

# Iztapalapa

## Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

Nueva época, año 45, núm. 96, enero-junio de 2024

Publicación semestral



*Rector General* / José Antonio De los Reyes Heredia

*Secretaria General* / Norma Rondero López

*Coordinador General de Difusión* / Yissel Arce Padrón

*Directora de Publicaciones y Promoción Editorial* / Freja Innina Cervantes Becerril

### UNIDAD IZTAPALAPA

*Rector* / Verónica Medina Bañuelos

*Secretario* / Javier Rodríguez Lagunas

*Director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades* / José Régulo Morales Calderón

*Coordinadora General del Consejo Editorial de la División de CSH* / Alicia Lindón

### COMITÉ EDITORIAL

David Arellano Gault, (CIDE, México); Antonio Escobar Ohmstede, CIESAS-México; Antonio Zirión Pérez, UAM-I, Departamento de Antropología; Alicia Lindón, UAM-I, Departamento de Sociología;

Cristóbal Mendoza Pérez, UAM-I, Departamento de Sociología; Luis Montaña Hirose, UAM-I, Departamento de Economía; Irma Munguía Zatarain, UAM-I, Departamento de Filosofía.

*Directora (Editora)* / Alicia Lindón

*Director Fundador* / Carlos Castro Osuna

### COMITÉ ASESOR NACIONAL E INTERNACIONAL

Robert Boyer (Institut des Amériques-CNRS, Francia); José Luis Calva Téllez (UNAM, México); Ana Fani Carlos Alesandri (Universidad de Sao Paulo, Brasil); Atlántida Coll Oliva de Hurtado† (UNAM, México); Francisco Colom González (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España); Philippe d'Iribarne (CNRS, Francia); Rosario Esteinou Madrid (CIESAS, México); Zarina Estrada Fernández (Universidad de Sonora, México); Pablo Fernández Christlieb (UNAM, México); Marina Fernández Lagunilla (Universidad Autónoma de Madrid, España); Dora Elvira García González (ITESM, Campus Ciudad de México, México); Gilberto Giménez Montiel (UNAM, México); John Gledhill (Universidad de Manchester, Reino Unido); Elizabeth Jelin (Conicet-Instituto de Desarrollo Económico y Social, Argentina); Denise Jodelet (ÉHESS, Francia); John Lear (Universidad de Puget Sound, Tacoma, Washington, Estados Unidos); Annick Lempérière (Universidad de París-I Panthéon-Sorbonne, Francia); José Eduardo Marquina Fábrega (UNAM, México); Salvador Martí i Puig (Universidad de Salamanca, España); Chantal Melis (UNAM, México); Rafael Olea Franco (El Colegio de México, México); Claudia Patricia Pardo Hernández (Instituto Mora, México); Françoise Perus (UNAM, México); Sara Poot-Herrera (Universidad de California en Santa Bárbara, Estados Unidos); Marco Antonio Rufino (Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil); Amalia Signorelli† (Universidad de Nápoles, Italia); Susana Sosenski Correa (UNAM, México); René Valdiviezo Sandoval (BUAP, México); José Manuel Valenzuela Arce (Colef, México).

IZTAPALAPA REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES. Nueva época, año 45, número 96, enero-junio de 2024, es una publicación semestral de la Universidad Autónoma Metropolitana a través de la Unidad Iztapalapa, Consejo Editorial de la División Ciencias Sociales y Humanidades. Prolongación Canal de Miramontes 3855, Col. Ex Hacienda San Juan de Dios, Alcaldía Tlalpan, C.P. 14387 y Av. San Rafael Atlixco No. 186, Col. Vicentina, Alcaldía Iztapalapa, 09340, Ciudad de México, Edificio "H", 20 piso, cubículo H-213, México, teléfonos 55 5804-4755; Página electrónica de la revista: <http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/issue/archive> y dirección electrónica: [revi@xanum.uam.mx](mailto:revi@xanum.uam.mx). Editora: Dra. Alicia Lindón. Coordinadora General del Consejo Editorial, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad Iztapalapa. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo de Título No. 04-2009-04061210400-102, ISSN 0185-4259, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de Licitud de Título número 1222 y Certificado de Licitud de Contenido número 799, otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Distribuida por la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, Av. San Rafael Atlixco No. 186, Col. Vicentina, Alcaldía Iztapalapa, 09340, Ciudad de México, Edificio "H", 20 piso, cubículo H-213, México, tel. 55 5804-4873. Impreso por Ediciones del Lirio, S.A. de C.V. Azucenas 10. Col. San Juan Xalpa, C.P. 09850, Alcaldía Iztapalapa, Ciudad de México, tel. 55 5613-4257. Este número se terminó de imprimir en la Ciudad de México el 30 de diciembre de 2023, con un tiraje de 500 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades está indizada en: Redalyc, CLASE, Latindex, (en la base de datos de Revistas en Línea), Dialnet, REBIUN, Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología de Conacyt, Scielo México, DOAJ, REDIB. Página web: [revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/index](http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/index)



**Iztapalapa  
Revista  
de Ciencias  
Sociales  
y Humanidades**

Nueva época  
año 45, núm. 96  
enero-junio  
de 2024

Coordinador del  
Tema Central  
Mariano Casco Peebles

DOI de la revista:  
[http://dx.doi.org/10.28928/  
revistaiztapalapa](http://dx.doi.org/10.28928/revistaiztapalapa)  
DOI del número 96 (2024):  
[http://dx.doi.org/10.28928/  
ri/962024](http://dx.doi.org/10.28928/ri/962024)

Indizada en

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

## ACTORES Y DEBATES EDUCATIVOS

*Educational actors and debates*

- 5 Presentación del Tema Central: Actores y debates educativos  
*Presentation of the Central Theme: Educational actors and debates*  
MARIANO CASCO PEEBLES

### TEMA CENTRAL

- 9 Control social y acciones estatales durante el conflicto docente (Bahía Blanca, Argentina)  
*Social control and state actions during the teachers' conflict (Bahía Blanca, Argentina)*  
PABLO ARIEL BECHER

- 39 Sentidos del trabajo docente en la enseñanza secundaria en Uruguay  
*Meanings of teaching work in uruguayan secondary education*  
LEONEL ANÍBAL RIVERO CANCELA

- 65 Precariedad laboral de los profesores temporales en universidades mexicanas  
*Precarious employment of faculty temporary in Mexican universities*  
PEDRO ADRIÁN ANAYA PEDRAZA

- 87 La dimensión educativa de la Sección 22 (snTE) durante la pandemia del covid-19  
*The educational dimension of Section 22 during the COVID-19 pandemic*  
MARIANO CASCO PEEBLES\*

### OTROS TEMAS

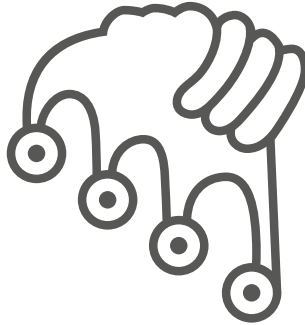
- 117 La psicosociedad de los mecanismos  
*The psychosociety of mechanisms*  
PABLO FERNÁNDEZ CHRISTLIEB
- 131 Santa Muerte, prensa, iglesia y estado en México  
*Santa Muerte, press, church and state in Mexico*  
ROBERTO GARCÉS MARRERO

- 157 Emociones y acción colectiva: la Vocacional 7 durante el 68 mexicano  
*Emotions and collective action: The Vocacional 7 during the Mexican 68*  
 EDITH KURI PINEDA
- 185 Más allá del estigma: la lucha por los derechos de las personas seropositivas en Brasil en el ámbito del trabajo  
*Beyond the stigma: The struggle for the rights of seropositive people in Brazil in the field of work*  
 RENATO KOCH COLOMBY, CIBELE CHERON, JULICE SALVAGNI
- 207 Violencia y discriminación contra las adolescentes indígenas en la educación básica, Chetumal  
*Violence and discrimination against indigenous adolescent girls in basic education, Chetumal*  
 YESENIA FLOTA, JORGE ENRIQUE HORBATH CORREDOR, MARÍA AMALIA GRACIA, TANIA CRUZ SALAZAR, BIRGIT SCHMOOK
- 235 Segregación urbana y diferenciación corporal: los gimnasios privados en Mérida (México)  
*Urban segregation and body differentiation: Private gyms in Merida (Mexico)*  
 MIGUEL LISBONA GUILLÉN, JORGE SÁNCHEZ MARTÍN, RICARDO SÁNCHEZ MARTÍN
- 265 Los impases de los “derechos de propiedad”: el enfoque de la historia  
*The impasses of “property rights”: The history approach*  
 PABLO F. LUNA

## RESEÑAS

- 307 Freddy Mariñez Navarro y Juan de Dios Pineda Guadarrama (coords.), 2023, *Los nuevos desafíos de la administración pública en una esperada época de postpandemia*, México, Tirant lo Blanch, 389 págs. ISBN: 978-84-19632-29-2  
 EDUARDO TORRES ALONSO
- 313 Ana Duarte (coord.) (2022), *Decolonizar los saberes mayas: diálogos pendientes*, México: Universidad Autónoma de Yucatán, 262 págs. ISBN: 978-607-8741-17-5  
 EDER JESÚS NODA RAMÍREZ
- 323 François Hartog (2022). *Cronos. Cómo Occidente ha pensado el tiempo, desde el primer cristianismo hasta hoy*. México: Siglo xxi Editores, 360 págs. isbn: 978-607-03-1261-8  
 NICOLÁS CASTILLO JIMÉNEZ-TRAINOR, MATTEO ARIAS DÍAZ

# 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.

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



*Presentación del Tema Central:  
Actores y debates educativos  
Presentation of the Central Theme:  
Educational actors and debates*

*Mariano Casco Peebles*<sup>1</sup>

IISUE-Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México  
marianocasco@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-7713-0274>

ISSN-0185-4259; e- ISSN: 2007-9176  
DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/ri/962024/ptc/cascopeeblesm>

**L**a relevancia que ha tenido la educación en la historia generó numerosos estudios que partieron de la sociología, la historiografía, la pedagogía, la filosofía, las ciencias de la educación, entre otras disciplinas. Esa importancia se ha acrecentado en las últimas décadas debido a la ampliación de los sistemas de enseñanza en las sociedades modernas. Así, los sectores educativos se convirtieron en uno de los espacios más voluminosos de las sociedades actuales: reúnen millones de trabajadores y estudiantes (Silver, 2005).

Entre ellos, distintos actores se confrontan para imponer su mirada sobre el destino que deberían tener. Por ejemplo, los organismos internacionales —como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)— han incentivado distintas reformas educativas, que las diferentes autoridades educativas nacionales —con más o menos autonomía— imple-

<sup>1</sup> Integrante del Programa de Becas Posdoctorales en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), becario del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), asesorado por el doctor Sebastián Plá Pérez.

mentaron (Díaz-Barriga, 2013). De igual forma, estudiantes y trabajadores se han movilizado en oposición a dichos proyectos, impulsando alternativas o reclamando aumentos presupuestales (Little, 2015). Estas controversias tuvieron que ver con el modo en que se reparten recursos y los montos de estos, pero también ha habido debates sobre los sentidos de la educación.

Dada la relevancia empírica de estos sujetos y los conflictos referidos, para comprender los sistemas educativos actuales llega a ser pertinente considerarlos no como estructuras monolíticas, sino como espacios en disputa en donde distintos actores juegan un papel relevante (Cejudo y Dip, 2023). En este sentido, se vuelve central investigar de manera científica a los múltiples actores que intervienen en los diferentes niveles educativos: desde el preescolar hasta el superior.

Los actores son maestras, padres de familia, autoridades educativas, sindicatos, grupos intelectuales, movimientos estudiantiles, organismos internacionales, Organismos No Gubernamentales, entre otros. Dependiendo del nivel educativo algunos adquieren más preponderancia que otros. Por ejemplo, en preescolar y primaria los comités de padres de familia suelen tener un peso que en niveles superiores no tienen, y, por el contrario, en las universidades los movimientos estudiantiles históricamente han sido sujetos clave.

También hay distinciones según las coyunturas históricas y las regiones. Por citar un caso, el sur mexicano tiene un actor sindical especialmente movilizado: la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, que ha hecho que solo cuatro estados (Michoacán, Guerrero, Oaxaca y Chiapas) reúnan 82.65% de las Jornadas Individuales No Trabajadas (JINT) en la educación básica de México durante el periodo 2012-2022 (Casco y Gindin, 2023).

En suma, para comprender las dinámicas de los sistemas educativos actuales es necesario considerar la manera en que se organizan los múltiples actores, sus subjetividades, los tipos de actividades que realizan y contra quiénes se enfrentan.

Entre la diversidad de sujetos existentes, han recibido poca atención los docentes en su condición de trabajadores y sus organizaciones gremiales (Carter, Stevenson, Passy, 2010). Por tal razón, el objetivo del presente número de *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, titulado *Actores y debates educativos* pretende enaltecer la importancia de la investigación empírica sobre los actores del ámbito educativo con enfoque particular, aunque no exclusivo, en los trabajadores docentes y sus formas de organización colectiva.

El primer artículo, realizado por Pablo Becher, titulado “Control social y acciones estatales durante el conflicto docente (Bahía Blanca, Argentina)”, estudia las estrategias del Estado con impacto en las relaciones laborales del ámbito educativo.



En concreto, investiga la Jefatura de Inspección Distrital (JID) y el Consejo Escolar (CE). Articula debates de alto nivel de abstracción como el carácter de clase del Estado con los manejos administrativos empleados en la Provincia de Buenos Aires para controlar el trabajo de los docentes. Así, analiza cómo se articulan estrategias represivas y hegemónicas.

Leonel Aníbal Rivero Cancela, en “Sentidos del trabajo docente en la enseñanza secundaria en Uruguay”, logra identificar, a través de un significativo trabajo de archivo y mediante entrevistas a profesores del nivel medio superior, cuatro principales maneras de ver el trabajo docente: como cuidado, como cumplimiento de indicadores, como agente de mercado y como contribución a la emancipación social. En ese sentido, el académico de la Universidad de la República de Uruguay se preocupa por reconstruir el vínculo entre las subjetividades de los docentes y sus prácticas educativas, partiendo conceptualmente desde el configuracionismo latinoamericano.

El artículo de Pedro Adrián Anaya titulado “Precariedad laboral de los profesores temporales en universidades mexicanas” constituye un valioso esfuerzo por arrojar luz sobre las complejas condiciones laborales que enfrentan los profesores temporales en el ámbito universitario de México. En su búsqueda por dilucidar este fenómeno, la investigación aborda aspectos cruciales como salarios, jornadas laborales, actividades docentes, traslados, así como las obligaciones y los derechos que conlleva el ejercicio de la docencia temporal en instituciones educativas superiores. A través de un enfoque cualitativo el estudio se sustenta en entrevistas a profundidad llevadas a cabo con profesores temporales de tres universidades mexicanas: Ibero, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

Por último, el texto “La dimensión educativa de la Sección 22 (SNTE) durante la pandemia del covid-19” reflexiona sobre las propuestas pedagógicas desplegadas por el organismo gremial de trabajadores de la educación de Oaxaca (estado del sur de México) durante la pandemia. La sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) mantuvo una fuerte oposición a las medidas que emanaron de las autoridades educativas y a la par de ello desarrolló su propuesta de educación alternativa. Uno de los debates reconstruidos en el artículo fue el de la vuelta a la presencialidad escolar. De esta manera, el autor buscó dar cuenta de la tensión que existió dentro del magisterio oaxaqueño entre el derecho a la salud de la comunidad educativa en general y el derecho a la educación de la niñez.

Los que participamos del número 96 de *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* esperamos que esta edición sea un aporte —aunque modesto— útil a la reflexión sobre los actores del mundo educativo.

## Bibliografía

- Carter, Bob; Howard Stevenson y Rowena Passy  
2010 *Industrial Relations in Education. Transforming the School Workforce*, Nueva York, Routledge.
- Casco, Mariano y Julián Gindin  
2023 “Descripción estadística de las huelgas de trabajadores de la educación en el México reciente: 2012-2022”, ponencia presentada en el IX Seminario Internacional de la Red ASTE, Santiago de Chile.
- Cejudo, Denisse y Nicolás Dip  
2023 *Educación, política y conflicto en la historia reciente de América Latina: abordajes metodológicos e historiográficos*, Ciudad de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.
- Díaz-Barriga, Ángel  
2013 “El currículo, desde y para América Latina”. Conferencia magistral en el Congreso Internacional de Educación: Curriculum [memorias], Tlaxcala, 26, 27 y 28 de septiembre.
- Little, Gawain  
2015 *Global education “reform” Building resistance and solidarity*, Reino Unido, Russell Press.
- Silver, Beverly  
2005 *Fuerzas de trabajo. Los movimientos obreros y la globalización desde 1870*, Madrid, Akal.

# Control social y acciones estatales durante el conflicto docente (Bahía Blanca, Argentina)

## Social control and state actions during the teachers' conflict (Bahía Blanca, Argentina)

*Pablo Ariel Becher*

Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales, CONICET- Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina  
 pabloarielbecher@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-8029-1252>

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

DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/ri/962024/atc1/becher>

### Resumen

Esta investigación analiza las acciones estatales vinculadas a la conflictividad docente de gestión estatal en la ciudad de Bahía Blanca (Buenos Aires, Argentina), durante el periodo 2003- 2015. A partir de un estudio de caso, se examinan y describen las acciones estatales tendientes al control del trabajo y el conflicto docente, que se estipulan mediante instituciones y representantes específicos del área educativa, como los consejos escolares, las jefaturas de Inspectores y las políticas de dirección general de escuelas en los establecimientos escolares. Por un lado, se confecciona una base de datos a partir de fuentes periodísticas que nos permiten clasificar las distintas formas de acción estatal en el periodo señalado, condicionado por las políticas coyunturales en educación; y por otro lado, se conjuga con entrevistas a diversos funcionarios y directivas de escuelas con el fin de reconocer su labor de control y los sentidos que aborda su tarea diaria.

**Palabras clave:** acciones estatales; Bahía Blanca; conflicto docente; Jefatura de Inspección

### Abstract

This research analyzes state actions related to state-managed teacher conflict in the city of Bahía Blanca (Buenos Aires, Argentina) during the period 2003-2015. Based on a case study, it examines and describes state actions aimed at the control of work and teacher conflict, which are stipulated by specific institutions and representatives of the educational area, such as school councils, chief Inspector s and general school management policies in schools. On the one hand, a database is compiled from journalistic sources that allow us to classify the different forms of state action in the period in question, conditioned by the current policies in education; and on the other hand, it is combined with interviews to various school officials and directors in order to recognize their work of control and the meanings that their daily work addresses.

**Keywords:** State actions, Bahia Blanca; Teacher conflict, Inspection Headquarters



**IZTAPALAPA**

*Agua sobre lajas*

## Introducción

**E**l Estado cumple un papel fundamental en la constitución de las relaciones de producción y reproducción social, para lo cual adopta formas particulares que se estructuran a partir de diversos modos de articulación entre lo político y lo económico. En el caso del sector educativo, su responsabilidad como garante del derecho a la educación implica un control ideológico y coactivo sobre los trabajadores de la educación, lo que institucionalmente significa un conjunto de regulaciones sobre lo salarial, condiciones de trabajo, formas de acceso y permanencia al empleo y los regímenes previsionales y de salud.

El estudio de las acciones estatales vinculadas a la conflictividad social en la historia reciente ha circunscrito su objeto de estudio sobre todo a la criminalización de la protesta (Gómez, 2006; Korol y Longo, 2009; Laitano, 2023). Desde distintas perspectivas, los enfoques sociales han sostenido miradas dicotómicas de lo que se comprende por *Estado*, planteando en muchos casos su carácter ilusorio —de que aquel terreno de tensión política se presenta como un Estado integrado y de funcionamiento armónico entre sus partes— y complejo (Balbi, 2010).

En un registro estructural-marxista, cada patrón o régimen de acumulación se encuentra conducido por un bloque de poder específico (en clave gramsciana) que articula distintas fracciones de capital y disposición estatal. La obra de Marx planteó una ruptura con este modelo contractualista que piensa el Estado como un punto de superación con el estado de la naturaleza y como entidad suprasocial garante del bien común. Siguiendo esta corriente, Nicos Poulantzas señala que dentro del bloque de poder hay pugnas entre sus integrantes, jerarquías, ejercicios de hegemonía política y predominio económico. En este sentido, el Estado cumple un papel fundamental no solo en la constitución de las relaciones de producción (en este caso dentro del capitalismo), sino también en la delimitación/reproducción de las clases sociales y en la organización de las relaciones ideológicas. El Estado está compuesto por varios aparatos que aseguran su predominio y funcionamiento (Poulantzas, 1991:26-27).

A su vez, al complejizar el concepto aparece la idea de *forma de Estado* que rinde cuenta de las características fundamentales que reviste el Estado capitalista en un periodo histórico. Las distintas *formas de Estado* se estructuran a partir de diversos modos de articulación entre lo político y lo económico, cuya separación es inherente a la particularización del Estado capitalista (Bonnet y Piva, 2009). Pensar el Estado como un mero órgano burocrático, instrumento de la clase dominante, no permite captar toda su complejidad, como tampoco la lógica que lo asocia con una entidad neutral, institucionalmente formada, que se estructura para mediar los conflictos sociales. El Estado es inherente a una relación dentro de la lucha de clases, es un instrumento de dominación que intenta unificar bajo el supuesto de que existe un interés general. El concepto de hegemonía puede ser visto como una categoría de mediación entre la posibilidad abstracta de separación de lo político y de lo económico, es decir, de la particularización de la “forma Estado” y su actualización en una “forma de Estado” (Piva 2011). Desde otro ángulo, Abrams (1988) plantea que el concepto de Estado es un obstáculo epistemológico que actúa invisibilizando las relaciones de poder y enfrentamiento.

Nuestra perspectiva teórica enfatiza que lo que importa es el Estado de poder entre distintas fuerzas sociales operantes que se relacionan entre sí. La idea de represión como forma predominante de la acción estatal no permite entender el consenso como base de la dominación (Roseberry, 2007). Entendemos el Estado como expresión del poder político y como terreno de permanente disputa, dinámico y multidimensional (Laitano, 2023). Por otro lado, lo pensamos como la forma cultural dominante en el orden social capitalista y patriarcal. Las formas estatales (prácticas, rutinas, rituales) se caracterizan por ocultar las relaciones sociales desiguales (clase, género, raza, religión, entre otros) al prescribir identidades sociales acordes con la idea de nación y de individuo (Corrigan y Sayer, 2007; Manzano, 2010).

Este estudio se sitúa en la caracterización específica del Estado de la provincia de Buenos Aires, en particular en el área de educación. Las formas en que esta entidad relacional actuó como patronal del sector docente de gestión estatal estuvieron supeditadas a la articulación conjunta entre políticas y programas educativos y una red de instituciones capaz de ejercer el control, la regulación y la sanción sobre el trabajo docente. Durante el periodo analizado hubo tres gobernaciones del mismo partido político (Frente para la Victoria [FPV]): Felipe Solá (2003- 2007) y Daniel Scioli (2007- 2011 y 2012- 2015). Estas tuvieron distintas actuaciones en torno a la gestión educativa (con funcionarios como Mario Oporto, Adriana Puigross, Silvina Gvirtz y Nora de Lucía) (Becher, 2022a). En esta investigación se analizan las principales formas de control social instrumentadas por el Estado en su carácter de

representante de la clase hegemónica en el poder, sin recurrir a una caracterización exhaustiva de los discursos y programas de la cúpula dirigenal para observar el desarrollo en el territorio, más específicamente en el impacto sobre escuelas de la ciudad de Bahía Blanca.

Para ello, se realiza un estudio desagregado de las acciones estatales de dos instituciones representativas que actuaron decididamente en el entramado educativo local: la Jefatura de Inspección Distrital (JID) con su equipo de Inspectores por áreas y el Consejo Escolar (CE). La Jefatura de Inspección, como observaremos, fue la encargada fundamental de supervisar la aplicación de las políticas educativas y el diseño curricular incidiendo en el trabajo docente a través de la aplicación sistemática de instrumentos de control social (sanciones, apercibimientos, posibilidad de descuentos). El Consejo Escolar, por su parte, administró los medios necesarios para responder algunas demandas del sector educativo local, pero fue su relación indirecta con la cuestión salarial lo que lo convirtió en el centro de diversas protestas de docentes durante todo el periodo de análisis.

Respecto del papel del Estado en la conflictividad local, debe tenerse en cuenta que se consideran como “acciones estatales” aquellas efectuadas por el Estado provincial que afectaron directa o indirectamente las relaciones laborales con los docentes, o determinados programas y proyectos tendientes a generar consenso. En este sentido, se tomaron en cuenta las negociaciones salariales, las reuniones entre partes (comunidades educativas, directivos, docentes, sindicalistas con funcionarios públicos) solicitadas por el Estado; las acciones represivas, como descuentos o recortes de empleo; el decreto de conciliación obligatoria; los desalojos o intromisiones forzosas; y también la entrega de recursos, los arreglos de infraestructura y las jornadas de encuentro, todas ellas visibilizadas por las noticias periodísticas.

A partir de un estudio de caso, se realiza un análisis sobre estas acciones estatales de control, represivas o tendientes a la dominación hegemónica que se estipulan mediante instituciones y representantes específicos del área educativa, como los consejos escolares, las jefaturas de Inspectores y las políticas de dirección general de escuelas en los establecimientos escolares. Metodológicamente, se confecciona una base de datos a partir de una fuente periodística particular, *La Nueva Provincia*<sup>1</sup> que nos permite clasificar las distintas formas de acción estatal en el periodo señalado, condicionado por las políticas coyunturales en educación. Por otro lado, este

<sup>1</sup> Este periódico de la ciudad de Bahía Blanca apareció a finales del siglo XIX y se mantiene hasta la actualidad con un formato digital. Es uno de los medios hegemónicos y de mayor incidencia social y comunitaria en la región sur de la provincia de Buenos Aires.

análisis cuantitativo se conjuga con entrevistas a diversos funcionarios y directivas de escuelas con el fin de reconocer su labor de control y los sentidos que aborda su tarea diaria. En total se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas a Inspectores y tres entrevistas a consejeros escolares, todos funcionarios durante el periodo en estudio. Se verificaron cuatro dimensiones básicas: percepción de su trabajo, organización y caracterización de sus tareas; vinculación con actores en educación y relación con el conflicto.

El trabajo significa un aporte para la comprensión de las diversas formas en que el Estado despliega elementos discursivos y acciones tendientes a la conformación de un entramado hegemónico para la aceptación de sus políticas públicas, aplicadas a la regulación del régimen laboral docente y para atenuar o reprimir la conflictividad docente.

## Breve caracterización del sector educativo estatal bonaerense

El estado de la provincia de Buenos Aires ha regulado el funcionamiento en el área de educación utilizando diferentes instituciones y reglamentos. Su órgano máximo representativo fue la Dirección General de Cultura y Educación (DGCYE)<sup>2</sup> que desde la Ley de Educación Provincial 11.612<sup>3</sup> (reformada por la Ley 13.688 en 2007) expresa en su artículo 2 que “tiene la responsabilidad principal de garantizar el derecho a la educación y de establecer y controlar la política educativa a través de la coordinación institucional del sistema, proveyendo los servicios correspondientes y asegurando el libre acceso, permanencia y egreso en igualdad de oportunidades y posibilidades”. En cambio, los municipios, órganos comunales en la Argentina, participan en la gestión educativa estatal, de manera complementaria y no supletoria.

<sup>2</sup> En 1873, la provincia de Buenos Aires establecía su primera administración de la educación a un Consejo General de Educación y a un director general de Escuelas, nombrado por el poder Ejecutivo. Posteriormente se fueron modificando su denominación, funciones y ámbitos de competencia. En 1984 la Ley 10.236 restableció la Dirección General de Escuelas y Cultura y el Consejo General de Educación y Cultura. En tanto, 10 años después la Ley de Educación Común volvió a la denominación de Dirección General de Cultura y Educación. En la actualidad la DGCYE se denomina Dirección General de Educación (DGE):

<sup>3</sup> Véanse aspectos de la ley de 1995, disponible en: <https://intranet.hcdiputados-ba.gov.ar/refleg/111612.pdf>

En el artículo 61 de la Ley Provincial se estipulan las funciones específicas de la DGCYE y su estructuración en regiones educativas, con uno o más distritos. En nuestro caso se trata del distrito 22 de Bahía Blanca, uno de los más habitados y con mayor cantidad de establecimientos educativos de la región sur de la provincia de Buenos Aires. A cargo de cada región se encuentran las Jefaturas de Inspección Regionales y, en cada distrito, las Jefaturas de Inspección Distritales. La DGCYE también dispone de órganos descentralizados, como los Tribunales de Clasificación para cada nivel y modalidad y la Secretaria de Asuntos Docentes (SAD). Las jefaturas supervisan la implementación de las políticas educativas en diferentes escalas, orientan a sus equipos de trabajo y controlan el cumplimiento de la tarea del planeamiento estratégico de su jurisdicción.

Se define la *institución educativa* (la escuela) como la unidad pedagógica del sistema, responsable de los procesos de enseñanza y de aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por la legislación educativa. Para ello, articula la participación de quienes constituyen la *comunidad educativa*: directivas, docentes, padres, madres o tutores, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores, exalumnos, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, integrantes de las cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución. A cargo de estas unidades se encuentran las directivas o directivos docentes.<sup>4</sup>

El financiamiento de todo el aparato educativo lo realiza el estado provincial a partir de la aprobación de la Ley de Presupuesto anual y las Leyes especiales que se incorporan a tales efectos (Art. 180). A grandes rasgos, esta normativa regula el funcionamiento del sistema y permite dimensionar los aspectos claves en las estrategias de la acción estatal, donde la orientación de las políticas educativas se acompaña de decisiones sobre recursos humanos, infraestructura y gastos a efectuar en las escuelas.

<sup>4</sup> La organización y el funcionamiento de las instituciones educativas se encuentran regidos por el Reglamento General de Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires, Decreto 6013/58 —Texto Ordenado Resolución 1698/83, modificado por el Decreto 619/90—, y por los reglamentos de los diferentes Niveles y/o Modalidades de la enseñanza, establecidos a través de diversas resoluciones, disposiciones y otras normas aplicables. Véase Reglamento general de las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/reglamento\\_general/reglamento\\_general\\_de\\_las\\_instituciones\\_educativas.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/reglamento_general/reglamento_general_de_las_instituciones_educativas.pdf)



Una de las instituciones relevantes durante el periodo en cuestión fue la Unidad Educativa de Gestión Distrital (UEGD) creada por el funcionario de educación Mario Oporto para la provincia de Buenos Aires, en el marco de la Ley Provincial de Educación 11.612, resolución 6000/03, con el fin de realizar ajustes en los aspectos burocráticos y descentralizar la organización del sistema educativo provincial, para buscar respuestas eficientes y rápidas a las necesidades de las comunidades, con proyecto y programas educativos.

## El rol del Inspector en educación

La especialización del cuerpo de Inspectores fue un proceso que en la Argentina ocurrió entre 1871 y las primeras décadas del siglo XX. Esta estructura se federalizó y ya desde sus comienzos fue una figura de autoridad orientada a controlar la organización del sistema educativo a través de la interlocución con funcionarios y políticos provinciales, y las visitas a establecimientos escolares, constatando la adecuación a la normativa vigente pero además relevando información. En la década de 1960, “las funciones de recolección y análisis de información estadística, la evaluación, la formación continua y las definiciones curriculares, de las que los Inspectores participaban, quedaron reservadas a perfiles profesionales especializados en cada una de esas áreas” (Legarralde, 2019: 205). De esta forma, la figura del Inspector dejó de cumplir con el planeamiento del currículo. Posteriormente, en plena dictadura militar (1976- 1983) se traspasó la estructura de inspección nacional a las provincias y en la década de 1990 su labor se volvió un trabajo territorial con asiento en determinados distritos regionales.

Por ello, en el estudio de las políticas provinciales en educación, la referencia fundamental es el área de educación distrital compuesto por Inspector Distrital y su equipo de Inspectores por Área. En los primeros años de la década del 2000, los Jefes Regionales y Distritales eran elegidos por la DGCYE, que proponía diversos candidatos y los seleccionaba de acuerdo con su trayectoria en gestión educativa. Posteriormente, su selección se supeditó a las referencias políticas de los gobiernos de turno.

La tarea fundamental del Inspector Distrital ha sido la de “supervisar que sus colaboradores inmediatos estén enfocados en la diagramación e implementación de la política educativa en cualquier nivel o modalidad, trabajando el diseño curricular, asesorando a directores y generando propuestas de capacitación” (entrevista virtual a M. R., 12 de noviembre de 2020). Es un “negociador” permanente con todas las

fuerzas políticas y los funcionarios en educación, participa de todas las reuniones de UEGD, Infraestructura, se reúne con la SAD y el CE, el Municipio y HCD. De manera general, el Inspector por Área:

Es el que entusiasma, transmite y enseña a sus directores. Su desafío es trabajar con el diseño curricular, su función central es pedagógica, por eso es un cargo que se accede por concurso, aunque dentro de la normativa también es la garantía del proyecto político en el territorio... en cambio el Jefe Distrital tiene que articular con las fuerzas políticas, porque es un cargo político y hace una bajada de línea concreta (entrevista virtual a S. S., 17 de noviembre de 2020).

En diversas capacitaciones o plenarios en la ciudad de Mar del Plata o La Plata, los Inspectores asimilaban parte de la política educacional como experiencias de incorporación de una línea de trabajo concreta. "Inspección General a nivel provincial responde directamente a la política partidaria, son gente que milita políticamente, y te hacen planteos como cuántas personas vas a llevar en un colectivo, si te lleno un teatro con un funcionario, etc." (entrevista virtual a M. R., 12 de noviembre de 2020).

En general, el trabajo del funcionario en este nivel implica un rango de presión y vigilancia constante en términos jerárquicos. Los entrevistados especificaban que "si bien se empoderaba a todos para salir a defender la política educativa y los recursos del Estado, en general la parte presupuestaria nunca acompañaba, y mucho menos la legal y técnica" (entrevista virtual a S. S., 17 de noviembre de 2020). La mayor parte de los Inspectores señalan haber padecido esta situación, que significó un deterioro de su salud en el transcurso de los años de gestión.

La organización del trabajo del Jefe de Inspección Distrital se establecía en torno a un conjunto de mandatos y decisiones en política educativa que se disponían en la Jefatura de Inspección Regional y General, a través de Plenarios de Inspectores, para trabajar el diseño por área. Todo se controlaba y verificaba. En algunos casos, el trabajo del Jefe de Inspección Distrital variaba según su personalidad y el contexto social en el cual se enmarcaba el distrito. Podía ser más exigente con sus Inspectores o ser más flexible y otorgarles más libertad de acción. Lo que no se abandonaba era el trabajo territorial, con participaciones periódicas en las escuelas o visitas no programadas con el fin de observar el trabajo de los directivos.

Los problemas del Inspector Distrital se entrelazaban directamente con el marco de alianzas políticas alcanzadas. La Intendencia Municipal intervenía brindando su apoyo en atención al contexto, pero dependía de las relaciones internas entre los gobiernos provincial y nacional.

Las fusiones y los cierres de cursos fueron una estrategia de acción de los Inspectores para controlar la matrícula estudiantil por escuela y los cargos docentes, ante la imposibilidad de acceder a más fondos para financiar los necesarios cambios en infraestructura a que obligaba la reforma educativa. En este sentido, la administración de los recursos, que consideraban escasos, los obligaba a intervenir en consonancia con el ajuste.

El curso que se cierra queda para Bahía Blanca, no soy generoso con eso... y con ese tercer curso que cerré pude crear otras salas y cursos... [...]. Yo tenía que crear salas de cuatro y no tenía recursos. ¿Qué hice? La peleé con las secundarias “flacas”, y ese recurso mal asignado lo reasigné, y son decisiones antipáticas. Y costaban. Y la gente de UEGD y los gremios docentes decían abiertamente: corresponde que te den más recursos. Pero no me los daban, ¿cómo hacía? [...]. Nosotros aprendimos a hacer trampa en algún sentido... Yo tuve que cerrar cursos en secundarias, pero con esos cursos pude abrir salas de dos años y jardines. Cuando yo entré, no teníamos recursos y me tocó un montón de quilombos, yo tenía muchas escuelas con conflictos vinculares, que se habían prendido fuego, de situaciones de vulnerabilidad, trabajando con las Inspectoras de psicología... y mis autoridades políticas educativas no me enseñaron a pedir insumos... entonces el primer año yo hice las planillas haciendo las tareas y la mandaba a La Plata [...] ‘tenés que pelear y tocar tus contactos políticos en La Plata’, me dijo la [Inspectora] Regional [...]. Me volví especialista en la planilla de insumo y aprendí a hacer trampitas, porque no tenía plata para construir escuelas (entrevista virtual a S. S., 17 de noviembre de 2020).

La infraestructura fue otro de los temas recurrentes para la Jefatura de Inspección Distrital y otros funcionarios de la educación. Asignar recursos en medio de una situación de crisis implicaba redistribuirlos de forma desigual.

Para nosotros el desafío curricular es el desafío central... el tema infraestructura fue un problema de herencia de un proceso de transformación... a nosotros nos enseñaron a pensar cuántas escuelas necesitamos, cuántas se pueden crear, cómo serían las escuelas y con cuántos chicos se puede trabajar... Trabajábamos con datos reales y estadísticos, y sacábamos cuenta de la cantidad de matrícula, cuánto podría avanzar y de ahí consolidábamos escuelas, aunque la UEGD estaba en contra o el CE se oponía... era muy difícil (entrevista virtual a S. S., 17 de noviembre de 2020).

Los proyectos de cada gestión finalizaban con su periodo de mandato, por lo que la ejecución y la capitalización del trabajo logrado no continuaban y se desechaban los logros alcanzados. La urgencia de lo inmediato y la imposibilidad de pensar a largo plazo planteaban un problema mayor para las lógicas de trabajo implementadas por los Inspectores y acompañadas por los directivos.

Dos procesos generaron complicaciones y cambios profundos en ese lapso. Por un lado, la implementación de la nueva escuela secundaria obligatoria. La readecuación curricular sobrevino en un contexto de carencia de espacios modernos y adecuados que separaran el nivel primario del secundario. La readaptación de docentes reconvertidos al nivel de secundaria, la obligatoriedad de los niveles y la concepción de la política de derechos e inclusión generaron intensos debates y dificultades de asimilación por parte de la comunidad educativa en general.

La UEGD apoyó el trabajo distrital pero generó tensiones por sus “intromisiones y roces con las instituciones y las órdenes emanadas de la DGCYE” (entrevista virtual a M. R., 12 de noviembre de 2020).

La Jefatura de Inspección por Área tiene a su cargo tareas de supervisión y control, pero en la práctica se dedica al asesoramiento de los directivos. “Había que poner la mirada sobre el cumplimiento de la norma, acompañar a los integrantes del equipo directivo, ejecutar planes y proyectos” (entrevista virtual a D. S., 16 de noviembre de 2020). Su trabajo, a diferencia del ámbito distrital, está mediado por el territorio. Trabaja en equipos interdisciplinarios y cada área se divide según la cantidad de escuelas, matrícula y cargos docentes. Al igual que el Jefe de Inspección Distrital, debe realizar capacitaciones permanentes y se convoca a plenarios para discutir la línea política a seguir. La acción clave en el trabajo del Inspector ha sido la intervención:

La acción de intervención se produce cuando hay situaciones complejas en la escuela que requieren el trabajo conjunto con el directivo producto de la convivencia, de las peleas entre alumnos, situaciones complicadas como bullying o padres que han ingresado a la escuela a golpear a un alumno, o situaciones de consumo de drogas, etc. El problema se resuelve con el equipo directivo. A veces, mejor que intervención, el verbo “mediación” es más apropiado con el uso de la normativa (entrevista virtual a D. S., 16 de noviembre de 2020).

En general, una de las cuestiones más difíciles para los Inspectores ante situaciones complejas es la forma en que se difunde la noticia en los medios. Cuando este

tipo de problemas se visibiliza, intervienen directamente la Jefatura Regional y la Dirección General.

En la rama de secundaria, la organización se estructuraba en torno a seis Inspectores, que además supervisaban otro distrito como Monte Hermoso. Cada Inspector tuvo a su cargo diez escuelas, una vez que se consolidaron algunas secundarias. Las escuelas técnicas se designaban de manera aleatoria. El trabajo era permanente, en equipos, con medidas colectivas y de consulta diaria. Los aportes del área de Psicología eran asiduos, así como el trabajo en forma transversal con el nivel primario.

En la Inspección de Área de nivel primario, la atención se extendía mucho más en el territorio. Con cinco Inspectoras, se supervisaban 45 escuelas:

Nuestro trabajo no era ir en la búsqueda de situaciones a corregir o encontrar errores o sancionar a directoras o docentes, sino que era un trabajo de formación, de cumplimiento de las políticas educativas, de la gestión de la política curricular... el grave problema está en la formación de la gente y en la preparación que se fue haciendo sobre la marcha por los cambios en el diseño anterior (entrevista virtual a G. C., 14 de noviembre de 2020).

La organización laboral se dividió en dos partes: un trabajo que se realizaba en sede de Inspección, como cuestiones administrativas y la atención específica a directivos, docentes o padres y madres; y una segunda tarea de visitar las escuelas, organizadas por turnos. Una vez por mes, los Plenarios de Inspectores permitían verificar la situación general y proyectar una estrategia de acción conjunta, desde el abordaje curricular diseñado por la DGCE.

Otra área importante ha sido la Inspección en Psicología, que ha tenido un trabajo transversal, sobre todos los niveles y modalidades, en el desarrollo de equipos interdisciplinarios y dispositivos territoriales, que resultan claves en el abordaje de situaciones de complejidad. La intervención en estos casos se relacionaba con la acción de prevenir, anticiparse a las problemáticas y capacitar a los colegas. Los Equipos de Orientación Escolar (EOE), las redes interdisciplinarias de la primera infancia, entre otras formas institucionales, se basaban en la protección de la niñez y la adolescencia, pero a su vez en identificarlos como sujetos de derechos. Resolver situaciones complejas implicaba un trabajo asiduo con las familias y los docentes. "Somos mediadores y trabajamos en forma horizontal, para que no se dañe el vínculo socioafectivo entre familia y escuela, el lazo entre la comunidad y la escuela" (entrevista virtual a K. M., 20 de noviembre de 2020).

En general, los temas a supervisar se indicaban desde el nivel central, con algún hincapié en un tema específico. También se detectaban problemáticas particulares del distrito. “Pero lo más difícil de resolver era el tema del vínculo y el conflicto, y más cuando se da el acompañamiento, apoyo ni respuestas para poner límites a las familias... la política flexibilizadora, en las comunidades carenciadas, ha hecho mucho daño” (entrevista virtual a G. C., 14 de noviembre de 2020).

El desgranamiento de la matrícula, el ausentismo, el abandono escolar y la sobreeedad eran cuestiones tanto de primario como de secundario, que fueron materia de control y seguimiento en diferentes coyunturas por parte de Inspección general.

Al igual que en el nivel secundario, la incorporación de la Escuela General Básica (EGB) y los cambios en la escuela primaria iniciaron un periodo de difícil sostenimiento, que forzó en las escuelas sus propios límites espaciales, con consolidaciones de edificios que terminaron generando más perjuicios que beneficios.

En el trabajo diario con los directivos del área, los Inspectores observaban los tratos y las sociabilidades generadas hacia la comunidad escolar, la administración y el desempeño general, otorgando calificaciones al personal docente por su accionar. “Cuando veíamos dificultades llamábamos a sede para que vengan a dialogar, para modificar determinadas conductas... en algunos casos implementamos las parejas pedagógicas para trabajar e intervenir en forma conjunta” (entrevista virtual a G. C., 14 de noviembre de 2020). La mirada sobre lo normativo y la organización siempre ha estado presente.

Con la nueva perspectiva de la Ley de Educación Nacional sobre los estudiantes como sujetos de derechos, las familias ganaron mayor responsabilidad y participación en las escuelas. Pero para algunas Inspectoras, su empoderamiento resultó negativo.

En las escuelas, en los últimos años, la familia se empoderó y tomó otras atribuciones que no le correspondían... la familia debe participar en su rol de familia y se confundió eso, participación con más libertinaje, se acostumbraron a entrar a la escuela en situaciones de graves conflictos... y comenzó el tema de las denuncias. No se analizan el problema y las causas, y se le tiene miedo... el directivo tiene miedo a la denuncia, a las familias, a los gremios... hay que tener presencia, personalidad para gestionar una escuela... llega un momento que algunos directivos tienen tantas problemáticas emergentes que no tienen tiempo de hacer algo con lo curricular, agregale el problema del comedor, meriendas reforzadas y la conflictividad que se genera con los auxiliares... el director no debería estar a cargo de eso. Debería haber

algo administrativo externo que se encargue de esas tareas (entrevista virtual a G. C., 14 de noviembre de 2020).

Las sanciones se convirtieron en uno de los mecanismos más frecuentes de control de las prácticas educativas. Ha sido la herramienta disciplinaria más cuestionada por los gremios a la hora de defender a los docentes y auxiliares.

Los Inspectores realizaban una evaluación de la situación. Ante algunos casos se daban avisos, comentarios u observaciones que se trabajaban con antelación. Los aspectos curriculares y administrativos siempre han tenido un periodo de tiempo en el cual se va tejiendo la supervisión.

Cuando las faltas cometidas por un directivo se realizan por falta de asesoramiento, el Inspector tiene una gran responsabilidad... pero cuando hay cuestiones graves de falta a la norma a conciencia, te toca definir: emitir criterio si es falta de conocimiento u omisión deliberada. A la falta corresponde sanción, pero el estatuto contempla varias instancias, llamada de atención, observaciones; en segundo lugar, actas, bajar la nota y por último ya descuento y sumario (entrevista virtual a S.S., 17 de noviembre de 2020).

Las acciones punitivas son medidas drásticas donde no hay posibilidad de marcha atrás. Se producen cuando el hecho es irreparable. El directivo puede aplicarlas y el Inspector avalarlas. Las sanciones “reparadoras” se trabajan con el docente, son situaciones más leves pero reiteradas en las cuales se interviene. “En estas situaciones, antes de sancionar, se hace una mediación sobre la situación, hay todo un seguimiento, un apercibimiento, una llamada de atención hasta incluso indicaciones de cómo se tendría que proceder” (entrevista virtual a D. S., 16 de noviembre de 2020).

En las situaciones disciplinarias graves, el docente es separado del cargo, se hace una investigación y un presumario. Más tarde, el sumario recae sobre la persona, con posibilidad de defensa por parte de los gremios o abogados. El seguimiento se realiza desde la Secretaría Legal y Técnica de la provincia. En muchos casos, se elevan y la resolución ya no depende del Distrito.

En el caso del docente, el que aplica la primera sanción es el director. Pero generalmente uno como Inspector acompaña... Lo más difícil es estas situaciones que se generan por lo vincular, y en el caso de los chicos, las denuncias por abusos dentro de la escuela (a veces reales y a veces no); otro tema son los accidentes [...] hay protocolos que no se siguen y ahí hay que sancionar al director, primero con un llamado

de atención, un apercebimiento [...]. Cuando hay maltrato o abuso del docente, el director tiene que sancionar inmediatamente [...]. Con las situaciones de presumario o sumario se generan muchos conflictos, porque son bastante difíciles de probar y quedan ahí... con la calificación es otra cosa porque hay un seguimiento en el año, y hay documentos que lo avalan, el tema es si no está documentado, y ahí hay un problema (entrevista virtual a G. C., 14 de noviembre de 2020).

Otro punto en discordia ha sido la calificación al trabajo docente, con puntajes periódicos anuales sobre su desempeño. Este procedimiento tiene como fin realizar un seguimiento de la labor pedagógica tanto del docente como del directivo. Pero ciertos elementos subjetivos y disciplinarios permiten evaluar el proceder y la conducta del docente, incidiendo sobre su calificación final y las posibilidades laborales (entrevista virtual a D. S., 16 de noviembre de 2020).

A su vez, estas sanciones tienen efectos sobre la posibilidad de realizar medidas de acción sindical, ya que muchos docentes se sienten amenazados o presionados y temen por la realización de huelgas, manifestaciones o asambleas que terminen afectando sus condiciones de estabilidad y empleo. En este sentido, las posibles represalias del accionar estatal afectan indirectamente la participación de los docentes en actividades sindicales.

Es evidente que la calificación es una forma de controlar las prácticas educativas. Las problemáticas con los gremios se plantean automáticamente de parte de los funcionarios públicos como los Inspectores.<sup>5</sup> Desde su óptica, el problema con los sindicatos docentes fue permanente, al extremo de pensar en Bahía Blanca como una ciudad en “alerta roja:

Yo a veces cuando ameritaba bajar la nota lo acompañaba al director para que lo haga [...]. Esto ha generado problemáticas con los gremios, aun cuando es consensuado con los propios docentes [...] porque el problema del docente es que después no puede tener acceso a un cargo, pero yo les decía: ‘Vamos a ponernos en los 25 chiquitos entre los cuales han sido afectados por esa situación y que lo van a arrastrar... [...]’. Lo mejor para esas situaciones es que renuncie [...]’. Si no se baja la nota, esta docente sigue sin ningún problema en el sistema y eso es lo que demuestra que a veces falta respaldo de las instituciones: ¿nos ponemos del lado de la víctima, del

<sup>5</sup> En la provincia de Buenos Aires, muchos de los funcionarios de primer rango están agremiados a SUTBBA o a la FEB. En general, y según el Estatuto del Docente, no pueden participar en las votaciones dentro del gremio.



docente o de los niños? [...]. El tema es construir un seguimiento para no llegar a estos casos, cuando uno repetidas veces les dice a los docentes o directivos que están incurriendo en un problema (entrevista virtual a G. C., 14 de noviembre de 2020).

Bahía Blanca es conflictiva y siempre lo fue... porque subyacen viejas cuestiones y donde el gremio ha tomado mucho protagonismo... por cualquier cosa se suspenden las clases. Tanto la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) como el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación Buenos Aires (SUTEBA) son los dos más radicalizados... tuve diálogo con el Secretario General en SUTEBA, al principio, desde el encontronazo, y luego trabajar en forma mancomunadamente... y con la FEB también trabajamos muy bien. Yo siempre digo que son 'señoras' en el buen sentido, se puede dialogar, discutir, aun en el disenso construir consenso y los demás, no [...]. Fue siempre muy difícil Bahía Blanca. Acá el ejercicio de *no laburo* —te soy sincero— estaba todos los días, cualquier cosa venía bien, hasta vi maldades de poner excrementos de lauchas para no ir a trabajar, lo he visto... no querían laburar; querían estar en su casa y cobrar un sueldo [...] (entrevista virtual a M. R., 12 de noviembre de 2020).

Concretamente, pienso que los gremios responden en algunos momentos a cuestiones políticas de la política educativa y también a la política partidaria o la que dinamizan los propios gremios... personalmente, estoy a favor de la acción de los gremios y los sostuve monetariamente siempre como afiliado. Sin embargo, pienso que el SUTEBA Bahía Blanca es un gremio que está más atravesado por las cuestiones y tensiones políticas en el interior del propio gremio, que por la mejora de la educación. No están interesados en mejorar el estado de las escuelas, sino en responder a sus internas propias (entrevista virtual a S. S., 17 de noviembre de 2020).

Los gremios docentes defendieron a los trabajadores frente a abusos y arbitrariedades.<sup>6</sup> Planteaban que el proceder de cualquier sanción o apercibimiento debe estar

<sup>6</sup> Se ocupan en la ciudad de Bahía Blanca alrededor de 5 000 docentes en los niveles primario, inicial, secundaria y superior no universitario, con un porcentaje de afiliación de más de 60%, repartidos entre el Sindicato Unificado de Trabajadores del Estado de Buenos Aires (SUTEBA), la Federación de Educadores Bahienses (FEB), el Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP), la Unión de Docentes Argentinos (UDA), la Asociación de Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET) y UDOCBA. Algunas de ellas se encuentran adheridas a Central de Trabajadores de la Educación República Argentina y a otras centrales sindicales generales como la Confederación General de Trabajadores

mediado por la transparencia y la información entre las partes. El estatuto docente establece un procedimiento que implica una investigación previa a la sanción. Los conflictos dentro de la escuela deben intentar ser resueltos en instancias iniciales de mediación, donde lo más importante desde el punto de vista sindical es el mantenimiento del trabajo del docente. “Es bueno plantear un buen manejo del conflicto... los Inspectores no somos patrones. Cuando se da una situación difícil, es importante reconocer que se originan dentro de una institución, y nosotros somos asesores pedagógicos” (entrevista virtual a K. M., 20 de noviembre de 2020). Retomamos en este aspecto la interesante perspectiva de Chakrabarty (2008) que observa cómo las formas de acción del Estado se caracterizan por psicologizar, individualizar los sujetos colectivos. El accionar del Estado, cuando se enfrenta a actos colectivos, procura aislar a los individuos para interrogarlos, responsabilizarlos y castigarlos. Este método de individuación es fundamental para el funcionamiento del poder disciplinario, para el control social (Foucault, 2006).

Las fusiones de cursos han sido situaciones recurrentes de conflictividad y generaron acciones directas importantes por parte de gremios docentes como SUTIBA BB.

Si yo soy director de la secundaria y ya veo que, como señala la Planta Orgánica Funcional (POF), el promedio de cursos es 25 chicos, y tengo cursos con menos de 20, entonces sé que tengo un problemita y si además tengo menos de 15, el Inspector me lo va a observar... y me va a decir que mire qué está pasando, si tengo repitentes, abandonos, qué está pasando en años anteriores [...]. En primaria eso está aprendido, pero en secundaria eso no es así y lleva a que SUTIBA te tome la distrital, cosa que no corresponde porque es un delito, es un delito, la toma de oficinas públicas es un delito, la manifestación pública es un derecho. También amedrentar a un Jefe Distrital como me han hecho a mí, es un delito... que uno no lo denuncie porque son compañeros... pero son delitos... si yo te pego, es un delito, y si yo ocupo tu casa, es un delito (entrevista virtual a S. S., 17 de noviembre de 2020).

## Los Consejos Escolares y su papel en el control presupuestario

El Consejo Escolar es una estructura administrativa descentralizada, semiautónoma y diferenciada respecto de la Inspección General y de la DGCYE. En primer

(CGT) y la Central Trabajadores Argentinos (CTA).

lugar, es el único órgano elegido por elecciones generales en cada municipio cada cuatro años. Compuesto por consejeros de agrupaciones partidarias (de acuerdo con el número de establecimientos educativos), el Presidente se encarga de convocar reuniones periódicas.

Según la Ley 13.688, los CE tienen distintas facultades en el ámbito de su distrito (art. 170), aunque en general no se encargan de la política educativa, sino de la gestión de recursos. Adquieren así relevancia como actor del nivel intermedio del sistema educativo (Gvirtz y Dufour, 2008), que influye de manera significativa sobre el modo en que se distribuyen los recursos que llegan a las escuelas en cada distrito, motivo por el cual algunos autores le atribuyen un sentido clientelar (Giovanni, 2008).

Claramente, son espacios políticos donde se disputan formas de poder entre partidos políticos locales, en torno a una de las áreas más complejas como es la educación. Históricamente, su constitución estuvo mediada por las relaciones ambivalentes del poder político de la provincia y pasaron de ser órganos administrativos con escaso poder de decisión, a estar vinculados directamente a cuestiones administrativo-financieras, y no tanto a definiciones técnico-pedagógicas (Giovanni, 2008). En general, los procesos por los cuales las políticas y los recursos llegan al distrito y a cada escuela varían según el contexto histórico y las luchas partidarias en juego. Por su volumen presupuestario, el cargo como funcionario del CE ha adquirido una relevancia particular para la política local, como mecanismo de asignación de recursos y de poder de determinada gestión.

Los funcionarios que ocuparon cargos en el CE de Bahía Blanca han tenido una extensa trayectoria en el ámbito de la educación, que les ha permitido reconocer las problemáticas en su espacio de acción. Su militancia partidaria los ha vinculado a esta tarea en una relación con sus superiores jerárquicos basada en la lealtad política, pero en general las prioridades educativas han sido la regla que ha sostenido sus prácticas y debates. Esta situación viró por completo en los últimos años, con funcionarios que participan del CE sin haber tenido ningún tipo de relación con la gestión educativa o con facultades de decisión mediadas por afinidades políticas partidarias.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> En nuestro caso de estudio, entre 2003 y 2009, estuvo un consejero del espacio de la UCR que presidió el CE local con mayoría radical. Posteriormente, asumió el cargo una concejala del espacio del Frente para la Victoria (PJ) entre 2009 y 2011, con mayoría peronista y luego entre 2012 y 2015 asumió otra consejera del FPV, casi sin oposición política interna.

En general, más allá de las diferencias políticas, la mayoría de los entrevistados destacaron la cordialidad y el buen trato entre los miembros de diferentes partidos, con códigos de compromiso y de trabajo en recorridas de escuelas. Se trabajaba en comisiones y muchas de las cuestiones se solucionaban viajando a La Plata para reunirse con funcionarios provinciales.

Yo les pedí a los Consejos Escolares, que con parte del fondo que entraba en el CE por mes, les propuse a los seis consejeros que dividamos en los 194 edificios propios que tiene la provincia y cada uno tenía que recorrer las escuelas que les toque: si te tocan 60 escuelas así será. Vos en el mes tenés que estar y recorrer esas escuelas, andá a tres escuelas por día, y si una escuela necesita un vidrio, dividimos el dinero y son 15 000 pesos cada uno... si es algo más estructural se hace una licitación [...]. Y lo otro que hicimos fue extender el horario de atención [...]; con los fondos que teníamos, tuvimos mucha imaginación. Estábamos pendientes de todo lo que entraba. Siempre nos quedábamos en cero y ya esperábamos la otra partida para ir pagando las obras que se hacían o los certificados de las obras (entrevista virtual a M. M., 5 de noviembre de 2020).

Antes en el CE había más personal de planta y éramos ocho consejeros. Manejábamos toda esta coparticipación provincial, las licitaciones, las compras para comedores que compraban las directoras y nosotros pagábamos todo. Se hicieron varias obras en la gestión [...] aunque quedó mucho pendiente... en la mañana andábamos por los barrios y en la tarde nos encerrábamos en el CE. Estaba todo el tema de los administrativos, porteros y los choferes; teníamos como seis combis... era una pequeña municipalidad, y trabajamos mucho con el municipio, estábamos conectados. No teníamos mucho para juntarnos, estábamos gestionando... sueldos, licencias, y muchas más cosas. Todo lo que es gestión corresponde a los CE. Sobre política educativa, corresponde a Inspección [...]. Las escuelas se recorrían todo el tiempo; en algún momento nos repartimos las primarias para algunos consejeros, la secundaria para otros (entrevista virtual a G. C., 27 de noviembre de 2020).

Desde 2002 el CE comenzó a recibir tres tipos de fondos. El más importante y de mayor envergadura era el Fondo Compensador, que provenía del Impuesto a los Automotores recaudado por ARBA, del cual derivaba otro fondo para las escuelas y sus arreglos específicos (se deducía un 40%). El segundo era el FIUDE, que debía destinarse a infraestructura. Y, por último, el Fondo Educativo, que se creó en 2012, y en un principio era administrado por el CE pero posteriormente se transfirió al Municipio.

Si los arreglos en las escuelas eran menores, los directivos se encargaban de llevarlos a cabo directamente, entregando los comprobantes al CE. En muchos casos, desde el nivel provincial se enviaban partidas extra presupuestarias al CE o a las cooperadoras escolares, que debían llevar a cabo la licitación de las obras. El CE ofrecía una lista de contratistas con las que tenía algún vínculo, aunque no intervenía en la apertura de sobres. Las licitaciones de obras de menor envergadura se efectuaban desde el CE y si eran por montos mayores, se decidían a nivel provincial. Muchas veces las licitaciones de obras grandes quedaban paralizadas. Estos problemas con la disposición de fondos por parte de la provincia implicaron graves desfases entre la puesta en marcha de las obras y su pago, motivo por el cual los proveedores exigían sobreprecios por sus servicios.

Sobre el tema de infraestructura, La Plata enviaba muchísima cantidad de dinero [...]. Sin embargo, el manejo era muy dificultoso, había mucho *kiosco* armado [...]. Tenías personas que te mataban con sus servicios porque saben que te pueden sacar más o no se puede controlarlo... en su momento trajimos una cuadrilla de personas de otros lugares y se declaró la guerra con los proveedores... yo caigo como una mujer que le da órdenes a un conjunto de gente que estaba acostumbrada a una forma de trabajo, gente que no era empleada del CE... es difícil de controlar Infraestructura porque se filtran muchas cosas (entrevista virtual, V. G., 12 de noviembre de 2020).

Durante el periodo analizado (2003-2015), el CE fue perdiendo injerencia sobre algunas cuestiones técnico-administrativas, a partir de la creación de la Comisión Educativa Municipal y de la UEGD (2004). Ambos entes fueron creados con la intención de vincular a las distintas partes en las decisiones sobre las prioridades en infraestructura, pero también como un mecanismo de disolución de instancias opositoras al gobierno (entrevista virtual a M. M., 5 de noviembre de 2020).

Posteriormente, hacia 2012, se creó una Comisión Municipal en la que confluieron las principales fuerzas políticas, concejales, Inspectores, representantes de cooperadoras, de gremios y consejeros escolares, que tuvo por fin decidir el destino de los fondos educativos. Sin embargo, la Comisión fue denunciada por garantizar ciertas obras solo cuando podía reportarle un rédito político.

En líneas generales, el Fondo Compensador que se transformó en Fondo Educativo no va a las escuelas, sino que va al municipio y eso hizo perder autonomía al CE porque ahora pasaba por decisión municipal que decía, por ejemplo, "voy a asfaltar esta calle cerca de la escuela y no obras urgentes". El Fondo Escuela fue fantástico,

pero nos trajo problemas porque los directivos no lo querían usar, porque era más fácil llamar al CE para que te cambie el foquito que ir a comprar el foquito... Tenían que presentar la factura, pero fue todo un tema ese; mucha incapacidad de gestión de muchos directivos (entrevista virtual, V. G., 12 de noviembre de 2020).

Además de los aspectos infraestructurales, la seguridad en las escuelas fue otro de los problemas relevantes para el CE en el periodo analizado. Hechos vandálicos, problemas de drogadicción y robos en las cercanías escolares obligaron a tomar medidas en conjunto con la policía, los vecinos y la comunidad educativa, que no solucionaban el problema de fondo. Uno de los planes aprobados durante esos años fue el Plan GIRE. Por otro lado, también se propició desde el CE el vínculo con las empresas del Polo, a través de pasantías y de la provisión de kits de seguridad y confinamiento para las escuelas de Ing. White (cercana a industrias petroquímicas).

A su vez, el financiamiento de los comedores escolares generó problemas a los consejeros, por tratarse de un problema sumamente delicado.

Yo tenía a cargo el SAE, y me acuerdo de que se cuestionaba mucho el dinero que se enviaba, y vos entrabas a algunas instituciones y los chicos comían re bien, y entrabas a otras y era una lástima, y en otra los padres te denunciaban porque les daban mate cocido y el directivo se robaba la comida, y de eso había mucho. Nosotros otorgábamos según la cantidad de chicos que iban en la escuela. Los directivos se encargaban de hacer las compras, nosotros teníamos proveedores que ya trabajaban en el consejo. Me han pasado facturas donde figuraban cosas que no se usaban en la escuela, y algunas directivas se llevaban la comida a su casa, eso fue tremendo... o en vez de cien alumnos, nos colocaban más chicos, 200, por ejemplo... eso fue terrible... yo no quería denunciarlos porque son tus colegas. Si lo hacía, era *in situ*, no sumario... pero lamentablemente ocurrían esas cosas; tuve que trabajar con la matrícula directamente (entrevista virtual, V. G., 12 de noviembre de 2020).

La relación con la comunidad educativa fue una prioridad para el CE, proyectando un consejo abierto a la comunidad y visitando las escuelas para buscar información y resolver problemas. En algunos momentos, la relación entre el CE y la Intendencia Municipal fue muy fluida, "al punto tal de conversar mano a mano y gestionar directamente licitaciones o tomas de decisiones importantes" (entrevista virtual a G. C., 27 de noviembre de 2020).

Con los sucesivos cambios legislativos y reformas educativas —y fundamentalmente con la adecuación de edificios viejos a nuevas reglamentaciones, que permitie-

ran mínimas condiciones de salubridad e higiene— el CE atravesó diversas etapas, en las que debió efectuar controles, revisiones y transformaciones en las escuelas, que en muchos casos quedaron inconclusas. La sanción de la nueva Ley de Educación Provincial y la adaptación de las escuelas primarias para albergar secundarios constituyó uno de los problemas más acuciantes, al igual que la cantidad de cursos y turnos, y las cuestiones vinculadas a calefacción, electricidad y cambios de infraestructura añeja (techos, desagües, veredas, cámaras sépticas, etcétera).

Adecurar los cambios de las reformas en las escuelas era muy contradictorio [...]. Creo que los que hacen las políticas educativas son tipos que no dieron clases nunca [...]. A veces en las escuelas tenías realidades muy distintas, con problemáticas diferentes cuando había niveles distintos. La reforma educativa generó graves problemas en las escuelas, al compartirse EGB con secundaria... no se sabía quién dirigía la escuela y encima se mezclaban todos los alumnos entre sí, era muy problemático (entrevista virtual a M. M., 5 de noviembre de 2020).

Por último, en relación con los gremios, el CE tuvo varios momentos caracterizados por la negociación, la conciliación y el enfrentamiento directo. Los gremios, particularmente la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) y el SUTEBBA Bahía Blanca, estuvieron a la cabeza de las reivindicaciones, tanto por condiciones salariales, de trabajo y de infraestructura, que se volvieron problemáticas y permanentes a partir de 2012. Las respuestas siempre fueron parciales, ante la falta de autonomía financiera y administrativa del CE, aunque en muchos casos se arribó a algunas soluciones, producto de la negociación y el diálogo.

En síntesis, las instituciones estatales aplicaron diversas estrategias a partir del uso de los procedimientos de control y dominación sobre las relaciones de trabajo, con el objetivo de acompañar la ejecución de políticas educativas en sus distintos ámbitos de influencia: desde la administración del ajuste económico, con fondos desigualmente distribuidos y escasos en relación con las demandas educativas, hasta la aplicación de descuentos, despidos encubiertos (fusiones y cierre de cursos, denegación de licencias, pases, reclasificaciones y sumarios, entre otros) y sanciones a activistas desde una perspectiva del sector educativo como reducto de mano de obra precarizada. En este sentido, las instituciones descritas, sumamente jerarquizadas y con fuertes vínculos con la política, reafirmaron el posicionamiento conflictivo de los sindicatos frente a la violación de los derechos laborales de los docentes, por un salario digno y mejores condiciones de trabajo.

La lógica de fragmentación dentro del sindicalismo docente fue aprovechada selectivamente por el Estado en las negociaciones colectivas, aunque la unidad del FGDB en determinados momentos consolidó diversos posicionamientos. Esta situación se manifestó oscilante a nivel local, con una CEB que fue adoptando los mecanismos de protesta del SUTEBBA BB, pero en general apostando a la moderación y la negociación, ante la presión externa.

## **Acciones estatales en el marco del conflicto educativo**

En el periodo 2003-2015 se registraron 1 003 hechos de conflictividad en el sector educativo bahiense a partir del trabajo de registro sistemático de observación y análisis del periódico *La Nueva Provincia* (2003- 2015). Entre los gremios más conflictivos puede observarse al SUTEBBA Bahía Blanca como uno de los casos emblemáticos en toda la región (Becher, 2022b). De los hechos de conflictividad total, hubo 159 que se vincularon a las acciones estatales e institucionales (véase gráfico 1).

Se elaboró una base de datos específicos sobre las acciones estatales e institucionales que desagregaba distintas dimensiones: periodo de tiempo; resumen del hecho; tipo de acción; tipo de organizaciones involucradas; tipo de objetivo y localización.

En general, las acciones institucionales o estatales fueron realizadas en 90% por funcionarios de educación (consejeros, Inspectores y directivos), acompañados en algunos casos por docentes, la comunidad educativa, gremios docentes y proveedores escolares (transporte y comerciantes). La localización de los hechos se ejecutó en general en las agencias estatales (consejo escolar, municipio, inspección distrital) pero en un porcentaje importante en las escuelas (30%), mientras que una parte de las paritarias se desarrolló mayoritariamente en La Plata.

Los tipos de objetivos (véase gráfico 2) se dividieron de acuerdo con criterios vinculantes: las paritarias (38%) fueron la acción estatal más significativa por su importancia en el debate salarial y de condiciones laborales; luego le sigue las acciones en infraestructura (27%), ya fuera proporcionando recursos o debatiendo con la comunidad educativa para solucionar problemas específicos; las acciones de recorte o represivas (12%) se refieren a sumarios, descuentos, aplicación de fusiones o cierres de cursos que perjudicaron a la comunidad docente y generaron conflictos; las reuniones entre partes (10%): se contabilizaron reuniones específicas en las que el Estado llamó en un conflicto a negociar en sus despachos sobre cuestiones concretas laborales; la aplicación de convenios o programas (10%) y por último el pago de

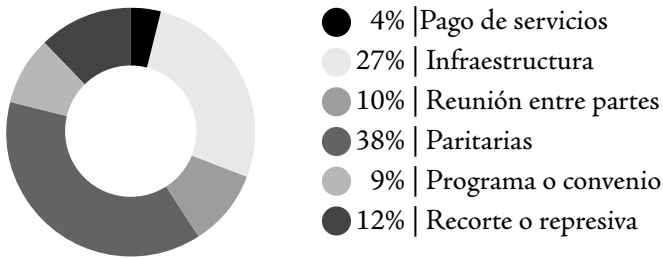


determinados servicios prioritarios que en un momento determinado estuvieron en conflicto (proveedores de comedores escolares y transporte escolar).

GRAFICO 1.

Relación entre conflicto general y acciones estatales en Bahía Blanca (2003- 2015)

OBJETIVO DE ACCIONES ESTATALES



Fuente: elaboración propia en base a datos extraídos de La Nueva Provincia (2003-2015)

GRAFICO 2.

Tipo de objetivos en las acciones estatales de Bahía Blanca (2003- 2015)



Fuente: elaboración propia a partir de base de datos extraídas de LNP (2003- 2015)

En una síntesis pormenorizada del lapso podemos detallar tres periodos específicos en las acciones estatales que se vinculan a los distintos gobiernos provinciales. En los primeros cuatro años (2003-2007), las acciones estatales en Bahía Blanca aumentaron debido a la creación de varias instituciones dependientes como la Dirección Municipal de Educación (DME), las Secretarías de Inspección Distrital, y la UEGD en abril de 2004. Fue un periodo intenso de cambios debido a la aplicación más tarde de la Ley de Educación Nacional (2006) y la posterior readecuación a esta del trabajo docente y de las escuelas. Entre las acciones más importantes se contabilizó la fusión o la clausura de cursos, la reorganización del plantel docente y la negociación en determinadas reuniones sobre el uso y la dirección de fondos. Esta práctica fue adoptada no solo por los entes locales, sino también provinciales, para controlar la matrícula estudiantil por escuela y los cargos docentes. El argumento era la imposibilidad de obtener los fondos necesarios para implementar los cambios en infraestructura requeridos por la reforma educativa (entrevista a S. S., ex Inspector distrital, 17 de noviembre de 2020).

Otra de las acciones estatales en ese contexto fueron las suspensiones y descuentos aplicados a los docentes que se adherían a los paros distritales, particularmente en 2004-2005 y nuevamente en 2007-2008. A través de la aplicación de sumarios, cesantías, disminución en las calificaciones y otras prácticas de control, los directivos presionaban a los docentes a retornar a los establecimientos. En este marco, el gremio de SUTIBA Bahía Blanca denunció la confección explícita de “listas negras” de docentes e inició acciones legales contra la DGCYE, por persecución ideológica y acoso laboral a directivos y maestros (*La Nueva Provincia*, 4 de agosto de 2004, p. 5).

Sobre este punto resulta necesario aclarar que el SUTIBA es un gremio provincial con diferentes seccionales, y aquellos distritos, como Bahía Blanca, que adoptaron una estrategia combativa frente al propio gobierno fueron en general el blanco predilecto de las sanciones, ya que se argumentaba que sus huelgas eran antiestatutarias porque iban en contra de la decisión de la conducción provincial del sindicato (que pactaba acuerdos con el propio gobierno).

En tanto el CE afrontó algunas reformas en infraestructura con escasos fondos durante el 2003- 2007. En esos años, se sumó la problemática de proliferación de plagas (roedores, insectos y palomas) en instalaciones escolares, lo que motivó denuncias y conflictos entre el Departamento de Saneamiento Ambiental (dependiente de la municipalidad) y el CE (*La Nueva Provincia*, 25 de febrero de 2005, p. 5).

En el segundo periodo entre 2008 y 2011 hubo muchas reuniones entre partes, tanto funcionarios como docentes y padres y madres, y se aplicaron varios programas y convenios específicos (contra el ausentismo y la deserción, asignación universal

por hijo (AUH); programa conectar igualdad donde se asignaban computadoras a escolares sin recursos, etc.). Los discursos contra los docentes se exacerbaban particularmente desde las cúpulas dirigenciales ejecutivas. Este periodo se caracterizó por los conflictos por escuelas y la readecuación de las acciones estatales sobre el territorio, principalmente en las escuelas.

Hacia el final del periodo (2012- 2015), las principales acciones estatales se ligaban a la asignación de escasos recursos. El municipio y el Consejo Deliberante crearon una mesa multisectorial en la que confluyeron las principales fuerzas políticas, concejales, Inspectores, representantes de cooperadoras, gremios y consejeros escolares, que tuvo por fin decidir el destino de los fondos educativos.<sup>8</sup> La UEGD fue perdiendo terreno paulatinamente hasta transformarse en un organismo municipal. La idea del espacio era incentivar la participación de los actores de la educación, funcionarios del CE, de Jefatura de Inspección, representantes de los gremios y, fundamentalmente, el Secretario de Infraestructura del Municipio. La Comisión dentro del HCD fue denunciada en múltiples ocasiones por no garantizar ciertas obras escolares y ejecutarlas solo cuando existía la posibilidad de un rédito político:

En líneas generales, el Fondo Compensador que se transformó en Fondo Educativo no va a las escuelas, sino que va al municipio, y eso hizo perder autonomía al CE porque ahora pasaba por decisión municipal que decía, por ejemplo, "voy a asfaltar esta calle cerca de la escuela y no obras urgentes". El Fondo Escuela fue fantástico, pero nos trajo problemas porque los directivos no lo querían usar, porque era más fácil llamar al CE para que te cambie el foquito que ir a comprar el foquito... Tenían que presentar la factura, pero fue todo un tema ese; mucha incapacidad de gestión de muchos directivos (entrevista a V. G., consejera escolar, 12 de noviembre de 2020).

Estas acciones implicaron en la práctica un mayor control y un uso discrecional de los fondos públicos, lo cual derivó en denuncias por parte de gremios y actores políticos. Durante este periodo de mayor conflicto gremial docente (Becher, 2022b), la aplicación de medidas represivas como descuentos, sumarios y discursos antisindi-

<sup>8</sup> Desde 2002, el CE había recibido tres tipos de fondos. El de mayor envergadura era el Fondo Compensador, que provenía del Impuesto a los Automotores recaudado por ARBA (Agencia de Recaudación de la Provincia de Buenos Aires), del cual derivaba otro fondo para las escuelas y sus arreglos específicos (se deducía un 40 %). El segundo era un fondo que debía destinarse a infraestructura. Y, por último, se encontraba el Fondo Educativo, que se creó en 2012, y en un principio fue administrado por el CE, pero posteriormente se transfirió al municipio (entrevista virtual a G. C., 27 de noviembre de 2020).

cales volvieron a aparecer en un contexto social de creciente desmejoramiento salarial y degradación de las condiciones laborales en toda la provincia de Buenos Aires.

## Conclusiones

En síntesis, los organismos que representan al Estado provincial aplicaron una serie de estrategias a través de diversos procedimientos de control y dominación sobre las relaciones de trabajo y las negociaciones colectivas, con el objetivo de acompañar la ejecución de políticas educativas en sus distintos ámbitos de influencia: desde la administración del ajuste económico (reducción del gasto público), con fondos desigualmente distribuidos y escasos con relación a las demandas educativas, hasta la aplicación de descuentos, despidos encubiertos (fusiones y cierre de cursos, no otorgamiento de licencias, pases, reclasificaciones y sumarios), sanciones a activistas, decretos de conciliación obligatoria o pago en cuotas, con una mirada de la educación asociada con el ámbito productivo laboral como reducto de mano de obra precarizada. En este sentido, los puestos de conducción, lejos de ser agentes vehicularizadores/as o promotores/as de cambios en el equipo docente, reforzaron el eje disciplinario y el cumplimiento de lo curricular por sobre todo.

Un primer resultado que surge de esta exploración es que las acciones estatales y las reformas educativas implementadas en el periodo 2003-2007 oscilaron entre los objetivos declarados de lograr una mayor "inclusión" (Feldfeber y Gluz, 2021) (fundamentalmente, a través de la ampliación de la obligatoriedad escolar) en medio de la conservación de las graves deficiencias estructurales del sistema educativo, heredadas de los noventa. Es decir, se implantaron nuevas leyes educativas sin resolver previamente los problemas crónicos de infraestructura escolar, que quedaron expuestos y agravados por consolidaciones edilicias y otras prácticas que forzaron los límites espaciales y la seguridad de los establecimientos. Esta nueva configuración del sistema educativo dio como resultado una convivencia escolar compleja, marcada por la sobrepoblación de estudiantes en las aulas y una disminución en la calidad pedagógica (Más Rocha y Vior, 2016). Esto se visibilizó durante el periodo 2008-2011, con acciones diversas del Estado por paliar ese déficit apelando a diversos programas educativos focalizados. Sobre el final del periodo bajo estudio (2012-2015), estas condiciones se conjugaron con un contexto económico adverso que incrementó los índices de abandono (por una baja en la edad de ingreso al mercado laboral) y amplió las brechas de desigualdad en el acceso y permanencia en el sistema educativo (Terigi, 2016). Por otra parte, las entrevistas identifican un mayor control

de las tareas pedagógicas en un contexto de deterioro en las condiciones laborales. La regulación y supervisión implicó en los hechos una reorganización del régimen laboral docente, que fue acentuando la segmentación educativa entre escuelas.

Las estrategias del Estado de aplicar descuentos, cierres o fusiones de cursos, fragmentar el salario, entorpecer los trámites administrativos, fraccionar el salario o utilizar los medios de comunicación para sesgar en su favor la opinión pública, legitimando el posicionamiento antisindical sobre la negociación paritaria, fueron mecanismos que resultaron insuficientes para desmovilizar o deslegitimar la lucha docente en Bahía Blanca. Sin embargo, se generó una fragmentación dentro del sindicalismo docente que fue aprovechada selectivamente por el Estado en las negociaciones colectivas, quebrando la unidad del Frente Gremial Docente Bonaerense en determinados momentos. Este proceso de dominación hegemónica del Estado sobre la conflictividad implicó a grandes rasgos la colaboración de los gremios docentes a nivel provincial y nacional, y un uso de la opinión pública en contra del paro docente y “las clases perdidas en favor de los chicos”.

Este estudio de caso demuestra a grandes rasgos el modo en que la forma representativa estatal gestionó el ajuste social y económico con consecuencias que van más allá de políticas públicas específicas para convertirse en un conjunto de prácticas sistemáticas de acción institucional sobre los trabajadores docentes. En medio de una escuela en constante cambio con múltiples problemáticas que la atraviesan necesitamos que los equipos de conducción, en diálogo con los docentes y las comunidades, garanticen y reconozcan el sentido de las prácticas educativas desde la dimensión social que promueve la inclusión de todos los sujetos.

## Referencias bibliográficas

Abrams, Philip

- 2015 “Notas sobre la dificultad de estudiar el estado”, en Philip Abrams, Akhil Gupta y Timothy Mitchell, *Antropología del estado*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 17-70.

Balbi, Fernando

- 2010 “Perspectivas en el análisis etnográfico de la producción social del carácter ilusorio del Estado”, *Revista de Estudios Marítimos Sociales* (3), pp. 171-179.

Becher, Pablo

- 2022a *Los guardapolvos vienen marchando. Estrategias y prácticas del Suteba Bahía Blanca (2003- 2015)*, Buenos Aires, Teseopress.

Becher, Pablo

- 2022b “Los procesos de conflictividad y las prácticas sindicales de Suteba Bahía Blanca (2003-2015)”, *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 11(17), doi: <https://doi.org/10.30972/dpd.11176021>

Bonnet, Alberto y Adrián Piva

- 2009 *Argentina en pedazos. Luchas sociales y conflictos interburgueses en la crisis de la convertibilidad*, Buenos Aires, Peña Lillo-Ediciones Continente.

Chakrabarty, Dipesh

- 2008 “La historia subalterna como pensamiento político”, en Sandro Mezzadra (comp.), *Estudios postcoloniales: ensayos fundamentales*, Madrid, Traficantes de Sueños, pp. 145- 166.

Corrigan, Philip y Derek Sayer

- 2007 “El gran arco. La formación del Estado inglés como revolución cultural”, en María Lagos y Pamela Calla (Eds.), *Cuadernos de Futuro N° 23. Antropología del Estado: Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*, INDH/PNUD, pp. 39-116.

Feldfeber, Myriam y Nora Gluz

- 2021 *Las tram(p)as de la inclusión. Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003 2015)*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.

Foucault, Michel

- 2006 *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Gómez, Marcelo

- 2006 “Crisis y recomposición de la respuesta estatal a la acción colectiva desafiante en la Argentina 1989-2004”, *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), pp. 88-128.

Gvirtz, Silvina y Gustavo Dufour

- 2008 “Lineamientos teóricos para entender los niveles intermedios en el gobierno de la educación y su influencia en la calidad”, en Silvina Gvirtz (comp.) *Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos. Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú*, Buenos Aires, Aique, pp. 19-44.

Giovannini, Marianela

- 2008 “Consejos Escolares de la Provincia de Buenos Aires”, *Actas de las V Jornadas de Sociología de la UNLP*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de La Plata.

Korol, Claudia y Roxana Longo

- 2009 “Criminalización de los movimientos sociales en Argentina. Informe General”, en Claudia Korol (comp.) *Argentina, criminalización de la pobreza y la protesta social*, Buenos Aires, El Colectivo/América Libre, pp. 17-109

Laitano, Guillermina

- 2023 “La tramitación estatal de la conflictividad social. Un análisis de las acciones comunicacionales estatales frente al conflicto en la ciudad de Mar del Plata (1997-2002)”, *Historia Regional* (49), pp. 1-17.

Legarralde, Martín

- 2019 “Inspectores”, en Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara (eds.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE, pp. 203-206.

Manzano, Virginia

- 2010 “El Estado: problemas y enfoques en Antropología Social”, en M. Rosa Neufeld y Gabriela Novaro (comps.), *Introducción a la Antropología Social y Política*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, pp. 243-276.

Más Rocha, Stella y Susana Vior

- 2009 “Nueva legislación educacional: ¿nueva política?”, en Susana Vior, María Misuraca y Stella Más Rocha (comps.), *Formación de docentes ¿qué cambió después de los '90 en las políticas y los currículos y las instituciones?*, Buenos Aires, Jorge Baudino, pp. 17-46.

Poulantzas, Nicos

- 1991 *Estado, poder y socialismo*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Piva, Adrián

- 2011 “Una aproximación a los cambios en la Forma de Estado en Argentina (2002-2009)”, *Revista Theomai* (23), pp. 1-23.

Roseberry, William

- 2007 “Hegemonía y el lenguaje de la controversia”, María Lagos y Pamela Calla (eds.), *Cuadernos de Futuro N° 23. Antropología del Estado: Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*, INDH/PNUD, pp. 117-137.

Terigi, Flavia

- 2016 “Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández”, *Análisis*, 16, Buenos Aires, Friedrich Ebert Stiftung.

PABLO ARIEL BECHER

.....

Profesor de la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca Argentina y becario posdoctoral del Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales (INHUS/ CONICET) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina. Es doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, Argentina, en la línea de investigación sobre sindicalismo y sociología del trabajo. Cursó la Maestría en Sociología en la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina, en la línea de investigación sobre movimientos sociales y conflictividad social. Asimismo, es licenciado en Historia por la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina, en la línea de investigación sobre metodología de la historia y patrimonio cultural. En 2011 obtuvo un reconocimiento por trabajo en derechos humanos por parte de la Universidad Nacional del Sur (UNS) (2011), Bahía Blanca, Argentina.

---

Citar como: Becher, Pablo Ariel (2024), “Control social y acciones estatales durante el conflicto docente (Bahía Blanca, Argentina)”, *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 96, año 45, enero-junio de 2024, ISSN: 2007-9176; pp. 9-38. Disponible en <<http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/issue/archive>>.

---



# Sentidos del trabajo docente en la enseñanza secundaria en Uruguay

## Meanings of teaching work in uruguayan secondary education

*Leonel Aníbal Rivero Cancela*

Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

leonel.rivero@cienciasociales.edu.uy

<https://orcid.org/0000-0002-3199-3901>

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

DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/ri/962024/atcz/riverocancelal>

### Resumen

En este artículo se estudian los sentidos sobre el trabajo docente en la enseñanza secundaria (enseñanza media) uruguaya, como un claro tipo de trabajo inmaterial, no clásico, comprendido dentro de los “trabajos con otros”. A partir de una perspectiva configuracionista y una metodología cualitativa, se analizan los discursos docentes en 110 documentos y 20 entrevistas. Los resultados permiten identificar cuatro tipos de sentidos del trabajo docente: como cuidado, como cumplimiento de indicadores, como agencia de mercado y como contribución a la emancipación. Se entiende que los docentes se oponen a los tres primeros como formas que menosprecian su trabajo y defienden como propio un sentido emancipador. Se concluye que el análisis del trabajo docente contribuye al desarrollo del estudio del trabajo inmaterial y particularmente del trabajo con otros, así como al desarrollo de una sociología del reconocimiento escolar.

**Palabras clave:** trabajo, docencia, sentidos, educación, reconocimiento

### Abstract

This paper study meanings of the teaching work in Uruguayan secondary education, as a clear type of non-classical, immaterial type of work, included within the definition of “work with others”. From a configurational perspective and a qualitative methodology, we analyse teaching discourses in one hundred and ten documents and twenty interviews. Results allow us to identify four types of meanings of teaching work: as care, as fulfilment of indicators, as a market agency, and as promotion of emancipation. We understand that teachers oppose to the first three senses, embracing an emancipatory sense of their work. We conclude that the analysis of teaching work contributes to the development of studies in immaterial work and particularly “work with others”, as well as to the development of a sociology of school recognition.

**Keywords:** work, teaching, senses, education, recognition



**IZTAPALAPA**

*Agua sobre lajas*

## Introducción

**E**l sentido del trabajo docente en la actualidad se encuentra en tensión. Ello lo atestigua la multiplicación de demandas a los docentes por parte de las familias, las instituciones y organizaciones, y el creciente sentimiento por parte de los docentes de no poder dar respuesta. En el marco de transformaciones cada vez más dinámicas en el mundo del trabajo, el empleo y las profesiones, los cambios en la docencia expresan los debates sociales en torno a la educación, así como nuevas formas de gestionar y concebir esa labor en la actualidad. Asimismo, este conflicto pone de relieve la necesidad de esclarecer los sentidos sobre el trabajo docente, los conflictos entre actores y las luchas de reconocimiento por parte de los colectivos docentes para poder definirlo.

Los cambios en el gremio se han evidenciado desde hace varias décadas. Para Dubet (2006) la profesión docente entra en crisis como parte del desmoronamiento del “programa institucional”, a partir del cual se generaban ciertos consensos en torno al rol de la educación en la sociedad, y el del docente en la institución educativa. Y este desmoronamiento da lugar a la “crisis” educativa, y “crisis del trabajo docente” (Messina y Cano, 2018). En otras palabras, deja de ser evidente qué tareas debe realizar un docente, se generan malentendidos en torno al sentido de su trabajo y, más aún, resulta conflictivo definirlo.

Los corolarios de esta “crisis” son al menos dos. El primero, a nivel de la sociedad: la pérdida de confianza en la institución educativa y sus docentes. Uruguay, el contexto que aquí estudiamos, es elocuente en este contexto por haber medido tanto la baja apreciación de la población a los docentes (INEED, 2017a), como el escaso reconocimiento que estos expresan sentir (INEED, 2017b). El segundo, a nivel de los colectivos docentes, es la sensación de un prestigio profesional perdido, en línea con los enfoques del sufrimiento docente (Martínez, 2001) y las perspectivas del “malestar” (Esteve, 1987).

En este marco, la institución educativa experimenta otros fenómenos propios de las transformaciones que se evidencian en el mundo del trabajo, referidos a la “mana-

gerialización” de la educación (Valle et al., 2021). Ello no se refiere exclusivamente a la orientación privatizadora que subyace (Martinis, 2020), sino a formas de gestión del trabajo, inspiradas por una “ideología managerial” (Acosta, 2020) que postula la individuación de los trabajadores, su singularización y su homogeneización a referentes del mercado, tales como la competencia, la venta de servicios, entre otros.

Más aún, lo que se pone de manifiesto son los modos en los cuales los sentidos de la educación y del trabajo docente comienzan a ser disputados por múltiples actores antes externos a la cuestión educativa, tales como organismos internacionales, partidos políticos, fondos de crédito y grupos de expertos (*think tanks*) entre otros (Martinis, 2023). Ello se da en un contexto de importantes disputas donde lo educativo es visto como un medio para acceder al empleo o como una herramienta de inclusión social, entre otros.

En este debate, los docentes participan por imprimir una propia orientación a su trabajo y legitimarlo socialmente, partiendo de una situación de desprestigio profesional. De este modo, inician luchas por el reconocimiento (Honneth, 1997; Quiñones Montoro et al., 2020) para lograr tener injerencia en su trabajo. Esto significa entender que buscan una mayor autonomía y control en relación con su trabajo, no solo su proceso, sino su sentido.

El texto siguiente se estructura en cinco segmentos: primero, se problematiza el trabajo docente a partir de una disputa por su sentido; segundo, se desarrolla el marco teórico, asociado con el trabajo no clásico; tercero, se presenta la metodología configuracionista y cualitativa, centrada en el análisis de discursos; cuarto, se analizan cuatro sentidos del trabajo identificados en los discursos docentes. Por último, se esbozan las conclusiones y se proponen líneas de investigación que podrían darle continuidad.

## Problema de la investigación

Entendemos el sentido del trabajo como la construcción cultural en la que este se inscribe, que le brinda una orientación y una significación social. A partir de ese sentido se participa de espacios concretos de producción, se desarrollan relaciones sociales y se generan identidades (Assusa y Rivero, 2020). En este marco, nos proponemos conocer los sentidos de la docencia por parte de los que la ejercen y los referentes en los cuales se sustenta su definición, los sentidos que se le oponen y los conjuntos de actores que se asocian con estos. Ello se hace reconstruyendo la propia voz docente (Hargreaves, 1998) en el entendido de ser actores primordiales

del acto educativo y principales responsables institucionales del desarrollo social de la educación.

## Fundamentos teóricos

Comprender los sentidos que asume el trabajo en la sociedad ha sido de creciente interés en la sociología. Como señala Guadarrama (2000), a partir de la segunda mitad del siglo xx es posible asistir a un “giro cultural” en la sociología del trabajo, que comienza a preocuparse crecientemente por las relaciones sociales, simbólicas y éticas en las que este se inscribe. Desde tal enfoque es posible reflexionar sobre las múltiples imbricaciones del trabajo en el modo de vida de los sujetos, crear redes de solidaridad, movimientos políticos, identidades laborales, entre muchos otros fenómenos.

Lo que se pone de relieve son los modos en los que el trabajo es un objeto de disputa social, no solo en términos materiales, productivos y políticos, sino culturales (Assusa, 2015). Así, resulta un elemento de peso para clasificar el valor de los sujetos sociales, y el aporte que se considera brindan a la sociedad, el cual suele estar mediado por el reconocimiento en el mercado (Honneth, 2022). Pero también comienza a ser un elemento de disputa social y política, así como una actividad cuyo sentido es necesario desentrañar (Méda, 2007; Supervielle, 2017) las profesiones, las formas de organización, las actividades y las regulaciones conforme cambian a lo largo del tiempo.

En el marco de estas transformaciones surge con particular interés un conjunto de interrogantes teóricos en torno a cómo abordar la docencia, el trabajo de cuidados, el arte, el trabajo en los servicios y otro conjunto de actividades que tienen creciente injerencia en la economía y en el uso del tiempo. Trabajos, además, con el común denominador de tener importantes componentes de inmaterialidad.

Así, desde inicios del siglo XXI, diferentes desarrollos de la disciplina dan lugar al estudio del “trabajo no clásico” (De La Garza, 2017b). Esta perspectiva es útil por varios motivos. Primero, por la relevancia que se le otorga al trabajo inmaterial, más allá de la transformación de la materia, el cansancio físico y otras nociones tradicionales; segundo, por su apoyo en el concepto de “configuraciones” del trabajo (De La Garza, 2017a), que da cuenta de la riqueza y especificidad del concepto en escenario específico de investigación; tercero, por la inclusión en el modelo analítico de nuevos sujetos laborales más allá de los “clásicos”, pautados por el Estado, empresas y sindicatos, e incluyendo otros actores tales como asociaciones civiles o

movimientos sociales; cuarto, por el interés en actividades de importancia creciente en la sociedad y la economía actuales, desde el trabajo con la basura al desarrollo de software, el arte o los *youtubers*, el cuidado en jardines, hasta la enseñanza de adultos. Quinto, por la apertura a múltiples formas de relaciones laborales, desde los trabajos informales, unipersonales, *freelance*, en redes de asociación, en contrato de servicios o en relación de dependencia.

A partir de estos desarrollos se genera un ámbito propicio para la investigación sobre el trabajo docente, incorporando a la reflexión las múltiples transformaciones ocurridas en su seno, tanto en términos de las relaciones laborales, tecnológicas, sociales e interpersonales. En ese contexto, se generan interrogantes sobre los modos en que es posible conceptualizar el trabajo docente en términos de sus finalidades, objetivos y actividades.

Esta reflexión se da en un contexto en el que consideramos aún insuficientes las definiciones dadas hasta el momento sobre lo que es el trabajo docente. Una de las más importantes es la enunciada por Dubet (2006), que lo concibe como una forma del “trabajo con otros”, orientada a la “socialización de los individuos”. Al respecto, si bien es claro que apoya una serie de procesos que en la sociología han sido conceptualizados bajo la idea de “socialización” (y que remiten a la incorporación de los individuos a la cultura), esta perspectiva se centra en las funciones a las cuales contribuye el trabajo docente, evitando el abordaje de los conflictos culturales en torno a dicha noción. ¿Es socialización o inclusión? ¿Es una socialización en clave de valores, de saberes, de disciplina, de competencias?

Más aún, esta perspectiva, si bien supone un avance importante, dice poco sobre el objeto del trabajo, el proceso que debe vivir ese “otro” sobre el cual se trabaja, que como bien señala el propio Dubet (2006), es diferente entre el trabajo de maestras, docentes de enseñanza secundaria o profesores universitarios, y más aún con cuidadoras infantiles o de adultos mayores, entre las diversas formas del “trabajo con otros”.

Incorporando la perspectiva del trabajo no clásico, diferentes investigadores han contribuido en la reflexión sobre el campo profesional que nos ocupa. Mientras que Franzini (2013) lo incluye dentro del “trabajo intelectual”, Anaya (2022), pensando en el profesorado universitario, lo entiende como el desarrollo de subjetividades. Estos abordajes tienen la ventaja de abordar los procesos intersubjetivos que acontecen tanto por parte de los profesores (cuyo trabajo de enseñanza tiene importantes componentes intelectuales), como de los estudiantes (quienes, desde el punto de vista de la sociología de la educación, vivencian una transformación subjetiva cuando “aprenden”).

Nuevamente, sin embargo, al pensar específicamente el trabajo docente en la enseñanza secundaria (es decir, con adolescentes y jóvenes, pautadas por un currículo nacional, pensada como una razón de Estado o como un proyecto de una comunidad) nos encontramos ante la dificultad de demarcar con mayor precisión la finalidad del trabajo como acto educativo, en relación, por ejemplo, con otras ocupaciones intelectuales (como el periodismo, la abogacía, la investigación). Pochintesta (2021) agrega un elemento interesante para pensar el trabajo docente, al enfatizar la mediación de contenidos bajo los cuales se estructura la relación entre docente y estudiante, caracterizada como una relación con los otros a partir de un saber (Charlot, 2008).

Es con base en estos aportes que en investigaciones anteriores definíamos el trabajo docente como aquel orientado a “construir significados socialmente legítimos” (Rivero, 2023). Ello en el entendido de que el trabajo de socialización y de desarrollo de las subjetividades nunca se genera de manera arbitraria o contingente, sino que es necesario dar cuenta de la configuración que le da soporte. Esto es atender al marco regulatorio, institucional, curricular, sociopolítico, a la circulación de ideas, las visiones pedagógicas y, centralmente, la cultura del trabajo docente (Rivero, 2018).

El sentido del trabajo puede ser entendido como una orientación compartida por parte de una comunidad, que se plasma en el lenguaje y permite que los actores comprendan y expliquen su actividad y la inserten en un marco interactivo, institucional y social más amplio. Así, el sentido del trabajo permite dar cuenta del aporte social que los sujetos realizan con su actividad, al tiempo que contribuye al desarrollo de otros procesos culturales en el trabajo, tales como la formación de identidades laborales.

En este contexto, es posible observar que el sentido del trabajo docente no es único ni estático, sino que suele variar en el tiempo en relación con la interacción dada por múltiples actores, instituciones y dispositivos. Se trata, así, de múltiples sentidos que varían y se contraponen a lo largo del tiempo. Por ello, asimismo, el sentido del trabajo docente no puede ser definido *a priori*, sino estudiado empíricamente, analizando las formas que asume a lo largo del tiempo, en sus instituciones y comunidades de referencia (Agha, 2006).

Más aún, postularemos que este sentido es disputado entre los diferentes actores que buscan tener injerencia sobre lo educativo (Martinis, 2020). Aquí prestaremos especial atención a la mirada que los propios docentes tienen sobre el sentido de su trabajo, concibiendo su perspectiva como parte de una lucha por el reconocimiento (Rivero y Ferrando, 2022) en tanto que actores reflexivos (Tardif y Moscoso, 2018) que buscan tener una mayor autonomía y el desarrollo de un proyecto pedagógico.

## Metodología

En el presente artículo buscamos identificar y analizar los diferentes sentidos que asume el trabajo para los docentes de enseñanza secundaria<sup>1</sup> en el Uruguay. Para ello es necesario identificar los debates en los cuales se dirime el sentido de la educación, como contexto en el cual se expresa el sentido, los actores que dialogan y su posicionamiento, los términos en los cuales se coloca el debate, los referentes que lo articulan y el modo en que se concibe el rol docente en dicho proceso.

Para ello partimos de las definiciones de situación que realizan los y las docentes, posicionándonos desde su mundo de vida. Nos colocamos en un paradigma interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2003) caracterizado por comprender el sentido de la acción social desde la perspectiva de los sujetos, en su marco de referencia experiencial y considerando el lenguaje como recurso privilegiado en la producción y reproducción cultural.

Entendemos que el estudio de los sentidos del trabajo se inserta en el marco más amplio de análisis de la cultura del trabajo (Quiñones Montoro et al., 2020), de modo que permite analizar las formas en que, a partir del trabajo docente, se articulan miradas sobre las identidades docentes, las propias biografías, los sentidos políticos, las formas de organización profesional, técnica, y sindical, los modos de autoapreciación y reconocimiento, entre otros sentidos.

Utilizamos, asimismo, una metodología configuracionista (De La Garza, 2017a) centrada en la construcción categorial a partir de la articulación entre teoría y experiencia en los espacios concretos de análisis. En este marco, se evita tanto las conceptualizaciones positivistas o empiristas (por ejemplo, desde la visión de la teoría fundada), para optar por una estrategia en la que los diferentes pasos de la investigación van nutriéndose de las categorías nativas y las teóricas, y dando forma al objeto según los objetivos planteados.

Ello supone analizar las interpretaciones culturales que hacen los sujetos sobre el trabajo, vinculadas a los ordenamientos materiales, las características político-institucionales, las transformaciones socio-técnicas, la circulación de ideas, entre otros elementos.

En este marco, concebimos el trabajo no como una mera actividad económica, sino como una relación social cargada de significado, que sitúa a los sujetos en un

<sup>1</sup> La enseñanza secundaria se refiere al tramo de escolarización comprendido entre los 12 y los 17 años, es decir, luego de la escuela primaria y como requisito de ingreso a la Universidad.

universo simbólico y moral. Ello es relevante para la docencia, por su tradicional posicionamiento como un cuerpo al servicio de la consolidación de los Estados-nación, y luego como actores responsables del desarrollo nacional (Tedesco, 2000), lo que tradicionalmente los construyó como un sujeto social de élite, más que como un sujeto trabajador.

Se propone una metodología cualitativa con un enfoque comprensivista. Partiendo de una línea de estudio centrada en la “voz” de los docentes (Hargreaves, 1998; Wortham y Perrino, 2016) se toman como insumo los discursos docentes (Íñiguez, 2006). En ese sentido, consideramos el contexto sociohistórico determinado, articulando los discursos docentes con otras fuentes de información, tales como normativas, encuestas y otras fuentes secundarias.

En este marco, el discurso es concebido como un articulador entre múltiples elementos del mundo de vida de los sujetos, y en particular, de las gramáticas políticas que se construyen colectivamente. Esto es, los referentes que tienen lugar; las formas en que se articulan; las ideologías que le dan soporte, como marcos interpretativos de la realidad; los modos en que se articulan con el contexto; y las comunidades de referencia en donde esos discursos circulan y adquieren relevancia.

Se utiliza como técnica de relevamiento principal el análisis documental, de un corpus de más de 110 documentos correspondientes al periodo 2015-2019,<sup>2</sup> compuestos por libros de asambleas técnico docentes (en adelante ATD),<sup>3</sup> documentos sindicales,<sup>4</sup> normativas institucionales, leyes y notas de prensa, entre otros. Además, estos documentos son articulados con más de 20 entrevistas realizadas a presidentes

<sup>2</sup> Este periodo se considera por dos elementos: primero, ser el fin de 15 años de gobierno progresista en el Uruguay hacia uno neoliberal, y con ello la culminación, el cierre y la transformación de las políticas educativas del periodo. Segundo, registrar los discursos sobre el trabajo hasta el inicio de la pandemia del Covid-19, que modificó el eje del debate y las preocupaciones.

<sup>3</sup> Los libros de ATD son actas publicadas de los encuentros de debate docente a nivel nacional; son instituidas por ley, con participación docente obligatoria; tienen una instancia por centro, por región, y luego con delegados a nivel país. Las resoluciones se votan, por lo cual constituyen documentos validados nacionalmente por el conjunto del total de docentes de todo el territorio uruguayo (y por lo tanto los representa).

<sup>4</sup> Se analizan boletines y otras publicaciones de la Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria (organización federativa de profesores única a nivel nacional), así como sus sindicatos integrantes, a nivel regional, y de las cinco corrientes sindicales que la integran.



de asociaciones,<sup>5</sup> dirigentes sindicales,<sup>6</sup> y profesores.<sup>7</sup> El muestreo se hizo considerando relatos con representación a nivel nacional. En conjunto, los actores se desempeñan en la educación pública a nivel secundario.<sup>8</sup> Se destaca, en este marco, no solo la diversidad de fuentes de datos, sino también los procesos colectivos que subyacen a estos discursos, tanto en el caso de dirigentes de asociaciones, como en el caso de las actas de asambleas docentes, cuyo texto es elaborado por asambleas con representación en todo el territorio nacional, que luego son votadas y validadas, representando cierta “voz” colectiva docente con legitimidad.

Coherente con una metodología configuracionista, el análisis sigue un proceso “abductivo”, en el sentido de Verd y Lozares (2016). De este modo, el proceso de investigación incorporó momentos inductivos y deductivos, utiliza palabras nativas y las estructura según conceptos de la teoría, las coteja e intenta articular, sirviendo de principios ordenadores del texto.

Desde este enfoque intentamos reconstruir los sentidos sobre el trabajo docente, particularmente desde la perspectiva de los colectivos docentes. El procedimiento de análisis intentó rastrear los asuntos problemáticos, que han implicado posicionamientos docentes a favor o en contra, así como su fundamentación. Posteriormente se rastrean los referentes discursivos principales que fundamentan las posiciones y se intentan articular los nudos de sentido que las estructuran en torno a una discusión teórica, es decir, qué sentidos asume el trabajo docente.

<sup>5</sup> Las asociaciones de profesores son organizaciones sociales que reúnen a docentes según la asignatura que imparten, tales como historia, física, idiomas. Su finalidad suele vincularse al desarrollo de la disciplina y el desarrollo de actividades de profesionalización.

<sup>6</sup> Se buscó profundizar los sentidos relevados en los textos antes mencionados, con criterio de representatividad del sindicato en los espacios de negociación institucionales

<sup>7</sup> Se utilizó aquí un criterio centrípeto, es decir, partiendo de que los documentos reflejan consensos y mayorías a nivel nacional se intentó encontrar discursos heterodoxos, personales y cotidianos diferentes. Así, se entrevistó a docentes de pequeñas localidades dispersas en el territorio uruguayo.

<sup>8</sup> En la educación pública a nivel secundario trabajan 21 959 docentes, que representan 74.1% del total de cargos docentes del conjunto de la educación secundaria (ANEP, 2018), e incluye a 88.7% del estudiantado a nivel nacional (<https://observatorio.anep.edu.uy/>).

## Hallazgos y discusión

A partir del estudio conducido identificamos cuatro sentidos sobre el trabajo docente que se expresan en los documentos y otras fuentes de datos analizadas. Como fuera expresado, los sentidos sobre el trabajo brindan una orientación compartida a los colectivos docentes para interpretar el fundamento y la finalidad de su actividad. Estos sentidos trascienden las tareas involucradas en el trabajo de dar clase, preparar y ordenar los contenidos, corregir evaluaciones, planificar evaluaciones y tareas, conducir las dinámicas del aula, reflexionar pedagógica y didácticamente, articular su espacio de clase en un contexto más amplio del centro educativo, la comunidad y sus instituciones, trabajar en equipo con sus pares, conocer y preocuparse por la integridad psicofísica de los estudiantes, así como muchas otras funciones que se esperan, tales como la investigación educativa, la formación de colegas, la generación y evaluación de proyectos o la conducción de equipos en cargos de liderazgo directivo o de inspección, por enumerar algunas de las más relevantes.

Así, el análisis de los sentidos del trabajo docente busca reconstruir y discutir teóricamente estas grandes construcciones que articulan los diferentes elementos antedichos. Dado su nivel de generalidad, no se manifiestan de forma evidente en las discusiones educativas, sino que se encuentran tras el proceso de investigación.

Entendemos que hay cuatro sentidos de la educación que se identifican en el discurso docente. Asimismo, observamos un posicionamiento colectivo en contra de tres de estos sentidos, y a favor de uno de ellos. El primero es el trabajo docente como cuidado; el segundo, como cumplimiento de indicadores; el tercero, como una agencia de mercado; y por último el trabajo docente como contribución a la emancipación.

Partiendo de la base del análisis de los sentidos del trabajo a partir de las dinámicas de reconocimiento docente (Honneth, 1997; Rivero y Ferrando, 2022), concebimos la oposición a los tres primeros sentidos como formas en los cuales los docentes entienden que se menosprecia su trabajo, mientras que la última comprende un sentido que los docentes buscan sea reconocido. Estas dinámicas permiten comprender el relacionamiento de los colectivos docentes con otros actores de la institución educativa y extraeducativa, así como la sociedad civil en su conjunto. En seguida desarrollamos estos cuatro sentidos y los debatimos en función de algunas perspectivas teóricas de interés en la sociología de la educación y del trabajo.

## El trabajo docente como cuidado

El “trabajo con otros” implica la consideración general de los demás sujetos a los planes de acción, es decir, un reconocimiento del otro como parte del trabajo. En otras palabras, resulta imposible pensar estos tipos de trabajo sin una reflexión sobre ese otro, y sobre las características del vínculo que los une como condición de existencia misma del trabajo.

En el caso del trabajo docente, el “trabajo con otros” adquiere ciertas características particulares, fruto de su orientación al desarrollo de las subjetividades. Así, la preocupación por el otro se vuelve estructurante de su vínculo con la institución escolar y el saber (Charlot, 2008), de sus intereses y posibilidades de aprendizaje, como se entendiera hace ya varias décadas desde la pedagogía (Pochintesta, 2021).

Esta preocupación por el otro supone un interrogante para el trabajo docente. Esto es que, a partir de los desarrollos teóricos en educación, pero fundamentalmente desde la cotidianidad del aula, resulta ineludible reflexionar sobre los modos en que las posibilidades de aprendizaje se ven afectadas por el bienestar material, social y afectivo.

Esto significa que la relación docente, típicamente pensada como una relación de saber mediada por contenidos, se ve intersecada por los problemas de la vulnerabilidad propia de los adolescentes, particularmente en los contextos de vulnerabilidad socioeconómica (Rivero et al., 2021).

Ello vuelve ineludible para los docentes pensar las aristas que tiene su trabajo en relación con el cuidado (Vázquez Verdera y Escámez Sánchez, 2010) pensando en la preocupación respecto de los adolescentes no solo en su calidad de estudiantes, sino en un sentido integral como personas. Este tipo de dilemas emerge con claridad en los relatos cotidianos de los docentes, que dan cuenta de la profundidad y el alcance de los problemas que enfrentan día a día y su reflexión con el cuidado

Nosotros trabajamos por y para los chiquilines,<sup>9</sup> hoy, mañana, pasado, es dedicarse a ellos. Pero que también, para *poder dedicarte a ellos* y hacerlo bien, como decimos nosotros, tenemos que cuidar a los que nos cuidan. O sea, *nosotros somos los que cuidamos*. Y tenemos que autocuidarnos. O sea, tenemos que aprender que una vez que nosotros nos vamos del liceo y llegamos a casa, se acabó la historia del liceo. Puedes estar pensando, puedes ponerle un pienso, como digo yo, cuando estás bajo la ducha, pero... hasta ahí. A mí me costó mucho al principio, yo llegaba a mi casa me ponía a

<sup>9</sup> “Chiquilín” es un modo coloquial de referirse a los adolescentes en Uruguay.

llorar... yo he acompañado situaciones de abuso, situaciones de aborto, situaciones de violencia familiar, situaciones de bocas, de tráfico de drogas, etc., y digo a veces es muy, muy complicado. Yo qué sé, *chiquilines, me acuerdo del caso de una muchacha, ya tenía un hijo, se fue a abortar... se fue a interrumpir voluntariamente el embarazo, y cuando volvía, yo nunca paso mi teléfono, pero en este caso yo se lo había pasado por su situación particular, y cuando volvía de allí me dijo "mira yo lo único que necesito en este momento es un abrazo tuyo"* (entrevista 2, profesora de Educación sonora)

A partir de estos relatos resulta clara la responsabilidad que sienten los docentes con respecto a los adolescentes con los que trabajan, al ser, junto a las familias, los principales referentes del mundo adulto que tienen un acceso cotidiano con ellos. Este tipo de problemas enumerados que hacen que el trabajo sea real resultan de una imprevisibilidad extrema, que desborda lo prescrito y codificado en los reglamentos y orientaciones generales sobre la función docente.

Sin embargo, entendemos que estos desafíos cotidianos vinculados a la ética del cuidado deben contextualizarse y articularse a la mirada crítica que expresan los propios docentes en referencia a su trabajo que es, en primera instancia, una relación pedagógica, orientada al desarrollo de los sujetos y el aprendizaje de contenidos y herramientas valiosas para su vida.

Este tipo de críticas se evidencian en los posicionamientos docentes enmarcados en las discusiones sobre las "políticas de inclusión" (Bordoli y Conde, 2019), y que, desde la perspectiva docente, le adjudican a la institución escolar funciones que no le son propias, y de ese modo desdibujan así el trabajo docente. Este efecto puede interpretarse como el desplazamiento del sentido del trabajo docente de su foco pedagógico a uno centrado en la idea de cuidado. Así, por ejemplo, la ATD expresa: "‘entretenidos’ en el liceo. [...] Se constata la conformación de culturas institucionales donde se le demanda al docente una alta dosis de ‘trabajo voluntario’ (por ejemplo, el traslado de estudiantes a actividades externas al liceo y la elaboración de meriendas y almuerzos)" (Libro XXXVIII ATD, s. f.: 65).

A la luz de lo antedicho, podemos identificar una discusión en torno a los sentidos del trabajo, que expresa ciertas diferencias entre la cotidianidad del aula y las discusiones colectivas. Mientras la dimensión del cuidado acontece en el trabajo diario del aula, las asambleas docentes expresan su preocupación ante el desdibujamiento del trabajo docente entendido como una labor de enseñanza y que sea entendido como un trabajo de cuidado.

Este sentido del trabajo docente es asumido, por lo tanto, como una forma de menosprecio a su labor específica, centrada en la transmisión de conocimientos y

articulada en torno a una relación con el saber. Por el contrario, la traslación del sentido de la educación al trabajo de cuidado es vista como una devaluación del saber docente y de su rol en la institución escolar.

Estos debates resultan interesantes para comprender los sentidos que asume la noción de cuidado en el trabajo docente, algo que ameritaría mayor profundización. Asimismo, da cuenta de la multiplicidad de problemas a los que se enfrenta cotidianamente el docente (muchos de los cuales considerados externos a su competencia), y los escasos soportes institucionales con los que cuenta, debiendo responder “con voluntad”.

Lo que subyace es la expresión de que el trabajo docente debe contar con otros soportes en el marco de la institución escolar, pero fundamentalmente, que debe adoptar otros sentidos.

## **El trabajo docente como cumplimiento de indicadores**

El trabajo docente siempre fue pensado a partir del desarrollo de un “proyecto” (Dubet, 2006). El pensamiento moderno acoplaba como parte de este proyecto dos dimensiones diferentes: por un lado, el desarrollo de los sujetos, que generaba herramientas para la construcción ciudadana; por otro lado, el desarrollo social, que se enriquecía del aporte de sus sujetos.

Como parte de la noción de proyecto, al trabajo docente subyacía la noción de futuro, de un *thelos* que orientaba la gestación de algo inexistente en el presente. Y como contracara, la generación de una imagen a realizar, plasmada en ciertos objetivos. Estos objetivos, más allá de las ambiciones propias de cada docente, se encuentran fuertemente regulados por la institución escolar como una parte medular de la sociedad y sujeta a diversos escrutinios. Ejemplo de ello para los estudiantes son los planes de estudio, las diversas formas de evaluación de aprendizajes que estructuran el pasaje de grado, los niveles educativos, entre otros. Lo mismo ocurre con los dispositivos de gestión del trabajo docente, que incluyen, por citar algunos, elementos de antigüedad, puntaje, asistencia y formación.

Este tipo de estructura educativa tiene décadas (en ocasiones cientos de años) y se evidencia con relativa estabilidad en todo el mundo (Benavot, 2006). De este modo, la orientación a objetivos y el cumplimiento con ciertos estándares (por ejemplo, de excelencia académica) han sido parte constitutiva de la institución escolar, la cual, además, estructuró los modos de formación y trabajo de los docentes en su etapa como estudiantes y regula el trabajo en la actualidad.

Sin embargo, este proceso de evaluación ha mostrado un punto de inflexión en las últimas décadas, fruto de la instalación de los procesos de “managerialización” en la sociedad (Quiñones, 2018), y su instalación en el ámbito educativo (Valle et al., 2021). Ello supone que la evaluación ya no sea únicamente el punto de llegada diseñado como parte de un proceso formativo, sino que modele retrospectivamente los procesos de enseñanza.

Este proceso es solo comprensible si asistimos a los modos en que se ha globalizado el debate educativo, que implica que los mismos tipos de medición estandarizada se utilicen uniformemente en los diferentes países, y más aún, que sus resultados determinen los discursos públicos sobre el “éxito” o “fracaso” de la educación. Así, el debate educativo se ve permeado cada vez más por las miradas de los organismos internacionales y *think tanks* (Martinis, 2023), y por herramientas de gestión tales como las pruebas PISA o SIMCE, que determinan la “calidad de la educación”.

La contracara de ello para el trabajo docente es la determinación exógena de los objetivos de la educación, de los modos de evaluarlo, e incluso de los métodos utilizados para enseñar. Ello representa una clara pérdida de autonomía sobre el trabajo, que se sustenta a nivel público sobre la laceración de legitimidad de los docentes como actores para conducir el proyecto social de la educación.

En algunos informes liceales [...] se expresa que las evaluaciones estandarizadas son ajenas a las dinámicas del aula, no tienen en cuenta la realidad de cada contexto y que condicionan la tarea docente. Esta propuesta educativa no es aislada en el sistema educativo uruguayo, [...]. Se trata de una modalidad didáctica que está dirigida a dos destinatarios: el profesor y el alumno. Al profesor se le indica qué, cómo y cuándo enseñar mediante una guía didáctica, de manera de controlar la enseñanza. Transformando así al profesor en un simple aplicador o ejecutor de recursos metodológicos confeccionados por agentes externos a nuestras prácticas, técnicos o expertos que subestima nuestra labor profesional, desconociendo nuestra capacidad reflexiva y atentando, incluso, contra nuestra libertad de cátedra (Libro XXXVI ATD, s. f.: 6).

[...] a las autoridades educativas les interesan más los números que la calidad de la educación. Preocupan más los chicos desafiados (que deben preocupar, por cierto) que cómo y qué aprenden nuestros estudiantes. Al docente no se lo ve como un profesional, sino como alguien que está allí para cumplir una función en la que sólo interesan resultados, no se evalúan causas del fracaso ni condiciones de trabajo (Boletín FENAPES, 2018: 5).

Como vemos, este conjunto de fenómenos da cuenta de un sentido de la educación que es criticada por los colectivos docentes, entendida como el trabajo para el mero cumplimiento de indicadores, con desinterés pedagógico por los procesos educativos reales en cada contexto.

Este sentido del trabajo supone un menosprecio al saber docente como responsable de ese proceso, en tanto se lacera su autonomía para definir los cursos de acción de su trabajo, los modos de planificarlo, evaluarlo y definir su éxito en cada contexto de trabajo. Como veremos, esta autonomía y definición contextualizada del trabajo representa un valor central del sentido del trabajo que defienden los docentes.

## El trabajo docente como agencia de mercado

Desde finales del siglo xx e inicios del XXI, a los sentidos tradicionales de la educación como formación de ciudadanía se le han incorporado otros, referentes a la preparación de las nuevas generaciones para el mercado laboral (Tedesco, 2000). Si bien la mayoría de los países tienen una separación de trayectos en el seno de su educación media que propone un trayecto generalista (la “educación secundaria”), como propedéutica para la continuidad educativa, y otra técnica profesional, preferentemente abocada al mercado (Sepúlveda, 2017), estas orientaciones de la educación hacia el mundo del trabajo han permeado la educación en su conjunto.

Esta discusión no es meramente instrumental, sino que hace referencia a un profundo debate sobre los sentidos de la educación (Martinis, 2020) en el enclave entre bien público y privado, pero también en términos de la lectura del valor de la educación a partir del prisma ético “managerial”, esto es, centrado en la idea de “utilidad”. Así, bajo esta conceptualización, el rico patrimonio cultural que supone lo educativo se reduce a su utilización probable en el marco de intercambios regulados por el mercado.

Este tipo de discurso “managerial” (Quiñones, 2018) también tiene su correlato en la concepción sobre el trabajo docente, concibiendo cierto isomorfismo entre el mercado y el mundo de la educación. Así, los referenciales del discurso pedagógico se ven teñidos por los del mundo del mercado: se espera que los profesores sean “líderes” y “emprendedores”, que “gerencian” el progreso de los estudiantes, que aumenten su “capital humano” y sus capacidades de empleabilidad. El propio objeto de trabajo cambia: de transmitir contenidos intrínsecamente valiosos a promover competencias instrumentalmente útiles.

Como en los sentidos anteriormente expresados, los docentes conciben que estas orientaciones son promovidas por agentes externos que tienen interés en redefinir la agenda educativa, como parte de un nuevo proyecto societal. De este modo, los docentes expresan:

La noción de competencia sirve como el nexo perfecto entre la teoría del capital humano y una nueva racionalidad educativa. Esta es vista como una inversión utilitaria realizada por las instituciones educativas, así como también por parte de los propios individuos. Que, concebidos en tanto recursos humanos, se convencen que en la adquisición de competencias valorizan su capital personal, transformándose así en una especie de empresarios de sí mismos. El nuevo management empresarial, mediante el enfoque por competencias, deviene en un didactismo funcional a los intereses del capital (Libro XXXVI ATD, 2016: 47).

El énfasis de todos los *think tanks* que promueven una reforma global de la educación y que los Estados han venido adoptando ponen el énfasis en la figura del individuo-emprendedor. Los cambios en el mercado de trabajo suponen nuevas demandas al sistema educativo.

En otros términos, el deber de calificar dentro de las expectativas del mercado, y, más aún, el de comprender esas expectativas y elaborar un plan, con sus condiciones y recursos propios, para atenderlas y garantizar su propia empleabilidad, se tornó, sobre la base de la teoría del capital humano, un 'emprendimiento' que debe ser asumido individualmente por los trabajadores (Antunes y Pinto, 2017: 102).

Para formar emprendedores la creatividad, proactividad y lo "holístico" constituyen requisitos. Formar estas competencias desde la más temprana niñez es una aspiración que va construyendo consensos. Las competencias que se buscan enseñar guardan directa relación con las nuevas demandas y la necesidad de ajuste. Un sistema capitalista que elimina permanentemente puestos de trabajo necesita la figura del *emprendedor*, que cumple la función de sustituir la del trabajador/a. Si el trabajo está en crisis, los puestos de trabajo serán cada vez más insuficientes, además también serán precarios. La figura entra en crisis (también) y debe ser sustituida por otra. De lo que se trata es de forjar otro tipo de subjetividad en la fuerza de trabajo, el emprendedor invierte en su propia fuerza de trabajo, no ya como una mercancía sino como parte de un negocio. Ser emprendedor es disponerse a gestionar su propia



vida como si fuese la gestión de una empresa, convirtiéndose de alguna manera en un empresario de sí mismo (Libro XXXIX ATD, s. f.: 55).

Al equiparar la escuela con el mercado, los saberes se vuelven contingentes, el valor se interpreta como utilidad y el derecho a la educación se convierte en un bien privado. Ello también tiene importantes implicaciones para el trabajo docente.

Desde la perspectiva docente la promoción del sentido de su trabajo como agencia de mercado supone un menosprecio de rol en tanto que actores responsables de la educación. Esto implica que el valor cultural de su saber puede ser relegado por su menor participación en el mercado (como se ha evidenciado con las artes y humanidades, Eisner, 2012), pero también que su objeto de trabajo y su figura se transforman, así como los soportes institucionales que le orientan y construyen su identidad.

## El trabajo docente como contribución a la emancipación

El último sentido del trabajo es el único defendido por los colectivos docentes, en contraposición a los tres anteriores. Al respecto, los docentes se colocan en un espacio discursivo relativamente solitario, al cual contraponen figuras políticas, organismos internacionales, *think tanks* y otras organizaciones sociales.

Esta relativa soledad en los discursos docentes da cuenta de su voluntad en términos de generar un proyecto propio sobre su trabajo, con una profunda teleología, y que expresa su demanda por un mayor control y autonomía sobre el trabajo (Quiñones et al., 2020). Esto significa no solo discutir los medios técnicos y las formas organizativas, sino que, en un plano más amplio, lo que ponen en debate es el sentido mismo de su trabajo como formadores.

Entendemos, entonces, que su proyecto de formación se orienta a contribuir en la emancipación de los adolescentes con quienes trabajan. Esto parte de la constatación de las múltiples formas de desigualdad y sujeción en las que viven los adolescentes en su contexto de trabajo, es decir, la realidad uruguaya, pero que es extensible a América Latina y el resto del sur global.

Como parte de este contexto, dos referentes son particularmente importantes en la construcción del sentido del trabajo como emancipación. En primer lugar, el “republicanismo”, cuya base se contrapone a los sentidos neoliberales de la educación, en tanto se fundan en la noción de Estado y ciudadanía como pilar fundamental (Estévez, 2012). Desde esta concepción, a diferencia de la neoliberal, el foco pri-

mordial de formación es la promoción de los ciudadanos como sujetos iguales en un espacio común, no como sujetos en competencia por la generación de utilidad.

A esta noción de republicanismo debemos agregarle, además, para el caso uruguayo, la fuerte impronta vareliana y batllista que da cuenta, en el primer caso, de la educación como bien público, gratuito, laico y obligatorio; y en el segundo caso, del rol del Estado como agente activo en contra de las desigualdades y “escudo de los débiles”.

En segundo lugar, los discursos docentes expresan la importante influencia del pensamiento freireano, que enfatiza el carácter político de una educación popular, así como su rol en promover la toma de conciencia sobre las formas de “opresión”, y las herramientas éticas, simbólicas y políticas para la “liberación” o emancipación de los sujetos (Williamson y Hidalgo, 2019):

[...] el o la profesional de la educación debe organizar las vivencias y experiencias, trascender el espacio áulico, visualizando al sujeto como constructor de nuevas perspectivas, reconociendo su verdadero protagonismo. De esta manera se constituye en garante del derecho del/la estudiante a la educación a través de la crítica y el cuestionamiento del sistema normalizador. Buscamos redireccionar el espacio educativo, generando un terreno de posibilidades para el sujeto. Esto solo es factible si la solución nace de una constante búsqueda de la construcción de nuevas perspectivas necesariamente con el otro y la otra, siendo este/a otro/a el sujeto medular. Consideramos que no hay solución posible sin la participación activa de los sujetos de la educación (Libro XXXIX ATD, 2019: 48).

Concebir el sentido de la educación como emancipación tiene grandes implicaciones para pensar el trabajo docente. Desde esta perspectiva se enfatiza el rol docente como un profesional crítico de su sociedad y su praxis (Tardif y Moscoso, 2018), que trabaja contextualizadamente acompañando a los sujetos de la educación como únicos, con historias particulares que no pueden ser transferibles, y con métodos de trabajo que no pueden estandarizarse de manera descontextualizada. Asimismo, se enfatizan otras actividades docentes, tales como la investigación y la generación de espacios participativos donde los sujetos de la educación puedan desarrollar su voz y tener mayor injerencia sobre su realidad.

[...] la ATD y los colectivos docentes en general, hemos planteado una educación que forme personas libres, de espíritu crítico y reflexivo, capaces de comprender la realidad y de construir alternativas de vida digna, justa y solidaria. Esto implica ir

más allá de los contextos iniciales y la inmediatez, para trascender hacia una visión prospectiva. Sin esto, no se garantiza la realización del derecho a la educación y sus respectivos fines (Libro XXXVII ATD, 2017: 102)

Este sentido de la educación, entonces, funge como un potente marco orientador para la construcción de una identidad docente como profesional reflexivo y, a través de esta, articula un conjunto de demandas que habiliten un encuentro pedagógico personalizado, lo que supone concebir la educación como bien público, en espacios de aprendizaje reducidos, con infraestructura adecuada, con equipos de trabajo amplios y, fundamentalmente, con la autonomía técnica e intelectual para realizar su labor docente en cada contexto.

## Conclusiones

En las últimas décadas hemos asistido a importantes discusiones en torno a los sentidos de la educación, y particularmente al tipo de trabajo que se espera de los docentes. Este debate, sin embargo, no siempre ha sido cristalino ni enunciado con claridad. Es a partir del estudio de diferentes asuntos en debate y de la reconstrucción de los posicionamientos y justificaciones que podemos reconstruir y analizar los sentidos subyacentes.

Postulamos, en este sentido, la pertinencia de adoptar un enfoque configuracionista del trabajo (De La Garza, 2017a), que brinde un marco epistemológico para articular una perspectiva teórica con el material empírico, generando categorías pertinentes y capacidad heurística. Ello se desarrolla en el marco de una mirada del trabajo no clásico (De La Garza, 2017b), que pone el foco en el trabajo inmaterial, y comprende de forma amplia los diferentes actores que participan en la definición del trabajo, así como las transformaciones sociotécnicas y políticas que ocurren a nivel internacional.

En este marco, nos interesamos particularmente por la perspectiva docente como actor protagónico de lo educativo, pero, además, como un actor reflexivo, con formación y organización, que debate colectivamente el sentido de su trabajo y demanda tener en él una mayor injerencia. Interpretamos estas demandas como parte de un proceso de luchas por el reconocimiento de los colectivos docentes. Esto remite tanto a un reconocimiento institucional, vinculado al poder de decisión, como social, vinculado al prestigio público.

El estudio de los sentidos del trabajo docente permite desarrollar una caracterización y reflexión sobre el trabajo inmaterial, dando cuenta de las profundas raíces de los enclaves problemáticos que se ponen en juego en el trabajo, y que pueden pasar inadvertidas en la cotidianidad del aula. Asimismo, ello habilita mayores desarrollos en torno a sus vínculos con el trabajo de cuidados, el trabajo intelectual, el cognitivo y el de servicios, entre otros.

Los discursos docentes dan cuenta del modo en que el trabajo inmaterial puede ser tematizado, problematizado y analizado. A su vez, este estudio permite avanzar en el conocimiento sobre un tipo de “trabajo con otros” (Dubet, 2006) como lo es el trabajo de enseñar, así como sus implicaciones simbólicas, éticas y políticas.

En términos sociales, el debate presentado pone de relieve nudos dilemáticos centrales vinculados a las relaciones pedagógicas, las demandas comunitarias y las políticas públicas. Por ejemplo, en relación con la concepción de la educación como bien público o privado, como cuestión de contenidos o competencias, el rol de la evaluación estandarizada en la enseñanza, o sus vínculos con las instituciones de protección y cuidados, entre otras.

Entendemos que esta línea de trabajo colabora con el desarrollo de la perspectiva teórica del trabajo no clásico y de los estudios culturales del trabajo, a la vez que la articula con una sociología de la educación.

Por último, surgen también espacios teóricos interesantes por desarrollar, ligados a una sociología del reconocimiento en el trabajo (Honneth, 2022; Quiñones et al., 2020; Supervielle, 2017) y una sociología del reconocimiento escolar (Dobon et al., 2017; Rivero y Ferrando, 2022) como líneas de investigación particularmente promisorias.

## Referencias bibliográficas

Assusa, Gonzalo y Leonel Rivero

2020 “La ‘cultura del trabajo’. Perspectivas teóricas, investigativas y desafíos conceptuales”, *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), pp. 17-36.

Acosta, María Julia

2020 *Reconfiguración del mundo del trabajo a la luz de la ideología del management: el sector de desarrollo de software en Uruguay*, tesis doctoral en Sociología inédita, Universidad de la República.

Agha, Asif

2006 *Language and Social Relations*, Cambridge, Cambridge University Press.

Anaya, Adrián

2022 “El trabajo docente universitario: una aproximación desde el enfoque del trabajo no clásico”, *X Congreso ALAST*, Chile.

ANEP

2018 *Censo Nacional Docente*, Montevideo, ANEP.

Assusa, Gonzalo

2015 *La “cultura del trabajo”: sentidos, clasificaciones y distinciones en torno al trabajo entre jóvenes de clases populares en Córdoba*, tesis doctoral inédita, UNC.

Benavot, Aaron

2006 “La diversificación en la educación secundaria. Currículos escolares desde la perspectiva comparada”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Universidad de Granada, 10(1), pp. 1-30.

Bordoli, Eloísa y Stefania Conde

2019 “Propuestas pedagógicas de inclusión para Educación Secundaria en el período progresista en Uruguay”, *Políticas Educativas*, 12(2), Paraná, pp. 16-27.

Charlot, Bernard

2008 *La relación con el saber*, Montevideo, Trilce.

De la Garza, Enrique

2017a *La metodología configuracionista para la investigación*, Ciudad de México, Gedisa.

De la Garza, Enrique

2017b “¿Qué es el Trabajo no clásico?”, *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 22(36), pp. 5-44.

Dobon, Francesc, J. Hernández I., Benno Herzog y Mauricio Rebelo Martins

2017 “La Educación y la Teoría del Reconocimiento: entrevista a Axel Honneth”, *Educação y Realidade*, 42(1), pp. 395-406.

Dubet, Francois

2006 *El declive de la institución: profesores, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.

Eisner, Elliot

2012 *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós.

Esteve, José M.

1987 *El malestar docente*, Barcelona, Laia.

Estévez Vergara, Jorge

- 2012 “El debate entre la educación republicana y la neoliberal en Chile”, *Polisemia*, 8(13), pp. 62-74, doi: 10.26620/uniminuto.polisemia.8.13.2012.62-74.

Fanzini, Julián

- 2013 “El trabajo docente como trabajo no clásico”, *VI Jornadas de Economía Crítica: “Economía política y política económica”*, Universidad Nacional de Córdoba.

Guadarrama, Rocío

- 2000 “Las culturas laborales”, en Enrique de la Garza (coord.), *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.

Hargreaves, Andy

- 1998 *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Buenos Aires, Morata.

Honneth, Axel

- 1997 *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona, Crítica.
- 2022 “Breve histoire d’un concept capitaliste: Le travail”, en *La société qui vient*, Seuil.

INEED

- 2017a “Educación en Uruguay ¿Qué opinan los ciudadanos?”
- 2017b “Informe de la encuesta nacional docente 2015”.

Íñiguez, Lupicinio

- 2006 *Análisis del Discurso*, Barcelona, UOC.

Martínez, Deolidia

- 2001 “Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios”, *LASA 2001 Latin American Studies Association XXIII International Congress*, Washington D.C.

Martinis, Pablo

- 2020 “Disputas sobre el sentido de la educación pública: el financiamiento de la “educación pública de gestión privada” en Uruguay”, *Fineduca* 10, doi: <http://dx.doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v10-105861>.
- 2023 “Think tanks, redes de gobernanza y política educativa en Uruguay”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27, pp. 103-128, doi: <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.26246>

Méda, Dominique

- 2007 *El trabajo*, Barcelona, Gedisa.

Messina, Pablo y Agustín Cano

- 2018 “Crisis educativa: ¿crisis de qué?” en *Uruguay y el continente en la cruz de los caminos Enfoques de economía política*, Montevideo, COFE-Inesur.

Pochintesta, Fernando

- 2021 “¿Reconocer(nos) y/o educación social? La Teoría del Reconocimiento de Axel Honneth, reflexiones desde la Pedagogía Social”, *Consejo de Formación en Educación*, Montevideo, disponible en <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1937?show=full>

Quiñones, Mariela

- 2018 “Sociología del management”, *Revista de Ciencias Sociales*, 31(43), pp. 9-14.

Rivero, Leonel

- 2018 “Abordajes a la cultura del trabajo docente en el Uruguay”, *xvii Jornadas de Investigación FCS-UR ¿Libres e iguales?* [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/22506/1/xvii%20JICS\\_Rivero.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/22506/1/xvii%20JICS_Rivero.pdf)
- 2023 “Aportes para teorizar el trabajo docente como trabajo no clásico” (en edición), en P. Félix, L. López, R. Ocampo (coords.), *Polifonías Laborales: configurações do trabalho não clássico*, EduFMT, Mato Grosso.

Rivero, Leonel, Nilia Viscardi y Verónica Habiaga

- 2021 “La Configuración de Pedagogías Excluyentes en la Educación Media: Análisis de procesos críticos en un centro educativo de la periferia montevideana”, *Educação & Realidade*, 46(4), <https://www.redalyc.org/journal/3172/317270151003/html/>

Rivero, Leonel y Fiorella Ferrando.

- 2022 “El reconocimiento del trabajo docente en Uruguay: Nuevos enfoques y evidencias”, *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1), 5-22, <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3094>

Sepúlveda, Leandro

- 2017 *La educación técnico-profesional en América Latina Retos y oportunidades para la igualdad de género*, Santiago de Chile, CEPAL.

Supervielle, Marcos

- 2017 “Las nociones de cultura de trabajo en Uruguay”, *Revista de Ciencias Sociales*, 30(41), pp. 14-34.

Tardif, Maurice y Javier Núñez Moscoso

- 2018 “La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites”, *Cadernos de Pesquisa*, 48:388-411, doi: <http://dx.doi.org/10.1590/198053145271>.

Tedesco, Juan Carlos

2000 *Educación en la sociedad del conocimiento*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.

Valle, Lorena, Enrique Baleriola, Vicente Sisto, Verónica López y Felipe Aguilera Serrano

2021 “La managerialización del zula: la gramática del rendimiento desde las narrativas de los estudiantes Enrique Baleriola”, *Curriculo sem Fronteiras*, 20, pp. 950-970, doi: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.17>.

Vasilachis de Gialdino, Irene

2003 *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*, Barcelona, Gedisa Editorial.

Vázquez Verdera, Victoria y Juan Escámez Sánchez

2010 “La profesión docente y la ética del cuidado”, *Revista electrónica de investigación educativa*, 12 (SPE), pp. 1-17.

Verd, Joan Miquel y Carlos Lozares

2016 *Introducción a la investigación cualitativa, fases, métodos y técnicas*, Madrid, Editorial Síntesis.

Williamson, Guillermo y Carolina Hidalgo

2019 “La pedagogía del oprimido, la investigación en sala de clases y los profesores como investigadores”, *Educação em Revista*, 35, e222219, doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698222219>.

Wortham, Stanton y Sabina Perrino

2016 “Linguistic Anthropology of Education”, pp. 1-11, en *Discourse and Education, Encyclopedia of Language and Education*, S. Wortham, D. Kim, y S. May (eds.), Cham, Springer International Publishing.

LEONEL ANÍBAL RIVERO CANCELA

.....

Profesor e Investigador del Departamento de Sociología de de Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Es candidato a doctor en Sociología, por la misma Universidad. Asimismo, es magister y diplomado en Educación por la Universidad ORT Uruguay, Montevideo, Uruguay. Licenciado en Sociología por la Universidad de la República, de Montevideo, Uruguay. Su línea de investigación es el reconocimiento en la educación. Es miembro activo del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay.



---

Citar como: Rivero Cancela, Leonel Aníbal (2024), "Sentidos del trabajo docente en la enseñanza secundaria en Uruguay", *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 96, año 45, enero-junio de 2024, ISSN: 2007-9176; pp. 39-63. Disponible en <<http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/issue/archive>>.

---



# Precariedad laboral de los profesores temporales en universidades mexicanas

## Precarious employment of faculty temporary in Mexican universities

*Pedro Adrián Anaya Pedraza*

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, Ciudad de México, México  
adrianpedro30790@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-2868-3117>

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

DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/ri/962024/atc3/anayapedrazaa>

### Resumen

En esta indagación se busca dilucidar cómo se configuran las condiciones laborales de los diferentes tipos de profesores temporales que laboran en las universidades mexicanas. Conocer y explicar cómo se definen salarios, jornadas, actividades, traslados, obligaciones y derechos que se asumen al momento de desempeñarse como profesores temporales. Se busca analizar esta situación a través del concepto de precariedad, el cual se reconstruye y se proponen algunas dimensiones pertinentes para el caso concreto del trabajo realizado por profesores temporales universitarios. Los resultados aquí presentados tienen como base una investigación con enfoque cualitativo, en la que se realizaron entrevistas a profundidad a profesores temporales de tres universidades: IBERO, UAM y UACM. El enfoque configuracionista ayuda a reconstruir el trabajo docente y analizarlo a través del concepto de precariedad, desde una visión multidimensional, buscando comprender el fenómeno.

**Palabras clave:** educación -trabajo - profesionistas - control - mercado.

### Abstract

This paper seeks to elucidate how the working conditions of the different types of temporary professors who work in Mexican universities are configured. Know and explain how salaries, hours, activities, transfers, obligations and rights that they assume when working as a temporary teacher are defined. It seeks to analyze this situation through the concept of precariousness which is reconstructed and some relevant dimensions are proposed for the specific case of the work carried out by temporary university professors. The results presented here are based on a research work with a qualitative approach, where in-depth interviews were conducted with temporary professors from three universities: IBERO, UAM and UACM. The configurationist approach helps to reconstruct the teaching work and analyze it through the concept of precariousness, from a multidimensional vision, seeking to understand the phenomenon.

**Keywords:** Education - Labor - Professionals - Control - Job Market.



**IZTAPALAPA**

*Agua sobre lasajas*

## Introducción

**E**l texto busca plantear la pertinencia de este sujeto de estudio, la pertinencia teórica del concepto de precariedad para el análisis del trabajo docente. Se realiza una propuesta conceptual y se desglosan las dimensiones. Cada una de ellas conforma un apartado en el que se analizan los relatos de los profesores temporales. Por último, se presentan las conclusiones y reflexiones en las que se define si es pertinente hablar de precariedad en el trabajo desarrollado por este sujeto de estudio.

Para hablar de los profesores universitarios en México se debe tener claridad sobre cómo son contratados por las universidades en el país. Durante el ciclo 2015-2016 había 399 411 profesores que laboraban en el conjunto de instituciones de educación superior (IES) del país (Valls, 2017; Gil, 2018). Esta tendencia parece mantenerse a lo largo del tiempo. Para 2020, de manera aproximada, 70% de los profesores de educación superior fueron contratados por horas (MEJOREDU, 2020).

El informe de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) muestra que las IES privadas, las privadas subsidiadas y las normales privadas, en general tienen las plantas académicas más jóvenes, con menor experiencia, con menos credenciales académicas y en condiciones laborales menos estables, con contrataciones por horas frente a grupo.

En las IES estatales, los docentes de la modalidad escolarizada tenían las peores condiciones laborales: 67.7% tenían una asignación por horas. Le seguían las IES autónomas, con 65.6%, mientras que el resto no superaba 40% (MEJOREDU, 2020: 189). Se puede apreciar que el informe hace una asociación mecánica entre tiempo de contratación y condiciones laborales, definiendo que los profesores temporales son quienes sufren las peores condiciones laborales.

Estos datos son de suma importancia para caracterizar a los profesores universitarios. Aunque es verdad que el tiempo de dedicación no puede traducirse de manera mecánica en la forma de contratación, sí es un indicador que puede guiar con respecto a cómo se desarrolla la contratación en las universidades. Por lo general,

el tiempo completo se refiere a la estabilidad otorgada a través de la contratación definitiva. Los profesores que trabajan por horas son contratados por temporalidades, generalmente por meses.

Los contratos que las IES ofrecen a los profesores temporales universitarios (PTU) pueden especificar el tiempo de contratación a través de horas, meses, años o definitividad. Cada centro educativo puede nombrar estas categorías de manera diferenciada. Entre las universidades puede haber figuras de contratación similares, pero nunca idénticas. Por ello, es un reto teórico analizar estos sujetos laborales.

Para eliminar este obstáculo se concluyó que la estabilidad laboral es el elemento que genera la distinción entre unos y otros. De tal manera que tenemos dos grandes grupos: los pertenecientes al primero poseen estabilidad por medio del puesto definitivo en alguna universidad; el segundo grupo está conformado por profesores que son contratados de manera temporal, ya sea por un periodo definido o por horas laborables. Estos fueron los abordados como sujetos de investigación.

El estudio de casos se realizó en tres universidades: la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), la Universidad Iberoamérica de la Ciudad de México (IBERO) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). La IBERO es una universidad privada donde aproximadamente 75% de la plantilla docente está contratada de manera temporal, esta situación es totalmente inversa en las instituciones públicas escogidas para esta investigación. Se esperó que estas universidades pudieran mostrar contrastes respecto del mercado de trabajo (MT) de profesores temporales universitarios.

Se entrevistó a cualquier profesor que perteneciera a la universidad de manera temporal, o que hubiera desarrollado alguna actividad para la universidad de manera temporal. Se buscó tener la misma cantidad de hombres y mujeres.

La muestra fue definida a través de la técnica no probabilística en cadena de bola de nieve; se buscó entrevistar a PTU que se encontraran activos o que hubieran dado clases de manera temporal en alguna de las universidades seleccionadas. En el caso de PTU no activos, se decidió que su última clase impartida no rebasara los cinco años de antigüedad. Se averiguó qué tanta producción académica realizan los PTU, su pertenencia actual o anterior a grupos y proyectos de investigación, además de su trayectoria laboral, con un énfasis en su ingreso temporal y permanencia como PTU.

Esta investigación se realizó, en algún momento, de manera paralela a la pandemia de covid-19. Esta situación tuvo sus implicaciones sobre cómo se desarrolló el trabajo de campo; por eso debe considerarse en dos momentos. La primera parte se efectuó antes de la pandemia; en esta se pudo tener contacto cara a cara con los

PTU y se realizaron 14 entrevistas, se participó en cuatro eventos de protesta pública y en tres asambleas.

La segunda parte del trabajo de campo se efectuó durante la pandemia: se realizaron 12 entrevistas, se participó en dos reuniones virtuales con los profesores temporales organizados de la UACM y también se presenció un encuentro virtual con los integrantes del frente unido contra la precariedad, donde los profesores temporales de la UACM son un actor colectivo importante.

Fueron veinte participantes el total de entrevistados, de los cuales nueve son mujeres y once son hombres. Estos números no concuerdan con el total de entrevistas, porque durante el proceso de investigación los conceptos ordenadores se reconstruyeron, por lo tanto, se fueron agregando dimensiones de análisis, lo que creó nuevas problematizaciones a resolver como parte de los objetivos de esta investigación. Esto obligó a realizar nuevas sesiones con PTU que se habían entrevistado al inicio del trabajo de campo.

La situación obligó a reconfigurar las estrategias de construcción de información; la única alternativa era utilizar las herramientas digitales para hacer trabajo de campo de manera virtual. Es importante dar cuenta de esta contingencia, porque a través del proceso de investigación se pudo constatar que la interacción virtual tiene sus propias particularidades. La barrera tecnológica impide que los entrevistados se desenvuelvan de la misma manera que cuando se desarrolla una interacción *face to face*.

Antes de la pandemia la mayoría de las entrevistas se realizaban compartiendo un mismo espacio. Y aunque se informaba a los PTU sobre la grabación de la conversación, durante el desarrollo de la plática, los entrevistados se olvidaban de esa circunstancia. Con la interacción a distancia esto no sucede de manera frecuente: verse a través de una pantalla, o platicar a través de un dispositivo es un recordatorio constante de la grabación y el recuerdo latente de ser cuidadoso con lo que se dice.

### *Docencia universitaria en condiciones laborales precarias*

En la actualidad es común encontrar noticias, reflexiones e investigaciones académicas que analizan la vida diaria de los trabajadores. El concepto de precariedad se ha utilizado de manera recurrente en estos casos. Esta situación ha ampliado en demasía el uso del concepto, por lo cual parece haber perdido rigurosidad analítica. A continuación se realiza una reconstrucción de dicho concepto buscando articularlo en función de las condiciones laborales que ofrece el mercado de trabajo a los profesores temporales universitarios seleccionados para este estudio (UAM, UACM e IBERO).

Hablar de precariedad no es nada nuevo: desde hace más de 150 años Marx (1995) tocó el tema de las condiciones de vida (trabajo) que sufrían los trabajadores, esto por su condición desventajosa, al carecer de medios de producción propios. La burguesía, en su afán de obtener plusvalía, sometía a los trabajadores a condiciones precarias, las cuales iban desde el salario hasta la intensificación del trabajo.

Cuanto mayor es la fuerza productiva del trabajo y mayor, por tanto, la presión ejercida por el obrero sobre los instrumentos que maneja, más precaria es su condición de vida: la venta de la propia fuerza para incrementar la riqueza de otro o alimentar el incremento del capital (Marx, 1995: 234).

En el marxismo es común hablar sobre la relación capital-trabajo y los intereses antagónicos de estos dos sujetos. La asimetría de poder no es una dimensión de la precariedad, sino la base que permite su existencia. El punto relacionado con la precariedad es la presión que se ejerce sobre el trabajador, la cual está relacionada con la intensificación y la inestabilidad en el trabajo.

Los trabajadores, al carecer de medios de producción, necesitan emplearse y con ello se ven involucrados en la relación tensa entre el control y la resistencia. Quien posee mayor poder define la intensidad del ritmo de trabajo, la cual, de manera probable, será alta si los trabajadores carecen de organización legítima que represente sus intereses. La intensidad en el ritmo de trabajo es la primera dimensión de la precariedad; esta dimensión tiene vinculación con el desgaste de la fuerza de trabajo, de manera tanto física como mental.

Los medios de producción de la industria podrían mantener cierta semejanza con la capacidad e institucionalidad que tienen las universidades para emitir y certificar profesiones. Los profesores carecen de estos medios de producción. Su papel es fungir como coproductores de nuevos conocimientos en los estudiantes. Son las universidades las que, por medio de reglas y normas, pueden establecer objetivos de producción y con esto influir en la intensidad del ritmo de trabajo.

Durante el desarrollo del trabajo de campo fue evidente que algunos de los conceptos ordenadores, propuestos en el protocolo de investigación, tenían un papel central en las preocupaciones cotidianas de los PTU. Era recurrente escuchar los términos “precariedad y precarios” para referirse a las propias condiciones laborales, en especial al calificar el salario y la temporalidad de la contratación.

La detección de esta situación por parte de los PTU tampoco es nueva: Weber (2012: 44) hacía notar que “El asistente . . . tiene tan poca independencia frente al

director del instituto como el empleado de una fábrica . . . su situación suele ser tan precaria como otra forma cualquiera del proletariado”.

Al igual que los obreros, los PTU ven reducida su capacidad de agencia debido a las condiciones laborales que establecen las direcciones. La agencia de los sujetos, el sometimiento o la constricción de la libertad del trabajador frente a su empleador sería la segunda dimensión de la conceptualización de la precariedad. La tercera está relacionada con la inestabilidad y la flexibilización laboral. Esta situación se ha agravado en el capitalismo con la orientación económica neoliberal y su visión sobre cómo debe desarrollarse el mundo del trabajo (Standing, 2009). Los PTU constituyen un grupo de trabajadores que han encontrado una serie de obstáculos para ingresar en el mercado interno de trabajo. La inestabilidad no es algo nuevo; aquellos que carecen de medios de producción solo tienen su fuerza de trabajo para ofrecer, así como lo retrata Marx en la siguiente cita.

Los hombres tienen que pedir ahora trabajo a los colonos de la vecindad y sólo lo obtienen por días, es decir, en la más precaria de las formas del salario; además, vense obligados a recorrer a pie grandes distancias para ir y volver hasta las tierras en que trabajan, muchas veces mojados como las ratas y expuestos a otros rigores, fuentes de fatigas, de enfermedades y, por tanto, de penuria (Marx, 1995: 460).

Tener contrato temporal puede traer una serie de consecuencias en detrimento de la vida de los PTU. Standing (2011) afirma que los trabajadores que experimentan inestabilidad laboral sufren pérdida del sentido de desarrollo por medio del trabajo, lo cual debilita el componente laboral en la construcción de su identidad personal.

La cuarta dimensión es la reducción o supresión de las condiciones laborales. Los PTU narran que los salarios que perciben por las materias que imparten son muy bajos e insuficientes para cubrir las necesidades básicas de la vida. Esto, combinado con la pérdida de otros derechos laborales, como el servicio médico y la inestabilidad laboral, los pone en una situación (presente y futura) de carencia de mercancías y servicios.

Este conjunto de condiciones desencadena en los PTU ansiedades, incertidumbre y miedo con respecto al futuro. Por esto, la quinta dimensión de la precariedad es la salud mental, la cual ha sufrido transformaciones en las últimas décadas. Ya ha sido documentado y estudiado que en los espacios laborales hay un aumento en las enfermedades mentales (Neffa, 2015).

La salud mental no está solo relacionada con el conjunto de condiciones laborales, también tiene un aspecto vinculado a las relaciones sociales entabladas en el lugar de



trabajo. Como ya se explicó, en el MT de PTU existe competencia entre trabajadores (Burawoy, 1979), lo cual ha incrementado el acoso y el boicoteo laboral (Piñuel, 2014).

Todas las dimensiones ya descritas se vinculan a la última: el multiempleo. Los bajos salarios que las universidades ofrecen por impartir clases de manera temporal presionan a los PTU a buscar varios empleos para complementar el ingreso mensual.

En esta investigación se pretende entender la precariedad desde una visión de reconstrucción multidimensional y se plasma de manera gráfica en el siguiente esquema. El concepto de precariedad puede ser analizado de manera objetiva, comparando los salarios entre profesiones o midiendo la pérdida de poder adquisitivo a través de los años. Pero también tiene una dimensión subjetiva, la cual permite entender que la precariedad puede ser significada por los trabajadores.

Son ellos quienes viven y experimentan las penurias de la vida cotidiana en el trabajo. Los bajos salarios, la ausencia del seguro de salud, el retraso en los pagos y los meses de desempleo han modificado la manera en que los profesores organizan y dan sentido a su vida.

### ESQUEMA

*Conceptualización de la precariedad laboral de los profesores temporales universitarios*



- ♦ Intensidad del ritmo de Trabajo
- ♦ Capacidad de agencia frente al empleador
- ♦ Inestabilidad, flexibilización y multiempleo
- ♦ Riesgos psicosociales en el trabajo
- ♦ Necesidad de multiemplearse
- ♦ Reducción o suspensión de condiciones laborales

*Fuente:* Elaboración propia con la información construida con los profesores temporales universitarios entrevistados

### *Intensidad en el ritmo de trabajo*

Los PTU se encuentran presionados por las reglas y normas que emiten las universidades. Son contratados para desempeñarse en docencia y, de manera secundaria,

como apoyo en grupos de investigación; esta situación presenta rasgos particulares dependiendo de cada universidad.

De manera general, los profesores temporales de la UAM que fueron entrevistados son contratados con la categoría de asociado, ya sea por tiempo completo, medio tiempo o tiempo parcial. Su salario está relacionado con el tipo de contratación, siendo el tiempo completo el que ofrece mejores percepciones. Los profesores entrevistados afirman que en los últimos años, en la UAM existe la tendencia de ofrecer contratación temporal como profesor asociado por medio tiempo o tiempo parcial.

De unos años para acá, me he dado cuenta de que me han tocado los mismos cursos que ya conozco, pero anteriormente me contrataban por tiempo completo y ahora me están dando sólo por medio tiempo. Yo ya medio ubico a qué profesor estoy supliendo, y esas plazas que se necesitan cubrir son de titular de tiempo completo; antes nunca me tocó como titular, y pues bueno, uno dice: "no importa", mientras sea de tiempo, completo y ahora ni eso, entonces, ¿qué onda? (Roberto, comunicación personal, 10 de agosto de 2020).

Este extracto de relato representa la preocupación colectiva de los PTU que laboran o han laborado en la UAM. El cambio que comentan es considerable; es importante la diferencia entre ser contratado como profesor asociado de tiempo completo o de medio tiempo, ya que se reducen los ingresos a la mitad por el mismo trabajo.

Esta diferencia en la contratación y, por lo tanto, en los salarios que perciben los PTU que laboran en la UAM no ha modificado las responsabilidades de los profesores. Su trabajo se limita a la impartición de docencia y a funcionar como apoyo en grupos de investigación, los cuales son dirigidos por los profesores definitivos en la universidad.

En el caso de la IBERO y la UACM, la contratación se define de manera exclusiva para la impartición de docencia. En primera instancia puede parecer que los PTU tienen pocas actividades en las cuales desempeñarse. Pero la agenda del día, semana, mes y año se va saturando conforme se ven obligados a diversificar sus fuentes de ingreso.

Los PTU se dedican de manera principal a la docencia, pero el problema radica en que su remuneración es exígua. Esto los pone en la necesidad de emplearse en varias universidades o centros educativos de otros niveles. Además, hay quienes, al no encontrar trabajo extra en la academia, buscan ocuparse en otras actividades.

La intensidad en el ritmo de trabajo va aumentando por la acumulación de actividades laborales diversas y la necesidad de multiemplearse. A diferencia de

otros trabajadores, que están inmersos en procesos que demandan supervisión de manera constante, los PTU se autovigilan, se autocontrolan, porque su labor es parte de un cúmulo de experiencia académica que les permitirá en un futuro construir una carrera como profesores universitarios y buscar obtener una plaza definitiva en alguna universidad.

Su condición de multiempleo los pone en una situación en la que tienen que trasladarse entre centros de trabajo, en este caso entre universidades. En el mejor de los escenarios, cada día corresponde a un centro de trabajo diferente. Algunos de los PTU informan que por lo general durante un mismo día realizan varios traslados a distintas sedes. De esta manera, en una jornada tienen que desarrollar las actividades de docencia, pero además lidiar con los desplazamientos.

A esta situación se suman las tareas de investigación: como ya se dijo, algunos PTU, como los contratados en la UAM, además de las obligaciones de docencia también deben cumplir con actividades de apoyo a grupos de investigación dirigidos por profesores definitivos de la universidad. Esto se combina con la necesidad de los PTU de acumular experiencia como investigadores; por ello, de manera paralela desarrollan sus propios proyectos en ese campo.

Mi día es pesado, mira, tengo que ir a la “uni” a dar clase, pero antes dejar a mi hija en la escuela, por la tarde regreso y como, después de nuevo a la “uni” pero ahora en Cuauhtepac. Mi mamá me hace el favor de pasar por (nombre del hijo), llego y tareas con ella, cenar y a avanzar en los pendientes que tengo con la tesis y los artículos. Y así me la vivo, los fines sí hay un día, bueno, medio día, que trato de hacer otra cosa, pero no pasa muy seguido, he tratado de no descuidar a (nombre del hijo). (Gloria, comunicación personal, julio 4 de agosto de 2020).

Según los propios entrevistados, la intensidad en el ritmo de trabajo es alta porque tienen que cumplir objetivos y actividades en diferentes ubicaciones, pero además por la necesidad constante de acumular un currículum académico que permita en algún momento obtener una plaza definitiva.

### *Capacidad de agencia frente al empleador*

Los PTU se encuentran inmersos en una situación estructural que se configuró en las últimas décadas. Los profesores sufrieron un proceso de transformación, evaluación y reconocimiento de su trabajo a través de un sistema que busca premiar los méri-

tos. Esto trajo consigo la individualización de los profesores, porque las relaciones contractuales dejaron de ser establecidas de manera colectiva (Ibarra, 1993).

Esto no solo transformó la manera en que los profesores se relacionaban con las universidades al momento de la contratación o negociación de las condiciones laborales. También cambió la dinámica cotidiana del trabajo y cómo los profesores se relacionan con otros colegas.

Este proceso de individualización limitó en gran medida la capacidad de agencia de los profesores universitarios, pero en especial en el caso de los PTU. Al no pertenecer de manera definitiva a la universidad, es limitado su poder para exigir mejorar sus condiciones de trabajo. En ocasiones también porque los mismos PTU se consideran ajenos a la universidad. Otra razón es el desconocimiento de la normatividad que los protege.

El sindicato (UACM) nos acompañó cuando nos organizamos. Pensamos que encontraríamos en ellos un apoyo, pero no, sólo ha sido una seguidilla de oficios y no hay más apoyo que ese. Mejor otros sindicatos nos brindaron más apoyo, y han abrazado nuestra causa. Entonces, pues, como te digo, con el sindicato no contamos, y la verdad no creo que contemos (Víctor, comunicación personal, 23 de mayo de 2020).

Además, los sindicatos no han mostrado mucho interés en atender de manera constante ni captar las necesidades de estos PTU. En los últimos años hay intentos de buscar articular sus problemáticas laborales con la agenda de negociación entre la universidad y el sindicato, pero no hay avances o transformaciones notables en este sentido.

En el caso de los PTU entrevistados que laboran en la UAM, pocos son quienes tienen un vínculo fuerte con el sindicato u otra organización colectiva, por eso afirman que su capacidad de agencia para transformar su situación actual es prácticamente nula.

En la UACM hay un fenómeno actual que evidencia la búsqueda por superar la nula capacidad de agencia. Este intento ha sido encauzado a la acción colectiva. Un grupo de profesores se organizó, tratando que la universidad preste atención a las problemáticas laborales que los aquejan.

En los profesores de la IBERO permea la idea de que existe poca vinculación con la universidad. Afirman que su condición de contratación como prestadores de servicios profesionales los pone con mínima capacidad de agencia. Si la universidad decide que el servicio prestado no es satisfactorio o la interacción se está volviendo

conflictiva, la institución puede decidir terminar la relación laboral en cualquier momento.

### *Flexibilidad laboral*

Este elemento es central y predispone a la precariedad laboral a los PTU. Todos los entrevistados afirmaron que al no contar con un trabajo estable se sienten en una situación de vulnerabilidad, tanto respecto a su condición actual como futura. Su inestabilidad laboral va acompañada de bajos salarios, pero a pesar de ello no todos los PTU experimentan esta situación de la misma manera.

Los PTU que laboran en la UAM tienen la posibilidad de renovar sus contratos hasta por un año. Esto sucede cuando un profesor definitivo inicia su periodo sabático, y la universidad busca un suplente. El PTU contratado debe mostrar capacidad para desempeñar las actividades del puesto y, con ello, la universidad puede renovar su contratación.

En la UACM esto no sucede. Los PTU cada semestre tienen que participar en la convocatoria que busca contratar profesores para que impartan docencia de manera temporal. Los entrevistados afirman que las primeras contrataciones son un buen antecedente y esto permite que futuras contrataciones se vuelvan recurrentes, aunque se trata de una regla informal, no escrita, tan laxa que puede desvanecerse con una simple rotación del personal que se encarga de la selección y de convocar entrevistas.

Los profesores de la IBERO consideran que el paso más importante es la primera contratación. Después de impartir el primer curso como PTU, la universidad puede ofrecer otros para el siguiente semestre. Todo depende de que el profesor tenga un buen desempeño, según las opiniones de los alumnos y de otros profesores, como el coordinador.

Como se puede apreciar, los PTU viven un mundo laboral inestable, pero a la vez sujeto por cuerdas invisibles que se han consolidado a través de prácticas cotidianas de contratación en las universidades. Los PTU afirman que es común que el personal administrativo de las instituciones los reconozca y los identifique cada vez que se presentan a una convocatoria. Entre colegas también ocurre algo similar, al grado de saber quién se presenta por cada materia y quiénes prácticamente se han “apoderado” de ciertos cursos, porque los han impartido por varios años.

La inestabilidad que se experimenta en el MT de PTU no es idéntica a la que se vive en el mercado externo de trabajo. Dentro de la inestabilidad laboral, los PTU pueden encontrar cierta continuidad en la contratación, aunque no otorgue seguri-

dad con respecto al futuro, lo cual no les permite generar proyectos personales que exijan la seguridad de un empleo permanente.

A pesar de que los PTU sufren relativa inestabilidad laboral, tienen una fuerte identidad, consolidada por el desarrollo de la docencia universitaria. Además, reconocen su condición de precariedad laboral, esto los coloca con dos identidades bien definidas y vinculadas entre sí. Una basada en su sentido de pertinencia al grupo de trabajadores precarizados en el país y otra al gremio de profesores universitarios.

Mi primer trabajo después de la licenciatura fue en un periódico de Guadalajara, en ese momento no estaba tan mal, pero después me vine a la Ciudad de México porque quería hacer carrera en la docencia, me encontré con esta situación donde no he podido tener seguridad, y regresar al periodismo no es opción, porque ya los contratan igual, por temporadas. Si ya, ya hay una realidad de precariedad para todos los trabajadores de todos los lados (Alberto, comunicación personal, 10 de enero de 2020).

La contracción del estado y sus servicios han traído una renovada mercantilización del trabajo, que, combinado con la contribución e influencia de la ideología neoliberal, ha profundizado las condiciones de precarización social (Standing, 2009; 2011). El MT es un ejemplo de nuevas formas de flexibilidad, la cuales podrían denominarse como relativas. A pesar de esta inestabilidad laboral, lo que se encuentra es el surgimiento de nuevas identidades, que ya no tienen que ver con el puesto de trabajo, sino con la profesión que se desempeña, pero también con las condiciones de precariedad que se sufren.

### *Multiempleo*

El multiempleo es la condición de solicitar y desempeñarse como trabajador para varios empleadores en un mismo periodo de tiempo. Esta situación se da por la necesidad de acumular salarios, a fin de complementar un ingreso suficiente para satisfacer las necesidades cotidianas, como vivienda, alimentación, educación, vestimenta y servicios, entre otras. En todas las universidades seleccionadas para este estudio se encontró que existe la tendencia entre los PTU a multiemplearse.

Ahorita estoy dando clases ahí (IBERO) también en el colegio (Bachilleres) y además pues doy clases de inglés los fines de semana. . . Sí, pues la razón principal se podría decir es que no me alcanza y es que tengo mi niña y pues son varios gastos cada mes,

trato de ahorrar para que los meses que no tengo grupos pues no me quede volando (sin dinero). (Gloria, comunicación personal, julio 4 de agosto de 2020).

Los PTU deben realizar varios trayectos en un mismo día para llegar a sus diferentes centros laborales. Los trabajos que los PTU desarrollan pueden mantener alguna relación con la vida académica, pero también llegan a ser sólo trabajos “salvavidas”, obligados por la necesidad de complementar el ingreso, a fin de no quedar consumidos por el deprimido salario que reciben como profesores temporales.

### *Riesgos psicosociales en el trabajo: mobbing y burnout*

En las últimas décadas ha cobrado particular importancia la preocupación por la salud mental ocupacional de las personas. Siendo el trabajo el eje articulador de la vida social, los elementos que pueden afectar la salud mental de los trabajadores se han colocado como un tema de interés desde varios ámbitos. Desde la academia se ha dado una discusión que pone en el escenario las diferentes aristas desde las que puede ser tratado este tema.

Mediante la conceptualización de los “riesgos psicosociales en el trabajo” se han tratado de analizar y explicar los elementos que amenazan la estabilidad mental de los trabajadores. Este abordaje conceptual surge por la necesidad de explicar cuál es la relación de los cambios en la salud mental de estos con las transformaciones que experimenta el mundo laboral.

La incursión de nuevas tecnologías de producción, la intensificación de la jornada y el proceso de trabajo, la flexibilización salarial y contractual, la interacción con los clientes y la implementación de nuevos mecanismos de vigilancia y control laboral son elementos que pueden impactar en la salud mental de los trabajadores (Neffa, 2015: 39).

Los riesgos de trabajo tradicionales pueden ser observados de manera evidente a través de diferentes afectaciones que sufre el trabajador, las cuales traen como consecuencia pérdida y daño orgánico y, en los casos más graves, la pérdida de la vida. En cambio, las perturbaciones psicosociales relacionadas con el trabajo no pueden ser observadas de manera evidente (Neffa, 2015: 43), se caracterizan por que sus efectos son inmateriales, pero sí experimentados en la vida diaria por el sujeto, ya sea de manera consciente o inconsciente.

Hay dos subcategorías que serán retomadas aquí para analizar los riesgos psicosociales en el trabajo presentes en el MT de PTU. La primera se refiere al *mobbing*, el cual ha sido generalmente tratado en la bibliografía en español como ‘acoso laboral’.

La segunda categoría es el *burnout*, concepto que trata de explicar cómo los trabajadores lidian con la frustración.

El *mobbing* debe ser diferenciado del *bullying* y del conflicto personal que se puede presentar en el espacio de trabajo. El *bullying* es un fenómeno asociado con prácticas de acoso, violencia, hostigamiento, pero que se dan entre alumnos en distintos niveles educativos en las escuelas. En cambio, el *mobbing* se desarrolla en el espacio de trabajo, entre distintos sujetos con diferenciados niveles jerárquicos (Neffa, 2015: 294).

Conviene ser cauteloso en no confundir un caso de *mobbing* con un conflicto personal. Este surge en el ambiente de trabajo por diversas circunstancias y puede tener una solución; cuando esta se encuentra, es común que dicho conflicto desaparezca y no deje consecuencias, de modo que la relación entre los involucrados en dicho conflicto termina volviendo a la normalidad (Neffa, 2015: 295).

El *mobbing* se caracteriza por su sutileza. En apariencia no existe ningún tipo de conflicto, los demás trabajadores no perciben lo que ocurre, y solamente están conscientes de la situación el acosador (es) y el acosado (Cordero, 2002). Así dieron cuenta de este fenómeno nuestros entrevistados.

Como sabes, nosotros estamos en esto de la demanda a la UACM y, cuando empezamos en esto, pues invitamos a los compañeros con la idea de que se unieran, pero entre ellos también había infiltrados... sí, o sea, compañeros que están con alguna vaca sagrada y que llevan lo que se enteran [información] y pues poco a poco nos fueron excluyendo, porque si lo piensas es un ganar - ganar para ellos, quedan bien con ellos [profesores definitivos] y además se quedan con nuestros grupos (Raúl, comunicación personal, 22 de febrero 2020).

Existe una disputa entre los investigadores que estudian el fenómeno del *mobbing*. El debate se centra sobre si la frecuencia del acoso debe ser considerada como elemento distintivo del *mobbing*. Los que apelan a considerar la frecuencia afirman que el *mobbing* es un fenómeno de conductas hostiles que se desarrollan en un periodo de tiempo, con el objetivo de llevar a la víctima a una situación de debilidad e impotencia, que traerá como consecuencia que el acosado abandone el centro de trabajo (Neffa, 2015: 295). La frecuencia habla de un acoso sistemático para expulsar a algún sujeto indeseable para quien lo hostiga.

Al contrario, hay quienes apelan a que las situaciones de *mobbing* no necesariamente se deben catalogar por su frecuencia, en ocasiones las acciones del acosador son tan contundentes que, con la presencia de un solo evento, se puede lograr que



el acosado abandone el centro de trabajo. En este documento se retoman las dos posturas, las cuales no consideramos que sean excluyentes, las dos posibilidades de *mobbing* pueden presentarse de manera paralela en un mismo centro de trabajo.

Yo diría que esas conductas son contra todos los que somos así [temporales], porque una sola ocasión nos juntaron a reunión donde de verdad me dio un coraje. No te miento, nos regañaron como si fuéramos niños, yo sí alcé la voz y desde ahí se empeñaron en hartarme... pues la vigilancia, este [piensa] los comentarios, el poco apoyo y también, si yo diría que el ignorar mis sugerencias en las reuniones de profesores. Ya si lo piensas pues no es por otra cosa que nosotros los temporales pues ni derecho de quejarnos tenemos (Ceci, comunicación personal, 15 de enero 2020)

Otro elemento que caracteriza al *mobbing* es que busca que el acosado no logre lazos fuertes con otros sujetos sociales del centro de trabajo, que vea reducida su capacidad de agencia, llevándolo a una situación de debilidad e impotencia con el fin de lograr su deserción (Neffa, 2015: 295). Cuando se desarrolla el *mobbing* no existe prueba objetiva que ayude a comprobar las acciones que sufre el acosado. No hay conflicto explícito, la cotidianidad es la pauta en el centro de trabajo, solo los involucrados en el *mobbing* son quienes conocen la dinámica que se desarrolla bajo el telón de la apariencia (Neffa, 2015: 301)

Los investigadores que han centrado sus esfuerzos en este tema afirman que el *mobbing* se da en dos direcciones de la estructura jerárquica, ya sea de un mando superior hacia un trabajador de menor rango o de manera inversa, donde un trabajador de menor rango acosa a otro de mayor rango. Como se podrá observar en los extractos de relatos construidos respecto a este tema, el *mobbing* también se puede dar de manera horizontal, entre trabajadores que mantienen el mismo rango en la estructura jerárquica, pero cuyas relaciones sociales en el centro de trabajo los dotan de poder, el cual ejercen en función de velar por sus intereses.

No es que sean malos los compañeros, yo los comprendo porque sé que esto está muy cabrón, muy competido y pues hay algunos que, si te meten el pie, por eso son pocos los que yo te podría decir que sí, que sí son mis amigos, otros, a veces ni los ubicas, pero sí te enteras que te ponen piedritas (Ale, comunicación personal, 13 de julio 2020).

La competencia entre PTU se refiere a todos aquellos sujetos que buscan colocarse en una universidad de manera definitiva. En este caso se tiene a licenciados,

estudiantes de posgrado y profesores contratados por horas para impartir docencia (PTU). Todos ellos comparten la inseguridad respecto a la estabilidad laboral.

Tal parece que el trabajo que desarrolla el profesorado se desenvuelve en instituciones que mantienen estructuras jerárquicas rígidas. El profesor universitario se encuentra en una situación en la que se genera competitividad, rivalidad, grupos y disputas por intereses (Anaya, 2018), donde de manera cotidiana se disputa el control con los alumnos, pero más con los mismos compañeros de trabajo.

Un estudio realizado en 2004 en la Universidad de Murcia arrojó como resultado que hasta 44% de los profesores universitarios manifestaban sufrir acoso laboral, esto con el objetivo de que ciertos sujetos sean orillados a dejar sus puestos de trabajo, ya que la intensa competencia genera un espacio en el que los profesores generan acciones recurrentes para perjudicar a sus compañeros (Piñuel, 2014).

El síndrome *burnout* está relacionado con aquellos trabajos en los que el cliente o un tercer sujeto es indispensable en el proceso de trabajo para que este se concluya. El término tiene como objetivo problematizar las implicaciones de esa interacción. Al *burnout* en español se le ha definido como la “enfermedad de la excelencia”, “quemaduras internas” y “el desgaste del cuerpo y del alma” (Neffa, 2015).

El *burnout* tiende a confundirse con el estrés, pero son diferentes y hay que distinguirlos, según Neffa (2015). El estrés estaría vinculado a la fatiga física, psíquica y mental prolongada, como una reacción biológica precisa que pone al trabajador en un estado de alerta. El *burnout* por su parte está más vinculado a la angustia que se mantiene por un tiempo prolongado, acompañada de un agotamiento emocional por las dificultades encontradas para ser eficaz (Neffa, 2015: 319), competente, útil, por lo que se experimenta constante frustración al no responder a las expectativas.

Lo descrito con anterioridad da la idea de que los trabajadores experimentan un proceso de despersonalización, deshumanización y de distanciamiento con el ímpetu, la participación y la dedicación que desarrollaban al iniciar en su actividad laboral (Neffa, 2015: 320). Aquellos que experimentan *burnout* realizan su proceso de trabajo y de manera constante interaccionan con personas que tienen carencias, problemas de salud, dificultades, necesidades cuya solución se encuentra fuera de sus límites de acción.

Sí, sí es cierto, no puedes ponerte igual de exigente, porque te dicen de que por qué tantos reprobados [IBERO]. Entonces ya tienes que andar ingeniándotelas de una u otra manera para que algunos logren pasar de panzazo, pues te haces el tonto, pero sabes que no están aprendiendo y eso decepciona... ya no sabes si eres tú o ellos, y ahí te dices, pues ¿que estoy haciendo mal, no?, pero también ves que cinco del grupo

tienen interés, entonces no nada más es el error de acá (docente), sino que también depende del ellos (Claudia, comunicación personal, 15 de julio 2020).

Cuando se presta este servicio, los trabajadores sufren frustración de manera constante, porque no siempre se pueden satisfacer las necesidades de los clientes, esto genera fatiga emocional que da cabida al *burnout* (Neffa, 2015: 325). El *burnout* lleva a que los trabajadores den un servicio de mala calidad, porque es imposible lidiar con la fatiga mental acumulada.

Yo fui alumno de esta misma universidad [UAM] y sé cómo muchos de mis alumnos la sufren, porque yo ya la sufrí *cabrón* [fuerte], trato de ponerles actividades que no impliquen más, sólo la voluntad, las ganas, ... algunos de ellos se me acercan y me dicen: profe, trabajo, écheme la mano ¿Cómo le hago para pasar? Ahí dices: bueno, no es mi mejor alumno, pero tiene disposición, entonces, pues sí, ya buscas un chance, un trabajo extra o algo; recuerdo una chica que le hice un examen oral en el momento y me sorprendió: sí sabía; no excelente, pero sí sabía, le notas, le interesaba, entonces yo diría que eso, eso es lo gratificante de esto, a pesar de lo poco que nos pagan (Roberto, comunicación personal, 10 de agosto 2020).

Pues así como frustración o desilusión, no. Ahora que, si te refieres a que a veces tengo mis crisis, pues sí, pero ¿quién no? Yo siempre trato de centrarme en lo que dar clases me da y no tanto en lo que me quita o no estoy haciendo. Porque si uno está en eso, se hace uno solito la cama *pa* [para] el estrés, yo ando en lo mío y sé lo que vale *pa* los alumnos y *pa* mí. Me gustaría ganar más, obvio, siento que lo vale, no te creas, es una *chinguita* [alta carga de trabajo], pero pues así nos tienen, a *pan* y *agua* [bajos salarios] (Marioni, comunicación personal, 10 de septiembre 2020).

### *A modo de cierre*

En este artículo se buscó conceptualizar la precariedad laboral para analizar el caso concreto de los profesores temporales universitarios (PTU). Para ello se definieron algunas dimensiones que fueron consideradas claves para analizar el trabajo particular que estos sujetos desarrollan.

El estudio puede concluir que el mercado de trabajo de los PTU es un sector precarizado y que las condiciones laborales que experimentan son muy reducidas

cuando se comparan con las percibidas por los profesores contratados de manera definitiva.

Los PTU, por su situación de contratación, sufren inestabilidad laboral, alternan entre periodos de contratación y de desempleo. Esto los convierte en el sujeto laboral perfecto para ser precarizado, al no contar con regularidad en la contratación. Esto los limita para realizar acciones que busquen mejorar sus condiciones laborales. El más claro ejemplo es la ausencia de organizaciones sindicales conformadas por profesores temporales o donde su participación sea central en la vida de la organización.

Para los PTU la precariedad es medible; su reflexión parte del sentido común y se refiere a la relación entre tiempo, esfuerzo, salario y duración del contrato de trabajo. Esto afecta el acceso que tienen a mercancías y servicios, pero también su salud mental.

La evidencia recabada muestra que los profesores entrevistados sufren precariedad laboral, tanto de manera objetiva como subjetiva. La padecen porque el mercado de trabajo donde se desempeñan tiene elementos estructurales que permiten su reproducción.

El mercado de trabajo de los académicos está permeado por la competencia alrededor de los concursos docentes (Pérez y Naidorf: 2015). Sus condiciones laborales resaltan por las grandes cargas de estrés e inseguridad laboral (Gil: 2018). Algunos de los principales factores que influyen en que la carrera académica se haya vuelto poco atractiva son las pocas plazas estables, la extrema competencia por los puestos, la poca seguridad laboral y la presión sobre los tiempos de investigación.

Las becas y los estímulos vinculados con el salario han transformado el mundo académico al priorizar las publicaciones y vincularlas con la productividad. Las universidades buscan profesores productivos que puedan mantener el ritmo de investigación y docencia.

La competencia entre universidades ha creado una dinámica de comparación entre productividades, la cual tiene como base las publicaciones que desarrollan los profesores, lo cual se traduce en altas cargas de trabajo que extienden la jornada, a tal grado que invade el tiempo de no trabajo de los profesores.

Los PTU no escapan a esta dinámica. El MT al que pertenecen se compone de profesionistas especializados que, en general, esperan en algún momento desempeñarse como profesores definitivos en alguna universidad. Esta aspiración los empuja a nadar en la corriente de la productividad. Tener publicaciones y un buen currículum los mostrará frente a las universidades como trabajadores académicos dispuestos y capaces de mantener el nivel de productividad que las instituciones requieren.

Estas circunstancias, combinadas con las deprimidas condiciones que el MT les ofrece, pone el escenario para que los PTU sufran de manera cotidiana realidades laborales precarias. Se tiene a profesionistas altamente calificados, con estudios de posgrado, laborando de manera inestable, con bajos salarios, compitiendo de manera recurrente por escasas contrataciones.

Cuando obtienen una plaza temporal se encuentran con ritmos y cargas de trabajo intensos que invaden el espacio personal y desplazan el tiempo de no trabajo. De manera paralela, no pueden desvincularse de proyectos de investigación personales, porque si no investigan ni publican estarán sepultando la posibilidad de obtener un lugar definitivo en alguna universidad.

Los riesgos psicosociales se analizaron en dos dimensiones muy particulares, las cuales se han denominado como *mobbing* y *burnout*. Se pensó en estos dos conceptos porque a través del proceso de investigación se identificó que entre los profesores se daban prácticas de acoso. El *mobbing* es un concepto consolidado en los estudios laborales, que fue de utilidad para explicar las prácticas que los PTU narraban: se refiere a las prácticas de acoso que se desarrollan de manera velada en los centros de trabajo, con el objetivo de ocasionar que el acosado opte por renunciar a su puesto. En el MT de los PTU está permeado por la competencia, que encuentra como origen los elementos estructurales del sistema de evaluación y contratación que premian el mérito, de tal manera que lo importante es el individuo.

Además, esto se combina con la poca oferta de plazas definitivas en las universidades. De tal manera que en el MT se ha consolidado el significado “*el otro (PTU) es un competidor que puede obstaculizar mi ingreso al MIT*”. A través de los relatos se pudieron constatar las prácticas de acoso que buscan que los PTU no logren consolidarse en el MIT. Por lo regular los acosadores son PTU cobijados por un grupo de profesores consolidados en la universidad.

Respecto al *burnout*, este fue entendido como el proceso de desgaste emocional que sufren los trabajadores por la interacción cotidiana con los clientes. Lo que se encontró a través de los relatos es que los PTU sufren un desgaste emocional importante. Esto sucede en parte por la interacción con los alumnos, aunque en las IES públicas estos no pueden ser considerados clientes, pero sin ello sería imposible concluir el proceso de trabajo. En esta relación entre docente y alumno se presentan al menos tres situaciones problemáticas.

La primera es el control que el alumno ejerce sobre el proceso de trabajo, el cual se presenta de manera más enérgica en el caso de la universidad privada (IBERO). La segunda es la frustración que implica conocer las problemáticas económicas y sociales que sufren los alumnos y que limitan su crecimiento académico. Finalmente

están las condiciones laborales asociadas con la inestabilidad contractual, las cuales producen un desgaste emocional importante en el PTU, porque de manera constante le es exigida la realización de altas cargas de trabajo sin remuneración decorosa ni la seguridad de mantener el empleo.

Lo que contrarresta el fenómeno de *burnout* es el reconocimiento social y la satisfacción experimentada al saber que su trabajo tiene un impacto sobre la transformación de la vida de los alumnos. Se detectó que al parecer el mayor desgaste emocional que sufren los PTU no está relacionado con los alumnos, sino con las precarias condiciones laborales que sufren y la inestabilidad laboral.

El MT del PTU es precario, pero no todos los sujetos lo pueden significar de esta manera. Esto también tiene que ver con la capacidad de movilidad del sujeto, algunos PTU ven la docencia como un trabajo secundario, y su actividad principal la desarrollan en MT alternativos, donde pueden contar con condiciones laborales por encima a las otorgadas en el MT del PTU. Este tipo de trabajadores deben ser considerados, pero son una minoría, la precariedad se alza como la tendencia encontrada en los relatos de los entrevistados.

## Bibliografía

Anaya Pedraza, Adrián

- 2020 “El trabajo no clásico de los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana: control del proceso de trabajo y su relación con los sistemas de estímulos y becas”, *Revista Latinoamérica de Estudios del Trabajo*, 25(40), pp. 299-319.

Burawoy, Michael

- 1979 *Manufacturing Consent: Changes in the Labour Procees under Monopoly Capitalism*, Londres, Mac Millan.

Castillo Alonso, Juan José y Paloma Moré Corral

- 2016 “Por una sociología del trabajo académico, la precarización del trabajo de enseñar e investigar en la Universidad”, *Sociología del Trabajo*, nueva época, 88, pp. 7-26.

Cordero Saavedra, Luciano

- 2002 “El acoso moral u hostigamiento psicológico en el trabajo. Un problema laboral con incipiente respuesta jurídica”, *Revista Española de Derecho del Trabajo*, 110, pp. 231-249.

Gil Antón, Manuel

- 2018 “Los profesores de tiempo repleto: tan lejos del SNI y las becas; tan cerca de la precariedad”, *Educación Futura*. Recuperado de: <http://www.educacionfutura.org/los-profesores-de-tiempo-repleto-tan-lejos-del-sni-y-las-becas-tan-cerca-de-la-precariidad/>

Ibarra, Eduardo

- 1993 *La universidad ante el espejo de la excelencia, en juegos organizacionales*, Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana.

Marx, Karl

- 1995 *El capital*, tomo I, <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/CAPTOMI.pdf>

MEJOREDU

- 2020 *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2021*, Cifras del ciclo escolar 2019-2020, <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/indicadores-nacionales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2021>

Neffa Julio

- 2015 *Los riesgos psicosociales en el trabajo: contribución a su estudio*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Pérez, Ricardo y Judith Naidorf

- 2015 “Las actuales condiciones de producción intelectual en los académicos”, *SINECTICA Revista electrónica de educación*. Recuperado de: [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=44\\_las\\_actuales\\_condiciones\\_de\\_produccion\\_intelectual\\_de\\_los\\_academicos](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=44_las_actuales_condiciones_de_produccion_intelectual_de_los_academicos).

Piñuel, Iñaki

- 2014 “Conferencia de Mobbing: Acoso psicológico en el trabajo (Murcia)”, *IVOOX*. Recuperado de: [https://www.ivoox.com/conferencia-mobbing-acoso-psicologico-trabajo-audios-mp3\\_rf\\_3441483\\_1.html](https://www.ivoox.com/conferencia-mobbing-acoso-psicologico-trabajo-audios-mp3_rf_3441483_1.html)

Standing, Guy

- 2009 *Work After Globalization. Building Occupational Citizenship*, Cheltenham, Edward Elgar.
- 2011 *The Precariat. The New Dangerous Class*. Bloomsbury Academic, Londres y Nueva York.

Valls, J.

- 2017 “La docencia como profesión”, *El Universal*. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/jaime-valls-es-ponda/nacion/2017/05/9/la-docencia-como-profesion>

Weber, Max

2012 *El político y el científico*, México, Fondo de Cultura Económica.

PEDRO ADRIÁN ANAYA PEDRAZA

.....

Profesor asociado en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Es doctor en Estudios Sociales, línea Estudios Laborales, por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Ciudad de México. También posee Maestría en Estudios Sociales, línea Estudios Laborales por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Ciudad de México. Y, es Licenciado en Sociología por la misma Universidad. Ha obtenido el Premio a la mejor tesis doctoral en educación del año 2022, otorgado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México.

---

Citar como: Anaya Pedraza, Pedro Adrián (2024), "Precariedad laboral de los profesores temporales en universidades mexicanas", *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 96, año 45, enero-junio de 2024, ISSN: 2007-9176; pp. 65-86. Disponible en <<http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/issue/archive>>.

---



# La dimensión educativa de la Sección 22 (SNTE) durante la pandemia del COVID-19

## The educational dimension of Section 22 during the COVID-19 pandemic

Mariano Casco Peebles\*

IISSUE-Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México  
marianocasco@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-7713-0274>

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

DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/ri/962024/atc4/cascopeeblesmx>

### Resumen

Este artículo buscar dar cuenta de las propuestas educativas desplegadas por la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de México durante la pandemia del covid-19 (2020-2021). La Sección 22 tiene un protagónico lugar dentro del sistema educativo oaxaqueño, lo que hace que sus decisiones impacten en el devenir educativo en el estado. Dicha seccional se ha caracterizado por practicar un beligerante sindicalismo en el que su propuesta de educación alternativa es una dimensión fundamental. En el artículo detallaremos sus propuestas educativas para un momento excepcional como una pandemia. En nuestra investigación empleamos la técnica de estudio de caso e instrumentos de construcción de datos cualitativos como la entrevista semiestructurada y el trabajo con datos secundarios.

**Palabras clave:** educación alternativa – sindicatos – Oaxaca – relaciones laborales – maestros

### Abstract

This article seeks to account for the educational proposals deployed by Section 22 of the National Union of Education Workers (SNTE) of Mexico during the COVID-19 pandemic (2020-2021). Section 22 has a leading place within the Oaxacan educational system, which means that its decisions have an impact on the educational future in the State. Section 22 has been characterized by practicing a belligerent trade unionism in which its alternative education proposal is a fundamental dimension. In this article we will detail their educational proposals for an exceptional moment such as a pandemic. In our research we use the case study technique and qualitative data construction instruments such as the semi-structured interview and work with secondary data.

**Keywords:** Alternative education – Unions – Oaxaca – Labor relations – Teachers



**IZTAPALAPA**

*Agua sobre lasjas*

\* Integrante del Programa de Becas Posdoctorales en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), becario del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISSUE), asesorado por el doctor Sebastián Plá Pérez

## Introducción

**E**n este artículo buscamos dar cuenta de la dimensión educativa de la Sección 22 (S-22) del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), espacio que aglutina a trabajadoras/es de la educación pública de Oaxaca (México), durante la pandemia del COVID-19 (2020-2021).

La emergencia de una pandemia obligó al cierre generalizado de establecimientos educativos en numerosas partes del mundo y fomentó distintas modalidades de educación a distancia para mantener cierta continuidad pedagógica. Al año de iniciada, en marzo de 2021, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) calculó que la mitad de los educandos del mundo seguían afectados por el cierre parcial o total de las escuelas (UNESCO, 2021a). Sería difícil encontrar, en la historia reciente, un hecho histórico de tanto impacto en los sistemas educativos. Para el caso mexicano, fue durante la revolución mexicana de 1910 la última vez que se vieron cerrados, prácticamente en su totalidad, los establecimientos educativos. De esta manera, la crisis sanitaria representó un enorme desafío para todos los actores de la educación: autoridades, maestras/os, sindicatos y comités de padres/madres de familia. Lo que hace que sea pertinente el estudio de la manera en que intervinieron los distintos actores y las dinámicas que se fueron dando en esa situación excepcional que fue cambiando rápidamente.

La Sección 22 del SNTE, que a su vez es parte de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTe), se ha caracterizado por practicar un sindicalismo confrontativo independiente de la dirección nacional del SNTE en el que las demandas no estrictamente laborales —como las pedagógicas, políticas, culturales, sociales— tenían un lugar destacado (Casco, 2020). Al ser un sindicato de trabajadores de la educación, su dimensión educativa adquiere particular relevancia. Por dimensión educativa entendemos las prácticas y los discursos tales como la realización de congresos pedagógicos, talleres de formación docente, la elaboración de textos de difusión o propuestas pedagógicas y didácticas, y la intervención en debates sobre legislación educativa. Un componente importante de la dimensión

educativa de la S-22 fue el PTEO (Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca), propuesta de educación alternativa surgida en 2009. Con ella buscaron distanciarse de las sugerencias que provenían de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a nivel nacional y construir una mirada que diera cuenta de las especificidades del territorio local en donde dictaban clase.

Oaxaca es un estado mexicano con una fuerte presencia indígena, con una importante población rural, altos niveles de pobreza y alta informalidad laboral. Sumado a ello, en 2019, solo 29.5% de los hogares oaxaqueños tenían acceso a internet. Algunas características de su población se pueden ver en el siguiente cuadro:

CUADRO I.  
*Características población de Oaxaca*

<i>Categoría</i>	<i>(%)</i>
Autoadscripción indígena (DIGEPO, 2022)	65.7
Hablantes de una lengua indígena (INEGI, 2022)	31.2
Población rural (INEGI, 2020)	51
Población con ingresos debajo del nivel de pobreza (CONEVAL, 2020)	64.1
Informalidad laboral (STPS, 2021)	80.7
Hogares con acceso a internet (INEGI, 2019)	29.5

*Fuente:* Elaboración propia con base en publicaciones de organismos públicos.

En el presente artículo detallaremos las distintas posturas que fue teniendo la seccional a lo largo de la pandemia: desde el inicio del confinamiento en marzo de 2020 hasta la vuelta masiva a la presencialidad escolar a inicios de 2022. De esta forma describiremos la manera en que confrontaron con las medidas de la SEP y las alternativas que propusieron. Asimismo, haremos eje en los debates internos que tuvo el magisterio, en particular sobre cómo mantener la continuidad pedagógica en una educación a distancia en un contexto de precariedad económica y sobre cuándo estaban dadas las condiciones para el regreso a la presencialidad escolar.

En la investigación empleamos la técnica de estudio de caso: las propuestas educativas de la S-22 en pandemia fue una temática seleccionada debido a su importancia empírica y por su plausibilidad para convertirse en un vehículo para la reflexión teórica. A su vez, usamos instrumentos de construcción de datos cualitativos como la entrevista semiestructurada, y el trabajo con datos secundarios. Realizamos 13 entrevistas individuales a maestros/as y referentes sindicales durante el mes de noviembre de 2022. Estas fueron transcritas y luego se categorizaron mediante

el programa *Atlas.ti* 8. Además, reunimos, sistematizamos y analizamos toda la producción escrita por la seccional durante desde marzo de 2020 a septiembre de 2022. La producción fue extraída de su web (<https://www.cencos22oaxaca.org/>) mediante técnicas de raspado web (*web scraping*) empleando el lenguaje de programación Python. Se obtuvieron 190 documentos escritos por la seccional, de los cuales 51 fueron pertinentes para nuestros objetivos. La información también fue analizada mediante *Atlas.ti* 8.

Además de la introducción y unas conclusiones, el artículo está ordenado en cuatro partes. En la primera hacemos un bosquejo general sobre la pandemia en México; en la segunda detallamos las propuestas educativas de la SEP; en la tercera presentamos algunos aspectos de la propuesta de educación alternativa de la seccional, y, en el cuarto, las propuestas que fue desplegando la S-22 durante la pandemia. En las conclusiones daremos unas reflexiones generales sobre el fenómeno.

## La pandemia de COVID 19 en México

Es necesario detallar algunos elementos de la pandemia en México, aunque sea modestamente, para contextualizar la intervención de los actores educativos. El gobierno federal mexicano mantuvo una política aperturista para enfrentar la pandemia no realizando grandes y extensos cierres de actividades. En cuanto a la cantidad de fallecidos, México estuvo entre los países (en términos absolutos y relativos) con mayor cantidad según un estudio de la Organización Mundial de la Salud. El exceso de mortandad en 2020 y 2021 fue de 626 000 personas (Msemburi et al., 2022).

No existen datos oficiales públicos sobre la cantidad de trabajadores de la educación estatales de Oaxaca fallecidos a causa de COVID-19. Pero, la Secretaría de Asistencia Social de la Sección 22 nos brindó un dato que ayuda a comprender la magnitud del fenómeno. Cuando fallece un trabajador de la educación pública en México existe un beneficio para sus familiares, denominado *pago de marcha*, que consiste en el desembolso de cuatro meses de salario básico. Quien se encarga de hacer los tramites frente al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) en Oaxaca es la Secretaría de Asistencia Social de la S-22. Según su titular, en tiempo normales se hacen entre 80 y 150 trámites por ciclo escolar. Durante la pandemia (años 2020 y 2021 completos) ese número ascendió a 2500/2700 (un crecimiento de trámites arriba del 1000%), dato que evidencia el impacto de la pandemia en la mortandad del magisterio oaxaqueño (Jorge, comunicación personal, 22 de noviembre de 2022).

Si bien México tuvo una política aperturista en la mayoría de las actividades económicas y sociales, las instituciones escolares estuvieron excluidas. La escuela funcionó, al igual que en varios países, como una *válvula de seguridad* frente a las olas de contagios (Dussel, 2020). El argumento esencial para esta medida era la cantidad de personas que movilizaban los sistemas educativos y, por lo tanto, el impacto que tenía en el devenir pandémico a nivel nacional; tesis sustentada por artículos académicos de epidemiología (Gurdasani et al., 2021). De esta manera, en términos macro hubo una tensión entre lo que acontecía en la mayoría de las actividades (abiertas al público) y lo que acontecía dentro de los establecimientos educativos (sin actividad presencial).

En lo que va del siglo XXI, la pandemia de COVID-19 fue uno de los hechos históricos de mayor impacto. Pero la manera en que vivieron la pandemia los mexicanos varió notablemente según su edad, clase social, género, región, nivel educativo, entre otros criterios. Sobre las mujeres recayeron las tareas de cuidado de enfermos; además se vieron más afectadas laboral y económicamente que los hombres (INEGI, 2021), las/os trabajadores informales vieron reducir fuertemente sus ingresos, muchos asalariados fueron despedidos (OIT, 2020), y las familias no acomodadas económicamente —que tuvieron integrantes gravemente enfermos— se endeudaron para hacer frente a tratamientos que, frente al colapso del sistema de salud, se hicieron costosos. Por su parte, a las familias con mayores ingresos y con mayor nivel educativo les fue más sencillo enfrentar la educación a distancia de manera virtual, la que requirió, además de dispositivos tecnológicos y un espacio dentro del hogar para tener clase, un contexto familiar que pudiera hacerse cargo de la situación educativa. Por último, el sector más privilegiado económicamente vio acrecentar significativamente sus riquezas (Berkhout et al., 2021).

En suma, la pandemia no fue vivida de igual manera por todos, y para muchas personas, especialmente las más desfavorecidas en el sistema actual, fue particularmente difícil. Es en este marco en que sucedió el fenómeno educativo que pasaremos a detallar.

## Propuestas de la SEP

Es pertinente referirse, aunque sea de manera breve, a las propuestas que emanaron de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para encarar la educación durante la pandemia. Los siguientes párrafos no agotan en lo más mínimo un profundo análisis de dichas políticas, solamente pretenden presentarlas al lector.

En términos generales la SEP planteó modalidades de educación a distancia recurriendo a algún tipo de dispositivo tecnológico. Sus propuestas fueron *Aprende en Casa I*, *Estrategia de educación a distancia* (acuerdo con Google), *Jóvenes en Casa* y luego el *Aprende en Casa II y III*.

CUADRO 2.  
*Propuestas de la SEP para la educación durante la pandemia del COVID-19*

<i>Programa</i>	<i>Resumen propuesta</i>	<i>Fecha lanzamiento</i>
Aprende en Casa I	Clases mediante internet y TV abierta	Marzo 2020
Estrategia de educación a distancia: transformación e innovación para México	Herramientas de aprendizaje por medio de google for education y youtube	Abril 2020
Jóvenes en casa	Contenido enfocado en educación media superior	Abril 2020
Aprende en casa II	Difusión de contenidos educativos mediante Tv abierta	Agosto 2020
Aprende en casa III	Aplicación con contenidos educativos	Abril 2021

*Fuente:* Elaboración propia con base en información pública de la SEP.

Estas propuestas no fueron acompañadas con recursos para que estudiantes o docentes pudieran acceder a las herramientas tecnológicas necesarias para mantener la continuidad pedagógica. Es decir, no hubo un plan de distribución de dispositivos para quienes no contaran con ellos. Luego, cuando impulsaron el regreso a clases presenciales, en julio de 2021, tampoco destinaron recursos para el reacondicionamiento de la infraestructura escolar ni entregaron sanitizantes o elementos de limpieza. Por último, al menos hasta inicios de 2023, la SEP no había lanzado ningún programa específicamente centrado en mitigar los problemas educativos generados por la pandemia.

Es decir, la postura de la SEP implicó depositar en docentes, familiares de estudiantes y alumnas/os parte de las responsabilidades educativas que les corresponde según el artículo tercero de la constitución mexicana (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2022, Artículo 3). Esto tuvo consecuencias en el derrotero educativo; una importante fue que las desigualdades estructurales de la sociedad y el sistema educativo se agudizaron. La situación particular de cada estudiante (nivel educativo y económico de su entorno familiar, por ejemplo) pasó a ser todavía más fundamental que lo que era antes de la pandemia.

De igual forma, la circunstancia particular de cada docente pasó a jugar un papel relevante: su situación familiar, de salud, su acceso o no a una PC, su capacitación en el manejo de dispositivos tecnológicos, tuvieron nuevas implicaciones en las clases que terminaban dictando.

También se agravaron las distancias entre aquellos docentes que se sintieron interpelados en propiciar acciones educativas durante la pandemia y aquellos que no lograron reformular su rol en dicho escenario. Si el espacio escolar tiene distintas maneras de controlar el trabajo —institucionalizadas con el tiempo—, su repentino cierre generó que se pausaran varios de esos dispositivos y se volviera a renegociar, también de improviso, el control de la actividad docente en la modalidad a distancia (Ocampo y Cuéllar, 2022). Es ilustrativa la cuestión del horario de trabajo frente a curso: en la presencialidad el horario de ingreso y egreso estaba más o menos claro. En cambio, la educación a distancia surgida en la pandemia —por tener que reinventarse nuevos horarios— implicó que para algunos docentes la jornada laboral se extendiera y ocupara muy diversos ámbitos de su vida, y en otros significó que se redujera. Estas modificaciones en el proceso de trabajo docente propiciaron el debate sobre el derecho a la desconexión digital del docente (Ramón Fernández, 2021).

Así, la postura de la SEP de deslindarse de su responsabilidad educativa y depositarla en terceros supuso un retiro de su autoridad para ejercer su función de control del trabajo docente. Puesto en términos más simples: al no dar siquiera las herramientas para que sucedieran las clases en línea se le volvía más difícil presionar a la docencia para que las impartiera en esa modalidad, y al no destinar recursos para una vuelta a la presencialidad cuidada le costó más imponer la decisión de volver a las escuelas.

En relación con la educación mediante la TV, hubo autores que valoraron positivamente el contenido de los programas (González, Larrosa-Fuentes y Paláu, 2022), y según cifras oficiales tuvo una importante audiencia, aunque no se puede establecer con ese tipo de mediciones qué tan utilizado fue en el vínculo pedagógico docente-educando (SEP, 2021). En cambio, otros le criticaron a esos programas el enfoque pedagógico en que estaba sustentado, su pertinencia y, sobre todo, el alcance real que tuvo en las comunidades escolares del país (Díaz Barriga y Barrón, 2022).

En conclusión, la política de la SEP fue emplear distintas modalidades de educación a distancia para una población (estudiantes, docentes, familiares del alumnado) que en su mayoría no tenía las condiciones materiales y el conocimiento para acceder a ella.

## La educación alternativa de la Sección 22 del SNTE

El término educación alternativa es polisémico (Garagarza, Alonso y Aguirregoitia, 2020) y es, a su vez, un concepto académico como una categoría nativa del magisterio oaxaqueño. Encierra experiencias concretas disímiles no solo en México, sino en varias partes del mundo. A los fines de este artículo, entendemos la educación alternativa como una serie de experiencias autónomas o contrahegemónicas a las convencionales ya sea en cuanto a su contenido o bien en cuanto a la forma en que se imparte educación. Pueden estar o no administrativamente dentro de los sistemas educativos instituidos. Es decir, retomamos una visión amplia y formalista del concepto. Con relación a nuestro caso de estudio sostenemos que la propuesta de la S-22 es alternativa en su contenido y forma y que se ubica administrativamente dentro del sistema educativo oaxaqueño.

La propuesta de educación alternativa de la S-22 se condensa en el PTEO, el cual, conceptualmente, busca articular los aportes de intelectuales oaxaqueños como Floriberto Díaz y Jaime Martínez Luna —en particular su concepto de comunidad— (Díaz, 2007; Martínez Luna, 2015), con teorías pedagógicas como la de Freire (Sección 22 del SNTE, 2009; Sección 22 del SNTE, 2012; Sección 22 del SNTE, 2013). En concreto, la propuesta busca revalorizar una práctica docente situada que retome como fundamental la riqueza cultural de la comunidad en donde se encuentra la escuela y en donde el educando se constituye como sujeto. Así, se distancian radicalmente de la idea de que la tarea del docente debe ser replicar un proyecto curricular elaborado en las altas esferas de la SEP “para paulatinamente irlo aplicando en su aula” (Díaz Barriga, 2021).

El PTEO parte del supuesto de que los pueblos de Oaxaca —con una alta presencia indígena— tienen un conjunto de conocimientos vitales que han sido negados por los programas escolares en particular y el estado en general. Saberes tales como las lenguas indígenas (16 lenguas indígenas distintas se hablan en el estado), formas de organizarse comunitariamente, comidas y maneras de vincularse con la naturaleza. Y que, por lo tanto, de lo que se trata es de construir una mirada pedagógica que transforme a la escuela para que no niegue esos conocimientos, sino que los retome, enseñe, sistematice y articule con los *conocimientos universales* (Maldonado y Maldonado, 2018). Es decir, “plantea la discusión epistemológica sobre qué tipo de conocimiento se ha definido como legítimo” (Plá, 2015).

Por ejemplo, mientras que hace no tantas décadas un docente de primaria general en Oaxaca sancionaba a un niño por hablar chinanteco dentro del aula, el objetivo del PTEO sería revalorizar el ser bilingüe. Si anteriormente el conocimiento era



solamente el del libro de la SEP, con el PTEO el conocimiento podría encontrarse también en las maneras de cocinar que un integrante de la comunidad tiene o en las maneras en que funciona por *usos y costumbres* el gobierno de la comunidad.

Para lograr esos objetivos la S-22 busca generar prácticas escolares más horizontales entre: escuela-comunidad, maestro-alumno, maestro-autoridades educativas. Al mismo tiempo, el PTEO problematiza la división entre asignaturas y plantea una mirada más transversal en la cual la escuela trabajaría por proyectos que articulen los conocimientos de las distintas materias. Así, el PTEO sostiene que, a partir de este enfoque es que se puede lograr que los estudiantes oaxaqueños tengan aprendizajes significativos acordes con su contexto específico.

El proyecto educativo de la S-22 está asociado con las otras dimensiones de su sindicalismo, es decir, es parte central de una estrategia más global para cambiar el estado en aspectos, aparte de educativos, también laborales, políticos, sociales y económicos (Casco, 2020).

La seccional desde 2009 destinó importantes recursos para difundir entre sus afiliados la educación alternativa. El vehículo más importante son los Talleres Estatales de Educación Alternativa (TEEA), que son obligatorios, participan la mayoría de los 80 000 afiliados y se realizan anualmente en el receso escolar de verano. Además, tiene la Secretaría de Asuntos Profesionales dentro de su Comité Ejecutivo Seccional (CES) que, junto con el Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 (CEDES 22), se abocan específicamente a acompañar a la docencia que implementa el PTEO. Por último, también se creó el Programa para el Reconocimiento Educativo de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (PRETEO), un programa para incentivar a los maestros/as para que se embarcasen en la educación alternativa.

En los proyectos de educación alternativa que planean retomar los conocimientos por fuera de los hegemónicos existe un desafío que es resolver la tensión entre los saberes externos o globales y los particulares del contexto específico (Plá, 2015). Históricamente, la escuela mexicana tendió a resolver esta tensión mediante la cancelación de los saberes locales a partir de una mirada *homogeneizadora* (Kreisel, 2017). Por el contrario, el camino inverso de enfatizar solamente los locales pone en entredicho uno de los objetivos de la escuela moderna que es abrir nuevos horizontes a sus estudiantes por medio del acceso al conocimiento (Young, 2011).

El PTEO no ha escapado, como otros muchos proyectos, a esta tensión y si bien declarativamente sostiene una articulación entre lo universal y lo local, en los textos de la S-22 prevalece lo local. Este debate existe dentro del magisterio oaxaqueño; por ejemplo, una maestra de primaria general de la sierra sur manifestó: “el único inconveniente que le tendría... que yo le encontraría [al PTEO] es que al trabajar

nada más sobre el contexto, un niño que salga de ahí no va a saber cómo... va a ser un obstáculo porque no conoce cosas fuera de ahí" (Gladys, comunicación personal, 1 de septiembre de 2017).

No existen estudios cuantitativos para saber el alcance del PTEO en el magisterio oaxaqueño. Lo cierto es que si bien se está lejos de que todo el magisterio oaxaqueño lo adopte existen muchas iniciativas implementadas en los distintos niveles escolares que encuentran un sustento en el aval de la seccional a la educación alternativa (Fernando Soberanes, comunicación personal, 13 de noviembre de 2017). Por otro lado, sí han tenido amplia llegada en la docencia del Estado varias reflexiones impulsadas por el PTEO, tales como la importancia de que el conocimiento sea situado y en vinculación a la realidad del niño, de que existen conocimientos en la comunidad que son significativos para los niños (y de que deben ser enseñados en las escuelas) y la pertinencia de vínculos escolares más horizontales.

## **S-22 en pandemia**

Como a todos los actores del ámbito educativo, a la Sección 22 del SNTE el arribo de una pandemia la tomó desprevenida. Por un lado, acataron las disposiciones de la Secretaría de Salud de quedarse en casa y continuar la práctica educativa a la distancia. Pero, al mismo tiempo, fueron fuertemente críticos de las disposiciones que emanaron de la SEP. Posteriormente cuestionaron el regreso a clases presenciales de la manera en que fue impulsada por las autoridades educativas, aduciendo que se volvía por intereses de la "clase empresarial" y que no se había invertido lo necesario en infraestructura escolar que permitiera un regreso con condiciones.

Las críticas a los programas de la SEP tuvieron, esencialmente, dos ejes: uno pedagógico y otro sobre las condiciones en que acontecía la educación. Las alternativas planteadas por la seccional, por lo tanto, tuvieron también dos ejes: por un lado, a nivel pedagógico plantearon una educación alternativa y, por otro lado, propusieron un incremento en el presupuesto a la educación para sortear tanto las dificultades de la educación a distancia como de la vuelta a la presencialidad en las nuevas condiciones.

Este segmento está dividido en dos subapartados, uno relativo a su propuesta educativa y otro centrado en el debate sobre el regreso a la presencialidad.

### a) *Las propuestas educativas en pandemia*

A continuación, reconstruimos las distintas posturas educativas de la S-22 desde marzo de 2020 a inicios de 2022. Empleamos un criterio cronológico debido a que las miradas y decisiones fueron cambiando a medida que avanzaba la pandemia y debido a la relevancia que tiene el tiempo escolar en los procesos educativos (Escolano, 1992). Temporalidad educativa que se vinculó con la temporalidad pandémica (las olas de contagios y la diferencia entre verano e invierno para las enfermedades respiratorias).<sup>1</sup> En pocas palabras, para el proceso de toma de decisiones importaba si se estaba al inicio o al cierre del ciclo escolar, o si se estaba al inicio del invierno o en medio de una ola de contagios.

El primer texto que publica la S-22 en referencia a cuestiones estrictamente educativas es *Orientaciones educativas generales al MDTEO* [Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca] *en el contexto de emergencia de salud pública* (07/05/2020). Allí cuestionó a la SEP porque ponía el foco “en la reproducción escolarizada” de los planes y programas y trataba a los maestros y comunidades como meros reproductores de un conocimiento elaborado en las altas esferas educativas. Además, la S-22 le criticaba a la SEP que olvidara las condiciones de precariedad económica en que vivía el estudiantado mexicano y la brecha digital existente (Sección 22 del SNTE, 2020a).

La alternativa que proponían era “ponderar las experiencias y conocimientos de las familias y comunidad[es]”, aprovechar el confinamiento para la investigación empleando preguntas que fomentaran las inquietudes de los estudiantes, utilizar las radios comunitarias y registrar lo aprendido por los niños a través de grabaciones de audio, escritura y fotografía (Sección 22 del SNTE, 2020a).

Desde esta mirada orientadora es que la S-22 propuso encarar la educación a distancia hasta el cierre del ciclo lectivo 2019-2020 a inicios de julio. La manera concreta en que aconteció la educación en Oaxaca varió dependiendo del nivel educativo, región, escuela y hasta grado escolar, atendiendo a las especificidades de cada uno. Pero en términos generales, “la salida inmediata fue buscar mecanismos de comunicación que fueron desde enviar engargolados [copias o cuadernillos elaborados por los docentes] con actividades escolares [a los estudiantes], el uso del WhatsApp para darle continuidad al trabajo pedagógico o ir a las comunidades

<sup>1</sup> Oficialmente el ciclo lectivo 2019-2020 comenzó el 26 de agosto y finalizó el 6 de julio y tuvo 190 días de clases. El invierno en el hemisferio norte, momento en que aumentan las enfermedades respiratorias, comienza el 21 de diciembre.

donde no llegaba el virus para organizar con los padres de familia el aprendizaje de los estudiantes” (Sección 22 del SNTE, 2020b).

Así fue que se cerró el ciclo lectivo 2020. Durante el receso de verano, en agosto de 2020, el CEDES 22 organizó el Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA), que se realizó por vez primera de forma virtual mediante videollamadas. El CEDES 22, además de las actividades de organización del taller (realizadas mancomunadamente con supervisores de cada zona escolar y secretarios generales de las delegaciones sindicales), elaboró el cuadernillo que iría a ser discutido por las/os maestras/os.

El cuadernillo del TEEA, titulado *La reorganización colectiva del Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca frente a la crisis sanitaria mundial*, tuvo como objetivo explícito “generar la reflexión, debate y análisis en colectivo (...) de esta pandemia y lo que representa para la educación en este Movimiento Pedagógico” (Sección 22 del SNTE, 2020b).

En él se extendieron las críticas a la SEP por considerar que carecía de una planeación para enfrentar la emergencia sanitaria y solo se enfocaba en cubrir contenidos y calificarlos para “sacar el ciclo escolar”. También criticaron a la Secretaría de Salud porque estaba más preocupada por defender los intereses económicos de la “clase empresarial” que por la salud de la población.

Luego de esa serie de críticas, primero manifestaron que no solo el estudiantado, sino también la docencia, tenían dificultades en el manejo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Y posteriormente enaltecieron el trabajo educativo y comunitario que venían realizando los colectivos escolares: “estas compañeras y compañeros no han dejado abandonadas a sus escuelas y están construyendo propuestas para salvaguardar la vida de sus estudiantes cuando se abran las mismas, organizando procesos educativos no sólo con pertinencia cultural sino también económica y social en el marco del proyecto educativo del PTEO” (Sección 22 del SNTE, 2020b).

Fue en este marco que lanzaron, para la reflexión en sus talleres, una serie de preguntas. Algunas referidas a cómo mantener la continuidad pedagógica (“¿de qué manera se darán continuidad con los esfuerzos pedagógicos ya realizados desde la perspectiva crítica y comunitaria?” o “¿qué mecanismo es el más acertado para poder construir los aprendizajes en este ciclo escolar desde una perspectiva crítica comunitaria?”), y otras a cuándo estarían dadas las condiciones para el regreso (“¿de qué manera encontrar el punto justo entre los tiempos del regreso y las condiciones reales en las comunidades para el retorno a clase?”) (Sección 22 del SNTE, 2020b).

El TEEA fue un espacio de reflexión del magisterio oaxaqueño realizado en el momento del receso de verano; en esas semanas la SEP presentó su fórmula para

llevar el ciclo lectivo 2020-2021 en modalidad a distancia: *Aprende en Casa II*. Como indicaban los datos estadísticos de la población mexicana (INEGI, 2019), había una importante porción del estudiantado sin acceso a internet. Por tal razón, su estrategia para que se implementaran los planes y programas a nivel nacional fue que se dictaran cursos mediante la televisión, la que tenía un alcance mayor en la población. De esta manera hizo un acuerdo de 450 millones de pesos (alrededor de 22.5 millones de dólares) con televisoras para que transmitieran una serie de programas informativos con los contenidos de los distintos grados escolares (González, Larrosa-Fuentes y Paláu, 2022). En la negociación para lanzar la iniciativa y en el anuncio del acuerdo el secretario de la SEP, Esteban Moctezuma, excluyó explícita e implícitamente a los actores sindicales (y algún tipo de representante del magisterio nacional), y por el contrario enfatizó que televisoras públicas y privadas y partidos políticos habían participado en el proceso (Moctezuma, 2020).

La respuesta de la CNTE, en su conjunto, fue rechazar la medida: “El inicio del periodo escolar 2020-2021, impuesto de manera unilateral por Moctezuma, no hace más que aplicar las medidas de la reforma educativa de Peña Nieto: sustituir al trabajador de carne y hueso por la tecnología de la comunicación neoliberal; aplicar el currículo de mercado, reduciendo al estudiante a simple espectador sin elementos de reflexión ni cuestionamiento, sin interacción humana, destinado a bloquear su cerebro con los mensajes colonizadores de la televisión comercial” (CNTE, 2020a). Así, el rechazo a la propuesta de la SEP fue por cuestiones pedagógicas (reducción del estudiante a un espectador), laborales (reemplazo del docente) y de política educativa (privatización de la educación).

En entrevistas con autoridades de la Seccional y con maestras del nivel de primaria general se encontraron otros cuestionamientos a los programas dictados por TV: la distancia entre lo que se difundía y lo que realmente podía aprender el estudiante; la rapidez con que se enseñaban los contenidos (que dificultaba que un niño/a pudiera incorporarlo); y los horarios poco flexibles de los programas. Al decir de una maestra:

Luego vino la escuela por tv. Políticamente hablando, la S-22 planteó que no, que no era correcto porque no se adapta al contexto de cada niño. Entonces yo lo que hice de manera personal fue decirles a los padres: “véanlo, si algo sirve rescátenlo, y si no sirve dígnanos para que sepamos que con eso no contamos”. [...] Yo también hice el ejercicio de verlo y de repente los programas en la tv decían: “vamos a ver la página tal del libro, y luego vamos a contestar esto”, y en lo que tú procesas lo que

dicen, tomas nota y contestas se te fue todo el tiempo, entonces la verdad es que era muy difícil usarlo. (Virginia, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022)

La CNTE, asimismo, exhortó a las autoridades nacionales a invertir en la refacción de escuelas para que se pudiera regresar a la presencialidad escolar y que volvieran a realizarse mesas de diálogo con la CNTE (CNTE, 2020a).

Por su parte, el planteamiento de la CNTE fue crear “alternativas pedagógicas y didácticas con cartillas y diversos materiales contruidos por los propios educadores hasta generar las condiciones necesarias para un retorno a clases de manera presencial y los estudiantes tengan la posibilidad de construir, aprender e interactuar de manera colectiva y generalizada” (CNTE, 2020a).

En los inicios de la pandemia emergió un debate no menor dentro del magisterio que se refería a la posibilidad de remplazar al docente por diversos dispositivos tecnológicos. En este sentido, la CNTE denunció la posibilidad de que eso sucediera (CNTE, 2020a). Ese miedo inicial que exteriorizó la coordinadora existió en las bases trabajadoras de Oaxaca:

Cuando llegó la pandemia y empezaron las clases virtuales y con televisoras había voces de compas que decían “No vamos a permitir eso porque eso está poniendo en tela de juicio el trabajo de los docentes y no lo vamos a permitir poque en próximos años nos van a despedir porque ya no somos importantes” (Natanael, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022).

Pero a medida que se fue extendiendo en el tiempo la pandemia ese miedo se fue diluyendo al advertirse empíricamente la centralidad del docente en el proceso de enseñanza: “lo que nos deja la pandemia es que nada va a sustituir la presencia del maestro en el aula. Nada lo va a sustituir, así tengamos la mejor tecnología” (Natanael, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022).

Bajo este paraguas es que la Dirección General de Educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca —con integrantes de la S-22— elaboró, en noviembre de 2020, una serie de textos para los niveles de educación inicial, preescolar y primaria indígena. En ellos había actividades prácticas que “los estudiantes pueden realizar en el seno familiar y comunitario con el apoyo y guía de los padres de familia, abuelos o poseedores de saberes, por lo cual constituye un medio alternativo para contrarrestar la educación virtual, híbrida y homogeneizadora que la Secretaría de Educación Pública promueve a través de los grandes consorcios televisivos” (DGEPOO, 2020).

Ese texto invitaba a *desaprender* aspectos de la *educación oficial*, por ejemplo, considerar el aula como el único espacio para el aprendizaje, al educador como único poseedor de conocimientos y el programa de estudios y los libros de texto oficiales como las únicas maneras de adquirir conocimientos válidos. Además “Al formarnos desde esta autonomía escolar rompemos con la hegemonía reinante de que el currículo es elaborado por especialistas externos a la labor pedagógica y que el docente solo se encarga de su ejecución, de esta manera, podemos hablar de un hacer pedagógico basado en la filosofía de la comunalidad para la transformación de la educación de los pueblos originarios, fortaleciendo los elementos de la vida comunitaria” (DGEPOO, 2020).

Desde esa mirada propusieron 40 actividades concretas para que las realizaran las/os docentes. A continuación se puede ver una selección de ellas:

### CUADRO 3.

#### *Canasta de actividades comunitarias sugeridas para la pandemia por DGEPOO*

Elaborar un libro personal donde cuenten su historia de vida.
Hacer instrumentos musicales con materiales de su región.
Investigar maneras de obtener colorantes a partir de recursos de la naturaleza.
Criar pollitos para favorecer la responsabilidad en la crianza.
Recopilar canciones de la comunidades en lengua originaria y en español.
Sembrar hortalizas para el autoconsumo.
Crear juegos de mesa.
Investigar formas de conteo que utilizan en la vida cotidiana en su comunidad.
Investigar las formas de conteo, agrupación, medida y peso que se utilizan en la cotidianidad de la vida comunitaria.
Elaborar el croquis de la comunidad a partir de puntos relevantes.
Conocer los lugares sagrados que tiene la comunidad a través de visitas guiadas.
Practicar el trueque, mano vuelta, tequio y ayuda mutua en la siembra.
Identificar y conocer en lengua originaria las partes del cuerpo humano.
Conocer el proceso de elaboración de los tamales como práctica de la gastronomía comunitaria que se debe conservar y transmitir.

*Fuente:* Elaboración propia con base en DGEPOO, 2020.

Un análisis de las 40 actividades permite afirmar que existe, como habíamos señalado en un apartado anterior, una preponderancia de lo local.

El ciclo lectivo 2020-2021 fue un enorme desafío para la docencia oaxaqueña. Había quedado claro que la modalidad a distancia no iba a ser tan transitoria como inicialmente se pensó y se dio a la tarea de construir dispositivos que permitieran encarar un ciclo lectivo completo de forma no presencial.

A partir de una lectura de los textos elaborados por la seccional, y las entrevistas que realizamos con referentes de la S-22 abocados a temas educativos y con docentes de los niveles de educación indígena, primera general y secundaria general no encontramos docentes que emplearan los programas de la TV para dictar clase (lo que no significa que no hubo, sino que su uso no pareció común), principalmente porque eran poco útiles (trabajo de campo, noviembre de 2022). Por ello la educación a distancia fue mediante engargolados/cuadernillos y mediante internet, en las comunidades rurales hubo también un uso de la radio comunitaria.

Que fuera mediante internet implicó un gasto para docentes y estudiantes. Muchos maestros/as, los que continuaron cobrando su salario durante toda la pandemia, contrataron o *wi-fi* o algún plan de datos para el celular y adquirieron algún dispositivo tecnológico que les permitiera dictar clases. En el caso del estudiantado, exceptuando en las pocas escuelas públicas en las cuales el alumnado tenía un estatus más acomodado (me refiero, por ejemplo, a la Escuela Primaria General Francisco J. Múgica de la zona 001), la mayoría no tenía *wi-fi* y los dispositivos con que se contaba para toda la familia se reducían a un celular, y en algunos casos ni eso. Esto significaba que para tener una clase de zoom debían comprar saldo, y las clases debían ser organizadas de una manera en que estuvieran en distintos horarios. Tanto por falta de dinero como por logística algunas familias tenían que elegir cuál de sus hijos iba a poder tener clase. De esta manera, la posibilidad material de que hubiera clases en línea recayó sobre las madres/padres de familia, que se vieron obligados a destinar importantes recursos para que sucedieran. Un sector no menor del estudiantado no tuvo posibilidad material de conseguir los medios para participar en las clases virtuales y para que no perdieran el vínculo con la escuela los docentes enviaron engargolados o, en algunos casos, los visitaron presencialmente cada cierto tiempo (trabajo de campo, 2022).

El cambio en los modos de trabajar fue sustancial: maestras/os que por años o décadas habían realizado sus tareas de cierta manera se dieron a la tarea de construir una serie de dispositivos pedagógicos totalmente novedosos para intentar mantener una continuidad en un contexto no solamente excepcional, sino, para muchas personas, difícil a nivel emocional, económico, personal y familiar.

Es cierto que no toda la docencia estaba en las mismas condiciones de encarar un desafío de esta magnitud, ni todos decidieron enfrentarlo con el mismo com-



promiso, pero un sector importantísimo buscó resolver con los recursos con que contaba, y en un contexto de abandono estatal de sus responsabilidades, las tareas que se le presentaron.

Por un lado, las estrictamente técnicas como aprender a usar una computadora (y conseguir una), contratar internet, descargarse y saber usar *meet* o *zoom* y enseñarles a los niños a tener una clase por zoom. Por otro lado, un conjunto de saberes y haceres pedagógicos concretos debieron ser inventados de la noche a la mañana —en una creación que Sebastián Plá llamó pedagogías de la emergencia (Plá, 2020)— para mantener una clase virtual: que no se perdiera mucho tiempo en tomar lista, que no se interrumpieran unos niños a otros, que participaran lo más posible, que los vínculos de zoom (de 40 minutos de duración) no se cortaran en el momento más importante de la clase, que los niños estuvieran prestando atención, entre otros (trabajo de campo, 2022).

### *b) El debate sobre la vuelta a la presencialidad*

Con el inicio del año 2021 comenzó el debate en la esfera pública nacional sobre la posibilidad del regreso a clases presenciales. La discusión, lógicamente, fue central para el conjunto del magisterio. Como recurso para intervenir en el diálogo, la CNTE lanzó, en abril de 2021, una encuesta a nivel nacional para saber la situación de la docencia y las escuelas. En total participaron 18 063 encuestados de manera virtual, pero no fue una encuesta elaborada respetando algún tipo de criterio muestral.

Los resultados más destacados fueron: 66.5% de los encuestados respondieron que eran parte de la población de riesgo, y solamente 58.4% de las escuelas tenían agua potable. A partir de estas condiciones es que el análisis de la CNTE concluía que: “Los trabajadores de la educación aglutinados en la CNTE queremos regresar a las aulas con nuestros alumnos, pero de manera responsable; por eso exigimos que se cumplan las condiciones necesarias para salvaguardar la integridad y la salud de la comunidad educativa; incluso, más allá de las buenas condiciones de los planteles escolares, la prioridad son los educandos y sus familias” (CNTE, 2021a).

Este informe de la CNTE sirvió como base para la postura que irían a sostener los próximos meses: se quería el regreso a clases, pero con condiciones; la vacunación era necesaria mas no elemento suficiente para el regreso.

El 1 de mayo la Sección 22, como usualmente hacía, presentó su pliego petitorio anual. Entre otras demandas, se destacó, por su novedad, el énfasis en temáticas de salud. Así denunciaron la precariedad del sistema sanitario oaxaqueño y exigían un aumento a su presupuesto (Sección 22 del SNTE, 2021a).

Luego, el 13, 14 y 15 de mayo de 2021 aconteció el XIV Congreso Nacional Ordinario de la CNTE. Allí debatieron, entre otros aspectos, las orientaciones educativas a seguir y su relación con las autoridades educativas nacionales. Denunciaron que la educación híbrida comandada por televisoras y empresas tecnológicas era solamente una “pseudoeducación”, que la SEP había convertido a los educadores en “maquiladores en casa”, y que la educación a distancia había generado un incremento del gasto del docente y un aumento en problemáticas de salud derivadas del nuevo régimen de trabajo impuesto (CNTE, 2021b). Además, expresaron preocupación por la cantidad de integrantes de la comunidad educativa que ya habían fallecido y plantearon que la vuelta a la presencialidad debía ser con condiciones: “primero se debe vacunar a toda la población. Las escuelas deben contar con materiales básicos de sanidad, agua potable e infraestructura como mínimo”. Para lograr esas condiciones exigían un aumento del porcentaje del presupuesto destinado a educación del orden del 12% del Producto Interno Bruto (PIB).

Por último, exaltaban la relevancia de la dimensión educativa de su sindicalismo en su estrategia: “Reconocemos que la ruta educativa nos ha fortalecido como CNTE, porque no solo hemos sido capaces de manifestarnos en las calles en defensa de la educación pública y el empleo, sino también de resistir y luchar desde las escuelas y comunidades contra los modelos educativos neoliberales” (CNTE, 2021b).

Posteriormente, el 5 de junio, rechazaron el aumento salarial de 5.7% y denunciaron que el acuerdo SNTE-SEP fue una farsa. En el mismo mes, aunque volvieron a reafirmar la importancia de la vuelta a la presencialidad, insistieron en rechazar su regreso “sin condiciones”, sin inversión y sin vacunación total de la población (CNTE, 2021c).

Nuevamente, en el receso escolar de verano, se realizó el TEEA en su versión 2021-2022. Este, al efectuarse un año después de iniciada la pandemia presentó una serie de reflexiones sobre el acontecer educativo en la crisis sanitaria. Así, por ejemplo, enaltecieron la importancia de las familias y las comunidades en el proceso de enseñanza: “[las familias] son custodios del conocimiento que les da existencia, y hoy está confirmado que las madres y padres de familia ayudan a conservarlo y a expresarlo. Podemos manifestar entonces que los acompañantes pedagógicos tienen en cada hogar fuentes de conocimiento para el desarrollo y continuidad de los aprendizajes de las y los estudiantes” (Sección 22 del SNTE, 2021b).

A la vez, evaluaron muy críticamente el efecto de las propuestas de la SEP muy centradas en soluciones tecnológicas: “los medios educativos centrados en las tecnologías virtuales no lograron el impacto que se esperaba en territorios con difícil acceso a las mismas, lo que generó que los trabajadores y trabajadoras de la educa-

ción construyeran alternativas que pudieran dar continuidad al proceso formativo de las y los estudiantes”. Y enaltecieron la práctica pedagógica de las/os docentes:

Los acompañantes pedagógicos, con actitud creativa afrontaron los escenarios proponiendo didácticas de trabajo de acuerdo con la realidad situada, no sólo reproduciendo o integrando material impreso para sostener el ciclo escolar, como acción habitual que muestra el conocimiento de manera vertical, sino produciendo, creando y construyendo desde su ser y hacer como acompañante, propuestas pedagógicas con didácticas emancipadoras, motivando al estudiante a investigar e interactuar con el conocimiento (Sección 22 del SNTE, 2021b).

La SEP definió que el regreso a clases presenciales sería en agosto de 2021, y solicitó que los familiares de los estudiantes firmaran una carta en la que daban su consentimiento para que los estudiantes volvieran a las aulas.

La postura de la S-22 fue rechazar esa vuelta a la presencialidad y la firma de esa carta. A los argumentos previamente detallados sumó que las universidades más importantes del país y de Oaxaca (la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca) tampoco regresarían, lo que evidenciaba que no estaban dadas las condiciones (Sección 22 del SNTE, 2021c).

Al inicio del ciclo escolar 2021-2022, nuevamente la CNTE planteó como estrategia la realización de una encuesta nacional, pero esta vez dirigida a las madres/padres de familia y tutores para saber su opinión sobre el regreso a clases presenciales. Tampoco tuvo algún criterio de representatividad. Hubo 60 026 encuestados: 51.4% respondieron que la escuela de sus hijas/os no tenía la infraestructura adecuada para el regreso a clases presenciales. Resultados que le sirvieron para argumentar que no estaban dadas las condiciones para el regreso (CNTE, 2021d).

Ahora bien, la postura de la S-22 en particular y la CNTE en general era el no regreso a clases presenciales hasta que no contar con las condiciones. Pero al mismo tiempo, la S-22 planteó que, dada la enorme diversidad de situaciones existentes en los niveles educativos, regiones y comunidades de Oaxaca, el proceso de regreso a clases presenciales dependía del contexto y, por lo tanto, existía la posibilidad de que en algunas escuelas empezara el regreso por distintos motivos, entre ellos, la presión de las autoridades comunitarias o los padres de familia para regresar. Por eso, el 30 de agosto de 2021 en un comunicado dejaron claro que su postura era el no regreso, pero que “si por decisión propia o por acuerdo de padres de familia o de comunidad definen que van a regresar a las clases presenciales, solo recuerden que

no habrá responsabilidad de ninguna autoridad en caso de que sus hijos resulten contagiados por este virus” (Sección 22 del SNTE, 2021d).

El debate dentro del magisterio oaxaqueño y dentro de las comunidades escolares sobre cuándo estaban dadas las condiciones para el regreso a la presencialidad se fue agudizando a medida que transcurría el ciclo escolar 2021-2022. Y esa discusión, cada vez más acalorada, fue adquiriendo tonalidades específicas según las particularidades de cada nivel educativo y de cada escuela. Los actores intervinientes en cada escuela de educación básica eran los docentes (con sus múltiples miradas), directivos y supervisores, los secretarios generales de las delegaciones, las posturas de la S-22, los comités de padres de familia y, donde había, las autoridades comunitarias. A partir de negociaciones, conflictos y tensiones entre las distintas partes es que a lo largo del ciclo escolar cada vez más escuelas volvieron a alguna forma de presencialidad. Sobre todo, desde inicios de 2022, luego de finalizado el invierno. Inicialmente la presencialidad era algunos días de la semana intercalando entre distintos subgrupos del curso (trabajo de campo, 2022).

Dentro de las comunidades escolares no fue excepcional decidir si empezar la presencialidad o seguir de manera virtual mediante asambleas o con votaciones empleando *googleforms*.

El debate de la vuelta a la presencialidad fue acalorado y difícil para la S-22. Por un lado, era evidente la necesidad educativa y emocional de la niñez de volver dadas las dificultades estructurales de la modalidad a distancia en contextos de precariedad económica. Además, la presencialidad escolar cumplía un rol fundamental para la reproducción de la vida familiar. Pero, por otro lado, la pandemia seguía existiendo y en México había golpeado con particular fuerza. De esta manera, había una clara tensión entre el derecho a la educación de la niñez y el derecho a la salud de la comunidad educativa en general. Esa tensión, para un sindicato cuya aspiración fundamental es defender las condiciones de vida y trabajo de sus afiliados, no era fácil de resolver. Al respecto, una integrante del CEDES planteó:

Pero lo que si había consenso es que no estaba en nuestras manos decir: “regresamos todos”. Porque estaba en juego la vida de todos, hasta de nosotros. Y esa responsabilidad no la quería cargar la Sección 22. Y había un consenso. Lo que se decía es: “decidan en función de sus condiciones. Si hay condiciones empiecen a regresar. Si no hay condiciones ustedes decidan”. (Erica, comunicación personal, 10 de noviembre de 2022).

A medida que el 2022 fue avanzando y había escuelas que no regresaban a la presencialidad fue aumentando la presión de los supervisores y autoridades sindicales para que regresaran. Un problema que apareció, no circunscrito a la docencia oaxaqueña, fue el de aquellos docentes que habían encontrado alguna *comodidad* en la modalidad a distancia y no deseaban volver a la presencialidad escolar. Al respecto el secretario de Relaciones de la S-22 planteó:

Llegó el punto cuando las condiciones ya habían mejorado había compañeros que no querían regresar a trabajar, entonces ahí nosotros nos metimos en un problema, porque como sindicato estamos para defender a los compañeros trabajadores, pero también no podemos hacer a un lado los derechos de los niños y niñas, y menos porque son de nuestras comunidades, entonces nos metimos en un dilema (Natanael, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022).

El momento de regresar a la presencialidad fue uno de los grandes debates en la opinión pública y una discusión relevante para el mundo académico enfocado en temas educativos. Entre otros aspectos, fue discutido el grado de influencia que tenían los sindicatos docentes en la decisión final que tomaban las autoridades educativas. Para el caso de Estados Unidos, se estudió la situación de 835 distritos escolares públicos y se concluyó que en aquellos en donde la fortaleza de los sindicatos docentes era mayor era más probable que se recurriera a una educación virtual y en los que la influencia sindical era menor era más probable que se impulsara la educación presencial (DeAngelis; Makridis, 2020). Con otra metodología y enfoque, Hartkey y Finger llegaron a conclusiones similares (2021).

El análisis que estamos haciendo del caso de la Sección 22 trae nueva evidencia que respalda esta hipótesis: la fortaleza sindical abonó a una extensión de la educación a distancia. Por ello, si bien las autoridades impulsaron el regreso desde agosto de 2021, en Oaxaca muchas escuelas lo hicieron luego del receso de fin de año. En la S-22 predominó la defensa de la salud de sus afiliados en particular y la comunidad escolar en general por sobre la importancia educativa de regresar a la presencialidad escolar. Lo cierto es que la decisión de la SEP de no destinar recursos para un regreso a una presencialidad cuidada abonó al retraso en el regreso a las escuelas.

La vuelta a la presencialidad implicó gastos para los comités de padres de familia dado que principalmente sobre ellos recayó la compra de sanitizantes. Para la docencia, el regreso a la presencialidad conllevó desafíos debido a las dificultades que habían tenido los estudiantes para lograr aprendizajes significativos durante la educación a distancia. Este fenómeno se expresó en la mayoría de los países del

mundo, en particular en aquellas sociedades en las que las condiciones de vida de la población eran precarias. La cuestión no solo residía en que los estudiantes habían aprendido menos, sino que habían emergido nuevas desigualdades dentro de los cursos. En otras palabras, al cerrarse un espacio que tiende a la igualdad como la escuela, y convertirse la casa en el lugar en donde acontecía la práctica educativa, y al ser las casas notoriamente desiguales, se había generado que dentro de un mismo curso los niños habían aprendido (muy) desigualmente. Entonces, en la vuelta a la presencialidad muchos docentes se encontraron con la dificultad de resolver esas desigualdades educativas dentro del aula. Por ejemplo, ¿cómo hacía una maestra de tercer grado que tenía 30 alumnos y siete de ellos no sabían leer ni escribir y los demás sí?

En suma, se puede afirmar que la pandemia presentó una serie de desafíos inusitados para la educación en buena parte del mundo, y Oaxaca no fue una excepción. En su mayoría los estudiantes aprendieron menos y, sobre todo, creció la desigualdad entre lo adquirido por cada uno; situación que presentó enormes retos para la pospandemia (UNESCO, 2021b).

## Conclusiones

En este artículo intentamos dar cuenta de la dimensión educativa de la S-22 del SNTE; para ello pusimos el foco en sus críticas a la SEP, en sus propuestas de educación alternativa y en los principales debates que tuvo el magisterio oaxaqueño durante la pandemia por COVID-19.

Sus propuestas y debates estuvieron enmarcadas en una pandemia que tuvo particular virulencia en México y en las condiciones materiales precarias que tenía la población de Oaxaca.

La S-22, por un lado, cuestionó a la SEP por pretender navegar una pandemia sin destinar más presupuesto a la educación y por otro lado criticó su mirada excesivamente centrada en dispositivos tecnológicos cuando la población carecía de ellos y no se destinaba recursos para que los adquirieran. Además de estas críticas más macro, también cuestionó los supuestos pedagógicos de sus soluciones, tales como querer sustituir al docente por un televisor y pretender una educación homogeneizadora sin contexto.

La educación alternativa de la S-22 en pandemia tuvo desafíos, problemas, aciertos e inconvenientes. Buscó continuar su implementación en un contexto no solo excepcional, sino, para muchas personas, (muy) difícil. Un aspecto del PTEO que,

acaso, pudo adecuarse mejor a la situación pandémica fue su idea de que el conocimiento no solo provenía de la SEP, sino que en los hogares y las comunidades existía un conocimiento relevante. Esto fue de vital importancia para construir miradas pedagógicas en un contexto en que la presencialidad escolar estaba clausurada.

Un aspecto destacable de la educación oaxaqueña durante la pandemia fue el esfuerzo y profesionalismo que muchos docentes tuvieron para implementar pedagogías en un momento de emergencia. Miles de trabajadores de la educación inventaron dispositivos novedosos para intentar que hubiera alguna continuidad pedagógica pese a las circunstancias imperantes.

Pero la educación en Oaxaca tuvo importantes dificultades. La principal posiblemente haya sido la situación de precariedad material que tuvieron sus estudiantes y docentes. Además, fue relevante la existencia de docentes que habían encontrado en la virtualidad una comodidad y retrasaron una vuelta a la presencialidad cuando el peligro sanitario se había reducido. La decisión de la SEP de no invertir en infraestructura escolar y en sanitizantes incentivó los argumentos de ese sector. Y a la seccional se le presentó una situación que tardó en resolver extendiéndose el momento de aperturas de algunas escuelas. De esta manera, pudimos concluir —como lo habían hecho otros autores de otras latitudes— que la fortaleza sindical retrasó la vuelta a la presencialidad escolar.

En síntesis, es posible advertir que hubo una tensión entre las aspiraciones de la seccional de implementar el PTEO en el nuevo contexto y las condiciones materiales dificultosas que complicaron el derrotero de casi cualquier propuesta educativa.

## Bibliografía

Berkhout, Esmé et al.

2021 *El virus de la desigualdad*. Recuperado de: <https://www.oxfam.org/es/informes/el-virus-de-la-desigualdad>

Casco, Mariano

2020 *El sindicalismo de la Sección 22 del SNTE/CNTE contra la Reforma Educativa en México (2012-2018). Un caso de sindicalismo de movimiento social*, tesis de doctorado, Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL)

2020 *Estadísticas de pobreza Oaxaca 2020*. Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Oaxaca/Paginas/principal.aspx>

- Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE),  
 2021b *Documento Orientador de El XIV Congreso Nacional Ordinario de la CNTE*, Tuxtla Gutiérrez, CNTE.
- 2021a *Encuesta nacional sobre el regreso a clases presenciales*, Ciudad de México, CNTE.
- 2021b *Encuesta Nacional a madres, padres de familia y tutores sobre el regreso a clases presenciales que se anuncia para el periodo escolar 2021-2022*, Ciudad de México, CNTE.
- 2020a *Posición política de la CNTE ante el inicio del ciclo escolar*, Ciudad de México, CNTE.
- 2021c *Rechazo al incremento salarial “sustancial” al magisterio*, Ciudad de México, CNTE.
- Dussel, Inés  
 2020 “La formación docente y los desafíos de la pandemia”, *Revista Científica EFI · DGES*, 6(10), pp. 13-25. Recuperado de: <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Díaz Barriga, Frida y María Barrón  
 2022 “Desafíos del currículo en tiempo de pandemia: innovación disruptiva y tecnologías para la inclusión y justicia social”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, pp. 1-12, doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e10.4500>
- Díaz Barriga, Ángel  
 2021 “Relaciones entre currículo y didáctica: conceptualizaciones, desafíos y conflictos”, *Roteiro Joaçaba*, vol. 46, pp. 1-24, doi: <https://doi.org/10.18593/r.v46i.26597>
- Díaz, Floriberto  
 2007 *Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- DeAngelis, Corey y Christos Makridis  
 2020 “Are School Reopening Decisions Related to Union Influence?”, *SSRN*, pp. 1-25. Recuperado de: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3684867](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3684867), doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3684867>
- Dirección General de Población de Oaxaca (DIGEPO)  
 2015 *Día de los pueblos indígenas 2022*. Recuperado de: [https://productosdigeпо.oaxaca.gob.mx/recursos/publicaciones/hoja\\_de\\_datos\\_dia\\_de\\_los\\_pueblos\\_indigenas\\_2022.pdf](https://productosdigeпо.oaxaca.gob.mx/recursos/publicaciones/hoja_de_datos_dia_de_los_pueblos_indigenas_2022.pdf)



- Dirección General de Educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca (DGEPOO)  
2020 *Desaprender para aprender desde la filosofía de la comunalidad*, Oaxaca, DGEPOO.
- González, David, Juan Larrosa-Fuentes y Magdalena Paláu  
2022 “Educational TV in Mexico during Covid-19”, en Yonty Friesem, Usha Rman, Igor Kanizaj y Grace Y Choi (eds.), *The Routledge Handbook of Media Education Futures Post-Pandemic* (pp. 345-355), Nueva York, Routledge, pp. 345-355.
- Gurdasani, Deepti et al.  
2021 “School reopening without robust COVID-19 mitigation risks accelerating the pandemic”, *The Lancet*, vol. 397, pp. 1177-1178, doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)00622-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)00622-X)
- Hartney, Michael y Leslie Finger  
2021 “Politics, Markets, and Pandemics: Public Education’s Response to COVID-19”, *Working Paper*, 20(2), pp. 457-473, doi: <https://doi.org/10.1017/S1537592721000955>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)  
2020 *Cuéntame INEGI Oaxaca*. Recuperado de: <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/poblacion/distribucion.aspx?tema=me&e=20>  
2022 *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas*. Recuperado de: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP\\_PueblosInd22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf)  
2019 *Estadísticas a propósito del día mundial del internet (17 de mayo). Datos Nacionales*. Recuperado de: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/internet2019\\_Nal.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/internet2019_Nal.pdf)  
2021 *La COVID-19 y su impacto en las mujeres en México*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/mujeres>
- Kreisel, Maike  
2017 *Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca: resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes*. Tesis de doctorado en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana. Recuperado de: [https://www.uv.mx/pdie/files/2015/06/Te-sis\\_Maike-Kreisel.pdf](https://www.uv.mx/pdie/files/2015/06/Te-sis_Maike-Kreisel.pdf)
- Martínez Luna, Jaime  
2015 *Educación comunal 2015*, Oaxaca, IEEPO.

- Msemburi, William et al.  
2022 "The WHO estimates of excess mortality associated with the COVID-19 pandemic". *Nature*, vol. 613, pp. 130-137, doi: <https://doi.org/10.1038/s41586-022-05522-2>
- Moctezuma Barragán, Esteban  
2020 *Educación y pandemia*. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=GKGO\\_hmTAoE](https://www.youtube.com/watch?v=GKGO_hmTAoE)
- Maldonado Alvarado, Benjamín y Carlos Maldonado Ramírez  
2018 "Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos", *Sinéctica*, pp. 1-17. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/788/1015>. DOI: 10.31391/S2007-7033(2018)0050-006
- Organización Internacional del Trabajo (OIT)  
2020 *México y la crisis de la COVID-19 en el mundo del trabajo: respuestas y desafíos*. Recuperado de: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-mexico/documents/publication/wcms\\_757364.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-mexico/documents/publication/wcms_757364.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)  
2021a *Interrupción y respuesta educativa*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>  
2021b *The state of the global education crisis: a path to recovery*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000380128>
- Ocampo, Rodrigo y Angélica Cuéllar  
2022 "La reconfiguración del proceso de trabajo docente bajo el confinamiento provocado por la pandemia", *Iberoforum, Revista de Ciencias Sociales*, Nueva Época, 2(2), pp. 1-26, doi: <https://doi.org/10.48102/if.2022.v2.n2.188>
- Plá, Sebastián  
2015 "Justicia social y currículum. Discusión desde las izquierdas", *XIII Consejo Nacional de Investigación Educativa [memorias]*, pp. 1-9. Recuperado de: [https://www.academia.edu/19413587/Justicia\\_social\\_y\\_curr%C3%ADculum\\_Perspectivas\\_desde\\_las\\_izquierdas](https://www.academia.edu/19413587/Justicia_social_y_curr%C3%ADculum_Perspectivas_desde_las_izquierdas)  
2020 "Educación histórica en la escuela pandémica: Hacia una pedagogía de la emergencia". *Clio & Asociados*, 31, pp. 8-20. Recuperado de: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.13794/pr.13794.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13794/pr.13794.pdf)

Ramón Fernández, Francisca

- 2021 “La desconexión digital y docencia universitaria online en tiempos de pandemia por la COVID-19: una ilusión más que una realidad”. *IDP Revista de Derecho, Internet y Política*, 32, doi: <http://dx.doi.org/10.7238/idp.voi32.373744> <https://raco.cat/index.php/IDP/article/view/n32-ramon>

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)

- 2021c *Documento informativo para el inicio del ciclo escolar alternativo 2021-2022*, Oaxaca, Sección 22 del SNTE.
- 2021d *Documento para el proceso de valoración con las madres y padres de familia sobre el posible regreso a clases presenciales*, Oaxaca, Sección 22 del SNTE.
- 2021b *Educación propia, como principio en la continuidad de la reorganización educativa ante la realidad social actual*, Oaxaca, Sección 22 del SNTE.
- 2020b *La reorganización colectiva del movimiento democrático de los trabajadores de la Educación de Oaxaca frente a la crisis sanitaria mundial*, Oaxaca, Sección 22 del SNTE.
- 2020a *Orientaciones educativas generales al MDTEO en el contexto de emergencia de salud pública*, Oaxaca, Sección 22 del SNTE.
- 2021a *Pliego petitorio 1 de mayo de 2021*, Oaxaca, Sección 22 del SNTE.
- 2009 *Taller Estatal de Educación Educativa*, Oaxaca, Sección 22 del SNTE.
- 2012 *Taller Estatal de Educación Educativa*, Oaxaca, Sección 22 del SNTE.
- 2013 *Taller Estatal de Educación Educativa*, Oaxaca, Sección 22 del SNTE.

Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS)

- 2021 *Perfil de Oaxaca*. Recuperado de: <https://www.stps.gob.mx/gobmx/estadisticas/pdf/perfiles/perfil%20oaxaca.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP)

- 2021 *Tercer informe de Labores 2020-2021*. Recuperado de: [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/3er\\_informe\\_de\\_labores.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/3er_informe_de_labores.pdf)

Young, Michael

- 2011 “Curriculum Policies for a Knowledge Society?”, en Lyn Yates y Madeleine Grumet (eds.), *Curriculum in Today's World: Configuring Knowledge, Identities, Work and Politics*, Nueva York, Routledge.

MARIANO CASCO PEEBLES

.....

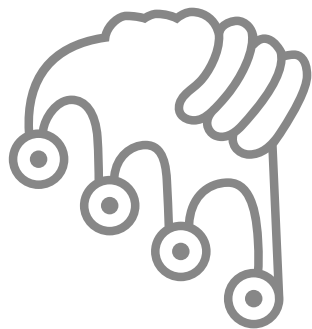
Integrante del Programa de Becas Posdoctorales en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), becario del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), obtuvo el Doctorado en Estudios Sociales en la Línea Estudios Laborales en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Ciudad de México. Su línea de investigación se halla en los estudios laborales y de la educación. Posee Maestría en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México y Licenciatura en Sociología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. En Alemania obtuvo el Premio Demetrios Awards de la International Academy of Sciences, Humanities and Arts (IASHA) por su tesis doctoral.

---

Citar como: Casco Peebles, Mariano (2024), "La dimensión educativa de la Sección 22 (SNTE) durante la pandemia del COVID-19", *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 96, año 45, enero-junio de 2024, ISSN: 2007-9176; pp. 87-114. Disponible en <<http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/issue/archive>>.

---

## OTROS TEMAS





# La psicosociedad de los mecanismos

## The psychosociety of mechanisms

*Pablo Fernández Christlieb*

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México

pablof@unam.mx

<https://orcid.org/0000-0001-5736-9130>

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

DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/ri/962024/aoti/fernandezchristlieb>

### Resumen

Este texto argumenta que la sociedad concibe la realidad social de acuerdo con su similitud con los objetos técnicos que la misma sociedad ha creado. Hay una suerte de evolución desde la mano y los utensilios, a las herramientas, los aparatos, las máquinas, hasta los objetos posmecánicos como los teléfonos celulares: cada objeto técnico, en cada época, configura la *Weltanschauung* a través de la cual la sociedad se piensa a sí misma. La conclusión es que el pensamiento humano y los objetos técnicos son de la misma naturaleza y esencia.

**Palabras clave:** objetos orgánicos, objetos mecánicos, objetos postmecánicos, pensamiento social

### Abstract

This text argues that Society conceives social reality according to its resemblance to technical objects that Society itself has created. There is a sort of evolution from hand and utensils to tools, devices, machines and finally to postmechanical objects such as cellphones: each kind of mechanism, at each epoch, conforms the *Weltanschauung* through which Society thinks itself. So the conclusion is that thinking—human thought—and technical objects are of the same nature and essence.

**Key words:** Organic objects, Mechanical objects, Postmechanical objects, Social thought



**IZTAPALAPA**

*Agua sobre lajas*

*La función cuyas grandes líneas tratamos de trazar sería la de  
un psicólogo de las máquinas,  
Gilbert Simondon, El modo de existencia  
de los objetos técnicos, p. 165*

## Introducción

**U**n zapato es un utensilio que sirve para callar a los gatos que maúllan en la azotea, un reloj es una máquina que sirve para que a uno se le haga tarde, un celular es un dispositivo que sirve para entretenerse cuando nadie le hace caso; o sea que son bastante útiles, y a estos útiles se les denomina científicamente objetos técnicos en general, y su definición de fondo sería algo así como materia cargada de energía con la finalidad de un resultado; o más explícitamente, una herramienta, aparato o máquina es algo que se mueve con alguna lógica u orden hacia algún lado u objetivo con algún propósito o intención. Lo primero que puede notarse de esta definición es que el resultado o propósito que mencionan casi nunca aparece, porque las herramientas no hacen cosas, sino que hacen —o arreglan— aparatos u otras herramientas, de manera que entonces casi cualquier cosa, el cepillo de dientes, la cerradura de la puerta, el tren de alta velocidad que sirve para arreglar los desperfectos del reloj, son utensilios o aparatos o máquinas, y las que no, son cosas inútiles, dentro de las cuales caben las obras de arte, pero más comúnmente se trata de instrumentos echados a perder, esto es, aparatos que ya estaban completos y terminados a los que se les han añadido tonterías, como por ejemplo adornos, complicaciones gratuitas, accesorios absurdos, estilización, precio, publicidad, que no los hacen más útiles sino más redundantes, que de adelantos tecnológicos no tienen nada.

Y lo segundo que puede notarse es que esta definición es idéntica a otra definición, la del pensamiento, tal cual y a la letra. De hecho, nosotros solamente empeza-



mos a pensar con el cerebro cuando se nos ocurrió que el cerebro era una máquina, lo cual quiere decir que pensamos con las máquinas y otros aparatos y útiles técnicos. Si el pensamiento hizo a los aparatos o los aparatos hicieron al pensamiento, la respuesta más probable es que se hicieron mutuamente a sus respectivas imagen y semejanza porque en rigor son lo mismo.

Quién sabe qué sean los individuos ni con qué piensen, pero la sociedad piensa al mundo con los objetos técnicos. Ud. haga el favor de no preguntar qué es el mundo, o que si el mundo es el resultado o propósito que se estaba buscando, porque tendría que recibir la respuesta correcta de que el mundo es la sociedad y viceversa. Y sí: la sociedad piensa al mundo que hace a la sociedad: la sociedad se piensa a sí misma con las herramientas que inventa: el mundo, la sociedad y los objetos técnicos son una misma entidad psicosocial, y por eso tienen el mismo pensamiento.

## El cuerpo y las manos

El pensamiento de la sociedad —y sus socios, i.e., nosotros— piensa con lo que se le ponga enfrente, y lo primero que se le habrá puesto enfrente es el hambre, el frío y esas vicisitudes del cuerpo; y luego, cuando se le quita, esto es, se le quita de enfrente, entonces desaparece y se le olvida. Uno se acuerda de su cuerpo cuando el cuerpo rezonga; el asunto suena muy primitivo, como paleolítico, o mítico, lo cual es cierto, pero entonces los bebés han de ser nuestros paleolíticos portátiles porque todavía les sucede así. En efecto, como individuos y como sociedad, con lo que se empieza pensando es con el cuerpo, una mole encerrada que se agita desde dentro llena de reclamos. Y saber, como se dice hoy en día, que está compuesto de órganos y aparatos como el digestivo, no quita el hambre, y de paso son anacronismos que no existían cuando el cuerpo ya estaba ahí.

Lo demás es presumir de sabelotodos, porque para efectos técnicos, y sociales, y psicológicos y metafísicos, el cuerpo seguirá siendo una zona insondable, porque es el nido de la subjetividad, del ¿quién-soy-yo?, y como decía Schopenhauer, “el sujeto es lo que conoce y nunca es conocido” (1818: 23). Digamos que, fenomenológicamente, el cuerpo es de una interioridad abismal a la cual no hay manera de asomarse; y es de una sola pieza, y por lo tanto, no hay nada que permita vislumbrar su funcionamiento: es solamente una masa de tactilidad, un bloque táctil, y a fin de cuentas está constituido solamente de lo que siente y lo que resiente, que lo ocupa y lo llena todo por todos lados, y que no se puede decir en qué consiste salvo que es una fuerza que empuja y que mueve, y que los físicos se contentan con definir

como una constante a la cual denominan energía (Allègre, 2005: 379), que es como un murmullo tranquilo cuando uno se sienta a descansar, y es como un rumor que se estira a la hora de caminar, y es como un fragor y una fiesta cuando uno se pone a correr o esforzarse, y como una tempestad cuando se sienten pasos en la azotea —y entonces se piensa con el miedo—. Hay otros términos más apropiados para esta fuerza o energía que se usan hablando del cuerpo, como el ánimo o el aliento, o el deseo o las ganas de vivir, que son de lo que estamos llenos. Bergson habló del *Élan vital*, Schopenhauer de *La voluntad del mundo*, Simondon de *Lo preindividual*.

Una sociedad que piensa con el cuerpo, que a la mejor será el primer instrumento técnico, porque es con lo que se relaciona con la realidad, cree que el mundo es parte del cuerpo como si fuera también la misma subjetividad, y lo siente dentro, o siente que su cuerpo ocupa el mundo entero. Para una sociedad así, que es la más primitiva, el mundo es tan incomprensible como el cuerpo.

Pero cuando uno se rasca porque este mundo le hizo cosquillas, las manos ¿forman parte del cuerpo o son ya un utensilio o una herramienta para rascarse?: pues lo que Ud. quiera, porque por el lado de adentro se siente la fuerza y por el lado de afuera se ven sus resultados.

Las manos, ese juguetito gracioso y refinado que sabe hacer malabares, que es como un explorador de cinco ruedas que anda metiéndose por donde quepa, es el vehículo por el cual el deseo se enfila hacia el mundo, a la vez marcando la separación y al mismo tiempo acercándose a él, haciéndola de pared y de puente con el mundo, que es lo que hacen los aparatos técnicos, cambiando cosas de lugar, juntándolas, levantando casas, haciendo caminos, señalando la punta de la montaña, poniéndose la ropa, pegándole a lo que se resista, porque es lo más versátil, eficiente y preciso que hay en el cuerpo y que, en suma, es por su mediación con lo que se establece contacto con el mundo.

Así que más que instrumento o juguetito es pensamiento: el *homo faber* de las manos es el *homo sapiens* del pensamiento. Pensamos con las manos; el pensamiento forma parte del pasatiempo de las manualidades; Heidegger decía que pensar es lo mismo que hacer un cofre: un trabajo de la mano (citado por Brun, 1963: 210), y lo interesante es que un cofre no es una cosa, sino un utensilio, que por lo mismo seguirá pensando después de que la mano haya terminado.

Y aventar una piedra o señalar una dirección es el acto de impotencia de las manos, porque quiere decir que se quedan cortas y más allá ya no alcanzan, pero la urgencia las impulsa, y entonces se tiene que inventar algo que las alargue, que las endurezca, que sea más detallista, que conserve sus gestos pero que los extienda,

los precise y los mejore, o sea que el explorador con sus patitas busca y encuentra a la mano un utensilio.

## Utensilios y herramientas

Las revoluciones técnicas son esos acontecimientos históricos en los cuales los instrumentos existentes ya están saturados, es decir, ya no alcanzan para más, ya no se puede hacer más con ellos, mientras que las ganas de vivir todavía siguen: ya dieron de sí en todo lo que tenían que dar, y entonces hay que buscar otros, como en la Revolución neolítica, que inventa utensilios y herramientas. Mumford la llama fase eotécnica (1934: 126ss.).

Los utensilios y las herramientas son instrumentos muy útiles que además de estar a la mano son manuales y también manuales, o sea fácil de manejarlos, de modo que no vienen con instructivo porque se aprenden a utilizar solos, de nada más verlos y manipularlos, y que incluso se pueden usar para lo que no son, como el sartén para agarrarlo de martillo y clavar un clavo, como la pluma para remover el café, pero que en todo caso sirven para continuar haciendo lo que la mano ya no alcanza o ya no se atreve, ya sea porque la realidad está muy apretada y para eso está el desarmador, y así sucesivamente: si la realidad está gruesa, se usa el cuchillo para rebanarla; si está muy líquida, la botella para contenerla; si está muy rasposa, los guantes; si muy floja, las pinzas; y si está muy caliente a la hora de servirla hay que usar el cucharón de la sopa.

Estos bártulos son prótesis, estos adminículos son continuidades de la mano; hacen lo mismo que ella y sus dedos sólo que más lejos, más fuerte, más exacto, como los matamoscas, los fórceps, las navajas suizas, los palillos de dientes, pero todavía las habilidades y fuerzas son las de la mano: si se tiene mala mano no hay herramienta buena y el martillo sólo le atina al dedo. Y asimismo, lo que se ejerza con utensilios, y herramientas no solamente actúa sobre el mundo sino sobre todo repercute de regreso en el cuerpo, es decir, que se siente en el cuerpo por dentro y con gozo, con gusto, la ejecución y la materialidad del instrumento si es de buen material y se hace con buena mano, ya sea porque con ellos el mundo se siente menos hosco, menos agreste, menos áspero, menos indomesticable, o ya sea porque se siente la fuerza del propio cuerpo, su murmullo, su rumor, su fragor, su tempestad: es cierto que todos los objetos técnicos producen poder, pero no sólo el poder contra las cosas y contra los prójimos, sino el poder de las ganas de vivir resonando por dentro del cuerpo. Es por esta razón que las artesanías, como la alfarería o el tejido, no obstante ser

obsoletas en términos productivos, siguen siendo tan socorridas, porque en ellas se siente en carne viva la realidad del material y del instrumento con que se trabaja, experiencia que no les sucede ni a los obreros ni a los patrones.

Y si los utensilios y las herramientas se rompen, uno se queda como tonto viéndolos unos cuantos segundos y después sabe que hay que cambiarlos porque no hay nada que hacerles, porque un solo material que se rompe se convierte en dos materias que ya no se pueden volver una otra vez; eso de ponerles pegamento o cinta adhesiva es sólo lo que se hace antes de ir a comprar otro.

La diferencia entre los utensilios y las herramientas es que los utensilios son tradicionalmente de madera o su práctico sustituto el plástico y las herramientas como su nombre lo indica son de hierro; pero hay unos utensilios de hierro como las caceras. Y los utensilios están hechos de una pieza mientras que las herramientas son aproximadamente de tres piezas, o dos piezas y una articulación, aunque los desarmadores y los serruchos, que son herramientas, son de una sola pieza, de manera que mejor hay que decir que los utensilios son los que están en la cocina y las herramientas las que están en el taller, aunque en todas las cocinas siempre hay un cajón medio lleno de herramientas. Si un cuchillo para cortar carne es un utensilio no se sabría por qué un hacha para cortar leña es una herramienta. Y las tijeras, que son de hierro, de tres piezas, que están en la cocina y también en el taller, ¿qué son?: pues vaya Ud. a saber.

En todo caso, a ambos se les puede denominar principalmente objetos técnicos orgánicos por cuanto constituyen una continuidad integral con el cuerpo y están activados con la misma fuerza que el cuerpo y por lo tanto se usan y se sienten como siendo la misma unidad intrínseca. Una herramienta sin el cuerpo no se mueve, un cuerpo sin utensilio no es humano. ¿Y el taladro y la licuadora?, pues se guardan con las herramientas y los utensilios, pero ya no son eso: ya son aparatos o máquinas.

## Aparatos y máquinas

Las revoluciones técnicas son acontecimientos históricos en los cuales las herramientas existentes, o bien ya son perfectas, es decir que cumplen óptimamente con su función y ya no se les puede añadir nada que las haga mejores, como los sacacorchos y los cortaúñas; o bien cuando muestran una falla estructural o una limitación por la que ya no son capaces de hacer lo que se necesita, por ejemplo tejer ropa para demasiada gente o transportar toneladas de carga, y para lo cual y por lo tanto se

requiere un instrumento del todo distinto que, como no existe, hay que inventarlo, como en la Revolución industrial.

Lo más tajante que sucedió en ella fue que se cortó el nexo o vínculo o comunicación de los objetos técnicos con el cuerpo, esto es, que su uso y su sello ya no repercute en el cuerpo, ya no nos comunica nada, y por ende sólo hubiera que esperar a ver qué sale, qué hacen, qué producen, como el trenecito eléctrico que como juguete es un fiasco porque a los niños no se lo dejan tocar. Ya no se siente nada cuando se usan, como si nos ignoraran y fueran indiferentes hacia nosotros. Y por eso, a partir de entonces, apareció el sentimiento de alienación con respecto a ellos y la animadversión cultural consecuente. En suma, los objetos técnicos industriales ya no son orgánicos, sino que son mecánicos, y la cultura se escindió de la tecnología porque cometió el error de hacerse la exquisita y no mezclarse con esos armatostes tan poco espirituales: lo que debió haber hecho era comprenderlos.

La característica de los objetos mecánicos es que están constituidos por piezas sueltas, tornillos, resortes, engranes, ejes, palancas, que operan unas contra otras por contacto directo, razón por la cual producen esa música tan tecno de clang-clang, traca-traca, run-run, que cuando ya no se oye es que no están trabajando, que Dickens reproduce en *Tiempos difíciles* y Chaplin en *Tiempos modernos*: a los difíciles Mumford los llama fase paleotécnica y a los modernos, neotécnica (1934: 171ss., 233ss.).

Los objetos mecánicos se dividen en aparatos y máquinas; es difícil saber si un reloj mecánico es un aparato o una máquina. Los molinos de viento, aunque sean tan grandes, son aparatos, y de hecho se les llamaba molinos a los talleres más de tipo artesanal equipados con aparatos, y a las fábricas más de tipo industrial equipadas con máquinas se las llamó ingenios, como los ingenios azucareros, a donde entraron, o de donde salieron, los ingenieros. Las máquinas de escribir no eran máquinas, sino aparatos, aunque fueran eléctricas. A las cámaras fotográficas, en España se las llamó máquinas, y en Francia, aparatos. Un horno de microondas ya no es un aparato, sino una máquina.

Un aparato tiene la gracia de que no se necesita conectar ni echarle gasolina: las aparatos son herramientas compuestas, instrumentos de tres piezas o más, como una balanza, o un barco de vela, o un arado, o un alambique que, para moverse, utilizan, o se les imprimen, fuerzas prestadas de la naturaleza, ya sea fuerza muscular como los telares, animal como las carretas, hidráulica como las norias, eólica como las veletas, térmica como las fundidoras, gravitacional como los péndulos, solar como los calentadores ecológicos, es decir, energía que está ahí de todos modos, libre, y que se gasta sola se use o no. En cambio, las máquinas, que son como aparatos

complejos, que seguramente tienen muchas más piezas, como los ferrocarriles, automóviles, elevadores, excavadoras, pulidoras, tractores, aspiradoras, aviones y todo eso que le gustaba al Futurismo, ya tienen motor, esto es, algo que se mueve por cuenta propia y hace funcionar a la máquina, y por lo tanto, su energía ya no es una que se encuentra suelta en la naturaleza, sino que se trata de un combustible producido expofeso, como el carbón, el vapor, la gasolina o la electricidad, y razón por la cual a las máquinas se les agregan tuberías, mangueras, cables, que son los conductos necesarios por los que transcurre la fuerza que los mueve, y que si se les acaba dejan de funcionar.

Se podrán en efecto proferir muchas erudiciones sobre estas fuerzas, que si Maxwell o que si Faraday, y son las que podrán opinar por qué el motor no arranca o la veleta está quieta, pero en última instancia la energía en general es eso que permite explicar pero no puede ser explicada (como la subjetividad): es bellísimamente incomprensible, y es también el límite de la realidad, porque esto que se tiene que dejar sin entender está hecho de la misma pasta de la que estaba hecho el cuerpo del principio: un puro ánimo.

Si en una de éstas algún alelado se le queda viendo a una máquina funcionar, cómo giran sus rueditas, aprietan sus tornillos, saltan sus resortes continua e incansablemente, se le ocurrirán ideas que no son de ahí pero sí vienen al caso, como por ejemplo, que la ciudad ha de ser como una máquina que nos usa de combustible y además no produce nada, o que uno es una simple tuerquita trasrocada entre los engranes del capitalismo, y demás temas aparatosos. En efecto, se puede argumentar que la sustancia auténtica de los objetos técnicos es su funcionamiento, no sus materiales ni sus productos, sino la lógica, el procedimiento, el orden que siguen todas las piezas y movimientos para operar adecuadamente. Así como Darwin dijo que el instinto era la mentalidad de los animales, así se puede decir que su funcionamiento es la mentalidad de los aparatos y máquinas o, dicho de otro modo, el funcionamiento es un pensamiento: el pensamiento que conecta y vincula a la sociedad con el mundo. O sea que el mundo y la sociedad se nos aparecen con la misma lógica que le adivinamos a los instrumentos útiles, ya sea por intuición, analogía, ideología o mera dejadez. Para Kepler, que es de la época de los aparatos como los telescopios y los astrolabios, el universo se le aparecía como un inmenso aparato que se movía con la mano de Dios de una manera plácida, armónica, que es como suele ser el funcionamiento de los aparatos (contra el ruidoso de las máquinas). Por este funcionamiento del pensamiento, por esas mismas fechas, la sociedad se organizaba a sí misma en gremios, parroquias y otras agrupaciones solidarias, como en el Renacimiento, que son como pequeños aparatos societales, con armonía y todo,

dentro de los cuales se podrá incluir seguramente a la familia, que nunca llegó a funcionar como una máquina. Si cambia la técnica se transforma la sociedad: si se transforma la sociedad cambia la técnica.

En cambio, con la Ilustración, que ya es la época de los avances técnicos de gran producción, el universo empezó a ser visto como una inconmensurable máquina movida por la gravitación universal, esa gasolina de las estrellas, y la sociedad pasó a ser considerada de entonces hasta la fecha como esa máquina repleta de piezas intercambiables denominadas individuos a los cuales se les puede planificar para que funcionen según los requerimientos, y si no, se cambian por otros que al fin hay muchos, es decir, que se entrechoquen y operen correctamente unos contra los otros sin importar cuánto ruido hagan para que al final de la jornada la máquina produzca la única mercancía que sabe hacer, que es el dinero, que sirve para reinyectarlo a la máquina y hacerla más poderosa y grande: otra vez aparece el poder, pero esta vez nosotros ya no somos cuerpo que lo experimenta, sino piezas de una maquinaria que lo aguantan y lo resisten. Ésta es nuestra mentalidad mecanicista a través de la cual se inteligen todas las cosas, hasta las relaciones humanas y la subjetividad, y que todavía perdura, ya sea por ideología o dejadez. No obstante, los objetos mecánicos ya resulten un poco pasados de moda.

Y si los aparatos o las máquinas se descomponen, que quiere decir que sus piezas se zafan, se rompen o se desajustan, o que los conductos se interrumpen, fijándose bien y con una cierta dosis de sentido común se pueden arreglar o por lo menos saber qué les pasó, que se le quemaron los carbones, que se le tapó el carburador, que hay que prenderlo primero; y es que todo el mundo ha visto aparatos y máquinas moverse, ha visto girar ruedas y avanzar como en los coches, o ruedas girar sobre su eje sin ir a ninguna parte como en los ventiladores o las bobinas, o ruedas girar sobre otras ruedas como en los engranes, y entonces ya puede saber de qué se trata un mecanismo, y saber dónde se trabó, lo cual implica un conocimiento suficientemente intrínseco de su técnica, aunque uno sea, incluso, psicólogo. Ello es posible en primer lugar porque los mecanismos y sus piezas y sus funciones son macroscópicas, o sea, que se ven más o menos a simple vista, con la misma vista que se emplea para ver las manos y los utensilios, un poco más enfocada si acaso, pero, sobre todo, en segundo lugar, porque el pensamiento que los mira es capaz de comportarse como un mecanismo, o que el mecanismo ha sido capaz de convertirse en pensamiento, como en los museos interactivos donde a los niños los enseñan a pensar moviendo palanquitas, de suerte que siguiendo la lógica del uno se arregla el funcionamiento del otro; aunque, claro, esto no funciona verdaderamente para

arreglar amores y desamores, política y movimientos sociales, como tan a menudo se intenta: la pareja de Ud. no es una licuadora, una huelga no es un cortocircuito.

A mediados del siglo xx se les ocurrió a los fabricantes tapar los aparatos y máquinas con una carcasa o fuselaje o carrocería o envoltura para que ya no se viera el mecanismo, para que ya no supieran componerlos: las máquinas de coser, las aspiradoras, los automóviles, los radios, todos venían recubiertos por una especie de ataúd que impedía ver cómo funcionaban; se hacía para venderlos mejor y para que se vieran más misteriosos, como si lo que tuvieran adentro ya no fuera un motor o un mecanismo, sino alguna fuerza mágica que los hacía moverse solitos, pero esto ya no entra en el terreno de la técnica, sino de la tontería, porque el único objeto técnico que necesita ir recubierto de una forma aerodinámica para su funcionamiento son los aviones.

## Las computadoras y los celulares

Las revoluciones técnicas son acontecimientos históricos que sobrevienen cuando las máquinas existentes ya alcanzaron su estado óptimo y a partir de ahí ya no pueden producir nada necesario y entonces empiezan a producir cosas perversas o pervertidas, como los automóviles que ya no producen transportes o viajes, sino que producen contaminación, atascos, estacionamientos, atropellamientos, ostentación y discriminación social (los últimos coches que sirvieron habrán sido el Messerschmitt, el Isetta y el Volkswagen; ya después empezó la mercancía). Y así, los siguientes objetos técnicos realmente trascendentes son ya de nuevo orden, como los de la Revolución electrónica, que parece que es como se le puede denominar, toda vez que lo electrónico se refiere a un medio, vacío o sólido, capaz de transmitir señales débiles que por cualquier otro conducto no se registran, y remite pues a la energía que emplea.

Los que arreglan relojes piensan como relojitos, pero cuando les traen a componer un reloj digital, esto es, uno que ya no hace tic-tac, recomiendan que mejor se compren otro. En efecto, éstos ya no se pueden arreglar, porque ya no se pueden comprender, porque lo que se les puede mirar y tocar a simple vista y simple mano no es lo que está descompuesto, y lo que sí, ya es invisibilizable porque tiene un tamaño que ya no es de la escala humana; incluso es menos que microscópico. Y ciertamente, cuando a alguien se le echa a perder su computadora o celular, que son los objetos técnicos que ya no son mecánicos, sino posmecánicos, atrevidamente les destapa la carátula y se queda con un palmo de narices, porque ahí no hay nada que



arreglar, sino solamente tres bloques o pastillas herméticos, sellados, como cajas negras, de los cuales uno es el CPU —el procesador—, el otro es la memoria, y el tercero la pila y los enchufes al exterior, unidos por circuitos impresos; en suma, nada que verle, porque, en rigor, los celulares y los objetos posmecánicos varios ya no están hechos de piezas, sino de energía, a la cual se le ha llamado, correctamente, pero extrañamente, información. Esta información no es estrictamente un dato, o un mensaje (Roszak, 1986: 23), sino una fuerza, desconocida —paradójicamente, porque justamente lo que no da es información—, como todas las fuerzas.

Mecánicamente, en el teléfono móvil y el ordenador, la información es de inicio lo que entra (lo que se escribe en el teclado), y lo que sale (lo que aparece en la pantalla), y hasta ahí todo se entiende, pero posmecánicamente, en medio hay una información más pequeña, que es la que transmite señales para que el proceso resulte, que se llama transistor, que es una especie de compuerta que deja o no deja pasar informaciones muy sencillas: sí o no, pasa o no pasa: con unos cuantos transistores se hace un radio, y más o menos se barrunta cómo funciona, porque eso todavía parece electricidad que pasa o se interrumpe. Pero, en una computadora, cuando el número de transistores o conmutadores transmitiendo unidades de información, los bits, de 1 o 0, es de diez mil millones en un procesador todos transmitiendo al mismo tiempo (Rajsbaum et al., 2010: 664), eso ya no son indicaciones, sino que ha pasado a convertirse en una pasta homogénea, unificada, indistinta, hechas de pura energía que inunda en bloque, en masa, toda la solidez del material físico, de modo que ni siquiera necesita conductos ni cables para transmitirse porque, por decirlo así, la energía ya se volvió material y el material se volvió energía, de manera que ni siquiera parece que se mueve. La información es una fuerza que se expande o se extiende en un campo que está hecho también de información (el procesador) siguiendo unas instrucciones (llamadas algoritmos) que están hechas igual de información y que se depositan en otra información que es la memoria. Energía, conducto, objeto y funcionamiento tienen la misma esencia.

En resumidas cuentas, para el pensamiento de la sociedad, que lo único que tiene es el sentido común, todo lo que tienen las computadoras y los celulares por dentro es energía, fuerza, es decir, exactamente eso que es lo incomprendible por definición, lo que no se puede saber, lo insondable, que es ciertamente emocionante porque es absolutamente misterioso, el principio irrebasable de la realidad, su Big Bang, lo cual los hace, a estos objetos técnicos, objetos oscuros, opacos, cajas negras abisales. Seguramente a los expertos en cibernética se les aparece con algo más de claridad y tendrán algo más de discurso al respecto, pero a la gente, la habitante habitual del mundo y de la sociedad, y que son los usuarios de estos dispositivos,

no hay nada que le permita colegir su funcionamiento, y el funcionamiento era el pensamiento con el cual la sociedad pensaba el mundo. Sorpresivamente, por ende, lo que hay dentro de los celulares y computadoras es lo mismo que había dentro del cuerpo, esa fuerza o energía o voluntad de la cual no se puede decir nada, con la diferencia básica de que mientras la del cuerpo está en nosotros y la sentimos, la de los celulares y las computadoras ya no es nuestra y no la sentimos ni experimentamos ni nos reconocemos en ella, como si fuera otro ser que no tiene nada de humano.

Al mismo tiempo que la aparición de las computadoras se empezó a poner de moda la curiosidad de la materia oscura y la energía oscura (Pickover, 2018: 348, 494) que, según esto, constituye el 96% de la materia y energía del universo de la cual no se puede saber nada. Si ideas de esta índole se tornan tan creíbles y aceptables entre la gente, es tal vez porque se parecen mucho a lo que encuentra en el interior de sus adminículos electrónicos, de los que tampoco entienden nada. Históricamente, hemos pasado del universo como una máquina al universo como un celular. Y cabe preguntarse si no sólo el mundo, sino también la sociedad, está entrando en el pensamiento de la gente como una suerte de caja negra cargada de fuerzas opacas que actúa misteriosamente y que tampoco se puede arreglar, porque parece que ninguna de las teorías, sociales ni opiniones públicas ni frases de motivación, sirve para dilucidar una realidad inusitada de violencia que parece que se mueve como información pero que ya no sabe usar mensajes.

## Conclusión

La información (y para el caso, todos los combustibles) sólo es de ida; cuando parece que va de regreso, a lo que llaman *feed back*, solamente es de ida en sentido contrario. No puede volver sobre sí misma.

Criticar u oponerse a la tecnología, que siempre es un poco chic aunque algo hippie, es una tentación, dado que a menudo se producen perversiones; pero nadie con sentido común se atrevería a decidir cuándo ya no debe haber más avances tecnológicos, porque seguro con eso nos hubiéramos perdido de la imprenta de Gutenberg y del cemento Portland y de los aviones de Lufthansa y de la World Wide Web y de los telescopios espaciales que localizan la materia oscura.

Estar como fan a favor de la tecnología no es entenderla sino seguir encandilado con todos los gadgets que le vendan y obedecerlos en lo que digan, lo cual no hace al fan tecnólogo sino sólo consumista: las gentes que usan todo el tiempo su celular no son ni más técnicos ni más enajenados, sólo son más desagradables.

Y como la información, y como el funcionamiento, el pensamiento también es sólo de ida, siempre avanza, y no puede pararse, nunca se detiene: a ver, Ud., trate de detener su pensamiento, y el pensamiento seguirá pensando cosas como “tengo que detenerme”, “prometo no pensar”, “pero cómo le hago, si cuando pienso que ya no estoy pensando sigo pensando” sin detenerse ni poder parar, lo cual ha de ser el martirio de los paranoicos y de los celosos. Así es el pensamiento, y eso es lo que está integrado y es intrínseco en el funcionamiento de las máquinas, por lo cual éstas pueden proseguir su carrera sin fin hasta, por ejemplo, separarse, independizarse de nosotros, de nuestro cuerpo y de nuestra vida, y hacer que la tecnología produzca mercancías, pero no tenga sentido.

Los objetos técnicos tienen pensamiento, pero no tienen conciencia: la conciencia, al parecer, es ese pensamiento que sí puede volver sobre sus pasos, porque es un pensamiento capaz de pensar sobre sí mismo y por lo tanto venir de regreso; y adonde tiene que regresar es obviamente al lugar de donde salió, y ese lugar es el propio cuerpo. Y paradójicamente, eso sí es ser técnico y no nada más tecnófilo o tecnófobo. La conciencia significa que, frente al funcionamiento de un artefacto cualquiera, se puede recorrer el camino de su pensamiento de regreso, algo así como encontrar y experimentar el funcionamiento, la lógica, el orden, la fuerza, de la máquina en una computadora, y encontrar asimismo la herramienta que está dentro de la máquina, y encontrar al utensilio en la herramienta y a la propia mano en el cucharón de la sopa; y en conjunto encontrar a lo orgánico en lo mecánico y así volver a sentir al propio cuerpo ejercitando su ímpetu, palpando sus propias ganas en todos los objetos técnicos que se conocen desde dentro, por su funcionamiento, y no sólo por sus productos como hacen los capitalistas, a los cuales no les interesan los instrumentos, sino las ganancias.

Rehumanizar la tecnología es sentir al cuerpo, a eso desconocido que somos nosotros, en los utensilios de la cocina, en el martillo atinándole ahora sí al clavo, en la cafetera que ya está hirviendo sobre la estufa, en las escaleras mecánicas del metro que otra vez se descompusieron, y en el celular que trae en la bolsa y que ya hay que checar: cuando uno siente que la vibración del celular es la misma que la de las ganas de contestar, habrá entendido todo, y a la mejor de puro gusto ya no conteste.

## Referencias

Allègre, Claude

2005 *Dictionnaire amoureux de la science*, Francia, Plon/Fayard.

- Brun, Jean  
1975/1963 *La mano y el espíritu*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Mumford, Lewis  
1998/1934 *Técnica y civilización*, Madrid, Alianza.
- Pickover, Clifford A.  
2018 *El libro de la ciencia. De Darwin a la energía oscura, 250 hitos en la historia de la ciencia*, Madrid, Librero.
- Rajsbaum, Sergio (coord.)  
2010 *Computación. Enciclopedia de conocimientos fundamentales*, México, UNAM-Siglo XXI Editores, vol. 5, pp. 503-762.
- Roszak, Theodore  
1990/1986 *El culto a la información. El folklore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar*, México, Grijalbo.
- Schopenhauer, Arthur  
1983/1818 *El mundo como voluntad y representación*, México, Editorial Porrúa.
- Simondon, Gilbert  
2008/1958 *El modo de existencia de los objetos técnicos*, Buenos Aires, Prometeo Libros.

PABLO FERNÁNDEZ CHRISTLIEB

.....

Profesor titular "C" de tiempo completo definitivo en el Departamento de Psicología Social de la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Es licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, maestro en Psicología Social por la University of Keele en Inglaterra y doctor en Ciencias Sociales por el Colegio de Michoacán en México. Hizo tres estancias posdoctorales, una en Investigación en el Laboratoire de Psychologie Sociale en la Université Paris-Descartes en París, Francia, otra en Investigación: Doctorado de Psicología Social en la Universidad Autónoma de Barcelona en Cataluña, España y la tercera Posdoctoral en el laboratoire de Psicología Social. École des Hautes Études en Sciences Sociales en París, Francia.

---

Citar como: Fernández Christlieb, Pablo (2024), "La psicología de los mecanismos", *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 96, año 45, enero-junio de 2024, ISSN: 2007-9176; pp. 117-130. Disponible en <<http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/issue/archive>>.

---

# Santa Muerte, prensa, iglesia y estado en México

## Santa Muerte, press, church and state in Mexico

*Roberto Garcés Marrero*

Universidad Iberoamericana

rgmari8777@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4925-1743>

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

DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/ri/962024/aot2/garcesmarreror>

### Resumen

Este artículo se dirige a analizar la construcción discursiva realizada por la prensa, la Iglesia católica y el estado del culto a la Santa Muerte los cuales, en su conjunto, han creado un discurso que relaciona a esta devoción con la violencia, el narcotráfico y el satanismo. Para esto se llevó a cabo la revisión de artículos periodísticos publicados en las últimas dos décadas. Las relaciones evidenciadas entre estado, religión y sociedad civil son sumamente complejas y ha llevado a estigmatizar a parte de la población relacionada con este culto. El clima de opinión creado ha favorecido la toma de medidas contra la devoción, pero también ha llevado a los devotos a tomar responsabilidad pública de su fe y a la construcción de una narrativa apologética propia.

**Palabras claves:** Santa Muerte, prensa, estado, religión, discurso

### Abstract

This article aims to analyze the discursive construction carried out by the press, the Catholic Church and the state of the cult of Santa Muerte that, together, have created a discourse that relates this devotion to violence, drug trafficking and Satanism. For this, the review of newspaper articles, published in the last two decades, was carried out. The relationships evidenced between the state, religion and civil society are extremely complex and have led to the stigmatization of part of the population related to this cult. This climate of opinion has favored the taking of measures against worship, but it has also led devotees to take public responsibility for their faith and to build their own apologetic narrative.

**Keywords:** Santa Muerte, press, state, religion, discourse



**IZTAPALAPA**

*Agua sobre las*

## Introducción

**E**l culto a la Santa Muerte, ha sido documentado, en mayor medida, desde inicios del siglo XXI, cuando comenzó paulatinamente a hacerse público mediante la aparición de altares callejeros en todo el país y la información que la prensa fue vertiendo al respecto. A pesar de este corto tiempo ha sido documentado ampliamente por investigadores mexicanos y extranjeros, entre quienes destacan Katia Perdigón, Perla Orquídea Fragoso, Laura Roush, Antonio Higuera Bonfil, Regnar Kristensen y Adrián Yllescas. Sin embargo, para grandes segmentos de la población, otras son las fuentes a partir de las cuales forman su opinión sobre el culto: ¿cómo se ha creado una imagen de la Santa Muerte, producida por las acciones en conjunto del estado, la iglesia y la prensa? Esta es la pregunta rectora del texto.

El objetivo de este trabajo es analizarla construcción discursiva realizada por la prensa, la iglesia y el estado del culto a la Santa Muerte a partir de la revisión de artículos periodísticos localizados en una revisión hemerográfica. Cabe aclarar que la exploración exhaustiva de la información que ha vertido la prensa mexicana sobre la Santa Muerte es un trabajo aún por realizar, el mayor antecedente de esta tarea es la investigación realizada por la antropóloga Perla Orquídea Fragoso en su tesis de maestría y el trabajo de Fabrizio Lorusso. El criterio de selección que se siguió para escoger los artículos fue la importancia y la particularidad de los casos, marcadas por su difusión e influencia en el imaginario social (como en el caso de algunos asesinos en serie que serán mencionados, cuya impronta ha sido indeleble en la memoria popular). También se ha tenido en cuenta la intención desde la cual fueron narrados, para matizar el proceso de imaginarización de la Santa. Se trató de contrastar la información con otras fuentes como publicaciones científicas y libros. Los temas que se pretenden abordar pasan por la relación que establece la prensa entre la Santa Muerte y 1) la criminalidad y violencia en general; 2) los asesinos en serie; 3) el narcotráfico, el narcosatanismo y los asesinatos que conllevan. Además, se hace un acercamiento a la manera en la que se divulgan las acciones establecidas por el estado y la iglesia en contra del culto. La prensa funciona como medio para

estudiar complicadas relaciones entre la religión institucional, las religiones emergentes, el estado, la legalidad, los límites de la laicidad, la violencia, etcétera.

Esta revisión hemerográfica es el complemento del trabajo de campo del autor, como parte de su investigación para aspirar al título de doctor en Antropología Social. La construcción discursiva a partir de notas periodísticas tiene un importante y exitoso precedente sobre todo en el trabajo de Akhil Gupta sobre la corrupción y la burocracia en la India. Como sostiene este antropólogo:

Dado que los artículos de prensa se presentan [...] por corresponsales locales, constituyen, al igual que las entrevistas orales, cierta forma de conocimiento situado. Evidentemente, resulta ingenuo percibirlos como si tuvieran una relación privilegiada con la verdad de la vida social; sin embargo, tienen mucho que ofrecernos cuando son vistos como una importante forma discursiva a través de la cual la vida cotidiana es narrativizada y las colectividades son imaginadas. Por supuesto, los relatos presentados en los periódicos se tamizan a través de conjuntos de filtros institucionales, pero, por esa razón, sus representaciones no están más profundamente comprometidas (Gupta, 2015: 103).

## Precisiones conceptuales

Es imprescindible explicar en primer lugar qué se entiende en este texto por estado. Se parte de la idea de Philip Abrams de que uno de los grandes problemas de la ciencia y la teoría política en general ha sido la cosificación del concepto de estado que encubre su esencia de legitimar lo ilegítimo:

El estado, entonces, no es un objeto equivalente a la oreja humana. Ni tampoco es, incluso, un objeto equivalente al matrimonio humano. Es un objeto de tercer orden, un proyecto ideológico. Es, ante todo, un ejercicio de legitimación; y es de suponer que lo que se legitima es algo que, si se pudiera ver directamente y tal como es, sería ilegítimo, una dominación inaceptable. [...] En suma, el estado es un intento de lograr sustento para, o tolerancia de, lo indefendible y lo intolerable, presentándolos como algo distinto de lo que son, es decir, dominación legítima, desinteresada (Abram, 2015: 53).

Este proyecto ideológico de legitimación de lo ilegítimo es sustentado por medio de las instituciones del estado, en particular las coercitivas, presentadas de manera tal que parecen dirigidas a buscar de forma desinteresada “el bien común”, disociándolas aparentemente de cualquier interés sectorial y estructural, como la clase, la raza y la religión (Abram 2015). Al final, termina englobando a otras instituciones como las administrativas, judiciales y educativas, las cuales se convierten “en agencias del estado como parte de un proceso de sujeción muy específico, y convertidas, precisamente, en una lectura y una cobertura alternativas de ese proceso” (Abram, 2015: 53).

Quedan así desdibujadas las fronteras entre el estado y la sociedad civil, haciendo que toda la sociedad sea de algún modo participe de estos mecanismos de dominación. Por eso Abrams prefiere utilizar la minúscula inicial al hablar del estado y se sigue en eso su ejemplo en estas páginas. Claro que no todos los sectores, clases e instituciones están representados de igual manera en este proyecto ideológico, por lo que el término estado encubre una miríada de procesos diferentes, de luchas, de micropoderes, de negociaciones y conflictos:

El estado es el símbolo unificado de desunión real. Esto no es solo una falta de unidad entre lo político y lo económico sino, igualmente, una profunda desunión dentro de lo político. Las instituciones políticas [...] no logran mostrar de manera visible una unidad de práctica —en la misma medida en que descubren constantemente su incapacidad de funcionar como un factor más general de cohesión—. De manera manifiesta, están enfrentadas entre sí, actúan de forma volátil y confusa. [...] Una unidad de práctica tan duradera como la que logra el conjunto de instituciones políticas es impuesta sobre ellas palpablemente por las organizaciones y los intereses económicos, fiscales y militares “externos” (Abram, 2015: 58).

Esta manera de concebir al estado puede tener limitaciones, pero el presente escrito no intenta ser un tratado de teoría del estado, sino utilizar una manera de comprender el término de modo tal que ayude al análisis que se pretende, o sea, **cómo en la práctica instituciones en apariencia tan disímiles como prensa, iglesia y estado terminan convirtiéndose** en aparatos estatales que coadyuvan al proceso de dominación o, como diría Foucault, a la estructuración de la conducta de los sujetos. Esta concepción del estado como la máscara que encubre la heterogeneidad de las prácticas políticas y las luchas de poderes que implican, que se trasvasan a las diferentes esferas de la sociedad también permite entender mejor, a mi juicio, las formas en las que la religión entra en colisión o en coalición con cierto *statu quo*.



Este campo de batalla antes descrito se traduce en la prensa, en la que se manifiestan muchas de estas luchas de poder, se ocultan o se incentivan, según el caso. Es válido señalar la distinción foucaultiana: las relaciones de comunicación no son exactamente las relaciones de poder, pero “de hecho siempre se traslapan, se apoyan recíprocamente y se utilizan mutuamente como instrumentos.” (Foucault, 1988: 12) En las sociedades actuales lo que se ha dado en llamar “cultura pública” es un importante escenario de formación de masa crítica, creando el clima doxológico necesario para la legitimación o el rechazo de la toma de importantes decisiones a nivel político:

La cultura pública es una zona de debate cultural que se lleva cabo a través de los medios de comunicación, otros modos de reproducción mecánica y las prácticas visibles de instituciones tales como el estado. Es “el lugar y lo que está en juego” de las batallas por el significado cultural (Gupta, 2015: 101).

Ya Althusser explicó que la distinción entre los aparatos represivos del estado y la sociedad civil se desdibuja al introducir el concepto de aparatos ideológicos del estado, que reproducen la ideología dominante y por lo tanto las relaciones de producción legitimadas por esta. Dentro de los muchos aparatos ideológicos que menciona están dos que resultan precisamente el centro de esta investigación: los religiosos y los de información. Vale aclarar que estas diferentes formas de aparataje tienen una autonomía relativa, sus discursos y mecanismos de acción son diferentes, lo cual hace contradictorias las formas de su actuación y esta no se limita a ser puramente ideológica: “por su propia cuenta, los aparatos ideológicos de Estado funcionan masivamente con la ideología como forma predominante, pero utilizan secundariamente, y en situaciones límite, una represión muy atenuada, disimulada, es decir, simbólica” (Althusser, s. f.: 10).

Según Althusser, la hegemonía sobre los aparatos ideológicos del estado es la que garantiza a la(s) clase(s) dominante(s) su poder político, por lo cual son a la vez objeto y lugar de la lucha de clases (Althusser, s. f.). Sin embargo, limitarlo al enfrentamiento entre las clases, como privilegia la óptica marxista, sería una manera parcial de entender el fenómeno: existen contradicciones entre las clases, pero también étnicas, étnicas, de género, religiosas, etc., y no se pueden resumir todas en un único conflicto clasista, de ahí que, más cerca de Foucault en este caso, preferimos hablar de luchas de poder.

Estas luchas de poder, que al final son la esencia del estado cuando no se reifica como concepto, explica Foucault, son fundamentalmente una técnica, una forma de poder:

Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos (Foucault, 1988: 7).

Sujetos, es decir, sometidos, dice Foucault, pero cabría agregar que además de categorizados, son jerarquizados y en función del estatus, presentados como el deber ser del individuo o invisibilizados y negados. Estas luchas, según el propio filósofo, tienen un componente importante de liberación de la subjetividad, de romper con la sujeción y, claro, crear un nuevo sujeto. Según Foucault, un gran precedente de estos enfrentamientos de poderes que envuelven la subjetividad fue en los siglos xv y xvi, teniendo como resultado fundamental la Reforma protestante (Foucault, 1988: 7-8), que significaba una nueva manera de entender la relación con la trascendencia y a sí mismo en el mundo.

Es decir, la religión está justo en medio de estas luchas de poderes que conllevan creaciones y rompimientos de las subjetividades. La secularización que se considera propia del desarrollo tecnológico capitalista no es la negación de la religión, sino solo la ruptura con la idea de sujeto concomitante a las religiones actualmente institucionalizadas. Por ende, la dimensión religiosa es raigal para muchos análisis políticos, sobre todo teniendo en cuenta que los mecanismos de dominación del estado actual son en gran medida heredados del cristianismo y lo que Foucault llama “poder pastoral” (1988: 8).

Cabría sostener que México es un país laico, pero ¿qué significa esto? Marx y Engels, con sarcasmo, nos alertan sobre un grave problema de la historiografía del siglo xix y que aún es un talón de Aquiles para las ciencias sociales:

Mientras que en la vida vulgar y corriente todo *shopkeeper* sabe distinguir perfectamente entre lo que alguien dice ser y lo que realmente es, nuestra historiografía no ha logrado todavía penetrar en un conocimiento tan trivial como este. Cree a cada época por su palabra, por lo que ella dice acerca de sí misma y lo que se figura ser (Marx y Engels, 1980: 23).

Esta advertencia, a *prima facie*, verdad de Perogrullo, debería ser elevada a la calidad de principio metodológico en la investigación social. Si el estado, como se sostiene en la conceptualización anterior, es un conjunto de prácticas heterogéneas en negociación y enfrentamiento, fruto de una larga lucha de poderes distintos, cabría con más razón distinguir, al menos heurísticamente, entre un nivel deontológico, el discursivo y la acción real. Un punto sería la laicidad como deber ser, como imperativo categórico kantiano, pero otro diferente sería el discurso que puede convertirse en una máscara ideológica, ocultando o difuminando la práctica en la que se manifiesta o no este deber ser. Habría que distinguir entre el discurso de laicidad y la laicidad en la práctica, sin generalizar, pues estas luchas de poderes disímiles pueden tender a direcciones distintas. En este sentido el papel de la prensa es fundamental para la elaboración de este discurso estatal, incluso cuando lo elabora o lo presenta como contradiscurso.

El teólogo y sociólogo francés François Houtart habla de “espacio social” para definir ese lugar que la sociedad atribuye a cierta religión, el cual se define a partir de la posibilidad de existir, la posibilidad de producir un sentido que rebase lo individual y la posibilidad de actuar sobre la organización de la sociedad civil. Según este investigador:

La definición concreta del espacio social ocupado por los sistemas religiosos depende de dos variables. En primer lugar, depende de la variable de la sociedad, que de manera directa o indirecta define cuál es el espacio social aceptable para los sistemas religiosos dentro de su sistema económico, político y social. En segundo lugar, depende de la concepción del propio sistema religioso sobre lo que constituye el espacio mínimo necesario [...] Los dos pueden ser no solo diferentes sino contradictorios (Houtart, 2006: 122).

Desde el punto de vista legal, el principio de la laicidad abriría el espacio para la tolerancia y la pluralidad religiosa en la variable sociedad. La devoción a la Santa Muerte no está organizada de manera jerárquica ni doctrinal, limitándose en muchos casos a ser una expresión de religiosidad individual, con escasos conatos de institucionalización. Parecería no haber contradicción posible; sin embargo, entre lo legalmente establecido y la realidad social existe una cesura. No solo las leyes, además, establecen lo permitido o deseable; la creación de masa crítica por la prensa, que funciona como una industria de la opinión, crea un ambiente favorable a la tolerancia o no de ciertas prácticas o instituciones religiosas, e incluso puede estimular o legitimar acciones a favor o en contra de estas.

En un país que eleva la laicidad como principio constitucional, pero fundamentalmente católico y signado por el clasismo, ¿es bien vista una religión que la Iglesia católica romana declare satánica y que, además, se considere propia de las clases más populares? ¿Hacemos abstracción de nuestras creencias a la hora de ejercer nuestras funciones como servidores públicos o como divulgadores de información? Evidentemente no, un gran margen de sesgo siempre existe y desde ahí se hacen campañas informativas o se toman decisiones. Cómo ha ocurrido esto y cuáles han sido algunos de sus efectos es lo que pretende explicar el siguiente segmento.

## **Santa Muerte: la construcción de una imagen**

Según destaca la antropóloga Perla Orquídea Fragoso, las fuentes primarias de información sobre el culto se conformaron a partir de reportajes periodísticos de nota roja y amarilla, de novelas y libros o revistas sobre la devoción producidos para el consumo de los creyentes:

...la imagen del culto se ha construido a partir de estos tres lentes cuya premisa no es, en ningún caso, la del estudio científico: la objetividad que busca explicar un fenómeno. Así la “construcción social” de la imagen del culto no reconfigura —o lo hace de forma absolutamente tendenciosa, distorsionada y parcial— el fenómeno mismo en su complejidad, caricaturizándolo o explotando su lado sórdido y calificado de “oscuro” (Fragoso, 2007: 7-8).

Para Laura Roush, el vínculo que sostiene la prensa entre la Santa Muerte y la violencia es heredero del conocido caso de los narcosatánicos, en Matamoros, Tamaulipas, en 1989, donde un grupo de jóvenes vinculados al Cartel del Golfo, liderados por el estadounidense de origen cubano Adolfo de Jesús Constanzo, iniciado en Palo Monte, realizaban sacrificios humanos para lograr ser invisibles y, de esa manera, conseguir la invulnerabilidad (Franco, 2019). Para esta antropóloga:

Santa Muerte per se was marginal in Constanzo’s ritual—there was a small statuette in photographs from the Tamaulipas ranch, and journalists did not much comment on them at the time. But Constanzo’s way of weaving together spectacular cruelty, “religious” or esoteric storytelling, and the drug business made an enormous impression, and it remains a reference whenever one of these themes is associated with the others (Roush, 2014: 139).

Según algunos periodistas, como Ricardo Pacheco Colín, el culto a la Santa Muerte salió a la luz pública asociado a infaustas figuras como la del secuestrador serial Daniel Arizmendi López, conocido por el alias de “Mochaorejas”, detenido en 1998 (Pacheco, 2004). Este dato es ratificado por la investigadora Perla Orquídea Frago. Con el “Mochaorejas” la Santa Muerte tuvo su *coming out* en la prensa. Este personaje fue famoso por realizar aproximadamente medio centenar de secuestros y su seudónimo se debe a la práctica de cortar las orejas a sus víctimas y enviárselas a sus familias como método de presión. La prensa, luego de su detención, ha estado divulgando detalles de su vida durante años, uno de los cuales es su devoción a la Niña Blanca.

Paralelo a esto, según Laura Roush, con la aprobación de la Ley de Culto Público, la Iglesia católica comienza una campaña agresiva en contra de otras devociones que le disputaban su hegemonía, en particular contra la Santa Muerte:

The Church consolidated its posture of intolerance toward Santa Muerte in the 1990s, under the authority of Cardinal Norberto Rivera. In flyers distributed via the diocese and parish authorities, parishioners were warned that the cult was a mask for Satanism and that good Catholics were at grave risk if they dabbled. To parish priests and others less worried about demonic possession, there was an accompanying explanation: death cannot be holy, because Christ overcame death. The Church abandoned its earlier toleration in part because of the threat of proliferating charismatic sects. Under the new laws, it became easy for any group to acquire a license and open a storefront “church.” This was also a factor in an explosion of Evangelical and other new congregations (Roush, 2014: 139).

Esta campaña fue también protagonizada por las iglesias protestantes que iban ganando un mayor espacio entre la población. La posición general de las Iglesias era de que la Santa Muerte era un engaño satánico y un espíritu vengativo, lo cual se retroalimentaba con la imagen dada por la prensa que la relacionaba con crímenes cruentos, violencia y narcotráfico. De ahí que el discurso de los creyentes esté enfocado no solo en explicar su fe, sino en deslindarla de esta imagen popularizada (Garcés Marrero, 2019: 13). Lorusso aborda la manera en la cual, incluso la prensa del Vaticano reprodujo esta visión satanizadora de la Santa (Lorusso, 2011: 59-70).

En la cobertura de la prensa al “Magno Exorcismo” realizado en la catedral de San Luis de Potosí el 20 de mayo de 2015 y encabezado por el arzobispo emérito de Guadalajara, el cardenal Juan Sandoval Íñiguez y por el arzobispo de San Luis Potosí, monseñor Carlos Cabrero, se hicieron declaraciones sorprendentes por su

carácter reaccionario, sobre todo por parte del exorcista padre Antonio Fortea, sacerdote español quien ha escrito varios libros sobre el tema:

...el Padre Fortea rehusó dar detalles sobre la ceremonia realizada, pero señaló que “sin duda alguna el aborto, el satanismo, la corrupción, el culto a la ‘santa’ muerte y la legalización de aberraciones sexuales, han provocado una gran infestación satánica en todo México”. Todo ello, añadió en la entrevista con ACI Prensa, ocasiona una violencia incontrolada y generalizada debido precisamente a la acción demoníaca. Fortea le dijo al medio católico que cada Obispo en México debe celebrar en su propia diócesis el “Magno Exorcismo” y que urge derogar la ley del aborto establecida en el Distrito Federal, “causa de todo esto”, e incluir en el artículo primero constitucional el derecho humano a la vida, desde el primer instante de su concepción (Arzobispos y sacerdotes realizan “Magno exorcismo” en México, 2015).

Lo interesante es que parece ser que la causa de este exorcismo fue el inusitado escándalo por corrupción de menores acaecido en el estado potosino, donde tres sacerdotes fueron acusados por pedofilia, uno de ellos por más de 100 casos. No obstante, la responsabilidad, según la jerarquía católica de la arquidiócesis recae en el demonio, en el aborto y en la Santa Muerte. Roberto O’ Farrill, periodista católico, dijo al respecto:

México sufre una infestación demoníaca, similar a la que vivían estos territorios antes de la evangelización y la aparición de la Virgen de Guadalupe, cuando las culturas precolombinas realizaban sacrificios humanos a sus falsos dioses. Durante ese exorcismo los demonios obligados por la Virgen María dicen que han regresado a México, que hay nuevamente una infestación, principalmente en la Ciudad de México y en otras partes del territorio.<sup>1</sup>

En la visita que realizó al año siguiente, el Papa hizo una velada referencia al culto de la Santa Muerte, condenándolo, un día antes de officiar misa en Ecatepec, municipio que fue presentado por la prensa como “bastión de la Santa Muerte” (Ureste, 2016): “En su encuentro con los obispos de México, Francisco se dijo preocupado

<sup>1</sup> La descripción de este rito, efectuado a puertas cerradas y por primera vez en el mundo, es realizada por este propio periodista, uno de los pocos testigos de la ceremonia. Se puede encontrar en: <http://www.catolicidad.com/2015/06/exorcismo-magno-en-mexico.html>

por ‘tantos que seducidos por la potencia vacía del mundo, exaltan las quimeras y se revisten de sus macabros símbolos para comercializar la muerte’” (LFM, 2016).

El artículo ya citado, publicado por Ureste en *Animal Político* resulta interesante porque combina la opinión del hermano Parka y Yamarash, su hijo, líderes de la Congregación Nacional de la Santa Muerte, quienes sostienen que Ecatepec es la cuna de esta devoción, sobre la visita del Papa Francisco, con la de algunos líderes de la Iglesia católica. Al respecto la opinión de Yamarash es muy esclarecedora:

En primer lugar, subraya que en el culto a la Muerte no se busca ‘robar’ fieles a ninguna religión. De hecho, apunta, en la Congregación se permite el politeísmo. “Es decir, que podemos creer en la Santa Muerte y al mismo tiempo en nuestra religión, bien sea la católica, cristiana, musulmana o krishna. Porque para nosotros primero está el Creador y después la Muerte que, como el resto de santos, es una fuerza alterna de Dios”. Sin embargo, el Ministro de la Congregación plantea que algunos dogmas de la religión católica, “así como actos aberrantes como la pedofilia de sacerdotes y otros actos de corrupción”, están provocando que los jóvenes busquen alternativas. “En mi opinión, la visita del Papa Francisco sí es muy importante para las personas mayores porque *renutren* su fe. Sin embargo, los jóvenes están buscando otras alternativas que satisfagan sus necesidades. Ya no se sienten identificados con las religiones tradicionales”, expone Yamarash, quien añade que muchos de esos jóvenes acuden al culto a la Santa Muerte “porque es más individualista” y está libre de prejuicios y de normas (Ureste, 2016).

El padre Hugo Valdemar, director de comunicación social de la Arquidiócesis de México, asegura que:

“Nosotros no los atacamos porque nos estén quitando fieles. De hecho, muchos seguidores de la Santa Muerte se dicen católicos y van a misa a la iglesia. Pero la Iglesia advierte y ataca porque hay que atacar al maligno y a sus obras, no tanto a las personas que tienen esta fe. Más bien esas personas nos preocupan porque han caído en estas redes y queremos que entiendan que una fe verdadera no puede fomentar esa superstición de la Santa Muerte”, explica Valdemar (Ureste, 2016).

Este es uno de los pocos casos en los que la prensa acude a la opinión de los devotos, buscando su versión y la pone a dialogar con otras opiniones más hegemónicas. No obstante, siendo justo, no es el único. Según Perla Orquídea Fragoso a partir de la cobertura que hizo *La Jornada* a la marcha guiada por David Romo Guillén moti-

vada por el retiro del registro de Asociación Religiosa a la Iglesia Católica Tradicional (Garcés Marrero, 2020), hubo un parteaguas en el discurso periodístico sobre el tema de la Santa Muerte, pues comenzó a tratarse con más seriedad (Fragoso, 2007: 61). Por ejemplo, en diciembre de 2018, la agencia EFE se hizo eco del décimo “cumpleaños” de la imagen gigantesca del templo de Tultitlán. El escrito, reproducido por *El Universal*, busca la versión de los creyentes sobre el culto, haciendo referencia incluso a que a pesar de que ese día había ocurrido un tiroteo en Tultitlán, el ambiente de la celebración era tranquilo. Una de las creyentes entrevistadas refiere: “Ahora sí que todos los malandritos tienen su Santa Muerte, pero nosotros no somos malos” (Festejan cumpleaños de la santa Muerte más grande del mundo, 2017). El artículo también refiere la creencia en milagros y en los poderes curativos de la Santa.

En *Proceso*, en febrero de 2011 se publicó un artículo interesante sobre la devoción en Guadalajara, que combina la opinión de un investigador de ITESO y una sacerdotisa de la Santa, Daena Elba Vázquez, en Tlaquepaque, de la Congregación de Curas Sanadores de la Iglesia Católica Ortodoxa, con sede en Cadereyta, Nuevo León, y encabezada por monseñor Juan Díaz Parroquín. Sobre esta Iglesia no hay referencias en investigaciones anteriores, aunque es interesante la declaración del monseñor:

Sí colaboré con David Romo, pero desde hace tres años tuve diferencias con él y a partir del 8 de julio de 2010 me dieron un escrito de Gobernación donde se declara que ya no soy miembro de ese grupo. ¡Qué bueno que me salí a tiempo! No tenemos nada que ver con él, que deberá responder a las leyes de Dios y de los hombres. Ahora pertenezco a la Congregación de Curas Sanadores de la Iglesia Católica Ortodoxa (La nueva devoción, 2011).

Aunque quisieron recabar la opinión de la iglesia romana sobre el tema, obtuvieron una negativa: “la Arquidiócesis de Guadalajara se negó a ofrecer su postura. Por medio de su secretaria, el vocero Antonio Gutiérrez Montaña respondió: “A *Proceso* no le daremos ninguna declaración” (La nueva devoción, 2011). No obstante, Díaz Parroquín reafirma la catolicidad de los devotos:

—¿Qué tipo de gente es devota de la Santa?

—Aquí la inmensa mayoría somos católicos. Buenos o malos, ricos y pobres, hombres y mujeres, gays o lesbianas, policías o ladrones, estudiantes y profesionistas.



—¿Qué les respondería a quienes afirman que este culto solamente es de delincuentes o ignorantes?

—Eso no es cierto. Si haces una encuesta, la mayoría de las cárceles está llena de católicos y eso no quiere decir que esa religión sea de gente mala. Quizás hay gente mala que recurre a la Santa porque tiene fe, pero eso no quiere decir que todos los devotos sean malos. ¿Por qué no dicen nada cuando esos mismos les rezan a otros santos y nomás con *la flaquita* hacen escándalo? Ya quítense esa creencia. Aquí hay pobres y ricos, vendedores ambulantes, gente que no tiene para comer o que no sabe leer ni escribir, o hasta médicos. Hay de todo (La nueva devoción, 2011).

Son ya varios los trabajos periodísticos, en su mayoría muy recientes, que, en diferentes estados del país, como en Querétaro (Valdez, 2018) o en Chiapas (González, 2017) tratan no de reproducir los estereotipos sobre la Santa, sino de buscar en los creyentes y personas cercanas (como los comerciantes de artículos religiosos) la explicación del culto. Como comenta Lorusso sobre esta última etapa en la prensa mexicana

es la de la descomposición del mito y la revelación progresiva de la realidad en que el periodismo, quizás, se acerca un poco más a la academia y a la propia investigación de campo, así que se proponen notas y reportajes menos sesgados, más completos y etnográficos, con esa carga de curiosidad e interés que escarba más allá del mito y halla nuevas evidencias empíricas. De esta manera, el periodismo de investigación propone reportajes y enfoques incluso más relevantes hasta para los medios comerciales y sus exigencias noticiosas, pero también para la gente común, cada vez más rodeada por un fenómeno ya no reducible y definible simplemente como una “naquiza” barrial, satánica o narca (Lorusso, 2011: 61).

Sin embargo, aunque se encuentren matices, el tono general de la prensa tiende a explotar la sordidez de lo relacionado con el culto de manera marcadamente sensacionalista, mientras la Iglesia católica continúa su labor propagandística en contra de la Santa Muerte:

By 2003, Cardinal Rivera ordered a campaign inviting the well-meaning to give up their Santa Muerte images. Building on the idea that Santa Muerte is a vindictive spirit, his offices circulated flyers regarding safe ways of disposing of an image and set up a special location at the foot of the Cristo del Veneno (Our Lord of the Poison)

within the metropolitan cathedral, at the heart of the downtown, where people could leave their statuettes (preferably in opaque plastic bags) and confess without fear of repercussions (Roush, 2014: 139-140).

De esta manera, trataba de contrarrestar la fe en la Santa con la devoción popular del Cristo del Veneno, una imagen del siglo XVIII a la cual se le atribuye el poder de absorber los pecados, los dolores, las penas y en general los males que afecten al creyente, aunque se ha visto en un altar a la Santa, erigido en la céntrica calle Dr. Vértiz, en la colonia Doctores, una simbiosis entre ambas entidades, así que quizás solo eso se logró. El otorgamiento del registro ante la Secretaría de Gobernación (SEGOB) como asociación religiosa a la Iglesia Católica Tradicional México- Estados Unidos, que venera a la Santa Muerte, también fue un escándalo que conllevó al retiro de este registro solo dos años después. El entonces presidente de la Conferencia del Episcopado Mexicano (CEM), el obispo de León, José Guadalupe León Rábago, acusó a la SEGOB de favorecer el fanatismo, “dando con facilidad excesiva el registro de asociaciones religiosas a grupos que, tal vez, no sea precisamente para hacer el bien a la sociedad mexicana” (Álvarez, 2004). La condena posterior del fundador de esta iglesia, David Romo Guillén a 66 años de cárcel más una multa de dos mil seiscientos sesenta y seis días de salario mínimo, acusado por robo simple, secuestro, extorsión agravada y crimen organizado (Dan 66 años de cárcel a líder de la Iglesia de la Santa Muerte, 2012) también fue ampliamente explotada por la prensa y ayudó a confirmar el aura de peligrosidad que ya se había creado en torno al culto.

La prensa también destacó la relación entre el culto a la Santa y la criminalidad en el caso de Juana Barraza Samperio, detenida en enero de 2006, antes luchadora profesional, llamada “la Dama del Silencio”, famosa por su antifaz de mariposa y su traje rosa con vivos plateados, asesina serial acusada por el asesinato de 17 ancianas, lo que le valió el apodo de la “Mataviejitas” (Padgett, 2018).

En varios artículos periodísticos se relacionan directamente muchos de los sacrificios humanos llevados a cabo por el narcosatanismo con el culto a la Santa Muerte, como en casos ocurridos en 2003 en Nuevo Laredo, donde, según la prensa, se usaba la sangre de las víctimas para ciertos rituales de magia negra (Dávila, 2003). Uno de los casos más siniestros, divulgado ampliamente, ha sido en marzo de 2012, en el que ocho miembros de una familia del municipio de Nacozari de García, en el estado de Sonora, fueron detenidos por celebrar al menos tres sacrificios humanos a la Santa Muerte, de ellos dos de menores de edad (Sánchez Dórame, 2012). El denominado “monstruo de Ecatepec”, feminicida en serie, que se sospecha que incluso tenía prácticas de canibalismo y necrofilia con los cuerpos de sus víctimas también

fue presentado por la prensa como devoto de la Santa Muerte junto con su esposa y cómplice (Durán King, 2018). En estos casos el valor real de divulgar su práctica religiosa no parece ser el de ofrecer un dato imprescindible para el público, sino solo explotar un detalle morboso de una escena que no siempre es bien comprendida. Para el lector no familiarizado, no obstante, se establece un signo de igualdad entre crímenes violentos y la Santa Muerte.

La detención de líderes del narcotráfico generalmente es divulgada junto al hallazgo de altares a la Santa Muerte en sus casas, como en el caso de Gilberto García Mena, el June, líder del cartel del Golfo, apresado en Tamaulipas en 2001 (Gil Olmos, 2012). Por ejemplo, el 22 de octubre del año pasado se hizo un operativo en el que se encontraron diferentes localizaciones del Cartel Tepito, en la colonia Morelos de la Ciudad de México; la prensa reveló la noticia con las fotos de las armas y la droga encontradas más las imágenes de la Santa Muerte y diversos artículos de santería y palo monte, recalcando el hecho de que tenían restos humanos en su interior (Loaiza, 2019); exactamente 42 cráneos, 40 mandíbulas, 31 huesos largos y un feto.<sup>2</sup>

En 2014, la periodista Claudia Solera publica un artículo que, en un famoso templo dedicado a la Santa Muerte, ubicado en Tultitlán, se cobraban hasta 9 000 pesos “por un ritual para proteger a delincuentes o ayudarles a evadir la prisión”. Ese escrito presenta de manera bastante descarnada la supuesta mercantilización de la devoción, con los precios de sus amuletos, ritos y libros, estableciendo una homologación entre devoto a la Santa Muerte y crimen organizado (Solera, 2014). El señalamiento fue respondido en los comentarios al artículo por la “madrina” Enriqueta Vargas, líder del templo, quien acusaba de difamación a la periodista y le exigía mostrar pruebas. No hubo respuestas de parte de la periodista, hasta donde se tiene información.

<sup>2</sup> En Palo Monte el centro de la práctica religiosa es la *nganga*, un caldero con palos, partes de animales, tierras, piedras y otros elementos, entre los cuales los más importantes son restos humanos, sobre todo el cráneo, los fémures y los húmeros. Estas partes suelen recopilarse en algún panteón, donde dentro de una compleja ceremonia preguntan al difunto si quiere trabajar para el futuro palero. Si se interpreta que accede se retiran esos huesos y se establece un pacto entre el muerto y el creyente. No obstante, en este caso, la cantidad y la posición de estos restos no parece ser lo acostumbrando dentro de esta religión, que además no es parte de la santería, como se sugiere en el artículo: sus raíces étnicas son otras. Mientras la santería es de origen yoruba, el Palo Monte es congo y aunque se han transculturado y sincretizado en gran medida, no es adecuado identificarlas: sus principios y prácticas son diferentes. Es notorio el desconocimiento de los periodistas sobre estas cuestiones.

Ese mismo año, en enero, la alcaldesa Leticia Salazar, de Matamoros, Tamaulipas, ordenó a fuerzas de la marina que destruyeran un altar a la Santa Muerte ubicada en el ejido El Logoreño, lo cual provocó el descontento entre los pobladores del lugar y protestas que incluso bloquearon vías públicas (Alcaldesa ordena destruir altar a la Santa Muerte y seguidores bloquean carretera, 2014). Cinco años antes, la marina había destruido 34 altares que estaban en las entradas de Nuevo Laredo, Tamaulipas. La operación fue llevada a cabo durante la madrugada con un fuerte despliegue de fuerzas policiales y militares: se temía una reacción violenta por parte de la delincuencia, por considerar que la veneración estaba vinculada al cártel del Golfo, quienes dos años antes habían dejado tres cadáveres frente a uno de los santuarios. Se esgrimió como causa que “las autoridades y habitantes de esta ciudad se quejaron de que las imágenes de la Muerte, una de ellas de 175 metros de altura, fueran la bienvenida que se ofrecía a visitantes nacionales y extranjeros”. El alcalde Ramón Barrio Garza incluso había prohibido a los negocios de venta de imágenes de la Santa que las exhibieran en la vía pública (Derriba Ejército 34 altares dedicados a la Santa Muerte, 2009).

Estas acciones comenzaron a la vez que la denominada guerra al narcotráfico, declarada por el presidente Felipe Calderón luego de su toma de posesión como presidente en 2006, lo que implicó una escalada de la violencia a lo largo de todo el país, pero en particular en los estados del norte y algunos del centro, como Michoacán, Jalisco y Veracruz. Los efectos de esta iniciativa presidencial han sido muy polémicos y, a largo plazo, los resultados dudosos. Los altares a la Santa fueron incluidos dentro de esta arremetida. La cuestión sería por qué y la respuesta no es evidente: es probable. Valdría la pena preguntar: ¿estas acciones contra el culto afectan directamente al narcotráfico? ¿Es la influencia velada del catolicismo en las decisiones del Partido Acción Nacional, representado por Calderón? ¿Es una forma de dominación simbólica de sectores pobres y marginados de la población mexicana? ¿Una manera de eliminar la protección de los narcos, lo que implícitamente conllevaría la creencia secreta en los poderes de la Santa? ¿O solo la manera de ocultar al otro, mientras se da la apariencia de actuar eficientemente, sin ir a la raíz? Por supuesto, este es un proceso que sobrepasa al presidente e incluye las simpatías, creencias y antipatías de miles de funcionarios de diferentes jerarquías en el plano federal, estatal y municipal. En ese mismo sexenio, en 2011, el entonces gobernador de Sinaloa, Mario López Valdez, tomó la medida de aplicar restricciones para la escucha en público de los narcocorridos (Cabrera Martínez, 2016), lo cual fue secundado por estados vecinos, como Baja California Sur (Navarro, 2015) o Chihuahua (Fierro, 2015) e incluso fue aprobado por el secretario técnico del Consejo de Seguridad Nacional, Alejandro

Poiré Romero (Ordaz, 2011). Está claro que la guerra contra el narco no se limitó a acciones militares, sino que terminó convirtiéndose en una batalla ideológica por la hegemonía en el campo cultural y religioso, incluso. En todos los casos, siempre hubo víctimas que no estaban directamente relacionadas con la producción, distribución y consumo de la droga.

El año 2009 parece haber sido particularmente intenso en la destrucción de altares en Tamaulipas, en Tijuana, Reynosa y la propia Ciudad de México, apuntando la prensa a la relación de esto con la guerra contra el narcotráfico (NTX, 2009). La Iglesia Católica acusó a David Romo, fundador del al Iglesia Católica Tradicional, de declararle la “guerra santa” a raíz de la destrucción de estos altares, llamándolo incluso “terrorista” (Viayra, 2009). Algunos años después el padre Hugo Valdemar, director general de Comunicación Social de la diócesis, expresó que había sido atacado personalmente por David Romo. Estas declaraciones fueron a raíz de la visita del cardenal Gianfranco Ravasi, presidente del Consejo Pontificio para la Cultura, quien reafirmó el carácter satánico que la Arquidiócesis atribuye a la Santa Muerte:

Primero que nada hay que aclarar a las jóvenes generaciones que la mafia, el crimen organizado y el narcotráfico no son religiones, a pesar de que la Santa Muerte se use como una forma religiosa, no son religiones. Son en efecto, un elemento blasfemo. Segundo, el crimen organizado no es cultura, sino anticultura, porque borra todos los valores de las relaciones humanas, sociales y culturales (Saldaña, 2013).

Cada cierto tiempo siguen apareciendo noticias dramáticas relacionadas con la Santa Muerte, como el suicidio de una joven que se ahorcó en la llamada “Catedral de la Santa Muerte”, en el mercado de Sonorita, Pachuca, estado de Hidalgo, acaecido en noviembre de 2015 (SOS, 2015). Un caso particular que aumentó de manera significativa la mala reputación del culto fue el asesinato en 2016 del esposo de doña Queta, la famosa dueña del altar de la calle Alfarería, en la Colonia Morelos, uno de los más reconocidos centros de adoración a la Santa Muerte en México y en el mundo, justo cuando limpiaba la imagen de la Santa con otra persona más que fue también baleada (MCA, 2016). En 2019, en la colonia Flores Magón de León, Guanajuato, murieron dos hombres y una mujer a causa de más de 20 disparos: la noticia está encabezada por la fotografía del portón de la casa, donde está pintada la Santa Muerte, con los impactos de bala a un costado, y la nota termina añadiendo dramatismo a la escena: “Según algunas versiones aseguran que varios hombres armados, al menos cinco, fueron los responsables, aunque dicen también que la

Santa Muerte que está plasmada en el portón es la que vio todo” (Vecinos de colonia Flores Magón, en León, viven temerosos, 2019).

Todo este tipo de información manejada en torno a la imagen de la Santa Muerte hace válida la pregunta que Argyriadis (2017) se plantea de hasta qué punto la prensa no alimentó la presunta barbarie de sus devotos. Como refiere Fragozo:

...así como han elaborado una imagen de “fe amorosa” en torno a las peregrinaciones hacia la basílica de Guadalupe, han construido una de “fe perniciosa” alrededor del culto a la Santa Muerte. En ambos casos hay devotos que participan en actividades ilícitas y fieles que no lo hacen, pero la mirada de los cronistas periodísticos se centra, en cada caso, solo en uno de estos grupos, presentando una visión absolutamente parcial y tendenciosa (Fragoso, 2007: 60)

La relación establecida por la prensa con claridad entre satanismo, violencia, narcotráfico y Santa Muerte hace que el halo que la rodea sea para muchos mexicanos no conocedores un tema al cual prefieren no acercarse. No obstante, también forma parte de este discurso la explotación de las supuestas relaciones del culto con muchas figuras famosas del arte, el deporte y la política como María Félix, Elba Esther Gordillo, Ulises Ruiz, exgobernador de Oaxaca, el exsecretario de Seguridad Pública Genaro García Luna y el luchador profesional El Místico (Gil Olmos, 2012). Por una parte, rodea al culto de un halo de malignidad, pero por el otro parece confirmar los poderes que se le atribuyen a la Santa; la idea implícita que se maneja sobre la devoción a la Niña Blanca es como la recreación del viejo mito fáustico de la venta del alma al diablo: puede llevarte a lo más oscuro, pero también concederte lo que quieras, aunque al final el precio sea muy alto. Este tipo de contrato con entidades malignas está muy presente en el imaginario colectivo, así que desempolvarlo y adaptarlo a una nueva fe en una imagen esquelética y atemorizante, en una suerte de entidad ctónica, liminar y mefistofélica, parece muy fácil: es prácticamente un prejuicio preinstalado que solo necesita confirmación.

En este punto, las acciones estatales, la prensa y la Iglesia apuntan hacia la misma dirección: satanizar el culto y presentarlo como concomitante de la violencia y el narco. La relación causal, aunque inversamente proporcional que plantea Castells (2008) entre la recesión del Estado mexicano y el desarrollo del culto parece ignorar los propios mecanismos de control que el estado, de manera directa o a través de su aparato ideológico, impone sobre esta devoción han sido y aún son muy poderosos.

Parte de este ejercicio de poder, en efecto, ha sido abrir nuevas posibilidades de respuesta por parte de los devotos a la Santa, al ejercer presión sobre ellos, en

algunos casos con todo tipo de violencia; así los obliga a actuar, algunos esconden su fe, pero no todos: el campo de posibilidades es más amplio. Laura Roush apunta a una posible ironía dentro de culto: las frecuentes acusaciones a los devotos de ser “satánicos” o “narcos”, también han llevado a muchos de estos a sacar sus imágenes al espacio público y a crear un discurso apologético, para reivindicar su fe:

*Mass-mediated efforts to make narrative sense of a more violent state of affairs created the conditions for Santa Muerte’s transformation into a highly visible mass phenomenon: new devotees began searching for connection with others by way of their indignation over the politics of blame for violence. Dispersed and vague practices gained the appearance of a coherent rite in the wake of accusations against a “cult” that did not yet exist (Roush, 2014: 147).*

Por lo tanto, el papel, sobre todo de la prensa, pero también de las iglesias y el estado, ha sido crear un aura de miedo y fascinación en torno a la devoción a la Santa Muerte, haciéndola repulsiva y atrayente casi al mismo grado, pero sin duda falseando el culto mismo, al identificarlo de manera exclusiva con el satanismo, la violencia y el narcotráfico. Han dado propaganda negativa, pero la han dado a conocer ampliamente y han conseguido de manera oblicua la exhibición de la fe por parte de los creyentes, impulsando una coherencia en el discurso sobre sus creencias similar en su esencia y causas a la etapa apologética de la patrística, en los albores del cristianismo.

## Conclusiones

De más está negar que han existido casos cruentos y escandalosos relacionados con el culto a la Santa Muerte. Aquí no se trata de una apología a ultranza, sino de indicar que ha habido una selección por parte de la prensa de esos casos, para presentar a la Niña Blanca en hechos relacionados directamente con crímenes, asesinos en serie, narcotráfico, narcosatanismo, suicidios. Además, esta parcialización se presenta con un marcado carácter amarillista, construyendo una imagen de la devoción como propia de narcos o, en todo caso, de nacos. Es probable que el aspecto de las figuras de la Santa, descarnada y atemorizante para muchos, haga esta relación aún más inmediata para el público, a diferencia de Jesús Malverde o de San Judas Tadeo. Sin embargo, para sus devotos, la Santa no está relacionada con la Muerte, al contrario, es una dadora de vida y amparo. Es este el aspecto del culto menos presentado por

parte de la prensa, quizás porque no es espectacular y tiene que ver con la vida cotidiana de personas insignificantes, casi invisibles, tanto para el estado como para los medios de comunicación. A fin de cuentas, la fascinación con el narcotráfico y todo lo relacionado con ese fenómeno se ha traducido en la generación de una lucrativa producción cultural, que ha conformado a toda una industria.

Este estado de opinión creado por la prensa cierra el espacio social a la devoción de la Santa Muerte, la marginaliza y legitima así la toma de acciones en contra del culto, en particular durante la denominada guerra al narcotráfico. La masa crítica en contra de la veneración a una imagen tan bizarra ya estaba creada; por lo tanto, la demolición de los altares fue, cuando menos, tolerada, a la vez que ratificaban la idea preexistente: si el gobierno ataca este culto, algo malo debe tener, pudiera ser la lógica inmanente que se insertaba con la información ya circulante. Así, las acciones y las noticias creaban esa aura de peligro sobre el culto a la vez que se retroalimentaban en un círculo vicioso. A esta retroalimentación se suma la Iglesia y toda su potencia simbólica, aún actuante y poderosa, en guerra contra una fe que considera herética y a la que responsabiliza incluso de ser puerta de entrada del satanismo. Los múltiples escándalos en los que se ha visto envuelto el culto hacen que el caldo de cultivo para fomentar esta imagen macabra sea aún más fértil.

Esta relación tripartita entre fuerzas mayores de la sociedad tiende a la hegemonización de un determinado tipo de sujeto, político y religioso que siente atacada su primacía ante la Santa Muerte, símbolo de todo lo que se quiere negar: la violencia, el narcotráfico, lo naco, la precariedad. Sin embargo, muchas de estas cosas son, en el fondo, secretamente admiradas y consideradas parte de la “chingonería” nacional; también eso representa la Santa Muerte: un orgullo nacionalista, porque la Muerte es de México. Esta ambivalencia hace la relación con la Santa sumamente conflictuada: genera miedo y fascinación.

Por una parte, esta alianza de fuerzas en contra del culto le ha dado mayor promoción, haciendo que en el exterior incluso se relacione a México con esta devoción, por la otra ha impulsado a muchos de los creyentes a que hagan pública su fe, para reivindicarla, elaborando una suerte de discurso apologético que es el primero que escucha cualquier extraño que les pregunte sobre el tema.



## Referencias

### *Fuentes primarias*

#### *Publicaciones periódicas*

Álvarez, Xóchitl

6 de septiembre de 2004 “SG favorece fanatismo: CEM”, *El Universal*. Recuperado de <http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion/115360.html>

Cabrera-Martínez, Javier

24 de febrero de 2016 “Mantiene Sinaloa prohibición a narcocorridos”, *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/estados/2016/02/24/mantiene-sinaloa-prohibicion-narcocorridos>

Dávila, Darío

8 de septiembre de 2003 Sacrificios satánicos para proteger a narcos, *Crónica.com.mx*. Recuperado de <http://www.cronica.com.mx/notas/2003/83756.html>

Durán-King, José Luis

13 de octubre de 2018 “Ecatepec: un asesino serial en obra negra” *Milenio*. Recuperado de <https://www.milenio.com/opinion/jose-luis-duran-king/vidas-ejemplares/ecatepec-un-asesino-serial-en-obra-negra>

*El Diario*

15 de junio de 2015 “Arzobispos y sacerdotes realizan ‘Magno exorcismo’ en México”, *El Diario*. Recuperado de <https://eldiariomexico.com/2015/06/15/arzobispos-y-sacerdotes-realizan-magno-exorcismo-en-mexico/>

Fierro, Luis

20 de septiembre de 2015 “Prohíben en Ciudad Juárez narcocorridos”, *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/estados/2015/09/20/prohiben-en-ciudad-juarez-narcocorridos>

Franco, Fernando

19 de enero de 2019 “La historia de los narcosatánicos mexicanos, quienes comían carne humana para hacerse invisibles”, *Reporte Índigo*. Recuperado de <https://www.reporteindigo.com/piensa/la-historia-de-los-narcosatánicos-mexicanos-quienes-comían-carne-humana-para-hacerse-invisibles/>

González, Christian

7 de noviembre de 2017 “La Santa Muerte cada vez gana más fieles en Chiapas”, *Ultimatum*. Recuperado de <https://ultimatumchiapas.com/la-santa-muerte-vez-gana-mas-fieles-chiapas/>

LFM

13 de febrero de 2016 “Papa Francisco condena el culto de la Santa Muerte”, *Excelsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/02/13/1074982>

Loaiza, Lara

3 de noviembre de 2019 “Les piden triunfos o ser inmunes a las balas: cada vez más narcos de México apuestan a la santería”, *Sin Embargo*. Recuperado de <https://www.sinembargo.mx/03-11-2019/3672095>

MCA

7 de junio de 2016 “Balean a dos hermanos en altar de la Santa Muerte”, *Excelsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/2016/06/07/1097348>

*Milenio*

19 de septiembre de 2019 “Vecinos de colonia Flores Magón, en León, viven temerosos”, *Milenio*. Recuperado de <https://www.milenio.com/policia/leon-muertos-colonia-flores-magon-vecinos-siguen-temerosos>

Navarro, Gladys

15 de octubre de 2015 “Prohíben narcocorridos en carnaval de La Paz, BCS”, *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/estados/2015/10/15/prohiben-narcocorridos-en-carnaval-de-la-paz-bcs>

NTX

18 de abril de 2009 “Autoridades mexicanas combaten la Santa Muerte”, *Informador.mx*. Recuperado de <https://www.informador.mx/Mexico/Autoridades-mexicanas-combaten-la-Santa-Muerte-20090418-0145.html>

Ordaz, Pablo

20 de mayo de 2011 “Sinaloa declara la guerra contra el ‘narcocorrido’”, *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/diario/2011/05/20/cultura/1305842408\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2011/05/20/cultura/1305842408_850215.html)

Pacheco-Colín, Ricardo

15 de marzo de 2004 “El culto a la Santa Muerte pasa de Tepito a Coyoacán y la Condesa”, *Crónica.com.mx*. Recuperado de <http://www.cronica.com.mx/notas/2004/114661.html>

Padgett, Humberto

20 de julio de 2018 “La Mataviejitas’ insiste en que es inocente; habla de su trayectoria en la lucha libre”, *Excelsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/la-mataviejitas-insiste-en-que-es-inocente-habla-de-su-trayectoria-en-la-lucha-libre>

Proceso

24 de marzo de 2009 “Derriba Ejército 34 altares dedicados a la Santa Muerte”, *Proceso.com.mx*. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/113824/derriba-ejercito-34-altares-dedicados-a-la-santa-muerte>

26 de febrero de 2011 “La nueva devoción”, *Proceso.com.mx*. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/264098/la-nueva-devocion>

14 de junio de 2012 “Dan 66 años de cárcel a líder de la Iglesia de la Santa Muerte”, *Proceso.com.mx*. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/310895/dan-6-anos-de-carcel-a-lider-de-la-iglesia-de-la-santa-muerte>

10 de enero de 2014 “Alcaldesa ordena destruir altar a la Santa Muerte y seguidores bloquean carretera”, *Proceso.com.mx*. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/362017/alcaldesa-ordena-destruir-altar-a-la-santa-muerte-y-seguidores-bloquean-carretera>

Saldaña, Iván

9 de mayo de 2013 “Iglesia católica arremete contra la Santa Muerte”, *Excelsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/05/09/898424>

Sánchez-Dórame, Daniel

29 de marzo de 2012 “Ofrecían a niños como sacrificio para la Santa Muerte, en Sonora”, *Excelsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/2012/03/29/nacional/822425>

Solera, Claudia

13 de abril de 2014 “Crimen rinde culto a la Santa Muerte”, *Excelsior*. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/04/13/953865>

SOS

6 de noviembre de 2015 “Encuentran colgando a Catedral de la Santa Muerte en el Sonora”, *Criterio Hidalgo*. Recuperado de <https://www.criteriohidalgo.com/sos/encuentran-colgando-a-catedral-de-la-santa-muerte-en-el-sonora>

Ureste, Manu

14 de febrero de 2016 “Ecatepec: el bastión de la Santa Muerte que visitará el papa Francisco”, *Animal Político*. Recuperado de <https://www.animal-politico.com/2016/02/ecatepec-el-bastion-de-la-santa-muerte-que-visitara-el-papa-francisco/>

*Universal, El*

28 de diciembre de 2017 “Festejan cumpleaños de la santa Muerte más grande del mundo en Tultitlán”, *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/edomex/festejan-cumpleanos-de-la-santa-muerte-mas-grande-del-mundo-en-tultitlan>

Valdez, Domingo

3 de noviembre de 2018 “Con misa y veladora veneran a la Santa Muerte”, *El Universal Querétaro*. Recuperado de <http://www.eluniversalqueretaro.mx/nuestras-historias/con-misa-y-veladoras-veneran-la-santa-muerte>

Viayra Ramírez, Mariana

5 de abril de 2009 “El vocero de la Arquidiócesis llama ‘terrorista’ al líder de la Santa Muerte por convocar a una guerra santa”, *Crónica.com.mx*. Recuperado de <http://www.cronica.com.mx/notas/2009/424609.html>

### *Fuentes secundarias*

Abram, Phillips

2015 “Notas sobre la dificultad de estudiar el estado”, *Antropología del estado*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 17- 70.

Althusser, Louis

(s.f.) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, en <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/m3/althusser.pdf> [consulta: 03/03/2020].

Argyriadis, Kali

2017 “Panorámica de la devoción a la Santa Muerte en México: pistas de reflexión para el estudio de una figura polifacética”, en Alberto Hernández Hernández (ed.), *La Santa Muerte: espacios, cultos y devociones*, El Colegio de la Frontera Norte-El Colegio de San Luis, pp. 33-64.

Castells-Ballarín, Pilar

2008 “La Santa Muerte y la cultura de los derechos humanos” *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, VI(1), pp. 13-25.

Fragoso-Lugo, Perla Orquídea

- 2007 *La muerte santificada. La fe desde la vulnerabilidad: devoción y culto a la Santa Muerte en la Ciudad de México*, tesis de Maestría en Antropología Social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Ciudad de México, México.

Foucault, Michel

- 1988 “El sujeto y el poder”, *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), pp. 3-20.

Garcés Marrero, Roberto

- 2019 “La Santa Muerte en la Ciudad de México: devoción, vida cotidiana y espacio público”, *Revista Cultura y Religión*, 13(2), pp. 103-121.
- 2020 “La institucionalización del culto a la Santa Muerte. El caso de la Iglesia Católica Tradicional (ICT)”, *Revista de El Colegio De San Luis*, 10(21), pp. 1-27.

Gil-Olmos, José

- 2012 *La Santa Muerte: virgen de los olvidados*, Penguin Random House Grupo Editorial México.

Gupta, Akhil

- 2015 “Fronteras borrosas: el discurso de la corrupción, la cultura de la política y el estado imaginado”, *Antropología del estado*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 71-144.

Houtart, Francois

- 2006 *Sociología de la religión*, Ruth Casa Editorial-Editorial de Ciencias Sociales.

Lorusso, Fabrizio

- 2011 “La Santa Muerte y la prensa italiana: una reseña crítica desde México”, *El Cotidiano*, 169, pp. 59- 70.

Marx, Carlos y Federico Engels

- 1980 “Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialistas e idealistas”, *Obras escogidas*, Moscú, Editorial Progreso.

Roush, Laura

- 2014 “Santa Muerte, protection, and *desamparo*. A View from a Mexico City Altar”, *Latin American Research Review*, 49, pp. 129- 148.

ROBERTO GARCÉS MARRERO (1984)

.....

Es doctor en Ciencias Filosóficas por la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, 2014, Santa Clara, Cuba. También obtuvo el Doctorado en Antropología

Social del Departamento de Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Iberoamericana (UIA), y es licenciado en Estudios Socioculturales por la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara, Cuba. Actualmente se desempeña como profesor en la Universidad Iberoamericana, México. Su línea de investigación actual se ubica en el estudio de las religiones populares.

---

Citar como: Garcés Marrero, Roberto (2024), "Santa Muerte, prensa, iglesia y estado en México", *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 96, año 45, enero-junio de 2024, ISSN: 2007-9176; pp. 131-156. Disponible en <<http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/issue/archive>>.

---

# Emociones y acción colectiva: la Vocacional 7 durante el 68 mexicano

## Emotions and collective action: The Vocacional 7 during the Mexican 68

*Edith Kuri Pineda*

Universidad Autónoma Metropolitana, México  
kurichit@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7061-6933>

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

DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/ri/962024/aot3/kuripinedae>

### Resumen

El propósito de este artículo es analizar la dimensión emocional de la acción colectiva en la Vocacional 7, del Instituto Politécnico Nacional, durante el movimiento estudiantil de 1968 en México. Las preguntas que guían este trabajo son; ¿qué antecedentes sociopolíticos existían en la Vocacional y cómo desembocaron en un sentido de agencia que coadyuvó a la organización colectiva?, ¿cómo se construyó este actor colectivo en la escuela? y ¿qué papel desempeñaron los sentimientos en su constitución, mantenimiento y desarticulación? Se realizaron 17 entrevistas a profundidad a exestudiantes de la escuela y a militantes del movimiento, y además se llevó a cabo una revisión hemerográfica y bibliográfica. Como se verá, las emociones, en un escenario de movilización, están condicionadas por el campo de confrontación que los actores sostienen con sus adversarios, lo cual trasluce el carácter relacional y dinámico de las mismas.

**Palabras clave:** Movimientos sociales; sentimientos; movimiento estudiantil de 1968; conflicto; elaboración emocional.

### Abstract

The purpose of this paper is to analyze the emotional dimension of collective action in the Vocacional 7, of Instituto Politécnico Nacional, during the 1968 student movement, in Mexico. The questions that guide this work are: what sociopolitical precedents existed in the Vocacional and how did they lead to a sense of agency that contributed to the collective organization? How this collective actor was built in this school; What role did feelings play in its constitution, sustaining, and disarticulation? Seventeen in-depth interviews were carried out with former students and activists of the movement of this school, in addition to both bibliographic and hemerographic review. As can be seen, emotions, in a mobilization scenario, are conditioned by the field of confrontation that the actors have with their adversaries, which reveals their relational and dynamic character.

**Key words:** Social movements; feelings; 1968 student movement; conflict; emotion work.



**IZTAPALAPA**

*Agua sobre las*

## Introducción

**E**l movimiento estudiantil de 1968 ha sido objeto de numerosos estudios en el marco de las ciencias sociales desde hace varias décadas. Existe un consenso sobre el papel que desempeñó en la lucha por la construcción democrática de México a partir de las libertades políticas que se reivindicaron en él y de la labor de enmarcado que creó sobre el autoritarismo en el régimen posrevolucionario.<sup>1</sup> El 68 mexicano fue producto de una red de alianzas políticas entre las escuelas y universidades públicas y privadas. Pese a la diversa y vasta producción analítica, literaria, cinematográfica e historiográfica sobre este movimiento, en ocasiones se ha obviado la particularidad de la dinámica sociopolítica y organizativa de cada una de las escuelas que contribuyeron en él. En este artículo me centraré en la dimensión emocional de los participantes en la movilización de la Escuela Preparatoria Técnica Piloto Cuauhtémoc (Vocacional 7) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) partiendo de la premisa de que las emociones, junto con las razones, creencias y valores, configuran la dimensión simbólica de los movimientos sociales y forman parte del mundo del sentido y de la intencionalidad, sin los cuales no habría acción social ni política.

Partimos de las siguientes preguntas: ¿qué caracterizó la vida sociopolítica en la Vocacional 7 antes de la movilización de 1968?, ¿cómo dichos antecedentes contribuyeron a la organización en el 68, en términos tanto sociopolíticos como identitarios y emotivos?, ¿cómo se erigió la acción colectiva en esta escuela?, ¿qué papel desempeñaron las emociones en la articulación, conservación y desmantelamiento de la movilización en este centro educativo? Para responder estas interrogantes se realizaron 17 entrevistas a profundidad a exestudiantes y militantes del movimiento

<sup>1</sup> Las seis demandas de este movimiento fueron: libertad a los presos políticos, derogación del artículo de disolución social, desaparición del cuerpo de granaderos, indemnización a las familias de muertos y heridos por la represión, y deslinde de responsabilidades de los funcionarios involucrados en actos de violencia contra los estudiantes.



estudiantil, además de una revisión bibliográfica y una reconstrucción hemerográfica. Las entrevistas se efectuaron a lo largo de 2019 y estuvieron orientadas a recoger información sobre la politicidad existente en dicha Vocacional antes de 1968, la construcción de la acción colectiva en ese año, los métodos de lucha desplegados, los mecanismos decisorios y deliberativos, así como la racionalidad subyacente — creencias, valores, razones y emociones—. Con base en lo anterior, este artículo está estructurado en cuatro apartados: en el primero se presenta una breve problematización teórica sobre las emociones y el nexo entre acción colectiva y sentimientos; en la segunda se desarrolla el quehacer sociopolítico previo al 68 y la construcción social de la identidad colectiva; en el tercero se analiza la experiencia emocional de quienes participaron en este sujeto colectivo durante las etapas del movimiento y, finalmente, se expone la resonancia emocional de la toma definitiva del edificio por el ejército mexicano en 1968 y la clausura de su modelo educativo.

## **Razones y emociones en la vida social y política: una relación no antagonica**

En las últimas décadas, los estudios sobre el *giro emocional* y el *giro afectivo* han irrumpido en las ciencias sociales en aras de explorar teórica y empíricamente el papel que juegan las emociones y los afectos en los fenómenos culturales, políticos y sociales a diferentes escalas. Este creciente interés ha implicado la ruptura de visiones en las que la razón ocupaba un lugar preeminente como dispositivo para aprehender la realidad. Jasper (2018) ha abandonado el modelo dicotómico emociones/razón al hacer referencia al proceso del *sentir-pensar* (*feeling-thinking process*) y al subrayar que las deducciones lógicas son formas inusuales del pensamiento, no son la norma, y ni siquiera son lo ideal. Por otra parte, Ahmed (2015) ha planteado cómo la escisión entre lo sentimental, lo cognitivo y lo sensorial obedece a una necesidad analítica.

Hochschild define las emociones como “la cooperación corporal con una imagen, un pensamiento, un recuerdo, una cooperación de la cual el individuo suele ser consciente” (Hochschild, 2013). Ya Halbwachs (2008) señalaba que las emociones son construcciones sociales no solo porque se experimentan a partir de la relación con otros, sino porque es justamente la sociedad la que delinea en qué condiciones sentir algo y en cuáles no, así como los vehículos por los cuales expresarlas. El condicionamiento histórico y cultural del plano sentimental debe verse de forma dinámica, pues no solo el mundo social incide en lo emocional, sino que este también impacta en la constitución de la vida social en función de un factor cardinal:

las emociones son sextantes de la acción política y social en la medida en que son referentes de interpretación de la realidad. Bajo una mirada relacional y procesal, Ahmed (2015) recalca el carácter performativo de las emociones, de ahí que subraye la importancia de preguntar no qué son las emociones, sino qué hacen. Esta pensadora sostiene cómo los sentimientos surgen por el contacto que los agentes sostienen con objetos —otras personas, cosas y se puede agregar, espacios— y cómo la densidad histórica moldea dichas relaciones, amén de señalar la inherente intencionalidad de las emociones que circulan en la sociedad.

Un elemento clave para comprender el lugar que ocupan los sentimientos en la acción social y política reside en su dimensión evaluativa y cognitiva. Nussbaum (2001) sostiene que las emociones implican pensar sobre algo, lo que se combina con juicios sobre qué tan importante es. Así pues, el amor, el odio, la rabia, el desprecio, el asco o la ira que los agentes experimentan en relación con los otros encierra una labor de clasificación de la realidad que desemboca en mecanismos de aproximación o distanciamiento político, espacial, social, cultural y legal.

Las emociones están vinculadas de manera estrecha con la estratificación social, las jerarquías y las relaciones de poder y dominación. Esto supone que, en un lazo social sellado por la asimetría y la opresión, los sectores dominantes pueden experimentar sentimientos como orgullo y desprecio hacia los subalternos, mientras que estos últimos experimentan vergüenza. Por ende, es preciso resaltar el carácter procesal y relacional de las emociones, así como el hecho de que los sentimientos se construyen y expresan en diversas escalas: desde el plano de la interacción social hasta un nivel macrosocial, pasando por un plano meso.

Si se parte de la premisa de que no hay acción social sin significados ni intencionalidad, resulta necesario analizar el rol de los sentimientos en los movimientos sociales. Estos son una modalidad de acción colectiva en la que, como asevera Melucci (1999), se yuxtaponen la existencia de un conflicto, expresiones de solidaridad y la ruptura de los límites de compatibilidad con el sistema. Los movimientos sociales son una esfera de interacción social y simbólica en la que se erigen, comparten y circulan creencias, valores, razones y emociones. Sostengo que, al analizar el plano emotivo de la acción colectiva, hay que distinguir:

- a. *La dimensión interna del movimiento*: esta esfera remite a las relaciones *cara a cara* que entablan los integrantes, en las que, a partir de este marco de interacción, se gestan y comparten emociones de diverso calibre, muchas de ellas imprescindibles para la organización sociopolítica, como solidaridad, confianza, lealtad y empatía. No obstante, también en este nivel se experimentan sentimientos de otro tipo, como celos y envidia, en virtud

de fisuras, diferencias ideológicas y programáticas, así como por disputas endógenas por el poder y los liderazgos.

- b. *La dimensión externa del movimiento*: en este plano los miembros del actor colectivo experimentan emociones en relación con el campo de confrontación sostenido con el adversario, así como en función de las alianzas sociopolíticas tejidas con otros agentes y del impacto político y sentimental detonado en la audiencia. Es relevante subrayar que, en un escenario de conflicto y movilización, los adversarios y la audiencia también experimentan diferentes emociones.

Esta diferenciación obedece a una necesidad analítica y ambas dimensiones están interconectadas en el terreno empírico. Cabe recordar cómo, para Simmel (2010), el conflicto es una forma de socialización que posibilita la edificación de un vínculo entre agentes que, sin él, no existiría. Así, el campo de confrontación hilvanado entre los sujetos colectivos y sus adversarios representa una forma de socialización, una forma de relacionalidad social y política que condiciona la vivencia emotiva de los sujetos involucrados.

El plano emocional de la movilización sociopolítica pertenece al dinámico mundo de interpretación y significación de la realidad. Jasper sostiene que “los significados nos importan por la forma en que nos hacen sentir” (2018: 136). Pese a la notoria importancia de los sentimientos en escenarios de movilización, es necesario evitar lecturas monocausales y reduccionistas, pues la edificación social de la acción colectiva es un complejo proceso intersubjetivo en el que se imbrican un sentimiento de pertenencia, creencias, valores, razones, experiencia, memoria, heterogeneidad interna y relaciones sociales, incluyendo las de poder.

## **La Vocacional 7 del IPN antes de 1968: identidad colectiva y sustrato emocional**

En 1963 se inauguró la Vocacional 7 en lo que posteriormente fueron las instalaciones de la Vocacional 5, en la Ciudadela (Cedeño, 2003). En 1964 esta institución fue reubicada en el proyecto urbano del Conjunto Habitacional Nonoalco Tlatelolco, a un costado de la plaza de las Tres Culturas, y su diseño y edificación, al igual que dicha unidad habitacional, estuvieron a cargo de Mario Pani. Un factor clave de la identidad de esta escuela fue que, a diferencia de otras vocacionales en las que cada plantel se especializaba en un área del conocimiento —físico-matemáticas, ciencias

sociales y administrativas, y ciencias biológicas— los alumnos de la Vocacional 7 con orientación en cualquiera de las tres esferas disciplinarias estudiaban en una misma unidad y cursaban el primero año juntos (entrevista a Mauro Espinal, 16 de marzo de 2019). Asimismo, el diseño curricular de esta escuela, donde se impartían materias como literatura y psicología, tenía como meta una formación académica más integral y humanística. Este modelo educativo, *sui generis* en el IPN, fue clausurado de forma definitiva a raíz del conflicto estudiantil de 1968.

Para los exalumnos, la experiencia en esta escuela fue un referente de sentido:

La construcción de la Vocacional era muy bonita y los maestros que teníamos eran excelentes. Entre ellos estaba mi papá, que no es porque fuera mi papá, pero todos se expresan muy bien de él, de sus clases, de sus enseñanzas. Teníamos también, bueno, mi maestro también fue Fausto Trejo, excelente persona y luego compañero en el 68. A mí me encantaba ir a la Vocacional 7 porque además tuve un círculo de amigos muy amplio. La escuela era muy agradable, los salones eran muy amplios, eran muy bonitos, la construcción era muy bonita porque había mucha vista hacia la plaza de las Tres Culturas; el auditorio, recuerdo que tomaba clases de teatro ahí, también era muy amplio. Había muchas actividades culturales promovidas por los maestros [...]. Fue el ambiente tan agradable ahí, un ambiente de amistad, de compañerismo, con mis compañeros de grupo, con mis amigos; de admiración a mis profesores (M. Frías, comunicación personal, 29 de abril de 2019).

Nosotros veíamos las escuelas como nuestra casa. ¿Por qué? Porque muchos veníamos de provincia, muchos no teníamos casa familiar, yo vivía solo y muchos estudiantes vivían solos, porque muchos veníamos de provincia y aquí estábamos solos. Entonces la escuela era nuestra casa porque ahí los estudiantes nos relacionábamos, nos sentíamos como una gran familia (M. Espinal, comunicación personal, 16 de marzo de 2019).

Estos testimonios revelan cómo la experiencia de estudiar en esta escuela tuvo un carácter multidimensional porque se condensaron factores de corte emocional-afectivo como los siguientes: las relaciones sociales de amistad y camaradería entre los estudiantes; los sentimientos de admiración y respeto hacia los maestros; el placer estético experimentado a partir de la apropiación material y simbólica de la Vocacional 7, entendida como un espacio de vida en el que se desarrollaban múltiples actividades académicas, culturales, deportivas, lúdicas y políticas, y, finalmente, la satisfacción de haber estudiado en una escuela de alto nivel académico. Estos

ingredientes, delineados por las relaciones y prácticas sociales en la vida cotidiana, fueron conformando la identidad colectiva, definida como el sentimiento de pertenencia articulado intersubjetiva y espaciotemporalmente, en la que los procesos de autorreconocimiento y de heterorreconocimiento —es decir, la delimitación entre el *nosotros* y el *ellos*— fueron insoslayables. Toda identidad colectiva tiene un carácter dinámico, cambiante, lo cual no obsta para que exista una relativa estabilidad, en gran parte esculpida por “contextos de interacción estables” (Giménez, 2009). Sostengo que, en la construcción identitaria de los alumnos de la Vocacional 7, la dimensión emocional fue un componente importante en el que la escuela fungió como un *contexto de interacción estable*. El vínculo entre sentimientos y dinámica identitaria no es aleatorio, como menciona Jasper: “una identidad colectiva no es simplemente el diseño de un límite cognitivo. Es, ante todo, una emoción, un afecto positivo hacia otros miembros del grupo social sobre la base de la afiliación común” (Jasper, 1998: 415).

Otra veta relevante en la vida estudiantil en la Vocacional 7 fue la dinámica sociopolítica que desplegaron grupos de activistas de diferentes filiaciones ideológicas. La Juventud Comunista, adscrita al Partido Comunista, la Liga Espartaquista, la Asociación de Jóvenes Esperanza de la Fraternidad (AJEF, organización de masones) y simpatizantes del Partido Revolucionario Institucional (PRI) tenían presencia en esta escuela y en otras del IPN.

En 1965 un grupo de estudiantes de la Vocacional, varios militantes de la Liga Espartaquista, emprendieron una huelga para exigir la renuncia del director, Marcelo Hedding, por prácticas nepotistas y autoritarias, además de demandar mejoras en los talleres.

Dos años más tarde, estudiantes de esta escuela participaron en una movilización colectiva que hilvanó diversos centros educativos y universidades. Esta organización se fraguó entre el alumnado de la Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar, institución privada ubicada en Ciudad Juárez, Chihuahua. Los jóvenes demandaban un profesorado mejor capacitado y más prácticas agrícolas. La respuesta de las autoridades fue la expulsión de los líderes, lo que provocó que el estudiantado exigiera la federalización de la escuela y, con ello, que se adscribiera a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (Vargas, 2018). La indiferencia gubernamental detonó no solo la escalada del conflicto, sino también la constitución de una red de solidaridad con otras instituciones educativas como la Universidad de Chapingo y varias escuelas del IPN, incluyendo la Vocacional 7, que se pronunció por un paro por tiempo indefinido hasta que se resolvieran las demandas (J. García Reyes, comunicación personal, 27 de febrero de 2019).

La movilización de 1967 fue efímera, tan solo duró una semana y finalizó con el reconocimiento de las demandas. Sin embargo, su relevancia es multidimensional: en primer término, los *repertorios de confrontación*<sup>2</sup> desplegados —brigadas informativas, comisiones, la huelga y la conformación del Consejo General de Huelga (CGH), que congregaba a representantes de todas las escuelas movilizadas— fueron la antesala organizativa, el ensayo sociopolítico, de lo que sucedería un año más tarde; en segundo lugar, a raíz de este conflicto se forjó una alianza política entre las escuelas organizadas, entramado que se rearticuló y amplificó en el 68; en tercer lugar, durante esta movilización se forjaron lazos emocionales entre el alumnado, de camaradería y confianza; finalmente, haber conseguido que el gobierno federal atendiera las demandas provocó un sentimiento de confianza y seguridad. El siguiente testimonio condensa algunos de estos puntos:

El triunfo del 67 da como resultado una relación muy estrecha entre los politécnicos y los chapingueros. Nos invitan a la Universidad de Chapingo y fue una noche completa de... se hizo primero un mitin, yo fui ahí orador por parte de la Vocacional 7; en las escaleras de la biblioteca, ahí se hizo un mitin para celebrar el triunfo del movimiento y yo hablo en nombre de la Vocacional 7 y, bueno, no te imaginas qué tanto nos querían los chapingueros [...]. Este movimiento fue corto, intenso, festivo, yo creo que hay pocos movimientos en los cuales celebramos un triunfo (J. García Reyes, comunicación personal, 27 de febrero de 2019).

Otro referente del quehacer sociopolítico en la Vocacional 7 antes del 68 fue la oposición en contra de la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos (FNET). Creada en 1931 (Rodríguez, 2010), la FNET representaba a los estudiantes técnicos de todo el país y obedecía a una racionalidad corporativa. En el caso del IPN, esta organización jugó un papel destacado en las movilizaciones estudiantiles de 1942, 1950 y 1956 (Álvarez Garín, 1998). Por décadas, esa federación contó con legitimidad entre los estudiantes, pero a raíz de la resistencia de 1956, cuando el gobierno

<sup>2</sup> “Repertorios de confrontación” es un concepto creado por Charles Tilly (2010), quien señala que son métodos de lucha de orden cultural y estructural que los actores colectivos ponen en práctica con el propósito de visibilizar sus demandas. Son lo que la gente sabe hacer y lo que los demás, incluyendo a sus adversarios, esperan que hagan en un campo de confrontación. Para este autor, el desarrollo de la modernidad implicó que los repertorios se tornaran indirectos, flexibles y generalizables, de modo tal que otros sujetos colectivos, en otros lugares y momentos, con otras demandas y racionalidades, puedan replicarlos.

apresó a sus principales líderes, fue desdibujándose ideológicamente y adquiriendo un carácter clientelar y corrupto, amén de su naturaleza corporativa de origen. En este sentido, monopolizó la representación estudiantil frente al régimen priista, obtuvo el reconocimiento de las autoridades escolares y recibió recursos económicos gubernamentales (Espinosa, 2006). La FNET controlaba los principales espacios de representación en el IPN, las sociedades de alumnos, cuyos integrantes eran elegidos por el alumnado. A inicios de 1968, planillas ajenas a esta federación en la Vocacional 7, así como en otras escuelas del IPN, lograron ganarle en los sufragios, tanto del turno matutino como del vespertino (entrevista a Jesús Vázquez, 26 de febrero de 2019). La importancia política de este triunfo electoral reside en que se rearticuló una red de alianzas sociopolíticas entre instituciones politécnicas que rompieron con la FNET; se trató de un hito en la lucha por la democratización de las escuelas, de tal modo que estas Sociedades de Alumnos se transformaron en los comités de huelga durante el movimiento del 68.

Las experiencias de las movilizaciones de 1965 y de 1967, así como la lucha en contra de la FNET, conformaron lo que denomino un *saber organizativo y de resistencia*, es decir, un acervo de conocimientos, habilidades, experiencias y destrezas de tipo sociopolítico que construye y despliega un sujeto colectivo en un terreno de confrontación sostenido con un adversario y que tiene un carácter cambiante. Este acervo se forja socialmente a partir de la interpretación de vivencias pasadas, en suma, se nutre de la memoria —la del actor y la de otros agentes— y es “puesto a prueba” en los conflictos del presente. Consecuentemente, los estudiantes de la Vocacional 7, junto con jóvenes de otras instituciones, fueron labrando un *saber organizativo y de resistencia* que abrevó en el movimiento de 1968.

Los lazos de camaradería y confianza entre los alumnos, el placer estético y sensorial experimentado ante la belleza arquitectónica de la Vocacional 7 y la satisfacción de estudiar en una institución de alto nivel académico, junto con la vida sociopolítica, integraron la identidad colectiva del estudiantado. Esta dinámica identitaria se vincula con la *topofilia*:

La palabra topofilia es un neologismo, útil en la medida en que puede definirse con amplitud para incluir todos los vínculos afectivos del ser humano con el entorno material. Dichos lazos difieren mucho en intensidad, sutileza y modo de expresión. La reacción al entorno puede ser principalmente estética y puede variar desde el placer fugaz que uno obtiene de un panorama a la sensación igualmente fugaz, pero más intensa, de la belleza que se revela de improviso. [...] Más permanentemente —pero menos fácil de expresar— es el sentir que uno tiene hacia un lugar porque

es nuestro hogar, el asiento de nuestras memorias o el sitio donde nos ganamos la vida (Tuan, 2007: 130).

La *topofilia* experimentada por los estudiantes de la Vocacional 7 se alimentó de los factores identitarios, desde la dimensión sensorial frente al espacio y las prácticas sociopolíticas, académicas y lúdicas realizadas, hasta los lazos sociales y emotivos entablados con profesores y entre compañeros. En suma, el núcleo de la identidad y de la *topofilia* es la experiencia. Considero que esta emoción, junto con la identidad, al ser relativamente estable, fungió como sustrato para la construcción de otros sentimientos durante el 68, momento en el que el campo de confrontación sostenido con el gobierno federal fue el factor condicionante para la experiencia sentimental de los estudiantes organizados.

## La dimensión emocional del movimiento estudiantil del 68 en la Vocacional 7

El intercambio simbólico y emocional gestado dentro de los movimientos y entre estos y sus adversarios precisa de una distinción analítica. Jasper (2012) presenta una taxonomía al respecto: 1) *pulsiones*: impulsos corporales, sensoriales, difíciles de ignorar; 2) *emociones reflejas*: son emociones efímeras que responden al entorno, como el miedo, la alegría, la ira y la sorpresa; 3) *estados de ánimo*: a diferencia de las anteriores, se caracterizan por su mayor duración y porque los individuos pueden experimentarlos en diversos lugares y momentos, además de que sirven de base para la detonación de sentimientos reflejos, los cuales a su vez incidirán en la constitución de los *estados de ánimo*; la esperanza, la depresión y la nostalgia entran en esta categoría; 4) *emociones morales*; se fundamentan en códigos axiológicos, se distinguen por su estabilidad y son manifestaciones de aprobación o desaprobación; 5) *compromisos estables*; son sentimientos como el amor, el odio, la confianza, la admiración, la lealtad y el respeto que pueden dirigirse tanto a personas como a lugares u objetos. Para Jasper (2018), los *compromisos estables* y las *emociones morales* son el corazón de la resistencia colectiva y condicionan la detonación de *emociones reflejas*, las cuales también los perfilan.

En el caso de la Vocacional 7, la movilización estudiantil emergió a raíz de la represión de las dos marchas del 26 de julio de 1968, una organizada por la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED) y la otra por la FNET:



[...] al día siguiente se hizo una gran asamblea general, el 27 de julio, y se declara la huelga general y había una gran unidad porque ahora sí que los de la planilla oficial eran los que habían invitado a la manifestación reprimida, organizada por la FNET, y nosotros estábamos también en solidaridad con ellos, ni se diga. Entonces la huelga fue declarada de manera unánime (F. Posadas, comunicación personal, 19 de junio de 2019).

De esta forma, la represión en contra de estas marchas, incluyendo la encabezada por la FNET, fue un factor que detonó la decisión de participar. Simmel (2010) afirma cómo el conflicto tiene el efecto de unir a los grupos más allá de las diferencias existentes en su interior. Así, pese a que la FNET fue un adversario sociopolítico dentro de la Vocacional 7, la violencia estatal de la cual también fue objeto representó una fuente de agravio y de solidaridad en el interior de esta Vocacional, y con ello de cohesión. El agravio es una *emoción moral* que puede propulsar la acción colectiva. Moore (2007) sostiene que este sentimiento emana de la violación de reglas sociales, escritas o no. Una de las normas más relevantes remite a que quienes detentan el poder deben garantizar la protección y la seguridad de quien acata el mando. Se puede colegir que la represión estatal en contra de los jóvenes movilizados representó no solo el incumplimiento gubernamental de otorgar seguridad, sino lo contrario, de tal manera que condicionó el sentimiento de injusticia.

El agravio es una emoción estrechamente vinculada con la ira, que ha sido considerada como gatillo para la participación y que, en ocasiones, lleva una impronta axiológica. En el trabajo de campo efectuado los informantes prácticamente no señalaron ira, no obstante, sí explicitaron sentimientos de indignación y agravio.

Junto con el agravio, otra emoción que estuvo presente en la fase incipiente del movimiento fue la esperanza, concebida por Jasper como un estado de ánimo. La construcción social de esta entre los alumnos de la Vocacional fue esculpida a partir del cumplimiento de las demandas de acción colectiva de 1965 y de la movilización de 1967:

Me imagino que [el paro] del 65 duró cuando mucho una semana, fue breve, porque inmediatamente hubo resultados. Lo importante no es la duración, sino el efecto que tuvo. Tuvo un efecto verdaderamente impresionante. 1965 transformó a la Vocacional 7 [...]. El 67 fue corto, intenso, festivo. Yo creo que hay pocos movimientos en los cuales celebramos un triunfo, celebramos un triunfo. Conseguimos un objetivo. Nos divertimos mucho, nos divertimos mucho [...] llegamos con un espíritu muy crecido

y yo creo que eso, cuando salen los muchachos del 67, se lo llevan a sus escuelas (J. García Reyes, 27 de febrero de 2019).

Es posible afirmar que el triunfo del 65 y del 67, junto con la derrota electoral de la FNET por la Sociedad de Alumnos fueron motivo de alegría para el estudiantado —*emoción refleja*—, lo que alimentó la esperanza y también redundó en confianza —*emoción estable*—, así como en un sentido de agencia, es decir, en la creencia de que mediante la acción es posible incidir en la realidad para modificarla. Lo anterior revela no solo la conexión de sentimientos de variado gradiente, sino además la dimensión cognitiva de las emociones:

Los estados de ánimo positivos dan a lo sujetos optimismo y un sentido de su propia eficacia. Los negativos, incrementan el pesimismo y guían a los individuos a percibir mayores riesgos en su entorno. Los estados de ánimo también afectan los procesos cognitivos; los positivos aparentemente aumentan la habilidad de los actores para crear asociaciones, mientras que los negativos los limitan al pensamiento basado en reglas. Los estados anímicos positivos también parece que nos ayudan a enfrentar información no placentera y a encarar tareas, no obstante, benéficas. La protesta puede depender justamente de la habilidad para desafiar una situación incómoda (Jasper, 2018: 85).

Así pues, lo que los estudiantes de esta escuela interpretaron como logros sociopolíticos —y las emociones experimentadas en torno a ellos— fungieron como referentes de significación en el conflicto de 1968 y fueron la savia que nutrió la esperanza y la confianza: “en el 68 estábamos muy echados para adelante, teníamos mucha autoestima. Nos creíamos mucho” (I. Uranga, comunicación personal, 11 de febrero de 2019).

La esperanza no solo fue un sentimiento que, en conjunción con el agravio, gatilló la acción colectiva, sino que contribuyó también a conservar la movilización en el 68:

[...] creíamos que se podía quitar el artículo de disolución social, esa era la demanda más importante porque abría el panorama de la participación política en el país [...] creíamos que sí se podía derogar el artículo de disolución social. No estábamos claros de que se pudiese desaparecer el cuerpo de granaderos, pero sí que se corrieran a algunos generales (G. Guzmán, comunicación personal, 3 de abril de 2019).

La esperanza constituye una emoción que se alimenta del pasado, de la memoria, y que se proyecta hacia el futuro, de manera que se teje un nudo de temporalidades.

Una vez iniciada la acción colectiva en esta escuela, se desplegaron diferentes *repertorios de confrontación* junto con alumnos de otras instituciones educativas. La huelga, las marchas, los mítines, las brigadas —las informativas y las encaminadas a recabar recursos económicos—, la defensa de las escuelas, las asambleas y las guardias fueron métodos de lucha orientados a visibilizar la protesta de este sujeto colectivo en el espacio público. Estos *repertorios* representan lo que Collins (2009) define como *rituales de interacción*, es decir, aquellas relaciones *cara a cara* en las que los individuos se centran en una emoción y una atención conjunta y se comparte una realidad espaciotemporal. Este sociólogo señala cómo a partir de estos *rituales* se detona *energía emocional*, es decir, un amplio espectro emocional que fluctúa desde niveles bajos, como la depresión, hasta altos como la alegría. Si bien las relaciones en el interior de la acción colectiva —y las entabladas con los aliados y con los adversarios— no se limitan al ámbito de la interacción social, la propuesta teórica de Collins posibilita colegir cómo los *rituales* que construyen los actores sociopolíticos gatillan un alto gradiente sentimental que puede ayudar, junto con otros procesos, a la edificación identitaria.

Para Collins (2009), el discurrir individual de una situación a otra gesta *cadena* *rituales de interacción*. Siguiendo su razonamiento, se puede afirmar que los movimientos sociales, mediante sus formas de acción en variadas situaciones, erigen estas *cadena*s, en las cuales se articulan emociones de diversa intensidad y duración.

Algunos de los sentimientos que contribuyeron a que la movilización de los estudiantes de la Vocacional 7 se sostuviera en 1968, además de la esperanza, tiene que ver con la experimentación de altos niveles de *energía emocional*, contruidos intersubjetivamente en *rituales de interacción* clave: “entrar al zócalo (durante las marchas) era lo más espectacular que podías vivir y lo más acogedor que te podías imaginar, muy emotivo, muy fuerte (G. Guzmán, comunicación personal, 3 de abril de 2019). De forma semejante otras personas entrevistadas afirmaron:

El momento festivo fue cuando el momento de desagravio a la bandera, donde estuvo Sócrates Amado Campos Lemus. Él dijo, aquí nos quedamos, sin haber acuerdo del consejo. Y con la euforia de ese momento, pues sí se decidió que ahí nos quedaríamos y fue al siguiente día cuando salen tanques de Palacio Nacional. Y fue emotivo en el sentido de que los burócratas salieran a decir, a protestar, el gobierno no controló ese movimiento, para nosotros eso fue como decir “no estamos derrotados, estamos aquí y nos están apoyando (M. Espinal, comunicación personal, 16 de marzo de 2019).

Dentro de las alegrías que recibimos fue el hecho de que se formara el CNH, lo recibimos con mucha alegría; fue una alegría que las normales rurales dijeran que estaban con nosotros; fue una alegría que Chapingo entrara con nosotros. Cuando supimos que los niños bien de la [Universidad] Iberoamericana estaban con nosotros, ¡carajo!, decías, ¡estamos en un movimiento nacional! (I. Uranga, comunicación personal, 11 de febrero de 2019).

En las palabras anteriores se trasluce el *placer de la protesta*, en el cual la alegría, la conmoción y la satisfacción ante el apoyo recibido son elementos destacables. Dicho goce suele acompañarse de la creencia de que participar en un movimiento es hacer lo correcto y, de este modo, tiene un sustrato axiológico. La rebelión ante condiciones interpretadas como injustas es una fuente de sentido, como afirma Simmel:

[...] la opresión suele aumentar cuando se padece con resignación y sin protesta, la oposición proporciona satisfacción interior, diversión, alivio; oponerse nos permite no sentirnos completamente aplastados en la relación (de dominación), nos permite afirmar nuestras fuerzas, dando así vida y reciprocidad a unas situaciones de las que, sin este correctivo, habríamos huido (Simmel, 2010: 21).

La satisfacción de participar denota cómo las emociones no solo son un estímulo para la acción, sino que pueden ser un fin en sí mismo.

Los testimonios citados muestran también la solidaridad que recibió este actor social, la cual implica una *emoción moral* vertebral en un escenario de organización sociopolítica. Referirse a la solidaridad exige discernir entre las expresiones que se erigen en el interior de los sujetos colectivos y que los estructuran —solidaridad interna—, de las manifestaciones que otros actores le brindan —solidaridad externa—. Existe un vínculo cercano entre este sentimiento y la empatía: soy capaz de solidarizarme con alguien en virtud de que me pongo en su lugar y puedo dimensionar cuáles son sus condiciones de vida. Por ende, la empatía es un puente intersubjetivo que conecta a agentes sociales y que posibilita gestar lazos solidarios.

El movimiento estudiantil de 1968 fue producto de un entramado de alianzas entre escuelas públicas y privadas, una red solidaria que parcialmente se hilvanó durante la acción colectiva de 1967. Otra fuente de manifestaciones solidarias provenientes de agentes externos al alumnado fue el apoyo de habitantes de la Unidad Habitacional Tlatelolco: “la gente nos llevaba alimentos, llevaba todo: refrescos, agua, todo, todo llevaba la gente. Nosotros no carecimos, no padecimos de alimento ni nada. La gente nos estimaba mucho, nos consideraba como sus hijos” (M. Espinal,

comunicación personal, 16 de marzo de 2019). Este apoyo se fundamentaba en la cercanía espacial, social y emocional: muchos de los estudiantes de esta escuela vivían en esa unidad, de ahí que familiares y amigos estuvieran comprometidos sentimentalmente con ellos. Asimismo, jóvenes de extracción popular de colonias aledañas participaron en el movimiento sumándose a las marchas, las guardias, las brigadas y el cuidado de la Vocacional 7. Estas muestras de solidaridad se fundamentaban en la represión policial, de la cual estos jóvenes también habían sido objeto, por lo tanto, el agravio y la empatía constituían el núcleo sentimental que posibilitó la articulación de dichos lazos.

Otra emoción medular para el sostenimiento de la movilización del alumnado de la Vocacional 7 fue el orgullo. Sentirse orgulloso encierra un ejercicio de valoración de la trayectoria y las decisiones y de cómo nos ven los demás. En su calidad de *emoción moral*, el orgullo se fundamenta en códigos axiológicos, en una concepción cultural e históricamente labrada sobre lo bueno y lo malo, lo legítimo y lo ilegítimo. Para algunos estudiantes de esta Vocacional el 68: “fue un movimiento en el que nos liberamos de una especie de frustración, de represión que teníamos antes. Este movimiento nos permitió expresarnos hasta adelante, gritar lo que pensábamos y la gente respondía, nos apoyaba y fue una cosa que nos llenaba de valor, de orgullo” (C. Cortes, comunicación personal, 23 de febrero de 2019). Como establece Jasper (2018), el orgullo, junto con la creencia de hacer lo correcto, puede fortalecer la identidad colectiva.

Así, esperanza, orgullo, confianza y solidaridad —tanto interna como externa— contribuir a mantener la movilización. Cada uno de estos sentimientos, y todos ellos en conjunción, promueven un alto nivel de *energía emocional*: sentirse orgulloso por movilizarse, por hacer lo correcto y por los avances obtenidos, lo que genera esperanza y confianza para avanzar en las demandas enarboladas.

Por otra parte, los alumnos organizados de la Vocacional 7 contaban con una serie de recursos materiales —gran cantidad de mimeógrafos y dinero recabado en las brigadas—, simbólicos —identidad colectiva, *topofilia*, solidaridad—, sociopolíticos —experiencia y eficacia organizativa para desplegar brigadas y otros *repertorios*— y espaciales —una ubicación geográfica estratégica cercana a otras escuelas y preparatorias adscritas al IPN y a la UNAM—. Estos *recursos de movilización* convirtieron la Vocacional en un referente logístico y sociopolítico para estudiantes de otras escuelas en 1968 (C. Cortés, comunicación personal, 17 de marzo de 2019).

La combatividad del alumnado, junto con los *recursos de movilización* existentes, contribuyó a que esta escuela fuera blanco de actos represivos en los que participaron militares, policías y paramilitares. En la madrugada del 30 de julio, fue tomada por

el ejército —junto con las preparatorias 1, 2 y 3 de la UNAM y la Vocacional 5 del IPN—, que devolvió las instalaciones un día después (Valverde, 2018). Este hecho significó un agravio para el alumnado: “Vino López Legaspi, no tan radical pero excelente orador, y él empezó a gritar: ¡ni madres, no aceptamos, primero muertos que pasar por la autonomía universitaria, la autonomía del IPN...! Ni autonomía teníamos ¿no? Pero era un agravio que entrara el ejército a la escuela” (F. Posadas, comunicación personal, 19 de junio de 2019).

Un mes más tarde, la Vocacional 7 fue ametrallada por grupos paramilitares que, además, lanzaron bombas molotov y golpearon a uno de sus principales líderes, Florencio Posadas (comunicación personal, 19 de junio de 2019). Estos ataques respondían a una estrategia gubernamental de desarticulación del movimiento dirigida en contra del *locus* organizativo y sociopolítico, las escuelas, en donde el miedo fungía como instrumento político clave.

Una *emoción refleja*, el miedo, junto con el asco, la envidia y la vergüenza, impobilitan según Nussbaum (2014) la construcción de una emoción vital en el terreno político, la compasión —y yo añadiría, la solidaridad—. Así, “el miedo es una fuerza centrífuga: disipa la energía potencialmente unida de un pueblo” (Nussbaum, 2014: 7290). De forma semejante, Jasper (2018) ha subrayado cómo la vergüenza y el miedo representan obstáculos para emprender y conservar la acción colectiva. Por ende, ambas emociones tienen un potencial desmovilizador.

Varios estudiantes de la Vocacional 7 señalaron que el miedo fue un elemento recurrente a lo largo del conflicto, y algunos mencionaron que el 2 de octubre fue el principal suceso detonante. La coexistencia del miedo con otros sentimientos de alto nivel de *energía emocional*, como la esperanza y la confianza, revela lo que Jasper (2012) denomina *batería moral*, es decir, la combinación de sentimientos positivos y negativos que, gracias a su contraste, irradian fuerza para la movilización política, como pena/alegría y vergüenza/orgullo. La *batería moral* identificada en la experiencia emocional de los alumnos de la Vocacional es la diada esperanza/miedo que, siguiendo a Jasper, contribuyó a conservar la acción colectiva.

Si bien lo planteado por Jasper constituye una propuesta teórica pertinente para explicar la cohabitabilidad de emociones antagónicas en un escenario de movilización, los actores sociales al enfrentar riesgos, incertidumbre y amenazas, y al ser sujetos de coerción —y experimentar miedo—, tienen que realizar una labor que Hochschild (2013) define como *elaboración emocional*: “me refiero al acto de intentar que se produzca un cambio en el grado o la calidad de una emoción [...] nótese que la elaboración de emociones se refiere al esfuerzo —al acto de intentar— y no al resultado, que puede o no lograr su cometido” (2013: 2643). Sostengo que

participar en una acción colectiva encierra un trabajo de *reelaboración cognitiva* en el que se cuestionan las relaciones de poder y el orden de la dominación. Lo anterior supone un trabajo de *desreificación* de las relaciones asimétricas, donde el miedo, la vergüenza y la frustración se contienen o bien se transforman en ira, agravio y orgullo —sentimientos con potencial para la movilización— gracias a una dinámica de *elaboración emocional*.

Afirmo que el saber *organizativo* y de *resistencia* labrado por los estudiantes de la Vocacional 7 —que, como se señaló en el apartado anterior, se erigió a raíz de movilizaciones previas a 1968— no solo estaba conformado por destrezas, conocimientos y experiencias de orden sociopolítico, sino también por el desarrollo de habilidades propias de la *elaboración emocional*:

Sí le da a uno miedo, no cuando estás entre las masas, ahí no, o quizá cierto temor natural, pero uno se controla porque uno debe demostrar serenidad, a fuerzas, y eso es un truco, no porque uno no sienta, pero uno tiene que asimilar y aparentar serenidad. Si hay balazos pues se dice: “cálmense compañeros, cálmense”, y uno tiene que observar cuándo hay un movimiento peligroso, uno debe observar. A mí me ha pasado lo siguiente, porque sí soy nervioso y miedoso, pero entonces el deber que tienes, hay que asumir tu deber y entonces salta uno a otro nivel donde uno ve las cosas con tranquilidad y observas todo el campo y entonces empiezas a dar órdenes: “tú ve para allá, diles a aquellos que hagan tal”. Sí tiene uno temor, claro, pero cuando estás en el movimiento tienes que proteger todo, tienes que dirigir, tienes que asumir tu papel y tienes que tratar de organizar. A mí me pasa eso: subo a un nivel donde te olvidas de ti mismo y nomás estás observando y estás dirigiendo (C. Cortes, comunicación personal, 17 de marzo de 2019).

Junto con el concepto de *elaboración emocional*, Hochschild (2013) desarrolla cómo la experiencia de los individuos está perfilada por *reglas del sentir* que norman en qué condiciones los agentes pueden vivir ciertas emociones y en cuáles no. La discrepancia entre lo que se siente y lo que se debe sentir exigiría, por tanto, un proceso de *elaboración emocional* por parte del actor de modo tal que exista una concordancia entre situación, *reglas del sentir* y emoción.

Con base en la tesis de Hochschild, planteo cómo Cortés —representante de la Vocacional 7 en el CNH— realizó un proceso de *elaboración emocional* condicionado por lo que denominaré *reglas del sentir de la resistencia*, las cuales, como todo orden normativo, encierran nociones socialmente elaboradas sobre derechos, deberes y roles en escenarios de organización colectiva. En este sentido, el miedo que expe-

rimentó este representante no se adecuaba al rol de líder, en el que el autocontrol, la serenidad y la capacidad de conducción sociopolítica son fundamentales, de ahí que el trabajo de *elaboración emocional* estuviera guiado por un sentido del deber fincado en *reglas del sentir de la resistencia*. Cabe subrayar que todo trabajo de *elaboración emocional* es una construcción que implica agencia, capacidad reflexiva de los sujetos y un margen de autonomía para ajustarse o bien cuestionar las reglas del sentir existentes en un espacio social específico.

Un rasgo distintivo de las instituciones en huelga del IPN en el 68 fue la defensa de las escuelas por parte de los estudiantes ante las agresiones provenientes de grupos policíacos, paramilitares y militares. Para tal fin, los jóvenes empleaban bombas molotov y piedras, además de que bloqueaban calles. La defensa de las escuelas representa un hito sociopolítico y memorístico con revestimientos emocionales:

El IPN desde que nace se establece que es para hijos de campesinos, obreros, empleados pobres e hijos de madres solteras y viudas. Desde su nacimiento está marcada su misión, su función. Entonces, esto tiene que ver con la defensa tan aguerrida en el 68, o tienes la escuela o te vas a la milpa, se acabó tu sueño. Entonces eso te hace ser muy aguerrido, ser muy combativo, muy osado, tienes que defender tu escuela porque es lo único que tienes en la vida (J. Valverde, comunicación personal, 7 de mayo de 2019).

A manera de hipótesis afirmo que el sentimiento subyacente a la decisión colectiva de defender las escuelas era la *topofilia*, una *emoción estable*, un *compromiso afectivo*, que fungió como sustrato de *emociones reflejas*, como la ira y el agravio, que experimentaron quienes participaron en el resguardo de la Vocacional. En este tenor, la identidad colectiva macerada antes del 68 también fue un ingrediente que nutrió la *topofilia*, de modo tal que se puede señalar que ambas mantienen una relación indisoluble.

## **El cierre de la Vocacional 7 y su impacto sociopolítico y emocional**

El 23 de septiembre de 1968 el gobierno federal implementó un operativo encaminado a desmantelar el movimiento estudiantil mediante la toma por parte del ejército de varias escuelas, entre ellas dos del IPN: el Casco de Santo Tomás y la Vocacional 7. Las instalaciones de esta última jamás fueron devueltas al IPN, y el modelo educativo



que le dio identidad, sustentado en la interdisciplina, se clausuró de forma definitiva. Este suceso detonó indignación en los alumnos, así como: “una nostalgia enorme, porque ahí vives, porque no es únicamente el movimiento el que te marca, es toda la vivencia de tus estudios, de tus amigos, de las relaciones que haces, son muchos sentimientos encontrados que se dieron al haber abandonado la Vocacional 7. Y claro, el edificio era esplendoroso” (G. Guzmán, comunicación personal, 3 de abril de 2019). Por este motivo, la devolución de la Vocacional fue una de las demandas que enarboló el movimiento.

Tras la toma de esta escuela, los estudiantes fueron enviados a otras instituciones politécnicas; inicialmente a Zacatenco, después al Toreo y finalmente a su sede actual, en Iztapalapa. El referente material y simbólico en torno al cual se construyó un sentimiento de pertenencia fue cerrado, lo que dificultó el despliegue organizativo de los jóvenes.

Sin embargo, el acontecimiento represivo de mayor calado para el grueso del movimiento estudiantil —punto cúspide de una política estatal caracterizada por una constante violencia— fue el operativo del 2 de octubre en Tlatelolco, cuyo impacto sociopolítico y emocional fue decisivo: “Lo más indignante fue la matanza del 2 de octubre, como autoritarismo, salvajismo, eso fue lo más deprimente, tremendo” (C. Cortés, comunicación personal, 17 de marzo de 2019). Emociones como la tristeza y el miedo abonaron para engendrar un estado anímico de desesperanza, sentimiento de bajo nivel de *energía emocional* que puede coadyuvar a bajar la participación. Jasper (2018) asevera que justamente el miedo a la represión, cuando no va acompañado de un sentimiento de indignación, puede contribuir a frenar la participación.

Algunos informantes señalaron que, si bien antes del 2 de octubre se notaba una mengua en la movilización de los estudiantes de la Vocacional 7, dicho operativo estatal fue un golpe contundente de dislocación organizativa y emocional: “Y hubo un *impasse* de que en ningún lado estábamos, después del 2 de octubre, porque acuérdate que fue todo un que no se sabe expresar nadie, un shock nacional muy fuerte” (J. Vázquez, comunicación personal, 26 de febrero de 2019). El efecto sociopolítico y emocional de este suceso también generó dudas sobre cuál debía ser el camino futuro: “estábamos en el pos68, o en el 68, había desilusión, había dolor, pero también había un naciente cuestionamiento, ¿qué hacer, qué hacer? Es ahí donde algunos compañeros deciden irse a la guerrilla” (F. Galván, comunicación personal, 8 de febrero de 2019). Este testimonio revela cómo la represión y el miedo que provoca, aunque en ocasiones pueden frenar o dismantelar la acción sociopolítica, también pueden potenciar su radicalización en ciertos sectores.

Después del 2 de octubre los comités de huelga de las escuelas se transformaron en comités de lucha, cuyas demandas eran la liberación de los presos políticos y la devolución del edificio de la Vocacional 7. El dilema sociopolítico de entonces era el levantamiento de la huelga. Aunque hubo quienes optaron por seguir en paro, la mayoría sostuvo lo contrario ante las condiciones materiales imperantes:

Nos metimos a las escuelas y empezamos a trabajar en el Comité de Lucha, pero también comenzamos a buscar trabajo, teníamos que subsistir. No teníamos muchos de nosotros quien nos mantuviera, teníamos que trabajar y sobrevivir y pagar en una azotea un cuartito. Pero el movimiento se vino abajo, los estados de ánimo, todo descendió. ¿por qué descendió? Mira, no había perspectiva para seguirla prolongando, no había, ya estaba muerta la huelga, el movimiento ya estaba muerto, ¿qué más podíamos hacer? No podíamos hacer nada (C. Cortes, comunicación personal, 23 de febrero de 2019).

En suma, la *política del miedo* implementada por el gobierno mexicano fue una estrategia de desarticulación del movimiento estudiantil en la que las detenciones ilegales, las violaciones al debido proceso legal, la tortura y el encarcelamiento fueron herramientas para atomizar la participación de los estudiantes y desgastarlos física y emocionalmente. Esto trasluce cómo los sentimientos en un escenario de conflictividad sociopolítica no solo tienen un carácter expresivo, sino también instrumental para someter al adversario.

En el caso de la Vocacional 7, y en otras escuelas del IPN, la expulsión de algunos de los principales líderes del movimiento, como Florencio Posadas y Jesús Vázquez, así como la inoculación de porros en los espacios educativos, formaron parte de la *política del miedo* desplegada con la finalidad de desterrar cualquier iniciativa de organización autónoma del estudiantado.

En 1970 las instalaciones de esta escuela fueron reconfiguradas para convertirse en el Hospital General de Zona Número Uno, del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). En 2013 la Vocacional 7 fue demolida, y quedó en pie solamente lo que fue el auditorio, que ahora es el teatro Isabela Corona. Sobre estas modificaciones espaciales habló un exalumno:

Nunca nos regresan la Voca 7. Es un atentado al Politécnico en su patrimonio, es un atentado estético, porque ese edificio era la cereza del pastel del diseño de Mario Pani. Es un atentado al programa académico más importante del IPN que es la Preparatoria Técnica Piloto, que era diferente de todas las vocacionales, y le

dan el edificio al Seguro Social. Pero es tal la necesidad de cortar con la historia, que lo convierten arquitectónicamente en un edificio horrible, nada que ver con ninguno de la plaza de las Tres Culturas, o sea, son las Tres Culturas y la incultura arquitectónica... finalmente, hace algunos años, lo tiran (F. Galván, comunicación personal, 3 de febrero de 2019).

El agravio experimentado ha sido motivo para que en la actualidad un grupo de exalumnos y participantes en el movimiento del 68 llevaran a cabo una reivindicación identitaria y sociopolítica más de 50 años después:

[...] soy de la opinión, como algunos compañeros que se manifestaron ahora en el Movimiento del 68, que al gobierno actual en forma de petición, exigencia o solicitud, o todo junto, se le debería pedir que se rehiciera en el mismo espacio la Vocacional 7, como un desagravio a los participantes, a los estudiantes, a los maestros y a la nación en general (M. Frías, comunicación personal, 29 de abril de 2019).

Como se ha expuesto, las emociones fueron un elemento transversal en las diferentes etapas del movimiento del 68 en la Vocacional 7. En el Cuadro 1 se esquematizan los sentimientos que experimentaron los participantes en las diversas fases del proceso, así como su clasificación con base en la taxonomía propuesta por Jasper (2012).

#### CUADRO 1.

*Tipo de emociones experimentadas por los participantes en la movilización de la Vocacional 7 y su temporalidad*

Emoción	Tipo de emoción	Temporalidad de los sentimientos en relación con la vida del movimiento			
		Antes	Inicio	Durante	Después
Agravio	Emoción moral				
Esperanza	Estado de ánimo				
Solidaridad	Emoción moral				
Miedo	Emoción refleja				
Orgullo	Emoción moral				
Tristeza	Emoción refleja				
Nostalgia	Estado de ánimo				

Emoción	Tipo de emoción	Temporalidad de los sentimientos en relación con la vida del movimiento			
		Antes	Inicio	Durante	Después
Desesperanza	Estado de ánimo			■	
Alegría (placer de la protesta)	Emoción refleja		■	■	
Topofilia	Emoción estable	■	■	■	■
Impotencia	Emoción refleja			■	
Confianza	Emoción estable	■	■	■	
Desilusión	Emoción refleja			■	■
	Batería moral (esperanza/miedo)		■	■	

Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

En este artículo se partió de la premisa de que las emociones tienen un carácter relacional y procesal en la dinámica social, cultural y política a diferentes escalas. Como se ha planteado, las emociones se construyen a partir del marco de relaciones sociales a la vez que inciden en ellas.

Los movimientos sociales son una fuente de transformación institucional, social, cultural, económica y política; como asevera Castells (2015), al ser sujetos de cambio contribuyen a estructurar la sociedad y, como agentes de significación, edifican, detonan y hacen circular en su interior y hacia el exterior —entre sus adversarios y la audiencia— múltiples creencias, valores, razones y emociones, de tal modo que erigen la racionalidad de la acción colectiva, la cual confiere intencionalidad y sentido al quehacer sociopolítico.

Para Castells, quien afirma que “los movimientos sociales son movimientos emocionales” (2015: 34, lo sentimental en estos procesos ocupa un papel medular. Además señala:

Si los orígenes de los movimientos sociales se encuentran en las emociones de los individuos y en sus interconexiones a partir de la empatía cognitiva, entonces ¿cuál es el papel de las ideas, las ideologías y propuestas programáticas consideradas tra-

dicionalmente como la materia de la cual está hecho el cambio social? En realidad, son materiales indispensables para el paso de la acción impulsada por las emociones a la deliberación y construcción de proyectos (Castells, 2015: 36).

Las emociones son puentes intersubjetivos que posibilitan la conexión entre los actores y pueden propulsar la organización. Si, como sostiene Simmel (2010), el conflicto es una forma de vínculo social —y como tal es el campo de confrontación hilvanado entre los movimientos y sus adversarios, lo que condiciona la experiencia sentimental de los sujetos involucrados—, entonces cabe afirmar que las emociones son una forma de vínculo social. Sentimientos y relaciones sociales, consecuentemente, mantienen un nexo indisociable.

En la acción colectiva construida por los estudiantes de la Vocacional 7 en 1968, los antecedentes de participación sociopolítica —la lucha contra la FNET, las huelgas de 1965 y 1967, así como la existencia de diversos grupos militantes— junto con las actividades culturales, deportivas y académicas, coadyuvaron al desarrollo de una identidad colectiva y de un sentimiento de *topofilia*. Este sentimiento de apego a un lugar, articulado a partir de lazos sociales gestados en el interior de esta escuela y en relación con ella, remite al planteamiento de Ahmed (2015) sobre cómo las emociones se erigen a partir del contacto que los sujetos entablan con objetos, en este caso con la propia Vocacional, con los alumnos y con el profesorado. La *topofilia* —emoción estable—, la esperanza —estado anímico que se construyó tras el avance sociopolítico obtenido en movilizaciones previas— y la confianza —sentimiento estable que surgió por los lazos de camaradería labrados en la vida cotidiana— fungieron como sustrato para la detonación de emociones reflejas en el 68, las cuales estuvieron condicionadas por el desarrollo del conflicto, al tiempo que incidieron en el estado de ánimo de los integrantes.

Participar en un movimiento social constituye una esfera de experiencia sociopolítica con resonancias axiológicas, emotivas e identitarias. El 68 representó otro referente de (re)configuración identitaria que más de 50 años después representa un hito político y memorístico:

El 68 es la escuela, es la razón vital de nosotros y yo creo que Andrés Manuel [López Obrador] tiene toda la razón del mundo cuando dice que hay que recordar a todos... y en primer lugar dice los muchachos del 68; el 68 es el inicio de la muerte del PRI, nos tardamos mucho, pero llegamos (F. Galván, comunicación personal, 8 de febrero de 2019).

[...] la identidad se fue formando al calor del movimiento del 68 también, fue mucho mayor con algunos de ellos: Carpofo Cortés, Gabino López Legaspi, Jorge Delgado. Los que siempre estaban en la primera línea fueron parte de nuestra familia, fueron nuestros hermanos y nuestras hermanas –en el caso de las mujeres– que fueron menos pero también había [...] Se creó una identidad muy fuerte, más fuerte que los lazos de sangre (F. Posadas, comunicación personal, 19 de junio de 2019).

Así, las emociones no son elementos marginales en coyunturas de conflictividad sociopolítica, son instrumentos del poder y la dominación e insumos en la construcción de la resistencia; son tanto medios, como fines de la acción dada la satisfacción sentimental y axiológica que significa oponerse a la injusticia. Movilizarse encierra una labor de (re)elaboración cognitiva y de elaboración emocional en la que la vergüenza, la frustración, la desesperanza y el miedo se transfiguran en ira, agravio y esperanza; en suma, un espacio donde la opresión, como orden fetichizado, es cuestionada gracias a dispositivos cognitivos, emocionales y axiológicos. En este sentido, resulta necesario reflexionar teóricamente y continuar realizando estudios empíricos sobre el rol que juega lo emocional en la cultura política de los movimientos, entendidos, diría Castells (2015), como redes de indignación y esperanza.

## Bibliografía citada

Ahmed, Sara

2015 *La política cultural de las emociones*, México, UNAM.

Álvarez Garín, Raúl

2002 *La estela de Tlatelolco*, México, Ítaca.

Castells, Manuel

2015 *Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la era del internet*, Madrid, Alianza.

Cedeño, Luis

2003 *Vocacional 7: esplendor y recuperación*, México, IPN.

Espinosa, Carolina

2006 *Institucionalización y protesta. Una mirada a las organizaciones estudiantiles en el Instituto Politécnico Nacional*, tesis de Maestría en Sociología Política, Instituto Mora, México.

Collins, Randall

2009 *Cadenas rituales de interacción*, Barcelona, Anthropos.

Halbwachs, Maurice

- 2008 "La expresión de las emociones y la sociedad", *Anthropos. Cuadernos de Cultura Crítica y Conocimiento*, 218, pp. 36-42.

Hochschild, Arlie

- 2013 *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*, Buenos Aires, Katz.

Jasper, James

- 1998 "The emotions of protest: affective and reactive emotions in and around social movements", *Sociological Forum*, 13, pp. 397-424, doi: <https://doi.org/10.1023/A:1022175308081>
- 2012 "Las emociones y los movimientos sociales. Veinte años de teoría e investigación", *Revista Latinoamericana de Estudios sobre el Cuerpo, Emociones y Sociedad*, 10, pp. 48-68. Disponible en: <https://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/240> [consulta: 23/03/2021].
- 2018 *The emotions of protest*, Chicago, The University of Chicago Press.

Giménez, Gilberto

- 2009 *Identidades sociales*, México, CONACULTA.

Melucci, Alberto

- 1999 *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, México, El Colegio de México.

Moore, Barrington

- 2007 *La injusticia: bases sociales de la obediencia y la rebelión*, México, UNAM.

Nussbaum, Martha

- 2001 *Upheavals of thought*, Cambridge, Cambridge University Press.
- 2014 *Emociones políticas*, Barcelona, Paidós.

Rodríguez, Armando

- 2010 *Luchas en el IPN: del cardenismo a 1956*. Disponible en: [https://www.ses.unam.mx/docencia/201511/Rodriguez2010\\_LuchasEnElIPN.pdf](https://www.ses.unam.mx/docencia/201511/Rodriguez2010_LuchasEnElIPN.pdf)

Simmel, Georg

- 2010 *El conflicto*, Madrid, Sequitur.

Tilly, Charles

- 2010 *Los movimientos sociales, 1768-2009. Desde sus orígenes a Facebook*, Barcelona, Crítica.

Tuan, Yi Fu

- 2007 *Topofilia*, Madrid, Melusina.

Valverde, Jaime

- 2018 *Si avanzo sígueme, si me detengo empújame*, México, Orflia.

Vargas, Jesús

2018 *La patria de la juventud. Los estudiantes del ipn en 1968*, México, Nueva Vizcaya.

### *Entrevistas*

Cortés, Carpóforo. Exestudiante de la Vocacional 7, comunicación personal, 17 de marzo de 2019.

Espinal, Mauro. Exestudiante de la Vocacional 7, comunicación personal, 19 de marzo de 2019.

Frías, Marcela. Exestudiante de la Vocacional 7, comunicación personal, 29 de abril de 2019.

Galván, Felipe. Exestudiante de la Vocacional 7, comunicación personal, 8 de febrero de 2019.

García, Jaime. Exestudiante de la Vocacional 7, comunicación personal, 27 de febrero de 2019.

Guzmán, Gerino. Exestudiante de la Vocacional 7, comunicación personal, 3 de abril de 2019.

Posadas, Florencio. Exestudiante de la Vocacional 7, comunicación personal, 19 de junio de 2019.

Vázquez, Jesús. Exestudiante de la Vocacional 7, comunicación personal, 26 de febrero de 2019.

Uranga, Iván. Exestudiante de la Vocacional 7, comunicación personal, 11 de febrero de 2019.

EDITH KURI PINEDA

.....

Doctora en Ciencias Políticas y Sociales, con orientación en Sociología, por la Universidad Nacional Autónoma de México. Cuenta con un posdoctorado en Geografía. Es profesora adscrita al Departamento de Relaciones Sociales en la Universidad Autónoma Metropolitana, campus Xochimilco. Sus líneas de investigación son: movimientos sociales; sociología de las emociones; espacio, identidad colectiva y políticas de la memoria. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel I) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología de México.



---

Citar como: Kuri Pineda, Edith (2024), "Emociones y acción colectiva: la Vocacional 7 durante el 68 mexicano", *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 96, año 45, enero-junio de 2024, ISSN: 2007-9176; pp. 157-183. Disponible en <<http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/issue/archive>>.

---



# Más allá del estigma: la lucha por los derechos de las personas seropositivas en Brasil en el ámbito del trabajo

## Beyond the stigma: The struggle for the rights of seropositive people in Brazil in the field of work

*Renato Koch Colomby*

PPGSS - Pós-Graduação em Ambientes Saudáveis e Sustentáveis  
renato.colomby@ifpr.edu.br  
<https://orcid.org/0000-0002-5013-6913>

*Cibele Cheron*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil  
cibele.cheron@ufrgs.br  
<https://orcid.org/0000-0003-3501-5248>

*Julice Salvagni*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil  
julicesalvagni@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-6334-0649>

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

DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/ri/962024/aot4/kochcolomby/x>

### Resumen

El objetivo general del estudio fue analizar el panorama de los derechos de las personas seropositivas en relación con el mundo del trabajo. Para ello, y con el fin de consolidar datos alusivos a la sociedad brasileña, se partió de fuentes secundarias para dilucidar los principales marcos legales desde 1988, año en que se promulgó la actual Constitución Federal. Se presentan las leyes brasileñas y las posiciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre los derechos de las personas seropositivas, y se destaca la lucha constante para ampliar, mantener y garantizar estos derechos. Finalmente, es necesaria una investigación que vaya en la dirección de investigar y reforzar la garantía del derecho al trabajo sin discriminación para todas las personas, incluidas las VIH positivas.

**Palabras clave:** HIV, sida, relaciones laborales, discriminación

### Abstract

The general objective of the study was to analyze the panorama of the seropositive people's rights in relation to the world of work. For this purpose and in order to consolidate data alluding to Brazilian society, this review article started from secondary sources to elucidate the main legal frameworks since 1988, year of the promulgation of the current Federal Constitution. Thus, Brazilian laws and the positions of the International Labor Organization (ILO) on the rights of HIV positive people are presented, highlighting dimensions of a constant struggle to expand, maintain and guarantee these rights. Finally, there is a need for research that goes in the direction of investigating and reinforcing the guarantee of the right to work without discrimination for all people, including HIV positive people.

**Keywords:** HIV, Acquired Immunodeficiency Syndrome, labor relations, social discrimination



**IZTAPALAPA**

*Agua sobre lajas*

Gracias por su financiación de la investigación a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS)

## Introducción

**A** lo largo de la historia se pueden observar diversas formas de prejuicio y discriminación, como las prácticas de segregación social, en las que se utilizan enfermedades como justificación, especialmente las incurables (Coutinho, 2006). En este escenario, se puede decir que el Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida, conocido por las siglas sida, ha sido causa de tales fenómenos discriminatorios, pues en un período relativamente corto tuvo impactos significativos en los ámbitos social, económico y político (Soares, 2001). Asimismo, desde su aparición en Occidente, en 1981, el sida ha atraído cada vez más la atención del público mundial (Herzlich y Pierret, 1988) y ha pasado a ser una de las enfermedades más estigmatizantes de la sociedad (Sontag, 1989).

Hasta la pandemia de covid-19, el sida había sido considerado uno de los mayores desafíos que ha enfrentado la humanidad en los últimos siglos (Schaurich y Padoin, 2004), ya que provocó cambios globales en los procesos de promoción de la salud, en los estilos de vida y en la (re)construcción de políticas públicas saludables (Bulgarelli y Tavora, 2013). En estudios previos se ha enfatizado la necesidad de crear equipos interdisciplinarios para la atención integral de las personas que viven con el VIH y sida (Borges, Sampaio y Gurgel, 2012; Knoll et al., 2019), y en este artículo también se defiende que es inevitable interrelacionar el tema con perspectivas socioeconómicas, culturales y legales como premisa para que las personas seropositivas alcancen calidad de vida.

Para ello, el fenómeno debe analizarse según la premisa de la intersectorialidad, necesaria para tratar situaciones complejas, como es el caso de los campos de la salud y el trabajo (Lancman et al., 2020). Así, “esta nueva forma de aprehender la relación trabajo-salud y de intervenir en el mundo del trabajo introduce, en salud pública, prácticas de salud para los trabajadores” (Gomez, Vasconcellos y Machado, 2018: 1964, traducción nuestra).

Bajo el prisma de las relaciones laborales, se ponen en foco cuestiones como: los derechos fundamentales de las personas trabajadoras, la salud y la calidad de vida en

el trabajo y los cambios que involucran una red de mecanismos complejos de relaciones y acciones de las personas que viven con el VIH (Freitas et al., 2012). Partiendo de la premisa de que las actividades laborales interfieren en la salud sociopsicológica de los sujetos, este artículo tuvo como objetivo general analizar el panorama de los derechos de las personas seropositivas en relación con el mundo del trabajo. A fin de consolidar datos alusivos a la sociedad brasileña, para el presente artículo de revisión se utilizaron fuentes secundarias a fin de dilucidar también los principales marcos legales desde 1988, año en que se promulgó la actual Constitución Federal.

## Viviendo con sida: un breve panorama de la fuerza de trabajo

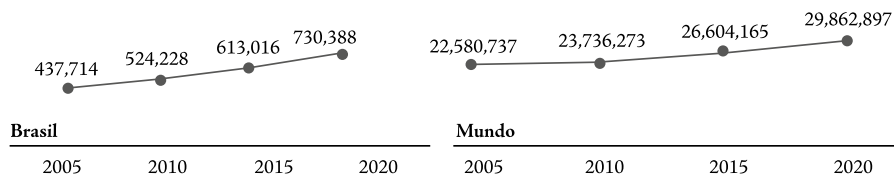
“La epidemia de sida ha puesto de relieve las muchas fallas de la sociedad. Donde hay desigualdades, desequilibrios de poder, violencia, marginación, tabúes, estigma y discriminación, el VIH toma posición” (UNAIDS, 2019a: 2, traducción nuestra). Esta afirmación es el lema de la reflexión que aquí se propone: que el VIH no solo se instala en el organismo, sino que influye en las múltiples relaciones del individuo seropositivo y en los diferentes ámbitos de su vida, pues además de las repercusiones del virus en la salud física y mental, los prejuicios relacionados con el VIH afectan sus proyectos de vida y trabajo (Colomby, 2016). Así, vivir con la infección por VIH y el mundo laboral no parecen estar en armonía, y en las empresas en general no saben cómo manejar tal situación (Bastos y Swarcwald, 2000; Pascual, 2008; Freitas et al., 2012). Además, se requiere de cambios importantes en la forma de entender el sida, especialmente en el mundo del trabajo.

Se estima que alrededor de 40 millones de personas viven con el VIH en el mundo y de estos más de un millón viven en Brasil (UNAIDS, 2016). Si nos centramos solo en personas que trabajan, puede asegurarse que en el mundo son más de 26 millones, y alrededor de 600 000 se encuentran en Brasil. Según informes de la OIT (2018), el número de trabajadores que viven con el VIH aumentó significativamente entre 2005 y 2015. En el Gráfico 1 se muestra este aumento, así como su proyección de continuidad para 2020.

Tal aumento puede estar directamente relacionado con la eficacia del tratamiento antirretroviral. A pesar de la tendencia mundial de disminución de nuevas infecciones, el tratamiento exitoso permite que un mayor número de personas participen de manera activa en la fuerza de trabajo. La caída en el número de muertes atribuibles al VIH y el sida en la fuerza productiva va acompañada de una disminución en el

GRÁFICO 1.

Personas trabajadoras que viven con sida en Brasil y en el mundo, 2005-2020

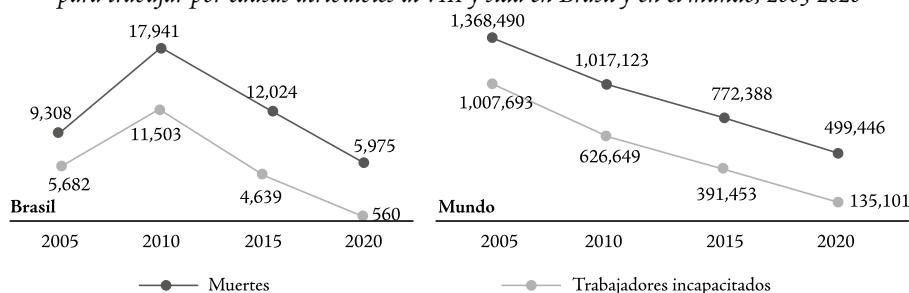


Fuente: OIT (2018). Cálculos basados en estimaciones de UNAIDS (2016). Nota: para el número de casos se considera el número de personas mayores de 15 años multiplicado por las tasas de participación de hombres y mujeres en la fuerza de trabajo; 2005, 2010 y 2015 se derivan de estimaciones; 2020 es una proyección.

número de personas que se encuentran total o parcialmente incapacitadas para trabajar por motivos relacionados con el VIH y el sida. La proyección de UNAIDS (2016) es que el número total de personas totalmente imposibilitadas para trabajar ha disminuido a alrededor de 40 000 en 2020, en comparación con las 350 000 estimadas en 2005, lo que representa una disminución de 85 % entre hombres y de 93 % entre mujeres en la fuerza de trabajo global. Los datos relativos a la mortalidad de trabajadores total o parcialmente incapacitados para trabajar por razones imputables al VIH y al sida corroboran esta afirmación (véase Gráfico 2).

GRÁFICO 2.

Número de muertes en la fuerza laboral y trabajadores total o parcialmente incapacitados para trabajar por causas atribuibles al VIH y sida en Brasil y en el mundo, 2005-2020



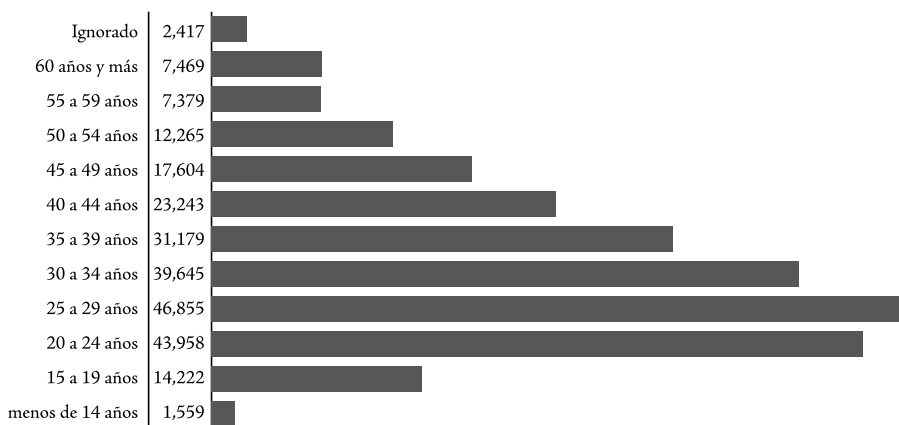
Fuente: OIT (2018). Cálculos basados en estimaciones de UNAIDS (2016). Nota: para el número de casos se considera el número de personas mayores de 15 años multiplicado por las tasas de participación de hombres y mujeres en la fuerza de trabajo; 2005, 2010 y 2015 se derivan de estimaciones; 2020 es una proyección.

En el contexto brasileño destaca el descenso pronunciado del número de trabajadores incapacitados para trabajar en proporción a las muertes en la población activa: en 2005, el número de personas con discapacidad representó alrededor de 61 % del número de muertes; en 2010 esta proporción aumentó levemente hasta alcanzar 64 %; sin embargo, en 2015 el porcentaje se redujo a 38.6 %, y en 2020 la estimación indica solo un 9.4 % de personas incapacitadas en relación con el número de muertes.

En Brasil, el mayor número de personas que viven con el VIH se concentra en el grupo de edad entre 20 y 39 años, en el que se incluye 65.2 % del total de casos notificados al Sistema de Información de Enfermedades Notificables (Sinan) del Ministerio de Salud de Brasil (Ministerio de Salud, 2018) entre 2007 y 2018. En el Gráfico 3 se muestra la distribución de notificaciones según la edad de los pacientes en ese período.

GRÁFICO 3.

*Distribución del número total de casos de VIH notificados al Sinan según franja de edad. Brasil, 2007-2018*



*Fuente:* Brasil (2018). Ministerio de Salud/svs/Departamento de Vigilancia, Prevención y Control de ITS, VIH/sida y Hepatitis Virales. Nota: casos notificados al Sinan hasta el 30 de julio de 2018. Datos preliminares de los últimos cinco años.

Los datos del Gráfico 3 indican que la mayoría de las personas que viven con el VIH son adultos jóvenes, en edades que corresponden a los períodos de mayor actividad en la vida productiva. En cuanto a nivel educativo, 10.1 % cuenta con secundaria incompleta, 27.5 % con secundaria completa, 8.5 % con educación superior incompleta y 12.5 % con educación superior completa. Aunque en 25.6 % de las

notificaciones al Sinan se ignora el nivel de educación de los pacientes, existe una correspondencia entre la mayoría de las personas que viven con el VIH y la composición de la fuerza laboral brasileña (Ministerio de Salud, 2018).

Si se agregan otras categorías al análisis, como sexo y raza, el perfil de los brasileños que viven con el VIH se vuelve más claro. Al sumar los datos referentes a casos de pacientes varones notificados al Sinan entre 2007 y 2018, se evidencia una disminución en el número de notificaciones correspondientes a personas de raza blanca, de 58.5 % en 2007 a 40.1 % en 2018. En relación con los casos de pacientes varones negros (negros y pardos), el porcentaje varió en sentido inverso durante el período, al pasar de 40.5 % en 2007 a 58.5 % en 2018. En cuanto a los casos reportados en el mismo período sobre pacientes del sexo femenino, hubo una disminución aún más pronunciada entre los registros de mujeres blancas, de 52.3 % en 2007 a 34.5 % en 2018, mientras las mujeres negras en 2007 representaron 46.9 % de los registros, porcentaje que aumentó significativamente hasta 64.3 % en 2018 (Ministerio de Salud, 2018).

Entre los datos del cuadro esbozado destacan los correspondientes a las mujeres negras, que aluden a las circunstancias en las que viven, pues acumulan desventajas en el ámbito de las relaciones laborales por razones de género y color. El IBGE (2018) señala que las mujeres negras predominan en las ocupaciones más precarias, perciben los salarios más bajos por hora trabajada y son mayoría entre las personas en situación de desánimo (desempleadas que han renunciado a buscar trabajo). Aunque las personas seropositivas formen parte del mercado laboral en proporciones crecientes, el sida representa un obstáculo más para que las personas VIH positivas trabajen dado el riesgo de ser discriminadas en el ámbito profesional (Brasileiro y Freitas, 2006).

En el contexto brasileño, el sida ocasiona serios problemas que se consideran endémicos en la estructura social: desigualdad, prejuicio, discriminación y racismo (Miranda, 2008). En este sentido, se ha agudizado el desafío de hacer más dinámica la relación entre el acceso al trabajo, la permanencia en el puesto, y las exigencias físicas, mentales y emocionales de las personas. Las altas tasas de desempleo, el aumento de las formas de precariedad laboral y el desmantelamiento de la protección social bajo la responsabilidad del Estado (Toni, 2003) han empujado a trabajadores de diferentes perfiles hacia la informalidad y la precariedad. Por estos motivos, la desfiguración de la Consolidación de las Leyes Laborales (Sabatovski, 2017) presagia relaciones cada vez más conflictivas e inestables.

Para las personas VIH positivas, que se encuentran en un contexto de precariedad, se asume que las dificultades serán más agudas, lo que requiere “un mayor esfuerzo del trabajador, e intensificar el trabajo para mejorar el desempeño y la calidad” (Merlo

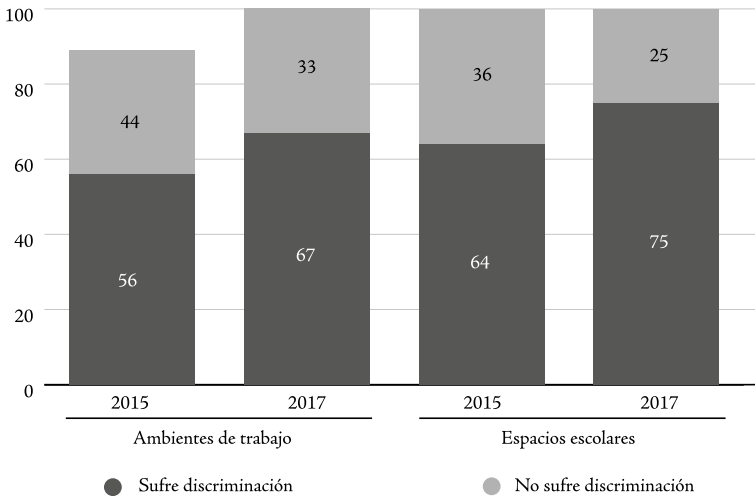


y Lapis, 2007: 67, traducción nuestra). Sin embargo, es inhumano “un modelo social que, en nombre de una excelencia cuyo significado combina perfección y superioridad, ocasiona discriminación o exclusión” (Franco, Druck y Seligmann-Silva, 2010: 229). En momentos en que el VIH impone una sintomatología evidente, se vuelve aún más desafiante satisfacer las demandas de los modelos de productividad idealizados por el capitalismo, que fantasea con un trabajador a prueba de fallas, que no se enferma, siempre motivado, calificado, proactivo, decidido y comprometido (Costa y Mazzilli, 2002). Beloqui (2019) refuerza lo anterior al indicar que casi la mitad de las personas que viven con el VIH en Brasil han sufrido o sufren discriminación.

Según datos de una encuesta realizada a miembros de la Red Nacional de Personas Viviendo con VIH/sida (RNP+), 41.1 % de las personas encuestadas afirmó en 2015 que había sido discriminada, y en 2017 el porcentaje aumentó a 46.9 %. También los datos reflejaron una ocurrencia significativa de episodios de discriminación en espacios públicos, incluidos lugares de trabajo y espacios escolares, como se muestra en el Gráfico 4.

GRÁFICO 4.

*Porcentaje de personas que vivían con el VIH y sufrieron discriminación atribuible a la condición de seropositividad en el entorno laboral y espacios escolares. Brasil, 2015 y 2017*



*Fuente:* Beloqui (2019). *Nota:* la población investigadora está compuesta por miembros de la Red Nacional de Personas que Viven con el VIH/sida (RNP+). Se analizaron las respuestas a los formularios sociométricos llenados por los miembros de la RNP+ en los años 2015 (N=323) y 2017 (N=432).

Tanto en los lugares de trabajo como en los espacios escolares en los que se conocía la condición seropositiva de las personas encuestadas, hubo un aumento en la ocurrencia de discriminación por VIH. Este incremento puede comprenderse mejor por la historia del sida en la sociedad brasileña, ya que “las concepciones distorsionadas o los completos malentendidos sobre la naturaleza y el impacto tanto del VIH como del sida han llevado muy a menudo a un clima de miedo y culpa, a actos concretos de crueldad y discriminación” (Daniel y Parker, 2018: 30, traducción nuestra).

Por regla general, se señala como causa de la discriminación el prejuicio, es decir, la opinión o el sentimiento concebido sin examen crítico, sin conocimiento o consideración de los hechos (Coutinho, 2006). El prejuicio, a diferencia de la conducta discriminatoria, no siempre se traduce en acción. Por otra parte, la discriminación es un acto de externalización del prejuicio. Miranda ilustra que “cuando el prejuicio no excluía automáticamente a las personas con VIH/sida de la esfera pública de la sociabilidad, las condenaba a una situación de desventaja al etiquetarlas como incapaces e improductivas para la vida social” (Miranda, 2008: 18, traducción nuestra).

Además, la eficiencia de los medicamentos para la lucha contra el virus y los síntomas asociados con el sida ha garantizado una gran mejora en la calidad de vida de las personas seropositivas y les ha permitido integrarse activamente en la fuerza de trabajo. Sin embargo, la creciente presencia de personas que viven con el VIH en el mercado laboral pone de relieve el estigma, la discriminación y los prejuicios. El término estigma procede de los signos que se marcaron en el cuerpo de los esclavos para advertir que eran criminales o traidores; por ejemplo, en Grecia se debía evitar a las personas marcadas, especialmente en lugares públicos (Goffman, 2008). Algo similar ocurre con el individuo que vive con VIH (Pascual, 2008), porque termina marcado socialmente debido a su condición y comienza a sufrir una violencia sutil que no se ve a simple vista, como ocurre en los casos de prejuicio.

Así, en consonancia con autores que coinciden en que el trabajo es central en la sociedad (Mow International Research Team, 1987; Morin, 2001; Antunes, 2002; Lancman y Sznelwar, 2004; Cattani y Holzmann, 2011), el análisis de los desafíos sociales que presenta el sida (Miranda, 2008) debe considerarse, sobre todo, vinculado con las condiciones de salud de las personas seropositivas en los contextos de trabajo. Por lo tanto, tener los derechos garantizados en el ámbito laboral se convierte en una condición indispensable para la seguridad y la salud de las personas seropositivas.

## La lucha de las personas seropositivas por sus derechos desde 1988

En el artículo 1 de la Constitución Federal (Brasil, 1988) se establecen como fundamentos de la República Federativa del Brasil, entre otros, la ciudadanía, la dignidad de la persona humana y los valores sociales del trabajo. Además, el *caput* del artículo 5 consagra las garantías de igualdad ante la ley sin distinción de ningún tipo. Esta disposición, en los párrafos III, X y XIII, también garantiza la protección contra la tortura y los tratos inhumanos y degradantes, la inviolabilidad de la intimidad, la vida privada, el honor y la imagen, y el libre ejercicio del trabajo. A partir de la constitucionalidad de tales garantías, y con el objetivo de encarnar “el ejercicio de los derechos sociales e individuales, la libertad, la seguridad, el bienestar, el desarrollo, la igualdad y la justicia como valores supremos de una sociedad fraterna, pluralista y sin prejuicios”, establecidos en el preámbulo de la Carta Magna, se legitiman los instrumentos jurídicos destinados a la protección de las personas que viven con el VIH en Brasil. En la Tabla 1 se mencionan de manera simplificada los principales documentos que forman parte del marco jurídico constitucional para garantizar los derechos de las personas seropositivas (UNAIDS, 2019b).

TABLA 1.  
*Marco legal infraconstitucional para garantizar los derechos de las personas que viven con el VIH en Brasil, 2019*

<i>Derecho</i>	<i>Documento legal</i>	<i>Implicación</i>
Mantener la confidencialidad de la condición serológica	Código de Ética Médica, capítulo IX; resolución CFM 1.359/1992, art. 3; ordenanza interministerial 869/1992	El médico tiene la obligación de determinar únicamente la capacidad laboral del trabajador en los exámenes legales.
		Prohíbe dentro de la administración pública federal el requisito de hacer pruebas para detectar el virus.
Subsidio de enfermedad	Instrucción normativa INSS/PRES 45/2010, arts. 274 a 287	La persona asegurada tiene derecho a la prestación sin necesidad de respetar el período mínimo de cotización a la seguridad social.
Beneficios de prestación continuada	Ley 8.742/1993, art. 20; decreto 3.048/1999	Garantía de la prestación de un salario mínimo mensual a la persona que demuestre no tener los medios para su propia manutención o la de su familia independientemente de si ha cotizado a la seguridad social.

<i>Derecho</i>	<i>Documento legal</i>	<i>Implicación</i>
Jubilación por discapacidad	Instrucción normativa INSS/PRES 45/2010, arts. 201 a 212; ley 8.112/1990, art. 186, §1º	Derecho a la jubilación por discapacidad excepto en caso de enfermedad preexistente o cuando la discapacidad agrave la enfermedad. Necesidad de contribución durante al menos 12 meses para la concesión e informar de manera especial cada dos años para el mantenimiento.
		Derecho a la jubilación por discapacidad en el servicio público federal.
Retirada del FGTS	Ley 8.036/1990, art. 20, XIII	Derecho al valor total del Fondo de Garantía de Tempo de Serviço (FGTS) cuando el trabajador o cualquiera de sus dependientes porte el VIH.
Exención del impuesto sobre la renta	Ley 7.713/1988, art. 6º, XIV; ley 11.052/2004; decreto 9.580/2018, art. 35, II	Derecho a percibir jubilación o pensión, aunque sea acumulada, con exención del impuesto sobre la renta.
Gratuidad en el transporte público	Leyes de la provincia	Gratuidad en el transporte interurbano de acuerdo con las leyes de cada estado.
	Leyes municipales	Gratuidad en el transporte municipal según las leyes de cada municipio.
Derechos fundamentales	Declaración de los derechos fundamentales de la persona portadora del virus sida/1989	Derecho a la información, la asistencia y el tratamiento, la interacción social, la libertad, la participación en todos los aspectos de la vida, la protección de la contaminación, la intimidad, la continuación de la vida civil, profesional, sexual y afectiva, y a garantías contra la discriminación.
Información	Ordenanza interministerial 3.195/1988	Derecho a una información correcta, suficiente y clara sobre el sida y a que se implementen medidas preventivas en relación con el tema dentro de las organizaciones, es decir, en todos los lugares de trabajo.
No discriminación	Ley 12.984/2014	Tipifica como delito punible con prisión, de uno a cuatro años, y multa, la comisión de actos discriminatorios contra el paciente con VIH o de sida debido a su condición de portador o de enfermo.
Tratamiento gratuito	Ley 9.313/1996	Distribución gratuita de medicamentos a quienes viven con VIH y enfermos de sida.

Fuente: adaptado de UNAIDS (2019a).

Un análisis más preciso de los derechos garantizados en las disposiciones legales mencionados en la Tabla 1 nos permite entender que, en contra de la postulación de una nueva categoría de derechos de las personas seropositivas, lo que se pretende

no es más que el cumplimiento de los dictados constitucionales y la afirmación de que estas personas no pierden su ciudadanía cuando pasan a ser seropositivas. La discriminación y los prejuicios que acompañan al VIH desde el descubrimiento del primer caso fueron y siguen siendo en gran medida responsables de que se nieguen los derechos de las personas seropositivas y de una especie de secuestro de su ciudadanía. Después de todo, existen muchas y diversas formas de negación de derechos a las personas seropositivas, lo que puede condenarlas a una muerte en vida (Miranda, 2008) o distanciarlas del sentimiento de una participación social efectiva y del disfrute de derechos que les permita participar en la vida política.

El estigma y la discriminación asociados con el sida refuerzan el *statu quo* que sostiene las diferencias y desigualdades sociales preexistentes, como las que producen el sexismo o el racismo (Garrido et al., 2007), y al devaluar al individuo refuerzan las inequidades sociales existentes (Ayres et al., 2006). Coutinho sostiene que “la eliminación de la discriminación en el mundo del trabajo es, además de la búsqueda de un trabajo decente, una cuestión de derechos humanos” (Coutinho, 2006: 6, traducción nuestra). Esto refuerza la defensa de que “el atributo *sine qua non* de la humanidad es una vida digna, no la supervivencia a cualquier precio” (Bauman, 2003: 105, traducción nuestra).

En este sentido, la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2010a) lanzó el documento n° 200, titulado “Recomendación sobre el VIH y el sida-2010”, adoptado en la 99ª reunión de la Conferencia de la OIT en Ginebra, que trata sobre los principios para orientar las políticas y programas de responsabilidad social en la gestión empresarial dirigidos a la prevención de infecciones de transmisión sexual. Publicado en el mismo año, el “Repertorio de recomendaciones prácticas sobre el VIH/sida y el mundo en el trabajo” de la OIT aconseja que, para eliminar la discriminación, así como para garantizar la prevención y la protección social en el lugar de trabajo, los gobiernos, en consulta con los interlocutores sociales y los expertos en VIH y sida, deben proporcionar la infraestructura reglamentaria pertinente y, cuando sea necesario, revisar las leyes laborales y otros instrumentos jurídicos (OIT, 2010b).

La OIT (2010b), a través de su Convenio n° III, considera la discriminación como cualquier distinción, exclusión o preferencia que tenga el efecto de anular o alterar la igualdad de oportunidades o de trato en el empleo o la ocupación. Por lo tanto, a los efectos de dicho convenio todas las personas, sin discriminación, deben gozar de igualdad de oportunidades y de trato en relación con el acceso, la colocación en el empleo, la orientación y la formación profesionales, y las condiciones de trabajo. El documento también advierte que “el sida prospera donde se violan los derechos económicos, sociales y culturales, así como donde se ignoran las normas civiles y

políticas” (OIT, 2010b: 96, traducción nuestra); en este sentido, insiste en la importancia de pensar sobre estos temas a la luz del concepto de vulnerabilidad, que busca involucrar aspectos colectivos y más cercanos de la construcción de la realidad, en una dirección contraria a la culpabilidad/responsabilidad de los demás (Parker y Camargo, 2000).

En 2014, el Ministerio de Trabajo y Empleo (MTE) publicó una ordenanza que recoge normas para el cumplimiento de la Recomendación 200 de la OIT. En la ordenanza se establecen sanciones en los casos de discriminación por parte de los empleadores, que pueden resultar en multas administrativas de 10 veces el monto del salario más alto pagado por el empleador, las cuales pueden aumentar en un 50 % en caso de reincidencia. Según el MTE (2014), se buscó la protección de todos los trabajadores, incluidos pasantes, aprendices, voluntarios y personas que buscan trabajo, en todos los lugares de trabajo, y cubriendo todos los sectores de la actividad económica, incluidos los sectores público y privado, las economías formal e informal, las fuerzas armadas y los servicios uniformados.

En 2014 se creó en Brasil la Comisión Participativa para la Prevención del VIH y el Sida en el Mundo en el Trabajo (CPPT-sida) con el objetivo de desarrollar esfuerzos para fortalecer las políticas y programas nacionales sobre temas como la seguridad y la salud en el trabajo, la lucha contra la discriminación y la promoción del trabajo decente, además de para verificar el cumplimiento de la norma (MTE, 2014). En el mismo año, a través de la ley 12.984 (Brasil, 2014), pasó a considerarse delito despedir o negar una oportunidad de trabajo a las personas que viven con el VIH, y se castigaba a quien cometiera esta infracción con una multa y una pena de hasta cuatro años de prisión. La ley también penaliza a quienes revelen la condición de la persona que vive con el VIH para ofender su dignidad. Se refuerza que en el mercado laboral es un delito exonerar, despedir, negar el empleo o el trabajo o segregarse al trabajador por ser seropositivo (Brasil, 2014). En este último caso, advierte de la “hipótesis en la que la víctima está al margen de la convivencia con otros colegas, a menudo bajo la falsa justificación de que se le concede un trato especial” (Silva y Tavares, 2014: 5, traducción nuestra).

La Biblioteca Virtual de Salud (2021) del Ministerio de Salud también advierte que, si la condición de seropositividad es motivo de despido, la persona seropositiva puede ser restituida inmediatamente a su cargo o función original y se le deben pagar los salarios relacionados con el período en el que fue removido, considerando además una indemnización moral y la cancelación definitiva del acto de terminación del contrato de trabajo. Sin embargo, si la renuncia está relacionada con otras razones como reducción del personal, mala conducta injustificada, puesto extinto

o problemas operativos, no hay ninguna salvaguarda para la persona seropositiva. En tal sentido, un despido relacionado con prejuicio, discriminación o estigma a un seropositivo puede disfrazarse con otras motivaciones que a menudo son difíciles de probar en una demanda, pero quien está siendo descartado puede sentirse como un “recurso humano” que presenta un defecto.

Según la misma fuente, el Tribunal Superior del Trabajo garantiza la estabilidad laboral de los trabajadores enfermos siempre y cuando se reporte ante el Instituto Nacional del Seguro Social (INSS). Durante el período reportado, el empleador no puede rescindir el contrato de trabajo de estos empleados a menos que haya ocurrido una falta grave, cuando haya mutuo acuerdo entre el empleado y el empleador —con la asistencia del sindicato de categoría profesional— o por razones económicas, disciplinarias, técnicas o financieras.

Incluso con la legislación a favor de las personas que viven con el VIH, estas se enfrentan a obstáculos en las batallas judiciales como el conservadurismo y el prejuicio de los jueces, el miedo que sienten a la exposición de su condición y la dificultad de conseguir evidencias (Medeiros y Queiroz, 2002). Para apoyar a este público, el Departamento de ETS, Sida y Hepatitis Virales respalda a las organizaciones de la sociedad civil para actuar en defensa de los derechos de las personas seropositivas y las poblaciones vulnerables en el país. En 2016, 59 instituciones habían recibido denuncias, asesoraban a víctimas de discriminación y prejuicios, y proporcionaban información sobre legislación y sida, además de que garantizaban un seguimiento adecuado de las demandas cuando era necesario. Sin embargo, no existe ninguna legislación que dé prioridad a las personas con VIH en los procedimientos judiciales, lo cual se debe a que actualmente existen medicamentos y tratamientos que les permiten tener una mejor calidad de vida (Brasil, 2016).

En el ámbito de la seguridad social brasileña, la ley n° 13.457 (Brasil, 2017), entre otras disposiciones, modifica el artículo 43, apartado 4, de la ley n° 8.213 de 24/07/1991, y otorga al INSS la disposición de todas las pensiones de invalidez otorgadas por la agencia. Hasta enero de 2019, el gobierno federal contaba con unos 580 000 recortes de beneficios, incluida la jubilación obligatoria. En este escenario, las personas que viven con el VIH fueron consideradas aptas para el trabajo y perdieron sus beneficios, lo que requirió su reubicación en el mercado laboral. Sin embargo, se cuestiona cómo el mercado integra a estos trabajadores, especialmente en un contexto de desempleo.

Con la intención de proteger a las personas que viven con el VIH para que no pierdan el beneficio de la jubilación por discapacidad sin una reevaluación por expertos, se aprobó la ley n° 13.847 en junio de 2019 (Brasil, 2019a). Aunque la Presidencia

de la República vetó esta renuncia, el Congreso Nacional anuló el veto en defensa de las personas seropositivas. Aun así, el INSS puede solicitar a los asegurados que reciben beneficios por enfermedad, por accidente o por alguna discapacidad, o pensiones por discapacidad, una reevaluación en caso de queja, según lo autoriza la Medida Provisional 891 de agosto de 2019, en una disposición incluida en el texto normativo, sobre la base de que existe “un pretexto legal” porque podría favorecerse a estafadores de la seguridad social (Brasil, 2019b).

Desafortunadamente, a veces se critican las habilidades médicas porque se consideran subjetivas o prejuiciosas, y otras veces se culpa a las personas seropositiva de que no siguen el tratamiento correctamente. También debe tomarse en cuenta que, para solicitar los derechos garantizados en las disposiciones legales, las personas seropositivas necesitan exponer su condición y, a los ojos de una sociedad en la que todavía prevalecen prejuicios, esto puede inhibir la eficacia de la protección jurídica.

Incluso con estas garantías constitucionales y no constitucionales, las personas seropositivas siguen siendo víctimas de prejuicios, discriminación y segregación, y a menudo se las excluye en los anuncios de licitación pública y en la selección de empleo; en este sentido, existen precedentes y decisiones que las protegen en las áreas civil, laboral y de salud pública con el fin de frenar tales prácticas abusivas y molestas (Silva y Tavares, 2014), que sin embargo todavía se observan.

En el mundo laboral, las prácticas discriminatorias suelen seguir un mismo guion: las personas seropositivas necesitan un tiempo de licencia para procesar el diagnóstico y los efectos que puede tener en su vida y en sus relaciones. Posteriormente, en algunas circunstancias se les concede una licencia mayor para su tratamiento. Sin embargo, incluso si el sida no se manifiesta, en muchos casos la persona no puede retomar su trabajo original (Pascual, 2008).

Debido a los prejuicios y al estigma, aunque se pretendan realizar acciones positivas para atender y cuidar las demandas de estos trabajadores, es frecuente la resistencia de las mismas personas seropositivas para exhibir su condición, pues algunas prefieren permanecer “ocultas” antes que exponerse a situaciones embarazosas (Colomby, 2016). En este sentido, víctima de prejuicios y discriminación, “el enfermo de VIH/sida crea su propio exilio interior y permanece encerrado dentro de los límites de su epidermis, donde esconde el secreto de su enfermedad” (Pascual, 2008: 30, traducción nuestra). Así, se percibe que, incluso con los importantes logros alcanzados en relación con la garantía de los derechos de las personas que viven con el VIH y el sida, es preocupante observar que el estigma y la discriminación continúan casi sin cambios, a la vez que perduran numerosas formas de violencia contra estas personas (Medeiros y Queiroz, 2002).



Por último, vale la pena mencionar que el estigma, la discriminación y la amenaza de pérdida de empleo que experimentan las personas afectadas por el VIH o el sida son barreras para el conocimiento de su propia situación, lo que aumenta su vulnerabilidad y menoscaba su derecho a las prestaciones sociales (OIT, 2010a). Los estereotipos en relación con el tema todavía subyacen en numerosas respuestas sociales y programáticas estigmatizantes y contribuyen a que las personas no reconozcan las situaciones que las exponen a la infección porque se identifican con etiquetas de devaluación y vergüenza (Parker y Aggleton, 2001; Ayres et al., 2006).

## Consideraciones finales

Partiendo de que también se puede intervenir socialmente haciendo reflexionar a las personas, buscamos analizar las implicaciones sociales del VIH para la salud enfatizando el diálogo en el contexto de las relaciones de trabajo y considerando que las leyes, que deben satisfacer las demandas de la sociedad, por lo común van tras los hechos. En este contexto, las presiones de diferentes sectores y de grupos organizados, sean nacionales o internacionales, deben hacer frente y tensionar las realidades que plantean con el propósito de cambiar el *statu quo*, alcanzar la equidad social efectiva y lograr el cumplimiento de la Constitución Federativa, de manera que sus propuestas estén cada vez más presentes en la realidad brasileña.

Además, se sabe que no será exclusivamente por la fuerza de la ley como las personas seropositivas lograrán ver cumplido su derecho a vivir en igualdad de condiciones en la sociedad. Sin embargo, en ocasiones es a través de leyes, ordenanzas, reglamentos y campañas como muchas personas se sensibilizan para comprender o buscar más información sobre temas considerados tabú. La epidemia de sida evidencia la ausencia de políticas públicas, la falta de compromiso de las empresas y la lucha de las entidades civiles por seguir trabajando en favor de esta causa. Por tanto, se entiende que el proceso de garantía de derechos debe implicar la corresponsabilidad de varios agentes y, para ello, se necesita una mayor coordinación entre el gobierno, las organizaciones no gubernamentales y la iniciativa privada para afrontar los retos que se presentan ante la complejidad de esta temática.

La lógica empresarial de maximizar el lucro, la productividad y la competitividad, y de promover el crecimiento continuo, no abre espacios para satisfacer las necesidades colectivas de empleo e ingresos, ni para atender las necesidades individuales de salud, valorización y satisfacción de las personas. La ley surge, por lo tanto, como un mecanismo de intervención externa para la promoción de la justicia social y orga-

nizacional a fin de lograr que tanto las personas infectadas como las no infectadas tengan derecho al trabajo y a ingresos. En esta dirección, se sugiere realizar futuras investigaciones sobre la garantía del derecho al trabajo sin discriminación hacia las personas seropositivas que trabajan en el mercado informal. En un contexto de desmantelamiento de derechos laborales y actividades indirectas en curso, se abre un escenario de pérdida gradual de las garantías mínimas de seguridad que debe ser analizado en vista de la realidad de los individuos seropositivos.

Además de las campañas de prevención de infecciones de transmisión sexual y de las acciones de prevención de accidentes laborales con material contaminado, los directivos de diferentes organizaciones pueden actuar recibiendo trabajadores seropositivos y difundiendo de manera responsable información cualificada sobre el tema para evitar prejuicios. Consideramos urgente realizar cambios en las relaciones laborales para permitir que las personas seropositivas trabajen bajo condiciones saludables, lo cual podrá producir un efecto de transformación con capacidad de extrapolarse en el espacio corporativo. Se espera que los gestores públicos y privados, así como los investigadores, puedan contribuir a promover la plena garantía de los derechos de los trabajadores, la ciudadanía y la dignidad humana.

## Bibliografía citada

Antunes, R.

2002 *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*, São Paulo, Boitempo.

Ayres, J. R., V. Paiva, I. Franca, N. Gravato, R. Lacerda y N. M. Della

2006 "Vulnerability, human rights, and comprehensive health care needs of young people living with HIV/AIDS", *American Journal of Public Health*, 96(6), pp. 1001-1006, doi: <https://doi.org/10.2105/ajph.2004.060905>

Bastos, F. I. y C. L. Swarcwald

2000 "AIDS e pauperização: principais conceitos e evidências empíricas", *Cadernos de Saúde Pública*, 16, S65-S76, doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2000000700006>

Bauman, Z.

2003 *Amor líquido*, Río de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

Beloqui, J. A.

2019 *Brasil: violência e discriminação em pessoas vivendo com HIV/AIDS. A perspectiva dos membros da RNP+*, São Paulo, RNP Brasil.

Biblioteca Virtual em Saúde

2021 *Perguntas frequentes*, Brasil, Ministerio de Salud, en [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/areas\\_tematicas/faq\\_dst.php](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/areas_tematicas/faq_dst.php)

Borges, M. J. L., Sampaio, A. S. y Gurgel, I. G. D.

2012 “Trabalho em equipe e interdisciplinaridade: desafios para a efetivação da integralidade na assistência ambulatorial às pessoas vivendo com HIV/Aids em Pernambuco”, *Ciência y Saúde Coletiva*, 17, pp. 147-156, doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000100017>

Brasil

1988 “Constituição da República Federativa do Brasil de 1988”, *Diário Oficial da União*, 5 de octubre.

2014 “Lei nº 12.984, de 02 de junho de 2014. Define o crime de discriminação dos portadores do vírus da imunodeficiência humana (HIV) e doentes de aids”, *Diário Oficial da União*, 2 de junio.

2016 *O que é a AIDS*, Brasil, Ministerio de Salud, Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais.

2017 *Comando do Exército*. Legislação.

2019a “Lei nº 13.847, de 19 de junho de 2019. Altera a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, para dispensar de reavaliação pericial a pessoa com HIV/ aids aposentada por invalidez”, *Diário Oficial da União*, 19 de junio de 2019.

2019b “Medida Provisória nº 891, de 5 de agosto de 2019. Altera a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre os planos de beneficios da Previdência Social, e a Lei nº 13.846”, en *Diário Oficial da União*, 5 de agosto de 2019.

Brasileiro, M. y M. I. F. F. Freitas

2006 “Representações Sociais sobre a AIDS de Pessoas Acima de 50 Anos de Idade, infectadas pelo HIV”, *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 14(5), pp. 7-11, en <https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/2363>

Bulgarelli, A. F. y P. R. Tavora

2013 “AIDS e discriminação, a enfermidade no ambiente laboral”, *Ciência, Cuidado e Saúde*, 12(4), pp. 797-803, doi: [10.4025/ciencucuidsaude.v12i4.10919](https://doi.org/10.4025/ciencucuidsaude.v12i4.10919)

Cattani, A. D. y Holzmann, L.

2011 *Dicionário de trabalho e tecnologia*, Porto Alegre, Editora Zouk.

Colomby, R. K.

2016 *Antes de depois do diagnóstico: o trabalho na história de pessoas que vivem com HIV*, tesis de maestría Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Costa, S. G. y C. P. Mazzilli

2002 "O fim do emprego estável na gênese de crises de valor pessoal: uma análise a partir de um programa de demissões voluntárias", en XXXVII CLADEA - Assembleia do Conselho Latino-americano de Escolas de Administração, Porto Alegre, CLADEA, pp. 310-333.

Coutinho, M. L. P.

2006 *Discriminação no trabalho: mecanismos de combate e de promoção da igualdade de oportunidades*, s/l: OIT, (5), en <https://trt15.jus.br/sites/porta/files/roles/trabalho-escravo/OIT%20Mecanismos%20ocombate%20à%20discriminação%20e%20promoção%20igualdade.pdf>

Daniel, H. y R. Parker

2018 *AIDS, a terceira epidemia: ensaios e tentativas*, Río de Janeiro, ABIA.

Franco, T., G. Druck y E. Seligmann-Silva

2010 "As Novas Relações de Trabalho: o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado", *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 35(122), pp. 229-248, doi: <https://doi.org/10.1590/S0303-76572010000200006>

Freitas, J. G. D., M. T. G. Galvão, M. F. M. Araújo, E. Costa y I. C. V. D. Lima

2012 "Enfrentamentos experienciados por homens que vivem com HIV/Aids no ambiente de trabalho", *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 46(3), pp. 720-726, doi: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342012000300026>

Garrido, P. B., V. Paiva, V. L. Nascimento, J. B. Sousa y N. J. Santos

2007 "Aids, estigma e desemprego: implicações para os serviços de saúde", *Revista de Saúde Pública*, 41(1), pp. 72-79, doi: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102007000900012>

Goffman, E.

2008 *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, Río de Janeiro, LCT.

Gomez, C. M., L. C. F. Vasconcellos y J. M. H. Machado

2018 "Saúde do trabalhador: aspectos históricos, avanços e desafios no Sistema Único de Saúde", *Ciência y Saúde Coletiva*, 23, pp. 1963-1970, doi: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018236.04922018>

Herzlich, C. y Pierret, J.

1988 *Une Maladie Dans l'espace Publique. Le Sida dans six quotidiens français*, París, Annales-Esc.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)

2018 "Somos todos iguais? O que dizem as estatísticas", *Retratos. A Revista do IBGE*, (11), en [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_media/ibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf)

Knoll, R. K., M. A. Maeyama, P. C. Schmidlin y T. L. Branchi

2019 "Práticas de uma equipe multiprofissional para pessoas vivendo com HIV/Aids: um estudo de caso em um município da foz do rio Itajaí-açu, Santa Catarina-Brasil", *Arquivos Catarinenses de Medicina*, 48(4), pp. 2-15, doi: <https://doi.org/10.5205/1981-8963.2021.247823>

Lancman, S., M. T. B. Daldon, T. D. A. Jardim, T. D. O. Rocha y J. D. O. Barros

2020 "Intersectorialidade na saúde do trabalhador: velhas questões, novas perspectivas?", *Ciência y Saúde Coletiva*, 25(1), pp. 4033-4044, doi: <https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.27572018>

Lancman, S. y L. I. Sznelwar

2004 *Christophe Dejours. Da Psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho*, Río de Janeiro, Fiocruz.

Medeiros, R. y M. F. Queiroz

2002 "O Uso do Direito Pelo Movimento Social", en *O outro como um semelhante: direitos humanos e AIDS*, Brasília, Ministerio de Salud, Secretaria de Vigilancia em Saúde, Coordenação Nacional de DST e AIDS.

Merlo, A. R. C. y N. L. A. Lapis

2007 "Saúde e os Processos de Trabalho no Capitalismo: reflexões na interface da psicodinâmica do trabalho e da sociologia do trabalho", *Psicologia y Sociedade*; 19(1), pp. 61-68, doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000100009>

Ministerio de Salud

2018 "Departamento de Vigilancia, Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis, do HIV/Aids e das Hepatites Virais", *Boletim Epidemiológico HIV/AIDS*, 49(53), en: <http://www.aids.gov.br/pt-br/centrais-de-conteudos/boletins-epidemiologicos-vertical>

Miranda, A. A.

2008 "Aids e cidadania: avanços e desafios na efetivação do direito à saúde de soropositivos", en *Direitos Humanos e HIV/AIDS: avanços e perspectivas para o enfrentamento da epidemia no Brasil*, Brasília, Ministerio

de Salud, pp. 9-24, en [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/direitos\\_humanos\\_hiv\\_aids.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/direitos_humanos_hiv_aids.pdf)

Morin, E. M.

2001 “Os Sentidos do Trabalho”, *ERA. Revista de Administração de Empresas*, 41(3), 8-19, doi: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902001000300002>

MOW International Research Team

1987 *The meaning of working*, Londres, Academic Press.

MTE (Ministério do Trabalho e Emprego)

2014 *MTE amplia combate à discriminação por HIV e AIDS no trabalho*, Brasília, en <http://portal.mte.gov.br/imprensa/mteampliacombateadiscriminacaooporhiveAIDSnotrabalho>

OIT (Organización Internacional del Trabajo)

2010a *Recomendação 200: Recomendação sobre o HIV e a AIDS e o mundo do trabalho*, Ginebra, OIT.

2010b *Repertório de Recomendações Práticas da OIT sobre o HIV/AIDS e o Mundo do Trabalho*, Brasília, OIT.

2018 *The impact of HIV and AIDS on the world of work: Global estimates*, Ginebra, OIT.

Parker, R. y P. Aggleton

2001 *Estigma, discriminação e AIDS*, Rio de Janeiro, Associação Brasileira Interdisciplinar em AIDS (Coleção ABIA: Cidadania e Direitos, 1).

Parker, R. y K. R. D. Camargo

2000 “Pobreza e HIV/AIDS: aspectos antropológicos e sociológicos”, *Cadernos de Saúde Pública*, 16, S89-S102, doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2000000700008>

Pascual, A.

2008 “Preconceito e Discriminação: violências não visíveis contra os portadores de HIV/AIDS no Brasil. Direitos Humanos”, en *Direitos Humanos e HIV/AIDS: avanços e perspectivas para o enfrentamento da epidemia no Brasil* (pp. 25-32), Brasília, Ministerio de Salud, en [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/direitos\\_humanos\\_hiv\\_aids.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/direitos_humanos_hiv_aids.pdf)

Sabatovski, E.

2017 *Reforma Trabalhista 2017*, Brasília, Legjur.

Schaurich, D. y Padoin, S. M. M.

2004 “Do Cuidado da Mulher: questões de gênero e sua incorporação no contexto do HIV/AIDS”, *Revista de Enfermagem*, 8(1), pp. 101-108.

Silva, B. F. y Tavares, T. D. R.

2014 “A Lei nº 12.984/2014 e o Novo Crime de Discriminação aos Portadores do Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) e Doentes de AIDS”, ponencia presentada en el *II Congresso de Direito Coletivo e Cidadania* da Universidade de Ribeirão Preto - Unaerp.

Soares, M.

2001 *A AIDS*, São Paulo, Publifolha.

Sontag, S.

1989 *AIDS e suas metáforas*, São Paulo, Companhia das Letras.

Toni, M. D.

2003 “Visões Sobre o Trabalho em Transformação”, *Sociologias*, 1(9), pp. 246-286, doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222003000100009>

UNAIDS (Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el HIV/sida)

2016 *Estatísticas*, en <http://unaids.org.br/estatisticas/>

2019a *UNAIDS Data 2019*, en [https://www.unaids.org/sites/default/files/media\\_asset/2019-UNAIDS-data\\_en.pdf](https://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/2019-UNAIDS-data_en.pdf)

2019b *Legislação brasileira e o HIV*, en [https://unaids.org.br/wp-content/uploads/2019/06/2019\\_05\\_22\\_Legislacao\\_Br\\_HIV-V1-1.pdf](https://unaids.org.br/wp-content/uploads/2019/06/2019_05_22_Legislacao_Br_HIV-V1-1.pdf)

RENATO KOCH COLOMBY

.....  
Profesor en el programa de Posgrado en Ambientes Saludables y Sostenibles y del Departamento de Administración del Instituto Federal de Paraná (IFPR). Maestro y doctor en Administración por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). Su área de especialidad es la gestión de personal y las relaciones laborales.

CIBELE CHERON

.....  
Profesora del Departamento de Ciencia Política y en el Programa de Postgrado en Ciencia Política de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil. Es doctora en Ciencia Política por la UFRGS, master en Ciencias Sociales y Estudio de las Organizaciones por la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (PUCRS), Brasil, y Bacharela en Ciencias Jurídicas y Sociales por la UFRGS, Brasil.

JULICE SALVAGNI

.....

Profesora en el programa de Posgrado en Políticas Públicas y del Departamento de Ciencias Administrativas de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). Es doctora en Sociología por la UFRGS, master en Ciencias Sociales por la Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) y psicóloga por la misma universidad.

---

Citar como: Koch Colomby, Renato *et al.* (2024), "Más allá del estigma: la lucha por los derechos de las personas seropositivas en Brasil en el ámbito del trabajo", *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 96, año 45, enero-junio de 2024, ISSN: 2007-9176; pp. 185-206. Disponible en <<http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/issue/archive>>.

---



# Violencia y discriminación contra las adolescentes indígenas en la educación básica, Chetumal

## Violence and discrimination against indigenous adolescent girls in basic education, Chetumal

*Yesenia Flota*

El Colegio de la Frontera Sur, Chetumal, Quintana Roo, México  
yesenia.flotap@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-2102-9796>

*Jorge Enrique Horbath Corredor*

El Colegio de la Frontera Sur, Chetumal, Quintana Roo, México  
jhorbath@ecosur.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-7849-2207>

*María Amalia Gracia*

El Colegio de la Frontera Sur, Chetumal, Quintana Roo, México  
magracia@ecosur.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-1920-5618>

*Tania Cruz Salazar*

El Colegio de la Frontera Sur, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México  
tcruzs@ecosur.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-7714-3275>

*Birgit Schmook*

El Colegio de la Frontera Sur, Chetumal, Quintana Roo, México  
bschmook@ecosur.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-5775-0310>

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

DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/ri/962024/a075/flotayxxx>

### Resumen

En el presente artículo se analizan los temas de violencia de género, acoso sexual y discriminación en el aula en una escuela urbana a través de las experiencias de adolescentes de ascendencia indígena en la ciudad de Chetumal, Quintana Roo. Se utilizaron métodos cuantitativos y de sig, con información del Censo de Población 2010 para la identificación de población indígena en la ciudad, e información del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial 2013, para el diagnóstico y selección de escuelas. El análisis cualitativo se basó en información recabada por medio de entrevistas semiestructuradas y observación participante. Los hallazgos muestran que las estudiantes están expuestas a conductas violentas y discriminatorias, y que la invisibilización de la ascendencia indígena es una de las dificultades que encuentran para nombrarse y señalar los actos de racismo y discriminación.

**Palabras clave:** género, etnia, juventud, acoso, escuela

### Abstract

This article analyzes gender violence, sexual harassment and discrimination in the classroom of an urban school through the experiences of indigenous descents adolescent girls in the city of Chetumal, Quintana Roo. Quantitative and GIS methods were used, with information from the 2010 Population Census to identify the indigenous population in the city, and information from the 2013 Census of Schools, Teachers and Students of Basic and Special Education, were used for the diagnosis and selection of schools. The qualitative analysis was based on information collected through semi-structured interviews and participant observation. The findings show that female students are exposed to violent and discriminatory behaviors, and that the invisibility of indigenous ancestry is one of the difficulties they encounter to name themselves and pointing out acts of racism and discrimination.

**Key words:** gender, ethnicity, youth, harassment, school



**IZTAPALAPA**

*Agua sobre lajas*

FECHA DE RECEPCIÓN 08/12/21, FECHA DE ACEPTACIÓN 30/08/23, FECHA DE PUBLICACIÓN: 30/12/23, MÉXICO

IZTAPALAPA REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

NÚM. 96 • AÑO 45 • ENERO-JUNIO DE 2024 • PP. 207-234

## Introducción

**L**as juventudes mexicanas tienen derecho a la educación, sin embargo, a las adolescentes indígenas se les ha negado históricamente. Para garantizar en su plenitud este derecho es necesario que los lugares de convivencia diaria como las escuelas, y sobre todo las aulas, estén libres de discriminación de género y de carácter étnico. Asimismo, es necesario que las estudiantes cuenten con las herramientas necesarias para reconocer cuándo están siendo víctimas de violencia de algún tipo, aunque se trate de acciones que a simple vista parezcan menores, y cómo actuar ante ella. Escuchar a las estudiantes hablar sobre sus experiencias permite conocer qué problemáticas enfrentan y cómo pueden reducirse y ser eliminadas.

El presente artículo tiene como objetivo analizar la violencia de género, el acoso sexual y la discriminación, manifestados en microagresiones vinculadas al género y la etnia en el aula en una escuela urbana, a partir de entrevistas con adolescentes de ascendencia indígena. Se realizó un estudio de caso en una escuela secundaria técnica pública de Chetumal, capital del estado de Quintana Roo, México.

Se parte del supuesto de que existen más posibilidades de que las personas sean discriminadas debido al género, la edad y la etnia, ya que estos marcadores son influenciados por estructuras como el sexismo, el adultocentrismo y el racismo que permean de forma transversal en las relaciones sociales.

El artículo cuenta con seis secciones. La primera contiene el marco teórico, donde se tratan conceptos como género, raza-etnia, discriminación, violencia y acoso sexual, así como definiciones sobre la escuela y el aula. En la segunda sección se describe la metodología empleada, de carácter cuantitativo para orientar la elección de la escuela, y cualitativo para la recolección de la información y el contacto que se estableció con las participantes. En la tercera sección se muestran cifras y datos sobre la violencia contra las mujeres en México, así como un diagnóstico sociodemográfico de Chetumal que incluye el número de población, la proporción que habla una lengua indígena y el crecimiento demográfico de población indígena de 2010 a 2020. En la cuarta sección se presentan los principales hallazgos derivados del trabajo

con las adolescentes de ascendencia indígena, clasificados en los temas de género y raza-etnia, subdivididos en la relación con sus compañeros y con las autoridades escolares. La última sección contiene las conclusiones derivadas de la investigación.

## Debate teórico

La vida de las mujeres adolescentes en el contexto escolar puede verse afectada por el sexismo y las expresiones de violencia, acoso sexual y discriminación derivadas de este. Sin embargo, es necesario no perder de vista que no son iguales las experiencias de todas las mujeres, ya que algunas, como las indígenas, se ven afectadas por otros organizadores sociales más allá del género.

La experiencia que los sujetos tienen de la desigualdad es eminentemente relacional, pues se vive y se oculta en relaciones sociales y se produce y reproduce en ellas. La desigualdad incluye la discriminación, que se hace presente en situaciones que a primera vista parecen menores o relacionadas con el ámbito privado (Saraví, 2015). Las personas nacen insertas en un contexto de relaciones permeado por ordenadores o marcadores que ordenan las estructuras sociales, tales como el género, la edad y la raza-etnia, los cuales, a partir de patrones estereotipados y relaciones históricas de desigualdad, dominación, exclusión y discriminación, pueden manifestarse en relaciones sociales en las que imperan el sexismo, el adultocentrismo y el racismo. Cuando estos patrones se combinan, crean escenarios de mayor vulnerabilidad. En este artículo nos importan el cruce y la interacción de estos ordenadores sociales en la vida de las adolescentes de ascendencia indígena, la forma en que condicionan sus relaciones, así como la posibilidad que ellas tienen de distinguir las violencias derivadas de sus manifestaciones.

Entendemos la noción género como una construcción social que se encuentra afectada por los contextos relacionales, en la que se definen, representan y simbolizan las diferencias de los cuerpos sexuados en una determinada sociedad en el tiempo (Scott, 1990). Esta construcción se inaugura con la palabra, de tal modo que, al nombrarse a la persona mediante el binarismo niño/niña, el cuerpo recibe una significación sexual que lo define de acuerdo con la normativa femenina o masculina, lo cual permea en su historia personal. La feminidad se va construyendo desde la infancia a partir de los contextos de cada sociedad, en la que hombres y mujeres ocupan lugares diferentes y, por tanto, desarrollan actividades distintas (Rubin, 1986).

Para Marcela Lagarde, la creencia de que existen conductas femeninas y masculinas relacionadas con el sexo se sustenta en dogmas patriarcales que funcionan

para legitimar el sexismo y la violencia contra las mujeres. En tal sentido, el sexismo está vinculado con el androcentrismo, el cual considera de manera valorativa que los hombres y lo masculino son superiores a las mujeres y lo femenino (Largarde, 2013).

Estudiar las interacciones de las personas a través de la perspectiva de género permite reconocer cómo estas relaciones de poder influyen en la vida de las mujeres y qué connotaciones negativas pueden tener, por ejemplo, la violencia por razones de género, el acoso sexual y la discriminación, especialmente en espacios como las aulas de las escuelas, que no se encuentran aisladas de dichos organizadores sociales.

El género no es el único constructo social que afecta la vida y las relaciones que entablan los individuos, pues el periodo vital que atraviesan también es importante. La etapa de la adolescencia, además de implicar cambios biológicos importantes y característicos, involucra atributos y expectativas culturales que varían a lo largo del tiempo, de una sociedad a otra y, dentro de una misma sociedad, de un grupo a otro (Dávila León, 2004). Con frecuencia se entiende que la adolescencia forma parte de la juventud, etapa que puede presentar variaciones en cuanto al rango de edad de acuerdo con el contexto social. Por convención se ha utilizado la franja etaria comprendida entre los 12 y los 18 años para designar la adolescencia y, para la juventud, aproximadamente entre los 15 y los 29 años (Dávila León, 2004).

Las expectativas que se ponen sobre los adolescentes referentes a cómo deben comportarse, a cuáles son sus derechos, sus obligaciones y sus márgenes de acción, se imponen desde un sistema de dominación que considera la noción de adultez como el máximo al que se debe aspirar, como el deber ser. El adultocentrismo subordina a la niñez, a la juventud y a la vejez, y otorga a las personas ubicadas en estos últimos grupos una condición de inferioridad (Duarte Quapper, 2012).

La adolescencia es importante porque las oportunidades y estreñimientos que se viven en esta etapa marcan profundamente las posibilidades y las circunstancias futuras de bienestar e inclusión, además de que las condiciones estructurales en este periodo dejan una fuerte impronta para el resto de la vida (Saraví, 2015). Estas experiencias pueden estar marcadas y guiadas por las generaciones adultas, ya que son las encargadas de la regulación de la vida de la nueva generación (Álvarez Valdés, 2018). Esto cobra aún más importancia en lugares como las aulas de clase, pues en este ámbito las infancias y juventudes suelen depender de personas adultas dotadas de mayor poder y relacionadas directamente con su futuro, por lo que influyen en la formación de los modos de convivencia, en la clasificación de los sexos, y en las atribuciones y reconocimientos que se le dan a estos (Pacheco-Salazar y López-Yáñez, 2019).

Aunados al sexo asignado al nacer y a la etapa vital existen otros factores que permean y atraviesan la vida de las personas, como la etnia, entendida esta como la construcción social basada en la diferenciación cultural, construida sobre la noción de “lugar de origen”, y en la que las relaciones sociales responden a diferencias geográficas determinadas (Gall, 2004). Asimismo, sobre la etnia influyen también otros factores como las costumbres, las tradiciones, la alimentación, la religión y la vestimenta. Hablamos de una categoría entrelazada como raza-etnia, porque en México la etnicidad se encuentra vinculada al racismo debido a prácticas históricas relacionadas con el colonialismo y la subordinación de los pueblos indígenas. Durante mucho tiempo a estos se les relegó a una vida de trabajos forzados y se desvalorizó su cultura mediante un sistema de segregación que permaneció más allá de la Colonia y que fue la base para los intentos de homogeneizar el país después de la Independencia. La diferencia étnica entre los conquistadores y los habitantes de América (por ejemplo, el color de piel, la forma y el color del cabello y los ojos, o las vestimentas, instrumentos, ideas y prácticas sociales) no representaba más que características distintas; sin embargo, lo que generó opresión ante esa diferencia fue el racismo (Quijano, 2014).

Desde entonces etnia y racismo han permanecido en constante interacción a través de un proceso de racialización que produce a los “otros” como si pertenecieran a diferentes categorías fijas de sujeto que los condicionan y estabilizan (Banton, 1996, citado en Campos García, 2012) para el entendimiento y la práctica, el descuido en el uso de los términos o la operación velada de los supuestos que estos implican. Tal vez ninguna distinción resulta más necesaria que aquella referida a los conceptos de racialización, racialismo y racismo. Aunque estos términos se diferencian sustancialmente en su contenido último, el hecho de ser portadores de una raíz similar les hace parecer hablar de lo mismo, operar de una manera casi promiscua, desdibujarse el uno en los otros. Esta breve reflexión se entrega al siempre bienvenido ejercicio de establecer distinciones. Pretende arrojar luz sobre las diferencias y conexiones íntimas entre estos tres términos. Con ello, busca ofrecer algo de claridad sobre formas de pensar y operar poco repasadas. Este análisis se detiene primero en definir el concepto matriz de racialización, sus acepciones y las consecuencias políticas y epistémicas de su contenido. Posteriormente, el texto se dedica a analizar el poco discutido término racialismo. En una tercera sección los esfuerzos de este análisis se concentran en examinar el concepto de racismo y en describir las estrechas relaciones que éste tiene con los conceptos anteriores. A modo de conclusión se reflexiona sobre la utilidad de este ejercicio de discernimiento para las políticas del anti-racismo. 1. Racialización: ¿el significante de la desproporción o la compleja práctica de producir

razas? Dos significados han sido adjudicados al concepto de racialización. El primero identifica a este concepto con una suerte de desproporción entre grupos raciales en el acceso a bienes, recursos, servicios, el derecho a un tratamiento igual, o en el lugar que se ocupa en orden arbitrario de jerarquías. Racialización acá se equipara con el desequilibrio entre grupos raciales y se puede resumir en frases como: “racialización de la pobreza” (miembros de un grupo racial se encuentran sobre representados en el sector más pobre de determinada sociedad. Frente al ser racializado se pueden asumir dos reacciones: la autonegación, que privilegia los esquemas de percepción de los grupos dominantes, y la autoafirmación, que acepta y fortalece las características propias como parte de una identidad legítima (Horbath, 2017).

A partir de lo expuesto anteriormente puede entenderse que las mujeres, adolescentes e indígenas se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad frente a procesos discriminatorios y de violencia por parte de sus compañeros, así como de la institución educativa. De acuerdo con el contexto, una característica puede tener mayor preponderancia que las otras o incluso potenciar la violencia que recibe el individuo. En las situaciones de acoso y violencia contra las mujeres, es el género la característica que más predomina, la cual, sumada a la ascendencia étnica y a la edad, potencia su repercusión en quienes padecen estos casos.

## **La escuela y el aula como espacios de reproducción de violencia, discriminación y acoso sexual**

La escuela no es una institución aislada y neutral porque reproduce, en ocasiones sin advertirlo, modos sexistas, racistas y adultocentristas. Esto pasa porque la institución escolar fue creada desde una visión europea no para incluir a personas diversas, sino a un niño modelo, tradicionalmente blanco, varón y de clase alta; este patrón luego se trasladó a las colonias (Fernández, 1994). A pesar de que en la actualidad es menos común escuchar en el ámbito urbano que las mujeres no deben asistir a la escuela, la realidad es que aún encuentran obstáculos en el interior de estas, donde sufren violencias que parecen invisibles. En la historia del país la educación de los pueblos indígenas ha cambiado de paradigma y enfoque en diversas ocasiones, aunque en general ha estado cargada de estigmas por su afán de homogeneización y ha permanecido acotada a la ruralidad.

La escuela, y sobre todo el aula donde se agrupa al alumnado, se convierte en un lugar de constante interacción y parte de la vida cotidiana, en donde no solo los contenidos que se ven en clase tienen impacto en la subjetividad de los y las estudiantes,

sino también las relaciones que se tejen entre ellos, incluyendo la discriminación, la violencia de género y el acoso sexual.

La discriminación se apoya en el rechazo individual o colectivo hacia el otro u otros en razón de la diferencia política, económica, de clase, de origen, de apariencia física, de religión, etc. Una característica de la discriminación parte de considerar al "otro", en este caso a la "otra", con menos valor como ser humano, lo que lo transforma en un sujeto legítimo de abuso y de exclusión, con menos derecho a la vida que quien se percibe superior (Peredo Beltrán, 2004).

Puede clasificarse de dos formas: directa, cuando se produce a través de actos concretos como la exclusión explícita, e indirecta, que puede ser más sutil y se produce cuando un acto que está normalizado tiene efectos perjudiciales. Este segundo tipo de discriminación se realiza a través de la reproducción de hábitos, costumbres y creencias (Secretaría de Educación y Cultura de Quintana Roo, 2014). La discriminación indirecta suele ser la más difícil de combatir porque las personas la reproducen incluso sin darse cuenta, siguiendo un conjunto de supuestos inconscientes que parecen ser parte natural, transparente e innegable de la estructura del mundo (Saraví, 2015). La discriminación indirecta puede producirse a partir de microagresiones, definidas como expresiones verbales o de conducta, intencionales o no, mediante las que se comunican insultos y desaires a las personas que se identifican como diferentes, en este caso por género o ascendencia étnica (Barros Nock, 2021). Las microagresiones se expresan en la vida cotidiana a través del lenguaje y de los actos concretos que se ejercen en las esferas pública y privada.

La violencia de género se entiende como un conjunto de acciones en contra de una o más personas debido a su género, e incluye daño o sufrimiento físico, sexual o mental, amenazas, coerción y otros tipos de privación de la libertad. Otros actos implícitos de violencia de género relacionada con la escuela surgen de prácticas cotidianas que refuerzan los estereotipos y la desigualdad entre los géneros y fomentan entornos violentos e inseguros (Entenza, 2016). La violencia de género también se puede expresar en formas de segregación, discriminación, acoso o falta de estímulo por parte de docentes, compañeros(as) y familiares hacia las estudiantes; ellas encuentran más obstáculos para ser reconocidas y viven más prácticas de exclusión en comparación con los hombres (Guevara y García, 2010, citadas en Ruiz Ramírez y Ayala Carillo, 2016).

El acoso sexual es toda acción dirigida a exigir, manipular, obligar o chantajear sexualmente a una persona; algunos ejemplos son comentarios sexistas, rumores sexuales, chistes, bromas sexuales, gestos, miradas morbosas, propuestas sexuales,

tocar partes del cuerpo con intenciones eróticas sin consentimiento, entre otros (Buquet et al., 2013, citados en Ruiz Ramírez y Ayala Carillo, 2016).

Las relaciones desiguales en las que permea la violencia tienen impacto en la subjetividad de los individuos porque afectan la construcción de su identidad. Entendemos subjetividad como el conjunto de modos de percepción, afecto y pensamiento, entre otros, que motivan a los sujetos actuantes. Esto sin excluir las construcciones culturales y sociales que dan forma, organizan y generan determinadas estructuras de sentimientos (Ortner, 2006, citada en Aquino Moreschi, 2008).

La subjetividad no es anterior a los discursos ni independiente de estos, sino que los sujetos son el efecto del procesamiento discursivo de sus experiencias. Por ello, a través del relato sobre la experiencia subjetiva es posible encontrar convergencias entre los aspectos político, cultural y subjetivo, entre las emociones y las cogniciones que impregnan y le dan sentido a la experiencia (Das, 2000, citada en Aquino Moreschi, 2008). La discriminación, la violencia y el acoso sexual que experimentan las adolescentes con ascendencia indígena tienen impacto en su subjetividad y en la forma en que se perciben a sí mismas y a las otras personas. Su experiencia no es simplemente un modo de incorporar el mundo a través de emisiones y de sensaciones, sino una manera de construir el mundo. Conocer sus vivencias es un primer paso para entender la discriminación y su reproducción en entornos cerrados como las aulas escolares.

## **Metodología y fuentes de información**

Para este artículo se trabajó con mujeres adolescentes con ascendencia indígena que tuvieron acceso al sistema educativo y cursaban el último grado de educación secundaria durante el año 2020. La investigación tuvo como enfoque la perspectiva de género y se utilizó la interseccionalidad para resaltar categorías como género, etnia y juventud asociadas a discriminación, violencia y acoso sexual.

De acuerdo con Lagarde, la perspectiva de género tiene su base en la teoría de género y se inscribe en los paradigmas teórico-crítico y cultural del feminismo (Lagarde, 1996). Permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias, y examinar las relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, los conflictos institucionales y cotidianos que se deben enfrentar y las maneras en que lo hacen (Lagarde, 1996).



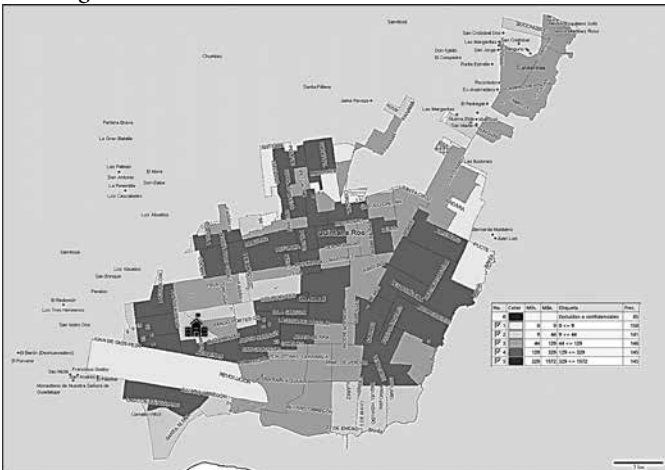
La interseccionalidad es una herramienta analítica para estudiar, entender y responder a las maneras en que el género se cruza con otras identidades y para observar cómo estos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio (Symington, 2004)

La investigación se dividió en cuatro etapas. Durante la primera se realizó una caracterización de la población indígena y no indígena, así como de la composición de las escuelas de la ciudad de Chetumal. Esto se llevó a cabo con técnicas cuantitativas, mediante procesamientos especiales de datos de los Censos de Población de 2010 y 2020 del INEGI por áreas geostatísticas básicas (AGEB), así como del Censo de Escuelas de la Secretaría de Educación, usando el software SPSS V.20.

En la segunda etapa se seleccionó la escuela a partir de la elaboración de un subdirectororio de escuelas secundarias de Chetumal basado en el Directorio Nacional de Unidades Económicas (DENUE), en su apartado de “Directorio de empresas y establecimientos”. Esta información se sobrepuso en el mapa de los asentamientos de población indígena obtenido del Sistema para la Consulta de Información Censal 2010 (SCINCE) en su versión 2012, lo que permitió ubicar las escuelas que tenían la posibilidad de contar con más población estudiantil indígena (véase Mapa 1).

MAPA 1.

*Chetumal, distribución de población de tres años y más que habla lengua indígena, Censo 2010. Localización de las escuelas secundarias*



Fuente: elaboración propia con datos del INEGI (2010) y del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) (Gobierno de México, 2013). Consulta en línea: <https://www.inegi.org.mx/sistemas/mapa/atlas/>.

Posteriormente se realizaron visitas para solicitar información sobre la asistencia de estudiantes indígenas o provenientes de familias indígenas. Varias escuelas reportaron que no tenían esos datos y otras se negaron a que pudiéramos visitar los salones. La secundaria con mayor apertura y que se comprometió a buscar información sobre su alumnado fue una secundaria técnica, cuyo nombre se reserva por protección a las estudiantes participantes en esta investigación. Durante este primer acercamiento se explicó al subdirector el propósito de la investigación y la institución de la que partía. Posteriormente, se determinó que la trabajadora social de la escuela sería el contacto para la ejecución del trabajo de campo.

La escuela secundaria tenía un solo turno y contaba con tres grados, cada uno con seis salones. Como no disponían de un registro de cuántos alumnos indígenas había, la trabajadora social hizo un sondeo para preguntar al estudiantado. Tras este sondeo se seleccionó el salón 3° E porque a él asistía el mayor número de mujeres con ascendencia indígena.

La tercera etapa se realizó durante los primeros meses de 2020, e incluía trabajo de campo y recolección de información en el salón de clases seleccionado, al cual asistían 36 estudiantes: 18 hombres y 18 mujeres. La jornada educativa empezaba a las 7 y durante la mañana se impartían de siete a ocho clases, de 50 minutos cada una, y había un receso de 20 minutos. Sin embargo, a menudo contaban con tiempo libre cuando se ausentaba algún maestro o maestra. Se utilizó la técnica de observación participante en distintos momentos, incluidos los recesos, que consistió en observar las prácticas, conductas y actitudes de la interacción en el aula. También se tomaron en cuenta los tópicos que se discutían en clase y en el tiempo libre.

Debido a la pandemia de covid-19, sobre la marcha se incorporaron técnicas de la etnografía virtual, la cual se entiende como una etnografía estructurada en torno a los casos concretos dentro y fuera de la red, vinculados entre sí por medio de complejas relaciones mediadas por artefactos tecnológicos, de los que internet solo es uno de ellos (Domínguez, 2007, citado en Ruiz Méndez y Aguirre Aguilar, 2015). Así, las entrevistas semiestructuradas se aplicaron a siete estudiantes de ascendencia indígena a través de mensajes de WhatsApp, en la modalidad de notas de voz en tiempo real y textos, con el propósito de conocer cómo fueron sus experiencias en la secundaria, cuáles eran sus memorias y cómo fue el trato del profesorado y de los compañeros y compañeras hacía ellas. La estructura de las entrevistas se dividió en dos grandes tópicos: género y raza-etnia. En estos tópicos se hizo énfasis en dos subtemas: la relación con los compañeros hombres y la relación con las autoridades escolares, sobre todo aquellas con las que interactuaban diariamente como maestros y prefectos.

Con las adolescentes se buscó llevar a cabo una experiencia dialógica, con metodologías horizontales como las que ilustra Sarah Corona (2012), tomando acuerdos sobre sus necesidades y demandas. Esto implicó que fueran ellas las que definieran los tiempos para la realización de las entrevistas, así como la plataforma y la modalidad que se usarían en las entrevistas. Para proteger y respetar sus experiencias, los nombres de las estudiantes no se mencionan.

La cuarta etapa de la investigación consistió en la organización, el procesamiento y el análisis de la información, para lo cual se utilizó el programa Atlas.ti con las categorías género, raza-etnia y juventud para observar si las experiencias se relacionaban entre sí. Para su análisis, la información obtenida en las entrevistas y la registrada en el diario de campo se organizó en un cuadro, en las categorías de discriminación, violencia y acoso sexual.

A continuación se presenta un diagnóstico sobre la situación de violencia y discriminación que existe contra las mujeres indígenas en México y posteriormente se expone un análisis sociodemográfico de la población indígena en el municipio de Othón P. Blanco, en el cual se encuentra la ciudad de Chetumal.

## **Violencia, acoso sexual y discriminación hacia las mujeres indígenas en México**

Para tener un panorama sobre las experiencias de violencia de género, sobre todo las relacionadas con el ámbito escolar, que enfrentan las mujeres indígenas se utilizó la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2016, que incluye información entre 2015 y octubre de 2016. Se efectuó una correlación entre las preguntas vinculadas con violencia de género en el ámbito escolar y las mujeres que se adscribieron como indígenas debido a su cultura. A partir de lo obtenido, las experiencias pueden categorizarse en tres dimensiones: violencia física, acoso sexual y discriminación.

En cuanto a la violencia física, de la encuesta se desprenden los siguientes datos: 6.4 % de mujeres indígenas fueron pateadas o golpeadas con el puño, 0.7 % fueron atacadas o agredidas con cuchillos, navajas o armas de fuego, y 21 % experimentaron violencia física a través de pellizcos, jalones de cabello, empujones, jaloneos o les aventaron algún objeto.

Los actos de acoso sexual que experimentaron las mujeres fueron los siguientes: a 11.8 % les dijeron piropos groseros u ofensivos de tipo sexual o sobre su cuerpo, a 12.7 % les enviaron mensajes o publicaron comentarios sobre ellas con insinuacio-

nes sexuales, insultos u ofensas, y a 4.7% las manosearon, tocaron, besaron, o se les habían arrimado, recargado o encimado sin su consentimiento.

En cuanto a casos de acoso en el contexto escolar, se mencionaron los siguientes: a 1.1 % les propusieron o insinuaron tener relaciones sexuales a cambio de calificaciones, cosas o beneficios, 1.5 % fueron acosadas por alguna persona que les mostró sus partes íntimas o se manoseó frente a ellas y a 4.6 % las habían vigilado o seguido al salir de la escuela.

Por último, las respuestas que dieron las mujeres indígenas entrevistadas dan muestra de algunos casos en los que fueron víctimas de discriminación; así, 2.1 % mencionaron que habían sido ignoradas o no se les había tomado en cuenta por ser mujeres, 5.8 % respondieron que les habían hecho comentarios ofensivos acerca de que las mujeres no deberían estudiar, a 6 % las habían ofendido o humillado por el hecho de ser mujeres y 3 % habían sentido miedo de ser atacadas o abusadas sexualmente.

En México, 28 de los 32 estados que conforman su territorio solicitaron el mecanismo de Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres (AVGM), entre ellos Quintana Roo. La alerta entró en vigor el 7 de julio de 2017 (INMUJERES, 2021), y en ella se hacía especial énfasis en no descuidar los territorios con mayor población indígena. Sin embargo, Quintana Roo cuenta con muy poca información disponible sobre la situación de violencia de mujeres indígenas, e incluso no son contempladas en lugares fuera de sus contextos tradicionales, como las ciudades y las escuelas a las que asisten.

## **Población indígena y educación secundaria en el contexto municipal**

El estado de Quintana Roo consta de 11 municipios y tiene una población de 1 857 985 personas, 50.4 % hombres y 49.6 %, mujeres; 11 % de su población de tres años y más hablan alguna lengua indígena, en total 204 949 personas. Asimismo, la entidad cuenta con 423 166 hogares de autoadscripción indígena, en los que 217 334 son hombres los jefes del hogar y 20 822, mujeres (INEGI, 2020).

La ciudad de Chetumal, la capital del estado, se encuentra en el municipio Othón P. Blanco. Este municipio colinda al norte con el municipio de Bacalar, al este con el mar Caribe (mar de las Antillas) y Belice, al sur con Belice y la zona interestatal de Campeche-Quintana Roo y al oeste con la zona interestatal de Campeche-Quintana

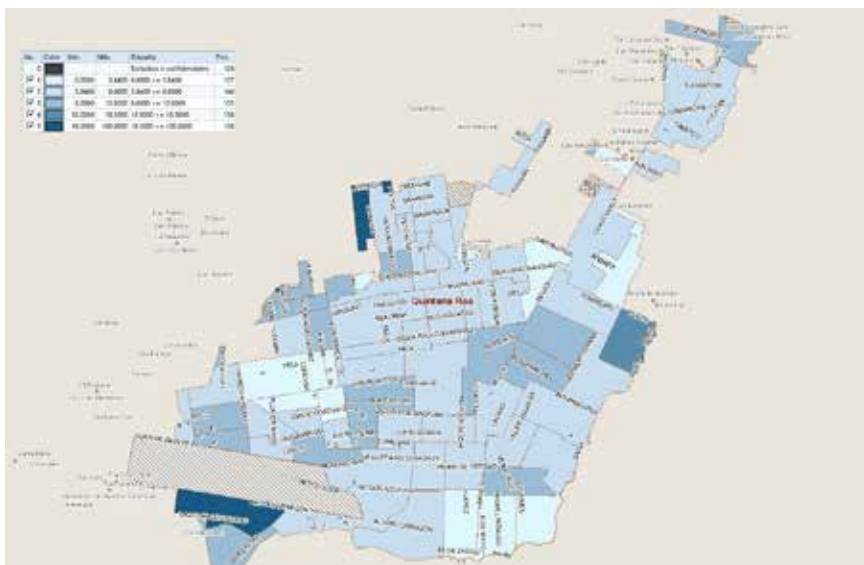
Roo (INEGI, 2010). En Othón P. Blanco algo más de la mayoría de la población son mujeres, 50.7 % del total.

Si se contrastan los censos de población 2010 y 2020 del INEGI, en Chetumal se puede observar un decrecimiento poblacional. En 2010 la ciudad tenía una población de 168 357 personas, de las cuales 51.36 % eran mujeres y 48.64 %, hombres, mientras en 2020 tenía una población de 149 560 personas, de las cuales 51.27 % eran mujeres y 48.73 %, hombres. Su población disminuyó en 12.56 %. La población de tres años y más en 2010 era de 161 835 personas, de las cuales 51.41 % eran mujeres y 48.59 %, hombres, mientras que en 2020 la población creció en 14.42 %. En el caso de la población indígena de tres años y más, en 2010 era de 155 684 personas, de las cuales 51.44 % eran mujeres y 48.52 %, hombres. En 2020 hubo un decrecimiento de 15.51 % en la población indígena, que pasó a ser de 134 776 personas, de las cuales 51.55 % eran mujeres y 48.45 %, hombres. El decrecimiento puede estar ligado a la pandemia de covid-19 debido al retorno a las comunidades de origen o al fallecimiento por esta enfermedad. Sin embargo, estos argumentos indicarían que la pandemia afectó de manera más fuerte a la población indígena.

La ciudad de Chetumal tenía alrededor de 24 467 hogares indígenas, esto de acuerdo con la Encuesta Intercensal de 2015 (INEGI, 2015). Pese a la alta influencia de su entorno, integrado por comunidades rurales indígenas mayas, la concentración de población indígena en las áreas geoestadísticas básicas (AGEB) urbanas era baja. En el Mapa 2 se puede ver, en proporciones porcentuales, la población indígena en cada AGEB; los fragmentos territoriales donde se acumula población indígena de manera notoria se localizan en las afueras de la ciudad, detrás del aeropuerto, en la colonia Santa Isabel. Lo mismo sucede en la parte occidental de la avenida Nicolás Bravo, en la colonia Lázaro Cárdenas, y en algunas colonias que circundan la Universidad de Quintana Roo, por la calle Ignacio Comonfort y el Boulevard Bahía. En el resto de las AGEB la presencia indígena es escasa, incluyendo el asentamiento de Calderitas, que se encuentra al norte de la ciudad (véase Mapa 2).

## MAPA 2.

Chetumal. Distribución de la población indígena de tres y más años



Fuente: elaboración propia con base en el sistema en la información censal 2010 (INEGI, 2010), versión 05/2012, consulta en línea: <http://gaia.inegi.org.mx/scince2/viewer.html>. Se demarca en diagonal la zona que no cuenta con datos.

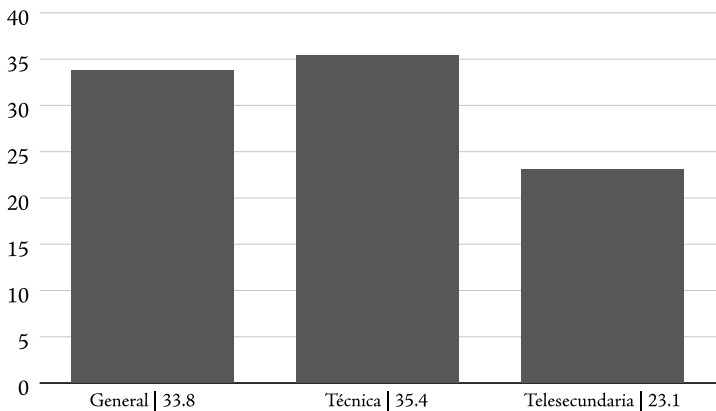
Donde se registra una asistencia mayor de alumnado indígena es en las secundarias generales y técnicas (véase Gráfica 1). La diferencia entre las escuelas generales y las técnicas reside en que estas últimas se orientan a brindar una formación que permita al estudiantado incorporarse al sector laboral o productivo al concluir los estudios. Sin embargo, esto no se aprecia en Chetumal, donde las escuelas generales y técnicas no presentan diferencias en cuanto a la impartición y preparación de contenidos. De acuerdo con el CEMABE 2013 (Gobierno de México, 2013), en Chetumal había 17 062 alumnos de secundaria, de los cuales 1.9 % hablaba alguna lengua indígena, 88.8 % no y 9.3 % prefirió no contestar esa pregunta. En la escuela José Marrufo Hernández se contabilizaron 554 estudiantes y, en cuanto a quienes hablaban alguna lengua indígena, se observó una dinámica similar: 1.3 % señaló que hablaba alguna lengua, 93.7 % contestó que no y 5.1 % se abstuvo de responder.

Es de relevancia señalar que hay estudiantes que prefieren no mencionar si hablan alguna lengua indígena o no: ni lo aseguran ni lo niegan. También es importante

hacer énfasis en que la escuela seleccionada no contaba con datos sobre el número de estudiantes indígenas que asistían a ella.

GRÁFICA I.

*Chetumal. Promedio de alumnos por aulas en secundaria según tipo de servicio*



*Fuente:* elaboración propia con datos del CEMABE 2013 (Gobierno de México, 2013). Consulta en línea: <https://www.inegi.org.mx/sistemas/mapa/atlas/Reporte.aspx?i=es#tabAlumnos>

El primer hallazgo observado en la investigación es que en las escuelas secundarias urbanas de Chetumal no existe un reporte sobre la cantidad de alumnado indígena presente en las aulas; sin embargo, a partir del diagnóstico se encontró que sí se reportaban algunos estudiantes indígenas en censos como el CEMABE, y que al adentrarse en las escuelas era posible confirmar su presencia, ya sea por autoadscripción o por ascendencia. Al entrar al aula, por medio de los rasgos fenotípicos, los apellidos y la ascendencia familiar fue posible identificar al alumnado de esta procedencia.

Por los apellidos podríamos deducir que en el aula estudiada había alrededor de 10 estudiantes mujeres de ascendencia indígena, y para las entrevistas se estableció contacto con siete de ellas. Extrapolando los resultados del aula a la escuela, se considera que existían 18 grupos en toda la secundaria que podrían tener la misma participación de estudiantes indígenas, por ende, esta participación no correspondería a 1.3 % que indicaba el CEMABE, sino casi a 25 % de la población estudiantil de la escuela.

A continuación se presentan los resultados estructurados de acuerdo con los temas que se trataron en las entrevistas con las adolescentes de ascendencia indí-

gena. La primera sección aborda las experiencias ligadas a violencia, acoso sexual y discriminación indirecta que experimentaron con sus compañeros de clase. La segunda sección retoma los mismos tópicos, pero en relación con las autoridades educativas, como maestros y prefectos. En la tercera sección se resaltan las dificultades que encuentran las adolescentes para autoadcribirse como indígenas, su origen familiar y la importancia de la lengua. Por último, en el cuarto apartado se describen las situaciones de discriminación vinculadas al racismo.

## **Violencia, acoso y discriminación en las relaciones con los compañeros de clase**

Se preguntó a las adolescentes por la convivencia con sus compañeros de clase y mencionaron que habían tenido experiencias que les hicieron sentir violencia, acoso o discriminación; al pedirles que ampliaran sus respuestas, relataron comportamientos y vivencias relacionados con estos temas. De acuerdo con lo observado en el aula, estos son tópicos de los que solían hablar y debatir entre amigas y compañeras, ya que en el tiempo libre con frecuencia comentaban noticias sobre violencia hacia las mujeres, feminicidios, acoso o aborto.

Las experiencias en el aula que mencionaron referentes a estos temas en su mayoría estaban vinculadas a su condición de género, pues implicaban comentarios relacionados con su ser como mujeres debido a los cambios corporales ligados a la entrada a la adolescencia. Asimismo, mencionaron tocamientos sin consentimiento en su cuerpo, lo que también mencionaron que les había ocurrido a otras compañeras.

En los momentos en los que no estaba presente alguna autoridad escolar era cuando les solían ocurrir la mayoría de las microagresiones, como los comentarios ofensivos de hombres. A primera vista parecería que se trataba de juegos, pues algunas estudiantes solían responder a los insultos y empujones, sin embargo, rara vez eran ellas quienes iniciaban los comentarios. Esto coincide con lo que ocurre en otras escuelas de México, donde se ha observado que las agresiones más frecuentes son de tipo verbal o psicológico, como poner apodosos o burlarse de los o las compañeras, eventos que afectan más a las niñas que a los niños (Azaola Garrido, 2009)

Para los varones, molestar a sus compañeras funciona como vía para realizar actos más invasivos y sin consentimiento, como tocar partes íntimas del cuerpo. En otros estudios se ha señalado que el cuerpo femenino se configura como un objeto dócil, disponible para el placer de otros, lo cual se expresa en las prácticas cotidianas



de los alumnos que pretenden ver, tocar y disfrutar del cuerpo de sus compañeras sin su consentimiento y asumen este comportamiento como una “broma” (Pacheco-Salazar y López-Yáñez, 2019).

Los compañeros no se detienen en palabras y, amparándose en que se trata de juegos, con frecuencia manosean a sus compañeras, y de manera ocasional realizan otras prácticas, como poner espejos bajo las faldas o sacarles fotos. Aunque los eventos mencionados pueden considerarse delitos, la escuela solo los aborda como problemas menores y no notifica al respecto. Esto no ocurre solamente en las escuelas mexicanas, pues en otros trabajos sobre América latina se han analizado actos de violencia sexual dirigidos a las estudiantes como: ver su ropa interior, tocar y agarrar sus nalgas, senos o vulva. Por ejemplo, en algunos casos es común que los estudiantes sientan interés en ver la ropa interior de sus compañeras, para lo cual pueden utilizar pequeños espejos o sus teléfonos móviles (Pacheco-Salazar y López-Yáñez, 2019).

Los alumnos consideran los comportamientos de este tipo como una forma normal de relacionarse con sus compañeras. De acuerdo con Saraví (2015a), estas acciones siguen un conjunto de supuestos inconscientes que parecen ser parte natural, transparente e innegable de la estructura del mundo. Cabe destacar que estas conductas refuerzan la noción de que es correcto o aceptable que los varones se relacionen de esa manera con sus compañeras.

Por otra parte, no todas las estudiantes son molestadas de la misma forma, por lo que algunas consideran que a quienes les pasa eso es porque contribuyeron a ello o lo provocaron. A menudo las estudiantes mencionaron frases como “darse a respetar” para explicar que, si ellas no ofendían a sus compañeros, este comportamiento debía ser recíproco. En su entrevista, *Estudiante 3* mencionó lo siguiente: “Nosotras no, no somos como a las otras, nos molestaba porque llegaban al grado de agarrarle las chichis o bajarle la falda o subírsela, y pues lo vemos mal y muy groseramente de parte de ellas porque son niñas, se deben de dar a respetar así con los niños”.

En frases como la anterior se observa cómo se normalizan los comportamientos de este tipo, lo que además funciona como una estrategia para protegerse, pues consideran que están a salvo de lo que asumen que es un resultado de jugar o bromear con sus compañeros. En otras investigaciones se ha encontrado que comportamientos como los mencionados refuerzan la idea de que las estudiantes son quienes provocan la violencia sexual de la que son víctimas y, por tanto, merecen las consecuencias por haberla incitado (Pacheco-Salazar y López-Yáñez, 2019).

No obstante, la manera en que las estudiantes suelen jugar con los varones no es similar a la forma en que estos responden. Por ejemplo, en sus entrevistas las alumnas compartieron experiencias como la siguiente: “Bueno, nos daban nalgadas porque

los molestábamos, a veces les rayábamos la libreta” (entrevista *Estudiante 2*, 2020). De argumentos como este se desprende que las adolescentes que son molestadas pueden interiorizar la responsabilidad propia de este tipo de comportamientos.

En ocasiones las mujeres prefieren no decir nada como una forma de sentirse parte del grupo (aunque no les guste que las molesten), porque al poner un límite son aisladas. En su entrevista, *Estudiante 2* compartió una experiencia que ejemplifica esto:

Cuando agarran y pasan y te dan una nalgada, te quedas así de qué hice o por qué lo hacen, entonces sí te molesta. Yo por eso sí dejé de jugar con uno de los niños porque a mí me lo hacía y me tomaban fotos. Un día en la junta se lo mostraron a mis tíos y dijeron que por qué me dejo que me hagan eso, que no debería dejarme, que está mal porque quiere decir que no respetan a las niñas, y que igual la niña no se da a respetar. Y pues por eso me dejé de juntar con ellos e igual le pusieron reporte, fue por lo que más se molestaron, pues hasta ahorita ya no lo hacen, pero igual ya no me hablan (entrevista *Estudiante 2*, 2020).

Por otra parte, de manera cotidiana los alumnos usan el femenino de los adjetivos para ofenderse, llamándose por ejemplo “chamaca tonta”, algo que hacen para molestar o empezar juegos pesados con sus compañeros. De la misma forma, usan la palabra el coito como sinónimo de sometimiento y humillación; por ejemplo, gritan a sus compañeros expresiones como “te voy a coger, chamaca” para decirles que se van a vengar o les van a responder la broma o el golpe. En los casos en que las compañeras responden a las ofensas de forma violenta, empujándolos o devolviéndoles la agresión, los otros varones responden con frases como: “te dejás ganar por una mujer”. A pesar de que las estudiantes consideran que esto está mal, prefieren no decir nada. Los apodosos que suelen usar los alumnos están marcados por una fuerte carga de homofobia y heteronormatividad (Pacheco-Salazar y López-Yáñez, 2019).

## **Violencia, acoso y discriminación en las relaciones con las autoridades educativas**

Las alumnas no tienen problemas exclusivamente con sus compañeros, pues también suceden situaciones incómodas con los profesores. Es preciso señalar que, además de la diferencia de género, existe con ellos una diferencia de edad, lo cual, unido a la posición de autoridad que ocupan, vuelve más complicado que las estudiantes

quieran mencionar este tipo de experiencias, pues existe subordinación y una desventaja relacionada con el poder.

El rango de casos es muy variado, desde situaciones graves como abuso o acoso sexual, hasta comentarios cargados de estigma o discriminación que contribuyen a perpetuar estereotipos de género. Otra práctica que mencionaron las estudiantes, y que consideraban que las hacía sentir inferiores por ser mujeres, es que los profesores en clase llamaban a sus compañeros por sus nombres, mientras a ellas las llamaban de otras formas, pues, como se ha mostrado en otros estudios, el grado de estima que los maestros demuestran a sus estudiantes se manifiesta en gestos como recordar sus nombres o responder o no a sus preguntas (Flores Bernal, 2005).

En vez de llamarnos por nuestro nombre nos hablaba por “otras”, “estas”, y a los niños los trataba diferente, a ellos sí los llamaba por sus nombres y a nosotras no (entrevista a *Estudiante 3*, 2020)

Una vez me sentí incómoda con un prefecto. Yo estaba yendo al baño y me agarró, y se lo dije a mis compañeras, y luego, cuando fueron por mí y llegamos a la casa, se lo dije a mi mamá, y ella dijo que iba ir a hablar de lo que había pasado, pero como no había tantas pruebas de lo que había sucedido, así de que nos perseguía o que se sentaba por donde nosotras estábamos, pues no hicieron nada, solo hablaron con él y pues se alejó un poquito, pero ya antes de salir lo hacía otra vez (entrevista a *Estudiante 5*, 2020).

En el caso de que algún maestro las acose o las haga sentir incómodas, no existe una ruta clara para que sigan las estudiantes. La autoridad más inmediata pueden ser otros maestros o prefectos, pero no les consultan porque otras estudiantes también se han sentido incómodas con ellos.

## **Ser mujer adolescente de ascendencia indígena**

Las experiencias referentes a la intersección entre el género y la raza-etnia resultan más difíciles de vislumbrar debido a que la discriminación y la violencia relacionadas con la ascendencia indígena están más invisibilizadas. Las estudiantes señalaron que sus padres y madres procedían de otras partes del centro y sur de Quintana Roo, así como de estados como Yucatán o Veracruz. Reconocían que sus familias habían migrado y que sus abuelos y abuelas eran de etnias como la maya o la totonaca.

Ninguna mencionó la palabra genérica “indígena”, pues lo que les proporcionaba identidad era su especificidad cultural. Con excepción de una, todas las estudiantes reportaron que sus familias tenían ascendencia maya, pues eran originarias de Quintana Roo o de algún estado de la península de Yucatán o cercano.

En las respuestas que brindaron podemos observar que “ser indígena” para ellas estaba relacionado con la comunidad de origen y, sobre todo, con la lengua. Esta última característica tuvo un mayor peso en sus respuestas porque la mayoría, al no hablar la lengua de sus abuelos y abuelas, consideraban que no podían apropiarse del término y, por tanto, no eran indígenas. Sin embargo, si tomaban en cuenta su ascendencia, sí podían reconocer que tenían relación con las comunidades indígenas.

Pues yo creo que no me consideraría ninguno [maya o totonaca] porque no sé hablarlo y no sé bien sus tradiciones ni nada de eso (entrevista a *Estudiante 7*, 2020).

Pues, la verdad, diría que soy un poco maya, porque nací aquí y no lo sé hablar, entonces, no me siento como que soy como mi abuela, pero la verdad sí soy un poco, pero me gustaría ser más, o sea, aprender su lengua (entrevista a *Estudiante 2*, 2020).

En la mayoría de los casos no hablaban la lengua porque el papá o la mamá no lo hablaban con fluidez o porque sus padres sentían rechazo hacia el idioma. En su testimonio, *Estudiante 3* contó que su mamá: “Entiende las cosas, pero cuando le dicen algo en maya responde en español. No le gusta, no sé por qué no le gusta. No le he preguntado” (entrevista a *Estudiante 3*, 2020).

Siento que no le gusta a mi mamá y a mí tampoco, bueno, sí me gusta, pero no, no sé. No, de todos modos, ¿de qué sirve aprenderlo si no conozco a nadie más que hable ese idioma? (entrevista a *Estudiante 1*, 2020).

Pues los idiomas que ellos hablan no los entiendo porque no me los han querido enseñar, se siente raro porque yo no sé su idioma (entrevista a *Estudiante 7*, 2020).

## **Relación con sus compañeros y las autoridades educativas**

A pesar de que las adolescentes no se identifiquen como indígenas, el tener esta ascendencia implica que muchas veces sean identificadas como tales a partir de un prejuicio racial, entendido este como la actitud negativa hacia un grupo étnico o

hacia algún miembro del grupo que se limita a rasgos étnicos estereotipados (Bejar, 2003, en Horbath, 2017). En este sentido, las mujeres son señaladas a través de prejuicios raciales y al mismo tiempo son racializadas a partir de las percepciones que sus compañeros y compañeras tienen de ellas y de sus rasgos. Entre las adolescentes entrevistadas, pocas lograron identificar cuándo fueron molestadas por su ascendencia; esto fue más notorio en los casos en que se refirieron a ellas a partir de alguna característica física como el color de la piel.

Pues a veces vienen y te dicen, “tú, india”, “fea”, “naca esa”. Vienen y te dicen cosas feas, y a ti te molesta porque no solo de ti están diciendo cosas feas, sino de tu mamá, pues es cuando te agarra más el coraje y empiezas a decirles a ellos, pero así lo dicen e insultan feo y ofenden feo (entrevista a *Estudiante 2*, 2020).

Pues una vez, cuando los chicos estaban jugando ahí, pues se fueron para mi lugar, donde yo estaba platicando, y el niño al que estaban persiguiendo se puso atrás de mi silla, y cuando fueron corriendo todos me empujaron y yo les dije que se fueran a otro lado porque me estaban lastimando y ellos me dijeron ¡cállate, negra! Y yo nada más me volteé y les seguí diciendo que se fueran porque me estaban lastimando (entrevista a *Estudiante 4*, 2020).

Sobre tener familia de ascendencia indígena no hablaban, ni con sus amistades ni en clase. Muestra de ello es que en los tres años de secundaria esos temas no se discutían, de tal modo que los mismos compañeros y compañeras no sabían con certeza si alguien tenía familia de ascendencia indígena. Las veces que dentro del aula se mencionaba algo relacionado con las personas indígenas iba tildado de estereotipos. Por ejemplo, cuando un maestro preguntó por la ausencia de un alumno, los compañeros contestaron que se había mudado diciendo que “se fue de chapita”, a lo que el maestro respondió: “Ah, entonces va a andar vendiendo pulseritas”; esta conversación causó risas en el aula. Los comentarios de este tipo reafirman que las personas indígenas solo habitan determinados espacios y sus actividades están estereotipadas. Asimismo, durante el tiempo de observación participante no hubo referencia alguna a las mujeres indígenas.

Como se ha mencionado, las escuelas en Chetumal no llevan un registro certero de cuántos estudiantes indígenas o de ascendencia indígena asisten a sus aulas. En este sentido, no hay un reconocimiento y “como los alumnos indígenas no portan identificadores visibles, se elabora la idea de que no existen, lo que implica que los alumnos indígenas se leen a sí mismos en negativo” (Horbath Corredor, 2017); esto

termina por invisibilizar a las personas indígenas, especialmente en espacios urbanos como las escuelas secundarias de la ciudad capital.

## Conclusiones

Las adolescentes son más capaces de identificar conductas de discriminación cuando cuentan con las herramientas para nombrar lo que observan a su alrededor y lo que sucede con ellas mismas. La información que tienen sobre la defensa de los derechos de las mujeres y acerca de las violencias que pueden sufrir hace que tengan la capacidad de identificar esas conductas con mayor facilidad, pero no ocurre lo mismo cuando se aborda el tema de ser o tener ascendencia indígena.

Fueron señalados con más frecuencia comportamientos discriminatorios por género que por tener ascendencia indígena, a pesar de que los comentarios respecto a esto último también eran agresivos. Esto puede relacionarse con el hecho de que, en la mayoría de los casos, ellas no se autoadscribían como indígenas por dos razones: no hablaban alguna lengua indígena y no vivían en la comunidad de origen de sus abuelos y abuelas. Lo anterior muestra la pérdida de lenguas indígenas y de distintas prácticas y símbolos culturales entre generaciones, y asimismo refleja un distanciamiento con el ser indígena, que no se cuestiona en las familias y mucho menos se discute con amistades o en la escuela. Es un tema que no se abordan. La invisibilización de las personas indígenas se fortalece cuando no se contabilizan, como ocurre en la escuela, donde se refuerza este proceso porque no cuentan con registro de los alumnos y alumnas indígenas, ya sea que se autoadscriban o que tengan ascendencia.

El lenguaje juega un papel importante en la construcción de relaciones desiguales y en la discriminación, pues a partir de este se producen agresiones que pasan desapercibidas porque no causan un daño físico. Sin embargo, lo que pueden parecer simples bromas o comentarios influye en el estado de ánimo de las adolescentes, a la vez que va marcando límites sobre cuánto desean integrarse o convivir con otros compañeros.

Incluso cuando reconocen y señalan conductas de acoso o momentos en los que se han sentido incómodas, se les enseña a asumir la responsabilidad sobre ello porque padres, madres o tutores así se lo indican. El problema con esto es que les refuerza la idea de que si las molestan es porque ellas lo provocaron o lo permitieron.

Responsabilizar de abuso o de maltrato a la persona en situación de víctima crea en ella la noción de que es culpable de lo que le sucede y no el agresor, además de que

se resta importancia al contexto. Esto es primordial en la educación básica, porque los y las jóvenes están pasando por edades en las que las experiencias de este tipo permean en sus identidades y comportamientos. Si no se aprende a distinguir la violencia y la discriminación, las personas pueden seguir siendo víctimas o reproductores de violencia, ya sea ejerciéndola o responsabilizando a las personas afectadas.

Las rutas de acción para mediar o resolver los conflictos entre el estudiantado no son claras. En la mayoría de las ocasiones las estudiantes hacen lo que consideran pertinente; a veces lo comentan con sus madres, padres o tutores, y otras se lo hacen saber a las autoridades escolares. En muchas ocasiones se suspende a los estudiantes que hicieron algo indebido o se les pone un reporte, pero no se efectúa un seguimiento ni se hace un análisis de lo realizado. También son preocupantes las conductas que caen en la categoría de delito, como tomar fotos debajo de la falda de sus compañeras.

Para crear espacios seguros y combatir la violencia, el acoso y la discriminación indirecta es necesario entender que los adolescentes no actúan así de forma innata, sino a partir de lo que aprenden en su contexto, es decir, adoptan comportamientos que se validan o normalizan cuando nadie señala que son incorrectos o cuando no hay una reflexión profunda sobre por qué no deben realizarse. Al mismo tiempo, minimizar y no llamar la atención ante estas conductas es seguir reforzando que está bien hacerlas porque no hay consecuencias.

Las dificultades para enfrentar estas situaciones son más grandes cuando se trata de una problemática invisibilizada y no se cuenta con las suficientes herramientas para nombrarla. En esta dirección, accionar desde las experiencias cotidianas es el primer paso para cambiar las estructuras, dejar de normalizar y aceptar los comportamientos sexistas y racistas; implica desafiar y resistir estos organizadores sociales.

## Bibliografía

Aquino Moreschi, A.

- 2008 "La subjetividad a debate", *Sociológica*, 28(80), pp. 259-278, en <http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/37/31>

Álvarez Valdés, C.

- 2018 "La perspectiva generacional en los estudios de juventud: enfoques, diálogos y desafíos", *Ultima Década*, 26(50), pp. 40-60, doi: <https://doi.org/10.4067/So718-22362018000300040>

Azaola Garrido, E.

- 2009 "Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México", *La Ventana*, 30, pp. 7-45, doi: <https://doi.org/10.32870/lv.v4i30.998>

Barros Nock, M.

- 2021 "Adolescentes mixtecos y zapotecos en Santa María, California, Estados Unidos", *Anales de Antropología*, 55(1), p. 31, doi: <https://doi.org/10.22201/ia.24486221e.2020.o.72219>

Campos García, A.

- 2012 "Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario", *Universidad de La Habana*, 273, pp. 184-198.

Corona, S.

- 2012 "Notas para construir metodologías horizontales", en S. Corona y K. Olaf (eds.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*, Barcelona, Gedisa, pp. 85-109.

Dávila León, O.

- 2004 "Adolescencia y juventud: De las nociones a los abordajes", *Última Década*, 12(21), pp. 83-104, doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004>

Duarte Quapper, C.

- 2012 "Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción", *Última Década*, 36, pp. 99-125, en <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56108>

Entenza, A.

- 2016 *Cartilla. Violencia de género en las escuelas: caminos para su prevención y superación*, Brasil, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, en <https://redclade.org/wp-content/uploads/Violencia-de-género-en-las-escuelas-caminos-para-su-prevención-y-superación.pdf>

Fernández, A. M.

- 1994 *La invención de la niña*, Buenos Aires, UNICEF.

Flores Bernal, R.

- 2005 "Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida", *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, pp. 67-86, doi: <https://doi.org/10.35362/rie380831>



Gall, O.

- 2004 “Identidad , exclusión y racismo : reflexiones teóricas y sobre México”, *Revista Mexicana de Sociología*, 66(2), pp. 221-259, en <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/5991/5512>

Gobierno de México

- 2013 Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), México, Gobierno de México, en <https://datos.gob.mx/busca/dataset/cento-de-escuelas-maestros-y-alumnos-de-educacion-basica-y-especial>

Horbath Corredor, J.

- 2017 *Educación básica en contextos urbanos del sureste mexicano*, México, Miño y Dávila.

INEGI

- 2010 *Compendio de información geográfica municipal 2010. Othón P. Blanco, Quintana Roo*, México, INEGI, en [http://www3.inegi.org.mx/contenidos/app/mexicocifras/datos\\_geograficos/23/23004.pdf](http://www3.inegi.org.mx/contenidos/app/mexicocifras/datos_geograficos/23/23004.pdf)
- 2010 *Censo de Población y Vivienda 2010*, México, INEGI, en <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>
- 2015 *Encuesta Intercensal 2015*, México, INEGI, en <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- 2020 *Censo de Población y Vivienda 2020*, México, INEGI, en <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

INMUJERES (Instituto Nacional de las Mujeres)

- 2021 *Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres (avgm)*, México, INMUJERES, Gobierno de México en <https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/alerta-de-violencia-de-genero-contra-las-mujeres-80739>

Lagarde, Marcela

- 1996 *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Madrid, Horas y Horas.
- 2013 *El feminismo en mi vida. Hitos, cales y topías*, México, Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.

Pacheco-Salazar, B. y J. López-Yáñez

- 2019 “Ella lo provocó”: el enfoque de género en la comprensión de la violencia escolar”, *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), pp. 363-378, doi: <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.321371>

Peredo Beltrán, E.

- 2004 *Una aproximación a la problemática de género y etnicidad en América Latina*, Santiago de Chile, CEPAL (Serie Mujer y Desarrollo, 53), en <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/feb3cf76-97ac-4d32-b361-91186e216257/content>

Quijano, A.

- 2014 “‘Raza,’ ‘étnia’ y ‘nación’ en Mariátegui: cuestiones abiertas”. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 757-775, <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507040653/eje3-7.pdf>

Rubin, G.

- 1986 “El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo”, *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, 30, pp. 95-145, en <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/view/15478/13814>

Ruiz Méndez, M. y G. Aguirre Aguilar

- 2015 “Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones”, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 21(41), pp. 67-96, en <https://www.culturascontemporaneas.com/articulos.htm?revista=65>

Ruiz Ramírez, R. y M. del R. Ayala Carillo

- 2016 “Violencia de género en instituciones de educación”, *Ra Ximhai*, 12(1), pp. 21-32, doi: <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.2016.01.rr>

Saraví, G. A.

- 2015 *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, México, Flacso México / CIESAS.

Secretaría de Educación y Cultura de Quintana Roo

- 2014 *Diagnóstico de la situación de Discriminación y Violencia de Género en la comunidad escolar del estado de Quintana Roo*, Chetumal, Secretaría de Educación y Cultura de Quintana Roo, [https://qroo.gob.mx/sites/default/files/unisitio2018/09/Diagnostico\\_SEQ.pdf](https://qroo.gob.mx/sites/default/files/unisitio2018/09/Diagnostico_SEQ.pdf)

Scott, J.

- 1990 “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en J. Amelang y M. Nash (eds.), *Historia y género: las mujeres en Europa moderna y contemporánea*, Valencia, Alfons el Magnánim, pp. 23-58.

Symington, A.

- 2004 “Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica”, *Derechos de las Mujeres y Cambio Económico*, 9, pp. 1-8,

en [https://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/nterseccion-  
alidad\\_-\\_una\\_herramienta\\_para\\_la\\_justicia\\_de\\_genero\\_y\\_la\\_jus-  
ticia\\_economica.pdf](https://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/nterseccion-<br/>alidad_-_una_herramienta_para_la_justicia_de_genero_y_la_jus-<br/>ticia_economica.pdf)

YESENIA FLOTA

.....  
Licenciada en Relaciones Internacionales por la Universidad de Quintana Roo y maestra en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural con orientación en Sociedad y Cultura por El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), sede Chetumal.

JORGE ENRIQUE HORBATH CORREDOR

.....  
Investigador titular C en el Departamento de Sociedad y Cultura de El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR). Doctor en Ciencias Políticas y Sociales por el Centro de Investigaciones y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. S.N.I. nivel 3 del CONAHCYT.

MARÍA AMALIA GRACIA

.....  
Investigadora titular B en el Departamento de Sociedad y Cultura de El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR). Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología por El Colegio de México (COLMEX). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. S.N.I. nivel 2 del CONAHCYT.

TANIA CRUZ SALAZAR

.....  
Investigadora titular B en el Departamento de Sociedad y Cultura de El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR). Doctora en Antropología por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). S. N. I. nivel I CONAHCYT.

BIRGIT SCHMOOK

.....  
Investigadora titular C en el Departamento de Observación y Estudio de la Tierra, la Atmósfera y el Océano de El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR). Es licenciada y maestra en Agricultura Tropical por la Universidad de Hohenheim, Alemania, y doctora en Geografía por la Universidad de Clark, Estados Unidos. Ha liderado y

participado en numerosos proyectos centrados en las relaciones entre el ser humano, el medio ambiente y el cambio de uso de la tierra.

---

Citar como: Flota, Yesenia *et al.* (2024), "Violencia y discriminación contra las adolescentes indígenas en la educación básica, Chetumal", *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 96, año 45, enero-junio de 2024, ISSN: 2007-9176; pp. 207-234. Disponible en <<http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/issue/archive>>.

---

# Segregación urbana y diferenciación corporal: los gimnasios privados en Mérida (México)

## Urban segregation and body differentiation: Private gyms in Merida (Mexico)

*Miguel Lisbona Guillén*

Universidad Nacional Autónoma de México, San Cristóbal de Las Casas, México  
mllisbona@unam.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-5700-741x>

*Jorge Sánchez Martín*

Blanquerna-Universitat Ramon Llull, Barcelona, España  
jorgesmi@blanquerna.url.edu  
<https://orcid.org/0000-0003-4997-2874>

*Ricardo Sánchez Martín*

Blanquerna-Universitat Ramon Llull, Barcelona, España  
ricardosm@blanquerna.url.edu  
<https://orcid.org/0000-0001-9285-5310>

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

DOI: <https://dx.doi.org/10.28928/ri/962024/aot6/libsona/etal/x>

### Resumen

La mancha urbana de la ciudad de Mérida (Yucatán, México) ha crecido en las últimas décadas de manera muy destacada, como ocurre en otras urbes de América Latina. Se percibe la expansión de forma nítida en la zona norte, en detrimento de su zona sur, una circunstancia que ratifica la segregación social en función del nivel socioeconómico de sus pobladores. Tal diferenciación se analiza en este artículo a través del estudio de los gimnasios privados distribuidos por la ciudad, establecimientos que, mediante sus instalaciones y la oferta y demanda de actividades físico-deportivas, confirman esa disparidad urbana, la cual también se refleja en la concepción del cuerpo que ofrecen los gimnasios y que se relaciona con la imagen corporal normalizada por su clientela.

**Palabras clave:** segregación urbana, diferenciación social, actividad física, imagen del cuerpo, *fitness*

### Abstract

The urban sprawl of the city of Merida (Yucatan, Mexico) has grown in recent decades in a very prominent way, as in other Latin American cities. This expansion is clearly perceptible in its northern zone, to the detriment of its southern zone. A circumstance that ratifies the social segregation according to the socioeconomic level of its inhabitants. Such differentiation will be presented in this article through the study of private gyms distributed throughout the city; establishments that, through their facilities and the supply and demand of physical-sporting activities, confirm this urban disparity. Dissimilarity also reflected in the conception of the body offered by the gyms and that is related to the body image normalized by their clientele.

**Key words:** urban segregation, social differentiation, physical activity, body image, *fitness*



**IZTAPALAPA**

*Agua sobre las*

## Introducción

**M**érida es una de las ciudades que presenta mayor crecimiento urbano a nivel nacional, hecho que coincide con el aumento de su población un 65 % a partir de 1990, cuando se aceleró su expansión territorial (Bolio Osés, 2014; Ramírez Carrillo y López Santillán, 2014) al pasar de 523 422 habitantes en ese año, a 862 989 en 2020 (INEGI, 2020). Este notable crecimiento de su mancha urbana destaca en el período comprendido entre los años 1998 y 2010, durante el cual creció cerca de 70 %, al pasar de 159.44 km<sup>2</sup> a 270.27 km<sup>2</sup> (Ramírez Carrillo y López Santillán, 2014).

Lo anterior no implica que en Mérida la distribución sobre densidad y nivel socioeconómico de la población sea homogénea. De hecho, la sociedad meridana se caracteriza por una marcada segmentación social que está arraigada en su historia. Francisco de Montejo, fundador de la ciudad colonial en 1542, distribuyó a sus habitantes según criterios étnicos: los barrios extramuros para los indígenas y los del centro para las familias hispanas (González, 2009). La progresiva saturación de ese espacio central, la aplicación de normativas urbanísticas restrictivas encaminadas a preservar el patrimonio histórico y el auge del mercado inmobiliario en la periferia (Bolio Osés, 2014: 35) provocaron que los habitantes acomodados buscaran nuevos emplazamientos para sus viviendas hacia la zona norte, caracterizada por una densidad de construcción menor con respecto al centro y al sur (Pérez Medina, 2000; López Falfán, 2008). Esta afirmación coincide con el perfil de los pobladores del sur de Mérida, que se caracterizan por un elevado porcentaje de desempleo y subempleo, en muchos casos obreros o con labores eventuales (García Gómez y Ruiz-Salazar, 2011: 130).

Esta forma de crecimiento urbano también ha dotado a la ciudad de una amplia zona periurbana destinada a proyectos habitacionales y a otros usos, como parques científicos e industriales y campos de golf. Se trata de “ciudades satélite” establecidas como conjuntos habitacionales diseminados, con servicios propios de una ciudad (Bolio Osés, 2014: 36). Cuenta también con un centro histórico gentrificado en el

que las antiguas viviendas son ocupadas paulatinamente por negocios turísticos o casas adquiridas por inmigrantes extranjeros jubilados. En definitiva, un modelo de crecimiento considerado extensivo u horizontal caracterizado por anexas antiguos territorios rurales, al mismo tiempo que crea “nuevos espacios urbanos sin antes saturar o aprovechar óptimamente los ya existentes” (Bolio Osés, 2006: 179) mediante una privatización del suelo y fragmentación del espacio que reafirman la segmentación social del territorio urbano, como ocurre en otras ciudades mexicanas (Bolio Osés, 2014: 31-32; Soto-Cortés, 2018: 128-129). Esta modalidad de expansión urbana igualmente se considera en América Latina como una posibilidad de “gentrificación” ya que:

[...] tiende a ser periférica y sin ineluctable desplazamiento de los residentes originales de las áreas afectadas. Al haber más suelo disponible en la periferia, los gentrificadores no deben desplazar físicamente a los residentes originales de sus viviendas, como en los procesos de gentrificación en distritos centrales típicos de ciudades de países desarrollados [...] (Sabatini, 2015: 38).

En la ciudad se observa también la vulnerabilidad de ciertos pobladores frente a la presión del mercado inmobiliario para reforzar lo que Richard Sennett denominó la “ecuación de diferencia de clases y separación física” (Sennett, 2019: 180-181), a la vez que se aprecia la intervención del mercado sobre el suelo y la vivienda, lo que produce, entre otros aspectos, una ciudad “caleidoscópica” que privilegia la “distinción espacial”:

[...] el factor determinante de las elecciones residenciales es una búsqueda de distinción socioespacial, pues las familias desean estar próximas a sus semejantes. [...]. En una sociedad estratificada, el patrón de comportamiento de desear estar junto a los semejantes produce una cascada de movimientos de rechazo a los no-semejantes, desde lo alto de la pirámide social hacia abajo. Así, las convenciones urbanas son jerarquizadas y sirven de mecanismo cognitivo, un mecanismo que garantiza la estructura segmentada y jerarquizada de las externalidades de vecindad y, por lo tanto, de la estructura socioespacial urbana segmentada (segregada) y desigual (Abramo, 2012: 58-60).

A la par de lo expuesto, Mérida destaca entre las ciudades de México por una elevada percepción positiva en los índices de seguridad pública (INEGI, 2021), apreciación que se vio ratificada en 2011 cuando fue nombrada “Ciudad de la Paz” por la UNESCO

(2011), o “Comunidad Segura” por el Instituto Karolinska en el año 2015. De esta manera, la coyuntura en el territorio mexicano, caracterizada por la extendida violencia, ha propiciado el arribo de familias procedentes de otros lugares de la República en busca de seguridad personal y familiar, lo cual se ha convertido en una marca de la ciudad yucateca para su promoción mercadotécnica a fin de atraer inversionistas y turismo nacional e internacional: “Mérida, Ciudad Blanca”, una *city branding* al estilo de otras ciudades del mundo (Ayuntamiento de Mérida, 2015: 33-34).

Por otra parte, ya indicó Richard Sennet (1997) que las “políticas del cuerpo” encuentran su reflejo y expresión en las formas y usos del espacio urbano. Así, y en consonancia con lo expuesto, las actividades físico-deportivas urbanas requieren de equipamientos e instalaciones adecuados para su práctica. Es por ello que mediante el estudio de dichos equipamientos deportivos, presentes en una determinada zona de la ciudad, se puede conocer el tipo de actividades que los habitantes realizan y se vislumbra la percepción corporal que tienen. En la misma dirección, actores sociales de un entorno urbano semejante muestran estilos de vida afines, comparten gustos por determinados consumos o eligen idénticas instituciones educativas para sus hijos. Estas correspondencias que se observan en las actividades físico-deportivas dotan de una imagen del cuerpo que coincide con dichas actividades. Se puede apreciar entonces una disímil concepción y percepción del cuerpo en entornos diversos y diferenciados, que se equipara con cuidados acordes dirigidos a lograr esa imagen “distinta” y “distinguida” del cuerpo (Bourdieu, 1988).

Los centros deportivos, en especial los privados de *fitness*, han de ajustar su oferta comercial a los requerimientos de la demanda, por lo que se ofrecen como espacios privilegiados para el estudio de la sociedad (Rodríguez Díaz, 2008). Analizar su oferta deportiva y complementaria, los espacios de práctica, la dotación material, el precio, la decoración, los clientes o la formación de sus profesionales muestra las características identificadoras relacionadas con la diferenciación social y las disímiles imágenes del cuerpo.

En la gran mayoría de los estudios existentes que relacionan deporte y urbanismo o ciudad, cuando se mencionan los lugares para la práctica deportiva y sus instalaciones las referencias suelen ceñirse a los espacios y equipamientos públicos (Puig y Maza, 2008). En algunos casos se incluyen los estadios y otros equipamientos de grandes clubes y asociaciones deportivas (Bale, 1993), pero no suelen considerarse los centros deportivos privados y su oferta comercial. Por ello, en el presente artículo se muestra cómo la oferta de los centros privados distribuidos por la ciudad de Mérida se relaciona con el urbanismo y con el concepto de cuerpo predominante en las distintas zonas urbanas; un cuerpo reflejado en una estética de consumo



marcada por directrices globales (Crespo, 2015: 9), y que se aprecia, también, en una serie de servicios periféricos que culminan en la presentación de dicho cuerpo en sociedad: moda, alimentación, servicios de estética, bronceado o depilación, por citar algunos. En efecto, la fuerza globalizadora del mercado crea ficciones corporales que modifican la experiencia que las personas tienen de su propio cuerpo e inducen a comportamientos consumistas en busca de un ideal corpóreo (Fanjul, 2009: 3). Así, en la sociedad globalizada:

[...] la presión de la optimización del cuerpo afecta a todos por igual. No solo crea zombies hermosos de botox y silicona, sino también zombies de fitness, músculos y anabolizantes [...]. Parece que en la actualidad todos nos hemos convertido en zombies de rendimiento y salud (Han, 2016a: 123).

Esta nueva corporalidad se enmarca en lo que Soley-Beltrán (2015) ha conceptualizado como “sociedad somatizada” y Maffesoli (2007) como “somatofilia”. Una sociedad en la que “el narcisismo cumple una misión de normalización del cuerpo [...] que obedece a imperativos sociales” (Lipovetsky, 1990: 63). Se trata, pues, de un “narcisismo de grupo” en el que se construye un cuerpo colectivo asentado en la “ética de la estética” (Maffesoli, 2007), de un narcisismo autorregulador destinado a producir una “apoteosis de las relaciones de seducción” (Lipovetsky: 1990); de ahí que se pueda inferir que en la actual “sociedad de la seducción” (Baudrillard, 1989) y del rendimiento (Han, 2016b) el cuidado del cuerpo y su autocontrol sean formas de poder y de control social. Quizá es Pierre Bourdieu uno de los autores más incisivos a la hora de interpretar el papel del cuerpo en los mecanismos de reproducción del orden social. Para dicho autor, el *habitus*, como proceso de interiorización de lo exterior, como “subjektivación” de la realidad social, hace del cuerpo el instrumento privilegiado del “sentido práctico”, su encarnación: “Lo que se aprende con el cuerpo no es algo que se posee [...], sino algo que se es” (Bourdieu, 1991: 124-125). Se trata, por ello, de un capital corporal (Rosa, 2016) que se incrementa a través del cuidado y el tratamiento del cuerpo y se utiliza para una “presentación de la persona en la vida cotidiana” (Goffman, 1987) gracias a una corporalidad que persigue “gustar y emocionar” (Lipovetsky, 2020). Un capital corporal siempre complementado con peculiaridades de la percepción local y que se ratifica en los procesos propios de la segregación urbana y social.

Tal teorización se observa en investigaciones que destacan las diferencias sociales a la hora de representar los modelos corporales en México (Piñón y Cerón, 2007; Romeu, Cerón y Piñón, 2016), y será apuntada en este artículo para mostrar la dife-

renciada oferta de los negocios privados de *fitness* en la ciudad de Mérida, oferta que coincide con un crecimiento urbano segregador que ratifica los disímiles modelos corporales en función de la condición social y económica.

## Metodología

La investigación se fundamenta en un diseño plurimetodológico que tiene su base en trabajo de campo efectuado en el año 2019. Se visitaron 25 centros deportivos privados, y además se realizaron entrevistas a funcionarios de organismos oficiales de Yucatán y a expertos en materias relacionadas con este estudio. Antes de llevar a cabo las visitas a los establecimientos deportivos se diseñó una ruta exploratoria sobre los sectores urbanos de la ciudad, gracias a lo cual se estableció una muestra cualitativa representativa por tipología de centro y sector urbano (véase Figura 1).

FIGURA 1.  
*Distribución espacial de los centros deportivos visitados en Mérida*



Fuente: elaboración propia.

En el trabajo de observación, reflejado en un diario de campo y en fotografías, se prestó atención a la superficie del negocio, su distribución, el diseño y la decoración, así como al equipamiento, su disposición y el estado de conservación. Lo anterior se complementó con entrevistas semiestructuradas a actores involucrados en la gestión de los centros deportivos para conocer sus objetivos, la tipología de los clientes, el tipo de cuotas, la oferta de actividades y servicios o las prácticas más demandadas. Igualmente, se efectuaron entrevistas a profundidad a expertos en las temáticas de estudio para contar con una visión más amplia de la relación entre la distribución urbana de la ciudad y las actividades físico-deportivas. Por último, se levantó una encuesta a usuarios de gimnasios para conocer su perfil socioeconómico, la motivación para asistir a los centros deportivos privados y su percepción sobre el cuerpo.

## **Antecedentes: la ciudad como escenario**

En el debate conceptual sobre las transformaciones urbanas de las ciudades latinoamericanas el caso de Mérida puede enmarcarse en varios de estos conceptos. Uno es el de “expansión” como “proceso que busca el aumento y crecimiento del área urbanizada y la población de una ciudad en el territorio”. Otro es el de “dispersión”, entendida como el “esparcimiento en el espacio de una forma urbana originalmente unida”. Igualmente, la ciudad se puede observar desde la perspectiva de la “rururbanización”, considerada como la “expansión diseminada de las ciudades en los espacios rurales que las rodean”, o desde la idea de “periurbanización”, que es la “transformación progresiva de los espacios rurales de las periferias metropolitanas al urbanizarlos” (Chavoya, García y Rendón, 2009: 37-38). Este último concepto es el más usado por los especialistas que han estudiado Mérida para describir el crecimiento de su mancha urbana. El desarrollo de la ciudad también se relaciona con la condición policéntrica que está adquiriendo a través de la creación de asentamientos humanos autosuficientes debido a los servicios que ofrecen (Indovina, 2007: 18-22), situación que va acompañada por la existencia de amplios espacios vacíos en muchas colonias de la ciudad que son despreciados para la construcción habitacional por su alto costo frente al suelo más económico del extrarradio. Se trata de un proceso centrífugo en el que el gobierno local se convierte en facilitador de las regulaciones administrativas necesarias para los desarrollos habitacionales, que quedan en manos de la iniciativa privada y del mercado inmobiliario (García y Ruiz, 2011; Pradilla, 2017).

Junto a esa circunstancia, Jorge Bolio Osés (2000: 4-7) agrega otras características que facilitan la expansión urbana de Mérida, las cuales van desde su topografía plana,

que no obstaculiza su crecimiento, pasando por la inexistencia durante decenios de marcos reguladores y de ordenamiento del suelo emitidos por las administraciones públicas, hasta su suelo periférico improductivo para la agricultura. A ello se agrega el gran negocio que representan la industria de la construcción y el aumento de la flota automovilística. Como manifestó Henri Lefebvre (2017), el urbanismo de los últimos lustros no solo pone en riesgo el espacio público, entendido como lugar de intercomunicación, sino que tiende a “hacerlo desaparecer”, incluso a dejarlo como “mero tránsito, a lugar de paso [...], donde el automóvil siempre ha tenido absoluta prioridad sobre el usuario a pie” (Martínez Lorea, 2013: 21-22). Por estos motivos se comprende la inversión pública en vías rápidas para vehículos dado que, como ha ocurrido en otras ciudades medias y grandes de México, crece la distancia entre los nuevos asentamientos de viviendas y los centros de las ciudades (Pradilla, 2017: 35).

En Mérida el desarrollo urbano aleja cada vez más a los ciudadanos; habitantes de territorios distanciados y enclaustrados en espacios cerrados por muros, controlados en las entradas y salidas. Son como los “enclaves fortificados” de los que habla Teresa Caldeira en Sao Paulo (Brasil) para definir los “espacios privatizados” y “estructurados por el discurso de la seguridad” (Caldeira, 2010: 116). De esta forma, el espacio público, el del encuentro, se direcciona hacia un espacio monopolizado para el consumo, como lo ejemplifican a la perfección las cuatro plazas comerciales inauguradas en el año 2007 “en la zona norponiente, norte y nororiente de la ciudad” (Altabrisa, Galerías, City Center, Macroplaza) (Fernández y Torres, 2010: 35). Esta lectura de la ciudad muestra un “espacio maquetado”, segregado socialmente (Delgado, 2017: 16), un patrón para asentar las diferencias socioeconómicas, meritocráticas, pero que reflejan y ahondan otras distinciones culturales, físicas y, también, sanguíneas (Sennett, 2019: 176).

## Segregación espacial, diferenciación simbólica

Una investigación efectuada en Mérida en la primera década del presente siglo a partir de la observación de indicadores vinculados con las carencias de servicios públicos y de infraestructura en viviendas mostró la relación de dichas carencias con bajos ingresos familiares y, consecuentemente, con la distribución espacial (García, Oliva y Ortiz, 2012: 90-99). Así, aunque la marginación social no es patrimonio exclusivo del sur de la ciudad, es evidente que coincide con la marginación territorial, un hecho comprobado al confirmarse que las colonias con ingresos superiores se encuentran ubicadas en el norte y oeste de Mérida (López Falfán, 2008: 69; García,

Oliva y Ortiz, 2012: 100; Domínguez, 2017: 184-185), lo cual incluso ratifican firmas especializadas en negocios y estrategias financieras, que destacan la gran diferencia de ingresos mensuales por hogar entre el norte y el sur de la ciudad.<sup>1</sup> Es decir, en la “dimensión territorial” se observan las desigualdades que se constatan en toda la República mexicana (Programa Universitario de Estudios sobre la Ciudad, 2018: 75-76), hecho que se acentúa, o ratifica, con la idea de acercarse físicamente a los miembros de la sociedad semejantes o a los que se desea imitar, y de alejarse de quienes no se consideran iguales socialmente (Moreno, 2007: 223).

Por su parte, cuando Mauricio Vila ocupó la Presidencia Municipal de Mérida (2015-2018), en concreto en el año 2017, se realizó un informe sobre la prosperidad urbana gracias al convenio firmado entre el ayuntamiento de la capital yucateca y la Organización de Naciones Unidas. Una vez efectuado el estudio, el alcalde de Mérida reconoció que, tras la captación de datos y los cálculos del Índice de Prosperidad Urbana (CPI), aparecían “dos áreas prioritarias de intervención en materia de política pública para mejorar la prosperidad: gobernanza de la urbanización (expansión urbana) e inequidad económica (pobreza)” (ONU-Hábitat, 2017: 5). Esta afirmación iba acompañada con una descripción de la urbanización de la ciudad en la que se resaltaba el crecimiento en la periferia metropolitana como “fragmentado, desordenado y de baja densidad”. Esta forma de extensión de Mérida muestra condiciones de inequidad en la política de suelo y vivienda (ONU-Hábitat, 2017: 12-14), reconocimiento que no ha impedido que tal segmentación se profundice y que sea un referente para que personas locales y foráneas perciban las diferencias entre el norte y el sur de la ciudad:

La división de la ciudad en cuatro zonas principales es el resultado de la especialización funcional y económica, así como de la apropiación de ciertos espacios por parte de algunos grupos sociales. La estructura del conjunto urbano presenta un marcado carácter segregativo expresado en la distribución de los pobladores de acuerdo con su nivel socioeconómico, y supone desigualdades en el acceso y la calidad de vida para los ciudadanos (Gracia y Horbath, 2019: 288).

Si lo anterior es visible en buena parte de las ciudades de América Latina, Luis Alfonso Ramírez (2006: 84-85), para el caso de Mérida, caracteriza las clases media

<sup>1</sup> Véase el estudio “Inteligencia, fortalezas y oportunidades de Yucatán” elaborado por la empresa Orange Investments en el año 2020, en <https://yucatan.quadratin.com.mx/merida/merida-de-las-mejores-ciudades-para-vivir-estudio/>

y alta como partícipes de los valores tradicionales yucatecos, sobre todo a partir del peculiar uso del idioma y de la singularidad gastronómica, aunque también considera que su principal consumo se orienta hacia la “[...] vivienda, vehículos y comodidades domésticas, en tanto que en la alta se añade la educación privada y el consumo suntuario, que permiten la adquisición de estatus” (Ramírez, 2006: 85-87). Se trata de un consumo, en muchos casos de carácter simbólico, que es notoriamente apreciado en Mérida (Baños, 2014: 197). Esta distinción también ha sido tratada desde la perspectiva del imaginario colectivo por autores como Garbiñe H. Moreno (2007), quien señala que para ciertos grupos de la sociedad vivir en lugares de baja densidad significa un aumento de la calidad de vida; una privatización de la vida individual y familiar destinada, al mismo tiempo, a estar cerca de habitantes socialmente semejantes y a alejarse de los diferentes.

Otro de los aspectos que también anticipó Henri Lefebvre (2017: 12-13) fue la idea de que la nueva ciudad, que comenzaba a visualizarse en la Europa de los años setenta del siglo pasado, se convertía en un escenario para el consumo que trasciende lo material, puesto que es imposible de discernir sin observar el “consumo de *signos*”, y que en la actualidad se encuentra condicionado por valores estéticos compartidos en algunos casos y diferenciados socialmente en otros (Lefebvre, 2017: 85-86). Tal diferenciación también se percibe como una forma de violencia simbólica establecida a través de la imposición de significados legitimados, sin tomar en cuenta las relaciones de poder que los construyen (Bourdieu y Passeron, 2001). Una de las formas de dicha violencia simbólica se establece a través de la estigmatización. En tal sentido, a diferencia del estigma tratado por Goffman (2006), Wacquant (2001) asoció, entre otros estigmas, aquellos vinculados a la distribución territorial de la residencia, con la consecuente conformación de representaciones negativas surgidas del nexo entre territorio y dimensión social. En Mérida, esta expresión de la diferencia y la segregación, en vez de reducirse, tiende a ampliarse con expresiones de violencia simbólica equiparables a las de otros países (Rodríguez y Arriagada, 2004; Veiga y Rivoir, 2009) y otras regiones del país, como se ejemplificó en la Ciudad de México:

Lo significativo es que estos estigmas territoriales crean la ilusión de estar escindidos de la estructura social, y con ello plantean una desigualdad naturalizada. No es una desigualdad de mercado, de derechos, o de oportunidades, se presenta como una desigualdad reificada, natural (Saraví, 2008: 104-105).

Este modelo tiende a segregar y a atomizar socialmente la ciudad en detrimento de su construcción colectiva (Lefebvre, 2017; Costes, 2011). En tal sentido, Richard

Sennett, a través de su lectura de las obras de Emmanuel Lévinas, reflexiona sobre la construcción del “otro” en la ciudad; ese prójimo que, sin ser extraño, se intenta evitar a través de dos estrategias: “huir de ellos o aislarlos” (Sennett, 2019: 164). Es una evitación del otro que impide cada vez más los encuentros sociales (Reguillo, 2005; Saraví, 2008). En el caso de América Latina esta tendencia a la segregación social se confirma en los últimos decenios a través de la extensión de las ciudades hacia sus periferias; una tendencia a la focalización al crearse áreas socialmente homogéneas y que provocan una creciente estigmatización a través de la disímil ubicación física de las viviendas, lo que incluso se denomina patrón de “segregación latinoamericano” (Sabatini, 2006: 1-4). Las anteriores afirmaciones se consolidan gracias al alejamiento espacial, un hecho expresado por la posesión de residencias en el norte de la ciudad, símbolo de éxito y estatus que se ratifica y procura gracias al “aislamiento parcial o total del resto de la ciudad” (García y Ruiz, 2011: 123-128). Es una segregación también simbólica a través de distintas percepciones que se expresan en imágenes estereotipadas (Sabatini, 2006: 7; Saraví, 2008: 98). En el caso de Mérida, tal dimensión simbólica empata con la imagen de un “otro” siempre presente a través de la condición étnica de la población maya o descendiente de ella, hecho que empata con la ausencia de capital simbólico para dictar la estigmatización (Cornejo, 2014). Así, distintas investigaciones sobre la capital yucateca han incidido en las clasificaciones “estigmatizantes” vinculadas con la población de origen maya:

Se discrimina a los indígenas mayas, choles, amuzgos, tzotziles, tzeltales y nahuas por sus apellidos, por ser de pueblos campesinos, por sus gustos, vestimenta, olor, porque son pobres, porque son mujeres y niñas; esta discriminación se da en distintos ámbitos urbanos, en la escuela, en el trabajo, en los centros de salud y también supone actitudes que van desde la mirada que subsume, al rechazo, la palabra hiriente, hasta el arresto, el despedido, la violencia en vía pública (Gracia y Horbath, 2019: 301).

Como ejemplo, en el año 2014 el Centro de Investigación Aplicada en Derechos Humanos, que forma parte de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Yucatán, publicó la *Encuesta Estatal sobre Discriminación* (CODHEY, 2014). Un 40 % de los encuestados señaló que había sido discriminado alguna vez en la calle, la escuela o la universidad, además de en el trabajo (CODHEY, 2014: 46). Desde esa misma lógica, Eugenia Iturriaga trabajó sobre la existencia de “discursos racistas”, “entretejidos con los clasistas”, en Mérida. Es decir, siguiendo a Mario Margulis (1998), establece que “las relaciones de clase han permanecido racializadas” en Yucatán (Iturriaga, 2015: 106). Tal segmentación social transita del color de la piel al apellido, pasando por

las redes que se establecen en centros educativos y recreativos (Iturriaga, 2015: 108-109; Echeverría, 2016: 115-116); es una segregación en la que el cuerpo se convierte en elemento esencial a través de los códigos estéticos que privilegian “lo blanco” y aquello que se vincula a la estética corporal (Iturriaga, 2015: 110). En definitiva, a través del cuerpo y su imagen se establecen reglas para definir quienes pertenecen al mismo grupo social (Iturriaga, 2015: 113-114). De esta manera, la perenne diferenciación clasista, con tintes racialistas, que se extiende por toda la República mexicana respecto a la población indígena, se reproduce en la ciudad de Mérida a través de la segmentación territorial, y donde la división norte-sur se convierte en el ejemplo más nítido:

Mérida, la Ciudad Blanca, está dividida por el “color”. En el norte de la ciudad viven los “blancos” o “blanqueados” y en el sur los marginados, los de tez más oscura, los de apellido maya. Con esto no quiero decir que en el norte de la ciudad no habiten personas de tez oscura o pobres, sí los hay pero son minoría (Iturriaga, 2016: 138).

Se trata de una segregación reproductora de *habitus* que se explicita en la capacidad económica para el consumo (Bourdieu, 1988), un consumo que se convierte en referente simbólico a la hora de dotar de sentido las distintas imágenes corporales (Piñón y Cerón, 2007: 213).

## La ciudad dividida a través de los cuerpos

Los aspectos propios de Mérida, aunque no sean singulares en el contexto latinoamericano, ayudan a reconocer y comprender la diferenciada oferta de *fitness*. Para determinar la tipología de los centros deportivos estudiados se siguen las directrices generales dadas por Jorge Sánchez Martín (2011: 17-19; 2013: 27-29). Así, los centros se agruparon en cuatro tipos básicos que cuentan con alguna subcategoría en su definición:

- Gimnasios tradicionales: dedicados casi exclusivamente a la práctica de musculación deportiva (sin equipamiento para la mejora y el desarrollo de resistencia cardiovascular) y con una oferta mínima de servicios periféricos. En esta categoría se encontraron algunos centros que incrementaban su oferta con algunas actividades dirigidas o grupales, sobre todo con base



musical o coreografiada (tipo Zumba),<sup>2</sup> y también un centro que ofertaba boxeo y actividades dirigidas a este deporte y al combate.

- Centros de *fitness*: cuentan con una amplia oferta de actividades y servicios, tanto periféricos complementarios (vestuarios, duchas, taquillas de uso puntual), como suplementarios (cafetería o cabinas de bronceado). Además de contar con equipamiento para el trabajo muscular y cardiovascular, su programación incluye actividades dirigidas coreografiadas, de tonificación o ciclismo *indoor*.
- Centros de *wellness*: junto a la oferta de actividades y servicios para mejorar la forma física de los usuarios ofrecen mejoras relacionadas con la salud (servicios de dietética y nutrición, fisioterapia, etc.) y el estado psicológico (relajación mediante actividades termo-lúdicas similares a las de un balneario, o relacionadas con la autoestima, con servicios propios de centros de estética). Estos aspectos no son parte de la oferta de actividades suplementarias del centro, sino de su *core business*, es decir, de sus servicios base. Al mismo tiempo, suelen contar con zonas exteriores: piscina exterior, pistas de tenis o de pádel.
- Microcentros especializados: tienen un servicio de base y un complementario único (vestuario). Se han encontrado microcentros especializados en *fitness* y musculación<sup>3</sup> y en actividades dirigidas (sobre todo coreografiadas, tipo Zumba). En esta categoría también se incluirían los estudios de yoga, las escuelas de danza y los *boxes* de entrenamiento funcional.

Otra característica analizada en esta investigación es el importe medio de la cuota mensual de abono. En tal sentido, los centros se clasificaron en cuatro segmentos: a) bajo, que incluye los centros con cuotas de abono inferiores a los 350 pesos mexicanos mensuales; b) medio, en el que las cuotas oscilan entre los 350 y los 600

<sup>2</sup> Se incluye este sistema de entrenamiento comercializado como ejemplo de actividad dirigida coreografiada ya que son numerosas las personas entrevistadas que hacen referencia específicamente a él. Por su gran difusión y popularidad, el Zumba, que es una marca registrada, se ha convertido en un *genérico* para referirse a ese tipo de actividades.

<sup>3</sup> La diferencia entre un gimnasio tradicional y un microcentro especializado en *fitness* y musculación estriba en que, mientras el primero está muy dirigido al desarrollo de la masa muscular (musculación deportiva, culturismo), el segundo está más orientado a la mejora de la forma física (*fitness*) y, por ejemplo, en su oferta incluye maquinaria cardiovascular (bicicletas, remos, *cross-trainers* o elípticas, *treadmills* o cintas de correr).

pesos mensuales; c) alto, con cuotas que varían entre los 600 y los 1 000 pesos y, por último, d) lujo, cuyas cuotas superan los 1 000 pesos mensuales (véase Tabla 1).<sup>4</sup>

TABLA 1.  
*Ejemplo de centros deportivos representativos por nivel socioeconómico*

Zona	Colonia	Ingreso mes/hogar	Salario mínimo interprofesional/hogar	Centro	Cuota	Importe mensual	Observaciones
Sur	Zazil Ha	20 674 pesos	2 SMI	Gym Perdomo	Baja	200 pesos	Sin matrícula
Este	Chuminópolis	27 798 pesos	3 SMI	Gimnasio Mixto Vigor y Fuerza	Baja	300 pesos	Sin matrícula
Oeste	Ciudad Caucel	37 859 pesos	4 SMI	Next Level Gym	Media	500 pesos	Matrícula 150 pesos
Norte	San Ramón Norte	57 089 pesos	5 SMI	Cool Gym	Alta	650 pesos	Matrícula 200 pesos

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo y datos recuperados de <https://www.gob.mx/conasami/articulos/incremento-a-los-salarios-minimos-para-2022?idiom=es>

Otra clasificación de los centros se refiere al tipo de público al que se dirigen. De acuerdo con este criterio, se encontraron centros para todos los públicos (“familiares”, que contaban entre sus abonados con personas adultas y niños, de ambos sexos), centros solo para adultos (de ambos sexos), que eran la mayoría, y dos centros que tenían únicamente mujeres (adultas y niñas) entre sus clientes porque basaban su oferta en actividades dirigidas coreografiadas o de danza.

<sup>4</sup> De acuerdo con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en junio de 2021 el salario promedio en México era de 7 380 pesos mensuales.

Del análisis general de los centros investigados se desprende la diversa clasificación de los mismos y las características vinculadas a su ubicación espacial en Mérida. De esta forma, la actividad comercial del *fitness* no se distribuye de manera homogénea por toda la ciudad, sino que, como en otros aspectos que tienen relación con el nivel socioeconómico, muestra una división diferenciada en cada una de las zonas que la componen tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Una de las personas entrevistadas, propietario de un centro deportivo en funcionamiento en la zona centro y que tenía previsto abrir en breve otro en la zona sur, explicó que:

[...] en la ciudad de Mérida, está muy marcada por zonas la diferencia de nivel socioeconómico: menos en el sur, medio en el centro, oriente y poniente, y más en el norte. Todo cambia, los servicios, lo que se cobra [...]. En el sur, como la gente cree que no hay dinero, no se invierte y no hay gimnasios. En cambio, si vas a la zona norte, al Paseo Montejo, hay un gimnasio en cada esquina.<sup>5</sup>

Esta diferencia cuantitativa en la oferta de centros deportivos le motivó a emprender la apertura de un nuevo gimnasio en la colonia Emiliano Zapata Sur, ya que “allí no hay nada, no hay competencia”. Cuando se le preguntó si en ese nuevo establecimiento replicaría la misma oferta de actividades y servicios del gimnasio que ya funcionaba en la zona centro o si cambiaría algo, indicó que, si bien mantendría las actividades de musculación, en el nuevo introduciría actividades “de combate [...] boxeo” porque “la zona [...] es lo que busca”. He aquí un ejemplo de la diferencia cualitativa de la oferta de actividades físico-deportivas entre las zonas de la ciudad, tal y como se apreciará en las siguientes páginas.

Las diferencias urbanísticas también se perciben en el diseño arquitectónico de los centros deportivos de cada zona de la ciudad, así como la forma en que se integran en la trama urbana, siempre que se tome en cuenta que los límites entre las zonas no están estrictamente definidos. La siguiente es una descripción de sur a norte:

- Primero: entre los centros deportivos de la zona sur predominan las edificaciones tipo vivienda entre medianeras, que ocupan la totalidad de la parcela de terreno y tienen entrada y salida directa a la calle (Gym Perdomo, Gym Ego Evolution, Gimnasio Mixto Popeye, Fortus).
- Segundo: los centros deportivos evolucionan hacia edificaciones que ya no ocupan en su totalidad la parcela de terreno. En este grupo se distinguen

<sup>5</sup> Entrevista a Ramón Solís, Roma Gym, Mérida, 21 de enero de 2019.

los centros deportivos que han habilitado el porche delantero como zona de aparcamiento (Gimnasio Bosco y B-Fitness Gym son edificaciones de tipo industrial; Gym Mixto Pumping Iron y Valentina's International Dance son edificaciones de tipo vivienda), y los que disponen de patios laterales interiores (Gimnasio Mixto Vigor y Fuerza, Sol y Tierra Yoga), en algunos casos habilitados bien como aparcamiento (Armor North Gym ubicado en un espacio abierto y sin valla perimetral), bien como espacio para la práctica deportiva (Fanny's Club Jazz).

- Tercero: los establecimientos pasan a ocupar locales integrados en plazas comerciales (Cool Gym, Next Level Gym, AVP Fitness Gym, Anytime Fitness Montejo) o en centros comerciales (Smart Fit Urban Center, Smart Fit Patio Mérida).<sup>6</sup>
- Cuarto: se encuentran edificaciones aisladas y singulares que conforman un complejo deportivo con espacios exteriores (Sports World Cabo Norte, Sport Center Xcanatún), asentadas en fragmentos de la ciudad dispersa, que es donde las operadoras de este tipo de centros encuentran suficiente terreno para materializar sus grandes proyectos.

En todas las zonas de la ciudad se encuentran edificaciones tipo nave industrial que se han reconvertido para albergar centros deportivos. Lo que es diferente, según su ubicación, son las actividades que se practican en ellas: mientras que en las más cercanas al sur la oferta es de musculación, prácticas deportivas de contacto (boxeo) y actividades dirigidas relacionadas con esa práctica, tipo *fit-combat* o *fit-box*, estas últimas destinadas sobre todo al público femenino (AyT Gym & Boxing), en la zona centro se ofrece musculación y actividades dirigidas coreografiadas o con base musical, tipo Zumba y entrenamiento funcional (Roma Gym). En la zona norte ese tipo de edificaciones albergan espacios destinados al Cross-Fit o al entrenamiento funcional (FTX Mérida), a la calistenia o *street workout* (Sthenos) y a la práctica de artes marciales mixtas (Arena Training Gym ofrece todas las actividades mencionadas). Cabe recordar que, según algunas de las últimas tendencias incorporadas a la

<sup>6</sup> La ubicación de gimnasios en centros comerciales es una de las formas de expansión preferidas por las operadoras transnacionales del sector ya que ofrecen ciertas ventajas, como disponer de algunos servicios comunes al complejo (aparcamiento, seguridad, acciones promocionales, etc.) a un menor costo que si fueran propios, y también asegurar la afluencia de una cantidad importante de clientes potenciales (Sánchez Martín, 2011: 155-156). De hecho, crean alianzas estratégicas con las promotoras especializadas para que les reserven espacio en sus nuevos proyectos.

oferta de actividades físico-deportivas, se prefieren los espacios amplios y diáfanos, y no reciben ya el nombre de gimnasios sino que se denominan *boxes*.

Otra diferencia por zona urbana es la presencia o ausencia de negocios relacionados con el cuidado del cuerpo alrededor de los gimnasios. Los comercios en la zona sur y centro suelen estar dispersos, y los centros deportivos acostumbran a disponer de un pequeño espacio para la venta de productos relacionados con la práctica, generalmente ubicado en la recepción, donde se encuentran artículos de primera necesidad: ropa, bebida (agua y bebidas isotónicas) y suplementos nutricionales para evitar que los clientes se desplacen para conseguirlos. También se encuentran tiendas de este tipo en algunos centros de la zona norte, pero en estos casos los artículos a la venta son especializados (por ejemplo, mallas de ballet oficiales de la Royal Academy of Dancing) o personalizados (con el logo del centro), mientras que en la zona sur son *commodities* (productos comunes e indiferenciados).

La gran diferencia se encuentra, sin embargo, con los centros ubicados en plazas comerciales, ya que en la misma plaza y alrededor del centro deportivo es mayor el número de establecimientos vinculados con la práctica deportiva y el cuidado del cuerpo: centros de estética, tiendas de ropa y calzado deportivo, centros de dietética y nutrición, o locales dedicados a la fisioterapia, la rehabilitación y la medicina deportiva. Se trata de una oferta que convierte esas superficies comerciales en auténticas plazas especializadas.

Junto a esas notables diferencias, usuarios y propietarios de gimnasios o centros deportivos privados de Mérida también son conscientes, o reproducen, la imagen de una ciudad dividida por la ubicación territorial de los negocios y sus usuarios. Antes del crecimiento de estos negocios en las últimas décadas la ciudad ya contaba con clubs sociales y deportivos para la elite local, como el Club Campestre. Incluso, la clase media se incorporó a esta modalidad a través de establecimientos como el Club Bancarios.<sup>7</sup> Se trataba de clubs sociales para la interacción social y la reproducción de las elites locales que, sin desaparecer, han visto surgir múltiples establecimientos que muestran el predominio de ese rubro comercial en el norte de la ciudad. Esto se ratifica con la visión de que tal ubicación en la mancha urbana de Mérida representa “calidad de las instalaciones” y mejor “equipamiento”.<sup>8</sup> Otro aspecto que confirma esa diferenciación consiste en las cuotas que pagan los usuarios, mucho mayores en la zona norte. Si esa diferenciación es práctica, existe otra claramente

<sup>7</sup> Entrevista a Luis Alfonso Ramírez, Mérida, 17 de enero de 2019.

<sup>8</sup> Entrevista a Israel Cruz, propietario del Arena Training Center, Mérida, 11 de enero de 2019.

simbólica, en la que el sur se convierte en una entelequia cuando la conciencia de la mancha urbana se siente que finaliza en el centro histórico, en la zona colonial de reconocido interés turístico. Esta situación se ve ratificada por la escasa presencia de establecimientos privados dedicados a la práctica de actividades físico-deportivas en el sur de la ciudad o, simplemente, porque esta zona no cuenta con los servicios recreativos y comerciales que existen en otras colonias de Mérida.

La imagen de la zona norte privilegiada, incluso con población “joven” (Domínguez, 2017: 183-184), y donde también han arribado muchos “inmigrantes” con alto poder adquisitivo, es la que ratifica que sus colonias estén “plagadas de gyms”. Como contraposición, en lugares de la Zona Metropolitana de Mérida y del sur de la ciudad los “equipamientos privados no se ven” y prevalecen los equipamientos al aire libre creados por el gobierno municipal o estatal.<sup>9</sup> En esa misma dirección, las personas que regentan los pocos negocios de la zona sur consideran el enorme crecimiento de negocios para el cultivo del cuerpo como parte de una operación sustentada en la “mercadotecnia”, en especial porque la demanda no se corresponde con la oferta debido a la falta de preparación y conocimiento de muchos de los instructores.<sup>10</sup> Este cuestionamiento corrobora la visión de que el norte de la ciudad se considere como “zona alta”, donde “la gente tiene mayores recursos”, además de ser el dinero el motor del negocio, según la opinión crítica de uno de los propietarios del Roma Gym: “Si no tienes dinero no te atienden”.<sup>11</sup> Efectivamente, junto a la diferencia porcentual de negocios ubicados por zonas de la ciudad, existe un nítido contraste entre sus instalaciones y los servicios que ofrecen para definir el tipo de clientes; de esta manera, los usuarios del norte representan una clientela con posibilidades económicas para pagar inscripciones y cuotas.

Al mismo tiempo se construyen nuevos negocios en terrenos que se integran a la expansión urbana, como los clubs vinculados con proyectos residenciales como La Ceiba, el Country Club o Sport Center Xcanatún. Lo mismo ocurre en negocios de menor tamaño pero que remarcan la diferenciación entre el norte y sur, tanto por los medios económicos invertidos en ese tipo de establecimientos, como por los clientes. El ejemplo de la danza aérea, expuesto por Gaby Camargo,<sup>12</sup> demuestra que tanto en número, como en la calidad de las instalaciones, las sitas en el norte predominan. Esta situación redundante en una demanda de los usuarios, que privile-

<sup>9</sup> Entrevista a Jorge Bolio Osés, Mérida, 17 de enero de 2019.

<sup>10</sup> Entrevista a Fanny Leticia, Fanny's Club Jazz, Mérida, 15 de enero de 2019.

<sup>11</sup> Entrevista a Ramón Solís, Roma Gym, Mérida, 21 de enero de 2019.

<sup>12</sup> Entrevista a Gaby Camargo, Mérida, 14 de enero de 2019.

gia lo que consideran calidad y seguridad de los servicios, al mismo tiempo que la representación personal, a través de la imagen corporal, se convierte en factor para establecer o negar relaciones sociales (Báez Aguilar y Ortiz Hernández, 2006).

Diferentes autores han señalado la emergencia de nuevos capitales sociales vinculados al cuerpo. Hartmut Rosa (2019: 129) menciona que se habla de “capital corporal” cuando “incrementamos el valor de nuestro cuerpo como capital invertible y como recurso cuando lo convertimos en atractivo y lo hacemos apto para el rendimiento”. Incluso el “capital salud”, orientado a un “estar en forma productivo” (“salutismo”), se entiende como un capital personal en el mercado de la sociedad neoliberal (Porto, 2009). También es posible hablar de un “capital erótico”, un capital poco estudiado y menospreciado que sintetiza la capacidad de atracción de una persona, según Catherine Hakim (2012). Se trata de un capital humano que subsume belleza, estilo o simpatía, por citar algún aspecto, para incidir en el éxito social y profesional; estas características se convierten en promotoras de un capital y de un estatus social diferenciados (Bourdieu, 1988).

En tal sentido, el narcisismo atribuido a las actuales sociedades no se correspondería con un individualismo liberador de cualquier relación social, sino que se entiende como un “narcisismo dirigido” para llevar a cabo una “gestión óptima del cuerpo en el mercado de los signos” (Baudrillard, 1992: 130). Esta estetización del cuerpo en la sociedad contemporánea tiende a reconstruir “modelos de excelencia corporal” a través de los cuales se realizan juicios que estructuran y jerarquizan la vida social (Pagès-Delón, 1989). Así, a cada posición social —como suma de sus diferentes capitales (sociales, económicos, académicos)— le corresponde una distinta categoría de percepción y concepción del cuerpo (Bourdieu 1993) en la que se incluye todo aquello vinculado a su imagen y cuidado y, por supuesto, al tipo de actividad físico-deportiva practicada:

El cuerpo es la más irrefutable objetivación del gusto de clase, que se manifiesta de diversas maneras. En primer lugar, en lo que en apariencia parece más natural, esto es, en las dimensiones (volumen, estatura, peso) y en las formas (redondas o cuadradas, rígidas y flexibles, rectas o curvas) de su conformación visible, pero se expresa de mil maneras toda una relación con el cuerpo, esto es, toda una manera de tratar al cuerpo, de cuidarlo, de nutrirlo, de mantenerlo, que es reveladora de las disposiciones más profundas del habitus (Bourdieu, 1988: 188).

En efecto, la presentación del cuerpo, el capital corporal (Rosa, 2016) y el capital erótico (Hakim, 2012) se han convertido en símbolos de la posición del individuo

dentro de la estructura de una sociedad que ha somatizado la seducción y el rendimiento. Por tanto, el valor social que adquiere la corporalidad la convierte en un medio de realización y desarrollo personal (Fanjul, 2009).

Desde esta lógica, es comprensible que la diferenciada ubicación urbana y de las actividades practicadas en los distintos gimnasios se corresponda con la segmentación social de Mérida. Esta división remite a nuevas formas de socialidad a través del ejercicio físico, al mismo tiempo que ratifica y estimula la segregación entre los habitantes de la ciudad por su condición socioeconómica y su capital cultural. Se trata de una frontera simbólica que, incluso, trasciende las posibilidades de consumo para reflejarse en modelos corporales diferenciados.

## Consideraciones finales

El modelo de crecimiento de Mérida muestra la tendencia a la desarticulación urbana que caracteriza a gran parte de las ciudades de América Latina. Como lo anticipó Henri Lefebvre, la convergencia de la participación del Estado y las empresas en las políticas desarrollistas de las ciudades propicia la “segregación” (Lefebvre, 2017: 117). Tal concurrencia también coincide con otras dos circunstancias que confluyen, en especial en el caso de México, para impulsar y estimular la dinámica de segregación. La primera es el incremento del crimen organizado, una visión de la violencia que se expande a través del miedo al vivir cotidiano urbano, y la segunda, consecuencia o alentada por lo anterior, tiende a la autosegregación como una forma de utopía de control (Duhau y Giglia, 2008: 409-415), es decir, una insularidad social que se refleja en la forma de residir y, también, de consumir (Duhau y Giglia, 2008: 429-433).

Como parte de esos consumos, los gimnasios privados muestran los distintos modelos de belleza, incluso convertidos en estereotipos, los cuales se expresan en su oferta y en la demanda de sus clientes, quienes en su concepción e imagen del cuerpo evidencian la diferenciación de su capital corporal (Rosa, 2016). Este antagonismo social y simbólico se reafirma en la arraigada tendencia a la separación de los habitantes de Mérida debido a la condición socioeconómica, el color de la piel o los apellidos.

De esta forma, la dispar distribución territorial y residencial acentuada en las últimas décadas en la capital de Yucatán corrobora la difícil integración urbana, al mismo tiempo que favorece la expansión de modelos de crecimiento propios de una perceptible segregación. Tal alejamiento encuentra en la percepción y en las narrativas sobre el cuerpo un nítido ejemplo de lo que sucede en la ciudad.



## Bibliografía citada

Abramo, Pedro

- 2012 “La ciudad com-fusa: mercado y producción de la estructura urbana en las grandes metrópolis latinoamericanas”, en *EURE*, 38(114), pp. 35-69, doi: <https://doi.org/10.4067/S0250-71612012000200002>

Ayuntamiento de Mérida

- 2015 *Mérida. Ciudad Blanca. Plan Municipal de Desarrollo 2015-2018*, Mérida, Ayuntamiento de Mérida.

Báez Aguilar, Evelia y Alejandra Ortiz Hernández

- 2006 *Recreando el cuerpo en el gimnasio Black Gym*, tesis de licenciatura en Psicología Social, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México.

Bale, John

- 1993 “The Spatial Development of the Modern Stadium”, *International Review for the Sociology of Sport*, 28(2-3), pp. 121-133, doi: <https://doi.org/10.1177/101269029302800204>

Baños, Othón

- 1993 Reconfiguración rural-urbana en la zona henequenera de Yucatán. *Estudios Sociológicos*, XI(32), pp. 419-443, en <https://www.jstor.org/stable/140019082>

Baudrillard, Jean

- 1989 *De la seducción*, Madrid, Cátedra.  
1992 *El intercambio simbólico y la muerte*, Caracas, Monte Ávila.

Bolio Osés, Jorge

- 2000 “La expansión urbana de Mérida”, *Cuadernos de Arquitectura de Yucatán*, 13, pp. I-II.  
2006 “Políticas públicas y privatización ejidal. Nuevas modalidades de expansión urbana en Mérida”, en L. A. Ramírez (coord.), *Perder el paraíso. Globalización, espacio urbano y empresariado en Mérida*, Ciudad de México, UADY / Miguel Ángel Porrúa, pp. 179-222.  
2014 “Mérida metropolitana. Evolución histórica y rasgos actuales: una perspectiva urbana”, en R. López y L. A. Ramírez (eds.), *Crecimiento urbano y cambio social: escenarios de transformación de la zona metropolitana de Mérida*, Ciudad de México, UNAM, pp. 21-60.

Bourdieu, Pierre

- 1988 *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.

- 1991 *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- 1993 “Deporte y clase social”, en J. I. Barbero (ed.), *Materiales de sociología del deporte*, Madrid, Ediciones de La Piqueta, pp. 57-82.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron  
 2001 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Madrid, Editorial Popular.
- Caldeira, Teresa  
 2010 *Espacio, segregación y arte urbano en el Brasil*, Madrid, Katz Editores/Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.
- Chavoya Gama, Jorge I., Joel García Galván y Héctor J. Rendón Contreras  
 2009 “Una reflexión sobre el modelo urbano: ciudad dispersa-ciudad compacta”, en *International Conference Virtual City and Territory*, Barcelona, Centre de Política de Sòl i Valoracions, pp. 37-50, en <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/11342>
- CODHEY  
 2014 *Encuesta Estatal sobre Discriminación*. Mérida, México, Comisión de Derechos Humanos del Estado de Yucatán, en <http://www.codhey.org/sites/all/documentos/Doctos/Investigaciones/Discriminacion.pdf>
- Cornejo, Catalina A.  
 2014 “Estigma territorial como forma de violencia barrial. El caso del sector El Castillo”. *Revista INVI*, 27(76), pp. 177-200, en <https://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/62420>
- Costes, Laurence  
 2011 “Del ‘derecho a la ciudad’ de Henri Lefebvre a la universalidad de la urbanización moderna”, *Urban*, 2, pp. 89-100, en <http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/1495/1990>
- Crespo, Cecilia B.  
 2015 “La cultura del cuerpo en tiempos de globalización. La cultura fitness”, en *Memoria Académica del 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, Ensenada, Argentina, pp. 1-17, en [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.7331/ev.7331.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7331/ev.7331.pdf)
- Delgado Ruiz, Manuel  
 2017 “Introducción. Lo urbano, más allá de la ciudad”, en H. Lefebvre, *El derecho a la ciudad*, Madrid, Capitán Swing Libros, pp. 15-19.

- Domínguez, Mauricio  
2017 “Las dimensiones espaciales de la segregación residencial en la ciudad de Mérida, Yucatán, a principios del siglo XXI”, *Península*, XII(1), pp. 147-188, en <https://repositorio.unam.mx/contenidos/58532>
- Duhau, Emilio y Ángela Giglia  
2008 *Las reglas del desorden: habitar la metrópoli*, Ciudad de México, Siglo XXI Editores/Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Echeverría, Rebelín  
2016 “Estereotipos y discriminación hacia personas indígenas mayas: su expresión en las narraciones de jóvenes de Mérida, Yucatán”. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 71, pp. 95-127. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/4959/495952433004/html/>
- Fanjul Peyró, Carlos  
2009 “El estereotipo somático del hombre en la publicidad de estética y su influencia en la vigorexia masculina”, en *Congènere Congrés Internacional: La representació de gènere a la publicitat del segle XXI*, en <http://hdl.handle.net/10256/2769>.
- Fernández Martínez, Yolanda y María Elena Torres Pérez  
2010 “Servicios y equipamientos sustentables para la ciudad competitiva. Antecedentes y retos para la ciudad de Mérida, Yucatán”, *Quivera*, 12(1), pp. 26-37, en [https://redib.org/Record/oai\\_articulo2108815-servicios-y-equipamientos-sustentables-para-la-ciudad-competitiva-antecedentes-y-retos-para-la-ciudad-de-m%C3%A9rida-yucat%C3%A1n](https://redib.org/Record/oai_articulo2108815-servicios-y-equipamientos-sustentables-para-la-ciudad-competitiva-antecedentes-y-retos-para-la-ciudad-de-m%C3%A9rida-yucat%C3%A1n)
- García Gil, Gerardo, Yolanda Oliva Peña y Rafael Ortiz Pech  
2012 “Distribución espacial de la marginación urbana en la ciudad de Mérida, Yucatán, México”, *Investigaciones Geográficas*, 77, pp. 89-106, en [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-46112012000100008&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-46112012000100008&script=sci_abstract)
- García Gómez, Carmen y Omar Tonatiuh Claudio Ruiz-Salazar  
2011 “La segregación territorial y el rezago en el sur de la ciudad de Mérida como resultado del crecimiento urbano descontrolado”, *Quivera. Revista de Estudios Territoriales*, 13(1), pp. 122-138, en <https://quivera.uaemex.mx/article/view/10161>
- Goffman, Erving  
1987 *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Madrid, Amorrortu / Murguía.  
2006 *Estigma: identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.

González, Lilia

- 2009 “Mérida y su territorio”, en M. Cruz (coord.), *Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la Región Sur: el caso de la Zona Metropolitana de Mérida, Yucatán*, Ciudad de México, Gobierno Federal de México, pp. 6-32.

Hakim, Catherine

- 2012 *Capital erótico. El poder de fascinar a los demás*, Barcelona, Debate.

Han, Byung-Chul

- 2016a *Topología de la violencia*, Barcelona, Herder.  
2016b *Sobre el poder*, Barcelona, Herder.

Indovina, Francisco

- 2007 “Introducción: antes de la ciudad difusa”, en F. Indovina (coord.), *La ciudad de baja intensidad. Lógicas, gestión y contención*, Barcelona, Diputació de Barcelona, pp. 13-23.

INEGI

- 2021 *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana*, en <https://www.inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=6232>

Iturriaga, Eugenia

- 2015 “La ciudad blanca de noche: las discotecas como espacios de segregación”. *Alteridades*, 25(50), pp. 105-115, en <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/848/770>  
2016 *Las élites de la Ciudad Blanca. Discursos racistas sobre la Otridad*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Lefebvre, Henry

- 2017 *El derecho a la ciudad*, Madrid, Capitán Swing Libros.

Lipovetsky, Gilles

- 1990 *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama.  
2020 *Gustar y emocionar. Ensayo sobre la sociedad de la seducción*, Barcelona, Anagrama.

López Falfán, Ina Susana

- 2008 *Arbolado urbano en Mérida, Yucatán y su relación con aspectos socioeconómicos, culturales y de la estructura urbana de la ciudad*, tesis de maestría en Ciencia, Instituto Politécnico Nacional-Unidad Mérida, México

Maffesoli, Michel

- 2007 *En el crisol de las apariencias. Para una ética de la estética*, México, Siglo XXI Editores.

Margulis, Mario

- 1998 “La ‘racialización’ de las relaciones de clase en Buenos Aires: genealogía de la discriminación”, en M. Margulis et al., *La segregación negada: cultura y discriminación social*, Buenos Aires, Biblos, pp. 37-62.

Martínez Lorea, Ion

- 2013 “Prólogo. Henri Lefebvre y los espacios de lo posible”, en H. Lefebvre, *La producción del espacio*, Madrid, Capitán Swing Libros, pp. 9-28.

Moreno, Garbiñe H.

- 2007 “Los costes económicos y sociales de la ciudad de baja densidad”, en F. Indovina (coord.), *La ciudad de baja densidad: lógicas, gestión y contención*, Barcelona, Diputació de Barcelona, pp. 203-240.

ONU-Hábitat

- 2017 *Mérida. Iniciativa de las Ciudades Prósperas. Informe de Prosperidad Urbana*, Ciudad de México, Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos.

Pagès-Delon, Michèle

- 1989 *Le corps et ses apparences. L'envers du look*, París, L'Harmattan.

Pérez Medina, Susana

- 2000 “Segregación y desequilibrios urbanos en Mérida”, *Arquitectura de Yucatán. Ciadermps*, 13, pp. 39-46.

Piñón, Maybel y Cyntia Cerón

- 2007 “Ámbitos sociales de representación del cuerpo femenino. El caso de las jóvenes estudiantes universitarias de la Ciudad de México”, *Última Década*, 27, pp. 119-139, en [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362007000200007](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362007000200007)

Porto, Benxamin

- 2009 “Construcción del significado de la actividad física como salud.”, en A. Vilanova, J. Castillo, A. Fraile, M. González, J. Martínez del Castillo, N. Puig, P. Rodríguez, R. Sánchez y S. Soler (comps.), *Deporte, salud y medioambiente*, Madrid, Librerías Deportivas Esteban Sanz, pp. 253-262.

Pradilla Cobos, Emilio

- 2017 “Teoría sobre el *sprawl* y ciudad compacta. De la ciudad compacta a las periferias dispersas en México”, en J. M. Osuna, A. Escobar Ramírez

- y C. Marmolejo Duarte (coords.), *Ciudad y territorio: ciudad compacta vs. ciudad dispersa Visiones desde México y España*, Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 27-48.
- Programa Universitario de Estudios sobre la Ciudad
- 2018 *Ciudades Sostenibles y Derechos Humanos*, Ciudad de México, UNAM / Comisión Nacional de Derechos Humanos, en <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Ciudades+Sostenibles+y+Derechos+Humanos%2C+M%C3%A9xico%2C+UNAM%2C>
- Puig, Nuria y Maza, Gaspar
- 2008 “El deporte en los espacios públicos urbanos. Reflexiones introductorias”, en *Apunts. Educació Física i Esports*, 91, pp. 3-8, en <https://revista-apunts.com/el-deporte-en-los-espacios-publicos-urbanos-reflexiones-introductorias/>
- Ramírez Carrillo, Luis Alfonso
- 2006 *Mérida una modernidad inacabada. Un siglo de población y empleo urbano*, Mérida, Fundación Plan Estratégico de Mérida A. C.
- Ramírez Carrillo, Luis Alfonso y Ricardo López Santillán
- 2014 “Presentación. Mérida: los trabajos y los días”, en R. López Santillán y L. A. Ramírez Carrillo (eds.), *Crecimiento urbano y cambio social: escenarios de transformación de la zona metropolitana de Mérida*, Mérida, Universidad Autónoma Nacional de México, pp. 9-20.
- Reguillo, Rossana
- 2005 “Ciudad, riesgos y malestares. Hacia una antropología del acontecimiento”. En N. García Canclini (coord.), *La antropología urbana en México*, Ciudad de México, CONACULTA / UAM / FCE, pp. 307-340.
- Rodríguez Díaz, Álvaro
- 2008 *El deporte en la construcción del espacio social*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rodríguez, Jorge y Camilo Arriagada
- 2004 “Segregación residencial en la ciudad latinoamericana”. *EURE*, XXX(89), pp. 5-24, doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612004008900001>
- Romeu, Vivian, Cynthia Cerón y Maybel Piñón
- 2016 “¿Qué hacen los hombres con su cuerpo? Una exploración de los sistemas de significación y cognición en torno al cuerpo masculino en jóvenes universitarios en el DF”, *Razón y palabra*, 92(1), pp. 965-1001, en <https://revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/231/pdf>

Rosa, Hartmut

- 2016 *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*, Madrid, Katz Editores.

Sabatini, Francisco

- 2006 *La segregación social del espacio en las ciudades de América Latina*, Santiago, Banco Interamericano de Desarrollo.
- 2015 “La ruptura del patrón de segregación y su significado teórico y práctico”, en A. G. Aguilar e I. Escamilla (coords.), *Segregación urbana y espacios de exclusión. Ejemplos de México y América Latina*, Ciudad de México, UNAM / Miguel Ángel Porrúa, pp. 25-46.

Sánchez Martín, Jorge

- 2011 *Business & Fitness. El negocio de los centros deportivos*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- 2013 *La fidelización en los centros deportivos. Diferénciate. Cuida a tus clientes*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.

Saraví, Gonzalo A.

- 2008 “Mundos aislados: segregación urbana y desigualdad en la ciudad de México”. *EURE*, xxxiv(103), pp. 93-110, doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612008000300005>

Sennet, Richard

- 1997 *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*, Madrid, Alianza Editorial.
- 2019 *Construir y habitar. Ética para la ciudad*, Barcelona, Anagrama.

Soley-Beltran, Patricia

- 2015 *¡Divinas! Modelos, poder y mentiras*, Barcelona, Anagrama.

Soto-Cortés, Juan José

- 2018 “El crecimiento urbano de las ciudades: enfoques desarrollista, autoritario, neoliberal y sustentable”, *Paradigma Económico*, 1, pp. 127-149, en <https://paradigmaeconomico.uaemex.mx/article/view/4840>

Veiga, Danilo y Ana Laura Rivoir

- 2009 “Fragmentación socioeconómica y segregación urbana en Montevideo”. *Revista de Ciencias Sociales*, 25, pp. 106-119, en <https://recyt.fecyt.es/index.php/CYTET/article/view/75893>

Wacquant, Loïc

- 2001 *Parias urbanos: marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Buenos Aires, Manantial.

## MIGUEL LISBONA GUILLÉN

.....

Licenciado en Geografía e Historia por la Universidad de Barcelona (especialidades en Historia Moderna y Antropología Cultural), y maestro y doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Es investigador titular “C” del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur (CIMSUR), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente se desempeña como director de la *Revista Pueblos y fronteras digital*. Sus investigaciones se enfocan en la antropología y la historia cultural, con especial interés en los últimos años en los estudios sobre el cuerpo y la actividad física. Como resultado de sus trabajos es autor, coautor y coordinador de 14 libros. Recibió el Premio Fray Bernardino de Sahagún del Instituto Nacional de Antropología e Historia a la Mejor Investigación (México, 2006) por el libro en coautoría *Diversidad religiosa y conflicto en Chiapas. Intereses, utopías y realidades* (2005), y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde el año 1998 (nivel 3).

## JORGE SÁNCHEZ MARTÍN

.....

Licenciado en Educación Física por el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña y master en Administración y Dirección de Empresas (interuniversitario). Es autor de cuatro libros en el ámbito de la gestión de centros deportivos y también ha colaborado en obras de carácter colectivo. Ha escrito numerosos artículos publicados como autor o en colaboración en revistas especializadas. En el sector deportivo ha desarrollado labores de técnico y gestor, así como de formador de los mismos puestos. Ha dirigido proyectos en grupos empresariales y ha sido docente en la Universidad Internacional de Cataluña, en la Universidad Autónoma de Barcelona y en la ESERP Business School. Actualmente compagina su labor como consultor de empresas con colaboración en los programas del Master en Gestión Deportiva del INEFC y de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna-Universitat Ramon Llull. Es miembro de la Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte (AEISAD) desde su fundación en 1991 y ha formado parte de su Junta Directiva durante varios años.

## RICARDO SÁNCHEZ MARTÍN

.....

Antropólogo y doctor por la Universitat Ramon Llull (URL). Es profesor de Sociología de la Actividad Física y del Deporte en la Facultat de Psicologia, Ciències



de l'Educació i de l'Esport Blanquerna de la misma universidad, donde también imparte docencia a nivel de máster. Es miembro del Grup de Recerca i Innovació en Esport i Societat de la URL y componente del equipo de investigación Sport e Inclusion sociale (ASAG-CESI) de la Università Cattolica del Sacro Cuore de Milán. Forma parte del Consiglio Direttivo del máster Sport e Intervento Psicosociale de la citada universidad, y es miembro de la Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte (AEISAD). Sus principales temas de interés son el deporte en el espacio público urbano, el deporte y el desarrollo local, los modelos corporales del deporte y la fundamentación teórica de la investigación social del deporte. Actualmente participa en proyectos de investigación sobre deporte en el espacio público urbano, así como sobre deporte e intervención social tanto en Barcelona como en Milán. Es autor del libro *Antropología del deporte. Lineamientos teóricos* (2017) y coeditor, entre otros libros, de *Culturas en juego. Ensayos de antropología del deporte en España* (2003). Asimismo, ha escrito numerosos artículos sobre la temática deportiva en revistas especializadas.

---

Citar como: Lisbona Guillén, Miguel *et al.* (2024), "Segregación urbana y diferenciación corporal: los gimnasios privados en Mérida (México)", *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 96, año 45, enero-junio de 2024, ISSN: 2007-9176; pp. 235-263. Disponible en <<http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/issue/archive>>.

---



# Los impases de los “derechos de propiedad”: el enfoque de la historia

## The impasses of “property rights”: The history approach

*Pablo F. Luna*

Centre de Recherches Historiques, EHESS-CNRS, París, Francia

pablo.f.-luna@ehess.fr

<https://orcid.org/0009-0008-7375-3544>

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

DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/ri/962024/aot8/lunap>

### Resumen

El objetivo de este trabajo es examinar la “teoría de los derechos de propiedad” (y su necesaria clarificación), para favorecer el crecimiento económico y agrícola, y confrontarla con los procesos históricos y los estudios concretos efectuados al respecto, mediante un enfoque comparado y suficientemente fundamentado. Si en un inicio la cuestión se formuló en el cuadro de la historia económica y agrícola europea o norteamericana, resulta evidente que también se plantea para Iberoamérica, tanto de cara al presente como en una perspectiva histórica, como ya han empezado a considerarlo los historiadores y científicos sociales del continente en la bibliografía sobre el tema. En los resultados que se ofrecen en este primer trabajo comparativo se toma una posición al respecto con la finalidad de suscitar nuevas formulaciones analíticas y de profundizar en la discusión.

**Palabras clave:** derechos de propiedad, crecimiento agrícola, historia agraria, propiedad de la tierra, trabajo.

### Abstract

The aim of this paper is to examine the “theory of property rights” and the need for their clarification in order to promote economic and agricultural growth, by comparing it with historical processes and specific studies carried out on the subject, using a comparative and well-founded approach. Indeed, if the question was initially formulated in the context of European or North American economic and agricultural history, it is clear that it also arises for the Iberoamerican continent, both in terms of the present and in a historical perspective, as historians and social scientists on the continent and the literature produced on the subject have already begun to consider. The results offered in this first comparative work take a position in this respect, and their purpose is also to provoke new analytical formulations, with the aim of prolonging the discussion.

**Key words:** property rights, agricultural growth, agrarian history, land ownership, labour.



**IZTAPALAPA**

*Agua sobre lajas*

## Introducción

La importancia de los “derechos de propiedad” y la recurrente referencia a ellos son asuntos que parecen haber impregnado de un tiempo a esta parte campos como los de la actividad económica, la producción agropecuaria, la extracción mineral, la transformación industrial, la explotación de los llamados “recursos naturales”, y los procesos relacionados con las materias primas, los bienes intermediarios y los insumos. Lo mismo puede decirse de la seguridad en cuanto al uso y usufructo de los bienes en general o, por ejemplo, de los derivados de la producción intelectual y artística, y hasta de los denominados bienes comunes y ambientales.

Confrontados con la idea de la inevitabilidad y la bondad de la clarificación de dichos “derechos de propiedad” como institución clave para tratar los asuntos señalados —como lo propugnan varias teorías—, el objetivo de este artículo es en concreto plantear y *pensar históricamente* la relación directa que pudiera establecerse entre, por un lado, la posesión de la tierra y las riquezas naturales, con sus derechos de acceso y utilización, y, por otro lado, el crecimiento productivo agrícola.<sup>1</sup> Se trata de una vinculación que con frecuencia se considera imprescindible e ineludible en el tiempo, como una condición *sine qua non* para el progreso agrícola y económico. Por eso, hemos querido interrogar la historia con el fin de verificar si la mencionada referencia ha tenido asidero en épocas anteriores; es decir, hemos optado por el análisis histórico del paradigma propuesto. De la misma manera, deseamos poner de relieve algunas ambigüedades e impases que conlleva el término “derechos de propiedad” y su utilización y que pueden conducir a equívocos,<sup>2</sup> como de hecho ocurre.

<sup>1</sup> Desde ese punto de vista, algunos de los enfoques analíticos aquí propuestos ya aparecen, aunque someramente desarrollados, en Luna, 2021, 2023a (véase asimismo Béaur, Congost y Luna, 2018).

<sup>2</sup> Una versión anterior de este trabajo fue presentada el 29 de septiembre de 2022 en el Seminario Internacional ResInProd 2022 (Red de Estudios Interdisciplinarios sobre la

Se puede afirmar que el problema general planteado es el siguiente: ¿cómo examinar y estudiar el *crecimiento agrícola y económico* y sus condiciones o causalidades? Para ello, desde la óptica del historiador, es decir, la nuestra (puesto que dicho crecimiento también es un asunto vinculado con la historia), son indispensables la observación, el examen documental exhaustivo y el análisis histórico, tomando como campo experimental la práctica de las sociedades y los grupos humanos en sus territorios, con sus resultados tangibles y probados. En este sentido, se requiere examinar cómo ocurrieron los hechos, los procesos y sus concatenaciones, que es justamente lo que han trabajado desde hace décadas (y se continúa haciendo) un buen número de historiadores, con sus métodos, cronologías razonadas y enfoques comparativos; estos especialistas han advertido y puesto en guardia contra las explicaciones unifactoriales, las pretendidas “vías únicas” o presuntamente ineludibles, así como contra otras causalidades todavía más antojadizas y peligrosas (raciales, religiosas, genéticas, alimenticias, civilizacionales, etcétera).<sup>3</sup>

Al historiador le surgen varias preguntas cuando se plantea la cuestión. En primer lugar, de cara a la Época Moderna (por lo menos) y al Antiguo Régimen, se trata de saber si, históricamente hablando, los “derechos de propiedad” (o lo que

Propiedad y sus Derechos), organizado por la Escuela Nacional de Antropología e Historia del INAH, México. Muchos especialistas me compartieron entonces sus comentarios y críticas, los cuales tomé en cuenta antes, durante y después de su presentación. Muchas gracias a todos ellos, en especial a Ana Teruel, Francisco Quiroz, Margarita Menegus, Ricardo Robledo, Cecilia Fandos, Félix Retamero, Carmen Alveal, Angelo Carrara y Gérard Béaur; así como a Daniela Marino y Paolo Riguzzi y a los diferentes colegas y amigos que participaron en el mencionado seminario. Gracias asimismo a los examinadores y dictaminadores de la revista *Iztapalapa*. Como siempre, los errores y déficits que se observen en la presente versión son de exclusiva responsabilidad del autor.

<sup>3</sup> Fuera de los trabajos clásicos europeos, cuya bibliografía es imposible abarcar en este artículo, se podrían citar investigaciones más recientes sobre la problemática que nos ocupa como las siguientes; Allen, 1992; Moriceau y Postel Vinay, 1992; Campbell y Overton, 1993; Moriceau, 1994; Hoffman, 1996; Overton, 1996; Congost, 2000, 2003, 2007; Congost y Lana, 2007; Béaur y Chevet, 2013, 2017. Para América Latina, recordemos entre otros los trabajos ya conocidos de Chevalier, 1952, 1989; Macera, 1966, 1977; Von Wobeser, 1980, 1983, 1988; Assadourian, 1982, 1991, 1994; Jara, 1987; Palomeque, 1990; Menegus, 1992, 2009, 2017; Garavaglia y Gelman, 2003; Gelman, 2005; Glave, 2009, entre otros. Por otro lado, citemos los trabajos más recientes de: Fandos y Teruel, 2012, 2014; Marino, 2016; Teruel, 2016; Álvarez, Menegus y Tortolero, 2018; Mata, 2019; Lanteri, Barcos y Serrano, 2020; Fandos, 2022; Rosario y Brangier, 2022; Teruel y Lagos, 2022 (véase bibliografía al final).

sus defensores entienden o quieren designar hoy en día con ese término) desempeñaron un papel relevante para el crecimiento agrícola y económico y cuál fue su verdadero impacto. En segundo lugar, en específico con respecto a la transición hacia el capitalismo agrario, se trata de saber si fueron los “derechos de propiedad” el elemento determinante para su efectivo desarrollo, especialmente durante el siglo XIX, por lo que habría que saber si en los hechos fueron “claramente definidos” o si la ausencia de su clarificación, tal como se estipula, fue un factor de fracaso o, tal vez, *el factor* del fracaso. Pero se trata también, en tercer lugar, de saber si de ahora en adelante la definición de los “derechos de propiedad” y su clarificación se han vuelto indispensables para las sociedades capitalistas (en especial las atrasadas) y si su imposición constituye una vía ineludible para lograr el deseado y duradero progreso agrícola y económico.<sup>4</sup>

Evidentemente no podremos contestar o abarcar en su integridad todas las cuestiones planteadas, pero es necesario que, desde un inicio, definamos de qué estamos hablando y cuál es el alcance de la problemática; además, debemos tomar en cuenta que el historiador y el científico social deben asumir lo que dicen e implican las palabras que utilizan, sobre todo en una perspectiva de diálogo compartido. El propósito que nos anima es el de tomar en serio dichas propuestas teóricas sobre el carácter indispensable de la clarificación de los “derechos de propiedad” y someterlas a examen y crítica, como ya hicieron los historiadores con otras formulaciones similares de comparable vocación programática y totalizante.<sup>5</sup> Por añadidura deseamos señalar algunas pautas en una discusión que se está desarrollando en varios escenarios del continente latinoamericano, pues el tema no es un mero “asunto europeo” o de territorios capitalistas avanzados.

Cabe recordar que, si la cuestión se planteó con nitidez en Europa durante y con respecto al siglo XVIII, ya antes había sido de interés y se había reflexionado sobre el tema. Incluso, algunos analistas actuales siguen mencionando que Holanda y los Países Bajos (a pesar de la pequeña dimensión de estos países y sus condiciones particulares, difícilmente comparables) ya desde el siglo XVII habrían sentado las

<sup>4</sup> Fuera de las invocaciones que al respecto —también relativas a la necesaria clarificación de los “derechos de propiedad”— pudieran hacer en nuestros días los organismos financieros internacionales en sus programas de ajuste y reprogramación de las deudas y compromisos internacionales para los Estados en quiebra financiera.

<sup>5</sup> Este fue el caso, por ejemplo, de la teoría de las etapas del crecimiento económico de W. W. Rostow durante los años 1960 y 1970. Véase al respecto la crítica del historiador Pierre Vilar, de 1960 y 1961, mediante dos análisis fundamentales que fueron luego recopilados en Vilar, 1982.

bases de un proceso virtuoso de evolución de los “derechos de propiedad”, lo que provocó como consecuencia un estímulo agrícola y productivo decisivo, por lo que consiguientemente se convirtieron en “modelos” por seguir. Se señala al respecto una evolución que sería, según sus defensores antiguos y recientes, en esencia endógena,<sup>6</sup> esto es, de factores específicamente internos, para la que poco (o muy poco) habrían contribuido los aportes exteriores y extraeuropeos producto del colonialismo y la expropiación de las riquezas y el trabajo de los pueblos de los territorios colonizados; o incluso se señala la presunta poca o nula influencia del intercambio comercial ultramarino (y colonial) o la trata negrera desde África.<sup>7</sup> Aunque sobre el tema haya divergencias y puntos de vista contrapuestos y pensemos que estamos ante un asunto distinto, no obstante, también convendría discutir y precisar históricamente su contenido más allá de la polémica.

## Crecimiento, instituciones y “derechos de propiedad”

Podemos decir que desde hace tres o cuatro décadas nuevas doxas y teorías, generalmente concebidas y propuestas por no historiadores,<sup>8</sup> atribuyen a las “buenas instituciones”, o a las “instituciones” a secas,<sup>9</sup> el papel clave del crecimiento agrícola o de la “buena” evolución del sistema económico y productivo. Estas instituciones destinan un lugar central a los denominados “derechos de propiedad” y a su indispen-

<sup>6</sup> Esa evolución habría sido generada por una “revolución industrial” voluntarista, como resorte de una “revolución del consumo” que se habría producido. La cuestión ha sido examinada en De Vries, 1994; Grenier, 2010; Allen y Weisdorf, 2011. Para un enfoque crítico véase, entre otros, Béaur, 2017, 2021.

<sup>7</sup> Véase, por ejemplo, Koyama y Rubin, 2022, en especial el capítulo 9 sobre el surgimiento de la economía moderna.

<sup>8</sup> Véase, por ejemplo: Coase, [1960] 2013; Alchian y Demsetz, 1973; North y Thomas, 1973; North, 1981, 1990, 1991; Williamson, 2000; Acemoglu, Johnson y Robinson, 2002, 2005. Somos conscientes de que estamos dejando de lado el importante enfoque institucional del economista John M. Keynes, elaborado después de la crisis de 1929. Este autor había proclamado la necesidad de reconocer la importancia de las instituciones estatales como proveedoras de bienes y servicios públicos. Sin embargo, reconocemos con claridad que la teoría actual tiene evidentemente otros fundamentos y objetivos.

<sup>9</sup> Instituciones que, según North, no se pueden ni ver, ni tocar, ni sentir, ni siquiera medir (North, 1990: 107). Así también lo señalan Acemoglu, Johnson y Robinson (2005: 563, 566, 568-569) en su búsqueda de “indicadores políticos” con el fin de evaluarlas y medirlas.

sable clarificación con el fin de obtener tales resultados. Es lo que se ha catalogado como “institucionalismo” y sus variantes “neoinstitucionalistas”, en particular en el campo de la teoría económica<sup>10</sup> o del derecho; un universo de complejidad y matices.

Si hacemos el esfuerzo de situarnos en los orígenes de dicha teoría “institucionalista”, podemos constatar que, al inicio, para algunos de sus defensores se trataba de una problemática relacionada con un mejor conocimiento y comprensión de la estructura vigente de la posesión y la utilización de la tierra, las riquezas naturales y los bienes primarios. Quizá hubiera podido esperarse que, a partir de ese punto, sus autores llegaran a plantear la necesidad de introducir la perspectiva histórica y la apertura de un debate multidisciplinario e ir más allá de los datos puramente empíricos o cuantitativos.

No obstante, luego se verificó que esa perspectiva se pospuso y, finalmente, se abandonó, para transformarse en una simple receta o propuesta político-económica desde la que se asumía que la mencionada teoría “ya había sido aplicada anteriormente” y que, por consiguiente, habría que aplicarla por todo lugar si se quería lograr el esperado crecimiento económico y agrícola, pues presuntamente se había verificado que era eficaz.<sup>11</sup> Por ello dejó de ser solo una indicación o propuesta de economistas que apuntaba a la situación actual o contemporánea, para volverse una “visión histórica”, o una teoría de la historia, de filosofía y vocación universales y globales (o casi), formulada por no historiadores.<sup>12</sup>

Era como si se considerase que los “derechos de propiedad” hubieran existido desde siempre y no fueran en sí mismos un producto histórico específico, de exis-

<sup>10</sup> Se trata de términos y calificaciones controvertidos, en particular entre los economistas. No entraremos aquí en esas polémicas.

<sup>11</sup> Una crítica de economista, con respecto a dicha teoría y su eficacia, la desarrolló, entre otros, Bermúdez, 2011.

<sup>12</sup> Para examinar en su forma concreta el planteamiento teórico y abstracto (y su modo de razonar y construir narrativa) sobre dichas “instituciones”, véase North, 1991: 105-106. Este autor convoca determinados hechos históricos, más o menos descontextualizados y aislados, para amalgamar relaciones inverificables, “probar” su relato e intentar justificarlo. Apoyándose en una exclusiva (y ensimismada) bibliografía anglosajona, nos encontramos ante un enfoque utilitario y superficial de los acontecimientos del pasado, que aparecen especialmente *seleccionados* y relatados para el fin del autor, alejados del análisis histórico del terreno en relación con problemas históricos y sin sesgos, tal como hacen los historiadores, quienes se basan en las fuentes disponibles con una cronología razonada e interpretan dichas fuentes; un trabajo que no se corresponde entonces con la práctica del historiador.



tencia efectiva (tal como veremos más adelante), correspondientes a determinadas evoluciones en determinados momentos, en todo bastante recientes en la escala del tiempo (y relacionados con un segmento cronológico reducido) en el marco de la historia de la tierra, su posesión y tenencia, la agricultura y la actividad productiva. Como si las realidades sociales rurales de los distintos periodos históricos (y de todos los espacios planetarios) pudieran con facilidad encuadrarse —o ser juzgadas y “medidas” por tales “derechos de propiedad”—, duraderamente, dentro de esquemas unidimensionales y más o menos absolutos, concebidos en (y para) épocas contemporáneas. Como si pudiéramos hacer que “comparezcan” las épocas anteriores según su adecuación (o no) a unos “derechos de propiedad” que serían permanentes en el tiempo, casi eternos; como si el *hecho propietal* actual correspondiese a todas las realidades y épocas anteriores. A ese respecto, el riesgo de anacronismo acecha de forma permanente esas teorías y a sus defensores, en sus diferentes evoluciones y desarrollos.

Pero sigamos examinando con seriedad el concepto en cuestión, que es lo que nos hemos propuesto en este artículo. ¿Qué plantea entonces dicha interpretación, ya encaramada en “teoría de la historia”? Dicha concepción propone el crecimiento, ciertamente, pero con unos prerequisites inevitables, a saber: la superación y la desaparición de las antiguas formas de posesión y de acceso a la tierra y las riquezas naturales, que a veces se designan simple y llanamente como “feudales”,<sup>13</sup> en especial la posesión colectiva, pero también los derechos colectivos de acceso y utilización, así como las formas de posesión simultáneas, desdobladas o divididas. Y, paralelamente, de acuerdo con dicha concepción se requiere la ineludible victoria de la posesión plena o absoluta, propietal, “perfecta” (como se dice en el mundo ibérico), privada, individual, exclusiva y libre,<sup>14</sup> muy a menudo acompañada de la concentración de tierras y riquezas naturales en pocas manos, o sea, la gran propiedad contemporánea.

Esta idea supone el crecimiento agrícola y económico, pero luego de propiciar una dinámica tendiente a la reducción de los denominados “costos de transacción”,

<sup>13</sup> Se ignora así intrínsecamente lo que implicó el feudalismo como sistema o régimen socioeconómico y se olvida que buen número de derechos de acceso o utilización de la tierra y las riquezas naturales fueron también conquistas de los campesinos y habitantes rurales en su lucha contra los señores, el señorío y la feudalidad.

<sup>14</sup> Se olvida con demasiada frecuencia que la forma plena, protopropietal, semejante a la preconizada, ya existía, real y jurídicamente hablando, durante toda la Edad Moderna (procedente del derecho civil romano), y que se aplicaba asimismo durante el Antiguo Régimen (véase más adelante).

es decir, aquellos costos en los que se incurre por las insuficiencias del mercado<sup>15</sup> para proceder a la libre circulación y transferencia de los bienes, especialmente de las tierras y las riquezas naturales, para su mejor explotación económica por los agentes más idóneos para ese efecto, es decir, los mejor dotados financieramente. Esto, según sus defensores, también se habría logrado gracias a la concentración de la posesión y el control que se ejercen sobre tales bienes (mediante *enclosures* o cerramientos, por ejemplo).<sup>16</sup> Es decir, se generó crecimiento después de haber bajado los costos de transacción que impedían la apropiación privada de la tierra y las riquezas naturales mediante el mercado, a favor de “mejores” manos, es decir, las que acaparaban y concentraban su posesión porque contaban con los medios financieros para ello, con una perspectiva totalizadora que va del presente hacia el pasado, pero que ignora el proceso y los hechos del pasado, históricamente hablando.

Aunque sin la misma terminología, tenemos que reconocer que nos encontramos ante la descripción (no desprovista de vocación ideológica) del itinerario virtuoso del progreso agrario inglés tal como lo presentaban algunos de sus partidarios más connotados del siglo XVIII (por ejemplo Arthur Young, luego de la prédica fisiocrática de F. Quesnay) y cuya encarnación se habría producido especialmente en el Norfolk británico e inglés, con sus grandes granjas o explotaciones agrícolas,<sup>17</sup> Esto equivale asimismo a mirar “desde arriba” el progreso productivo agrario, es decir, desde el poder político, las instituciones, las leyes, las denominadas “elites” y el Estado real existente (productor de instituciones), a los cuales se les otorga una capacidad de decisión e intervención de la que entonces carecían (y de la que siguen seguramente careciendo).

Esta perspectiva, al mismo tiempo, descuida, ignora o minusvalora lo que estaba ocurriendo “por abajo” (y hasta en niveles “medios”) en las interacciones de mediano

<sup>15</sup> Dichas teorías se refieren no a los mercados reales de la vida cotidiana, que los historiadores conocen y estudian, sino al mercado abstracto del neoclasicismo marginalista.

<sup>16</sup> Véase al respecto el análisis favorable a la privatización de los derechos comunales de Alchian y Demsetz (1973: 22-23), dentro de un enfoque que se vuelve menos abstracto porque invoca hechos históricos, especialmente canadienses.

<sup>17</sup> En condicional porque, como veremos más adelante, no pocos historiadores (especialmente británicos) desde hace ya varios años ponen en tela de juicio ese relato, más o menos uniforme, a veces idílico y ensoñador (dependiendo de para quién) de la sociedad rural y los campos ingleses y británicos. También se lo reprocharon en su momento algunos ingleses contemporáneos al mismo Young, en especial los que vivieron directamente el proceso durante el siglo XVIII (Chevet, 1996). Al respecto, ni Marx ni More erraron (Marx, [1963] 2010: II74, II93 y ss.).

y corto plazo de los grupos humanos y las clases sociales; en la demografía y el poblamiento; en la geografía de las riquezas, el clima y la calidad de los suelos; en las rentas, cánones y exacciones exigidos e impuestos por las elites rurales (o urbanas) más poderosas, o en los nuevos tipos de cultivos que se experimentaban y ponían en aplicación. Es decir, se olvidan las mejoras, pequeñas y grandes, que se aplicaban en la producción agropecuaria y sus especializaciones; las invenciones y las tecnologías que se introducían (que aplicaban *in situ* campesinos y labradores) y que aumentaban la producción alimenticia disponible. Se omitía así la naturaleza de los contratos y el conflicto que se generaba cuando los productores rurales rechazaban de manera colectiva que los señores laicos o religiosos les despojaran completamente de los frutos de su trabajo,<sup>18</sup> pues actuaban según el código consuetudinario vigente, lo cual no se debe confundir, en ningún caso, con el ejercicio de un “derecho de propiedad” o similar, y que incluso podían ir contra el mismo código consuetudinario mediante la violencia.

En pocas palabras, no se ponía en primer plano lo que dependía de la práctica concreta de los protagonistas rurales de terreno, de su actividad e interacción social, productiva y comercial. Se pensaba, en vez de ello, que las cosas dependían prioritariamente de las leyes, del poder político, de las “elites” o del Estado y las instituciones. Contrariamente a lo que conviene hacer, se imputaba hacia el pasado un presente imaginado e imaginario; se ignoraban la historia y su movimiento. Era además eludir eso que los historiadores han denominado la “revolución agraria” (a veces en paralelo o a veces como antecesora de la Revolución Industrial), la cual se producía de una variedad de maneras gracias a la confluencia de factores y causalidades de terreno, de práctica activa, según los espacios y su historia particular.<sup>19</sup>

Evidentemente, no se trata de ninguna manera de negar la importancia en cada época del cuadro institucional, administrativo y jurídico, como tampoco se trata de ignorar la fuerza del Estado y las “elites”, ni su producción conceptual, narrativa e interpretativa (con sus ideas, imputaciones y ficciones). En cambio, sí se trata de poner las cosas al derecho, en su sitio, y tomar en serio las propuestas avanzadas; es decir, tratar de percibir y delimitar lo que pueden y pudieron representar las

<sup>18</sup> Ya Jovellanos en el siglo XVIII había puesto de realce el vigor que podía animar al pequeño productor para labrar sus parcelas cuando contaba con la seguridad de no ser despojado del fruto de su labor. Incluso sugería que dicho trabajo podía volverse un mecanismo para acceder a la posesión de tierras (Luna, 2007; 2012: 91; 2013: 93).

<sup>19</sup> Tal confluencia se producía en una alquimia que sigue todavía por determinarse, con unos resultados que muy probablemente no serán, a fin de cuentas, ni sorprendentes ni espectaculares (Morineau, 1971; Moriceau, 1994; Béaur, 1996; Béaur y Chevet, 2017).

instituciones y su influencia real (que es el propósito que aquí nos anima), así como tratar de comprenderlas en su propio entorno y contexto. Pero también se trata de poner de relieve lo que *no pudo* ni influir, ni regir, ni determinar, dicho cuadro institucional, administrativo y jurídico, y lo que escapa asimismo a su capacidad explicativa, sin olvidar que las mismas instituciones son un producto de la interacción social y económica dentro de las sociedades, un fruto de su consenso y su conflicto alternativos y simultáneos, de la correlación de fuerzas como proceso cambiante.

Es decir, no había vías únicas ni “modelos” inevitables en unas épocas históricas en las que, por otro lado (vale la pena recalcarlo), si bien podía haber imitación o emulación a escala local o hasta regional (por ejemplo, de mejoras productivas implementadas por los mismos productores), la aplicación de “modelos” globales como forma de emulación societal (si cabe algo parecido) era muy limitada y subordinada a las preocupaciones de las mayorías rurales, entre las que predominaba la supervivencia frente a las recurrentes crisis de subsistencia y los desafíos del clima y la naturaleza.

## Derechos de posesión, acceso y utilización

Fuera de ese primer cuestionamiento, la pregunta que se plantea además es la de saber si tales formulaciones con respecto a la posesión de la tierra y las riquezas naturales se han correspondido con la realidad histórica, es decir, si las formas anteriores de posesión colectiva o comunal, los derechos colectivos (y los derechos de acceso y uso) y las formas de posesión simultánea, desdoblada o dividida, representaron verdaderamente *obstáculos mayores* para la expansión de la producción, para el crecimiento agrícola.

Es decir, para precisar totalmente nuestra interrogante se debe conocer si fue necesaria e indispensable, como pretende la teoría, la victoria de la posesión plena, propietal, exclusiva, individual, libre, perfecta, privada y concentrada, de la tierra y las riquezas naturales, para el fomento del crecimiento agrícola y económico; esto es, la clarificación, en suma, de los preconizados “derechos de propiedad”. Para ello vamos a apoyarnos y a utilizar la producción historiográfica existente en la que se plantean y analizan tales cuestiones.

### a) *La diversidad de derechos, necesidades y posibilidades*

Al respecto es imprescindible partir de la constatación de que, con respecto a la tierra y las riquezas naturales, durante la Edad Moderna y bajo el Antiguo Régimen existían, por un lado, los *derechos de dominio y de posesión* y, por otro lado, los *derechos de acceso y de utilización*. El boceto que aquí se propone como enfoque experimental, susceptible de mejoras y modificación, no proviene solamente del estudio de la legislación o de los textos jurídicos o administrativos, como un dispositivo exclusivamente *ex-ante*, sino que se ofrece como un producto *ex-post*, es decir, como resultado *a posteriori*, fruto además del análisis de las prácticas de terreno<sup>20</sup> y los resultados de las investigaciones históricas efectuadas, entre las que se incluyen las del propio autor del artículo.

Para situar nuestro propósito recordemos que las prácticas de los protagonistas de la tierra nunca están desprovistas de concepciones previas (incluso jurídicas o de usos y costumbres) y que, en determinadas circunstancias, tienen que enfrentarse con concepciones y prácticas locales claramente diferentes —y hasta opuestas—, componiendo productos *híbridos*, a menudo jerarquizados, de duración más o menos temporal o definitiva (Luna, en prensa).<sup>21</sup> Uno de los casos emblemáticos fue el de la conquista y la colonización americanas a finales del siglo xv e inicios del xvi, pero no fue el único.

Así, en primer lugar es preciso indicar, con respecto a los *derechos de dominio y de posesión* —y fuera del fundamental *eminens dominium*, dominio o posesión eminente, absoluta o universal del soberano<sup>22</sup>—, que paulatinamente se había ido

<sup>20</sup> Sobre este asunto, véase Luna, 2021, 2023a. Para una propuesta metodológica sobre la determinación y formalización de las categorías sociales en el mundo rural véase Béaur, 1999.

<sup>21</sup> Esto fue particularmente notorio en la práctica colonial.

<sup>22</sup> Este *dominium* lo podía ejercer el soberano (el *paramount lord*, en el caso inglés) con mayor o menor intensidad, en función de su correlación de fuerzas con el señorío, en sus diferentes segmentos corporativos, y con la aristocracia. Las cronologías europeas al respecto son diferentes según las épocas, los reinos, la legislación y las dinastías, lejos de un presunto “modelo europeo” global de cuyas formulaciones o propuestas siempre debemos desconfiar. En lo que concierne al mundo ibérico (e iberoamericano), cabe recordar que desde los Reyes Católicos y los Austrias, hasta las primeras décadas del siglo xviii, se observó la afirmación de dicho dominio, y luego vino su declive. Su recuperación fue emprendida por los Borbones ya entrado el siglo xviii mediante lo que se denominó *regalismo* en castellano (que hay que diferenciar de sus formas homólogas, generalmente

consolidando el *directum dominium*, es decir, el dominio de derecho (o directo) de tipo pleno, superior y de corte señorial o feudal, o como atribución de regalía concedida por el propio soberano (el “señor de los señores”). Pero también existía el *utile dominium*, es decir, el dominio útil o de utilización, cuya cesión era efectuada por el titular del dominio de derecho desdoblado el suyo a cambio de una renta o canon. Aunque de distinta naturaleza, tanto el dominio directo como el útil eran dominios de posesión, con una variedad de derechos explícitos que podían incluir hasta la enajenación.

Por otro lado, dentro de los *derechos de acceso y de utilización*, en estrecha relación con el dominio útil (aunque no exclusivamente y con diferentes orígenes históricos), se había constituido la posibilidad de acceder, individual o comunal y colectivamente, no siempre con dominio de posesión pero sí con *usus y fructus*, a alguna(s) de las utilidades de dichas tierras y riquezas naturales de forma más o menos temporal (pequeñas parcelas, pastos, derecho de paso, agua, derrota de mieses, recogida de rastrojos, etc.), las cuales eran objeto de activa negociación e intercambio entre los usuarios y beneficiarios, sin que al respecto hubiese para ello obstáculos inherentes, o sea, de “naturaleza”, fuera de los establecidos por el orden legal o consuetudinario.

Esa presencia de antiguos *derechos de dominio o de posesión y de derechos de acceso y utilización*, muchos ya desprovistos de su ropaje feudal y asentados en una dimensión estrictamente real y raíz, le otorgaban un singular dinamismo a la sociedad de la Época Moderna y del Antiguo Régimen, lejos de las visiones e interpretaciones simplistas de una estacionaria “historia inmóvil”.

Es decir, *no* nos encontrábamos en un universo lúgubre, monótono, de mercados inertes o bloqueados, que estaba desprovisto de contratos y relaciones mercantiles o de operaciones y relaciones de crédito, como frecuentemente repite la ideología del siglo XVIII (o XIX) para poner de relieve el dinamismo burgués.<sup>23</sup> Tampoco estábamos en un mundo sin negociación y sin posibilidades productivas ni experimentales,

más antiguas, en otros territorios europeos), es decir, los intentos de recuperación de las *regalías* del soberano, anteriormente “abandonadas” al clero y la nobleza.

<sup>23</sup> Estas interpretaciones se correspondieron en su momento con la emergencia, material e intelectual, de una burguesía interesada en “oscurecer” y describir lo peor posible el régimen entonces vigente. Asimismo, ocurre con *demasiada* frecuencia que el “concepto” de mercado de la escuela económica neoclásica oculte el frondoso bosque de los mercados reales y visibles que se desarrollaban durante la Edad Media y el Antiguo Régimen, a ojos de los que, sin mucho discernimiento, transportan dicho “concepto” de mercado neoclásico a otras épocas, como si fuese un mero *dato* incorporado o una constante histórica a través de los tiempos.

o sin acceso a la posesión de derecho o dominio —aunque, desde luego, con sus propias limitaciones relativas, por ejemplo, desde el punto de vista de la circulación mercantil de los bienes raíces,<sup>24</sup> tal como puede ocurrir incluso en nuestros días (Bodinier, Congost y Luna, 2009)—.

En contra de la imagen difundida por una diversidad de enfoques, con demasiada frecuencia ideológicos (o exclusivamente abstractos), se trataba de un mundo de orden relativo, con legalidades, con tribunales y jurisprudencias, con reglamentos consuetudinarios aprobados, respetados, reformados y renovados, pero también con cuestionamientos, conflictos y derechos (que eran defendidos por sus beneficiarios). Un mundo que pasa totalmente desapercibido e ignorado (un déficit que nunca es impune) para quienes piensan que la “civilización” comienza con el Estado moderno de los siglos xv-xvi, o incluso con el liberalismo y el Estado-nación de los siglos xviii y xix<sup>25</sup> (y que antes de ello todo era un conglomerado sin ley ni jurisprudencia, o predominaba el “Estado natural” o la “tragedia” de unos usos sin regla ni norma). Esto también vale, por otro lado, para quienes piensan que en historia los cambios, incluso los revolucionarios (súbitos e inesperados), erradicaban totalmente los signos y mecanismos del pasado.

<sup>24</sup> Como lo eran por ejemplo los bienes vinculados (bienes indivisos de substitución forzososa) o las manos muertas civiles y eclesiásticas.

<sup>25</sup> Holanda o Inglaterra se consideran los dos primeros Estados modernos en los que habrían “aparecido” los “derechos de propiedad” plenos, “perfectos” e individuales como consecuencia de la presión de los comerciantes sobre el Estado y sus conflictos (North y Thomas, 1973: 102-119; Acemoglu, Johnson y Robinson, 2005: 546, 551; Van Zanden, 2009: 95 y ss.). Sin desconocer los hechos mencionados, hay que señalar que con demasiada frecuencia se olvida que el primer embrión de Estado moderno en Europa se llamó Portugal; este surgió a mediados del siglo xiv y tuvo un periodo de expansión significativa, especialmente marítima y comercial, durante el siglo xv y buena parte del siglo xvi; luego vino el Estado bicéfalo castellano-aragonés, de los Reyes Católicos y de los Habsburgo, y su expansión atlántica y mundial. En ambos Estados y territorios ibéricos (el portugués y el castellano-aragonés) las formas de posesión plena, protopropietales, *ya existían* y se extendían, jurídica y prácticamente hablando, desde la Edad Media sobre vastos espacios. Incluso pudieron coincidir y cohabitar con formas de posesión colectiva, desdoblada (de posesiones simultáneas) y con derechos comunales. Algo similar podría señalarse, aunque a una escala inferior, de los Estados-ciudades medievales y mercantiles italianos. Si no se presentan claramente tales realidades tal vez sea porque se trata de hechos incómodos para quienes desean poner de realce la Europa del norte.

A ese respecto habría recordar como contraejemplo que ¿no ha sido Inglaterra uno de los territorios en los que los *copyhold* con censo,<sup>26</sup> de marcada feudalidad (en sus diferentes tipos), duraron hasta el siglo xx y solo fueron suprimidos en 1925? Es decir, ¿no ocurrió aquello (la pervivencia de la feudalidad) allí donde los predicadores del vínculo directo entre, por un lado, los “derechos de propiedad” clarificados y “modernos” y, por otro lado, el crecimiento agrícola y el capitalismo agrícola, situaron justamente uno de los espacios hieronímicos de su concepción, o sea, uno de los centros neurálgicos de su teoría e interpretación? ¿Lo sabrán o se habrán planteado la pregunta?

Ya sabemos que son numerosos los historiadores británicos (y no solo ellos) que desde hace varios años están cuestionando la doxa de los “derechos de propiedad” y la presunta influencia favorable de la gran concentración de tierras y riquezas naturales en pocas manos (por ejemplo, para la innovación), incluso la certeza de la disminución del empleo en el campo que ese fenómeno habría producido. O quienes ponen en tela de juicio las otrora presuntamente benéficas e indispensables *enclosures* para el crecimiento agrícola, e incluso proponen modificar la propia cronología del progreso o la “revolución agrícola” en Inglaterra y sus respectivos factores (Hoyle, 1990; Allen, 1992; Chevet, 1996: 391 y ss.; Clark, 1998; Béaur y Chevet, 2017: 64-67). Esto establece otro desfase entre los teóricos de los “derechos de propiedad” y la investigación histórica sobre el mundo real.

### *b) La vida cotidiana de la posesión y el acceso a la tierra.*

Pero prosigamos confrontando la teoría con lo que ocurrió (y ocurre) en la práctica sobre el terreno, en la vida concreta del campo y la ruralidad, al amparo del análisis histórico y los trabajos de investigación de los especialistas.

Preguntémosnos, en primer lugar, si las formas de posesión colectivas o comunales por un lado, y los derechos colectivos de acceso y utilización, por otro, fueron un obstáculo para la expansión productiva agraria tal como se pregona en la teoría examinada, y, consecuentemente, si su supresión estimuló en verdad el crecimiento productivo. Esto porque, para los defensores de los “derechos de propiedad” perfectos, clarificados y bien definidos, las formas de posesión colectivas comunales más o menos regidas por la tradición y las reglas consuetudinarias locales —no por

<sup>26</sup> Tenencia de tierra por voluntad señorial, según Chouquer, 2020: 39. Sobre este asunto, véase asimismo: Congost, 2000: 68; Hepburn, 2005; Shaw-Taylor, 2012: 45 y ss.; Béaur y Chevet, 2017: 64-65.



una ley u ordenanza central uniformizadora— ejercidas por las comunidades de campesinos y sus organizaciones propias, restringían el acceso a las tierras y a las riquezas naturales y obstaculizaban su disposición por los agentes económicos, presumiblemente más dinámicos (incluso los mismos miembros de las comunidades).<sup>27</sup>

También porque, según la misma teoría, los derechos colectivos de acceso y utilización de las tierras y riquezas naturales (por ejemplo, la derrota de mieses, la recogida de rastrojos o el itinerario de pastoreo) habrían impedido, por su existencia y aplicación, que allí donde regían se plantaran con garantía y seguridad cultivos más rentables, nuevos o innovadores (como los forrajes artificiales), o que se intensificara el uso de las tierras, lo que disminuía los barbechos. Por ello había que favorecer el cercamiento de dichas tierras (su *enclosure*) y la supresión de tales derechos comunales colectivos.

Desafortunadamente, para los defensores de los “derechos de propiedad” bien clarificados y definidos, como referente para el pasado, los estudios históricos han mostrado y lo siguen haciendo que las prácticas de posesión del Antiguo Régimen eran tan versátiles y variadas, que permitían la cohabitación (a veces casi vecinal) de territorios, zonas y regiones en las que existían diversas formas de posesión, acceso y utilización, con *resultados igualmente diferentes*, sin tendencias únicas ni inevitables. Y que la dicotomía entre “colectivismo” e “individualismo” se declinaba en la práctica según los intereses de los protagonistas, que no eran siempre los mismos en todos los lugares y momentos, contrariamente a lo que pueden proclamar los esquemas teóricos generales o uniformizadores.

Así ocurrió en aquellos territorios con formas de posesión plena, protopropietarías,<sup>28</sup> perfectamente definidas y libres (que se enajenaban si así se deseaba o a veces obligatoriamente), en donde *no se produjo* un fenómeno productivo expansivo general y duradero, sino a veces todo lo contrario. Los ejemplos de Castilla, Extremadura y buena parte de Andalucía —con sus grandes concentraciones de tierras y riquezas naturales, estancadas e improductivas—, durante la segunda mitad del siglo xvi y luego durante el siglo xviii, están allí para demostrarlo, gracias a numerosos

<sup>27</sup> Vale la pena recordar que Elinor Ostrom no defiende esta opción, sino por el contrario puso de realce la eficacia de la posesión colectiva y la administración de los derechos de utilización comunales (véase, por ejemplo, el capítulo 3 de Ostrom, 1990: 58-102).

<sup>28</sup> Utilizamos ese término como antecesor de la propiedad contemporánea, emparentado con el antiguo *directum dominium* del derecho civil romano; este último también estaba presente durante la Época Moderna, incluso en su forma escrita, aunque en coexistencia con otras “familias jurídicas” locales.

trabajos y estudios, como un ejemplo casi palpable.<sup>29</sup> Coexistían empero con algunos espacios en los que, con la misma estructura de posesión plena, la demanda y una configuración distinta de factores, sí favorecieron en cambio la expansión y el crecimiento agrícolas.

Ahora bien, dichos estudios también demostraron (y demuestran) que en diferentes puntos de Europa hubo formas de posesión colectiva, es decir, las tierras y bienes comunales (o *les terres communales et les biens communaux* o *the common lands*), que pudieron al mismo tiempo ser prósperos —productivamente hablando— gracias a concesiones parciales, con reglas definidas, sin despojo de posesión y sin que existiese necesariamente entre sus miembros la voluntad de dividirlos de modo individual.<sup>30</sup> Allí también la teoría se muestra efectiva y lamentablemente inadaptada por ser ajena a la evolución del mundo real.

Lo mismo se puede decir respecto a aquellos territorios en los que se había procedido a una restricción o hasta anulación de los derechos colectivos de acceso y utilización de las tierras y las riquezas naturales (o *the common rights* o *les droits d'usages communaux*), sin que por ello se hubiese producido un verdadero auge productivo. Esto ocurrió por ejemplo (territorios de contraejemplo) en el oeste de

<sup>29</sup> La península ibérica es un espacio muy fértil de ejemplos contradictorios en cuya descripción se podría abundar. Para el continente latinoamericano, Jorge Gelman (nuestro colega prematuramente fallecido), en discusión con el publicista y polemista G. Sorman y con los economistas L. Prados e I. Sanz, describió que en Argentina hubo crecimiento en el siglo XIX por un estímulo del mercado internacional, especialmente de ovinos y lanas y luego de trigo, y por la expansión territorial consecuente, *a pesar de* haberse producido una más o menos pobre definición de los “derechos de propiedad” por parte de los sectores sociales dominantes (Prados y Sanz, 2004; Gelman, 2005), tal como Hoffman había precisado para la diversidad de situaciones en el caso francés del siglo anterior y el crecimiento productivo de la cuenca parisina (Hoffman, 1996: 220-223 y capítulo 4).

<sup>30</sup> Existen ejemplos de privatizaciones a veces de consecuencias positivas o indiferentes y a veces con efectos desastrosos (Béaur y Chevet, 2017: 65, 70, 73-74). Conviene recordar asimismo (sobre todo de cara a las lecturas apresuradas o a las que se hacen sin ir a las fuentes mismas) que la lucha por el “individualismo agrario”, examinada por el gran medievalista Marc Bloch, no se relaciona necesariamente con la privatización ni con la individualización de la posesión de las tierras colectivas comunales. Dicho término evoca sobre todo la dialéctica de los grupos sociales y de las autoridades reales ante la cuestión de los derechos de *uso* y utilización o las *servidumbres* (derrota de mieses, itinerario de pastos, derechos de paso, renadío, etcétera) (Bloch, 1930; Vivier, 1998, 1999; Béaur y Chevet, 2017: 68).

Francia, en Normandía, donde no se verificó el dinamismo económico que anuncia la teoría pese a la anulación de tales derechos colectivos. Por otro lado, cohabitando en dicho territorio como contraejemplo, a algunos kilómetros de distancia, en las ricas planicies de la cerealera cuenca parisina existían zonas de dinamismo y prosperidad productivos a pesar de que allí era plena la vigencia de los citados derechos colectivos de acceso y utilización de tierras y riquezas naturales.

Lo anterior refleja una serie de constataciones contradictorias que desarmen las afirmaciones de los defensores de “modelos únicos” y obligatorios. Para confirmarlo más claramente, si dirigimos nuestra mirada hacia los campos nórdicos de Europa, en Suecia, por ejemplo, se constata que fue sin cercamiento de tierras (o sea, sin anulación de los derechos de acceso y utilización colectivos) como se produjo la implantación exitosa de los nuevos cultivos y los forrajes artificiales (trébol, alfalfa, nabos) con el fin de aumentar la producción ganadera y sus derivados (Olsson y Svensson, 2011; Svensson, 2013; Béaur y Chevet, 2017: 72).

Es decir, que con un pragmatismo sin doctrina ni estrecheces mentales, pero con una lógica contundente y perfectamente racional, los poseedores de tierra en el Antiguo Régimen optaban generalmente por las soluciones y especializaciones —incluso en los nuevos cultivos— más adecuadas para sus intereses en función del clima, el suelo, el capital disponible y otras condiciones concretas. Esto sin ninguna premura; sin sentir como imprescindible la imposición o la generalización de los modelos de derechos de posesión plena, protopropietales e individuales, lo que quiere decir que el adelanto o el atraso productivo habría que buscarlo en otras causalidades bastante más complejas, de factores e ingredientes diversos, y no exclusivamente en unos “derechos de propiedad” clarificados y bien definidos.<sup>31</sup>

Por otro lado, en segundo lugar, los trabajos de investigación histórica antiguos y recientes han puesto de relieve, incluso para América Latina, el ejemplo de las

<sup>31</sup> Ello no impide que en determinados lugares dichos “derechos de propiedad” (es decir, las formas plenas de posesión, protopropietales, del Antiguo Régimen) hayan podido acompañar procesos virtuosos, sin que tengamos que situar en ellos las causas o factores de tales progresos. Luego de que Jorge Gelman lo propusiera en 2005 para el caso argentino, Gérard Béaur ha confirmado la inversión de la hipótesis, a saber, que pueden ser el éxito económico y el progreso agrícola logrados (y los beneficios conseguidos) los que, por el contrario, empujen a los grupos sociales enriquecidos a buscar una transformación de los derechos de posesión existentes en “derechos de propiedad”, así como su afirmación y necesario e ineludible reforzamiento, con el fin de sacar mejor partido de una situación favorable (Gelman, 2005: 477-478; Béaur, 2017: 19).

formas enfiteúticas de posesión,<sup>32</sup> su desdoblamiento y simultaneidad de dominios y derechos, y la flexibilidad que brindaron para la cesión y el acceso duraderos de tierras y riquezas naturales a varias generaciones de campesinos y productores bajo una diversidad de formas contractuales (Luna, 2021).

Ese hecho le proporcionaba vitalidad a la agricultura en el Antiguo Régimen desde los puntos de vista de la ampliación de la frontera productiva, las facilidades de crédito, los nuevos establecimientos e implantaciones rurales, la negociación de parcelas, los nuevos cultivos y experimentaciones, etc.,<sup>33</sup> con renovadas y reiteradas oportunidades de enriquecimiento y movilidad social. Incluso para contratos en los que, siendo efectivo el desdoblamiento de dominios, este era al mismo tiempo implícito y discreto (o a veces en formas de enfiteusis ocultas o encubiertas) sin adjetivo ni rótulo que lo delatase, lo que no siempre favorece su detección (Luna, 2021; Teruel y Lagos, 2022: 162 y ss.).

La variedad de contratos enfiteúticos rurales de derechos de posesión simultánea, y sus efectos favorables para la expansión agrícola productiva, no fueron casos aislados (ni efímeros) en Cataluña, Valencia, las islas Baleares o el Alentejo portugués. Su extensión aparece cada vez más visible por diferentes territorios europeos del Antiguo Régimen,<sup>34</sup> y se han puesto en evidencia recientemente en mayor escala tanto en Francia (sin que podamos no obstante hablar de generalización), como en el espacio rural suizo. También en diversas regiones de la península italiana (al lado de otras en las que predominaron las formas protopropietales de posesión plena y cesión de las tierras), de Grecia continental e insular y hasta en determinados espacios de influencia germánica. No es imposible que se amplíe el área de descubrimiento en los años venideros gracias a nuevas investigaciones.<sup>35</sup>

En contra de la idea de la prioridad inevitable que implica clarificar los “derechos de propiedad”, los productores rurales, quienes trabajaban las tierras o los titulares

<sup>32</sup> Los ejemplos de las ventajas del desdoblamiento de posesión para el crecimiento productivo y su racionalidad son numerosos, y no solo para la península ibérica (Béaur, Congost y Luna, 2018: 27-28, 33 y ss.).

<sup>33</sup> A pesar de ello, los límites productivos, consecutivos a la expansión del contrato enfiteútico (y sus formas de subenfiteusis), no han sido completamente dilucidados y quedan aún por investigar (Béaur, Congost y Luna, 2018). No hablaremos aquí de las enfiteusis ficticias, criaturas rentísticas imaginadas e impuestas por los señores y poseedores para aumentar sus rentas (Menegus, 1992).

<sup>34</sup> Béaur, Congost y Luna, 2018: 17 y ss. Véase también, con un enfoque más global, Béaur et al., 2013, especialmente el capítulo I: 19-68.

<sup>35</sup> Sin hablar, por ejemplo, de la amplia extensión de la enfiteusis por la ciudad de Londres.

del dominio útil no esperaban alcanzar primero una “perfección” propietal de la posesión (a veces ni siquiera la deseaban), para solo después lanzarse a “romper” tierras nuevas y explotar económicamente hablando las ya conocidas.<sup>36</sup> Por su lado, los titulares del dominio directo o de derecho tampoco deseaban en primer lugar absorber (o reabsorber) el dominio útil para solo después de ese momento exigir y percibir copiosas rentas y enriquecerse mediante la cesión de sus bienes raíces. Los intereses y la práctica concreta de los protagonistas rurales no dependían de los prerequisites de la teoría, elaborada *a posteriori*.

Es decir, había *otras* condiciones que existían “por abajo” (y no la presunta perfección de la posesión “desde arriba”, ni los “derechos de propiedad” clarificados), las cuales propiciaban y conllevaban una evolución virtuosa, productiva, según combinatorias específicas. Es lo que hay que estudiar y tratar de comprender, sin considerar *a priori* presuntas e ineludibles “vías únicas” o condiciones *sine qua non*. La bibliografía al respecto se ha seguido completando en años recientes no solo en Europa, sino también en América (Luna, 2021, 2023a).

## La transición desde el Antiguo Régimen

Tratemos de examinar ahora, en función de las fuentes disponibles, si hubo efectivamente una relación de dependencia directa entre el crecimiento agrícola y la clarificación de los “derechos de propiedad” durante el tránsito desde el Antiguo Régimen a la sociedad contemporánea. Somos conscientes de que el asunto es complejo y vasto y de que no podemos, ni debemos, emitir afirmaciones definitivas, pero tal vez sea necesario situar algunos referentes de base o pautas suficientemente sólidos con el fin de avanzar prudente y paulatinamente.

<sup>36</sup> Es decir, no personificaban entonces el “heraldo rural” del capitalismo naciente, imaginado o inventado por los defensores de la clarificación de los “derechos de propiedad”; es el mismo “ideal” que hoy en día se encarna en la mirada de sus ideólogos contemporáneos más connotados, en el “trabajador informal”, especialmente urbano, como nuevo presunto héroe del combate por el capitalismo y la libertad de empresa. Cuando puede, por el contrario, tratarse, en los hechos reales, de una víctima del neoliberalismo vigente como sistema económico de desprotección, depredación de la energía humana y de prácticas ilegales (sobre el asunto se pueden consultar De Soto, 1986, 2000; Cheneval y De Soto, 2006).

### a) *La victoria de los propietarios*

La afirmación de la posesión plena, propietal, privada, con la *victoria de los propietarios*, titulares del dominio directo o de derecho, o del dominio útil (bastante menos frecuente, aunque también existente)<sup>37</sup> fue un proceso variado y complejo de largo alcance que tuvo lugar entre los siglos XVIII y XX durante la transición desde el Antiguo Régimen. Uno de sus hitos reconocidos se situó efectivamente en la Revolución francesa (y se “contagió” de modo parcial por los territorios sobre los que ejerció influencia directa, a veces mediante la ocupación), con la supresión efectiva de los derechos feudales y señoriales, acompañada de una movilización campesina y popular, con la llegada (como método y mecanismo) de la confiscación masiva de tierras y bienes del clero y de buena parte de la nobleza durante las guerras napoleónicas, y con la entronización jurídica de la “sagrada propiedad” como valor fundamental de la nueva sociedad (Bodinier y Teyssier, 2000).<sup>38</sup>

Pero vale la pena insistir en que ya se había iniciado con anterioridad un proceso de mediano y largo plazos, *la victoria de los propietarios*, del que la Revolución francesa fue sobre todo un acelerador y revelador. Al respecto conviene poner de relieve, como ya dijimos al inicio, que la observación y la importancia de los signos jurídicos y políticos no deberían sustituir al análisis de los hechos socioeconómicos del mundo real que se producen “por debajo”, y que por lo general no aceptan la imposición de esquemas que no toman en cuenta sus características propias.

Por ello, vale la pena afirmarlo en esta parte de nuestro artículo, la *Révolution* no fue sino un momento específico de la evolución *propietal* de mediano y largo plazos, una paulatina victoria de los propietarios que ya venía desde *antes*, desde el mismo campo de la realidad, que se producía en numerosos espacios (incluso el hispano e hispanoamericano) y que continuó avanzando durante las décadas siguientes, con claros objetivos utilitarios y de enriquecimiento material perseguidos por sus propulsores. Ello no implica, de ninguna manera, minusvalorar el alcance del episodio revolucionario francés en su integralidad, sino todo lo contrario, se intenta situar su significado real en lo que se relaciona con las problemáticas aquí examinadas.

<sup>37</sup> Véanse los casos de Galicia y Asturias en el noroeste de la península ibérica, examinados en Luna, 2018a, 2023b.

<sup>38</sup> Aun cuando ya existía dicha sacralización con anticipación, de manera parcial y localizada, y aunque, por otro lado, el Código Civil francés de 1804 ya hubiese enunciado algunas pautas que limitaban el carácter absoluto de la mencionada propiedad, algo que no siempre se pone de relieve.

También nos parece indispensable que sobre esas cuestiones, con motivo de los bicentenarios de las independencias en la América hispana —con hechos políticos que tuvieron incluso menos repercusiones sociales, económicas o jurídicas que el proceso francés—, se revise la narrativa de los denominados logros y mutaciones que generalmente se imputan (o se imputaron) a dichas independencias y en los que se exagera el significado del corte cronológico (“antes” y “después”), el cual se transforma a veces en ruptura total. En realidad, con demasiada frecuencia se sobrevaloran las construcciones abstractas elaboradas en épocas recientes y se las atribuye automáticamente a los protagonistas del periodo examinado, quienes pasan a considerarse defensores (o por lo menos portaestandartes) de causas, valores y propósitos que entonces ignoraban y que no podían, desde luego, representar.

Conviene también recordar al respecto que los liberalismos doctrinarios tuvieron un itinerario muy errático, casi espasmódico, desde su llegada al continente americano (y al mundo andino, por ejemplo) y que, por el contrario, las prácticas y concepciones ibéricas coloniales, enraizadas durante varios siglos, se prolongaron por décadas, mediante la inercia institucional y jurídica que caracteriza las sociedades. El Antiguo Régimen práctico duró bastante más de lo que piensan algunos liberales apresurados.

Regresando a nuestro propósito se puede afirmar que, durante el periodo considerado, los episodios de un proceso equivalente, de *victoria propietal*, de afirmación de la propiedad privada, más o menos paulatino o vacilante o progresivo, también se desarrollaron en el cuadro ibérico e iberoamericano con mayor o menor lentitud (véase más adelante). Todos condujeron a mediano y largo plazos a la consolidación temporal y formal de la denominada “propiedad perfecta”,<sup>39</sup> lo que se tradujo, desde el punto de vista jurídico, en los códigos, normas, reglamentos y dispositivos legales aprobados por las “élites”, antiguas y nuevas, y por el poder estatal durante el siglo XIX (o incluso el XX).

<sup>39</sup> A los amantes de las paradojas les gustará enterarse de que, desde el siglo XVII, en el mundo hispano e hispanoamericano, entre los pioneros de la *plenissima* propiedad, es decir, de la victoria protopropietal sobre la simultaneidad de dominios y derechos, se encontraban los conventos y monasterios más ricos y eficientes (masculinos o femeninos) del clero regular. En contra de lo que predicán hoy en día los defensores de la clarificación de los “derechos de propiedad”, el objetivo de aquellos regulares no era el crecimiento agrícola o el progreso productivo, sino que deseaban recuperar el control real de sus tierras y bienes y evitar las “fugas de rentas” que se habían producido por causa del “oscurecimiento” de los dominios de la posesión, engendrados por la expansión y la autonomización del dominio útil” (Luna, 2018a: 243, 245, 248, 257; 2018b: 190-192).

Es decir, se consolidó una evolución en la que la posesión propietal privada, muy a menudo encarnada en el antiguo *directum dominium*, se apoderó formal y absolutamente, allí donde pudo (y donde cabía), de todo el antiguo dominio útil, de todos los derechos de acceso y utilización de las tierras y las riquezas naturales y de antiguos derechos comunales, entre otros;<sup>40</sup> los usurpó, incorporó e incluyó bajo su dominio, es decir, bajo el dominio de sus detentadores, como nacientes y despojados “derechos de propiedad”. Su finalidad era desde luego explotar aquel conjunto de tierras, riquezas y derechos adquiridos, según los nuevos objetivos de utilidad y enriquecimiento, para producir los bienes, mercancías y servicios cuya demanda crecía paulatinamente. Se incluían también en la misma masa patrimonial los bienes de los que se desposeyó a los añejos pilares del Antiguo Régimen, el clero y la nobleza, cuando se produjeron las confiscaciones, especialmente las de la *Révolution*, o las desvinculaciones y desamortizaciones. Pero veamos justamente cómo se llevó a cabo ese mismo proceso propietal en el mundo hispano e hispanoamericano.

### b) *Los casos hispano e hispanoamericano*

Si nos detenemos un momento en los casos hispano e hispanoamericano, y si le damos a la cuestión un enfoque cronológico de mediano plazo, observaremos que durante el siglo XVIII y hacia finales del Antiguo Régimen ya se manifestaba con claridad la vocación de defensa de los “derechos de los propietarios”<sup>41</sup> (o la afirmación de los derechos del dominio directo o de derecho), en plural, enarbolada principalmente por los dueños directos o de derecho, o sea, los defensores de las formas plenas, protopropietales de la posesión. Se trataba de una defensa mucho más “en plural” que una defensa de los derechos de “propiedad”, en singular, la cual solo vendría más tarde. Pero subrayemos que sus defensores ya buscaban en ese momento el apoyo del conjunto de los grupos sociales, por lo que difundían la imagen, los valores y las ventajas de una sociedad de orden y respeto de la “propiedad” como factor de enriquecimiento económico y mercantil, en el seno de sociedades no obstante

<sup>40</sup> En el contexto de una doble apropiación y absorción: de los derechos de utilización que estamos mencionando y de las rentas feudales que los poseedores de dominio directo o de derecho habían logrado transformar en rentas reales, es decir, en rentas ligadas a la posesión de tierras (y no a su naturaleza feudal o señorial) (Luna, 2023b).

<sup>41</sup> El uso del vocablo *propietario* evolucionó sensiblemente, de adjetivo a sustantivo, desde fines del siglo XVII (Luna, 2007: 78 y ss.; 2018a: 239-240 y ss.).



polarizadas por desigualdades sociales, entre ellas justamente las relacionadas con la posesión y el acceso a la tierra y las riquezas naturales.

Luego fueron aquellos mismos “propietarios” (o titulares del dominio de derecho, o a veces de un dominio útil entronizado en cuasidominio directo o de derecho) los que defendieron poco a poco el “derecho de propiedad”, en singular y de forma casi ideal, es decir, la “plena propiedad”, la suya, íntegramente, a veces como “absoluta y perfecta”, privada, “de dominios reunidos”, individualizada. Lo hicieron no tanto por imitación francesa (el ejemplo francés, tal como estaba operando, podía incluso ser revulsivo y generar temor) ni por prurito de “modernidad”, sino sobre todo por la defensa de sus intereses propios, por la confirmación del control integral de sus bienes y derechos, enajenados a otros pretendientes mediante diversas modalidades. Se asistía entonces a la elevación de los derechos de “propietario” del Antiguo Régimen hacia una forma abstracta, “sagrada” y fuertemente ideológica de posesión y dominio unificados, el *derecho de propiedad*; aunque no todo acabara ahí, efectivamente.

Una vez “consagrada” entonces esa forma de absorción y acaparamiento de todo el anterior dominio útil, sumada a la misma suerte que corrieron los derechos, igualmente anteriores, de acceso y utilización de la tierra y las riquezas naturales (y los comunales usurpados), con una cronología diferencial (que queda todavía por establecer), se pluralizó casi “naturalmente” dicho derecho, lo que dio lugar a los “derechos de propiedad”. Se integró incluso, como ya dijimos, la “realización” e incorporación de antiguas rentas feudales, es decir, se transformaron de allí en adelante en rentas “reales”, directamente imputadas o asignadas sobre los bienes raíces. Digámoslo entonces con claridad: la entronización de los “derechos de propiedad” se apoyó en —y encubrió— un asalto perpetrado contra las antiguas formas de posesión y derechos de acceso y utilización de las poblaciones rurales sobre la tierra y las riquezas naturales (e incluso de rentas antiguas), es decir, se operaron un desposeimiento y una apropiación con todas las de la ley, si se nos permite la fórmula, con vistas a un enriquecimiento patrimonial, económico y mercantil.

Esto envolvía al conjunto en un ropaje de “modernidad”, de mejora y avance, a veces radicalmente acusatorio de las formas “arcaicas” de posesión y contra sus poseedores “bárbaros” y atrasados, y no racionales, opuestos a la civilización y al progreso que representaría la “propiedad perfecta”. Fue también lo que acompañó la práctica de las desvinculaciones y desamortizaciones, y favoreció, por lo general, a los ya poseedores o a los detentadores de capitales, antes de realizarse nuevos e inevitables desdoblamientos, divisiones y limitaciones a la posesión propietal “absoluta” (ver más adelante). Sin embargo, no se reconocían explícitamente “derechos de propiedades”, con *propiedades* en plural, puesto que una nueva pluralización en tal

sentido hubiera podido provocar situaciones ambiguas de reapertura de derechos (incluso un retorno a algunas formas del vilipendiado Antiguo Régimen), lo que haría aún más frágil el proclamado carácter absoluto de la propiedad.<sup>42</sup>

No obstante, en la práctica hispanoamericana la aplicabilidad de todo ese programa se enfrentaba con singulares obstáculos, a veces infranqueables (en función de los espacios), en el seno de formaciones sociales contradictorias. De un lado, porque la estructura social y económica rural, que poco o nada había variado con las independencias, era de configuración muy compleja e imbricada, con una variedad de poseedores y derechos (articulados o no por las haciendas y latifundios), con el enraizamiento de las formas de posesión comunes —producto de híbridos diversos, con las prácticas comunales castellanas y leonesas—, con formas desdobladas de posesión simultánea —abiertas u ocultas—, con derechos de acceso y uso compartidos, etc. Se debe tomar en cuenta además la presencia y arraigo de los usos y costumbres indígenas, que ni la conquista ni la colonización habían logrado destruir definitivamente.

Pero además se enfrentaba otro obstáculo —algo en especial válido para el mundo andino—, porque la *hibridación jerarquizada* de las formas de posesión que se habían compuesto con los antiguos usos y costumbres indígenas surgieron generalmente a partir de un dominio de derecho (o directo) de posesión plena, protopropietal, favorable a los colonizadores, el cual con facilidad podía mutar y transformarse en un régimen hipotéticamente “absoluto” en el nuevo contexto gracias a la acción de antiguos y nuevos “propietarios” y usurpadores, fieles herederos de la “familia jurídica” castellana y colonial, para quienes orgullo y fiereza de origen (por más mestizos que fuesen) se mezclaban también con patrimonio raíz y poder local, y hasta *kurakal*.

De hecho, es indispensable recordar que, lejos de toda “revolución” (social, liberal o de “modernización”), las estructuras legales e institucionales fundamentales siguieron siendo, durante numerosas décadas, las de la “familia jurídica” castellana, o de otras familias de origen ibérico, a pesar de que se hubiesen inyectado en determinados códigos, leyes y reglamentos algunas instilaciones de novedad, que no pecaran de efímeras.<sup>43</sup> Además ha de mencionarse el hecho, en absoluto insigni-

<sup>42</sup> Sobre la imposibilidad de la propiedad absoluta véanse, entre otros, Comby, 1989, 2002: 14-15; Congost, 2007; 2003.

<sup>43</sup> Se asume demasiado frecuentemente, casi como un “hecho natural”, la introducción de los principios del Código Civil francés (de 1804) en la legislación de las repúblicas hispanoamericanas nacientes del siglo XIX, sin que se hayan hecho al respecto las investi-

ficante, de que la posesión y la apropiación de los protopropietarios se originaban efectivamente en fuentes espurias que tenían como denominación la usurpación, el acaparamiento y la desposesión de las poblaciones autóctonas originarias —y que dicho proceso se prolongó o incluso profundizó durante el siglo XIX, luego de la separación de la monarquía de España y con las independencias, entonces bajo dominio “criollo” y americano.

En tal contexto, si bien pudo producirse crecimiento agrícola y económico durante el siglo XIX, muy difícilmente podía proceder de una “clarificación de los derechos de propiedad”, sino de una combinación de factores e intereses más bien exógenos, de corto plazo, entre los que la demanda internacional prevalecía como elemento preponderante. Las estructuras exportadoras primarias latinoamericanas, incluso en nuestros días, están allí para testimoniar fehacientemente tal tendencia.<sup>44</sup> Pero el tema no se agota con lo que acabamos de reconstituir.

### c) *El impase de los “derechos de propiedad” absolutos*

Retomando nuestro análisis general, se puede afirmar que la *victoria de los propietarios*, de ritmo paulatino aunque de carácter inexorable, que tuvo lugar también por una correlación de fuerzas favorable y que, así como lo hemos afirmado, pudo

gaciones correspondientes, no solo de la letra, sino sobre todo de la aplicación práctica de sus principios en la vida real. Se olvida al respecto la inercia jurídica de la legislación castellana e ibérica (una inercia de dominación colonial), profundamente impregnada en las prácticas y en la mentalidad de los legisladores y ejecutores de la justicia y la administración, especialmente a nivel local y regional. Una inercia signada por la idea de privilegio, de regalía soberana, de fuero, de legitimidad corporativa, de conflicto entre legalidades alternativas, lejos del denominado “bien común”. Sin hablar del frecuentemente olvidado derecho de conquista o de las actitudes no muy alejadas de él de las que hacía gala, por ejemplo, el clero decimonónico (Luna y Ortegale, 2009: 269-271).

<sup>44</sup> Son numerosos los trabajos que testimonian para el continente americano el estímulo proporcionado a la concentración de la propiedad con fines productivos y exportadores desde mediados del siglo XIX, ya sea coyuntural o estructural, por la demanda internacional, la norteamericana o de otros orígenes, generada por las guerras o crisis europeas, por ejemplo. Se puede consultar a título de ejemplo el ya clásico trabajo sobre el continente latinoamericano coordinado por Florescano, 1975, en particular los textos de Bauer, Semo y Pedrero, Dean, Martínez Allier y Cardoso. Véanse también Garavaglia y Gelman, 2003; Gelman, 2005. Estudios e investigaciones más recientes ponen de relieve la misma tendencia en varios espacios latinoamericanos decimonónicos, por ejemplo: Betancourt, 2022: 118-120; Cabrera, 2022: 516, 553-557.

impregnar los procedimientos jurídicos y legales,<sup>45</sup> tenía que ser más ampliamente impuesta a y aceptada (por la ley o por la fuerza) por los no propietarios y los desposeídos, lo que no era un hecho que se pudiera dar por descontado, muy al contrario.

Por ello, conviene recalcar que la evolución del mundo capitalista, incluso en el campo, y su progresión no pudieron adecuarse ni de forma necesaria ni duradera a la rigidez jurídica inherente al carácter pretendidamente “absoluto” enarbolado por los propietarios victoriosos, antiguos y nuevos (Congost, 2000: 68; Comby, 2002: 2). Otra vez se presentaba la divergencia a la que hicimos alusión anteriormente entre los hechos jurídicos y políticos, y los hechos socioeconómicos reales: si por un lado caminaban los “modelos de modernidad”, que la ley y el poder estatal que representaban deseaban imponer, por otro lado iban los intereses contradictorios de los protagonistas de la tierra en materia de posesión y desposesión, de apropiación y reapropiación, de uso y usufructo, de producción y consumo, de rentabilidad y de distribución y repartimiento.

Así, para “los de arriba” era imprescindible enfrentar y tomar en cuenta las exigencias contemporáneas procedentes “desde abajo” o desde el “medio” relativas a las superficies cultivables, el campo cultivado, los baldíos, la expansión de la agricultura, el control del suelo (y del subsuelo), etc. Por ejemplo, los poseedores necesitaban hacer frente a la intervención reivindicativa práctica de los trabajadores rurales y de los arrendatarios de tierras (algunos recientemente desposeídos por los nuevos “propietarios”), pero también a las necesidades de acceso al crédito y su garantía hipotecaria, a la expansión urbana, de construcción y saneamiento de las ciudades, a la generalización de infraestructuras, a la prospección minera y sus yacimientos, al enriquecimiento regional con los nuevos grupos económicos y financieros emergentes, etc.

Se requería, al mismo tiempo, preservar y defender los intereses fundamentales de la propiedad privada y sus grupos sociales beneficiarios, portadores ambiguos de las nuevas relaciones productivas incentivadas por el capital. Por ello las legislaciones tuvieron que suavizar, temporizar y flexibilizar la naturaleza presuntamente “absoluta”, concentrada y centralizada de los nacientes derechos de propiedad (con una cronología sincrónica que queda todavía por reconstituir), “reabriendo” derechos de *usus*, *fructus* y *abusus*, es decir, atendiendo necesariamente a la utilización temporal de los bienes, teóricamente en “posesión absoluta”, y a su transferencia parcial,<sup>46</sup> a

<sup>45</sup> Amén de consolidar nuevas apropiaciones privadas (de bienes antes comunes o de poseedores precarios y débiles) y reforzar políticamente a sus beneficiarios.

<sup>46</sup> Transferencia en la dialéctica de la correlación de fuerzas locales y la diversidad de con-

su cesión y concesión, a cambio de nuevas rentas y pagos de usos y alquileres para proteger mejor la mencionada propiedad privada ante el descontento real o potencial de los desposeídos.<sup>47</sup>

Todo lo anterior tendía, como movimiento de mediano plazo, a disminuir o a matizar severamente el carácter “absoluto” de la posesión de la propiedad privada a pesar de lo que la legislación y los códigos proclamaban desde el punto de vista formal. En contra de lo que preconiza la teoría de los “derechos de propiedad”, seguramente no era la clarificación de tales derechos (y menos aún en modo “absoluto”) la que podía engendrar crecimiento agrícola y económico; se requería mucho más la *flexibilización* del mencionado carácter hipotéticamente absoluto de la propiedad, junto con la desconcentración de la propiedad de los inmensos latifundios y haciendas, recientemente formados o heredados de épocas anteriores, si se deseaba incrementar la producción, mediante diversas formas de cesión y concesión a terceros, multiplicando su uso y utilización económica, aumentando el número de productores, labradores, pastores y trabajadores, e intensificando la incorporación de energía humana y trabajo. Al respecto también se abre un campo de investigación y estudio para las décadas venideras a fin de investigar sobre todo la *flexibilización* de la propiedad como factor de crecimiento agrícola, mucho más que afirmar unos clarificados derechos “absolutos” y los obstáculos de una realidad en la que seguían primando las antiguas relaciones sociales de producción.

\*\*\*

flictos. La noción de *bundle of rights* (paquete de derechos), procedente de la tradición jurídica inglesa y norteamericana y, en particular, de la perspectiva y formulación de los juristas A. Honoré y W. Hohfeld, solo cubre el espectro anglosajón de la tendencia descrita (Girard, 2016; Chouquer, 2020: 21). En otras interpretaciones más amplias aparecen con claridad la participación del mismo Estado decimonónico (y vigesimonónico), la primacía de la propiedad privada (y sus beneficiarios) y los intereses esenciales que defienden (Béaur, 2017, 2021).

<sup>47</sup> Esto con el fin de dar dinamismo a la actividad productiva e incorporar cada vez más trabajo necesario, a pesar del (o gracias al) progreso técnico, que no siempre respondía a la teoría de reducir el uso cuantitativo de la mano de obra. Asimismo, para explorar e incorporar nuevos espacios de producciones comercializables y retornando incluso a la diversidad de formas de posesión y derechos temporales, como durante el Antiguo Régimen, por más denigrado que estuviera, en una escala de negociación y comercialización de mayor alcance.

Incluso recientemente, ya en el siglo xx, la rigidez en cuanto a la propiedad de la tierra tuvo que ceder ante una imperativa flexibilización (a veces tras procesos revolucionarios) para desbloquear duraderas concentraciones improductivas de tierras y de riquezas naturales. En este sentido, podrían producirse nuevas concentraciones de tierras en el futuro inmediato, puesto que el mercado tiende también, casi “naturalmente”, hacia la reconcentración<sup>48</sup> en pocas manos (en contra de lo que pueden pensar sus defensores “conceptuales” o esencialistas). Por ello se hace imprescindible regresar con frecuencia a la división y desdoblamiento de la propiedad de la tierra como proceso recurrente.

Pero hay que poner de relieve, para terminar este enfoque histórico, un aspecto de la evolución agrícola productiva que queda completamente al margen de la teoría de la clarificación de los “derechos de propiedad”. Queremos hablar del *trabajo* y su libre incorporación al proceso virtuoso de crecimiento. La mencionada teoría deja sin examinar dos de las principales condiciones para hacer que el trabajo libre<sup>49</sup> de rurales y campesinos pudiera acompañar un eventual crecimiento agrícola.

La primera condición requeriría que hubiera seguridad en la posesión de las tierras que habían logrado hacer producir a partir del trabajo, lo que significaba que el trabajador podría aprovechar las mejoras que con su labor e ingenio hubiera podido introducir e incorporar en tierras, suelos y espacios productivos. La segunda condición se refiere a que dicho trabajo humano contara con la seguridad de que al trabajador no se le fuera a despojar de todo el fruto de su esfuerzo; es decir, que pudiera conservar una parte significativa que le permitiera renovar la campaña agrícola y agropecuaria, alimentarse, e incluso mejorar sus condiciones de vida y las de su familia.

Tales problemáticas, relativas al esencial factor *trabajo*, elemento central para todo proyecto de crecimiento agrícola y económico, y evidentemente ineludibles, escapan por completo a la reflexión de los teóricos de la clarificación de los “derechos

<sup>48</sup> Aunque su afirmación se refiera sobre todo al Antiguo Régimen, Béaur y Chevet explican que, si el mercado de bienes raíces puede animarse gracias a la prosperidad de los más poderosos, también puede ocurrir esto cuando se produce la precarización de los más vulnerables, quienes se ven obligados a desprenderse de sus parcelas de tierra y venderlas. Los casos de apropiación, desposesión y reapropiación, como olas sucesivas, así lo atestiguan incluso para nuestros días (Béaur y Chevet, 2017: 78-79, 83).

<sup>49</sup> Descartamos voluntariamente toda referencia al trabajo forzoso (que se practicó y se sigue practicando en varias partes del planeta) porque suponemos que su restauración no forma parte de las precondiciones que requeriría la teoría de la clarificación de los derechos de propiedad para lograr sus objetivos productivos.

de propiedad”. Sin embargo, esas problemáticas no son asunto secundario o baladí y habría que examinarlas, incluso en lo que su ausencia implica con respecto a la mencionada teoría.

## Epílogo

Acabamos de exponer que la aparición histórica y la existencia de los “derechos de propiedad” son hechos inobjetables durante la transición desde el Antiguo Régimen, incluso en el continente latinoamericano. Ahora bien, su emergencia y análisis, como cualquier otro hecho histórico, también tienen que ser analizados y pensados históricamente con el fin de evitar anacronismos y equívocos.

Otra cosa es, en cambio, el querer imputar a dichos “derechos de propiedad” una existencia ahistórica, a través de las épocas y las geografías, y otorgarles simultáneamente virtudes o efectos benéficos mediante una teorización que parece sobre todo responder a una vocación ideológica, de imperativo o requerimiento, en particular cuando, ya en el tránsito desde el Antiguo Régimen hacia la sociedad contemporánea, tales derechos se declaran como condición directa e ineludible para el crecimiento agrícola y el crecimiento económico a secas. Peor aún si, como ocurre actualmente, son instrumentalizados como nuevos mecanismos de desposesión (por ejemplo, de las tierras comunales o de posesión colectiva) en nombre del progreso y la modernización.

Aparentemente derivada de la necesidad de propugnar una política económica adaptada a determinadas necesidades coyunturales (¿de quiénes?, ¿a favor de quiénes?), la teoría general de la clarificación de los “derechos de propiedad”, como condición “institucional” para el crecimiento agrícola y económico, no solo muestra su debilidad heurística explicativa de cara al pasado,<sup>50</sup> tal como lo hemos demostrado en este artículo, sino también su desubicación y desfase relativos con respecto a la misma evolución real y contemporánea del *hecho propietal*, salvo mejor parecer, evidentemente.

<sup>50</sup> Incluso si nos restringiéramos a casos emblemáticos anglosajones u holandeses como ejercicio mental, y si aceptáramos sus premisas ideológicas, tendríamos que constatar que dicha teoría no sobrepasa su papel de herramienta de justificación del pasado (sin cuestionamiento alguno), y se resume a la aceptación de lo que pasó como lo mejor que hubiera podido suceder, lo que resulta precario como ambición teórica.

## Bibliografía

- Acemoglu, Daron, Simon Johnson y James Robinson  
 2002 “Reversal of Fortune: Geography and Institutions in the Making of the Modern World Income Distribution”, *Quarterly Journal of Economics*, 117(4), pp. 1231-1294.
- 2005 “The Rise of Europe: Atlantic Trade, Institutional Change, and Economic Growth”, *The American Economic Review*, 95(3), pp. 546-579.
- Alchian, Armen y Harold Demsetz  
 1973 “The Property Right Paradigm”, *The Journal of Economic History*, 33(1), pp. 16-27.
- Allen, Robert  
 1992 *Enclosure and the Yeoman: The Agricultural Development of the South Midlands, 1450-1850*, Oxford, Clarendon Press / Nueva York, Oxford University Press.
- Allen, Robert y Jacob Weisdorf  
 2011 “Was There an ‘Industrious Revolution’ before the Industrial Revolution? An Empirical Exercise for England, c. 1300-1830”, *Economic History Review*, 64(3), pp. 715-729.
- Álvarez, Salvador, Margarita Menegus y Alejandro Tortolero (eds.)  
 2018 *Derechos de propiedad y crecimiento económico en la historia agraria: contribuciones para una perspectiva comparada en América y Europa*, Santa Marta, Editorial UniMagdalena.
- Assadourian, Carlos Sempat  
 1982 *El sistema de la economía colonial. Mercado interno, regiones y espacio económico*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- 1989 “La organización económica espacial del sistema colonial”, en José L. Coraggio, Alberto Sabate y Oscar Colman (eds.), *La cuestión regional en América Latina*, Quito, Ediciones Ciudad, pp. 417-456.
- 1991 “Estructuras económicas coloniales. El sistema de las haciendas”, en Carlos Sempat Assadourian y Andrea Martínez (eds.), *Tlaxcala, una historia compartida, siglos XVII-XVIII*, vol. 10, Tlaxcala, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, pp. 11-90.
- 1994 *Transiciones hacia el sistema colonial andino*, Lima y México, El Colegio de México / Instituto de Estudios Peruanos.



Béaur, Gérard

- 1996 “Les Chartier et le mystère de la révolution agricole”, *Histoire & Mesure*, 11(3/4), pp. 367-388.
- 1999 “Les catégories sociales à la campagne: repenser un instrument d’analyse”, *Annales de Bretagne et des pays de l’Ouest*, 106(1), pp. 159-176.
- 2017 “Introduction: La Révolution Industrielle introuvable”, *Revue d’histoire moderne et contemporaine*, 64(4), pp. 7-24.
- 2021 “Niveles de vida, revolución por objetos y revolución industrial en la Europa moderna: verdades y fantasmas. Meaux y su campiña (Región de Brie), siglos XVII y XVIII”, *Mundo Agrario*, 22(49), e162, doi: <https://doi.org/10.24215/15155994e162> [consultado el 24/11/2023].

Béaur, Gérard, Philip Schofield, Jean M. Chevet y María T. Pérez Picazo (eds.)

- 2013 *Property Rights, Land Market and Economic Change in Europe*, Turnhout, Brepols Publishers.

Bermúdez, Cecilia

- 2011 “Instituciones, cambio institucional y crecimiento económico: una revisión crítica del enfoque neoclásico”, *Revista CS*, 8, pp. 55-82, doi: <https://doi.org/10.18046/recs.i8.1129>

Betancourt, Francisco

- 2022 “Formación económica y social de un territorio costero chileno durante el siglo XIX: la propiedad de san Antonio y su *hinterland*”, *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 1(1), pp. 108-136.

Bloch, Marc

- 1930 “La lutte pour l’individualisme agraire dans la France du XVIII<sup>e</sup> siècle”, *Annales d’Histoire Économique et Sociale*, 11, julio, pp. 329-381 y octubre, pp. 511-543.

Bodinier, Bernard, Rosa Congost y Pablo F. Luna (eds.)

- 2009 *De la Iglesia al Estado. Las desamortizaciones de bienes eclesiásticos en Francia, España y América Latina*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.

Bodinier, Bernard y Eric Teyssier

- 2000 *L’événement le plus important de la Révolution. La vente de biens nationaux*, París, Société des Etudes Robespierriennes / Éditions du Comité des Travaux Historiques et Scientifiques.

Cabrera, Gerardo

- 2022 “La usurpación y ocupación de realengos en el centro-oriente de Cuba (siglos XVIII y XIX)”, en Sergio Carrera y Juan M. Pérez Z. (eds.), *En*

*todos los rincones imperiales. Apropiaciones de tierras baldías y composiciones de propiedades agrarias en América y Filipinas (siglos XVI-XIX)*, México, El Colegio de México, pp. 515-560.

Campbell, Bruce y Mark Overton

1993 "A New Perspective on Medieval and Early Modern Agriculture: Six Centuries of Norfolk Farming, c1250-c1850", *Past and Present*, 148, pp. 38-105.

Carrera, Sergio y José M. Pérez Z. (eds.)

2022 *En todos los rincones imperiales. Apropiaciones de tierras baldías y composiciones de propiedades agrarias en América y Filipinas (siglos XVI-XIX)*, México, El Colegio de México.

Cheneval, Francis y Hernando de Soto

2006 *Realizing Property Rights*, Zurich, Rüffer and Rub.

Chevalier, François

1989 "Servidumbre de la tierra y rasgos señoriales en el Alto Perú hispánico: Apuntes comparativos sobre los anaconas", *Historica*, XIII(2), pp. 153-170, doi: <https://doi.org/10.18800/historica.198902.002>

1952 *La formation des grands domaines au Mexique*, París, Institut d'Ethnologie.

Chevet, Jean M.

1996 "Quelle "révolution agricole" en Angleterre? [À propos de deux livres récents sur l'agriculture anglaise du Moyen Âge au milieu du XIXe siècle]", *Histoire & Mesure*, II(3-4), pp. 389-410.

Chouquer, Gérard

2020 *Dictionnaire du foncier médiéval et moderne*, París, Editorial Publi-Topex.

Clark, Gregory

1998 "Common Sense: Common Property Rights, Efficiency, and Institutional Change", *The Journal of Economic History*, 58(1), pp. 73-102.

Coase, Ronald

[1960] 2013 "The Problem of Social Cost", *The Journal of Law & Economics*, 56(4), pp. 837-877.

Comby, Joseph

2002 "Les avatars du droit de propriété", *Etudes Foncières*, 100, pp. 14-15.

1989 "L'impossible propriété absolue", en ADEF, *Un droit inviolable et sacré. La propriété*, París, ADEF, pp. 9-20.

Congost, Rosa

- 2000 “Sagrada propiedad imperfecta. Otra visión de la revolución liberal”, *Historia Agraria*, 20, pp. 61-93, [https://www.historiaagraria.com/FILE/articulos/HA20\\_congost.pdf](https://www.historiaagraria.com/FILE/articulos/HA20_congost.pdf)
- 2003 “Property Rights and Historical Analysis. What Rights? What History?”, *Past and Present*, 181, pp. 73-106, doi: <https://doi.org/10.1093/past/181.1.73>
- 2007 *Tierras, leyes, historia. Estudios sobre la ‘gran obra de la propiedad*, Barcelona, Crítica.

Congost, Rosa, Jorge Gelman y Rui Santos (eds.)

- 2017 *Property Rights in Land. Issues in Social, Economic and Global History*, Londres y Nueva York, Routledge.

Congost, Rosa y José M. Lana (dir.)

- 2007 *Campos cerrados, debates abiertos. Análisis histórico y propiedad de la tierra en Europa (siglos XVI–XIX)*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra.

Congost, Rosa y Pablo F. Luna (eds.)

- 2018 *Agrarian Change and Imperfect Property: Emphyteusis in Europe (16th to 19th centuries)*, Turnhout, Brepols Publishers.

De Soto, Hernando

- 1986 *El otro sendero: la revolución informal*, Lima, El Barranco.
- 2000 *The Mystery of Capital: Why Capitalism Triumphs in the West and Fails Everywhere Else*, Nueva York, Basic Books.

De Vries, Jan

- 1994 “The industrial revolution and the industrious revolution”, *The Journal of Economic History*, 54(2), pp. 249-270.

Fandos, Cecilia

- 2022 “Estado pactante’ y conflicto por la tierra en Jujuy (Argentina). Anotaciones sobre el litigio en la hacienda de Valle Grande en el siglo XIX”, *Revista de Indias*, LXXXII(285), pp. 453-482, doi: <https://doi.org/10.3989/revindias.2022.014> [consulta: 24/11/2023].

Fandos, Cecilia y Ana Teruel

- 2012 “¿Cómo quitarles esas tierras en un día, después de 200 años de posesión? Enfiteusis, legislación y práctica, en la Quebrada de Humahuaca (Argentina)”, *Bulletin de l’Institut Français d’Etudes Andines*, (2), pp. 209-239.

- Florescano, Enrique (coord.)  
1975 *Haciendas, latifundios y plantaciones en América Latina, México, Siglo XXI Editores.*
- Garavaglia, Juan C. y Jorge Gelman  
2003 "Capitalismo agrario en la frontera. Buenos Aires y la región pampeana, en el siglo XIX", *Historia Agraria*, 29, pp. 105-121.
- Gelman, Jorge  
2005 "Derechos de propiedad, crecimiento económico y desigualdad en la región pampeana, siglos XVIII-XIX", *Historia Agraria*, 37, pp. 467-488.
- Girard, Fabien  
2016 "La propriété inclusive au service des biens environnementaux. Repenser la propriété à partir du *bundle of rights*", *Cahiers Droit, Sciences & Technologies*, 6, pp. 185-236.
- Glave, Luis M.  
2009 "Propiedad de la tierra, agricultura y comercio, 1570-1700: el gran despojo", en Carlos Contreras (ed.), *Compendio de historia económica del Perú. Tomo 2. Economía del período colonial temprano*, Lima, Banco Central de Reserva del Perú / Instituto de Estudios Peruanos, pp. 313-446.
- Grenier, Jean-Y.  
2010 "Travailler plus pour consommer plus. Désir de consommer et essor du capitalisme, du XVII siècle à nos jours", *Annales HSS*, 65(3), pp. 787-798.
- Hepburn, Samantha  
2005 "Feudal Tenure and Native Title: Revising an Enduring Fiction", *Sydney Law Review*, 27(1), pp. 49-86.
- Hoffman, Philip  
1996 *Growth in a Traditional Society. The French Countryside 1450-1815*, Princeton, Princeton University Press.
- Hoyle, Richard  
1990 "Tenure and the Land Market in Early Modern England: or a Late Contribution to the Brenner Debate", *Economic History Review*, 43, pp. 1-20.
- Jara, Alvaro  
1987 *Trabajo y salario indígena, siglo XVI*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

Koyama, Mark y Jared Rubin

2022 *How the World Became Rich? The Historical Origins of Economic Growth*, Cambridge, Polity Press.

Lanteri, Sol, María F. Barcos y Lluís Serrano

2020 “Pluralismo de derechos de propiedad y privatización en tierras del común en las épocas moderna y contemporánea. América y España en perspectiva comparada”, *Anuario IEHS*, 35(1), pp. 123-134. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.15698/pr.15698.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.15698/pr.15698.pdf) [consultado el 24/11/2023]

Luna, Pablo F.

2007 *La reforma de la sociedad y la defensa de los derechos del propietario, según G.M. de Jovellanos, a finales del Antiguo Régimen*, Oviedo, Ridea.

2012 “La propiedad y el trabajo en la reflexión de Jovellanos”, *Revista Asturiana de Economía*, 45, pp. 75-95.

2013 “Property, *dominium*, and Hispanic Enlightenment on both sides of the Atlantic in the second half of the eighteenth century”, en Gérard Béaur, Philip Schofield, Jean M. Chevet y María T. Pérez-Picazo (eds.), *Property Rights, Land Market and Economic Change in Europe*, Turnhout, Brepols Publishers, pp. 87-104.

2018a “From ‘foro’ to renting (and back?) Emphyteutic tenure at the Asturian monastery of San Pelayo, during the Old Regime”, en Rosa Congost y Pablo F. Luna (eds.), *Agrarian Change and Imperfect Property. Emphyteusis in Europe (16th to 19th Centuries)*, Turnhout, Brepols Publishers, pp. 162-179.

2018b “Propiedad y explotación de tierras y capitales: dos instituciones eclesiásticas hispánicas del siglo XVIII, *San Pelayo* (Asturias) y la *Buena muerte* (Lima)”, en Salvador Álvarez, Margarita Menegus y Alejandro Tortolero (eds.), *Derechos de propiedad y crecimiento económico en la historia agraria: Contribuciones para una perspectiva comparada en América y Europa*, Santa Marta, Editorial UniMagdalena, pp. 171-204.

2021 “Enfiteusis y desdoblamiento de la posesión de la tierra. Entre Europa y América”, *Mundo Agrario*, 22(49), doi: <https://doi.org/10.24215/15155994e166> [consulta: 24/11/2023].

2023a “Haciendas en el mundo andino, siglos XVI-XIX. Ensayo historiográfico: ¿al conocer alguna (s), se conocen todas?”, *Investigaciones Sociales*, 1(48), pp. 127-172, <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/25354> [consulta: 24/11/2023].

- 2023b “La crise des *foros* dans le Nord-ouest de la Péninsule ibérique, et la pratique des institutions religieuses”, en Philippe Jarnoux y Cédric Jeanneau (eds.), *La propriété ecclésiastique dans l’Europe atlantique (IXe-XIXe siècle)*, Brest, Université de Bretagne Occidentale, CRBC, pp. 609-625.
- [en prensa] “Possession et propriété des terres et des richesses naturelles. Entre la Péninsule ibérique et l’Amérique andine, 16e-17e siècles”, *Annuaire d’histoire économique et sociale*.
- Luna, Pablo F. y Alexander Ortegal
- 2009 “1867: el último intento (fracasado) de la desamortización institucional de los bienes eclesiásticos en Perú”, en Bernard Bodinier, Rosa Congost y Pablo F. Luna (coords.), *De la Iglesia al Estado. Las desamortizaciones de bienes eclesiásticos en Francia, España y América Latina*, Teruel, Universidad de Zaragoza, pp. 251-274.
- Macara, Pablo
- 1977 *Trabajos de historia*, Lima, Instituto Nacional del Cultura, 4 vols.
- 1966 *Instrucciones para el manejo de las haciendas jesuitas del Perú (siglos XVII y XVIII)*, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Marino, Daniela
- 2016 “La medida de su existencia. La abolición de las comunidades indígenas y el juicio de amparo en el contexto desamortizador (Centro de México, 1856-1910)”, *Revista de Indias*, LXXVI(266), pp. 287-313.
- Marx, Karl
- 2007 *Oeuvres. Economie II*, París, Gallimard / Bibliothèque de la Pléiade [1968].
- 2010 *Oeuvres. Economie I*, París, Gallimard / Bibliothèque de la Pléiade [1963].
- Mata, Sara (coord.)
- 2019 *Derechos de acceso a la tierra. Documento de trabajo n° 1*, Salta, Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades-CONICET.
- Menegus, Margarita
- 1992 “Indios censualistas. El censo enfiteútico en el Marquesado del Valle, siglo XVIII”, *Historias*, 28, pp. 65-74.
- 2009 *La Mixteca Baja. Entre la reforma y la revolución. Cacicazgo, territorialidad y gobierno, siglos XVIII y XIX*, Oaxaca, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca / Universidad Autónoma Metropolitana de México / Congreso del Estado de Oaxaca.

- 2017 “Del usufructo, de la posesión y de la propiedad: las composiciones de tierras en la Mixteca, Oaxaca”, *Itinerarios. Revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, 25, pp. 193-208.
- 2022 “Las composiciones de tierras en el centro de la Nueva España y en Oaxaca. La fabricación de los nuevos títulos de propiedad indígena”, en Sergio Carrera y Juan M. Pérez Z. (coords.), *En todos los rincones imperiales. Apropiaciones de tierras baldías y composiciones de propiedades agrarias en América y Filipinas (siglos XVI-XIX)*, México, El Colegio de México, pp. 367-393.
- Moriceau, Jean-M.  
1994 *Les fermiers de l'Île-de-France. L'ascension d'un patronat agricole (XV-XVIII siècle)*, París, Fayard.
- Moriceau, Jean-M. y Gilles Postel-Vinay  
1992 *Ferme, entreprise, famille. Grande exploitation et changements agricoles. Les Chartier XVII-XIX siècles*, París, École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Morineau, Michel  
1971 *Les faux-semblants d'un démarrage économique: agriculture et démographie en France au XVIII siècle*, París, Armand Colin.
- North, Douglass  
1981 *Structure and Change in Economic History*, Nueva York, Norton.  
1990 *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, Cambridge, Cambridge University Press.  
1991 “Institutions”, *The Journal of Economic Perspectives*, 5(1), pp. 97-112.
- North, Douglass y Robert Thomas  
1973 *The Rise of the Western World: A New Economic History*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Olsson, Mats y Patrick Svensson  
2011 “Agricultural production in southern Sweden, 1702-1864”, en Mats Olsson y Patrick Svensson (eds.), *Growth and Stagnation in European Historical Agriculture*, Turnhout, Brepols Publishers, pp. 117-139.
- Ostrom, Elinor  
1990 *Governing the Commons. The Evolution of Institutions for Collective Action*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Overton, Mark  
1996 *Agricultural Revolution in England: the Transformation of the Agrarian Economy 1500-1800*, Cambridge, Cambridge University Press.

Palomeque, Silvia

- 1990 *Cuenca en el siglo XIX: la articulación de una región*, Quito, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales / Abya-Yala.

Prados, Leandro e Isabel Sanz

- 2004 “Derechos de propiedad y atraso económico en Argentina: una perspectiva histórica”, en Asociación Argentina de Historia Económica (AAHE), *Actas de las XIX Jornadas de Historia Económica*, San Martín de los Andes, AAHE.

Rosario, María y Víctor Brangier

- 2022 “Presentación Dossier ‘La propiedad y sus derechos. Intersección de prácticas sociales, experiencias judiciales y tradiciones jurídicas (Latinoamérica, siglos XIX-XX)’”, *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 6(1), pp. 1-4, doi: <https://doi.org/10.23854/autoc.v6i1.253> [consultado el 24/11/2023].

Shaw-Taylor, Leigh

- 2012 “The rise of agrarian capitalism and the decline of family farming in England”, *The Economic History Review*, 65(1), pp. 26-60.

Svensson, Patrick

- 2013 “Land Market, Property Rights, and Agricultural Transformation in Southern Sweden 1680-1870”, en Gérard Béaur, Philip Schofield, Jean M. Chevet y María T. Pérez-Picazo (eds.), *Property Rights, Land Markets and Economic Growth in the European Countryside (13th–20th Centuries)*, Turnhout, Brepols Publishers, pp. 455-473.

Teruel, Ana

- 2016 El Marquesado del Valle de Tojo: patrimonio y mayorazgo. Del siglo XVII al XX en Bolivia y Argentina”, *Revista de Indias*, LXXVI(267), pp. 379-418.

Teruel, Ana y Gabriel Lagos

- 2022 “Entre la teoría, la norma y la práctica: reivindicación de la enfiteusis en Argentina de la primera mitad del siglo XX”, *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 6(1), pp. 160-182.

Van Zanden, Jan

- 2009 *The Long Road to the Industrial Revolution. The European Economy in a Global Perspective, 1000-1800*, Leiden-Boston, Brill.

Vilar, Pierre

- 1960 “Croissance économique et analyse historique”, en École Pratique des Hautes Études – Sorbonne, *Première Conférence internationale d'histoire*



*économique. Stockolm 1960, París / La Haye, Mouton / École Pratique des Hautes Études-Sorbonne, pp. 35-82.*

1961 “Développement historique et progrès social. Les étapes et les critères”, *La Pensée*, 98, pp. 27-54.

1982 *Une histoire en construction. Approche marxiste et problématiques conjoncturelles*, París, Gallimard / Le Seuil.

Vivier, Nadine

1998 *Propriété collective et identité communale: les biens communaux en France (1750-1914)*, París, Publications de la Sorbonne.

1999 “Vives et vaines pâtures. Usages collectifs et élevage en France (1600-1800)”, en Société des historiens modernistes des universités, *La Terre et les Paysans. Productions et exploitations agricoles aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles en France et en Angleterre*, París, Publications de l'Université Paris-Sorbonne, pp. 73-106.

Von Wobeser, Gisela

1980 *San Carlos Borromeo. Endeudamiento de una hacienda colonial (1608-1729)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

1983 “El uso del agua en la región de Cuernavaca, Cuautla, durante la época colonial”, *Historia Mexicana*, xxxii(4), pp. 467-495.

1988 *La hacienda azucarera en la época colonial*, México, Secretaría de Educación Pública / Universidad Nacional Autónoma de México.

1994 *El crédito eclesiástico en la Nueva España*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

1999 *Vida eterna y preocupaciones terrenales. Las capellanías de misas en la Nueva España, 1700-1821*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Whittle, Jane

2004 “Tenure and Landholding in England 1440-1580”, en Bas van Bavel y Peter Hoppenbrouwers (coords.) *Landholding and Land Transfert in the North Sea Area: Late Middles Ages-19th Century*, Turnhout, Brepols Publishers, pp. 237-249.

Williams, Eric

1973 *Capitalismo y esclavitud*, Buenos Aires, Editores Siglo Veinte.

Williamson, Oliver

2000 “The New Institutional Economics: Taking Stock, Looking Ahead”, *The Journal of Economic Literature*, 38(3), pp. 595-613.

PABLO F. LUNA

.....

Investigador del Centre de Recherches Historiques, CRH (UMR 8558, EHESS-CNRS, París, Francia). Es doctor en Historia y Geografía por la Universidad Paris-Denis Diderot, París, Francia, y licenciado de Economía por la Universidad del Pacífico, Lima, Perú. Ha sido profesor en la Sorbonne Université y en otros centros de enseñanza. Trabaja y ha publicado libros y artículos sobre la historia de la posesión y la puesta en valor económico de las tierras y las riquezas naturales (siglos XVI-XIX), sobre las prácticas enfitéuticas y el desdoblamiento del dominio en ambos lados del Atlántico y sobre el cambio socioeconómico en el campo, vinculando y comparando Europa e Hispanoamérica. También se interesa por los actuales acaparamientos de tierras (*landgrabbing*) a escala global y examina sus posibles vínculos con los mecanismos y modalidades de los acaparamientos coloniales.

---

Citar como: Luna, Pablo (2024), "Los impases de los "derechos de propiedad": el enfoque de la historia", *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 96, año 45, enero-junio de 2024, ISSN: 2007-9176; pp. 265-304. Disponible en <<http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/issue/archive>>.

---

## RESEÑAS







**IZTAPALAPA**

*Agua sobre lasajas*

.....  
 Freddy Mariñez Navarro y Juan de Dios Pineda Guadarrama (coords.), 2023, *Los nuevos desafíos de la administración pública en una esperada época de postpandemia*, México, Tirant lo Blanch, 389 págs. ISBN: 978-84-19632-29-2  
 .....

EDUARDO TORRES ALONSO  
 Universidad Nacional Autónoma de México,  
 Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Ciudad de México, México  
 etorres@unam.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-0868-2240>

ISSN: 0185-4259; e-ISSN: 2007-9176  
 DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/ri/962024/rl1/torresa>

U no de los aspectos que alcanzó más notoriedad entre las comunidades académicas a partir de que en marzo de 2020 se declaró la pandemia de COVID-19 fue la articulación de redes de colaboración para indagar sobre distintos aspectos y consecuencias de la misma en cualquier campo del conocimiento. En las ciencias sociales esto no fue la excepción. Casi al mismo tiempo que la Organización Mundial de la Salud (OMS) determinó que el SARS-CoV-2 constituía una emergencia de salud pública internacional se conformaron grupos de investigación disciplinares y multidisciplinarios, de uno o más países y con financiamientos públicos, privados o mixtos.

Hasta el 5 mayo de 2023, fecha en que el director de la OMS hizo público que aceptaba la recomendación del Comité de Emergencia de declarar el fin de la emergencia de salud pública por la COVID-19, la literatura sobre este tema que se publicó desde las ciencias sociales es significativa. En poco más de tres años se publicaron un número muy importante de trabajos, de tal manera que, si se colocan en Google

Scholar las palabras COVID-19 *Social Sciences*, se obtienen más de tres millones de resultados.

Existe una especie de “literatura pandémica”. En este grupo de trabajos se encuentra la obra colectiva *Los nuevos desafíos de la administración pública en una esperada época de postpandemia*, coordinada por Freddy Mariñez Navarro y Juan de Dios Pineda Guadarrama.

Como se puede apreciar desde el título, el libro se centra en un campo del conocimiento, la administración pública, y su horizonte es el mundo “después”, el postpandémico. Son 15 capítulos, agrupados en tres partes, más una presentación, un prefacio, una introducción y una conclusión final en estos textos los autores y autoras reflexionan y discuten sobre distintos aspectos relacionados con el funcionamiento y la continuidad del gobierno en el contexto de la pandemia y la perspectiva de futuro.

Las tres primeras contribuciones corresponden a la presentación, el prefacio y la introducción. Aunque podría pensarse que se trata de textos de corte institucional en los que se describe el contenido de la obra, se encuentran alejados de este objetivo. Las colaboraciones de Enrique Mendoza Velázquez y Carlos Rey Romero (“Presentación”) y de Arturo Huicochea (“Prefacio”) permiten al público lector conocer, en términos generales, aunque no por ello simples, los temas, enfoques y perspectivas que los autores y autoras abordan en sus respectivos trabajos. Es de destacar que en estos documentos se expresa el respaldo a la edición del libro y al trabajo realizado por quienes en él participan de organizaciones como el Instituto de Políticas Públicas del Estado de México y sus Municipios y el Research Center for STEM Education of the New Mexico Institute of Mining and Technology. De ello se colige que la publicación es resultado de un proyecto binacional que se aleja de la coyuntura, aunque respondió a ella.

La introducción, a cargo de Freddy Mariñez, uno de los coordinadores, es una reflexión de largo aliento sobre el papel y la importancia de la administración pública en situaciones críticas, sin dejar de lado el examen de la “salud” que realizó la misma administración cuando llegó la pandemia. En su ensayo retoma trabajos de Bouckaert, Dunlop, Ongaro, Baker, Rosenbloom y otros para advertir las formas en que la administración ha sido descrita y entendida (modelos y teorías), así como para dar cuenta de la incertidumbre y de la fragilidad institucional y social que la pandemia trajo consigo.

La primera parte del libro, denominada “Reflexiones sobre la nueva era de la modernización de los procesos y la gestión pública”, reúne los siguientes capítulos: de Ricardo Uvalle, “La organización y los procesos de gestión de la administración pública en época de incertidumbre”; de André-Noël Roth Deubel, “La administra-

ción pública en la era digital. Transformaciones, obstáculos y oportunidades”; de Freddy Mariñez, “La administración pública ante los problemas públicos perversos (*wicked problems*). El caso de la corrupción”; de Diego Barría Traverso y Ariel Ramírez Orrego, “La administración pública en la era de la postverdad. Riesgos y desafíos”, y de Rafael Martínez Puón, “Liderazgo y profesionalización en la administración pública en tiempos de pandemia y de gobernanza estratégica”.

Los cinco capítulos de esta parte, si bien abordan temas específicos, coinciden en destacar aspectos cuya relevancia y complejidad había sido observada antes de la pandemia, pero que, con ella, alcanzaron mayor notoriedad. Más aún, la aplicación de programas específicos en algunos casos, o la importancia de desmontar los problemas en otros, fueron temas muy relevantes en el periodo posterior a la emergencia sanitaria ya que afectaron el funcionamiento de la administración pública, lastimaron la confianza de la sociedad en el gobierno e incluso causaron problemas en el interior del mismo gobierno.

Un aspecto significativo de la administración pública en este nuevo periodo, el postpandémico, es la necesidad de crear alianzas entre actores privados y sociales con el sector público para articular lazos de “co-creación”, en palabras de Uvalle Berrones, a partir de los riesgos existentes, de las interacciones y de las interdependencias en el espacio público y, también, de la aceleración del modo de dominación y de producción en la función administrativa, de acuerdo con Roth Deubel. La nueva “dominación” se afianza en la información, la cual plantea nuevos retos, oportunidades y peligros para la democracia. No pasa desapercibido que la existencia *per se* de información no se traduce en decisiones acertadas o en transmisión de datos fidedignos, pues el tratamiento que le den los emisores resulta importante para disminuir el riesgo de que se emitan noticias falsas que generen verdades “alternativas”, lo que genera narrativas *ad hoc*. Junto a esto, la identificación de problemas resulta un tema imperativo para gestionar lo público desde la óptica de la gobernanza colaborativa. Alrededor de estos temas aparece otro: el del liderazgo. En este sentido, para el funcionamiento de los Estados la discusión no debe centrarse en si deben o no existir líderes, sino de qué tipo son; asimismo, hay que considerar que el liderazgo personal o institucional resulta insuficiente si se carece del apoyo de otros actores que gozan de legitimidad.

“Gestión del gobierno de México ante la pandemia COVID-19” es el título de la segunda parte, integrada, también, por cinco capítulos: “Revisión de políticas del poder Ejecutivo federal de México en materia de contención del COVID-19”, de Juan de Dios Pineda Guadarrama, cocoordinador del libro; “Nuevos desafíos de la administración pública en una época postcovid”, de José Fernández Santillán;

“La evaluación de políticas y sus transformaciones ante la pandemia por COVID-19”, de Guillermo M. Cejudo e Iván Mata; “La administración pública y Estado de Derecho. Pospandemia en México: sin solución de continuidad”, de María del Pilar Hernández Martínez, y “*Accountability*: rendición de cuentas y transparencia en la administración pública”, de José Juan Sánchez González.

Los capítulos de esta segunda parte muestran aproximaciones sobre las acciones emprendidas por las autoridades mexicanas para enfrentar la pandemia. En ellos, se discute sobre el papel del gobierno, en particular sobre las decisiones tomadas por el presidente de México debido a su protagonismo mediático, lo cual ha sido motivo de un registro amplio en la prensa, así como en el “círculo rojo” y en la academia. Si bien la OMS reconoció la política de prevención del gobierno mexicano, la manera de actuar de este último durante los meses más agudos de la pandemia mostró centralización y personalización de las decisiones.

La administración pública tiene como cabeza, en efecto, al presidente de la República, pero en un modelo de organización federal como el existente en México él no es el único responsable de las políticas públicas, pues los gobiernos de las entidades federativas, que cuentan con sus propias administraciones públicas, también tienen responsabilidades. Estos intervinieron, aunque de forma diferenciada, en la problemática derivada de la pandemia, que no solo afectó al ámbito de la salud, sino, como se vio, a distintas áreas de la vida social. La pandemia llegó al país en un momento en que se estaban llevando a cabo reformas en la administración pública y en los servicios de salud. Los enfrentamientos, al menos discursivos, entre gobernadores de partidos distintos al del presidente generaron un clima de tensión e incertidumbre que derivó, entre otras consecuencias, en la conformación de un bloque de gobernadores opuesto a las decisiones del gobierno federal.

Los capítulos de esta sección buscan dar cuenta, con dimensiones analíticas distintas, de lo que ocurrió desde, en y con la administración pública mexicana. La respuesta a la pandemia provino del Estado y, en concreto, de la misma administración; podría afirmarse que la pandemia fue la prueba de fuego para conocer el “estado de salud” de las instituciones que integran la administración.

Finalmente, la tercera parte, titulada “Administración pública y la relación intergubernamental”, está conformada por los siguientes trabajos: “Relaciones intergubernamentales y administración pública: los casos de las políticas públicas de salud, educación y asistencia social en Brasil”, de Eduardo Grin, Gabriela Lotta y Fernando Luiz Abrucio; “Gobernanza y política pública local comparada: reflexiones sobre los municipios en México y en Estados Unidos”, de Bruce J. Perlman; “Los retos de la administración pública municipal. A dos años de la pandemia COVID-19”, de



Cecilia Cadena-Inostroza; “Pandemia y administración pública municipal: desafíos para una administración de proximidad”, de Roberto Arias de la Mora, y “Los nuevos desafíos de los gobiernos locales en la gestión pública post pandemia”, de Adán Larracilla Márquez.

En este grupo de capítulos se examina la administración municipal. Un par de ellos, en los que se exploran las relaciones intergubernamentales y el papel del municipio en Brasil y en Estados Unidos, enriquecen la perspectiva de esta sección al ofrecer estudios desde una perspectiva comparada.

Los municipios constituyen el primer nivel de gobierno, el más cercano a la población, a sus problemas y, también, a sus exigencias. Por este motivo, el estudio de cómo actuaron durante la pandemia y la forma en que se adaptaron a circunstancias adversas y a la “nueva normalidad” es relevante para comprender cómo instancias con escasos recursos y con capacidad administrativa limitada hicieron frente a un evento cuya magnitud los rebasó. Se pusieron a prueba sus capacidades institucionales, administrativas y organizacionales, y salieron a la luz sus restricciones e insuficiencias. Muchos de estos problemas no se originaron en el pasado inmediato, sino que se complejizaron por la impericia o indiferencia de los gobernantes. El tema de los municipios es uno de los más significativos en la agenda de reorganización del federalismo mexicano y la pandemia puso de relieve que estos deben atenderse con mayor inversión, fortalecimiento institucional, generación de alianzas, etc., lo cual es fundamental ya que son el primer dique ante cualquier problema.

La obra cierra con unas reflexiones de carácter general a cargo de Juan de Dios Pineda, quien destaca los siguientes aspectos: la fragmentación simulada de la administración pública, la reconstrucción de la confianza en el gobierno, la importancia de la gobernanza digital, los servicios públicos preventivos-digitalizados y un enfoque de diversidad, equidad e inclusión.

El libro es pionero en el estudio de la administración pública considerando la postpandemia (su salida al mercado coincidió con el anuncio de la oms del fin de la pandemia) y es altamente pertinente, oportuno y relevante. Los estudios que aparecen en él muestran aspectos vinculados con la emergencia de salud, así como con sus efectos en la vida comunitaria, y hacen énfasis en el funcionamiento y la operación de las instituciones gubernamentales. Por otra parte, en un libro de este tipo deberían considerarse temas que no se tratan, como las violencias contra grupos en situación de vulnerabilidad o los procesos de reforma administrativa, aunque se entiende que no fue posible dar cabida a todos los asuntos en un solo volumen. En caso de que se emprenda una continuación, se considera pertinente incorporar aspectos en los que la administración pública resulta vital y que se vieron afecta-

dos durante la pandemia, como la provisión de servicios públicos básicos, o temas que tensionan a las instituciones, como las migraciones o el crimen organizado, cuyo papel resultó paradójico porque, sin dejar de lado sus actividades, auxiliaron a determinadas poblaciones con alimentos, con insumos de primera necesidad y, en algunos casos, con dinero en efectivo.

En general, la obra *Los nuevos desafíos de la administración pública en una esperada época de postpandemia* es un esfuerzo muy importante para pensar hacia dónde se dirigen las sociedades y los gobiernos y cómo lo hacen, por lo que no debe quedarse en el espacio académico o universitario, ya que puede ser un insumo valioso para la discusión entre los tomadores de decisiones, ya sea en el ámbito ejecutivo, el legislativo o incluso el judicial.

EDUARDO TORRES ALONSO

.....

Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública, licenciado en Desarrollo Municipal y Gobernabilidad, licenciado en Derecho y maestro en Administración Pública. Actualmente es profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es coordinador, entre otros, de la obra *Léxico de las ciencias sociales en la pandemia* (México, UNACH, 2022). Sus investigaciones se centran en los estudios de género y los feminismos, los procesos políticos, la gestión pública, el sistema político mexicano y el estado de las ciencias sociales. Su tesis de maestría recibió el Premio al Mejor Trabajo de Investigación, modalidad tesis de grado, que otorga la Asociación Mexicana de Ciencias Políticas (2021).



**IZTAPALAPA**

*Agua sobre lajas*

.....  
 Ana Duarte (coord.) (2022), *Decolonizar los saberes mayas: diálogos pendientes*, México:  
 Universidad Autónoma de Yucatán, 262 págs. ISBN: 978-607-8741-17-5  
 .....

EDER JESÚS NODA RAMÍREZ  
 Universidad Autónoma de Yucatán, México  
 eder.noda@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-1347-4726>

DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/ri/962024/rl2/nodae>

## Introducción

La decolonialidad se ha convertido en una herramienta epistemológica y metodológica para volver a tejer los vínculos entre los humanos y el planeta lejos de la ecuación dualista de dominación alma/cuerpo. Es así como Ana Duarte, en el libro que coordina titulado *Decolonizar los saberes mayas: diálogos pendientes*, logra posicionarse desde una geografía animada por el pueblo maya, dejando de lado las saturaciones filosóficas heredadas de Occidente o de la Ilustración kantiana y dando pie a un diálogo itinerante por demás furtivo, a un pensamiento filosófico forjado desde la conexión de la comunidad maya con la tierra y la vida; no cualquier vida, sino una saludable capaz de restaurar y preservar el entorno a partir de las cotidianidades y resistencias.

## *Emergencias peninsulares*

A mediados de la década pasada, investigadoras e investigadores del Centro de Investigaciones Regionales Dr. Hideyo Noguchi de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) se dieron a la tarea de conducir seminarios dirigidos a dialogar sobre la decolonialidad en la península de Yucatán, que se fueron abriendo hacia actividades culturales y de participación política, como rondas de cine documental de movimientos y resistencias o debates sobre problemas comunitarios con la incorporación de activistas locales.

Lo anterior hace más provocativa la obra porque, al mismo tiempo, el fenómeno social del despojo no ha dejado de suceder en los escenarios actuales de la península de Yucatán a través de lógicas coloniales como la especulación inmobiliaria, la instalación de megaproyectos y el turismo masivo, lo cual provoca la asimilación a la occidentalización y la erosión de los saberes originarios.

## *La tierra: más allá de los mitos*

La propuesta del libro se centra en profundizar en algunos saberes significativos para la comunidad maya. Las y los autores se propusieron presentar una interconexión de temas desde el sentir de la comunidad maya. Para ello documentaron cómo los pueblos peninsulares continúan en constante movimiento, tejiendo su propia cosmovisión de vida, la cual se aleja de la mirada colonialista y eurocéntrica que ha viajado por toda América Latina desde hace varios siglos.

Así es como Duarte reúne cinco capítulos de investigación que coinciden en que la tierra es el ser clave para amarrar los saberes mayas, no desde nostalgias ideológicas que evocan glorias pasadas, sino desde modos culturales que utilizan la cotidianidad de formas transformadoras a partir de la idea sustantiva de ser agricultores de la vida: “hilarnos con la naturaleza, con la comunidad”.

*K'áax* es la figura simbólica que une todo. Este término se traduce al español como “monte”, todo aquello que está ahí sin habitar o trabajar; sin embargo, en el pensamiento filosófico maya el significado de la palabra trasciende hasta abarcar los vínculos más primarios e íntimos con la tierra, que es una madre, es el origen que arraiga a todos los seres que la habitan, es la selva en toda su representación. Esto significa que el ser humano no es dueño de la tierra, no la posee; esta tiene sus propios guardianes, los conocidos *Yuum's* o señores elementales, así como sus ayudantes, los *aluxe'ob*.

El epicentro maya es la triangulación del *k'aaaj* (poblado) y del *kool* (la milpa) con *K'áax*. La milpa no es una actividad económica aislada, sino que implica una convivencia interiorizada en cada *kaaaj* que viene de *k'áax*. Solo este vínculo, por cierto sutil, replantea el escenario del hábitat y la manera en que se cuida la tierra o en que las “mujeres y hombres de maíz” toman decisiones colectivas.

Esto me hace pensar en la obra sobre el desarraigo de Bourdieu y Sayad, quienes mencionan el término “niya”, entendido como esa inocencia o entrega con la que los agricultores kabílias se vinculaban con la tierra y con todos los seres; “una relación de intimidad extrema”, expresan estos autores (Bourdieu y Sayad, 2017).

El milpero toma un tiempo considerable para conocer a *K'áax* y preparar su milpa, recorre el lugar, se fija si hay tierra negra o tierra roja, explora las cuevas para escuchar los vientos, toma en cuenta las madrigueras de los animales, y habla con las plantas y los *Yums*; así conoce su tierra, su milpa, que ha sido sostenida durante milenios.

La lectura empieza a reubicar rutas epistémicas distantes del colonialismo, y desde la pura práctica comunitaria viene la propia crítica sin siquiera intencionarla. El individuo racional deja de existir, se ve con distancia porque no tiene ninguna atadura a la tierra o a la comunidad, es abstracto; la naturaleza y la cultura dejan de pertenecerle debido a que practica una economía que busca la explotación y la depredación. Todo se rompe en el individuo metodológico, solo queda reunir los fragmentos biocomunitarios del humano occidentalizado y volver a cultivarlos en la matriz de la vida. Para ello es necesario dejar de ver las posibilidades que emergen de los saberes mayas como narrativas meramente mitológicas sin capacidad de operar o formular la vida cotidiana, y observarlas como funciones lógicas y lingüísticas que tejen “otro mundo de la vida”.

### *Los saberes: nudos con la tierra*

Cada capítulo es un camino epistémico que sigue la ruta decolonial como estrategia conceptual para tejer diálogos entre mundos antagónicos. En ese sentido, todos ellos proporcionan al lector herramientas filosóficas y metodológicas para hacer visibles los filamentos de la praxis, es decir, del saber al ver y al hacer. De hecho, como explica Duarte, la obra trata de continuar con la crítica no solo a la colonialidad del poder, saber y ser, sino también del hacer y del ver en el transcurrir histórico del sureste de México.

Duarte busca rescatar la cosmovisión de *K'áax* mediante una crítica al empobrecimiento de los conceptos que ha provocado la vigilancia epistemológica del

colonialismo. No se conforma solo con describir, sino que marca la diferencia del lenguaje: el castellano trivializa el pensamiento filosófico peninsular, mientras que el maya revitaliza con profundidad su conocimiento rodeado de elementos metafísicos, inmateriales e intangibles.

En estos escenarios de disputa no basta solo la idea de la “recuperación de saberes”, sino de la propia actualización, porque son innegables las hibridaciones vernáculas y los vínculos comunitarios modificados por la interacción política y económica de la desposesión, así como por el agrupamiento poblacional y la visión de la vida contemporánea como urbana.

En otra ruta epistémica, Villanueva profundiza en saberes de niñas y niños mayas sobre la milpa y efectúa un balance de la transmisión oral relatando cómo se mantiene esa intimidad con la casa maya, el solar y, por supuesto, *kool*. Contrasta los saberes de estos grupos de infantes con aquellos cuyos padres se han alejado de la milpa y están integrados en los circuitos asalariados; en este sentido, hace énfasis en cómo se producen ambos mundos en la actualidad, uno moderno y uno ancestral.

La idea de ir “viviendo mundos” alude a lo que Dussel (2004) llamó transmodernidad, esa cohabitación en el mundo dominante de la modernidad que busca homogeneizar la vida de los pueblos que fueron colonizados y conectados al sistema capitalista, lo cual supone un reordenamiento cultural que sucede al mismo tiempo en todas partes, así como su cuestionamiento.

El libro revela que existen, por un lado, grupos de mayas asimilados en los circuitos urbanos y en la modernidad despojados de sus vínculos con la tierra y, por otro lado, grupos que conservan sus saberes como el policultivo, el solar, la polinización y las ceremonias o rituales a los *Yum K'áax* (señores de la tierra) o a los *Yum Cha'aac* (señores del agua). Ante los binoculares hegemónicos, estos grupos se han quedado a vivir en el mito, empobrecidos y con altos índices de marginación, insatisfechos, precarios, “los que no florecen”.

Las y los niños mayas aún saben que hay milpas nómadas y sedentarias, que no se siembra donde hay flores o que las abejas son el último peldaño del equilibrio con la madre tierra. Ellos y ellas muestran que hay generaciones a las que les tocará resistir, pero sin regresar al pasado y sin negar las hibridaciones culturales que se han instalado en el territorio.

La colonialidad del ver es otro filamento que es necesario posicionar en la mesa del diálogo de saberes porque se han generado paisajes especulativos tanto del territorio, como de los movimientos sociales; el primero ha pasado a considerarse como un paraíso de visita e inversión, y los segundos como una excentricidad que ha brotado en un sistema culturalmente homogéneo y económicamente ordenado.

En esa mesa Köhler, en su capítulo titulado “Rostro de la historia indígena. Video indígena, memoria colectiva y decolonialidad del ver y del saber”, sostiene la premisa de que la comunicación también es una extensión del territorio que debe recuperarse; *K'áax* habla, pero Occidente no escucha. Todo lo que se ve es una apropiación simbólica de la matriz colonial, por tanto, la manera en que se narra el territorio también expone puntos de encuentro y de distancia entre la ciencia y los saberes, entre lo universal y las autonomías.

En esta obra se menciona la producción audiovisual de Mariano Estrada Aguilar, cineasta al que se le pueden aplicar los adjetivos de comunicador y comunitario (Méndez-Gómez, 2018) pues presenta la voz indígena como la principal narradora, a la vez que promueve intercambios simbólicos con el objetivo de visibilizar los rostros, la diferencia colonial y la decolonialidad del ver de las audiencias, ahora llamadas contrapúblicos subalternos.

Solo este cambio de orden comunicativo y visual es para Köhler un acto de resistencia, lo que implica no solo aguantar, sino también “construir alternativas de vida” al poner en el centro las prácticas cotidianas del pueblo maya a través del conocimiento y la comunicación.

En este recorrido por algunas raíces de *K'áax* era lógico encontrar el hábitat como un diálogo emergente y necesario en las agendas comunitarias y públicas. La vivienda maya *per se* ha ocasionado un intenso diálogo que confronta directamente las nociones fundamentales del bienestar o la calidad de vida que enarbolan los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), dirigidos por una planeación y políticas de desarrollo capitalistas.

Sánchez y Victoria ponen sobre la mesa de saberes la recuperación de la vivienda maya como pináculo de la propia autonomía de los pueblos. En su construcción, en la memoria del pueblo peninsular se encuentra el paso por todos los tiempos, sostenidos a través del arte y oficio del “amarre”; *k'ax naj* se dice en lengua maya (amarrar la casa). Una vivienda tan digna que hasta los creadores la han habitado, tan cósmica que cada elemento es inspirado por la creación.

La cosmovisión de la vivienda tiene otras latitudes epistémicas ajenas a la invención del desarrollo, es decir, del discurso de la escasez y las carencias, de la pobreza o de las capacidades que están anquilosadas en la matriz colonial, de los síntomas del orden mundial. En ella es donde la comunidad encuentra un resquicio de resistencia que desafía la modernización occidental, pues la tecnología bioclimática con la cual está compuesta (el huano, el bejuco, el bajareque, el sascab) es capaz de generar un entorno confortable en la selva aún bajo las altas temperaturas propias de zonas costeras y húmedas.

No es coincidencia que la casa sea concebida como un “amarre” de elementos biofísicos; cada detalle en ella tiene una representación metafísica y una cosmogonía que prevalece en el tiempo. Los cuatro puntos cardinales del universo, el brazo de tortuga (*ka'aac*), el camino del ratón (*belcho'bel*) y el manto cósmico, como se menciona en el Popol Vuh, todo está conectado en un entramado de saberes ancestrales sobre el hábitat provenientes de creencias antiguas.

Esto se distancia de la política social sobre vivienda, la cual promueve la construcción de casas utilizando cemento como elemento sustantivo de la calidad de vida, tanto en pisos, como en paredes y techos. De acuerdo con los índices de marginación y de carencias sociales considerados para medir la pobreza (CONEVAL, 15 de marzo de 2023), la vivienda es el corazón de la dinámica del desarrollo y la infraestructura social básica por los servicios que conecta: agua potable, drenaje y alcantarillado, energía eléctrica, techo y piso de concreto, uso de aparatos electrodomésticos, entre otros.

El choque cultural entre los saberes locales y la modernidad es significativo en las dinámicas internas de los habitantes así como en sus vínculos con actores políticos y gubernamentales, pues se cae en una estigmatización de la vivienda maya porque se observa desde una mirada colonial fundamentada en el empobrecimiento de los pueblos indígenas, cuando ellos todavía resisten con una tecnología tradicional constructiva desde sus saberes bioéticos. A lo anterior debe sumarse la inferiorización social de los constructores comunitarios, que son llamados “palaperos”, varios de ellos al servicio de las instalaciones turísticas.

Las viviendas mayas han pasado a verse como parte exótica del paisaje urbano y turístico, y el *kaaj* (el poblado donde se ubican) ha sido calificado como marginado, mientras se han impuesto materiales y se han desplazado identidades culturales.

En el libro se resalta que para la comunidad la vivienda supera la idea del espacio y se posiciona como algo que cobra vida, lo que recuerda la idea de Escobar de dejar a un lado la abstracción de la naturaleza por el retejido del concepto vida: “al conjunto interminable de formas y entidades que componen el pluriverso —desde lo biofísico a lo humano y lo sobrenatural— y los procesos por los que vienen a ser” (Escobar, 2012: 27). Entonces, es importante pensar la acción social comunitaria como vinculante con sujetos y no considerar la vivienda como un objeto, sino como un amarre de saberes para el hábitat, una sabiduría propia de la vida.

En este sentido, en el libro *Decolonizar los saberes mayas* Sánchez y Victoria mencionan lo siguiente:

No se trata de quitar el poder ideológico y de conocimientos y suplantarlos por otro, sino de reconocer una pluralidad de conocimientos a lo largo del mundo y de que cada



uno de ellos responda cultural y de manera sabia al entorno en el cual se encuentra, no pudiendo por ello compararlos con otros de medios ambientes y necesidades diferentes, pero, sobre todo, de aceptar que cada uno tiene un cúmulo de sabiduría ancestral reflejada en sí misma (Sánchez y Victoria, 2022: 171).

El último filamento epistémico de la obra está articulado por el tema de la alimentación; en esta parte se encara la nutrición occidental, ligada al pensamiento de carencias y escasez, y se pone atención en el consumo calórico, la programación de los alimentos y los precios de la canasta básica, así como en las dietas, modas y tendencias. La alimentación se considera un medio de colonización sutil, pero a la vez profundo, porque no solo atañe a la economía del consumo, sino también a las cadenas de producción incluidas en el mapa de la explotación. Este mapa actualmente se encuentra reducido a una lógica causal de mercado que implica oferta y demanda alimentaria, además de una reproducción particular de los modos y estilos de vida que al final se resume en un individualismo metodológico.

En su capítulo “De/colonialidad alimentaria. Transformaciones en el consumo”, Oliva Peña menciona que para la comunidad maya la alimentación es un saber relacionado con la salud que además implica todo un sistema de relaciones sociales solidarias vinculadas con el territorio; es un asunto de trascendencia y sobrevivencia biocultural.

Plantear la pregunta simple de porqué comemos como lo hacemos en el modo de vida moderno implica descubrir los procesos colonialistas del ser, como la introducción de dietas diferenciadas para amos y para siervos; de estos últimos se despreciaba su gastronomía. Esto involucra una distinción alimentaria, un gusto en términos bourdianos, estructurante en las cotidianidades de los grupos desposeídos y una forma de corporalización de la hegemonía, del poder, como explica la autora.

El ser no es abstracto, sino que toma una forma densa llamada cuerpo, el cual, así como el territorio, ha sido ocupado por una matriz de información hegemónica que al mismo tiempo extrae saberes de los cuerpos cohabitados comunitariamente. Se trata de un horizonte clásico de despojo, tanto de la tierra como de los cuerpos; por tanto, de reproducción de la diferenciación estructural: la alimentación sana solo es accesible para un grupo selecto que asume la razón y la energía vital de los demás.

La enfermedad, entonces, se objetiva al cuerpo como parte de esta ecuación desigual que ha heredado el dualismo de la modernidad: alma/cuerpo, razón/cuerpo, sujeto/objeto, amo/esclavo. Asimismo, existe un prefijo imperativo en la manera en que es observada, pues solo el cuerpo es observable y sujeto de dominio.

También, la enfermedad alimentaria se polariza con el hambre y la obesidad, la necesidad y la satisfacción; en suma, estos contrastes solo han tenido como saldo un desequilibrio vital en los cuerpos, lo cual se vive desde la diferenciación social del consumo o la producción, de la detección/atención.

El hambre y la obesidad son dos expresiones de ocupación de los cuerpos, de colonialidad, en las que se domina por la carencia de equilibrio vital: una por carencia de micro y macronutrientes; y otra por un excedente de carbohidratos y dieta monótona, transformada por la ingesta de alimentos y bebidas procesadas (Oliva Peña, 2022: 184).

En este punto el saber alimentario vuelve a vincularse con *K'áax*, ya no en forma de poblado o de milpa, sino de cuerpos bioculturales que se reproducen desde sus sabidurías, ahora llamadas resistencias para defender la salud y la autonomía ser-cuerpo-comunidad.

La puesta en marcha de una categoría social como la colonialidad alimentaria abre todo un abanico epistémico de estudios de frontera asociados con la salud, la pobreza, la política social y alimentaria, las agroeconomías locales, el tratamiento de alimentos, la ingeniería forestal, la nutrición, la biología, la medicina tradicional o las interculturalidades gastronómicas, entre otros temas.

### *Conclusiones: decolonizar el sureste*

La propuesta de decolonizar los saberes se sustenta en un proyecto incipiente para el entretejido de “un otro” más allá de la confrontación política y social de la negación, la subordinación o la subalternidad que propone la “descolonización” (que también es necesaria). Tiene que ver con dibujar a ese otro rizomático, pluricultural, con una identidad y arraigo, sostenido en su propia experiencia comunitaria; con tomar la madurez propia sin distorsiones occidentales, como apunta Köhler cuando menciona a los kunos: “tierra en plena madurez, es la materialización de los deseos y los sueños de nuestros pueblos nombrarse a sí mismos” (Köhler, 2022: 109).

Es justamente la idea de la no distorsión lo que hace más necesario este diálogo. Se trata de un proyecto decolonial centrado en la recuperación de saberes sin espejos occidentales como el desarrollo.

El libro se suma a este proyecto necesario al proponer un intercambio disciplinar y político a partir de una mirada decolonizada de los saberes mayas; una también los filamentos epistémicos para entretejer la red bioética de la vida comunitaria, no

como un intento nostálgico de recuperación del pasado, sino como un sistema de trascendencia biocultural que apunte a las posibilidades del saber, ver y ser otros mundos, donde la convivencia física y metafísica entre los seres que habitan la tierra transite hacia elaborar ecologías epistémicas de conocimientos y saberes, así como gobernanzas comunitarias para la preservación de la vida sin lógicas de despojo.

## Bibliografía citada

Bourdieu, Pierre y Sayad, Abdelmalek

2017 *El desarraigo: la violencia del capitalismo en una sociedad rural*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

CONEVAL

15 de marzo de 2023 Medición de la pobreza. ¿Qué es la medición de la pobreza? Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Que-es-la-medicion-multidimensional-de-la-pobreza.aspx>

Dussel, Enrique

2004 Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la filosofía de la liberación. *Erasmus: Revista para el Diálogo Intercultural*, v(1-2), pp. 1-28.

Escobar, Arturo

2012 *La invención del desarrollo*, Colombia, Editorial uc.

Méndez-Gómez, Delmar

2018 Estrategia audiovisual de comunicación política en la Selva en Chiapas: la experiencia de los comunicadores tseltales Mariano Estrada y Arturo Pérez, *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, xvi(1), pp. 56-72. DOI: <https://doi.org/10.29043/liminar.vi16i1.564>

EDER J. NODA RAMÍREZ

.....

Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México y miembro del Sistema Nacional de Investigadores de Conahcyt nivel I. Actualmente realiza una estancia posdoctoral en el Centro de Investigación Regional Dr. Hideyo Noguchi, Unidad de Ciencias Sociales, de la Universidad Autónoma de Yucatán. Ha publicado en revistas científicas nacionales e internacionales, y también ha participado como ponente y conferencista en congresos dentro y fuera del país.





**IZTAPALAPA**

*Agua sobre lajas*

.....  
 François Hartog (2022). *Cronos. Cómo Occidente ha pensado el tiempo, desde el primer cristianismo hasta hoy*. México: Siglo XXI Editores, 360 págs. ISBN: 978-607-03-1261-8  
 .....

NICOLÁS CASTILLO JIMÉNEZ-TRAINOR

*nicolascastillojt@gmail.com*

*Maestrante en Historia Ambiental en Trinity College, Dublín, Irlanda*

*<https://orcid.org/0009-0000-1592-7704>*

MATTEO ARIAS DÍAZ

*ariasmatteo19@gmail.com*

*<https://orcid.org/0000-0001-7626-5345>*

*doi: <http://dx.doi.org/10.28928/ri/962024/rl3/castillo/arias>*

**F**rançois Hartog tituló su más reciente obra *Cronos*, haciendo referencia al titán de la mitología grecolatina. Por “Cronos”, Hartog entiende la “sustancia”, que a nuestros ojos parecería como metafísica, que atraviesa todo y a todos; una sustancia determinante de experiencias y cultura: el tiempo, sin más. A partir de esto, su escrito se adentra en lo que denomina las “texturas del tiempo” con el propósito principal de desentrañar qué producciones de sentido están en juego cuando los seres humanos nos enfrentamos al titán griego.

La pregunta central del autor de *Regímenes de historicidad* radica en cómo el tiempo moderno occidental se ha configurado históricamente desde, en concreto, la emergencia de “la revolución en el tiempo que trajo la pequeña secta apocalíptica que se había apartado del judaísmo” (Hartog, 2022: 14). Esto último debido a que, como confiesa el historiador francés, el tiempo de Occidente es el tiempo cristiano. Este tiempo de Occidente, razonado como tiempo histórico en términos de

Koselleck, revela las diferentes tentativas por domesticar, asegurar, fijar, anticipar, dominar... a Cronos.

En el texto mencionado Hartog propone la siguiente definición como premisa para estudiar el tiempo:

un régimen de historicidad [...] no es más que la expresión de un orden dominante del tiempo; tejido a partir de diferentes regímenes de temporalidad, es, para terminar, una manera de traducir y de ordenar las experiencias del tiempo —maneras de articular el pasado, el presente y el futuro— y darles sentido” (Hartog, 2007: 132).

Precisamente, lo que busca con la categoría de regímenes de historicidad es explicitar las tensiones entre experiencias y expectativas (Hartog, 2007: 39) cuando estas se vuelven visibles en las brechas de las conceptualizaciones acerca del tiempo; es decir, cuando “las articulaciones entre el pasado, el presente y el futuro dejan de parecer obvias” (Hartog, 2007: 38).

Dicho de otra manera, con este libro Hartog pretende adentrarse en el régimen de historicidad (cristiano) que atraviesa la Antigüedad, el Medioevo, la Modernidad y nuestros días. Claro que, para ello, primero rasga el tiempo en busca de las brechas, las crisis en las que las redes arrojadas sobre Cronos se fragilizan, se vuelven vulnerables. Es decir, se interesa por los momentos de conflictividad, entre los regímenes de historicidad, en que las formas y los procedimientos por los que se busca atrapar a Cronos devienen inestables, ya que es a partir de estas discontinuidades como se vuelven explícitas las conceptualizaciones sobre el tiempo (Hartog, 2022: 16 y 130).

En segundo lugar, se vale de un análisis de conceptos acuñados para comprender el tiempo, tales como *kairós*, como preparación en el presente para la Parusía (Hartog, 2007: 85), y *krisis*, como el momento del Juicio anticipado, pero cuya fecha precisa se desconoce. Estas categorías son protagónicas en el libro, pero también hay otros conceptos en juego como presentismo, urgencia, progreso, aceleración, reforma, revolución, simultaneidad, etcétera.

De esta forma, *Cronos* es un libro que versa no sobre el tiempo, sino sobre cómo se ha aprehendido “el escurrizado Cronos” (Hartog, 2022: 15) a partir de un detallado estudio de las significaciones dadas a este. Así, Hartog, empleando el “régimen de historicidad” como instrumento heurístico (Hartog, 2022: 318) y los otros conceptos que ya mencionamos, se aproxima a textos bíblicos y teológicos, a cronografías, calendarios y a escritos de hombres de letras y eruditos, así como a novelas contemporáneas o películas con una *lectura* atravesada por ciertas categorías temporales muy específicas.

El libro inicia con un análisis del régimen de historicidad de la Antigüedad a partir de los desdoblamientos de Cronos en los conceptos grecolatinos de *kairós* (tiempo de oportunidad, momento favorable en la tragedia) y *krisis* (momento decisivo, momento crucial para el juicio [*krinein*]) (Hartog, 2022: 26-32). Con ello, lo que busca el autor es hacer patente el fuerte contraste que traerá consigo el cristianismo al reformular estos desdoblamientos temporales mediante una lógica apocalíptica, profética y presentista.

Con el arribo del cristianismo se trasladaron las formas de aprehensión del tiempo grecolatino a las de la Biblia, especialmente al Nuevo Testamento, lo que condujo a la resignificación de los tiempos *kairós* y *krisis* en una *lectura* teológica del mundo —mediada por los evangelios, las epístolas de san Pablo y, desde luego, el Apocalipsis de san Juan— (Hartog, 2022: 35-37). La urgencia e inminencia del Apocalipsis en el horizonte transformó el tiempo-presente en un *kairós* perenne con miras a la preparación para el Juicio Final, entendido este último ahora como *krisis*, como momento decisivo. Con esto, más otros elementos que iremos comentando, “Cronos fue escatologizado, apocaliptizado y mesianizado” (Hartog, 2022: 37).

Bajo este nuevo régimen temporal, el cristianismo conjugó una historia en la que pasado, presente y futuro formaban parte de lo mismo puesto que el pasado se representaba como anticipación recapitulativa (Hartog, 2022: 63) —desempeñando un papel modélico, de *exempla*— y el futuro era la manifestación de un horizonte apocalíptico que permeaba las expectativas y experiencias (Hartog, 2022: 44-50). Dicho de otra manera, en el orden cristiano del tiempo, presente, pasado y futuro se articulaban en una simultaneidad eterna (Hartog, 2007: 88).

De lo anterior deriva que la experiencia del tiempo en estos primeros siglos de cristianismo fuera presentista: todo confluía en un *continuum* kairológico de cara al Juicio Final (Hartog, 2022: 82-84). En el presente, pausado, en espera de la Parusía, la luz de lo viejo iluminaba lo nuevo, pues, para la óptica apocalíptica cristiana, lo único nuevo por venir era el Juicio Final, y todo lo pasado se leía tipológicamente para anunciar ese fin (Hartog, 2022: 171-172).

A fin de observar estas fronteras de significado respecto al tiempo, el autor de *Le Miroir d'Hérodote* estudia cuidadosamente el vocabulario empleado en el Nuevo Testamento, pero también reconstruye los campos de significación en juego en las obras de varios teólogos o artífices del cristianismo primitivo y altomedieval. Remitirse a estos y otros textos —y a las texturas de tiempo que entretejen— tiene como propósito recuperar la manera en que el régimen cristiano de historicidad logró imponerse paulatinamente hasta consolidarse como parámetro de la medición, la datación, la experiencia y las relaciones con el tiempo (Hartog, 2022: 89).

Posteriormente, en esta idea de seguir diseccionando los desdoblamientos de Cronos, el autor se dedica a historiar las experiencias contenidas en cuatro conceptos específicos que vienen a fungir como “operadores temporales”. Esto es, el subyugamiento de Cronos al presentismo apocalíptico cristiano no se puede entender si no se revisan las repercusiones de los conceptos *accommodatio* (adaptarse al curso divino de los acontecimientos, acomodarse a la voluntad de Dios), *translatio* (que parte de la noción de los cuatro imperios del profeta Daniel, resignificada y adaptada diacrónicamente), *renovatio* (renacer desde lo viejo) y *reformatio* (recuperar el mensaje original [*kerygma*] de Cristo, el cual estará presente en Lutero y en las herejías medievales y modernas) (Hartog, 2022: 138-170).

Estos operadores, al actuar en conjunto, dice el historiador francés, constituyeron la red eclesiástica para hacer de Cronos un tiempo-de-liturgia, si se nos permite la expresión; es decir, un tiempo deshistorizado que entrecruza pasado (Antiguo Testamento, encarnación y resurrección de Jesucristo), presente (Epístolas de san Pablo; *kairós*: preparación para la salvación) y futuro (Apocalipsis; *krisis*: el fin de los tiempos) (Hartog, 2022: 136-137). No nos olvidemos de que una de las características fundamentales del régimen cristiano de historicidad es el monopolio de la salvación. La Iglesia, como única institución capaz de aplazar la llegada del Juicio Final, se consolidó como un sistema de poder político y social muy amplio. La historia era la historia de la Iglesia, de la Salvación (Hartog, 2022: 133).

Al entrar en la temprana modernidad —entendida como un periodo de transición hacia el orden del tiempo moderno—, el tiempo cristiano y el tiempo del mundo se van dislocando paulatinamente (Hartog, 2007: 88). El declive del régimen cristiano de historicidad y la llegada de uno propiamente moderno se comienzan a dilucidar con el incumplimiento de la promesa escatológica, que cuestiona, en las fisuras emergidas, el monopolio del tiempo de la Iglesia. De esta forma la Iglesia católica, en el contexto del gran drama luterano, perdió su control centenario sobre el tiempo. Esto se muestra, siguiendo a Hartog, en los debates surgidos entre los pensadores de los siglos XVI y XVII, que retomaron la *renovatio* para distanciarse de los “siglos oscuros” y retornaron a la gloria del conocimiento clásico. Asimismo, la *translatio* escatológica fue rechazada, pues fue superada por las nuevas condiciones geopolíticas del inicio de la modernidad.

Con la filosofía de la historia, que separó la modernidad temprana de su pasado, se abrió un nuevo futuro —en el que el *eschaton* medieval fue destronado por el *telos* moderno—. La noción del llamado “progreso” predicó la apertura de un futuro abierto que trascendía lo predecible y se autoalimentaba en aceleración hacia la utopía, a la vez que dejaba el control del tiempo en manos de los Estados-nación



y articulaba pronósticos-previsiones y política-economía (Hartog, 2022: 254). El futurismo de “el Dios progreso” (Hartog, 2022: 233) se puede diseccionar en dos componentes principales: la velocidad (acelerada) con la que se acerca el futuro, la Revolución Industrial y su calidad de tiempo desconocido y abierto, y la Revolución Francesa (Hartog, 2022: 23). Ahora el futuro era la meta y la luz que iluminaba el pasado (Hartog, 2022: 270).

Posteriormente, desde el plano conceptual, el autor de *Mémoire d’Ulysse* aterriza las concepciones de la historicidad contemporánea con el cambio de siglo. Los conflictos del siglo xx resultaron en la caída del ídolo del progreso: el periodo entre guerras y su producción intelectual muestra el desencanto por el futuro, lo cual invocó un presente nihilista. Esta situación llegó a su punto último tras la Segunda Guerra Mundial, “después de la cual ya no es posible creer en el progreso de la humanidad” (Hartog, 2022: 270). Con ello se activaron las condiciones para un nuevo régimen del tiempo presente, suspendido y atormentado por el horror en la memoria.

Así, François Hartog llega al tiempo presente y reactiva la categoría de análisis de “presentismo”. A diferencia del presentismo apocalíptico del medievo, el mundo contemporáneo se presenta como un tiempo en crisis: “el sentimiento de que sólo el presente existe, un presente caracterizado inmediatamente por la tiranía del instante y por el desplazamiento de un ‘ahora’ sin fin” (Hartog, 2022: xv). En esta situación la concepción del tiempo se ve reducida por el corto plazo, la inmediatez y la simultaneidad. Como punto de partida en la transición al régimen presentista, Hartog subraya como zonas de inflexión la detonación de la bomba nuclear en Hiroshima y el campo de concentración de Auschwitz. La primera inauguró una nueva concepción del futuro como catástrofe y la urgencia por combatir el cambio climático, y del segundo surge la “era de la víctima”, que marca la suspensión de un tiempo en la memoria; “por lo tanto la memoria y el presentismo van de la mano” (Hartog, 2012: 8).

Ante el presentismo que Hartog indica al final de su libro, entendido como un régimen de historicidad propio del mundo de hoy, se presenta el concepto del Antropoceno como un nuevo paradigma que señala la época en la historia de la Tierra en la que la especie humana se convierte en un factor de cambio geológico: un límite profetizado por la ciencia y ya no por la religión, pero que de manera similar concibe el presente “como el tiempo que queda” ante un futuro de amenaza (ya no de promesa) que trajimos sobre nosotros mismos (Hartog, 2022: 327).

En esta última reflexión, Hartog profundiza en la idea de la simultaneidad en el tiempo: el tiempo humano como preparación para la catástrofe climática (*kairós*) y

el de la Tierra (el tiempo “real”, de la naturaleza). El autor concluye su viaje por la historia del tiempo en Occidente con una propuesta: “¿se puede plantear la hipótesis de un régimen *antropocénico* de historicidad?” (Hartog, 2022: 336).

En su posdata, Hartog se pregunta si la pandemia de la COVID-19 implicó un cambio en la concepción del tiempo de Occidente, pero, más que nada, si afectó necesariamente la operatividad de las categorías que acuña para presentar sus argumentos: el confinamiento, la urgencia por una vacuna y la era digital no hicieron más que agudizar los síntomas de un presente que nunca deja de ser presente, una idea de que todos los días son el mismo. En fin, un presentismo severo y latente que, por su parte, alimentó un creciente sentimiento de angustia que terminó por convertirse en miedo.

*Cronos* es un libro cuyo objetivo es desenmascarar a Cronos en el juego de presencias y ausencias, de sujeciones y agitaciones, con el que nos vinculamos con él. Cuando hacemos historia reabrimos la multiplicidad de los acontecimientos y reapropiamos semánticamente, en este caso, a Cronos. Para nosotros, el autor logra visualizar las conceptualizaciones del tiempo a lo largo de la historia europea occidental. Ahora bien, el reto sería llevar estas herramientas de lo historiográfico/teórico a lo histórico experiencial. Es decir, ahora es necesario observar cómo operan las concepciones del tiempo, los regímenes de historicidad de Hartog, en el plano “real”, el mundo de las experiencias sensoriales, en el plano donde los conceptos son inmanentes.

Por último, a manera de cierre, la lectura de este texto desprendió en nosotros una interrogante más al relacionar *Regímenes de historicidad* y *Cronos*. En ambos libros hay un cambio en la designación como punto de inflexión del régimen posmoderno de historicidad, pues este se desplaza de la Caída del Muro de Berlín (1989) a Auschwitz e Hiroshima, incluyendo los juicios a criminales de guerra. ¿Perdió vigencia la delimitación temporal de 1989?

## Referencias bibliográficas

Hartog, François

2007 *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencia del tiempo*, México, Universidad Iberoamericana.

2012 El tiempo de las víctimas, *Revista de Estudios Sociales*, 44, pp. 12-19. DOI: <https://doi.org/10.7440/res44.2012.02>

2017 *Regimes of Historicity: Presentism and Experiences of Time*, Nueva York, Columbia University Press.

NICOLÁS CASTILLO JIMÉNEZ-TRAINOR

.....

Maestrante en Historia Ambiental en Trinity College, Dublín, Irlanda. Obtuvo la Licenciatura en Historia en la Universidad Iberoamericana, plantel Santa Fe, de la Ciudad de México. Sus líneas de investigación son: teoría de la historia, historia ambiental y giro espacial

MATTEO ARIAS DÍAZ

.....

Licenciado en Historia por la Universidad Iberoamericana, plantel Santa Fe, de la Ciudad de México. Actualmente se desempeña como ayudante de investigación, a través del Conahcyt, en el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus líneas de investigación son: historiografía mexicana, historia cultural y teoría de la historia.

