christianopolis: Urbanismo y Contrarreforma en la Granada del Seiscientos*, Granada, Diputación, 1985)— dio dolorosamente a luz a la Ciudad de los Palacios. Y me gusta el análisis de las formas de poder que María José va mostrando so capa de documento literario. Ciudad criolla y ciudad puerto. Porque viene directamente desde la Veracruz (a la que Romero el Gallina dedicaba la soleá que decía: *Ni Veracruz es Vera Cru / ni Santo Domingo es santo / ni Puerto Rico es tan rico / pa que lo veneren tanto*. Pero sí, Veracruz era Veracruz como el puerto de la costa pacífica esperaba (otro de los delirios de nombre, esplendor de hecho) como es el Galeón de las Indias. Hay que evocar el delirio para acercarnos a ello, porque unía dos veces al año Acapulco con Manila.

La ciudad luz, antes de tiempo, que regula su alumbrado por la ciudad de Madrid, ya en el XVIII. La Universidad de 1550 indicio del fuste de la ciudad novohispana. El Virreinato que nuestras amigas letradas, las que llamo virreinas, conocen tan bien. Olavide da la muestra para el reparto urbano de los barrios, que son el escenario natural de un nuevo modo de hacer política en el que, como dice Claude Lefort, la *mise-en-scène*, la escenificación es fundadora de la polis, no un mero adorno. De ahí sor Juana, de ahí los demás componiendo arcos triunfales para las pompas de los nuevos amos. Esas arquitecturas efímeras o no que pretenden acercar el sentido (*mise en sens*) a la mano de la plebe criolla e indiana.

Dice la autora: *Fascinación y seducción por el espectáculo colorido, plateado y áureo, pero también mecanismo de control son los calificativos que mejor definen a la ciudad festiva que se viste de galas deslumbrantes en juegos ecuestres, mascaradas, desfiles, convites, juras*

² *Testimonios, cartas y manifiestos indígenas*, editados por Martin Lienhart, Biblioteca Ayacucho, 1992.pg. 13.

y casamientos de reyes o que se tiñe de luto en funerales y túmulos fabricados para reyes, príncipes, virreyes y prelados muertos. Un gran apartado se dedica a las representaciones teatrales en el Coliseo y a juegos de azar y diversiones públicas, como los naipes, dados, juegos de gallos, maromas y títeres, paseos a caballo, en carrozas y en barcas. Los gastos suntuarios de lacayos y libreas, de sedas y terciopelos, las pragmáticas que condenaron tales lujos dan un panorama de “la vanidad de que adolece Méjico” en aquellos años.

Las construcciones majestuosas, la sacralización de los espacios urbanos, empujando por la catedral, y los tantísimos lugares de culto y prebenda. Las imágenes, las reliquias, las procesiones del Corpus y de la Semana Santa. Esto por lo que toca a un eros virreinal. Guadalupe es el nombre. Pero eros nunca va sin tánatos. Y de este lado está todo lo que la autora llama el teatro de la crueldad, en ese feliz nombre que a mí me lleva a Artaud, el que se perdió tras los tarahumara: es decir la representación del poder de la muerte — cito a la autora - *autos de fe inquisitoriales, el ritual de cárceles, castigos, mutilaciones, desfiles con atuendos infamantes, indecibles torturas, azotes, galeras, destierros y la muerte en la hoguera.*

La ciudad, hecha ya una *Civitas Christiana*, se convierte en metáfora mayor y suscita una riquísima literatura. La ciudad de las aguas, que no en vano engendrará el ajolote (axolotl) como emblema del ser mexicano, al decir de Roger Bartra. Y la literatura crítica que tachará a la ciudad con las mismísimas palabras con las que Kafka alude a la Praga que le contuvo y no le dio la felicidad: “madrastra cruel”. Como una madre con garras. Entre esos dos impulsos, dice María José, *se trata de recomponer un mosaico ideal de lo que fue México-Tenochtitlan, la capital de la Nueva España, gracias a la recepción que del espacio urbano hicieron en sus obras estos hombres que conocieron, vivieron la ciudad, pasearon sus calles, habitaron un tiempo en ella o al menos estuvieron de paso en sus viajes. /.../ Con dos apéndices, uno con los virreyes y las fiestas organizadas para su recepción, el otro es una suerte de antología de pasajes seleccionados entre el corpus que abarcan los distintos aspectos de la Ciudad: su situación geográfica, las inundaciones, la ciudad ilustrada, algunos encomios latinos, la ciudad nocturna iluminada, la ciudad sacralizada con sus procesiones, las fiestas cívicas y religiosas.*

Volvemos a la implicación con la ciudad. Carlos Cano, el excelente cantante y poeta, nos decía en una copla a Cádiz y la Habana: *cuando una canción de amores / canción tan rica / se la dedican los trovadores / a una muchacha o una ciudad / y yo Cádiz te dedico y te lo explico/ por qué te canto este tango/ que sabe a mango...* Carlos Cano nos muestra que las ciudades tienen su contorno, su ejido, y tienen su cuerpo como de persona. Por eso, por debajo de la hazaña de María José hay una pasión atemperada por el cuidadoso dato, por la precisa relación. Por la alegoría sobria. Estoy por decir que Rodilla es una poeta dilatada, aplazada en prosa de investiga-

ción, en narración tan viva y cálida que se hace apetecible entrar y seguir el paseo por la desmesura mexicana.

Es lo que Walter Benjamin nos enseñó al contar, al inventar París. *El libro de los Pasajes* no está tan lejos de este libro redondo, por la minuciosidad y por la pasión que lo tensa.

Lo que pone en juego María José es una voluntad de narrar y dar la teoría de la ciudad como un mosaico en el que siempre caben más piezas. La ciudad abierta como paisaje y cerrada (ay, el secreto mexicano) como habitación. Sabe el que gusta de perderse en las ciudades que no es posible ni recorrerlas ni recobrarlas por entero. En ellas transcurre lo mejor, lo más grave y lo más liviano, de la vida. *“Hay tantas calles con caminos de regreso”*, dice una dedicatoria de Sholem escrita para una pareja amiga precisamente en el *Einbahnstrasse* de Benjamin, *“que no se ven. / Y si en esa dirección se entra en lo vedado / no es cierto que a uno no le pase nada. / Aquí en caso de colisiones no se -negocia;/ el rayo derriba. / Y si de pronto te encuentras por completo transformado / no es una apariencia. / En épocas antiguas, todos los caminos llevaban a Dios y a su Nombre de uno u otro modo. / Nosotros no somos piadosos./ Permanecemos en lo profano /y donde antes figuraba Dios / ahora está la melancolía”*.

Y de propina el soneto de Góngora que tendió puentes americanos, desde el gran río de Córdoba.

Bermejazo platero de las cumbres,
a cuya luz se espulga la canalla
la ninfa Dafne, que se afufa y calla,
si la quieres gozar, paga y no alumbres.

Si quieres ahorrar de pesadumbres,
ojo del cielo, trata de compralla:
en confites gastó Marte la malla,
y la espada en pasteles y en azumbres.

Volvióse en bolsa Júpiter severo;
levantóse las faldas la doncella
por recogerle en lluvia de dinero.

Astucia fue de alguna dueña estrella,
que de estrella sin dueña no lo infiero:
Febo, pues eres Sol, sírvete de ella.

NUESTROS COLABORADORES



IZTAPALAPA

Agua sobre lajas

GABRIELA BARRIOS GARRIDO

.....
Licenciada en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México, posgrado en Derecho Estadounidense en la Universidad de Florida, Gainesville; cursó un Diplomado en Arbitraje Comercial Internacional por la Escuela Libre de Derecho y la Cámara de Comercio Internacional. Ha realizado diversos estudios en derechos humanos, redes y tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Es consultora jurídica en derecho de las tecnologías de la información y las comunicaciones y derechos humanos, profesora de la materia Ética, derecho y ciberespacio en varias universidades (UNAM, TEC) y coautora de *Internet y Derecho en México* (México, McGraw Hill, 1998). Miembro de la Barra Mexicana, Colegio de Abogados, de cuya Comisión de Derechos de la Mujer fue fundadora y presidenta en 2000 y 2001; del Capítulo Mexicano de Internet Society, ISOC, y del Consejo Editorial de *Diario Reforma*, en 2001. Consultora independiente enfocada a temas de TIC.

ROSA MARGARITA GALÁN VÉLEZ

.....
Es doctora en Educación (Universidad Anáhuac del Norte en convenio con la Univer-

sidad Complutense de Madrid), maestra en Literatura Comparada y licenciada en Letras Modernas (UNAM). Desde 1998 es jefa y profesora de tiempo completo del Departamento Académico de Lenguas, del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM). De 2010 a 2013 participó en el equipo de especialistas en lengua que elaboró el Examen de Habilidades Lingüísticas (EXHALING). Es coordinadora y coautora de *Herramientas para escribir (bien): nociones básicas* (México, ITAM, 2014).

HÉCTOR DOMÍNGUEZ-RUVALCABA

.....
Estudió la licenciatura en Letras Españolas en la Universidad Veracruzana, la maestría en Literatura Hispanoamericana en New Mexico State University y el doctorado en Literatura Latinoamericana en la Universidad de Colorado en Boulder. Es profesor investigador en la Universidad de Texas en Austin, especializado en sexualidad, género y violencia en la literatura y la cultura latinoamericanas, enfocado en el México contemporáneo y la región fronteriza con Estados Unidos. Ha publicado poesía, ficción y crónica en diversas antologías, revistas y suplementos de América Latina y Estados Unidos. Su obra crítica incluye: *La modernidad abyecta. Formación del discurso*

homosexual en Hispanoamérica (Xalapa, Universidad Veracruzana, 2001), *Modernity and the Nation in Mexican Representations of Masculinity* (Nueva York, Palgrave, 2007). Es coautor del libro *Desmantelamiento de la ciudadanía, políticas de terror en la frontera norte* (México, Eón-UAMI-The University of Texas at El Paso-Conacyt-CIESAS, 2011). También ha coordinado los volúmenes *Entre las duras aristas de las armas. Violencia y victimización en Ciudad Juárez* (México, CIESAS, 2006), *Gender Violence at the US-Mexico Border* (Tucson, University of Arizona, 2010) y *Diálogos interdisciplinarios sobre violencia sexual* (México, Eón-Conacyt-Long Institute of Latin American Studies, 2012). Han aparecido, de su autoría, numerosos artículos en revistas especializadas y de difusión y capítulos de libros sobre género, sexualidad y violencia en el arte visual, el cine, y la literatura latinoamericana.

LUIS GUTIÉRREZ FLORES

Doctor en Economía por la Universidad Autónoma de Baja California. Actualmente es director y profesor del Centro de Investigaciones Socioeconómicas de la Universidad Autónoma de Coahuila. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el área de Ciencias Sociales. Sus principales intereses de investigación son los temas relacionados con la distribución del ingreso, la desigualdad, la movilidad y la pobreza. Asimismo, ha escrito sobre la aplicación del análisis económico regional, el crecimiento económico y los efectos de la innovación

sobre la productividad regional. Los resultados de sus investigaciones se han publicado en prestigiosas revistas arbitradas tales como: *Estudios Económicos, Problemas del Desarrollo, Social Perspectives, The Journal of the Knowledge Economy, Región y Sociedad, y Estudios Fronterizos*, entre otras.

JOSÉ MIGUEL MARINAS HERRERAS

Catedrático de Ética y Filosofía Política de la Universidad Complutense de Madrid. Coordinador del Máster de Psicoanálisis y Teoría de la cultura de la UCM. Colaborador del Instituto de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Profesor de la Fundación Ortega y Gasset y del Curso de Posgrado de Sociología del Consumo (UCM). Trabaja principalmente en el análisis de la cultura del consumo (códigos, conflictos, valores) y en las relaciones entre construcción narrativa de la identidad y las nuevas formas del vínculo político. Profesor invitado en las universidades de Burdeos I, París VII Sorbona, Nápoles; UNAM, Morelia, San Luis Potosí, Querétaro, Mexicali-Baja California y Poza Rica de México; Enríquez Ureña y Nacional de Santo Domingo; Ponce, Río Piedras, Bayamón y Carolina, de Puerto Rico; La Habana. Bruselas. Bremen, Oldenburg de Alemania. Diego Portales y Andrés Bello de Chile, Universidad de la República de Uruguay, Universidad de Buenos Aires, University of New York. Libros recientes: *Lacan y la comunidad de lo inconsciente* (Madrid, Mar por Medio, 2011), *Pensar lo político* (México, Biblioteca Nueva, 2012) *Investigar la cultura del consumo*

(México, Síntesis, 2013) *Ética de lo inconsciente*
(Madrid, Biblioteca Nueva, 2014)

ENRIQUE ELISEO MINOR CAMPA

Es director de Planeación y Normatividad de la Política de Evaluación del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval). Licenciado en Economía por la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, con estudios de maestría y doctorado en Economía en El Colegio de México. Ha sido profesor investigador del Instituto Politécnico Nacional y del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), campus ciudad de México, así como consultor en diversas evaluaciones, como la del programa social Microrregiones. En la actualidad es profesor en la Escuela de Graduados en Administración Pública y Política Pública del ITESM, campus ciudad de México.

IRMA MUNGUÍA ZATARAIN:

Estudió el doctorado en Lingüística (con especialidad en lingüística hispánica) en El Colegio México, y el doctorado en Lingüística en la Universidad Autónoma de Madrid. La maestría en Literatura Española la realizó en la UNAM. Sus publicaciones, entre libros y artículos, son sobre gramática, enseñanza de la gramática, teoría sintáctica y el discurso aforístico. También ha participado en la elaboración de libros de texto de educación secundaria, una gramática didáctica, un libro de consulta sobre conjugación de verbos y tres manuales sobre el uso del lenguaje. Es

profesora investigadora en el Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Área Problemas lingüísticos de México.

MARTHA ELENA MUNGUÍA:

Es doctora en Literatura Hispánica por El Colegio de México. Trabaja en el Instituto de Investigaciones Lingüístico-Literarias de la Universidad Veracruzana. Coordina la línea de investigación colectiva sobre “La Risa en la Literatura Hispanoamericana”, que tiene el apoyo de Ciencia Básica del Conacyt. Ha publicado los siguientes libros: *La risa en la literatura mexicana (apuntes de poética)* (Madrid, Iberoamericana-Bonilla Artigas, 2012); *La risa y el cuerpo ¿un estallido de flores?* (México, Sin Nombre-Unison, 2012); *Elementos de poética histórica. El cuento hispanoamericano* (México, El Colegio de México, 2002). Coordinó con Claudia Gidi el libro colectivo *La risa: luces y sombras. Estudios disciplinarios* (México, UV-Bonilla Artigas, 2012). Es coautora de una gramática del español editada por Larousse y ha publicado numerosos capítulos de libros y artículos en revistas.

GUADALUPE OLIVIER TÉLLEZ

Es profesora en la Universidad Pedagógica Nacional, en el Área de Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión CA. Sociología política de la reforma y cambio educativo. Sus Líneas de investigación son:

Sociología Política de la educación, Privatisación y resistencias en la educación, y Movimientos sociales y educación. Dentro de sus publicaciones recientes están “Educación y cultura política: sobre su precariedad en las políticas educativas”, en Alejandro López y Sergio Tamayo (coords.), *Cultura (y) política* (México, UAM-Azcapotzalco, 2013). “Acerca de los medios, la educación, la política y otros demonios”, en Dalia Ruiz (coord.), *Política Educativa. Una mirada al quehacer profesional* (México, UPN-Horizontes Educativos/ Versión Libro Digital, 2013). *Educación superior privada en México. Veinte años de expansión: 1982-2002*, México, UPN-Más Textos núm. 29/ 2ª. Versión Libro Digital, 2013. “Reto de la educación superior privada en América Latina: entre la expansión y la resistencia” en *IdeAs. Idées d’Amérique, revue électronique*, última edición en línea: 2/2012, France, Institut des Amériques. Coordinadora de *Privatización, cambios y resistencias en la educación. Hacia la demarcación de escenarios en la educación pública y privada en la primera década del siglo XXI* (México, Universidad Pedagógica Nacional, Horizontes Educativos, 2012).

MA. DEL REFUGIO PÉREZ PAREDES

Es doctora en Lingüística por la Universidad Nacional Autónoma de México, profesora investigadora del Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Sus líneas de investigación actuales son semántica cognoscitiva (el dominio corporal: marcos semánticos, metáforas, construcciones), comprensión y producción

de textos académicos, y coherencia en el discurso jurídico-legal.

HADA MELISSA SÁENZ VELA

Trabaja en el Centro de Investigaciones Socioeconómicas de la Universidad Autónoma de Coahuila. Licenciada en Matemáticas Aplicadas y maestra en Economía Regional por la Universidad Autónoma de Coahuila, actualmente cursa el programa de Doctorado en Economía Regional. Sus principales temas de investigación son el análisis espacial aplicado a los problemas socioeconómicos y el análisis de la medición multidimensional de la pobreza en México.

SERGIO TAMAYO

Profesor investigador en el Área de Teoría y Análisis de la Política, Departamento de Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco. Sus líneas de investigación son: movimientos sociales, metodologías cualitativas, cultura política y crítica de la ciudadanía. Publicó, en coautoría con Alejandro López, *Cultura (y) política* (México, UAM, 2013). Con Nicolasa López-Saavedra, *Apropiación política del espacio público. Miradas etnográficas de los cierres de las campañas electorales del 2006* (México, Instituto Federal Electoral-UAM Azcapotzalco, 2012). Con José Othón Quiroz, Nicolasa López-Saavedra, y María García Castro, *Izquierdas: nuevas y viejas* (México, Eón-UAMA, 2011). *Crítica de la ciudadanía* (México, Siglo XXI Editores-UAMA, 2011).

NOVEDADES EDITORIALES



IZTAPALAPA

Agua sobre lajas

MAURICIO ROJAS ALCAYAGA
*DIALÉCTICA DEL PATRIMONIO. MODERNIZACIÓN URBANA
Y ACTIVACIÓN CULTURAL EN DISPUTA*
UAM-I, Ediciones del Lirio, México, 2015
ISBN UAM: 978-607-28-0362-6

En las principales urbes de América Latina empieza a emerger un nuevo actor social, que los especialistas han adjetivado como patrimonialista. Un conjunto de organizaciones ciudadanas que se articula en movimientos para defender su memoria histórica y sus prácticas culturales. Así, el patrimonio, que había sido un concepto históricamente ligado a objetos monumentales y definido mayoritariamente por estrategias hegemónicas de las clases dominantes, ha ido variando, en un proceso no exento de conflictos, hacia una concepción en términos de construcción social con la participación protagónica de toda la sociedad, incluidas las clases subalternas, constituyendo una dialéctica entre los defensores del patrimonio y los promotores del progreso.



ROSA SILVIA ARCINIEGA ARCE
*INDUSTRIA, MERCADO DE TRABAJO
Y CULTURA ORGANIZACIONAL EN EL ESTADO DE MÉXICO*
UAM-I, Tirant lo Blanch, México, 2015
ISBN Tirant lo Blanch: 978-84-16349-41-8 / UAM: 978-607-28-0397-8

Este libro se centra en la industria manufacturera y el mercado de trabajo en el Estado de México, el segundo estado más importante del país de acuerdo a su contribución al producto interno bruto nacional. Se asume a la industria manufacturera como eje del estudio, analizando los cambios en la organización de la producción y del trabajo y al mercado de trabajo asociado al reconocimiento que juegan las instituciones y actores sociales en su configuración. El objetivo es identificar tendencias y transformaciones en los mercados de trabajo y en particular en las relaciones de empleo, en el marco del proceso de reestructuración económica y productiva que atraviesa la región desde hace tres décadas.

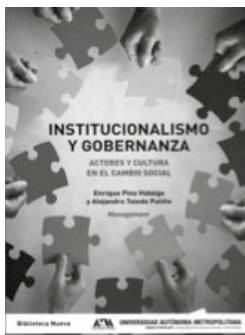


ENRIQUE PINO HIDALGO Y ALEJANDRO TOLEDO PATIÑO

INSTITUCIONALISMO Y GOBERNANZA. ACTORES Y CULTURA EN EL CAMBIO SOCIAL

UAM-I, Biblioteca Nueva, México, 2015

ISBN Biblioteca Nueva: 978-84-16345-56-4 / UAM: 978-607-28-0408-1



Actores y cultura en el cambio social. En décadas recientes los estudios institucionalistas han adquirido una influencia creciente y enriquecedora en las ciencias sociales, que no puede ser subestimada. La perspectiva institucionalista en sus diversas vertientes está presente en el análisis del comportamiento de los actores y su cultura en el cambio social, en la transformación de arenas y sistemas políticos, en la formación de *clusters* de empresas. También ha realizado contribuciones notables en temas como la competitividad de las firmas en los mercados, en las políticas públicas y el desarrollo de las economías nacionales. Esta obra tiene el propósito de favorecer la divulgación y el debate teórico sobre algunos de los planteamientos básicos de este enfoque analítico y contribuir también con estudios empíricos sobre los procesos económicos y las políticas públicas del presente.

ALBERTO PÉREZ-AMADOR ADAM

EL PRECIPICIO DE FAETÓN: EDICIÓN Y COMENTO PRIMERO SUEÑO

DE SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ

UAM-I, Iberoamericana, Vervuert, Madrid, 2015

ISBN UAM: 978-607-28-0135-6 / IBEROAMERICANA: 978-84-8489-776-7 /

Vervuert: 978-3-86527-324-1



En 1986 apareció la primera edición de este libro. Se ofrece ahora una revisión profunda, basada en nuevas investigaciones y el hallazgo de valiosos documentos que han transformado considerables aspectos de la biografía de Sor Juana y la recepción de su obra. Se analiza el modo en que la obra de Sor Juana ha servido para legitimar algunos discursos culturales imperantes, además de otras cuestiones abordadas en la introducción al volumen. La edición de *Primero Sueño* se organizó para que el lector pueda confrontar las variantes de las ediciones antiguas a partir del texto de la Sevilla (1692), la edición de Méndez Plancarte, con las notas y variantes de la de Gerardo Moldenhauer, y las propuestas realizadas por Alberto Pérez-Amador Adam. La última parte contiene el comentario a la obra y una extensa bibliografía.

CARLOS ILLADES

CONFLICTO, DOMINACIÓN Y VIOLENCIA: CAPÍTULO DE HISTORIA SOCIAL

UAM-I, Gedisa, México, 2015

ISBN Gedisa: 978-84-9784-976-0 / UAM: 978-607-28-0428-9



Este volumen es el registro del pulso habitual de una sociedad diversa, injusta, desigual, y clasista. Trata los orígenes del movimiento obrero y las rebeliones agrarias del siglo XIX, la xenofobia durante la Revolución mexicana, los ciclos de la violencia social en el Sur profundo durante el siglo pasado, el neoanarquismo urbano del actual y la movilización social por la desaparición forzada de 43 estudiantes de la normal de Ayotzinapa en Guerrero, México. Compendia una historia de la organización, resistencia y acción colectiva para revertir esta condición, aminorar sus consecuencias negativas o cobrar revancha de las clases propietarias. Las fuentes son diversas e incluyen documentos de archivos judiciales y diplomáticos, periódicos, reportes desclasificados del Departamento de Estado, páginas web además de folletos, textos programáticos y prensa de organizaciones radicales.

MAYULI MORALES FAEDO

*LATINOAMÉRICA PENSADA POR MUJERES:**TRECE ESCRITORAS IRRUMPEN EN EL CANON DEL SIGLO XX*

UAM-I, Biblioteca Nueva, México, 2015

ISBN Biblioteca Nueva: 978-84-16345-57-1 / UAM: 978-607-28-0429-6



Latinoamérica pensada por mujeres. Trece escritoras nacidas entre 1885 y 1930, irrumpen en el canon del siglo XX. Los ensayos seleccionados ilustran los diversos ejes temáticos que caracterizan la incursión femenina en este género en las regiones de habla hispana del continente americano. Leer estos ensayos en un juego de espejos muestra la riqueza y complejidad de las reflexiones y la reconstrucción de la historia desde la perspectiva de las mujeres, así como una actividad ética dirigida hacia una transformación positiva de la sociedad. Se revela hoy su conocimiento imprescindible para la reconstrucción de un campo intelectual en el que su aporte no ha sido aún reconocido.

LILIA SOLÓRZANO ESQUEDA

ELÍAS NANDINO: ENTRE LA CONVICCIÓN Y EL TEMBLOR

UAM-I, Ediciones del Lirio, México, 2015

ISBN: 978-606-28-0426-5



Elías Nandino. Entre la convicción y el temblor navega por dos aguas igual de turbulentas, igual de profundas: la fuerte convicción de que ser puente entre el escritor y el lector era necesario, de que ser editor de la revista *Estaciones* era una tarea comprometida y apremiante en el momento que emergió; y, por otro lado, la pasión de la escritura poética, ese temblor rasgado continuamente por las ráfagas de la experiencia vital. Editor y poeta, dos caras de un mismo hombre, de una misma vida dedicada a las diversas formas del amor: el profesional y científico en su papel de médico que atiende los cuerpos; el generoso que ofrece oportunidades de publicar a los jóvenes escritores; el erótico sensual como amante de los cuerpos; y el amante de las palabras que concilian el universo.

M. BEATRIZ MOTA Y JOSÉ ANTONIO NÚÑEZ MORA

TEORÍA Y APLICACIONES EN LA ADMINISTRACIÓN DE RIESGOS

UAM-I, Miguel Ángel Porrúa, México, 2015

ISBN UAM: 978-607-28-0447-0 / ISBN Miguel Ángel Porrúa: 978-607-401-969-8



El presente libro tiene la finalidad de estudiar algunas de las herramientas básicas de probabilidad y procesos estocásticos (por ejemplo de Lévy), para su aplicación en la creciente área de investigación en finanzas. Está dirigido a estudiantes de doctorado en finanzas y economía que desean profundizar su formación matemática, así como de diversos conceptos financieros, como los de administración de riesgos. Esta es una de las áreas de estudio más importantes en la actualidad, dada su importancia estratégica en la administración de portafolios. Conceptos de riesgo de mercado, crédito y operativo son revisados para aquellos que desconocen esta parte de las finanzas, así como algunos importantes teoremas matemáticos relacionados con el movimiento Browniano y el proceso de Poisson compuesto.

ROCÍO ROSALES ORTEGA Y LUDGER BRENNER (COORDINADORES)

*GEOGRAFÍA DE LA GOBERNANZA. DINÁMICAS MULTIESCALARES DE LOS PROCESOS
ECONÓMICO-AMBIENTALES*

UAM-I, Siglo XXI Editores, México, 2015

ISBN: 978-607-28-0448-7



La gobernanza en su sentido normativo debe percibirse como un proyecto y proceso para la definición democrática de objetivos de interés público y la implementación participativa de medidas para alcanzarlos.

El estudio de la acción económica y política como proceso contextualizado espacial y temporal implica que el análisis de la gobernanza desde una perspectiva geográfica se interese en el proceso dinámico y flexible de la interrelación entre el ambiente institucional y los arreglos institucionales. De esta forma, tanto los procesos sociopolíticos que operan en diferentes escalas, como la consideración de las formas de coordinación y regulación de las economías y recursos naturales regionales y locales, permiten comprender que el desarrollo económico y ambiental de los territorios investigados en esta obra es mucho más que el resultado de las fuerzas del mercado.

PROMETEICA

REVISTA DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS

Año V, Núm. 11, invierno 2015, ISSN 1852-9488

“Especial sobre Castoriadis”

ARTÍCULOS

LEONARDO CANCINO | *Movimientos sociales y el proyecto de autonomía. Reflexiones desde el pensamiento de Castoriadis*

PAULA NEGRONI | *El proyecto de autonomía como horizonte para la emergencia de una subjetividad reflexiva, lúcida y deliberante*

NICOLAS POIRIER | *Espacios públicos, espacios críticos*

LILIANA PONCE | *Política y autonomía en el pensamiento de Cornelius Castoriadis. Más allá de la polis griega y de la autonomía de la voluntad*

EMANUELE PROFUMI | *¿Servilismo o autonomía? El proyecto de autonomía frente a la nueva heteronomía*

HAROLD VALENCIA LÓPEZ | *Dialéctica de la significación y dialéctica del poder en el pensamiento político de Cornelius Castoriadis*

DEBATES

HARALD WOLF | *Ruptura, fuente, tradición: algunas consideraciones retrospectivas en torno de la polis*

ENTREVISTAS

RAFAEL MIRANDA REDONDO | *El proyecto de autonomía en América Latina, movimientos sociales y mundo académico* por E. Aldegani.

RESEÑAS

Emiliano Aldegani | *Tarántula: institución y hacer pensante por la autonomía. Castoriadis en la trama de Latinoamérica. Entre academia y política* compilado por J. Alonso, R. Miranda y D. Camacho | *La cultura de l'égoïsme* de Ch. Lasch y C. Castoriadis | *Cornelius Castoriadis ou l'autonomie radicale* de S. Latouche

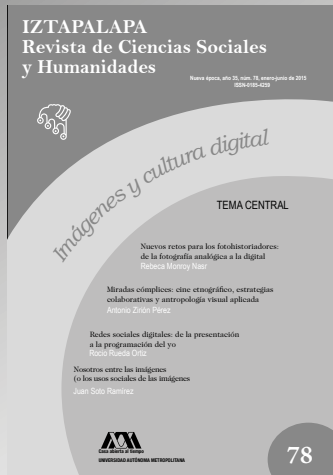
Manuel Cervera-Marzal | *Autonomie ou Barbarie, la Democratie Radicale* de Cornelius Castoriadis

Rafael Miranda Redondo | *Castoriadis, une vie* de F. Dosse.

Prometeica es una revista académica digital, destinada a un lector humanista. Aquí entendemos por humanista el interés por la comprensión del mundo desde una perspectiva humana en la cual el mismo hombre también es objeto de reflexión. Además de ser una publicación académica que cumple con los estándares pretende ser un espacio de intercambio abierto al diálogo interdisciplinario, el debate y la difusión del trabajo de distintos especialistas del mundo. Por estas razones se aceptan trabajos de múltiples lenguajes: castellano, francés, inglés, italiano y portugués.

IZTAPALAPA

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades



Títulos recientes

- 77. *Relaciones de Género, sexualidad y salud reproductiva*
- 78. *Imágenes y cultura digital*

Informes 5804-4755 o 59

Ventas: 5804-4828 y en las librerías de la UAM



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA División de Ciencias Sociales y Humanidades

FRONTERA NORTE

estudios ambientales, culturales, de población, de administración pública, económicos, sociales

Characterization of Greenhouse Gases Emissions from Urban Solid Waste in Baja California: A Proposal to Incorporate Technical Input into Decision-Making,

Gabriela MUÑOZ MELÉNDEZ y Lilia Betania VÁZQUEZ GONZÁLEZ

Transferencia de conocimiento dentro de la empresa: Beneficios y riesgos individuales percibidos,

Aurora Irma MÁVNEZ GUADERRAMA y Salvador Anacleto NORIEGA MORALES

Juventud, readaptación y sueños truncados: Centro de Diagnóstico para Adolescentes de Tijuana, Baja California,

María Ruth VELÁZQUEZ GUTIÉRREZ y Jesús MÉNDEZ REYES

Entre recursos y riesgos compartidos: La necesaria construcción de una visión crítica de cuenca transfronteriza en el río Grijalva,

Guadalupe del Carmen ALVAREZ GORDILLO y Hanna LAANO

Tiempo de salida de la pobreza en áreas urbanas y rurales de México,

David LOBATO MARTÍNEZ

Mined-Humanitarian Demining on the Border of Chile-Bolivia: A Gradual Dynamic,

Gilberto Cristian ARANDA BUSTAMANTE y Sergio Fernando SALINAS CANAS

Ecological Tranformation and Territorial Synergies in the Coastal Strip Hermosillo Sonora,

Filugo César DE LA TORRE VALDEZ y Sergio Alfonso SANDOVAL GODOY

El impacto de las viviendas deshabitadas en el incremento de delitos (robo a casa habitación y homicidios)

en Ciudad Juárez, Chihuahua, 2010,

César M. FUENTES FLORES



El Colegio
de la Frontera
Norte

54

Migraciones

INTERNACIONALES

Rights, Immigration and Social Cohesion in Spain
Ángeles SOLANES CORELLA

La vulnerabilidad laboral de los extranjeros en España
Concepción CARRASCO CARPIO

Believe, Migrate, Circulate: A Methodological Proposal for Analyzing
Migratory Experience and Religious Change from Localities of Origin
Olga ÖDGERS ORTIZ, Liliana RIVERA SÁNCHEZ y Alberto HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ

Socio-Economic Trajectory and Geographical Mobility of Lebanese and Koreans.
From Motul to Mérida
Claudia DÁVILA VALDÉS

La etnicidad cuestionada: Ancestralidad en las hijas y los hijos
de inmigrantes indígenas oaxaqueños en Estados Unidos
María Eugenia HERNÁNDEZ MORALES y Laura VELASCO ORTIZ

La tradición migratoria como factor explicativo del uso de remesas
en la financiación de negocios en Guanajuato
Jazmin GARCÍA GÓMEZ, Óscar PELÁEZ HERREROS y Noé Arón FUENTES FLORES

La imagen de la migración calificada en América del Norte
Camelia TIGAU

Las representaciones sociales que tienen los migrantes "temporales"
respecto a los habitantes de Saint-Rémi, Quebec
Araón DÍAZ MENDIBURO



El Colegio
de la Frontera
Norte

29

VOL. 8, NÚM. 2 JULIO - DICIEMBRE 2015

Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades,
nueva época, año 36, núm. 79, se terminó de imprimir
el 30 de julio de 2015 en Ediciones del Lirio, S. A.,
Azucenas 10, col. San Juan Xalpa,
Iztapalapa 09850, México,
D. F. El tiro fue de
1 000 ejemplares.