



Año 1 No. 1

Julio-Diciembre de 2020

Vestigium.

Apuntes universitarios

REVISTA MULTIDISCIPLINARIA DE LA
UNIVERSIDAD EMILIANO ZAPATA

FILOSOFÍA

AXIOLOGÍA

EDUCACIÓN DURANTE LA PANDEMIA

COHESIÓN SOCIAL

RESILIENCIA

ASPECTOS JURÍDICOS EN MIGRACIÓN

INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN JÓVENES

ACUERDOS DE BASILEA EN MÉXICO

RELACIONES EN EL TRABAJO

CAPITALISMO Y SALUD PÚBLICA

Editorial

MENSAJE EDITORIAL

Amable lector(a):

Se le da la bienvenida a *Vestigium. Apuntes universitarios*, Revista multidisciplinaria de la Universidad Emiliano Zapata.

En este número 1, se presentan artículos y ensayos de gran diversidad. En ellos, se abordan temáticas actuales que van desde el feminismo, como el caso de Ontología de la diversidad humana y su dignidad, el cual nos da a conocer la postura de Giovanni Pico della Mirandola sobre la dignidad humana, a un ensayo que plantea una reflexión sobre qué tan feliz es alguien en sus actividades laborales.

Por otro lado, el virus del Covid-19 ha causado grandes cambios en la sociedad, generando nuevas problemáticas en la llamada nueva normalidad; así, se encontrarán aportaciones que reflejan algunos de los cambios generados en diversos ámbitos de la vida, como el impacto emocional, o bien efectos provocados por la nueva modalidad educativa, para la cual no se estaba del todo preparado. Asimismo, se podrá encontrar información sobre las redes de apoyo que se han generado a partir de esta pandemia y la necesaria resiliencia en la sociedad.

Todo esto, empero, no resta importancia a otra clase de situaciones actuales; en ese sentido, podrán encontrarse aportaciones que hablan sobre migración, miedo al infanticidio, la participación democrática de la juventud, o bien sobre reglamentaciones bancarias. Por último, en relación también a la situación de pandemia actual, se incluye un ensayo que habla sobre el capitalismo y su impacto en la salud pública, disquisición que aborda la garantía de este derecho en el presente sistema económico.

Es, pues, una nutrida aportación desde varias disciplinas las que componen este número. De esta forma, la comunidad universitaria, de investigación y población en general podrán encontrar información actual con distintos estilos y temáticas.

Comité Editorial

Director general:
Dr. Emmanuel Díaz del Ángel

Asistente de edición:
Fermina Martínez Rivera

Consejo Editorial

Dr. Asael Sepúlveda Martínez. UNEZ. México.

Ing. Miguel Ángel Castillo Castillo. UNEZ. México.

Dr. Juan Manuel Villanueva Herrera. UNEZ. México.

M.E. Gerardo Aguilera González. UNEZ. México.

M.C.P. Sanjuana Verónica Alemán Facundo. UNEZ. México.

M.T.S. Sonia Rodríguez Lara. UNEZ. México.

C.P. Juan Campos González. UNEZ. México.

Dra. Julisa María Reyes Camarillo. UNEZ. México.

M.C.E. María Magdalena Ramírez Hernández. UNEZ. México.

Vestigium. Apuntes universitarios, año 1, Número 1, julio-diciembre de 2021, es una revista electrónica semestral multidisciplinaria que tiene la intención de divulgar temas académicos y científicos, editada por el Departamento de Investigación de la Universidad de Nuevo León Emiliano Zapata, Av. Rodrigo Gómez S/N, cruz con Julio A. Roca, Col. Sector Heroico, C.P. 64260, tel. 8183012148, unez.edu.mx, revista.vestigium@unez.edu.mx Editor responsable: Emmanuel Díaz del Ángel. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo en trámite, ISSN en trámite. Responsable de última actualización: Fermina Martínez Rivera, Universidad Emiliano Zapata, Av. Rodrigo Gómez S/N, cruz con Julio A. Roca, Col. Sector Heroico, C.P. 64260, tel. 8183012148.

Fecha de última modificación: 15 de diciembre de 2020.

Las opiniones expresadas por quienes colaboran en los trabajos publicados no reflejan necesariamente la postura de la institución.

Información para colaboradores

Para enviar sus aportaciones a *Vestigium. Apuntes universitarios*, favor de seguir los siguientes lineamientos:

- Pueden ser documentos que entren en las siguientes categorías: a) investigaciones terminadas o en proceso; b) ensayo; c) reseña; d) artículo de opinión, e) entrevistas, así como colaboraciones similares o equivalentes.
- Todas las participaciones, para ser valoradas, deben cumplir con un nivel de redacción y ortografía adecuados para una revista de investigación universitaria.
- El Comité Editorial se reserva el derecho de realizar cambios en cuanto al estilo de las aportaciones.
- Cada colaboración es responsabilidad de quien la firma.
- Las referencias de las colaboraciones deben estar realizadas de acuerdo con el formato APA séptima edición.
- Se solicita que las colaboraciones sean originales y no estar siendo consideradas para otras publicaciones; deben ser enviadas en letra Times New Roman o Arial, tamaño 12, interlineado 1.5, de 6 a 15 cuartillas. El sistema de arbitraje es doble ciego.
- Enviar sus colaboraciones al siguiente correo, al que también pueden dirigir sus dudas: revistavestigium.unez@gmail.com
- Fecha límite de aportaciones para número 2: 16 de abril.
- Fecha límite de aportaciones para número 3: 15 de octubre.

Índice

<i>Ontología de la diversidad humana y su dignidad. Reflexiones filosófico-feministas sobre la obra Oratio De hominis dignitate, de Giovanni Pico della Mirandola.</i>	
José Luis Cisneros Arellano.....	06
<i>Fundamentos axiológicos de la educación.</i>	
Julisa María Reyes Camarillo.....	12
<i>Percepciones de estudiantes y docentes sobre la educación en línea.</i>	
Francisco Javier Rocha Estrada.....	16
<i>Consecuencias en la nueva realidad educativa ante el COVID 19 en el nivel superior.</i>	
Valeria Estefanía De León Villarreal, Lucero Yazmín Mata Olvera, Fátima Montserrat Ortiz Villarreal, Itzel Jaretzi González Reyna y Jennifer Estefanía Meza López	23
<i>Construir cohesión social, una alternativa frente a la nueva normalidad.</i>	
María del Carmen Orihuela Gallardo.....	31
<i>ResiliCiencia: un proceso para sobrellevar la adversidad de la SARS-COV2, contribuir al conocimiento y generar ciencia de incidencia social.</i>	
Karla Salazar Serna y Andrea Kenya Sánchez Zepeda.....	38
<i>Aspectos jurídicos en la incorporación escolar de jóvenes migrantes de retorno.</i>	
Yadira Elizabeth Arias Reyes.....	45
<i>El apoyo psicosocial ante la emergencia sanitaria por COVID-19. Una vía para resignificar la convivencia escolar.</i>	
Erika Rivero Espinosa.....	56
<i>Fantasia y miedo al infanticidio en niños y niñas de un barrio popular.</i>	
Erika Jasso y Viridiana Garza	61
<i>La participación política y social de los jóvenes universitarios.</i>	
Aleida Patricia López Avila.....	68

<i>Reglamentaciones bancarias. El caso de los acuerdos de Basilea: aplicación en México.</i> Nancy Guadalupe Obregón Rodríguez.....	73
<i>Relaciones en el trabajo: eslabón crítico para la felicidad laboral. Comentarios desde la práctica.</i> Myrthala Berenice Rodríguez Rangel.....	83
<i>Una vez más sobre el capitalismo y la salud. Once tesis y una consideración coyuntural.</i> Rubén Zardoya Loureda	89

ONTOLOGÍA DE LA DIVERSIDAD HUMANA Y SU DIGNIDAD

REFLEXIONES FILOSÓFICO-FEMINISTAS SOBRE LA OBRA ORATIO DE HOMINIS DIGNITATE, DE GIOVANNI PICO DELLA MIRANDOLA

*José Luis Cisneros Arellano

*Doctor en Filosofía. Estudio postdoctoral en el Seminario de Hermenéutica del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, México. Miembro del Cuerpo Académico Ética y Conocimiento. Profesor de tiempo completo y Coordinador del Colegio de Filosofía de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel C. Miembro de la Academia Mexicana de Lógica desde 2018, de la Asociación Filosófica de México desde 2016 y de la Comunidad Filosófica Monterrey, A. C., desde 2013.

Recibido: 18 de septiembre de 2020

Aceptado: 08 de octubre de 2020

Resumen

El Discurso de Giovanni Pico della Mirandola posee un fundamento ontológico y antropológico que permite, hoy, asumir una postura social y política de cuestionamiento a la cultura; esa que impone estereotipos de género y “naturaliza” el ser de cada persona según una función social-histórica arbitraria. A través de la postura ontológica de Mirandola, es posible traer a colación propuestas filosóficas que replantean el ejercicio político en pro de un régimen de respeto a las dignidades humanas: el ejercicio de la libertad, la elección de la propia diversidad y el desarrollo personal y colectivo a partir de ella. Apoyado en algunas ideas de Hanna Arendt y de Cornelius Castoriadis, este trabajo propone una primera aproximación a la tesis de Mirandola, como una tesis que abona a la discusión feminista de nuestro tiempo, y al debate en torno al ser humano.

Palabras clave: Dignidad. Ser humano. Filosofía. Diversidad. Libertad.

Introducción

La identidad humana no tiene forma predeterminada, se elige y construye a partir de las condiciones ontológicas primarias, como son la corporalidad y el contexto histórico-social. Esto impli-

ca un estatus antropológico de libertad que genera diversidad, y con ello, puede suponerse que no existe ningún criterio definitivo que imponga un modo específico de ser humano. La comprensión de esta realidad, que se asume aquí como punto de partida, permite postular la siguiente tesis: los tipos de constitución en los que la humanidad puede organizarse están en función de los grados de respeto a la diversidad que se presenta en su seno.

Esta postura ontológico-antropológica es recogida del filósofo renacentista Giovanni Pico della Mirandola. Sus premisas, entendidas como elementos racionales que permiten comprender al ser humano como un ser en libertad y capaz de ejercer su libre albedrío, se instauran en el imaginario religioso del cristianismo. Su interés por generar una reflexión profunda a partir del cuestionamiento y el debate filosófico-teológico sobre el ser humano, lo llevó a proponer un concilio filosófico en torno a novecientas tesis. La iniciativa fue bien recibida en un principio; sin embargo, al poco tiempo 13 de ellas fueron rechazadas y condenadas, iniciando una serie de acusaciones, condenas persecuciones y un arresto que terminó mermando su salud y su vida.

La obra que fungió como preámbulo de sus novecientas tesis la llamó *Oratio De hominis dignitate*, traducida hoy como *Discurso sobre la dig-*

nidad del hombre. En ella, Mirandola reflexiona en torno al ser humano, aunque su título exprese el genitivo singular de homo (del hombre) y no de mulier (mujer); el espíritu del texto busca destacar la dignidad con la que cualquier humano nace (genitivo plural de homo) y la dignidad a la que cualquiera puede aspirar a partir de la construcción de sí misma. El título en español falla, pues se incrusta en aquellas expresiones que se han venido denunciado como negaciones hacia la mujer, por lo que la crítica aquí debe ser justa con esa demanda. Sin embargo, en otros idiomas, como en inglés, la expresión latina de hominis es neutra, incluyendo en ella a la mujer y al hombre. No importa mucho discutir esta sutileza etimológica, pero una nota más a continuación ayudará a no dejar pasar la exigencia de no incurrir únicamente en expresiones masculinas; al inicio de su texto, Mirandola habla sobre Adán, no sobre Lilith o Eva. Este punto de partida se explica a partir de la idiosincrasia y el prejuicio religioso y cultural de su época que no le condena, pero sí lo ubica, en el conjunto de pensadores que quizá, sólo quizá, erróneamente asumía la expresión hominis como neutral. Si se aísla de su disertación esta parcialidad lingüística, lo importante entonces sale a flote, descubriendo pronto que su postura corresponde con toda persona sin distinción de su sexo.

En la Oratio Mirandola afirma, con total claridad y elegancia de pluma que el ser humano es libre de elegir:

...hizo del hombre la hechura de una forma indefinida, y, colocado en el centro del mundo, le habló de esta manera: «No te damos ningún puesto fijo, ni una faz propia, ni un oficio peculiar, ¡oh Adán!, para que el puesto, la imagen y los empleos que desees para ti, esos los tengas y poseas por tu propia decisión y elección. Para los demás, una naturaleza contraída dentro de ciertas leyes que les hemos prescrito. Tú, no sometido a cauces algunos angostos, te la definirás se-

gún tu arbitrio al que te entregué. -Te coloqué en el centro del mundo, para que volvieras más cómodamente la vista a tu alrededor y miraras todo lo que hay en ese mundo. Ni celeste, ni terrestre te hicimos, ni mortal, ni inmortal, para que tú mismo, como modelador y escultor de ñ mismo, más a tu gusto y honra, te forjes la forma que prefieras para ti. Podrás degenerar a lo inferior, con los brutos; podrás realzarte a la par de las cosas divinas, por tu misma decisión» (Mirandola, 1984, p.105).

Se trata en pocas palabras de señalar que, en el ámbito de la moralidad, de la espiritualidad y del ejercicio de sus pensamientos y oficios, el ser humano merece la garantía de vivir conforme a su voluntad por el simple hecho de existir. Sin embargo, Mirandola observa una dignidad más, incluso superior, aquella que posee no por sí, sino por su creador, Dios. El ser humano, así entendido, es digno de elevarse por medio del intelecto, al máximo nivel al que puede aspirar, uno que se vincula necesariamente con su creador y que le garantiza ascender hacia un nivel que lo aleje definitivamente de los pecados que como criatura mortal es capaz de cometer.

En este punto deseo hacer un deslinde de la postura religiosa del filósofo italiano que aquí nos ocupa. Coincido en que el ser humano es ontológicamente indeterminado en su condición moral, política y racional, pero no suscribo que haya sido creado por un Dios, del tipo que se quiera, ni por alguna entidad que se encuentre ontológicamente más allá de las explicaciones científicas. Aclarado el punto, sí debo reconocer que la dignidad máxima a la que aspira el ser humano es a la de ejercer su libertad y vivir conforme a ella y a las consecuencias que le ocasiona ejecutarla. Esta dignidad también es asumida por Mirandola como la más alta, por ser la más humana, pues según la tradición escolástica y el mismo Pico, aseguran que ni las bestias ni los ángeles pueden cambiar sus decisiones sobre qué

tipo de entidad quieren ser; su destino está marcado ya con la letra del instinto para los animales, y del intelecto angelical para los segundos.

...¿a qué viene todo esto? Para que entendamos que, una vez nacidos con esta condición dicha, de que seamos lo que queremos ser, hemos de procurar que no se diga de nosotros aquello de: «Estando en honor, no lo conocieron, hechos semejantes a los brutos y jumentos sin entendimiento» (Mirandola, 1984, P.107).

Este es el punto (que seamos lo que queremos ser) en el que coincido y sobre el cual erijo la principal tesis que quiero argumentar: las mujeres y los hombres son seres que construyen su identidad moral, cultural y política. Es decir, podrán haber nacido con un sexo y un fenotipo identificable, con todas sus variables genéticas posibles, pero es justamente su adaptabilidad biológica la que les permite asumir la diversidad que configura su identidad, ya que no existe ninguna condición cultural ni moral, y mucho menos laboral o familiar que les venga de nacimiento. Son diversos por naturaleza en las acciones y pensamientos que los definen como personas, ya sea que estén vinculadas con un rol de género, un papel social, una postura política, una mentalidad cultural.

En otras palabras, nadie está determinado a desempeñar acciones y comportamientos que le definan como mujer u hombre, sino que su actuar y pensar le conducen a forjar las condiciones para ser digna o digno de los derechos que su decisión ha emprendido. No se trata de un ser vacío que puede ser llenado por cualquier forma, como si se tratara de un tipo de existencialismo contemporáneo, sino de un ser con la posibilidad de elegir y construir su persona a partir de condiciones, es decir, formas morales, políticas, sociales y culturales que están ahí, dentro de las posibilidades que como organismos humanos somos.

Esta realidad, que Mirandola argumenta a par-

tir de su interpretación de la Biblia, conduce irremediablemente a preguntar por las implicaciones políticas y educativas que conlleva. ¿Qué política se desprende de asumir que el ser humano está en posesión de una condición de dignidad –es decir, de merecimiento– a priori que le autoriza a complejizar y ampliar su dignidad? ¿Qué educación es pertinente frente a un ser educable a partir del reconocimiento de su diversidad? ¿Qué relaciones sociales se pueden pensar a partir del hecho de que sus miembros se construyen, sin predisposiciones?

El ser humano no tiene forma, esto le permite vivir en libertad y esa es su primera dignidad. El ser humano es libre, lo que a su vez le permite construirse y, en función de ello, incrementar la cantidad y calidad de su dignidad, directamente proporcional a la diversidad que despliega. El ser humano es diverso, lo que, anclado en su condición ontológica, desmonta cualquier juicio o adjetivación que coarte su desarrollo en libertad y, por tanto, exige convivencia en tolerancia –no aquella entendida como obligación de soportar a otros, sino concebida como capacidad para no dejarse afectar por la diversidad de quienes nos rodean–. Todas y cada una de las dignidades enumeradas (libertad, diversidad, tolerancia), implican una política, una educación y un rol de interacción social. Veamos cada una.

Las dignidades

La política es ocuparse de lo común pública y privadamente. Es una actividad conjunta cuyo papel consiste en conducir la voluntad y los intereses de alguien o de un grupo, frente a otros intereses individuales o grupales; la conducción exige diálogo y las condiciones propicias para que cada postura sea respetada en su dignidad, es decir, en el merecimiento de ser, de existir. Desde esa perspectiva, la política posee una condición a priori: debe existir libertad. Si la principal condición del ser humano es la no-forma, la cual

le rescata de cualquier imposición cultural o psicológica, ello hace posible, a su vez, la aparición de la principal condición para la política, la libertad. En este sentido, este término implica posibilidad de cuestionamiento a lo establecido, de poseer; como opina Jiménez Díaz (2013), de

...un conocimiento sobre lo que puede ser de otra manera, que tiene que ver con saber elegir entre opciones, en principio, igualmente valiosas y que, por tanto, solo mediante la deliberación pública y la confrontación de diversos juicios políticos se podrá adoptar la decisión que sea más conveniente, aunque nunca pueda satisfacer a todos (pág. 944).

La política son interacciones personales (necesarias) para el sostenimiento de las instituciones que caracterizan a una sociedad, a un Estado, a un grupo cualquiera. Esto significa que la libertad, es decir, el ejercicio de cuestionar un orden establecido, una institución dada o una costumbre determinada, inauguran el modo de vida de la política frente a otras formas, como la monarquía, la teocracia, la oligarquía o la autocracia. Cornelius Castoriadis señala que “la democracia es el régimen que se instituye como autoinstitución explícita permanente” (2006, p.357), lo que permite afirmar, casi con plena seguridad, que “Antes de los filósofos, el demos hace filosofía en acto” (p.333), pues se trata de libre cuestionamiento en donde

...el demos debe crear el logos como discurso expuesto al control y a la crítica de todos y de sí mismos y sin poder adosarse a ninguna autoridad simplemente tradicional. Y recíprocamente, el logos no puede ser creado efectivamente más que en la medida en que el movimiento del demos instaure en ato un espacio público y común (p.335).

Debe recordarse, desde luego, que el demos griego no es el equivalente a pueblo, sino a la noción que entiende por demos conjunto de varones libres capaces de sostener económicamente

su educación en el gimnasio o escuela, al tiempo que tienen tiempo para su entrenamiento en el escudo y la lanza. Demos, a pesar de este sesgo misógino, representa la idea de una realidad en torno a una práctica pública que exige libertad y respeto público para sus miembros. La práctica, lejos de significar un sistema electoral, expresa el devenir del discurso y del activismo político de un pueblo. Es eso lo que interesa aquí y en lo que se concentra Arendt.

El mismo Castoriadis acude al planteamiento que hace Hanna Arendt en torno a la noción de política, la cual nos acerca a la postura que se desprende de la tesis de Mirandola que se está defendiendo en este trabajo, a saber, que “Arendt relaciona la facultad del juicio político con la dignidad humana, pues si el primero es libre y voluntario favorece la aparición de la segunda” (Jiménez Díaz, 2013, p.945), y esto se reafirma cuando se entiende que emitir públicamente un juicio político conlleva admitir “la simultánea presencia de innumerables perspectivas y aspectos en los que se presenta el mundo común y para el que no cabe inventar medida o denominador común” (Arendt, 2005, citada en Jiménez Díaz, 2013, p.944).

Pero sí “cabe” asumir un sustento ontológico-antropológico común, la no-forma que caracteriza al ser humano y le coloca en el ámbito de la libre elección, la diversidad y la necesidad de un sistema político que garantice el desarrollo en la diversidad. ¿Qué tipo de diversidad? En este sentido, tanto Mirandola, como Arendt y también Castoriadis no abogan por una diversidad que privilegie individualidades ausentes, indiferentes o excluyentes. Mirandola aboga, como buen hijo de su tiempo renacentista y de patriarcado religioso, en un camino espiritual vinculado con la comunidad cristiana capaz de reconocer la unidad que implica la idea de bondad, en la diversidad y pluralidad humana. Arendt señala, según interpreta Jiménez Díaz (2013), que lo preferible políticamente hablando, es la configuración de

...un espacio público libre e igualitario que ha de ser protegido y garantizado por la propia acción cotidiana de los ciudadanos. Éstos han de ser educados y socializados en costumbres, hábitos, virtudes y principios de acción acordes a la cultura política en la que habrán de convivir (p.945).

Castoriadis, por otro lado, concibe que el ejercicio político está condicionado por el nivel de participación ciudadana que ha de garantizar el libre cuestionamiento y la autoinstitución de imaginarios y significaciones que permitan un régimen democrático auténtico. Se trata, en pocas palabras, de que la libertad y diversidad propia de la sociedad humana debe conducir a la vinculación pública, pues si la persona se encierra “en su propia experiencia singular y se vuelve incapaz de crear algo en común con las demás personas” (Jiménez Díaz, 2013, p.948), estará propiciando la aparición de los totalitarismos y de la continuidad de la imposición de criterios por medio de la violencia y la guerra.

Heidi Rivas, en su tesis doctoral titulada *Bordear la paz. Singularidad y poder en el pensamiento político de Hannah Arendt* (2018), apunta que las formas prepolíticas (como llamaría Arendt a la resolución de conflictos e intereses comunes por medio de la violencia y la guerra) parecen expulsar del ser humano la característica más humana de convivencia pacífica en la diversidad, es decir, la posibilidad del ejercicio de la ciudadanía y, con ello, de todo lo que implica la dignidad que en este trabajo se ha entendido como una tesis ya propuesta por Mirandola. Señala Rivas en el texto mencionado que

Los cuestionamientos que Arendt plantea acerca de si es posible seguir viviendo en un mundo del que hemos sido expulsados, presenta una reflexión sobre la condición personal de su existencia política. La vivencia en carne propia de los acontecimientos del siglo XX pudo en cierta medida despedirla hacia la interioridad, incluso, ella misma

advierte en el texto dedicado a Lessing que la intimidad o la interioridad siempre ofrecerán cobijo ante el sufrimiento del mundo, empero, siempre será a costa de la propia humanidad, pues, “por seductor que parezca ceder a esas tentaciones y encerrarse en el refugio de la propia psique, el resultado será siempre una pérdida de humanidad que va a la par con el abandono de la realidad.” (2001a, p. 33) Pero, ¿a qué atribuimos tal pérdida? ¿En qué sentido la intimidad, el silencio o la evasión son costes de lo inhumano? Responder a estas preguntas de manera directa es en cierta medida un asunto de retórica, ya que lo analizado hasta el momento nos conduce a suponer que el asunto recae en que la humanidad es cuestión de pluralidad, si nos evadimos del mundo, rehuimos de los otros con los que formamos comunidad. Recogerse en la intimidad es un asunto apolítico y por ello contribuye con el desierto, pero la respuesta puede ser analizada desde otro frente, que es el que buscamos explorar: la pérdida de la humanidad acontece en primera instancia porque renunciamos a ‘decir algo respecto al mundo’ y sus acontecimientos. Esto es, renunciamos a la comunicabilidad que es, por supuesto, el centro de la humanitas (p.217).

Cuando se abandona la condición humana del intercambio y la comunicación en la diversidad, cuando se deja de lado la posibilidad de “decir algo respecto al mundo” como postura propia que nos da identidad y confirma nuestra libertad y no sujeción a ninguna forma ontológico-antropológica prefigurada, se abren las puertas de la banalización del mal, es decir, que cualquier imposición o dominación se hará posible como actos bien intencionados de gente común, que enmascaren con la fachada de políticas públicas y constituciones democráticas a ideologías que se confundan con lo común, con la normalidad de un costumbre o una regla. Rivas (2018)

pregunta al respecto: “¿es posible estar a la altura del mal cuando éste se cobija en actos mediocres e inacciones de personas absolutamente ‘normales’ [...]?” (p.223) y trae a colación una cita de Arendt que embona plenamente con las problemáticas de intorelancia actual.

La realidad es que “los nazis son hombres como nosotros”; la pesadilla es que han mostrado, han probado más allá de toda duda de qué es capaz el hombre. Dicho en otras palabras, el problema del mal será la cuestión fundamental de la vida intelectual de posguerra en Europa (2005b, p. 167)” (p.224).

La idea central, hasta el momento, ha consistido en señalar que la tesis de Mirandola permite pensar la condición ontológico-antropológica propia de la diversidad humana, la cual sugiere que la agenda educativa y política capaz de reconocer este a priori humano, debe sustentarse en una realidad, no siempre presente, pero siempre deseable, de que “La ciudadanía es algo que el ser humano se brinda a sí mismo mediante su compromiso a largo plazo con la politeya [sic], siendo ello una forma de enlazar la condición ciudadana con la dignidad humana” (Jiménez Díaz, 2013, pp. 954-955).

Conclusión

La propuesta filosófica de Giovanni Pico della Mirandola es antropológica con sustento ontológico claro: la persona no está determinada a ser un ente cultural y psicológicamente definido, porque su estructura óptica no implica una delimitación en particular, sino una plasticidad que le otorga la primera dignidad, su libertad. A partir de ahí, cualquiera está en condiciones de emitir una opinión sobre sí y sobre el mundo, su identidad se configura a partir de ello y condiciona a un mismo tiempo la segunda dignidad, su diversidad. La pluralidad que ello implica hace posible considerar, en atención a la congruencia y la consistencia del planteamiento mismo que

no es otro que el reconocimiento de una realidad empírica y conceptual, que la vida política democrática respeta las dos primeras dignidades y se constituye, por tanto, en la tercera dignidad, la garantía al crecimiento y el desarrollo de la propia identidad en la diversidad.

Considerar que esta es una tesis que otorga plena conceptualización de la realidad humana hace posible pensar en una tesis mucho más desafiante aún: el acto de asumirse como feminista significa plantear una filosofía ontológica de la multiplicidad y de la relación como condiciones indispensables de la dignidad humana, la cual postula tanto un discurso más allá del lenguaje inclusivo como de un ejercicio de ciudadanía allende la necesidad de condiciones de paridad de género; repito, de un discurso y un ejercicio de ciudadanía que convive con sus emergencias y contradicciones, es decir, del reconocimiento de los “precipitados inesperados” (según una expresión acertada de Amelia Valcárcel) que todo feminismo provoca, como caja de Pandora que, lejos de contener vicios y males, anuncia la presencia de las personas que siempre han sido ignoradas, y que han alzado la voz para nunca más dejar de respetarse en su dignidad.

Referencias

- Castoriadis, C. (2006). Lo que hace a Grecia 1. De Homero a Heráclito. Seminarios 1982-1983. La creación humana II (Trad. S. Garzonio). FCE. (Trabajo original publicado 2004).
- Jiménez Díaz, J. F. (2013). “La propuesta de ciudadanía democrática en Hannah Arendt”. *Política y sociedad*. 50 (3), pp. 937-958.
- Mirandola, Giovanni Pico della. (1984). De la dignidad del hombre (Trad. L. Martínez Gómez). Editora Nacional.
- Rivas, H. (2018). *Bordear la paz. Singularidad y poder en el pensamiento político de Hanna Arendt*, Tesis Doctoral. UANL.

FUNDAMENTOS AXIOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN

*Julisa María Reyes Camarillo

*Contadora Pública. Maestría en Educación Superior y Maestría en Administración. Doctora en Innovación y Gestión Educativa. Docente de la UNEZ desde 2012 a la fecha. Coordinadora de la carrera Administración de Empresas en la UNEZ, México.

Recibido: 21 de septiembre de 2020

Aceptado: 14 de octubre de 2020

Resumen

Los valores se encuentran presentes en cada acto humano, y la educación no está exenta de su influencia. En ese sentido, el acto educativo es para los valores medio y fin, ya que permite la transformación de un ser humano al ser instruido considerando las normas que le ayudan a relacionarse con sus semejantes de forma armoniosa dentro de una sociedad heterogénea, llena de matices y que se encuentra en un proceso evolutivo constante.

La axiología permite, dentro de su ámbito de acción, que la educación alcance su objetivo principal: la formación de seres humanos íntegros, conscientes de su realidad y responsabilidad en un entorno globalizado, pero también como miembros de una sociedad que posee características socioculturales específicas que le permite distinguirse de las demás.

Palabras clave: Axiología. Educación. Formación integral. Globalización. Valores.

La axiología y la educación

Actualmente, la educación presenta un matiz importante donde la preocupación por los valores toma relevancia, tanto o incluso más que el rendimiento académico. Durante años, se ha descuidado la orientación integral de la escuela centrándose solamente en los aspectos de transmisión y reproducción de contenidos.

La axiología dentro de la educación trata de responder los problemas sociales de convivencia

y cultura escolar. El contexto globalizado de la educación ha hecho que emerjan nuevas realidades, más plurales y heterogéneas, y con esto, una variedad de conflictos. Esta nueva realidad se enfrenta a la escasez y deficiencia en las estrategias que den respuesta a este nuevo escenario educativo. Por lo anterior, se afirma que los conflictos que se presentan en la escuela no son solo fruto de la misma, sino que son un reflejo de la sociedad misma en la que se encuentra inserta.

Está claro, que el clima escolar dependerá en su mayoría de las condiciones y la propia cultura institucional y académica de la escuela, determinando la aparición y desarrollo de conflictos, además de su gestión y resolución. La educación en valores constituye una puesta hacia este complejo escenario social y educativo. Las propuestas de una formación basada en los valores deben reconocer esta nueva realidad desde una perspectiva global, diversificada, que promueva acciones pedagógicas y socioculturales integrales que atiendan las necesidades educativas, pero que, a su vez, respondan al nuevo entorno al que se enfrenta el alumnado dentro de la sociedad, así como en el ámbito familiar.

La realidad es que en este momento se viven cambios complejos y contradictorios dentro de la educación, ya que los valores de la cultura social apuntan hacia un lado, mientras que los educativos marcan el sentido contrario. Por ello, no se puede tener una visión parcial de los problemas a los que se enfrentan las instituciones educativas, porque estos no son del todo formativos, sino que también son socioculturales.

Considerando lo planteado, es preciso que todos los individuos desde sus primeros momentos de socialización escolar integren los valores de la interculturalidad, el respeto a las diferencias, la empatía y la solidaridad a la par que adquieren un aprendizaje significativo y vivencial (Leiva, 2004).

Para una mejor comprensión, es necesario entender el término axiología, el cual se utiliza como el estudio o teoría que emitimos de tal o cual clase de valor. En un sentido estricto, la axiología se utiliza solamente cuando hablamos de valores de orden espiritual o trascendental; para ser más específicos, se aplica a los conceptos relacionados con el orden moral o ético. La axiología, desde una perspectiva educativa, adquiere un sentido teórico práctico, ya que el problema no solo se plantea a nivel de conceptualización filosófica-teórica del valor, sino que al ir observando la realidad cotidiana, puede verse que se está produciendo y planteando constantemente en cuestiones habituales, como lo es una lectura, la contemplación de una obra de arte, etc.

La axiología educativa es aún muy joven y enfrenta problemas muy complejos; es muy difícil encontrar un criterio axiológico aceptable que le dé un sentido estricto y general a la aprehensión y captación de los valores en los individuos. A lo largo de los años, han existido teorías que defienden posturas diferentes a la hora de interpretar los valores. Mientras que las teorías subjetivistas defienden que la valía de un valor depende directamente del sujeto que lo aprecia a través del deseo, el placer o el interés, las teorías objetivistas, por su parte, defienden la realidad o existencia de un valor y su importancia, independientemente de la creencia u opinión de un sujeto que se lo aporte (Manjón, 1996).

La axiología dentro de la educación tiene como principal objetivo la formación integral de un individuo que comprende, acepta y realiza de la mejor manera un papel productivo dentro de la sociedad, ya que el fin no es solo generar la esti-

mación de un valor, sino enseñar a utilizarlo. Desde un punto de vista de la intervención pedagógica, la educación en valores puede considerarse como un ámbito general de la educación orientado al desarrollo del área de experiencia axiológica en los procesos de enseñanza aprendizaje, que permiten generar determinadas conductas que permanezcan dentro de ámbito de la educación recibida.

La educación basada en los valores puede considerarse como una necesidad; se tiene que orientar al alumno a aprender a elegir, tiene que estar capacitado para optar, y que su proyecto de vida, individual y social sean congruentes, unidos bajo un compromiso de voluntades, axiológicamente orientados hacia una mejora en el mundo personal y social. La enseñanza, por tanto, no es solo un valor, sino que además propicia el desarrollo de ellos. El papel axiológico y su permanencia dentro de la formación educativa nos llevan a defender que ésta juega un papel decisivo dentro del proceso del desarrollo de los individuos y la sociedad.

La educación es un elemento fundamental para el éxito de la integración que la sociedad reclama; es necesario que los individuos posean competencias específicas para aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir; convirtiéndose en el instrumento más eficaz para proteger la identidad cultural de cualquier país, ya que, en sí misma, es la que forma personas autónomas capaces de defender y promover los derechos dentro de un mundo globalizado.

La educación con valores es una necesidad inexorable, y por esto es forzoso que los docentes identifiquen y utilicen las estrategias que promuevan el encuentro personal y profesional, en ese orden. Esto es así por la defensa de la propia identidad de la sociedad y el imperativo de globalización que obliga a los individuos a enfrentarse a problemas con sentido axiológico. La condición de ciudadanía y la convivencia en paz

permiten a las personas hacer valer su humanidad, porque como miembros de una sociedad es deseable que estos promuevan y gestionen valores que propicien líneas de cooperación entre las personas.

La educación no tiene justificación cuando dentro de su estructura se rechaza el carácter fundamental de los valores; si las personas no tienen una base concreta basada en ellos al momento de insertarse dentro de la sociedad, es posible que se vuelva inconvertible y que choque con la mayoría de sus semejantes, ya que no todos tienen que ser lo mismo en esta vida, pero tiene que contarse con normas aceptadas por la generalidad que permitan la convivencia pacífica; cuando sea posible que las acciones que realiza un persona sean encaminadas a la realización de un bien común, se habrá logrado uno de los objetivos principales de la educación, es decir, el desarrollo integral de las personas (Tourian, 2006).

La axiología y los valores como fundamento en el desarrollo integral de las personas

De inicio, se define a los valores como actitudes que reconocemos en nosotros mismos, en otras personas y en los objetos, los cuales son puestos en juego o considerados al momento de la toma de decisiones. Cada individuo, familia o sociedad le aporta diferente peso o importancia a los mismos; esta jerarquización es llamada “escala de valores”.

Las personas añaden “valor extra” a los objetos, es decir, es una apreciación adicional a la verdadera valía del mismo; un ejemplo de ello puede ser aquel viejo disco que fue regalado en los años mozos. Los valores tienen características propias y con base a ella se pueden dividir en clases; existen, en ese sentido, valores universales, relativos, objetivos y subjetivos.

Un valor se puede considerar universal si es importante para todos, en cualquier momento y contexto; un ejemplo de ellos es la vida, todos

apreciamos la vida. Hablar de valores universales es conceptualizar una conducta ideal, donde la ética suprema es el respeto a la dignidad humana; existen conductas completamente opuestas a ellos, y se les conoce como antivalores.

Los valores relativos son aquellos que son aceptados solamente por una sociedad en particular o en un momento específico, o aquellos que no todos los individuos aceptan como tales; ejemplo de ello es que en algunas culturas el hecho de que las mujeres muestren su cuerpo puede ser considerado una falta de respeto e incluso un atentado grave contra las creencias religiosas.

En cuanto a la subjetividad, esta postura afirma que los valores no tienen existencia propia, es decir, que no pueden existir por sí mismos, como lo hace cualquier objeto que puede ser percibido con los sentidos; un valor subjetivo no tiene validez si no existe un individuo que se lo asigne; es como si alguien dijera que el amor no existe simplemente porque nadie lo ha visto.

Por su parte, la postura objetiva defiende la existencia de los valores, independientemente de que un individuo lo practique. En ese sentido, la ética se inclina en la existencia probada de dichos valores y considera que estos existen y tienen valor en sí mismos. Ejemplos de ellos son la verdad, la bondad y la justicia, que no necesitan ser palpados de forma tangible para saber que existen.

La disciplina que toma como objeto de estudio a los valores y que determina su orden jerárquico es, pues, la axiología, término que proviene del griego *axios*, que significa “lo que es valioso”, y *logos*, que significa “estudio”. Uno de los más importantes exponentes de la axiología es el filósofo alemán Max Scheler, quien estableció los criterios para determinar la jerarquía de valores y quien propuso cinco criterios que trascienden a toda época y cultura.

El primer criterio para establecer la jerarquía de los valores es su durabilidad, es decir, que en-

tre más dura un valor, más importante es. La durabilidad a la que se refiere el mencionado autor no es meramente en sentido temporal, ya que va más allá; por ejemplo, el conocimiento siempre será considerado con más durabilidad que un placer sencillo, como comer pizza; asimismo, una piedra puede tener más durabilidad que una persona, pero nunca tendrán el mismo valor.

La divisibilidad de los valores habla de que en cuanto menos divisible sea un valor, será superior a otro; por ejemplo, nadie puede amar o decir la verdad a medias; su fundamentación, por otra parte, es el tercer criterio a considerar, ya que esto se refiere a que, si un valor es base para otros, tendrá más importancia que los mismos; ejemplo de ello es la belleza, la salud e incluso la alegría, que no pueden existir si no existe la vida.

El cuarto criterio es la satisfacción, es decir, que entre más satisfaga un valor se considera superior a otros, como la satisfacción del deber cumplido, que nunca será inferior a la satisfacción de ingerir alimentos.

Por último, se encuentra la absolutidad, criterio que propone que un valor es superior entre menos relativo le sea a las personas; por ello, un valor espiritual siempre será mayor que un valor sensible.

Scheler, así, afirma que los valores no pueden ser captados por los sentidos, que su existencia solo puede ser percibida por una intuición emocional; su postura exige una conducta rígida, perfecta, donde ni siquiera la religión tiene cabida (Patiño, 1994).

Conclusión

Los valores son características que consideramos están presentes en personas, objetos o actos; el ayudar a las personas siempre será visto como un acto bondadoso, y por ello se le atribuirá un valor: la bondad. Cada vez que las personas toman decisiones, los valores son puestos en juego, llegando incluso a presentar dilemas morales al

decidir cuál de ellos tiene más valor en el momento, como la verdad y la compasión, cuando un médico tiene que informar a su paciente que no tiene remedio a su mal y que le queda poco tiempo de vida.

Los valores son objetivos, ya que no necesitan nada ni a nadie para existir, y si nadie fuera capaz de sentir compasión, aun así ésta existiría, y tarde o temprano terminaría por manifestarse. Asimismo, los valores son absolutamente necesarios en el desarrollo integral de las personas, especialmente durante su etapa de preparación profesional, ya que son precisamente éstos quienes se convierten en pautas de conducta que permiten al individuo desenvolverse dentro de una sociedad plural que se encuentra en constante cambio.

La educación en valores representa, desde un punto idealista, la fórmula perfecta para la formación de individuos capaces de comprender y transformar la realidad considerando las necesidades de sus miembros. Al hablar de educación como ciencia social, es complicado establecer posturas inamovibles, puesto que aun cuando el ser humano basa sus decisiones en valores y juzga sus actos considerando los mismos, estos últimos se encuentran posicionados en diferente escala, dependiendo del contexto, la época y la psicología propia de cada individuo.

Referencias

- Leiva, J. (2004). La educación en valores: su importancia en contextos educativos multiculturales. *Comunicación*, (13), 91-97.
- Manjón, J. (1996). La axiología y su relación con la educación. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (12), 151-168.: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/12/art_13.pdf
- Patiño G. (1994). Max Scheler y la objetividad del valor, *ITESM*, 85-88. <https://www.mty.itesm.mx/dhcs/centros/cvcp/fundamentos/scheler.html>
- Touriñan, J. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, (LXIV) 234, 227-248.

PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES Y DOCENTES SOBRE LA EDUCACIÓN EN LÍNEA

*Francisco Javier Rocha Estrada

*Licenciado en Psicología y Maestro en Ciencias con Orientación en Cognición y Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Estudiante del Doctorado en Innovación Educativa en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Recibido: 07 de julio de 2020

Aceptado: 25 de agosto de 2020

Introducción

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han tenido un gran impacto en el ámbito educativo. Las TIC han avanzado de forma vertiginosa, cambiando la formación actual de los estudiantes y de los propios docentes (Rodríguez-García et al., 2019), y han dado lugar a nuevos escenarios, enfoques y modalidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje que no solamente se desarrollan en el aula, sino también en otros ambientes mediados por tecnologías (Terreni et al., 2019). Todos estos cambios están sacudiendo con fuerza los paradigmas educativos existentes, por lo que han obligado a la educación a replantearse las oportunidades que la tecnología ofrece y las competencias digitales que implica (Pérez-Escoda et al., 2016).

Desde el surgimiento de las TIC, los investigadores han estado interesados en estudiar la dinámica que se desarrolla en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación en línea; a pesar de la gran cantidad de investigaciones que se han realizado, la mayoría ha buscado hacer una comparación con aspectos de la educación tradicional. Para conocer este fenómeno es necesario tener en cuenta la percepción del aprendizaje en el formato en línea desde la perspectiva de estudiantes y docentes.

Palabras clave: Percepción, estudiantes, docentes, educación en línea.

Planteamiento del problema

Contingencias como la que se vive hoy en día, ponen sobre la mesa nuevamente el tema de la educación en línea. En las instituciones educativas y fuera de ellas, continuamente se introducen innovaciones para el aprendizaje, pero pocas veces se evalúa cómo son percibidas por alumnos y profesores. Se necesita comprender el sentir de los involucrados, los beneficios que brinda esta modalidad, los retos que enfrenta y las características requeridas por los estudiantes para tener un excelente desempeño académico. No hay mejor manera de recabar esta información que entrevistando a los docentes, alumnos y observando directamente cómo se desenvuelven en esta modalidad.

Los objetivos de esta investigación son conocer la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos y docentes en la educación en línea, así como las competencias necesarias para lograr un aprendizaje efectivo y los principales retos que enfrentan.

Metodología

El presente estudio tiene por objetivo conocer la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de parte de alumnos y maestros en la modalidad en línea. El diseño es cualitativo, no experimental, transversal y descriptivo.

Muestra

La muestra fue no probabilística de conve-

niencia. Las participantes en el estudio fueron dos estudiantes y dos docentes de instituciones de Educación Superior, una pública y otra privada. Es importante mencionar que las participantes no mantienen ninguna relación docente-alumno. El único requisito para participar fue que estuvieran cursando o impartiendo una materia en línea. La recolección de datos se realizó en un escenario virtual a través de la herramienta *Google Hangouts* tanto para las estudiantes como para las profesoras.

Se seleccionó una institución pública y una privada para conocer desde diversas perspectivas cómo se desarrolla la educación en línea; a pesar de ser ambas instituciones de Educación Superior, las realidades que se viven pueden ser distintas en cada una de ellas. Los datos demográficos de las participantes se pueden observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Datos demográficos de las participantes.

Participante	Género	Experiencia en línea	Rol	Institución de Educación Superior
Carmen	Femenino	8 años	Docente	Privada
Blanca	Femenino	5 años	Docente	Pública
Nadia	Femenino	1 año	Alumno	Privada
Bertha	Femenino	1 año	Alumno	Pública

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

Para recopilar la información se utilizaron dos instrumentos: una observación participante realizada durante una clase de las docentes y una entrevista semiestructurada para alumnas y maestras.

Procedimiento

Contacto inicial. Se invitó a las participantes del estudio a través de redes sociales (*Facebook* y *WhatsApp*), se explicaron las características, propósitos y alcances del estudio. Se comentó

que su participación era voluntaria, el manejo de la información sería confidencial y, si en algún punto querían retirarse del estudio, podían hacerlo sin ninguna consecuencia. Finalmente, las participantes firmaron el consentimiento informado por medio de una *Google Form*.

Observación participante. Se realizó en una clase de las docentes, en la que se estuvo presente por medio de las herramientas tecnológicas *Zoom* y *Microsoft Teams*; previo a iniciar, se comentó a los alumnos el rol desempeñado por el investigador y la clase se desarrolló con normalidad.

Entrevista. Se les pidió a las estudiantes y docentes una disponibilidad de alrededor de 30 minutos para llevar a cabo la entrevista a través de *Google Hangouts*, se grabó el audio mediante un celular y la transcripción se realizó de manera manual.

Análisis de datos

Se transcribieron las cuatro entrevistas y las dos observaciones participantes, durante este proceso también se tomaron notas para guiar el análisis de la información. Para codificar los datos, se utilizó el software *WebQDA*, se cargaron las transcripciones y se realizó una codificación libre en la cual se obtuvieron 42 códigos y nueve categorías. Después, se agruparon los códigos de acuerdo con sus características y se redujeron hasta obtener siete categorías. Para darle validez a la información, se realizó una triangulación de las observaciones participantes, las entrevistas y las notas que se realizaron durante la transcripción.

Resultados y discusión

El análisis de datos agrupó la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación en línea en siete familias de códigos. En la Figura 1 se presenta un diagrama con todas las agrupaciones y después se presenta detallada-

mente cada categoría. Se utilizó el símbolo “/” para indicar pausas de las participantes.

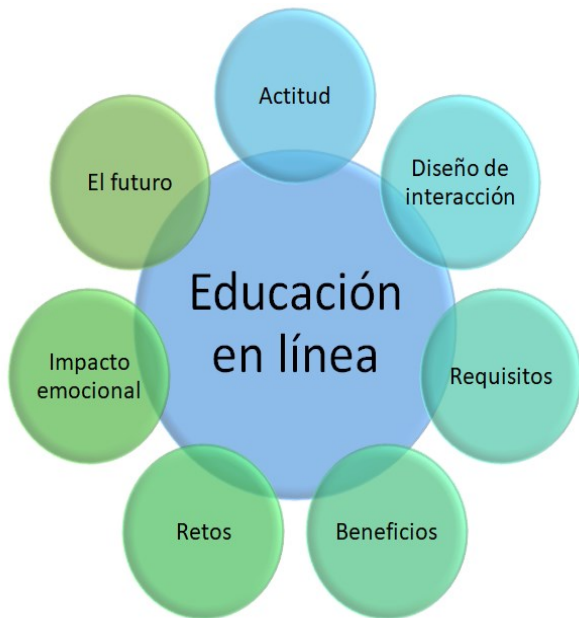


Figura 1. Familias de códigos. Fuente: Elaboración propia.

Actitud ante la educación en línea

A continuación, se presentan fragmentos de las entrevistas que permiten ver la disposición a trabajar en línea, las resistencias al cambio y una acción de mejora comentada por las participantes.

Entrevista a Carmen: De hecho, pensé que a mí jamás me iba a gustar toda la cuestión de dar una clase en línea.

Entrevista a Blanca: No me gustaba, se me hacía como fría, pero el hecho de que no me gustara no iba a hacer que se detuviera, decidí que lo mejor que podía hacer era averiguar cuál era la manera más efectiva de llevarla a cabo y hacerlo así, y eso fue lo que hice.

Entrevista a Nadia: Pues como que no había otra opción, teníamos que hacerlo de esta manera, tenía que ser así.

Entrevista a Bertha: Siempre tuve una actitud positiva, tenía un mes y medio sin tener clases, si esta es la solución la tengo que tomar, no tengo

de otra.

Entrevista a Blanca: Yo tengo una amiga que hizo un cuarto de escape virtual de zombis y ella para la sesión sincrónica se vistió de zombi, y eso va a ser memorable para los niños.

Se puede apreciar una actitud positiva hacia la educación en línea, las participantes lograron vencer su resistencia inicial llegando a realizar acciones importantes como el ejemplo de la amiga de Blanca. Es importante destacar que Nadia y Bertha incursionaron en la educación en línea por la contingencia, ya que no tenían otra alternativa como estudiantes, en cambio, Carmen y Blanca lo hicieron desde hace tiempo en su rol de docentes por convicción propia.

Diseño de interacción

Durante las entrevistas y en las observaciones se pueden apreciar posturas opuestas respecto a la interacción. En primer lugar, destacan las virtudes, sin embargo, también se hacen presentes las limitaciones.

Entrevista a Carmen: Estuvo padre en ese aspecto, que todos tenían sus cámaras encendidas y su micrófono.

Observación de Carmen: Antes de iniciar se conectan otros alumnos y comienzan a saludar, todos entran con cámara abierta.

Observación de Blanca: Los alumnos estaban charlando en la sala con su micrófono y cámara abierta antes de iniciar la clase.

Entrevista a Nadia: Es que hasta la asesora nos decía “digan algo, no puedo ver sus expresiones, si entendieron o no”, nuestra asesora es una persona ya jubilada, tiene sesenta y pelos de años, ella conoce solo el método tradicional, como que no se hallaba a lo mejor en cuestiones de feedback. Mis compañeros en general sí comentan y en las clases en línea no comentaban nada, o sea, era como que estaban cohibidos y la verdad sí se sintió la diferencia de participación.

Entrevista a Bertha: El maestro solo lo veíamos el primer día y cuando daba la calificación, otras veces solo se subía a Nexus, y si teníamos dudas le hablábamos, si no se subía a SIASE y pues es lo único.

La interacción en la educación en línea presenta una dualidad. Por una parte, resalta toda la interacción que se puede tener en este formato y por otra, sigue siendo limitada si se compara con el formato presencial. Si bien, existen muchas herramientas que la permiten dentro de la educación en línea, regularmente son poco utilizadas, se exhorta a que los involucrados las utilicen. Sin embargo, los estudiantes requerirían una conexión a internet estable y con un buen ancho de banda para que no sea contraproducente.

Requisitos

Se presentan en este apartado fragmentos de las entrevistas y observaciones que permiten ver los requerimientos necesarios para lograr un proceso efectivo de enseñanza-aprendizaje dentro de la modalidad en línea.

Entrevista a Blanca: Les puedes pedir que busquen información, pero no todo el mundo sabe identificar información confiable, no saben citar, no respetan derechos de autor, entonces te van a usar imágenes sin ponerse a pensar si quiera qué licencia tienen y así.

Observación de Blanca: Algunos alumnos no pueden chatear, por tanto, no pueden participar, aparentemente es por no acceder con su correo institucional.

*Observación de Carmen:
-Estudiante: yo puedo seguir miss ¿cómo se comparte?*

-Docente: en la parte baja, no se escucha

-Estudiante: ¿tengo que compartir audio también?

Observación de Blanca: Algo importante es la autorregulación del aprendizaje. Al estudiar en

línea los estudiantes tienen que medir sus tiempos y tomar un rol activo en su aprendizaje.

Para lograr el aprendizaje en línea los estudiantes requieren ser competentes digitalmente, parte de las problemáticas que se desarrollan durante las clases no son cuestiones de infraestructura, sino desconocimiento del uso de las herramientas, además, los alumnos necesitan la capacidad para regular su aprendizaje, ya que a diferencia del sistema tradicional, no existe una figura docente que está constantemente detrás de los alumnos y ellos tienen que gestionar su proceso de forma independiente.

Beneficios

En los fragmentos de las entrevistas y observaciones se pueden apreciar los beneficios de la educación en línea destacados por las participantes.

Observación de Carmen: Gracias a la pandemia estoy dedicando otra vez tiempo a entrenar.

Entrevista a Carmen: Los alumnos pueden revisar la información en el momento que quieren.

Entrevista a Blanca: Esto me recuerda otra cosa buena de la educación en línea, se facilita el acceso a personas con distintas capacidades, hay muchas condiciones que la tecnología te facilita atender.

Entrevista a Bertha: En un lugar que tuvieras acceso a internet, una computadora o el celular ya puedes tomar tu clase.

Entrevista a Nadia: Gastas menos al estar en tu casa, te haces tu café, tu lonche, la accesibilidad de tener esas cosas aquí en mi casa, por un lado, de comodidad.

Los beneficios del aprendizaje en línea fueron reconocidos por los participantes destacando la flexibilidad, el acceso a la información, el aprender a tu propio ritmo, la inclusión y la comodidad. En la Figura 2 se puede ver un ejemplo de la comodidad al recibir una clase en línea.



Figura 2. Alumna tomando clases en línea. Fuente: Elaboración propia.

Retos

Para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo existen grandes retos. En este apartado se presentan fragmentos de las entrevistas y observaciones que permiten identificarlos.

Entrevista a Carmen: A veces hay situaciones que no puedes controlar, que no funciona bien el micrófono cuando tú estás hablando o que el internet se va.

Entrevista a Nadia: Ahorita con todo el mundo en casa es difícil conectarse por todo el ancho de banda que requiere una videollamada.

Entrevista a Bertha: Bueno yo empecé a hablar y ya no te veía ni te escuchaba. No sabía si seguir o no.

Observación de Carmen:
-Docente: pon tu cámara
-Estudiante: no funciona miss

Entrevista a Blanca: En México tenemos como un 40 y tantos por ciento, no, un 30 y tantos por ciento de personas que no tienen una conexión a internet en casa, quiere decir que mucha gente se va a quedar fuera, hay otros que sí tienen internet, pero es una conexión limitada.

Entrevista a Carmen: A veces no entregan la tarea, a pesar de que ya está ahí, incluso los chavos que sí van a clase y les dices, no la suben,

eso sí me llama la atención, qué pasa con el compromiso, es parte de la cultura de los alumnos.

Observación de Blanca: El problema del uso de datos y la confidencialidad de la información.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación en línea tiene grandes retos. Los principales están relacionados con infraestructura, como son la accesibilidad, los problemas de conexión y la brecha digital, sin embargo, hay otras cuestiones importantes como la falta de compromiso detectada por las participantes y el uso de la información que está en línea.

El impacto emocional

Tanto en las entrevistas como en la observación, los participantes expresaron el impacto emocional que ha tenido en sus vidas la pandemia y cómo está afectando su percepción sobre la educación en línea.

Entrevista a Carmen: Me ha gustado, sigo viendo a mis alumnos, sigo teniendo entrevistas, de hecho, he tenido un poco más de confianza, yo le di mi WhatsApp a mis alumnos porque / todo esto, ya sabía que algo puede fallar y hay alumnos que han tenido la confianza de contarme cosas un poco más personales.

Entrevista a Blanca: Van a tener maestros bien emocionados con lo que está pasando y van a hacer cosas bien creativas. Pero creo que para algunos será una experiencia traumática, de maestros que solo enviarán un PDF.

Observación de Carmen: Ahora agradezco a la pandemia por el tiempo que paso en familia.

Entrevista Bertha: No me gusta estar mucho tiempo en la computadora ni tener todo el tiempo para la escuela, se siente más trabajo.

Observación de Blanca: Algo que se percibe actualmente es que los estudiantes se quejan del formato en línea en redes sociales, les piden mucha tarea y esta opinión se extiende a madres de

familia, sobre todo en educación básica.

La situación que están viviendo estudiantes y docentes tiene un impacto emocional en sus vidas, por lo que destacan aspectos positivos como negativos. Es complicado reconocer si este impacto es debido a la contingencia o a la educación en línea, por tanto, debería analizarse cada caso de forma individual.

El futuro

En este apartado se incluyen fragmentos de las entrevistas y observaciones donde los participantes expresan cómo ven el futuro de la educación en línea.

Entrevista a Bertha: Ahorita todo es un aprendizaje y al terminar a lo mejor sí va a llegar gente que diga “yo sí me quedo en línea” o habrá personas que de plano digan “yo no lo voy a querer”, yo creo que sí cambia la percepción, pero también esto da la oportunidad de conocerlo, se siente un poco de a fuerza, pero al menos en mí, yo prefiero presencial, pero sí tengo amigos que dicen “está bien padre en línea”.

Entrevista a Nadia: Sí, porque van a apreciar lo que es el privilegio de tener una clase presencial, para el maestro, todo el esfuerzo se tiene que valorar de forma diferente, ya tomé mi clase en línea y ahora regreso a presencial. Hay un espacio grande entre esas dos cosas, ya regresando la experiencia de ir y venir a la escuela, los pajaritos, salir, en mi caso es poder revalorizar las cosas que tu dabas por sentado en tu vida.

Observación de Blanca: Hoy en día la gente está tomando en serio la tecnología como una herramienta para educar.

Entrevista a Blanca: Existe algo que se llama el fenómeno de la diferencia no significativa, este fue planteado en 1999 por Thomas Russell. Cuando surgió la educación en línea hubo mucho cuestionamiento respecto de qué tanto fun-

cionaba en comparación de lo presencial, y es muy interesante porque la educación presencial nunca fue tan cuestionada, como si fuera perfecta, pero tampoco era el caso. El punto es que empezó a surgir un montón de estudios comparativos entre cursos presenciales y en línea y evaluaron cosas como participación, compromiso, calificaciones, etc. total que Thomas hizo un metaanálisis y se dio cuenta que no había diferencia significativa, si tú lo que haces es cambiar el medio no hay diferencia, lo que te da el aprendizaje y la participación no es el medio, es cómo lo usas.

Situaciones como la que hoy se vive ponen a prueba la educación en línea, es un hecho que esta modalidad no va a sustituir a la educación presencial, pero puede ser un gran complemento o una alternativa real.

Conclusión

Se puede concluir que tanto estudiantes como docentes manifiestan una actitud positiva hacia el aprendizaje en línea, si bien, mostraron algunas resistencias en un inicio, también estuvieron abiertos a impartir o recibir sus clases en esta modalidad. En el caso de las estudiantes, cabe destacar que fue el sistema tradicional el que las colocó en esta posición y no tanto un interés en el formato en línea. Respecto a la interacción, a pesar de todas las herramientas que existen para lograrla, sigue siendo vista como un área de oportunidad. Otros retos que acompañan esta modalidad son los relacionados con la brecha digital, no obstante que en los últimos años nuestro país ha tenido un gran avance en este aspecto, las participantes lo siguen viendo como un desafío. Los principales beneficios del aprendizaje en línea son la flexibilidad y el acceso a la información; para lograr el éxito en este formato, alumnos y docentes requieren ser competentes digitalmente hablando, además, los estudiantes necesitan la capacidad para regular su aprendizaje. Situaciones como la coyuntura que se vive actual-

mente, obligan a hacer cambios en la manera de educar y, aunque la educación en línea tiene varias limitantes, hoy en día nos demuestra que llegó para quedarse.

Referencias

- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*: 41 (Tercera edición, pp. 23-38). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Pérez-Escoda, A., Aguaded, I., y Rodríguez-Conde, M. J. (2016). Generación digital vs escuela analógica. Competencias digitales en el currículum de la educación obligatoria. *Digital Education Review*, 30, 165-183. <http://eprints.rclis.org/33498/>
- Rodríguez-García, A. M., Fuentes Cabrera, A., y Moreno Guerrero, A. (2019). Competencia digital docente para la búsqueda, selección, evaluación y almacenamiento de la información. *Revista Intrauniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 235-250. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/59955>
- Sánchez, R. (2001). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En M. L. Tarrés (Ed.). *Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 97-131). México, D. F.: FLACSO México.
- Terreni, L., Vilanova, G., y Varas, J. (2019). Desarrollo de competencias digitales en propuestas pedagógicas en ambientes mediados. *Informes Científicos Técnicos-UNPA*, 11(3), 61-87. <http://doi.org/10.22305/ict-unpa.v11.n3.797>
- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Ed.). *Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-95). México, D. F.: FLACSO México.
- Valenzuela González, J. R. y Flores Fahara, M. (2011). *Fundamentos de investigación educativa. Volumen 2 y 3*. Monterrey, México: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.

CONSECUENCIAS EN LA NUEVA REALIDAD EDUCATIVA ANTE EL COVID 19 EN EL NIVEL SUPERIOR

*Valeria Estefanía De León Villarreal

*Lucero Yazmín Mata Olvera

*Fátima Montserrat Ortiz Villarreal

*Itzel Jaretzi González Reyna

*Jennifer Estefanía Meza López

*Estudiantes de sexto tetramestre de la Licenciatura en Trabajo Social y Comunitario de la Universidad Emiliano Zapata, México.

Recibido: 01 de septiembre de 2020

Aceptado: 30 de septiembre de 2020

Introducción

El Covid-19 es un virus sumamente contagioso, se originó en China y logró propagarse en el ámbito mundial, logrando así una pandemia, ocasionando muchos problemas, económicos, sociales, escolares, etc. En este trabajo se presentará una investigación cualitativa, a partir de situaciones provocadas por la contingencia a causa del Covid-19; la investigación se centrará en conocer las problemáticas por las que pudieran llegar a pasar los jóvenes universitarios de distintas universidades, al momento de tomar las clases en la modalidad en línea. Como es sabido, la contingencia que se está viviendo en la actualidad es algo que tomó de imprevisto a todo el mundo, por lo cual se tuvieron que tomar medidas alternas para seguir con algunas actividades, en este caso las clases educativas de nivel superior.

Palabras clave

MOOC. Docentes. Internet. Estrés. Plataformas.

Planteamiento del problema

Tomar clases en línea se venía popularizando desde hace algunos años; dicho término se refiere a la educación a distancia, “modalidad educativa que también se puede considerar como una estrategia educativa que permite que los factores

de espacio y tiempo, ocupación o nivel de los participantes no condicionen el proceso enseñanza-aprendizaje” (Martínez Uribe, 2008, p.8). Es decir, es una alternativa a las clases presenciales, en la cual no se necesita una interacción física como tal y para ello se utilizan aparatos multimedia.

Sin embargo, su implementación hoy en día, en el Estado de Nuevo León, fue debida en su mayoría a la contingencia causada por el virus Covid-19; esto causó que el uso de esta estrategia fuera un cambio abrupto en algunas universidades, como es el caso de varias instituciones educativas que tenían poca experiencia en el ámbito.

Por esta razón, se decidió hacer la presente investigación, de la cual el diseño a utilizar es fenomenológico, cuyo “propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández Sampieri et al., 2014, p.493), utilizando como casos de estudio a alumnos de la Universidad Emiliano Zapata, la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad de Monterrey para mostrar las problemáticas derivadas del repentino uso de esta modalidad.

Al momento de revisar la literatura, las investigadoras de la presente se percataron de que, en su mayoría, los textos encontrados se referían a

las clases en línea como *Massive Online Open Courses* (MOOC o MOCA por sus siglas en español) (Fernández Rodríguez et al., 2018, p.257). Manotas Salcedo (2018) demarca como hitos en el tema a “el primer curso en línea en la Universidad de Phoenix y el nacimiento del concepto Campus Virtual a finales de los años 70; los primeros *Learning Management System* (LMS) en los 80 y el desarrollo de Moodle en el 2002” (p.113).

Manotas Salcedo (2018) comparte los antecedentes de los MOOC más remotos ubicados en el siglo pasado, hasta su plena evolución en plataformas que pueden ser utilizadas por las universidades; se hace mención de la plataforma Moodle, la cual es la plataforma educativa utilizada actualmente en varias instituciones, incluida la Universidad Emiliano Zapata al momento de realizar esta investigación, para cursar el ciclo escolar del año 2020.

Chan (2016, citado en Manotas Salcedo, 2018) declara que “el mayor reto que enfrentan los MOOC es el interés de cubrir carreras universitarias. Esto acarrea problemas para las universidades como la falta de un modelo de negocio sobre el tema o políticas flexibles sobre acceso al conocimiento” (p.113). Es posible ver esa falta de políticas flexibles en el conocimiento puesto que se puede desembocar en cursos rígidos en el sentido de que no es posible hacer cambios si un alumno cuenta con alguna imposibilidad, obligándolo en casos extremos a la deserción, evento que se ha visto recientemente.

García Aretio (2017) menciona que “este nuevo tipo de aprendizaje plantea nuevos retos a las universidades y profesores: redefinir el actual contexto metodológico hacia un diseño más interactivo, colaborativo y de materiales ubicuos, e implementar nuevas formas de autoevaluación más dinámicas” (p.18). Debido a la falta de interacción con las personas, éste puede llegar a ser tedioso y estresante, ya que el dinamismo en las clases “tradicionales” ayuda a aumentar el interés

de los alumnos y captar su atención.

Otro reto expresado por Fernández Rodríguez et al. (2018) es “la validez educativa que puedan ofrecer. A la hora de enfrentarnos a un curso MOOC, solemos plantearnos el interrogante sobre si estamos realizando un curso con verdadero valor formativo o si estamos asistiendo a la entrega de un certificado” (p.262). Es posible que los estudiantes desde un inicio lleguen a tener esta duda; si bien su intención ante todo es aprender, por causas de estrés o situaciones fuera de su alcance, pueden llegar a sentir que su aprendizaje no se está llevando a cabo como es debido, causando que entreguen trabajos o actividades solo por cumplir y pasar el ciclo.

No todos los alumnos cuentan con acceso a internet o no disponen con las herramientas tecnológicas necesarias, e incluso si las tienen, puede que estos equipos sean viejos y no tengan las condiciones óptimas para funcionar como es debido; esto, además de causar que la entrega de tareas o actividades dependa directamente de la funcionalidad del equipo, provoca un aumento de estrés.

Antecedentes de la investigación

Como antecedente, se encontró una investigación cualitativa (Escudero Nahón & Núñez Urbina, 2017), cuyos participantes eran docentes que anteriormente habían participado en algún MOOC. En los resultados de la investigación, se comenta que “el hecho de que un entrevistado considerara que estos cursos le habían parecido confusos resultaba interesante, ya que parecía no encajar con la idea de que quien se matriculara en un MOOC se encontraría con algo sencillo” (p.295). Y en efecto, al momento de escuchar “toma clases en línea desde la comodidad de tu casa” se crea un tipo de expectativa de un curso fácil, cómodo y por lo tanto entendible. Por otra parte:

Uno de los docentes entrevistados dijo haber

concluido un curso sin perder el interés, gracias al componente social. Considera que lo social estuvo muy relacionado con lo personalizable, puesto que, al poder tratar con otros estudiantes en foros, grupos, e, incluso, redes sociales, no perdió el interés y aprendió sobre algunos aspectos que iban más allá del curso (Escudero Nahón & Núñez Urbina, 2017, p.299).

Dicha investigación realizada por Escudero y Núñez (2017) resalta la personalización como punto clave para evitar la deserción, pues responde a la necesidad de motivación, adecuándose a los usuarios específicos. A continuación, se presentarán los objetivos, general y específicos, de la presente investigación cualitativa realizada a estudiantes de tres universidades del Estado de Nuevo León.

Objetivo general

Comprender los problemas que presentan los alumnos de la Universidad Emiliano Zapata (UNEZ), la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y la Universidad de Monterrey (UDEM) al momento de tomar clases en línea.

Objetivos específicos

Investigar qué problemáticas presentan los alumnos con respecto al internet de la UNEZ, la UANL y la UDEM al momento de tomar clases en línea.

Investigar cómo influye la comunicación entre el docente y alumno en las clases en línea de la UNEZ, la UANL y la UDEM.

Investigar qué problemáticas presentan los alumnos con respecto a las plataformas asignadas por la UNEZ, la UANL y la UDEM al momento de tomar clases en línea.

Investigar si la modalidad en línea ha sido un factor de mayor estrés en la vida académica del alumnado de la UNEZ, la UANL y la UDEM.

Hipótesis

El estrés es la mayor problemática que enfrentan los alumnos de la UNEZ, la UANL y la UDEM en la modalidad de clases a distancia.

Los alumnos la UNEZ, la UANL y la UDEM tienen dificultad para adaptarse a la modalidad de clases a distancia.

La mayoría de los docentes de la UNEZ, UDEM y la UANL están capacitados para trabajar con la modalidad de clases a distancia.

Justificación

El cambio abrupto de la modalidad en línea causó cierto desajuste en la forma de vida de todos los alumnos de las instituciones de educación superior; en una era en la que la tecnología ha tomado un curso importante en el desarrollo del mundo, no es de extrañarse el hecho de que se opte por esta alternativa. Así, se considera importante esta investigación porque la calidad en el aprendizaje del nivel superior da más oportunidades para un mejor futuro laboral. Por ello, visibilizar las problemáticas es un factor clave para iniciar una mejora en esta modalidad, ya que es la primera vez que muchos alumnos se enfrentan a esta nueva realidad.

La viabilidad y deficiencias en el conocimiento

Esta investigación, debido a la cuarentena, se llevó a cabo por medio de videollamada; la contribución que este estudio brinda es la comprensión de las problemáticas, así como la comparación de estas tres instituciones. La deficiencia en este caso sería el hecho de que no se tiene una interacción cara a cara completamente y la visualización está limitada al tamaño de una pantalla de teléfono celular o computadora.

Análisis de datos

Como instrumento, se realizó una entrevista estructurada, en la cual “el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas especí-

ficas y se sujeta exclusivamente a ésta” (Hernández Sampieri et al., 2014, p.403), la cual constó de dieciocho preguntas abiertas, y se aplicó a una muestra de ocho personas: cuatro alumnos de la UNEZ (personas 1,3, 7 y 8), tres alum-

nos de la UANL (personas 2, 5 y 6) y un alumno de la UDEM (persona 4), utilizando el modelo de muestra en cadena. Se obtuvieron los siguientes datos:

Codificación

Bueno / Regular / Malo

	Categoría	Personas
1	Nivel de conformidad	
		Persona 5: Las clases le han parecido bien porque es una nueva forma de sacar adelante las clases.
		Persona 4: Comenta que le parecen buenas, pero nunca le ha gustado ya que no es del todo personal y depende de situaciones fuera de su alcance.
		Personas 1, 2, 6 y 8: Les han parecido algo deficientes las clases en línea. Persona 7: En ocasiones presenta problemas con la luz de su casa ocasionando que no pueda entrar a sus clases.
	Internet	
		Personas 1 y 5: El internet no ha sido factor de complicaciones.
		Personas 2 y 8: Tenían problemas de internet solo cuando llovía por la zona. Personas 3 y 6: Solamente una vez tuvieron problemas con el servicio eléctrico.
		Personas 4 y 7: Relatan que la conexión a Internet no es muy buena, ya que se corta.
3	Plataformas	<i>Las plataformas utilizadas en la UNEZ son Teams y Moodle, en la UDEM el paquete de Google, de igual manera en la UANL utilizan Teams y Territorio.</i>
		Personas 1, 2, 3, 5 y 8: Dijeron no tener problemas con las plataformas.

		Personas 4, 6 y 7: Comentan que se satura la aplicación, los saca a todos de la sala y ya no pueden entrar.
4	Estrés	
		Personas 5 y 8: No han presentado mayor estrés. Persona 6: No ha notado estrés en su vida académica; al contrario, siente todo más relajado por estar en la comodidad de sus casas.
		Personas 1 y 2: Sí habían notado mayor estrés en su vida académica, a causa de que algunos maestros se exceden con las tareas, solicitándolas para los dos o tres días siguientes, sin considerar que también tienen tareas de las otras materias. Persona 3: Sí ha presentado mayor estrés, por no tener una computadora propia, lo que hace que batalle en los tiempos de las entregas de tareas. Personas 4 y 7: Perciben mayor estrés en general, ya que consideran que nadie está acostumbrado a estar confinado todo el día.
5	Baja	
		Personas 7 y 8: No han pensado darse de baja, ya que dicen que es un retroceso de tiempo.
		Personas 1, 4 y 6: Sí llegaron a considerar darse de baja temporalmente, pero no lo han hecho.
		Personas 2, 3 y 5: Ellos no quieren seguir en línea, ya que se les hace muy difícil poder aprender.
6	Docentes	
	Comunicación	Persona 5: No tuvo ningún problema con los maestros.
	Flexibilidad	Personas 3, 4, 5, 6 y 8: Comentan que sus maestros eran muy flexibles en todos los aspectos.
	Preparación	

	Comunicación	Persona 4: Menciona que es algo tedioso hablar lentamente para que no se corte o la voz se escuche robotizada.
	Flexibilidad	Persona 1: Ha notado algo de flexibilidad en algunos docentes.
	Preparación	Personas 1 y 3: Mencionaron que algunos de los docentes sí están preparados para llevar esta modalidad, ya que eran más jóvenes, pero otros no tanto porque no utilizan mucho la tecnología.
	Comunicación	Personas 1, 6, 7 y 8: Comentan que sí existen problemas de comunicación y no se llegan a acuerdos.
	Flexibilidad	Personas 2 y 7: Consideran que los docentes no son flexibles y son estrictos con las tareas.
	Preparación	Personas 4, 5, 6, 7 y 8: Opinan que no estaban preparados, pero sí se pudieron adaptar a las plataformas.
7	Preparación de alumnos	
		Personas 1 y 8: Opinan que los alumnos sí están preparados para llevar esta modalidad, ya que están más familiarizados con la tecnología.
		Persona 2, 3, 4, 5, 6 y 7: Consideran que no estaban preparados, pero sí pudieron adaptarse a las plataformas.
8	Rendimiento académico	
		Personas 1, 5 y 7: No consideran que haya mejoramiento ni empeoramiento.
		Personas 2 y 4: Mencionan que su rendimiento académico ha disminuido; perciben que realizan sus tareas de manera más lenta, puesto que actividades que antes hacía en 1 o 2 horas aproximadamente, ahora les toman la mitad del día. Personas 6 y 8: Han notado cambios negativos en su rendimiento académico, ya que sienten que han aprendido menos.

Tabla 1. Codificación. Fuente: Elaboración propia.

Alcance de objetivos y comentario a hipótesis

Los objetivos planteados pudieron alcanzarse; se investigó cuáles problemáticas presentaban los alumnos con el internet, las cuales en su mayoría fueron atribuidas al clima y fallas eléctricas y de servicio. La falta de comunicación efectiva entre algunos de los profesores y alumnos también influye de manera significativa en la entrega de tareas y calificaciones.

Las problemáticas que presentan en cuanto a las plataformas son debido a la saturación de la misma y a que los “saca” de la aplicación o programa que se está utilizando; es decir, debido a una falla de la misma, ésta se cierra. Asimismo, estos factores propios de la modalidad, el hecho de que no se estaba preparado para cursar un ciclo escolar de esta manera y otros aspectos como las tareas y demás, son causantes de estrés.

Los alumnos para organizarse adecuadamente se adaptaban más que nada a los horarios en los que tenían clases y las tareas las hacían en los días que quedaban libres, o los fines de semana. En sí, concorde a lo visto en las entrevistas y según la muestra, el alumnado de las tres universidades tienen las mismas problemáticas, variando solo en algunos aspectos. Hay que tomar en cuenta que hay distintos aspectos contextuales a considerar para estudios similares; por ejemplo, el sexo, el semestre/tetramestre en el que se encuentra el estudiantado al que se aplica la entrevista, así como la carrera.

En cuanto a las hipótesis, con base en el análisis de datos realizado, se denotó que la principal problemática que presenta el alumnado es su falta de preparación; sin embargo, de acuerdo a lo informado por los entrevistados, el hecho de que ellos no estén preparados es el mayor causante de estrés; una de las alumnas entrevistadas comentó que no pudo prepararse con una computadora propia para tomar las clases y de ahí provenía su estrés; otra alumna afirmó que nadie está acostumbrado a esta modalidad; por lo tanto, se determinó que estas problemáticas están

ligadas. En el mismo orden de ideas, se notó que la mitad de las personas entrevistadas afirmaron tener estrés, mientras que el resto negó haberlo presentado. Referente a las dudas, un alumno comentó que con esta modalidad es más complicado resolverlas.

En general, el alumnado comentó que sí han tenido problemas adaptándose a la nueva modalidad, más que nada por problemas con el internet o con los mismos equipos también; al final de cuentas, han podido sobrellevar las mismas y han logrado pasar el semestre (en el caso de los alumnos de la UANL y UDEM) o seguir al tanto de sus clases.

Respecto a si los profesores estaban capacitados para esta modalidad, se consideraron tres aspectos: comunicación, flexibilidad y preparación; de estos, los entrevistados comentaron que en su mayoría los profesores son flexibles, pero no todos están preparados debido a factores varios, como la edad, al ser ésta un motivo de poca relación con los medios requeridos; aun así, denotan que han podido adaptarse a esta modalidad logrando que las clases se lleven a cabo. Por todos estos motivos, las hipótesis planteadas no tuvieron modificación.

Conclusión

Para concluir, los resultados del análisis de los alumnos de la UNEZ, la UANL y la UDEM arrojaron muchas similitudes a pesar de que son de distintas Universidades; los jóvenes mencionan ciertas situaciones que ellos consideran muy difíciles, ya que en esta modalidad ocupan ciertas herramientas que son diferentes a las que se usan en una clase presencial.

Esta contingencia ha dejado marcado al mundo entero, en todos los aspectos, y sin duda la educación fue una de ellas; más que nada por cómo se dio todo de manera repentina, motivo por el que se tuvo que reubicar el modelo educativo para que las distintas instituciones no afecta-

ran los estudios del alumnado universitario, ya que, como se ha visto, las clases en línea no son algo completamente nuevo, pero sí es nueva la presente situación de contingencia, que ha provocado que esta modalidad sea necesaria.

Referencias

- Escudero Nahón, A. y Núñez Urbina, A. (2017). Impacto del fenómeno MOOC: la personalización en la educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 279-310, <https://dx.doi.org/10.23913/ride.v8i15.300>
- Fernández Rodríguez, J., Miralles Muñoz, F., y Cima Muñoz, A. (2018). Conceptualización, retos, dificultades y posturas de aprendizaje en cursos MOOC. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 256-276, <https://dx.doi.org/10.23913/ride.v9i17.380>
- García Aretio, L. (2017). Los MOOC están muy vivos. Respuestas a algunas preguntas. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 9-27, <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/17488/17977>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Manotas Salcedo, E. (2018). Los cursos masivos en línea, MOOC: ¿cursos para la inmensa minoría?: una revisión de posturas sobre el impacto de la educación virtual para el acceso a la educación en América Latina. *Investigación y Desarrollo*, 26(2), 109-124, <https://dx.doi.org/10.14482/indes.26.2.371.35>
- Martínez Uribe, C. H. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17(33), 17-27, <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/artic le/view/1532>

CONSTRUIR COHESIÓN SOCIAL, UNA ALTERNATIVA FRENTE A LA NUEVA NORMALIDAD

*María del Carmen Orihuela Gallardo

*Doctora en Estudios Mesoamericanos por la UNAM., México Posdoctoranda del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM (2019-2021). Docente en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Autora de diferentes artículos que giran en torno a la cosmovisión y procesos socioculturales de las mujeres y grupos indígenas.

Recibido: 21 de septiembre de 2020

Aceptado: 21 de octubre de 2020

Resumen

Históricamente la reciprocidad, la solidaridad y las normas de intercambio entre grupos sociales permiten crear redes de apoyo y cohesión social. Estas prácticas sociales son fundamentos sociales que han permitido a los grupos humanos encontrar alternativas de sobrevivencia frente a las diferentes problemáticas ambientales o sociales frecuentes. Este es el caso de las múltiples epidemias que han impactado a la población que ha habitado el territorio que ahora es México. Con estos antecedentes, es posible proponer que al fortalecer cohesión social a partir de prácticas de reciprocidad se podrá superar la crisis de postpandemia del COVID-19, sin un impacto devastador para los valores sociales.

Palabras clave: Reciprocidad. Identidad. Mujeres. Comunidad. Epidemias.

Introducción

Los indicadores en México de pobreza extrema recaen en la población indígena; asimismo, se reafirma que su desnutrición crónica los hará más propensos a no resistir la enfermedad. Serán grupos sociales o comunidades que puedan mermar su población drásticamente al sufrir el impacto de la pandemia provocada por el Coronavirus SARS-CoV-2. Ante esto nos preguntamos: ¿cuáles son los resultados para salir de la crisis comunitaria que dejará la pandemia en las comunidades? ¿Modificará la forma de vida y los

vínculos comunitarios tras sufrir el impacto de la enfermedad del COVID-19? Quizá aún no contemos con los elementos que puedan contestar estas preguntas. No obstante, a partir de una investigación sobre los valores y prácticas comunitarias, es posible identificar cuáles se mantendrán como los pilares sociales para enfrentar la crisis económica, sanitaria y social que se deriva de la postpandemia. Aquí se abordarán algunos aspectos que sustentan los principios éticos que fundamentan la permanencia y continuidad de la vida socio-cultural de los pueblos que mantienen su tradición. De forma que la presente investigación no se remitirá a propuestas novedosas, sino a los fundamentos sociales de la convivencia comunitaria. Es decir, a las acciones o prácticas constantes que permiten de integración de la colectividad.

La población que está organizada en colectividad, y más aún, la que mantiene prácticas que dan fundamento a valores éticos antiguos y profundos, posee diferentes fortalezas que no han sido reconocidas como potencialmente sólidas para enfrentar las crisis, en este caso, de salud. En una mirada muy cercana a los grupos tradicionales, encontramos que estos forman redes de cohesión social que se concretan en una interacción comunidad de apoyo y solidaridad; si bien éstas no son prácticas muy destacadas en los reportes sobre la emergencia sanitaria, la solidaridad y reciprocidad existente entre los grupos tradicionales aportarán apoyo emocional entre los integrantes de las comunidades indígenas, pues

la empatía y atención al sufrimiento de los otros crean múltiples beneficios para contener el sufrimiento o ansiedad de los grupos humanos que viven en comunidad.

De qué nos habla la historia de las epidemias en México

Han dicho los expertos que la epidemia del COVID-19 es una epidemia de dimensiones no vistas en 100 años, desde que se presentó la fiebre española, de la cual se calcula que causó la muerte de entre 20 y 50 millones de personas. Hasta ahora se ha dicho que la situación que enfrenta la humanidad ante la enfermedad del COVID-19 provocada por el virus SARS-CoV-2, es un hecho inédito, pues está afectando a todas las sociedades del mundo. La humanidad, entonces, se encuentra ante un reto inquietante, porque el mundo y sus sociedades no volverán a ser como habían sido antes de la pandemia. Posiblemente se crearán valores sociales éticos para apoyar al sostenimiento de la vida y de la salud; no obstante, contrario a construir nuevas formas de sociabilidad, la propuesta puede ser revirar hacia prácticas sociales y culturales que fomentan la cohesión social de forma sólida y sostenida desde la profundidad emocional de los seres humanos que viven en sociedad.

Con la incertidumbre que se observa en la población frente a la epidemia del COVID-19, es preciso buscar alternativas que permitan a la sociedad identificar las posibilidades de solución. La historia de los pueblos originarios puede mostrarnos las alternativas que se llevan a cabo desde la acción social, para retomar un nuevo orden y así poder continuar la vida frente a un proceso de caos e incertidumbre.

En México se han registrado diferentes epidemias, como la viruela, que mataba a 90% de la población contagiada, y que además estuvo acompañada de sarampión, varicela, paperas, tosferina; estas enfermedades se introdujeron entre

1519 y 1562. Las evidencias históricas muestran que fueron los pueblos originarios los que sufrieron el mayor impacto devastador debido a la disminución de la población, que se calcula que en tan sólo 85 años de 18 millones de habitantes se redujo a un millón de individuos (Malvido, 2003). También se presentó otra epidemia igualmente mortífera, el matlazahuatl, enfermedad que tuvo varios brotes a partir de 1545 (Mandujano Sánchez et al., 2003). A lo largo de los siglos siguientes, se tuvieron múltiples eventos epidémicos, es decir, la población en su proceso histórico estuvo enfrentándolas.

Las epidemias han estado presentes entre los pueblos mesoamericanos, incluso desde antes de la llegada de los españoles, ya que éstas coadyuvaban a que importantes ciudades prehispánicas fuesen abandonadas, como sucedió en Tula, por ejemplo, en el año 7 tochtli, en que “de mil partes toltecas se murieron 900” (Mandujano Sánchez et al., 2003). Hubo otra en la que hubo una escasez de más de cuatro años que provocó una pestilencia en la población que casi se extinguió. Ante la falta de alimento, las ciudades fueron abandonadas.

Ya en la colonia, diferentes epidemias atacaron a la población, muriendo en mayor proporción indígenas, después negros y en mucho menor escala españoles. Se tiene registro de que la gravedad de la situación provocada por las epidemias en tiempo anterior a la conquista española no sólo se quedaba centrada en la enfermedad o la muerte, sino que se le aunaban las hambrunas por no poder cultivar el maíz, o por crisis agrícolas (Mandujano Sánchez et al., 2003). Las consecuencias de una epidemia son que de ésta se derivan otras situaciones que provocan agravamiento de la enfermedad. La presencia de una enfermedad infecciosa siempre ha representado la suma de diversos acontecimientos devastadores para la población que la padece —la enfermedad misma, la muerte, la hambruna, las infecciones, y con todo esto, además se generaban guerras—

(Malvido, 2003). El surgimiento de una epidemia es un evento de desastre para la población que la enfrenta, por ésta misma y por sus consecuencias.

Fortalezas comunitarias frente el impacto destructivo de una epidemia

La situación que se genera con una epidemia y las normas de aislamiento y sana distancia obliga a los colectivos humanos a cambiar el orden con que se conceptualizan múltiples elementos socioculturales, además de las prácticas que dan sentido a la cohesión social. Buscamos aquí indagar si se recurre, durante el impacto de la pandemia, a un proceso de reconstrucción social en el que prevalecen las relaciones de cohesión social, que se tienen como normas éticas en la organización comunitaria de las sociedades indígenas. Dentro de este contexto, los pueblos tradicionales por sus características sociales, económicas y nutricionales han sido los más afectados; sin embargo, ante estos conflictos, ellos han podido ir más allá de la enfermedad y sus consecuencias para mantenerse en sociedad, formando comunidades solidarias. Esto no contradice la premisa de que en las comunidades se hace más presente el sentimiento de desprotección, el cual tiene como origen la violencia histórica asociada a la discriminación a la pobreza, al aislamiento y la desinformación, además de la imposición del cambio cultural, económico y social. Sin embargo, es importante reconocer que su fortaleza se deriva de un conocimiento y práctica ética sobre las relaciones humanas.

Por razones como ésta, sostengo que para comprender la fortaleza social de las sociedades tradicionales que viven en comunidad, es preciso observarlas desde su proceso histórico. Las epidemias en la Nueva España en el siglo XVI afectaron enormemente a la población indígena, por lo que interesa entender cuál fue la organización comunitaria que permite la continuidad de los fundamentos socioculturales que dan cohesión

social. Las epidemias han tenido como consecuencias desastres poblacionales. Frente a ese escenario surge la pregunta, ¿de qué forma actuaron los grupos sociales indígenas?, ¿podieron dar contención emocional y alimenticia al impacto de las epidemias? Quizá, al hacer una revisión a la situación actual se podrá hacer una posible respuesta a este planteamiento.

En los primeros momentos de una pandemia, donde el confinamiento y la vida social se detienen, buscamos en los registros antecedentes sobre cómo las sociedades, en este caso las tradicionales, han vivido y afrontado una crisis social tanto por el contagio del virus que producen las enfermedades, como por enfrentarse a la escasez de los recursos económicos para apoyar el acceso a la alimentación. A lo largo de la historia de los pueblos tradicionales de México, se han podido identificar algunas de las posibles respuestas que los grupos humanos han tenido frente a estos eventos epidémicos. Existen mecanismos sociales de fraternidad y reciprocidad fortalecida que se cimientan en la memoria histórica para reproducirse en el actuar cotidiano, con una dinámica de cambio, propia de la cultura, pero que conserve sus prácticas de más alto valor social y comunitario: la reciprocidad y la solidaridad.

Los pueblos nativos están haciendo un esfuerzo extraordinario para mantener el aislamiento comunitario, en muchos casos enfrentando escasez de recursos para mantenerse antes de tiempo de cosecha. Aquí se busca mostrar el alto valor social que tienen muchas de las formas de convivencia en comunidad, basado en la observación de la interacción de la población maya de la península de Yucatán, quienes se están quedando con los recursos mínimos para sobrevivencia.

La situación de la pandemia de la COVID-19 puso en alerta sobre la forma en que habitualmente los individuos se relacionan y, más aún, la capacidad que tienen de generar redes de solidaridad y apoyo cooperativo ante eventos complejos. Se ha percibido una tendencia al distancia-

miento, incluso, entre personas cercanas, más aún, entre poblaciones que se consideran alejadas culturalmente. Así, se identificó que se requieren procesos creativos para formar y reconocer las fortalezas sociales generadas a partir de las acciones que permitan involucrar a grupos e individuos. Justamente en la reciprocidad se puede descansar el potencial individual y enriquecerlo a partir del involucramiento comunitario.

Cohesión social: fundamentos en las comunidades indígenas

Las características de la reciprocidad surgen a partir de las relaciones de los individuos, es decir, entre ellos se genera directamente el trato entre las personas. A partir de una cooperación colectiva, se crean lazos profundamente sólidos, y en palabras de los nahuas indestructibles, tan así que es posible llamarse a sí mismos “hermandad”. “Nosotros somos una hermandad”, dice Maribel, una mujer nahua de la comunidad de Cuentepec, Morelos, al buscar explicar cómo es su sociedad. Pero, ¿qué sobreentendidos y códigos culturales están contenidos en la frase? Este lema concentra la dinámica comunitaria que permite las prácticas cotidianas, rituales y no rituales, que mantiene aquellos valores éticos de las sociedades que asume como principios de vida el dar, recibir y devolver, como lo desentrañó Marcel Mauss desde 1925. Con esta información es posible encontrar una relación entre la reciprocidad y la vida comunitaria. En las relaciones sociales sólidas y afectivas descansan los principios éticos y morales de una pequeña sociedad que se ha mantenido cohesionada por muchos siglos hasta la actualidad, a pesar de haber enfrentado, a lo largo de su historia, diversos eventos de enfermedades infecciosas, así como conflictos sociales, principalmente en la Revolución Mexicana entre la población indígena de Morelos. ¿De qué nos hablan esos sobreentendidos culturales para visualizar la violencia social que acompaña a los pueblos tradicionales con la

contingencia provocada por la enfermedad Covid-19?

Los pueblos originarios poseen un sinfín de códigos sociales, los cuales están definidos muchas veces por las acciones referentes a formas culturales identitarias. Dichos códigos se ha reproducido en acciones constantes de integración social, a los cuales es posible acceder a partir de formas de reciprocidad. Las relaciones sociales son de orden económico, político y también afectivo; ahí descansan los principios éticos con que se relacionan las personas con otros seres humanos o entidades que conceptualmente son parte de la naturaleza.

La reciprocidad está presente en el acontecer cotidiano. Sin embargo, muchas veces se activan actos de reciprocidad más complejos al presentarse eventos extraordinarios, como la enfermedad, por ejemplo. Éste es el elemento social que activa algunas formas importantes de redistribución de comida, entre otras cosas. Es tan alto el valor social que tienen las acciones de reciprocidad que, al interrumpirlas, se infringen las normas comunitarias, haciendo que se presente una ruptura de acuerdos establecidos.

¿Con qué prácticas se genera la solidaridad colectiva?

Si bien los mecanismos de la reciprocidad se encuentran en la memoria colectiva, se activan en el actuar constante. Por citar algunos casos, el acto ritual conocido como k'eex (cambio o intercambio) practicado entre los mayas de la península de Yucatán. El k'eex es un dar y recibir, es un cambio que en la mayoría de las veces involucra un elemento ritual. Para la cultura maya, el intercambio es un fundamento social de tal magnitud que no es posible plantearse la continuidad de interacción con la naturaleza sin intercambiar (Orihuela Gallardo, 2015). Además de intercambio, se encontró un acto que tiene como principal objetivo la redistribución de comida. Se trata de

práctica ritual conocida como *ts'áayatsil*, donde *ts'áa* es dar y *tsil* se refiere a una forma pragmática. De acuerdo con los códigos culturales, *ts'áayatsil* se expresa como una acción que denota dar con bondad con un orden moral, tanto a las personas de la comunidad como seres sobrenaturales que se encuentran en el mundo cosmológico de los pueblos mayas peninsulares. Este acto ritual, que implica la redistribución de recursos, se realiza igualmente al presentarse la enfermedad de un integrante de la familia, y consiste en elaborar y ofrecer comida a las personas de la misma comunidad.

Acciones de reciprocidad están estrechamente conectadas con la solidaridad. Aunque su fortaleza está en que las redes se crean y fomentan constantemente en la vida cotidiana de la dinámica colectiva, éstas pueden surgir espontáneamente. Es decir, sin tener una relación antes establecida, surgen acciones que acuden a la ayuda de otras personas, o seres de la naturaleza que necesitan de un impulso humano para ayudar a los seres cercanos. Las formas de actuar en bien de la comunidad surgen de distinta manera, por ejemplo, al ocurrir un accidente o una emergencia sanitaria como la que hoy vivimos y se proveen de alimentos o recursos necesarios para sobrepasar el periodo de crisis. Las acciones solidarias surgen de distintas formas y en diferentes momentos sin necesidad de que haya un lazo previo.

Es preciso destacar las fortalezas que ha mostrado la población indígena para enfrentar los escenarios desfavorables, que pueden ser semejantes a las múltiples epidemias enfrentadas a lo largo de su proceso histórico. Se trata de mecanismos sociales que caracterizan a sus actividades comunitarias y que son fortalecidas por su tradición cultural. Los actos de reciprocidad tienen un potencial humanitario extraordinario con alcances tan amplios que rebasan la interacción puramente económica y que van mucho más lejos (Temple, 2003). En esta parte, conviene pun-

tualizar que al actuar de forma ética, es decir, con la que los individuos tienen normas de conducta que la sociedad establece, se genera un bienestar social.

En una postpandemia y la nueva normalidad

En un futuro próximo, tras vivir la crisis de aislamiento social, se podrá visualizar a la sociedad formando redes sociales o lazos humanos que permitirán hacer comunidad. En otras palabras, se revivirán las acciones colectivas que permiten a los individuos vincularse a partir de mociones formadas por el apoyo que logró surgir, aunque se tuviera una ruptura social; en ese sentido, conviene recordar que la palabra comunidad es definida por la Real Academia Española (2020) como un “conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes”. El impacto social de “hacer comunidad” tiene que ver, pues, con generar acciones para mantener el bien del colectivo; asimismo, dicho término, por definición es buscar actuar con consideración y respeto al resto de los seres de la sociedad, en la que está incluida la naturaleza. La interacción cotidiana de las sociedades tradicionales muestra que no sólo habitar un territorio común hace una comunidad, mucho menos una cohesión social tan sólida como lo es “una hermandad”.

Ser parte de una comunidad con cohesión social no sólo se refiere a realizar actividades culturales que se hacen al compartir conocimiento común; más bien, es compartir rasgos identitarios y mantenerse en una dinámica de actuar para devolver desplegando la circulación de elementos.

Así, las formas sociales son construidas para mantener elementos circulando y operando en las relaciones cotidianas, lo cual genera fortaleza moral o alta estima social. El dar es una de las acciones más sobresalientes en la convivencia social, pero este acto no puede estar solo, pues se da sin esperar que los mismos que lo reciben lo devuelvan de igual forma y en el mismo momen-

to. Para completar el circuito de acciones sociales implicadas, está implícito el recibir, por supuesto, diferentes elementos y en diferentes tiempos. El dar, recibir y devolver o generar reciprocidad, puede crear en la comunidad la tranquilidad de haber dado o trabajado apoyando las causas colectivas. Lo que es en bien de uno, también lo será para los otros, y las acciones serán correspondidas cuando se necesite sin importar de quién llegue y en qué tiempo se haga. Se trata de poner en circulación elementos diversos – solidaridad, compañerismo, trabajo conjunto, alianza, cuidado mutuo, elaboración y distribución de comida, protección, respeto o conocimiento–, con los cuales todos los individuos se encuentran contribuyendo constantemente.

Las sociedades tradicionales construyen y mantienen su cohesión social. Si en la realidad de cada persona se puede construir, es decir, actuar para poner en circulación elementos que van desde lo económico, lo subjetivo o la profundamente emocional, al observar la organización social de las comunidades tradicionales, es notorio que cotidianamente se generan acciones para apoyar a la familia y a la comunidad. Lo anterior es evidente a partir de actividades cotidianas de apoyo y disposición al trabajo colectivo, como compartir comida con las personas que llegan a casa, o promover actividades de convivencia que enaltecen el “agradecimiento”, lo que tiene un fuerte impacto emocional en el individuo social.

Las labores de reciprocidad son fortalecidas por el actuar sobresaliente y cotidiano de las mujeres, dada su participación constante en la vinculación social, ya que tienen el papel sustancial de dar continuidad a las formas sociales involucradas en la reciprocidad, y son ellas las que elaboran la comida, elemento esencial para circular el dar y recibir alimento. No obstante, su labor va más lejos: las mujeres con sus cuidados y su contención emocional establecen los vínculos de identidad y fortalecimiento emocional en la dinámica social (Orihuela Gallardo, 2020).

En el caso de las sociedades tradicionales, se mantiene ese circuito de acciones al pactar con el resto de la sociedad en la que, no olvidemos, está incluida la naturaleza. La reciprocidad mantiene el equilibrio socio-ambiental, permite la vinculación de los individuos o la formalización de redes sin que necesariamente sea entre dos sujetos; precisamente, lo que se destaca con la reciprocidad es lograr redes que incluyan a todos los seres que pueden interactuar entre ellos.

El hambre es una situación de todos los seres de la naturaleza que no es permitida. Las sociedades originarias, sustentadas en la cultura y la cosmovisión, transmiten en sus prácticas y narrativas normas sociales muy estrictas que tienen la finalidad de impedir el hambre. Con ese principio, se ponen en circulación múltiples prácticas, algunas muy antiguas, otras más actuales que se han ido modificando y adaptando a las nuevas realidades sociales. La enfermedad es una de las consecuencias que se tendría por falta de reciprocidad; en estas prácticas se reconoce la capacidad de proveer y promover ese equilibrio social; por ejemplo, el compartir comida. En esos momentos, son más evidentes dichos actos porque cobran la forma de objeto o comida.

Reflexiones finales

La reciprocidad es una acción que implica poner en movimiento innumerables actos sociales que permiten generar puentes o vías de comunicación entre diversos grupos sociales u otros individuos que viven distintas realidades dentro de un mismo territorio, e incluso fuera de éste. No obstante sus desacuerdos, la comunicación que se genera en la dinámica cotidiana de convivencia puede generar una reconciliación entre individuos o grupos comunitarios. La reciprocidad, en ese sentido, también permite relaciones colectivas de sostenimiento o contención emocional.

En suma, tras revisar la historia de las pandemias, es posible proponer que los vínculos gene-

rados a partir de la reciprocidad serán los mecanismos anclados en la memoria colectiva que permitirá dar respuesta a los eventos adversos que históricamente se dan con más fuerza después de una pandemia, como la que México actualmente está enfrentando. Ante la escasez y hambruna, los problemas podrán ser menos severos si la población genera acciones de reciprocidad y solidaridad ante la nueva normalidad. Entonces, tras la pandemia, la cohesión social sostenida en la reciprocidad dará posibilidades de reconstrucción social para superar la crisis de escasez de recursos económicos, pero también el dolor emocional generado por las pérdidas humanas.

Bibliografía

- Comunicación personal con Maribel Villegas. Profesora de náhuatl y habitante de Cuentepec, Morelos. Agosto de 2019.
- Comunicación personal con Eli Casanova. Traductor Maya hablante. 15 de mayo de 2020.
- Giménez, G. (2020). Cultura, identidad y procesos de individualización. En *Conceptos y fenómenos*

fundamentales de nuestro tiempo. UNAM. Disponible en: http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/625trabajo.pdf

- Malvido, E. (2003). “La epidemiología, una propuesta para explicar la despoblación de América”, *Revista de Indias*, 53(227), 65-78.
- Mandujano Sánchez, A. Carrillo Salache., L y Mandujano, Mario. (2003). “Historia de las epidemias en el México Antiguo. Algunos aspectos biológicos y sociales”, *Tiempo, Laberinto, UAM*, 9-21.
- Mauss, M. (1961) [1925]. “Ensayo sobre los dones. Razón y forma del cambio en las sociedades primitivas”, en *Sociología y Antropología*. Editorial Tecnos.
- Orihuela Gallardo, M. C. (2020). «Reciprocidad: una práctica comunitaria para superar la COVID-19». *Notas de Coyuntura del CRIM*, (37), 1-7.
- Orihuela Gallardo, M. C. (2015). *El simbolismo agrícola en la narrativa maya* [Tesis de doctorado. UNAM]. <http://132.248.9.195/ptd2015/mayo/0729083/Index.html>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [20 de mayo de 2020].
- Temple, D. (2003). *Teoría de la reciprocidad. La reciprocidad y el nacimiento de los valores humanos*, Tomo I, PADEP.

RESILIENCIA: UN PROCESO PARA SOBRELLEVAR LA ADVERSIDAD DE LA SARS-COV2, CONTRIBUIR AL CONOCIMIENTO Y GENERAR CIENCIA DE INCIDENCIA SOCIAL.

*Karla Salazar Serna

**Andrea Kenya Sánchez Zepeda

*Licenciada en Derecho. Maestría en Trabajo Social con Orientación en Proyectos Sociales. Doctora en Filosofía del Trabajo Social con Orientación en Políticas Comparadas de Bienestar Social. Investigadora especialista en Resiliencia frente a violaciones graves de Derechos Humanos. Posdoctoranda del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias CRIM/UNAM, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, su línea de investigación está enfocada al estudio de la resiliencia, procesos de pacificación, vulnerabilidad y los procesos que viven las personas y familias que han sido víctimas de entornos violentos, narcotráfico, guerras y conflictos armados, desde una perspectiva de género.

**Licenciada y Maestra en Trabajo Social por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México. Doctora en Trabajo Social por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Psicoterapeuta corporal y Danza-terapeuta por el Centro de atención a la Salud Mental y Emocional Comunitaria de la Universidad Autónoma de Morelos, México. Especializada como Educadora de Familias en Riesgo y Exclusión Social por el Ministerio de Salud de España. Coordinadora del Centro de Investigación y Estudios Socio Deportivos CIESODEP- ENTS. Actualmente, profesora asociada C interina de tiempo completo en la Escuela Nacional de Trabajo Social UNAM en la línea de investigación en Estudios e Intervención Social con Familias.

Recibido: 25 de septiembre de 2020

Aceptado: 21 de octubre de 2020

Resumen

A través de una comunidad científica comprometida a colaborar interinstitucionalmente y de forma multidisciplinaria y transdisciplinar, donde los esfuerzos no se detengan para trabajar de forma colaborativa y lograr diálogos que permitan la divulgación efectiva de sus avances, será posible una incidencia orientada a la resiliencia; la presente es en lo general una propuesta reflexiva de frente al contexto pandémico originado por el virus SARS-CoV-2. La forma de comunicar y extender nuestros avances y contribuciones científicas desde las Ciencias Sociales son trascendentales para lograr una resonancia pública y empática, sobre todo con sectores sociales que han sido históricamente excluidos y marginados de los beneficios del desarrollo social y que, como lo vemos ahora, son los más golpeados por la presente situación socio sanitaria con impactos bio-psico-sociales en la vida cotidiana de las personas y familias. El saber ser próximos, dialogando posibilidades más que imponiendo saberes, es otras de las propuestas mencionadas en este documento, percibida como una oportunidad

que brinda el actual contexto para construir comunidades resilientes incluyendo a las instituciones científicas-educativas.

Palabras clave: Resiliencia, SARS-CoV-2, pandemia, ciencia, incidencia social.

“Por mi raza hablará el espíritu”, el gran lema que llevamos como insignia quienes nos identificamos con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pero también consideramos que es una frase que abarca la dignidad de la actividad científica y universitaria de las Instituciones de Educación Superior en todo el país. José Vasconcelos, uno de nuestros orgullos universitarios y creador de este lema, comentó dicha frase ante el Consejo Universitario de abril de 1921 pretendiendo significar que despertábamos de una larga noche de opresión (Dirección General de Comunicación Social DGCS/UNAM, 2019). Como bien lo explica el compañero académico del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH), Fabio Moraga (DGCS UNAM, 2019), investigador y

especialista en la vida y obra de José Vasconcelos, eran tiempos donde las ideas de Revolución estaban vivas, así como se presentaba una coyuntura muy pertinente para promover la idea de unidad de nuestros pueblos centro y latinoamericanos.

A sabiendas de que la Historia nos brinda lecciones, pero también experiencias cíclicas, nos encontramos en un momento sin precedente en la historia contemporánea y reciente del siglo XXI, teniendo a la enfermedad conocida por sus siglas COVID-19 originada por el virus nombrado como el SARS-CoV-2 como protagonista y responsable de un paro social y económico con consecuencias psicosociales importantes en la sociedad y que, de manera histórica, ha suspendido actividades en instituciones educativas de por lo menos 199 países, lo que lo hace un suceso de magnitud global.

Retomando a nuestro insigne e histórico Rector de la UNAM en el período del 09 de junio de 1920 al 12 de octubre de 1921, uno de los rasgos más destacados de su rectorado fue su genuina preocupación por alejar la imagen elitista que se tenía de la Universidad Nacional Autónoma de México para, como dice Moraga, otorgarle una misión social e histórica al describirla así: “ésta es la Universidad de la Nación, es la Universidad del Pueblo Mexicano”; nada más pertinente que convocar el rescate de la memoria de lo que nos hace ser comunidad universitaria y ser la Universidad de la Nación, aun en estos tiempos de pandemia que ha tenido como uno de los mayores impactos una posible “Catástrofe Educativa”, así descrita por el Secretario General del ONU, Antonio Guterres (Noticias ONU, 2020).

Sin duda, la SARS-CoV-2 ha colocado a la humanidad ante diversos desafíos, donde se destaca una primera necesidad homogénea: mantenerse con vida. Los gobiernos y las sociedades han desarrollado algunas estrategias para hacer frente a diversos retos que esta pandemia ha impuesto. Las muertes, la enfermedad y el confina-

miento han situado a las poblaciones ante ineludibles duelos; las pérdidas son innumerables, pues no sólo se cuentan vidas, sino también empleos, relaciones, formas de existir y coexistir, formas de interactuar y hacer comunidad; condiciones sociales que ya venían siendo complicadas antes de esta coyuntura pandémica, pero que ha agudizado viejos problemas sociales viejos con rasgos nuevos, como son: las diferentes violencias, la pobreza extrema, el desempleo, la discriminación, la desinformación, la falta de oportunidades y desarrollo, entre otras formas de opresión y negligencia que generaron violaciones estructurales a los Derechos Humanos básicos para la sobrevivencia humana.

Nadie ha estado exento de contagiarse, enfermar, morir, angustiarse, deprimirse, sentir miedo, desesperación o incertidumbre, padecer estrés agudo o padecer otros malestares vinculados con la pandemia, pero sin duda, no en todos los espacios y territorios este virus ha acabado con la vida de hasta cinco o cuatro integrantes de una misma familia.

En el ámbito mundial, todas las personas y las diferentes entidades gubernamentales han tenido y tienen un papel fundamental para evitar la propagación y el desastre; los trabajadores del sector salud son principalmente quienes han enfrentado sin descanso la emergencia sanitaria. Los mensajes mediáticos han impulsado el reconocimiento hacia esta labor, pero lo que está detrás de esta actuación profesional loable y heroica de las comunidades profesionales en las instituciones hospitalarias es un diagnóstico realmente preocupante del estado de cansancio, agotamiento profesional y fatiga emocional estructural, mejor conocido como *burning out* o síndrome del quemado, del cual desde hace más de 20 años diversos estudios han demostrado resultados que puntualizan que un promedio de 30 a 40% del personal que trabaja en el sector salud en México, está experimentando dicha condición, por lo que la situación de salud emocional y mental con la que

llegó el afrontamiento del virus SARS-CoV-2 a estas comunidades hospitalarias, ya tiene un antecedente difícil.

En otro aspecto, gran parte de la sociedad espera que la comunidad científica genere pronto el conocimiento pertinente para combatir y detener a la SARS-CoV-2, y para poder hacer frente a las diversas implicaciones que ha provocado. Lo anterior nos lleva a preguntarnos lo siguiente: ¿cómo ha sido socializada la generación de conocimiento con la sociedad en estos meses y qué papel han desarrollado las universidades para la divulgación de los avances científicos?

La comunidad científica se ha hecho presente a través de la publicación de diversos artículos científicos y de opinión. En concordancia, Torres (2020) señala que la comunidad científica se encuentra ante uno de sus mayores retos para resolver un problema sanitario de alcance global, lo cual ha propiciado un volumen de publicaciones sin precedentes en torno al mismo tema. Además, a través de diferentes plataformas virtuales se han desarrollado conversatorios, conferencias, paneles de reflexión y de discusión, *webinars*, boletines informativos, notas de coyuntura, entre otras actividades. Asimismo, se ha hecho uso de los medios de comunicación para expresar posturas, opiniones y socializar los últimos hallazgos de investigaciones vinculadas con la pandemia.

Los esfuerzos de divulgación y la generación del conocimiento por parte de las universidades y diversos centros de investigación se han generado (en un gran porcentaje) a la distancia, por lo que se han activado diversas plataformas para mantenerse en comunicación. Desde la UNAM, de manera temprana se realizaron diferentes acciones para generar respuesta a la emergencia sanitaria y contribuir al conocimiento de la pandemia:

...la Rectoría a través de las coordinaciones de la Investigación Científica, de Humanidades, de Cultura y para la Igualdad de Género de la UNAM tomara medidas decisivas

en todos los ámbitos del quehacer universitario, además de estrategias determinantes para contribuir a conocer y entender la dinámica de esta inédita enfermedad.

La aportación de la Universidad Nacional ha resultado fundamental en materia de prevención y atención a la salud, asesoría a instituciones de gobierno, en investigación biomédica, en el diseño de equipos y dispositivos médicos, en atención psicológica, jurídica y de género, en el modelaje de la dinámica de la pandemia en México e orientando a la sociedad veraz y oportunamente sobre distintos aspectos de la pandemia.... En el campo de la investigación ha desplegado un esfuerzo enorme para contribuir al conocimiento de la pandemia, desde las ciencias de la salud, así como en los ámbitos sociales y económicos, para dar continuidad a los proyectos en estos momentos difíciles de trabajo y convivencia y preparar las acciones que tendrá que realizar nuestro país en el futuro cercano (Dirección General de Comunicación Social DGCS/UNAM, 2020).

Dichas acciones fueron socializadas con los diferentes medios de comunicación de esta máxima casa de estudios y replicadas por diversas instituciones y medios de comunicación nacionales e internacionales. Además, se desarrollaron diversos sitios web para contribuir a la información en torno a la pandemia; por mencionar algunos ejemplos, desde la Coordinación de Humanidades se desarrolló el sitio web COVID-19. Humanidades UNAM. Reto social, y desde el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias fue desarrollado el Micrositio del CRIM sobre la pandemia del COVID-19. Estas acciones abren una puerta a colaboraciones de investigación encausadas a generar ciencia de incidencia, a la difusión y la divulgación del trabajo de investigación institucional e interinstitucional, y a una interacción cercana a la sociedad. Sin embargo, incluso con estos esfuerzos, sabemos que en mu-

chas ocasiones la labor académica en nuestras voluntades de extensión son tanto para divulgar como para poner al servicio el conocimiento, si bien no son las más populares o consumidas por gran parte de la sociedad, ya que compiten con aplicaciones que brindan otro tipo de recursos quizá más entretenidos frente al confinamiento, como la aplicación “Tik Tok”; también sería pertinente reconocer que no todos los sectores o territorios, incluso dentro de grandes ciudades como la Ciudad de México, Monterrey o Guadalajara, tiene un acceso abierto y gratuito a *Wifi*, ya que no en todas las zonas hay una infraestructura de fibra óptica que permita un accesibilidad digital, además de que no en todos los hogares se cuenta con este dispositivo.

No obstante, es importante visibilizar que el desarrollo científico está a cargo de personas comunes y corrientes que no están exentas de vivir diversos escenarios complejos, lo que hace también preguntarse bajo qué contextos adversos se está produciendo el conocimiento; en una pregunta concreta: ¿cómo ha sido investigar y generar conocimiento bajo el contexto de la COVID-19? Es decir, las preocupaciones científicas también van hacia “adentro” como un proceso de interiorización sobre la importancia del autocuidado y la importancia que tiene una premisa filosófica budista sobre “para estar bien con los demás, tienes que estar bien contigo misma, contigo mismo”.

Para puntualizar sobre un ejemplo y desde una perspectiva de género, hemos podido observar en los últimos meses cómo la carga de trabajo se ha incrementado en las mujeres, al tratar de conciliar el trabajo desde casa, donde no existe un distanciamiento físico y emocional que permita establecer espacios definidos entre el trabajo y las labores domésticas, de crianza y cuidado. De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), a través de la publicación “¿Qué significa la COVID-19 para las mujeres?”, se señala que los efectos de la crisis

sanitaria son diferenciados por cuestiones de género, que las mujeres y las niñas enfrentan riesgos específicos debido a las desigualdades, normas sociales y desequilibrios de poder fuertemente arraigados en la sociedad; además, se puntualiza la necesidad de comprender el impacto diferenciado de esta crisis sobre ellas, para poder incidir en políticas que reduzcan las vulnerabilidades y propicien “un mundo más justo y resiliente” (PNUD, 2020).

Lo anterior lleva a preguntarse de forma más particular: ¿cómo las mujeres científicas concilian su vida privada con su vida profesional bajo un contexto de pandemia? En este sentido, es importante comenzar a indagar con profundidad las formas, las situaciones y los contextos de multi vulnerabilidades en los que se desarrolla el trabajo científico en general bajo esta pandemia para poder entender, desde una perspectiva de género, no sólo los alcances, sino también las limitaciones en que se produce el conocimiento, pero sobre todo investigar sobre las alternativas resilientes que la comunidad científica puede emplear o ha empleado para dar continuidad a su trabajo.

Ahora bien, bajo este contexto tan complejo, la resiliencia se convierte en un fundamental proceso durante y después de la pandemia para las diferentes comunidades, incluyendo la científica. Desde los estudios de quienes suscriben y con fundamento en las aportaciones del teórico Boris Cyrulnik (2001), se sustenta que la resiliencia es un proceso que involucra factores internos y externos para sobrellevar la adversidad, y lograr una transformación que permita continuar o crear nuevos proyectos de vida. El compromiso de hacer una comunidad resiliente frente a la SARS-CoV-2, es general, y debe involucrar al ámbito científico.

Los actuales retos mundiales requieren de una ciencia capaz de trabajar y avanzar en redes, pero para ello, es preciso también reconocer los contextos adversos bajo los que se desarrolla la ge-

neración de conocimiento; de esta manera, será posible desarrollar acciones para contrarrestarlos a través de colaboraciones responsables y creativas que permitan hacerles frente.

Por ello, es indispensable que desde diferentes espacios científicos y académicos se dé continuidad a acciones que propicien el diálogo para la construcción de caminos resilientes en la sociedad; esta interacción dialógica debe reconocer las limitaciones, complicaciones y las diferentes vulnerabilidades en los procesos de generación del conocimiento, lo que implicará a su vez propiciar alternativas para la generación de procesos resilientes caracterizados por flexibilidad, claridad, creatividad, solidaridad, comunicación e interacción que, lejos de provocar una adaptación a situaciones adversas, permitan una transformación orientada a construir una ciencia de incidencia social.

Cabe destacar que el dolor y sufrimiento de la adversidad provocada por la SARS-CoV-2 puede incrementarse y convertirse en un malestar cultural; por el contrario, si se sigue insistiendo en una promoción narrativa y práctica de la resiliencia, puede resultar en una transformación de la adversidad a través de la resolución creativa de situaciones desventajosas. Hoy más que nunca se da la oportunidad de convertir la palabra resiliencia en una praxis general; no obstante, es preciso considerar que el proceso resiliente es complejo y demanda asumir los costos y responsabilidades en el ejercicio de nuestros marcos de libertades, ya que implica cambios actitudinales, cognitivos y emocionales, y en algunos casos un total cambio de vida. Incluso para Cyrulnik (2001), es representado como un oxímoron, donde los opuestos se reconstruyen en nuevos significados y la adversidad se visualiza como oportunidad.

Un aspecto fundamental en la generación de la resiliencia es la perspectiva relacional, pues somos seres vinculados y vinculantes. El confinamiento significó un aislamiento social desde una narrativa impuesta y poco analizada para re-

comendar un distanciamiento social, cuando en realidad lo que se requería era un distanciamiento físico. Ante esta situación, se requiere hacer un especial énfasis al poder relacional de la resiliencia, el cual puede ocurrir a través de la interacción en favor de procesos comunitarios, fortalecidos por la búsqueda de un bien común, que para el caso frente al COVID-19, demanda reconocer a la Salud Comunitaria y Pública como un bien común. Tengamos en cuenta que una resiliencia que se traslade a la comunidad permitirá construir (a través del engranaje de una ecología de saberes bio-psico-sociales) resoluciones a problemas sociales (Granada, 2018), con impactos interdimensionales tanto en el individuo como en las familias, barrios, pueblos y ciudades.

La construcción de una comunidad resiliente desde el ámbito universitario, requiere una mirada interdisciplinaria y transdisciplinaria, que vaya más allá de una atracción académica, que propicie una construcción dialógica de saberes constantes con y para la comunidad. Es momento de tejer saberes y experiencias que nos está dejando la pandemia, las implicaciones de la SARS-CoV-2 nos deben motivar a generar alternativas para seguir caminando a través de la adversidad, para no permitir que se nos inmovilice o condene a la tragedia. Vivir en la incertidumbre es complejo, pero en estos tiempos es ineludible aprender a hacerlo; sin embargo, es posible disminuir sus consecuencias negativas a través de la generación de comunidad, donde los procesos dialógicos abran un abanico de posibilidades para abordar un nuevo mundo, y darle sentido a lo que actualmente sucede.

La resiliencia en comunidad da paso a procesos cognitivos que optimizan la resolución de los problemas colectivos. Además, no sólo se hace uso de los saberes de corte racional, ya que se reconocen los sentimientos y las emociones en torno a las adversidades, tal y como lo categorizan grandes representantes del conocimiento científico social desde las epistemologías del

Sur, como lo son Orlando Fals Borda, Leonardo Boff y Enrique Dussel.

Fals Borda (2015) habla sobre la importancia del “Conocimiento Sentipensante” como una sabiduría innata y pluricultural de las comunidades que este sociólogo latinoamericano sintetizaría en la potente frase “el lenguaje sentipensante es el que es capaz de pensar sintiendo y sentir pensando”. Dicha frase conlleva en sí a un replanteamiento en la colocación desde dónde se hace, ejerce y construye la Ciencia Social, la que según Fals Borda, no puede ser reducida al pensamiento de los sujetos como objetos inertes; menciona el autor: “habría que verlos (a los sujetos) como un entendimiento entre sujetos y objetivos activos que comparten una experiencia dentro de un mismo proceso histórico, en el fondo actuando como sujetos”, retomando, por supuesto, que hay un primer objetivo activo del sujeto en todas las épocas de la Historia, el cual es mantenerse vivo, y el segundo es entender que no es una isla, sino que se entiende siempre como un sujeto social o comunal que teje redes de sobrevivencia y posteriormente de convivencia.

Otra mística en la capacidad resiliente en lo social es la propuesta conceptual desarrollada por Leonardo Boff (2015), la “Razón Cordial”, la que propone colocar la importancia de intercambiar razones no solo elaboradas desde la capacidad analítica del cerebro, sino también desde la capacidad sensitiva y afectiva al sentir y vivir la relación con lo humano, con la otredad y con afectos primeros, experimentados en los núcleos de convivencia y existencia, como lo son las familias, pero así también en la capacidad de convivencia y articulación con la otredad aun en las peores circunstancias de catástrofes sociales, naturales o sanitarias, como en el actual contexto. De ahí que Boff (2015) complemente dicha propuesta conceptual con el concepto de “Convivialidad”, la cual define como:

capacidad de hacer que convivan las dimensiones de la producción y del cuidado, de la

efectividad, pero también la de la compasión, del diseño de productos y la creatividad, del disfrute de la libertad, pero también el de la fantasía, de la capacidad de sostener un equilibrio multidimensional aun en la complejidad social, todo para reforzar el sentido de pertenencia universal (p. 30).

En otras palabras y esencialmente, un rasgo más de los seres humanos es que somos seres sociales.

Otra perspectiva esencial en la construcción de una ciencia para la construcción de una comunidad resiliente, según la perspectiva política y filosófica del Dr. Enrique Dussel Ambrosini, quien en una de las tesis, número cinco y seis de las dieciocho tesis en el libro de la Estética de la Liberación (Dussel, 2015), refiere a la *Estética* en un primer nivel de la ascesis (del griego *áske-sis*, que significa ejercicio como preparación para una prueba) como la emotividad sensible de la corporalidad humana ante la realidad y la voluntad de vida y por vivir, lo que hace pensar en la capacidad resiliente como un proceso que incluye a la dimensión artística y cultural donde se prioriza el vínculo humano para potenciar el sentido comunitario.

Ahora bien, la propuesta de Dussel es pensar en una tridimensional donde se cruza lo comunitario, lo artístico, lo científico o cultural, y lo político, ya que para el filósofo mexicano-argentino, el primer principio de la afirmación creadora de la vida llega a su pleno desarrollo cuando debemos afirmar la vida en el crecimiento de sus posibilidades, creando una subjetividad y las mediaciones necesarias dentro de las instituciones para que efectivamente realicen una vida cualitativamente más feliz como comunidad y en la comunidad...la acción creadora, donde la vida se ofrece y se vive como un servicio obediencial (Dussel, 2020); es decir, que la obediencia, como en este caso con la observancia y cumplimiento de las medidas sanitarias, es entender que no es un acto personal o individual, sino que

en el sentido personal de autocuidado estamos construyendo una colectividad de acción de cuidado mutuo; de ahí la frase, “si te cuidas tú, nos cuidamos todos”, en donde el objetivo último no es el lineamiento o la regla, sino la acción colectiva que permite el cuidado de un derecho humano y un bien fundamental e insustituible, como lo es la salud, sobre todo la Salud Pública.

En otras palabras, la resiliencia en comunidad permitirá reconocer que todo conocimiento es valioso si se coloca en el contexto adecuado para generar nuevos procesos o reconstruir aquellos enfocados al bienestar colectivo (Granada, 2018). Promover una resiliencia comunitaria desde el ámbito científico generará sin duda diversas implicaciones positivas para la sociedad.

Conclusiones

Para concluir, retomando la importancia de la interpelación anterior y reconociendo la importancia que tienen los vectores culturales como rutas para hacer resonar alternativas como la construcción de comunidades resilientes, se debe decir que, siendo el humor una característica resiliente enriquecedora, quienes suscriben comparten con interpelación cordial y afectiva la palabra Resiliencia, con el ánimo de seguir insistiendo en la resiliencia y recalcar su importancia desde todos los ámbitos, hoy en particular desde el ámbito científico, educativo, artístico y cultural. Hagamos comunidad, una comunidad científica resiliente.

Referencias

- Boff, L. (2015). *Los Derechos del Corazón. Una inteligencia cordial*. Trotta.
- Cyrułnik, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Gedisa.
- Dirección General de Comunicación Social DGCS/ UNAM (2020). *La UNAM no se detiene: Primeras 91 acciones contundentes frente a la pande-*

mia. <http://www.unamglobal.unam.mx/?p=85549>

- Dirección General de Comunicación Social DGCS/ UNAM (2019). *Por mi Raza hablará el Espíritu, el despertar de una larga noche de opresión: Vasconcelos, origen del lema*. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2019_135.html#:~:text=%E2%80%9CPor%20mi%20raza%20hablar%C3%A1%20el,larga%20noche%20de%20opresi%C3%B3n%3A%20Vasconcelos&text=%E2%80%9CImagin%C3%A9%20as%C3%AD%20el%20escudo%20universitario,dijo%20alguna%20vez%20Jos%C3%A9%20Vasconcelos.
- Dussel, E. (2015). UNAM clase 12 sesión 1 sobre la Estética de la Liberación en el marco de la Cátedra Especial sobre el Exilio Español [video]. Youtube- https://www.youtube.com/watch?v=dKXJnK5Th_o&t=689s
- Dussel, E. (2020). *Hacia una nueva cartilla Ético-Política*. Editorial Brigada Cultural Para Leer en Libertad y Fundación Rose Luxemburg Stiftung.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI -CLACSO.
- Granada, P. (2018). La resiliencia comunitaria como expresión de la inteligencia colectiva. La capacidad re-generativa de los colectivos humanos en las prácticas de protección de la infancia en contextos de adversidad. En: Simpson, M; Munist, M; Cruz, E; Kotliarenco M; Klasse, E. y A. Melillo. *Resiliencia comunitaria* (pp. 191-211). Dunken.
- Noticias ONU (2020). *El impacto del COVID-19 en la educación podría desperdiciar un gran potencial humano y revertir décadas de progreso*. <https://news.un.org/es/story/2020/08/1478302>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2020). *¿Qué significa la COVID-19 para las mujeres?* <https://www.undp.org/content/undp/es/home/blog/2020/what-does-coronavirus-mean-for-women.html>
- Torres, D. (2020). Ritmo de crecimiento diario de la producción científica sobre Covid-19. Análisis en bases de datos y repositorios en acceso abierto. *El profesional de la información*, 19 (2). https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/61153/290215_Torres-Salinas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ASPECTOS JURÍDICOS EN LA INCORPORACIÓN ESCOLAR DE JÓVENES MIGRANTES DE RETORNO

*Yadira Elizabeth Arias Reyes

*Licenciada en Trabajo Social y Comunitario por parte de la Universidad Emiliano Zapata. Autora y participante de artículos y ponencias de divulgación científica nacional e internacional. Actualmente estudiante de Maestría en Ciencias con Orientación en Trabajo Social en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Recibido: 29 de septiembre de 2020

Aceptado: 06 de noviembre de 2020

Introducción

Los derechos humanos son de gran trascendencia para la humanidad, no sólo por el hecho de que son garantías individuales, sino porque las problemáticas de la sociedad ameritan la defensa de los mismos en sus múltiples ámbitos de intervención. Pero, ¿para qué nos sirven los derechos humanos? En últimos fines, podría decirse, para el libre desarrollo y bienestar social.

En lo que respecta a la incorporación escolar de jóvenes migrantes de retorno, ésta se vuelve una problemática de orden jurídico en el momento en que comienzan a presentarse hechos que atentan contra la dignidad e integridad de los educandos. La presencia de alumnos migrantes de retorno, referidos también como transnacionales, ha aumentado en los últimos años en las aulas de escuelas mexicanas; cabe destacar que existen casos en los que estos pasan desapercibidos, por lo que conviene conocer los esfuerzos legislativos que se han planteado para salvaguardar sus derechos.

Incorporación escolar de jóvenes migrantes de retorno en Nuevo León

La problemática de la migración de retorno, en donde se ven involucrados menores de edad, adquiere importancia en medida de que ésta presenta una invisibilidad por distintos actores de la sociedad, específicamente por los del ámbito educativo. Además, existen distintos factores que repercuten en la escolaridad y desempeño de los

alumnos migrantes.

En ese sentido, el fenómeno migratorio de retorno que registran los jóvenes mexicanos menores de 18 años presenta, por lo general, discriminación, obstáculos académicos, problemas emocionales y desempleo, o en la peor de las situaciones, estar solo por no haber regresado acompañado por sus familiares (Anderson & Solís, 2014; Montes, 2019).

Por otra parte, las barreras administrativas, como la falta de documentación de los planteles de origen y de identidad; la dificultad para conseguir una escuela, especialmente si el estudiante migró a mitad de año; la ausencia de estrategias eficientes para la nivelación académica y la desorientación recibida sobre los procesos de admisión, son otras problemáticas que los migrantes registran para integrarse a la vida educativa. Además, la falta de recursos económicos, en un contexto de separación familiar y deportación, obstaculizan la incorporación a la escuela de manera oportuna (Vargas, 2018).

Asimismo, la falta de conocimiento sobre los requisitos de admisión en las instituciones, limitado conocimiento del español, lectura y escritura, discontinuidad curricular, discriminación (cultural y lingüística) y exclusión por parte de los docentes y compañeros, falta de apoyo para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, entre otros, aparecen como dificultades de incorporación escolar (Franco, 2014; Jacobo & Luna, 2017; López, 1999; Vargas, 2018; Vargas &

Aguilar, 2017; Woo, 2017).

Aspectos jurídicos de la incorporación escolar de estudiantes mexicanos provenientes de Estados Unidos

Como parte elemental del presente documento, es indispensable señalar que todas las personas tienen derechos por el simple hecho de ser humanos; poseen un conjunto de prerrogativas inherentes y sustentadas en la dignidad humana, y la realización de éstas influye en el desarrollo integral de cada individuo (Vázquez et al., 2018).

En ese sentido, todo migrante debe gozar de derechos y libertades fundamentales. Sin embargo, si se remonta a los obstáculos que se presentan ante la incorporación escolar, tales prerrogativas quedan alejadas de lo que deben ser; es así que se deduce que los derechos humanos están siendo violentados; pero, ¿cuáles de estos están siendo vulnerados?, ¿de qué manera están siendo privadas las prerrogativas?, ¿qué repercusiones genera la violación de los mismos? Para las respuestas a tales preguntas, en este encuadre se considerarán esfuerzos legislativos basados en migración, educación, principales dificultades de incorporación escolar y decretos para asegurar el bienestar y el desarrollo de los jóvenes estudiantes transnacionales.

Esfuerzos jurídicos internacionales

En lo que confiere al ámbito internacional, los principales instrumentos relacionados con las barreras que presentan los jóvenes migrantes al incorporarse al sistema escolar, son los de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948) y Organización de los Estados Americanos (OEA, 1969), los cuales se enlistan al final de este documento.

Esfuerzos legislativos en el ámbito nacional

En este contexto, los instrumentos que sustentan los derechos de los estudiantes migrantes en escuelas de México son los siguientes: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

(1917), Ley General de Población (1974), Ley General de Educación (1993), Ley de Nacionalidad (1998), Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003), Ley General de Desarrollo Social (2004), Ley de Asistencia Social (2004), Ley de Migración (2011), Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (2011), Ley General del Servicio Profesional Docente (2013) y Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014).

La revisión normativa llevada a cabo para este análisis arrojó que los aspectos jurídicos relativos a los derechos humanos que competen a la República Mexicana, están de conformidad con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) y con algunos tratados internacionales.

En ese sentido, es preciso señalar que de la serie de esfuerzos en materia de derechos que se vinculan con la migración, la educación y las dificultades que atraviesan los jóvenes migrantes de retorno en la escuela, solamente tres hacen referencia directa a los dos primeros aspectos. De este modo, dos de los mecanismos jurídicos salvaguardan específicamente a la educación y uno a la migración, mientras que, a similitud con el plano internacional, ninguno enfatiza a la población de retorno, y a diferencia de este, ninguno está dirigido para individuos migrantes menores de edad.

Por otra parte, es necesario destacar que las leyes examinadas para este trabajo, están de acuerdo con la Constitución Nacional, que en sus artículos 1º, 3º, 30, 32 y 37 respectivamente, dan a conocer que todos los mexicanos, sin discriminación alguna, gozarán de las prerrogativas establecidas en ella y en los tratados de los cuales el Estado Mexicano sea parte, del derecho a la educación y a la nacionalidad.

En lo que respecta a la migración, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) en el artículo 11, declara que “toda perso-

na tiene derecho para entrar en la República y salir de ella”, por lo que de ninguna manera el retorno de los mexicanos puede ser impedido. La Ley de Migración sugiere que cualquier mexicano posee la libertad de salir y regresar al territorio nacional. Sin embargo, esta última ley no cuenta con criterios que otorguen facilidad al momento de reconocer la existencia de migrantes en su calidad de retorno, por lo que hay una clara barrera que imposibilita la obligación a la atención de necesidades de este conjunto en particular.

Por otro lado, tal como en materia de migración, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), además de las leyes establecidas como Ley General de Desarrollo Social (2004), Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014), Ley General de Educación (1993), Ley de Migración (2011) y Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), postulan el derecho a la satisfacción de las necesidades básicas de la población en general y de los jóvenes, entre las que se encuentra la educación obligatoria y gratuita, la cual tendrá como finalidad el pleno desarrollo social e integral.

La Ley General de Educación (1993) indica en el artículo 5 que la educación tiene que ser un medio en el que se debe obtener, actualizar y expandir los conocimientos, habilidades y aptitudes que posibiliten el desarrollo; alude en el artículo 62 que el Estado garantizará una educación inclusiva. Por su parte, la Ley de Migración (2011) plantea que el servicio educativo debe ser para todas las personas, independientemente de su situación migratoria, esto de conformidad con el artículo 8; el artículo 12 de la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), por su parte, refiere que la educación tiene que ser de calidad y que quienes desempeñen el papel de docentes deben reunir cualidades y competencias para promover el máximo aprendizaje de los alumnos.

En ese orden de ideas, el derecho a la educación es atropellado en virtud de que existen jóvenes migrantes en su calidad de retorno, que por falta de recursos económicos o ante la exigencia de documentos de identidad no se incorporan a la escuela. De igual modo, este derecho es profanado en el sentido de que no se están proveyendo recursos o estrategias aptas para que los estudiantes que no cuentan con conocimientos suficientes del español tengan la capacidad y habilidad para la lectoescritura, que como se ha señalado con anterioridad, es una dificultad de incorporación escolar para los alumnos transnacionales.

De la misma manera, el derecho a una educación con base en el desarrollo es vulnerada si el Estado no incluye y toma en cuenta medidas pensadas en la población que caracteriza a los migrantes de retorno, y si no provee a sus docentes de herramientas que coadyuven a atender a tal conjunto en materia de bagaje educativo, social y hasta cultural.

En razón de lo expuesto, las consecuencias que deja la vulneración del derecho a la educación, son las relacionadas con el ejercicio del desarrollo integral, el cual no se lleva a cabo por la falta de acceso a la misma o por no cumplir con los requerimientos necesarios para su ejecución. Otras repercusiones son las que han sido demostradas a través de la revisión de la literatura, las cuales constan de un rezago educativo y discriminación (de cualquier índole), y que a su vez conllevan a una baja autoestima y escasas aspiraciones educativas, sin contar un posible abandono escolar definitivo.

En lo que se refiere a la nacionalidad como una dificultad de incorporación escolar, la Ley de Nacionalidad (1998), Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014), la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) y Ley de Migración (2011), establecen en sus artículos 3º, 19, 30 y 36 respectivamente, que son mexicanos aquellos extranjeros que sean hijos de padres mexicanos, y por tanto,

podrán adquirir la nacionalidad y documentación necesaria si se determina la acreditación de la nacionalidad parental.

Para este caso, la prerrogativa a la nacionalidad se está infringiendo ante el mandado de las autoridades de educación de un documento que garantice la nacionalidad mexicana del joven estudiante, quien bien podría tenerlo o no. Dado el caso de que no lo tuviese por haber nacido en Estados Unidos, las autoridades pueden recurrir a la nacionalidad de los padres, que de ser mexicana, están obligados a dar el acceso a la educación. No obstante, si aun así se niega el servicio educativo, entonces hay una violación de derecho, tanto para la educación como para la nacionalidad, junto con todos los beneficios que se pudieran obtener de ellos.

En cuanto a la repercusión que podría generar la nacionalidad como barrera para la adquisición de estudios de jóvenes migrantes de retorno, se encuentran las que se han mencionado desde el ámbito internacional: rezago educativo, posible deserción, problemas emocionales, aspiración educativa baja, e hipotéticamente falta de oportunidades futuras, así como otras problemáticas que influirían en el desarrollo y bienestar de los alumnos.

Por otro lado, al hablar de discriminación como otra barrera de incorporación escolar, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), así como las leyes denominadas Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003), Ley General de Desarrollo Social (2004), Ley de Migración (2011), Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (2011) y Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014), proclaman que se prohíbe cualquier tipo de discriminación, incluida la relacionada con el origen y la situación migratoria, que atente contra la dignidad, las libertades fundamentales y los derechos humanos.

Por ello, excluir a los jóvenes migrantes por

haber habitado o estudiado en Estados Unidos atenta contra sus prerrogativas, de la misma manera que negar el documento de identidad mexicana de los padres ante la inexistencia del propio, situarlos en un grado no correspondiente con su edad, solicitar recursos financieros para poder inscribirlos en la escuela y no contar con estrategias de atención a sus necesidades en calidad de migrantes de retorno (en cuanto a lectura, escritura, entre otras). Los efectos que pudiese ocasionar la discriminación, cualquiera que sea la forma en la que se emita, son los mismos vinculados a la vulneración de la educación, la nacionalidad y el mismo desarrollo.

En virtud de otras dificultades enfrentadas por los jóvenes estudiantes de origen mexicano en su calidad de retorno, como lo son la cultura y el idioma, la legislatura mexicana sólo contempla a la primera. Para esto, la Ley General de Educación (1993), en su artículo 13, señala que “se fomentará en las personas una educación basada en: la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad, para considerarse como parte de una nación pluricultural y plurilingüe con una historia que cimienta perspectivas del futuro”. Así, la violación del derecho a la cultura se relaciona con el de la nacionalidad, que a su vez, también conlleva a la discriminación.

De acuerdo con lo anterior, se deduce que la prerrogativa de cultura está siendo quebrantada en razón de que los estudiantes en situación migratoria son discriminados y/o excluidos por haber residido o estudiado en Estados Unidos, así como por tener una identidad y un vínculo con otro país. Como efecto de ignorar el derecho a la cultura, está el rezago educativo del que se ha hablado a lo largo de este análisis, así como el riesgo de deserción escolar, la baja autoestima, la influencia en las aspiraciones educativas, y por ende, el atentado contra el desarrollo y el bienestar.

A manera de respuesta a la vulneración de

derechos que se han descrito, la legislación de la República Mexicana se ha preocupado por establecer mecanismos que contribuyan y aseguren cubrir las necesidades de los jóvenes y estudiantes, que si bien no están orientados específicamente a los que se encuentran en calidad de migrantes (a excepción de la Ley de Migración), sí pueden utilizarse para salvaguardar sus prerrogativas. Es importante resaltar que los esfuerzos jurídicos nacionales en materia de derecho enlistados al inicio, incluyen principios que fomentan la prestación de servicios, protección, ejercicio y respecto a los derechos, así como la implementación de programas y políticas que los garanticen.

Para finalizar con lo propuesto en la normatividad mexicana, puede observarse que efectivamente existe una serie de instrumentos que pueden ser útiles para salvaguardar la integridad de los jóvenes migrantes que se encuentran de retorno en el país, y que a su vez, presentan barreras para que puedan ser incluidos en el sistema escolar o dificultades estando dentro del mismo. Sin embargo, es menester señalar que el sistema mexicano debe realizar otras recomendaciones para la plena atención a los migrantes de retorno, y de manera muy particular, incluir alguna ley que considere únicamente a menores de edad. Por último, puede visualizarse que al igual que en el ámbito internacional, en el nacional, las dificultades de incorporación escolar se relacionan con diversos derechos y repercusiones.

Esfuerzos jurídicos en Nuevo León

Por último, los instrumentos a considerar para la salvaguarda de las prerrogativas de estudiantes de origen mexicano en su calidad de retorno en el ámbito local, se encuentran establecidos en: Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Nuevo León (1917), Ley de Educación del Estado (2000), Ley de Desarrollo Social para el Estado de Nuevo León (2006), Ley de la Juventud para el Estado de Nuevo León (2008), Ley para Prevenir, Atender y Erradicar el Acoso y la Violencia Escolar del Estado de Nuevo León

(2013) y Ley de los Derechos a Niñas, Niños y Adolescentes para el Estado de Nuevo León (2014).

La migración de retorno en Nuevo León y la incorporación escolar de sus jóvenes es un tema que hoy día está en duda, puesto que existe una escasa literatura de estudios en el Estado que indique qué tanto se ha registrado. La realidad cotidiana es que hay neoleoneses que habitaron y estudiaron en Estados Unidos y que ahora se encuentran en la localidad, y que por tanto, pudieran estar enfrentándose a las dificultades de incorporación escolar mencionadas previamente.

Entre los instrumentos encontrados que fomentan la defensa de derechos de los jóvenes estudiantes en situación de migración, está la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Nuevo León (1917), que en primer lugar, manifiesta en su artículo 1° que en el Estado todos los sujetos gozarán de los artículos plasmados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano forme parte, lo que sugiere que puede recurrirse a la normatividad internacional y mexicana para salvaguardar la violación de derechos en Nuevo León. El artículo 3° de la Constitución del Estado, en acuerdo con la mexicana y la jurisdicción internacional, expresa que la educación debe ser obligatoria y gratuita, y con el propósito fundamental de siempre atender los intereses superiores de los educandos. Dichos artículos dan pie a leyes que también velan por el cumplimiento de las prerrogativas humanas.

En materia de migración, la Ley de los Derechos a Niñas, Niños y Adolescentes para el Estado de Nuevo León (2014), que incluye a todos los menores de 18 años de edad, es la única en el Estado en destacar los derechos de los jóvenes migrantes, y propone en su artículo 10 que se adopten medidas de protección especial para las personas que se encuentren en situación de vulnerabilidad o precisamente migratoria. En rela-

ción a los artículos 18, 22 y 114, la misma ley plantea que deben garantizarse los derechos de jóvenes migrantes independientemente de su nacionalidad, siendo ésta la única legislación en Nuevo León en hacer énfasis en el carácter de origen como barrera influyente en la incorporación escolar. Cabe destacar que ni esta ley, ni ninguna en el ámbito local, hacen referencia al derecho de ingresar o retornar al Estado.

Para el caso de Nuevo León, los derechos que se sustentan en la ley en mención, están siendo transgredidos en razón de que no existen instituciones gubernamentales que protejan a los jóvenes migrantes de retorno, y lo mismo sucede con el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), que mediante la previa inserción en el campo de estudio, se dio por sentado que no en todos los planteles que albergan jóvenes migrantes se está ejecutando dicho programa. Así, puede decirse que la población en cuestión está siendo discriminada y vulnerada.

Por otro lado, el tema de la educación en el plano local se aborda en la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Nuevo León (1917), Ley de los Derechos a Niñas, Niños y Adolescentes para el Estado de Nuevo León (2014), Ley de Educación del Estado (2000), Ley de Desarrollo Social para el Estado de Nuevo León (2006) y Ley de la Juventud para el Estado de Nuevo León (2008). Tal legislación alude a la calidad, obligación y gratuidad en su forma elemental, y además, debe favorecer la educación bilingüe sin discriminación alguna. Es trascendental que a diferencia de la Constitución Mexicana, la del Estado contemple la educación bilingüe, puesto que como se ha demostrado con la literatura revisada, los jóvenes migrantes tienen problemas de lectoescritura con el idioma español.

En ese sentido, ni las barreras administrativas, los recursos económicos, ni el limitado conocimiento de español por parte de estudiantes transnacionales, deberían ser dificultades de incorpo-

ración escolar; de lo contrario, se estarían incumpliendo los derechos. De presentarse una violación a la prerrogativa de la educación, los alumnos pueden ser propensos al ya mencionado rezago educativo, abandono escolar, baja autoestima, a los escasos deseos por continuar estudiando, entre otros.

Respecto al derecho a la no discriminación, la Ley de los Derechos a Niñas, Niños y Adolescentes para el Estado de Nuevo León (2014) en el artículo 41, señala que los menores de edad deben estar exentos de discriminación alguna y sin limitaciones o restricciones de sus derechos “en razón de su origen étnico, nacional o social, idioma o lengua, edad, sexo, estado civil, religión, opinión, condición económica, circunstancias de nacimiento, discapacidad o estado de salud o cualquier otra condición”. Aparte de ello, la Ley de Educación del Estado (2000) en el artículo 15, enfatiza que el servicio educativo debe proporcionarse sin ningún tipo de distinción. La no discriminación y el respeto a la dignidad de la personas está establecido en los artículos 4 y 7 de la Ley para Prevenir, Atender y Erradicar el Acoso y la Violencia Escolar del Estado de Nuevo León (2013).

De lo anterior, se desprende que la discriminación como dificultad para una adecuada incorporación escolar de los jóvenes migrantes en su calidad de retorno, es una vulneración al derecho. La exclusión escolar por no presentar documentos que comprueben la nacionalidad mexicana, la posición de estudiantes en grados inferiores al correspondido, la limitación a la inscripción escolar por falta de recursos económicos y la falta de estrategias dirigidas a la población migrante, conlleva a atentar contra las prerrogativas de la no discriminación y el derecho a la educación. Las consecuencias del despojo de estos derechos son las relacionadas con el desarrollo personal y estudiantil que se han expresado a lo largo de este documento.

En lo que respecta a la cultura y el idioma co-

mo obstáculos de incorporación escolar de jóvenes de origen mexicano en su calidad de retorno en Nuevo León, cabe aludir que la profanación de estas barreras en materia de derechos se asocia con el de la vulneración a la nacionalidad y la no discriminación, esto por no respetar la identidad cultural y lingüística. Por su parte, La Ley de Educación del Estado (2000) y Ley de los Derechos a Niñas, Niños y Adolescentes para el Estado de Nuevo León (2014) manifiestan el derecho a la libertad de cultura, idioma, costumbres y prácticas. Responder a las necesidades lingüísticas y culturales de los grupos migratorios, así como promover una educación bilingüe e intercultural, es uno de los propósitos de la Ley de Educación del Estado (2000).

En ese orden de ideas, existe una vulneración al derecho de la cultura y el idioma en razón de que los migrantes sufren discriminación por ser nacidos en Estados Unidos, o bien, por haber residido o estudiado en dicho país. Asimismo, por tener un sentido de pertenencia con el extranjero o por hablar un idioma distinto al español. Por otro lado, se estima que ante la carencia de estrategias que solventen el limitado conocimiento del español por parte de los jóvenes migrantes, también hay una transgresión al derecho de la satisfacción de las necesidades de esta minoría. De igual modo que en el ámbito internacional y nacional, las repercusiones al incumplimiento de estos derechos son el rezago educativo, la posibilidad de desertar, problemas con el autoestima, y poca pretensión por el futuro estudiantil.

En lo que se refiere a los esfuerzos legislativos que salvaguardan la vulneración de derechos de jóvenes estudiantes que presentan dificultades de incorporación escolar, el artículo 3° de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Nuevo León (1917), así como el 9 de la Ley de Desarrollo Social para el Estado de Nuevo León (2006), 15 de la Ley de los Derechos a Niñas, Niños y Adolescentes para el Estado de Nuevo León (2014) y 35 de la Ley de la Juven-

tud para el Estado de Nuevo León (2008), manifiestan que los jóvenes tienen derecho a una vida donde se les satisfaga diferentes necesidades, como el de la educación. Asimismo, que el Estado debe garantizar las libertades fundamentales que propicien el desarrollo de una vida digna y el bienestar de las personas en condiciones de igualdad.

Para concluir con este apartado, puede deducirse que el contexto local cuenta con una serie de instrumentos que pueden ser utilizados para garantizar y proteger los derechos de los jóvenes migrantes de retorno, que afrontan distintos obstáculos ante la incorporación escolar en el sistema mexicano. No obstante, es menester que se propongan aspectos jurídicos enfocados directamente en la población migrante, puesto que Nuevo León no cuenta con una legislación como la Ley Nacional de Migración (2011). De manera semejante, sería conveniente que el Estado también cree una iniciativa donde se contemple a los migrantes en su calidad de retorno y minoría de edad, y que por supuesto, incluya elementos basados en la educación, discriminación, nacionalidad, cultura e idioma.

Conclusión

A manera de conclusión, puede contextualizarse un amplio conjunto de iniciativas internacionales y de Estado a favor de los jóvenes migrantes de retorno en el ámbito educativo; sin embargo, el verdadero panorama es poco motivante, ya que las dificultades de incorporación escolar indican una vulneración de derecho a la educación, la nacionalidad, la no discriminación, la cultura y el idioma; por otro lado, esto implica un reto, puesto que hay indicadores favorables que pudiesen contribuir a fomentar cambios.

Este análisis puede ser útil para propiciar acciones en materia de política social que coadyuven a establecer mecanismos en pro de las necesidades de los estudiantes migrantes, y por ende,

contribuir al fortalecimiento de instituciones y programas destinados a atender a este grupo poblacional. A grandes rasgos, hay un largo camino para que se cumpla lo plasmado en los esfuerzos legislativos; sobre todo, existe la tarea de proponer un marco que favorezca directamente, en el caso de México, a los migrantes de retorno y a los estudiantes menores de edad, y para Nuevo León, a migrantes en general, incluidos los que se encuentran de regreso en la localidad y los educandos.

Por otra parte, el tema en materia de derecho, como se examinó hasta ahora, tiene que ver de manera directa con el bienestar, mismo que se logra tras el cumplimiento de ciertos menesteres, y por ello, compete destacar la importancia del mismo. En numerosas ocasiones se puede cuestionar si las necesidades de la población estudiantil transnacional pueden llegar a satisfacerse de tal manera que los individuos no las vuelvan a padecer; sin embargo, cuando se trata de conceptualizar o examinar dicha cuestión, se puede encontrar que en otras ocasiones esto ha sido objeto de debates teóricos y/o jurídicos que buscan tener una base de intervención de política pública.

El bienestar social, como se sugiere en la normatividad internacional, nacional y local, es una práctica que forma parte de la acción social dirigida a las necesidades de los individuos, grupos y comunidades en correspondencia a su condición de subsistencia y desarrollo. El principal propósito de éste es contribuir a que las personas que forman parte de la sociedad puedan acceder a una serie de prerrogativas y recursos que les permita tener una calidad de vida adecuada y un desarrollo íntegro.

Por otro lado, los esfuerzos jurídicos señalados denotan una evidente preocupación por la población migrante, esto desde un plano internacional, que posteriormente se generaliza en el nacional. Tales impulsos incluyen la protección a las prerrogativas que se les están prohibiendo a los alumnos transnacionales. La inquietud hacia

el grupo etario que incluye de manera específica a jóvenes menores de 18 años en su calidad de migrantes, únicamente se presenta en el ámbito internacional, lo que conlleva a la necesidad de que México y Nuevo León pongan mayor atención a este conjunto con una legislación orientada particularmente a ellos.

Ahora bien, ¿los estudiantes en situación de transnacionalismo están siendo beneficiados con el disfrute de sus derechos y libertades fundamentales? ¿Qué tan cierto es que tienen un desarrollo pleno y digno? Concorde con lo dispuesto en este trabajo, puede concluirse que los estudiantes migrantes en su calidad de retorno, son ajenos a los derechos que debiesen garantizárseles, esto de acuerdo con las dificultades que atraviesan durante su incorporación escolar. Asimismo, tales obstáculos imposibilitan su desarrollo integral. Por tanto, es necesario prestar interés en la normatividad y hacer del espacio educativo, un ambiente propicio para los alumnos transnacionales.

En definitiva, los aspectos jurídicos en contra de la violación de derechos de los estudiantes migrantes son numerosos y pudiesen ser provechosos para propiciar su bienestar; sin embargo, su desconocimiento es tal que disminuye su correcta aplicación y, por ende, frena el pleno desarrollo de los alumnos en cuestión. Por ello, es oportuno que los actores sociales implicados en el ámbito educativo se empapen de conocimientos básicos en derecho para atender necesidades específicas que contribuyan en el mejoramiento de la calidad de vida de jóvenes migrantes.

Referencias

- Anderson, J., y Solís, N. (2014). *Los otros dreamers*. Universidad de California.
- Franco, M. (2014). Escuela de papel: Intervención educativa en una institución donde asisten niños y niñas migrantes. *Sinéctica*, (43), 1-20. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n43/n43a9.pdf>
- Jacobo, M., y Luna, M. (2017). *¿Activo o déficit? La*

- biculturalidad y el bilingüismo de los alumnos transnacionales como elementos de inclusión/exclusión en la escuela mexicana* [ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2724.pdf>
- López, C. G. (1999). La educación en la experiencia migratoria de niños migrantes. En G. Mummert (Ed.), *Fronteras Fragmentadas* (págs. 359-374). El Colegio de Michoacán. <https://colmich.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1016/828/1/L%20C%20B3pezCastroGus tavo1999Cap%20ADtulo.pdf>
- Montes, V. (2019). Deportabilidad y manifestaciones del sufrimiento de los inmigrantes y sus familias: Social indifference and lessons of resilience. *Apuntes*, 46(84), 5-35. <http://dx.doi.org/10.21678/apuntes.84.1014>.
- Vargas, E. (2018). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México. *Migración de retorno y Derechos Sociales*, (3), 1-9. https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/02/PB_3_educacion.pdf
- Vargas, E., y Aguilar, R. (2017). *Inmigrantes y educación en México: Los nuevos desafíos en la era Trump*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/inmigrantes-y-educacion-en-mexico/>
- Vázquez, L. E., Amador, C. S., y Arias, R. Y. (2019). Los derechos humanos en la educación superior y su aplicación en el entorno social. En I. Ortiz, J. González, y J. Aguilar (Coords.), *Innovación en el proceso de aprendizaje y práctica docente*, (págs. 10-25). Universidad Autónoma de Tlaxcala. http://www.profesoresuniversitarios.org.mx/innovacion_aprendizaje_practica_docente.pdf
- Woo, M. O. (2017). La vulnerabilidad de la población migrante de retorno en la zona metropolitana de Guadalajara. En A. González, y O. Aikin (Coords.), *Procesos migratorios en el Occidente de México* (págs. 171-201). ITESO. <http://hdl.handle.net/11117/4965>
- Instrumentos**
- Congreso del Estado de Nuevo León. (1917). *Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Nuevo León*. Periódico Oficial 31-03-2020. http://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/leyes/constitucion_politica_del_estado_libre_y_soberano_de_nuevo_leon/
- _____. (2000). *Ley de Educación del Estado*. Periódico Oficial n. 37, 25-03-2020. http://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/pdf/LEY%20DE%20EDUCACION%20DEL%20ESTADO.pdf
- _____. (2006). *Ley de Desarrollo Social para el Estado de Nuevo León*. Periódico Oficial n.º 8-III, 17-01-2018. http://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/leyes/ley_de_desarrollo_social_para_el_estado_de_nuevo_leon/
- _____. (2008). *Ley de la Juventud para el Estado de Nuevo León*. Periódico Oficial n.º 100, 14-12-2015. http://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/leyes/ley_de_la_juventud_para_el_estado_de_nuevo_leon/
- _____. (2013). *Ley para Prevenir, Atender y Erradicar el Acoso y la Violencia Escolar del Estado de Nuevo León*. Periódico Oficial n.º 82, 01-07-2013. http://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/leyes/ley_para_prevenir_atender_y_erradicar_el_acoso_y_la_violencia_escolar_del_estado_de_nuevo_leon/
- _____. (2014). *Ley de los Derechos a Niñas, Niños y Adolescentes para el Estado de Nuevo León*. Periódico Oficial n.º 150, 27-11-2015. http://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/leyes/ley_de_los_derechos_de_ninas_ninos_y_adolescentes_para_el_estado_de_nuevo_leon/
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial 08-05-2020. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_080520.pdf
- _____. (1974). *Ley General de Población*. Diario Oficial 12-07-2018. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/140_120718.pdf
- _____. (1993). *Ley General de Educación*. Diario Oficial 30-09-2019. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- _____. (1998). *Ley de Nacionalidad*. Diario Oficial 23-04-2012. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/53.pdf>
- _____. (2003). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. Diario Oficial 21-06-2018. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_210618.pdf
- _____. (2004). *Ley General de Desarrollo So-*

cial. Diario Oficial 25-06-2018. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/264_250618.pdf

_____. (2004). *Ley de Asistencia Social*. Diario Oficial 24-04-2018. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/270_240418.pdf

_____. (2011). *Ley de Migración*. Diario Oficial 03-07-2019. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LMigra_030719.pdf

_____. (2011). *Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil*. Diario Oficial 25-06-2018. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSACDII_250618.pdf

_____. (2013) *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Diario Oficial 19-01-2018. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf

_____. (2014). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Diario Oficial 17-10-2019. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_171019.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

_____. (1948). *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%20004.pdf>

_____. (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

_____. (1963). *Convención de Viena sobre las Relaciones Consulares*. http://www.gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/Resource/1687/4/images/13_%20Convencion%20de%20Viena%20sobre%20Relaciones%20Consulares.pdf

_____. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>

_____. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

_____. (1969). *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*. <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>

_____. (1974). *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

_____. (1978). *Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales*. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13161&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

_____. (1978). *Convenio sobre las Migraciones en Condiciones Abusivas y la Promoción de la Igualdad de Oportunidades y de Trato de los Trabajadores Migrantes*. <http://www.cndh.org.mx/DocTR/2016/JUR/A70/01/JUR-20170331-II105.pdf>

_____. (1986). *Declaración sobre el Derecho al Desarrollo*. <https://bit.ly/37ii0hn>

_____. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>

_____. (1990). *Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares*. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cmw.aspx>

_____. (1992). *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*. <https://bit.ly/30vTKXQ>

_____. (1993). *Declaración y Programa de Acción de Viena*. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%20033.pdf>

_____. (1994). *Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo*. https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/ICPD_programme_of_action_es.pdf

_____. (2000). *Protocolo Contra el Tráfico Ilícito de Migrantes por Tierra, Mar y Aire, que Complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional*. http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/sp_

pro-
to cont tr%C3%A1fi l%C3%ADci migra tier
ra mar aire comple conve nu cont delin org
a transn.pdf

_____. (2000). *Declaración del Milenio*.
<https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>

_____. (2018). *Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular*.
<https://undocs.org/es/A/CONF.231/3>

Organización de los Estados Americanos. (1969). *Convención Americana sobre Derechos Humanos, llamada "Pacto de San José de Costa Ri-*

ca". https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm

_____. (1988). *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, "Protocolo de San Salvador"*.
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/PI2.pdf>

_____. (2014). *Derechos y garantías de niñas y niños en el contexto de la migración y/o necesidad de protección internacional*.
<https://www.acnur.org/5b6ca2644.pdf>

EL APOYO PSICOSOCIAL ANTE LA EMERGENCIA SANITARIA POR COVID-19. UNA VÍA PARA RESIGNIFICAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR

*Erika Rivero Espinosa

*Psicóloga. Maestra en Investigación Educativa y Doctora en Educación. Posdoctorado en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Autónoma de México. Actualmente se desempeña como Investigadora Asociada de tiempo completo en el mismo centro, donde participa en el programa de estudios de equidad y género y en el laboratorio de felicidad y bienestar subjetivo. Sus actuales líneas de investigación son convivencia escolar y evaluación y análisis de política educativa en México.

Recibido: 30 de septiembre de 2020

Aceptado: 18 de noviembre de 2020

Resumen

En el presente documento, se presenta una reflexión sobre la necesidad de apoyo psicosocial en niñas, niños y adolescentes ante la emergencia sanitaria por COVID-19. Se abordan tres componentes clave de la perspectiva psicosocial: crítico, comunitario y participativo, a partir de sus posibilidades ante los efectos de la pandemia y la convivencia. La discusión se concentra también en el carácter relacional del aprendizaje y la necesidad de resignificar la convivencia escolar hacia nuevas formas de relacionamiento después de la pandemia, teniendo como vía el apoyo psicosocial.

Palabras clave

COVID-19, Convivencia escolar, apoyo psicosocial, perspectiva psicosocial.

Introducción

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró a la enfermedad infecciosa COVID-19 como una pandemia debido a su extensión y efectos en todos los continentes del mundo; a partir de ese momento, se enfatizó la emergencia sanitaria que puso a prueba la organización de la respuesta social, sanitaria y psicológica de los países; se pusieron también en evidencia las capacidades individuales y colectivas, y su atención se constituyó como un reto inédito

con implicaciones en las economías, las familias y la educación.

Según el documento Policy Brief: The Impact of COVID-19 on children (2020) publicado por la ONU, la población infantil es la que presentará mayores afectaciones, pues a pesar de que no sean parte de la población con mayores efectos en la salud, se considera que el impacto se verá reflejado directamente sobre su bienestar, particularmente por las implicaciones socioeconómicas que conlleva. Los efectos se percibirán de manera diferenciada y con mayor impacto en las niñas, niños y jóvenes que viven en condiciones de pobreza y pobreza extrema, acentuando la desigualdad. La afectación se considera que se dará principalmente sobre tres ejes: la infección causada por el propio virus, los impactos económicos inmediatos derivados de las medidas de contención y los efectos en el alcance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Policy Brief: The Impact of COVID-19 on children, 2020). En este contexto, un elemento a considerar es que muchas veces las medidas de mitigación ante emergencias implican también efectos indeseados en lo individual y lo social; un ejemplo de esto es el cierre de escuelas y sus implicaciones.

Se calcula que en América Latina y el Caribe, alrededor de 154 millones de niños y niñas, es decir, más de 95% de los matriculados, se encuentran temporalmente fuera de las escuelas a causa de la pandemia (UNICEF, 2020). En Mé-

xico, la cifra de acuerdo con las estadísticas de la SEP 2018-2019, es de casi 25 millones y medio de estudiantes de Educación Básica que se encuentran sin educación presencial. El cierre de escuelas implica para las niñas, niños y sus familias costos sociales y económicos, que se hacen más visibles y amplían las disparidades e inequidades que de por sí ya existen en el sistema educativo alrededor del mundo (*Adverse consequences of school closures*, UNESCO, 2020).

El aislamiento social es uno de los principales efectos que han vivido niñas, niños y adolescentes debido al cierre de escuelas (*Adverse consequences of school closures*, UNESCO, 2020) el cual se caracteriza por la imposibilidad de interacción presencial en su comunidad educativa; esto es un problema, dado que las escuelas representan puntos de encuentro de actividad social e interacción afectiva, la cual se ve coartada por el distanciamiento social. Los efectos indeseables impactan el ámbito psicosocial, por un lado, porque en momentos de aislamiento y distanciamiento físico es natural sentir estrés, ansiedad, miedo y soledad (*Adverse consequences of school closures*, UNESCO, 2020); por otro lado, porque el propio aislamiento dificulta el sostenimiento de redes comunitarias que aportan recursos de interacción: comunicativos, afectivos y de participación para enfrentar la crisis.

Se ha registrado que, ante emergencias, se presentan en las niñas, niños y adolescentes reacciones diversas; algunas de ellas son: dificultad para dormir, dolores físicos, agresión, miedo, desinterés, pensamientos de calamidad, pensamientos de vulnerabilidad y ansiedad, entre otras (*Policy Brief: The Impact of COVID-19 on children*, ONU, 2020).

Es en este contexto que se considera la necesidad del apoyo psicosocial dirigido a la búsqueda del restablecimiento de la vida en comunidad en la escuela a través del fortalecimiento de procesos colectivos e individuales de convivencia. El esfuerzo requiere centrarse en la resignificación

socioafectiva, el fortalecimiento del tejido social, la promoción de la organización y participación social, la búsqueda del cuidado colectivo y la formación de lazos de solidaridad. A continuación, se revisarán los aportes que pueden derivarse de la perspectiva psicosocial para lograrlo.

La perspectiva psicosocial y la convivencia

El enfoque psicosocial es una perspectiva de reflexión y abordaje práctico cuyos elementos de intervención son: la interacción grupal y comunitaria y el ámbito de las relaciones interpersonales. En la primera se reconoce la importancia del fomento del capital social, en la construcción de lo político, lo público y el desarrollo de competencias ciudadanas. Por otro lado, en el ámbito de las relaciones interpersonales, se considera que la interacción social tiene un papel preponderante en la configuración de condiciones de desarrollo humano y bienestar (Ramírez-Ramírez & Martínez-Chaparro, 2015).

Según Molina (2015), la categoría psicosocial se encuentra definida en “el plano conceptual por todo un conjunto de reflexiones que argumentan el carácter relacional de la condición humana y en particular de la acción” (p.17). En un primer momento, lo que se puede llevar a la reflexión es que el núcleo de la convivencia, lo que la hace ser, parte de la misma base que la perspectiva psicosocial: la interrelación entre personas; por tanto, hablar de convivencia es precisamente remitirse a esta particularidad de la condición humana, la cual puede concebirse como proceso de relacionamiento abierto entre personas, que es además dinámico y complejo, y que implica un entramado de formas diversas de relacionarse que se presentan en el cotidiano vivir con otras y otros en un espacio común.

Esta definición de convivencia nos permite identificar que la podemos concebir como un proceso y no como un estado, lo que implica reconocerla desde su carácter dinámico y abierto.

Asimismo, de manera particular la convivencia como objeto de análisis y de reflexión se refiere de manera focalizada a las prácticas de relación que integran un gran y complejo conjunto de acciones y significados que la mediatizan y a las expresiones diversas que la conforman en un momento y contexto determinado. En el caso del espacio escolar; se habla del tejido relacional de la comunidad educativa que se conforma y toma significado en lo cotidiano.

Es necesario reconocer que la interacción social desempeña en la vida humana un papel preponderante en la configuración de condiciones de desarrollo humano, bienestar psicológico, subjetivo y social. En la perspectiva psicosocial, un objetivo primordial es:

movilizar en los sujetos no solo sus elaboraciones y significados personales, sino también su memoria histórica, los entornos relacionales y el modo en que le afectan las concepciones, percepciones, actitudes, creencias, que se posicionan entre grupos o en la cultura (Ramírez-Ramírez & Martínez-Chaparro, 2015, p.7).

La perspectiva psicosocial, de acuerdo con el objetivo anterior, ofrece tres componentes claves: comunitario, crítico y participativo.

El componente comunitario implica resignificar la convivencia y sus procesos que la conforman en un contexto relacional; esto remite indudablemente a la esfera de la vida en común. Para Bohórquez y Carmona (2015), desde la perspectiva psicosocial, la comunidad se concibe como:

...un espacio simbólico y físico con significación para quienes lo habitan, donde se interrelacionan sujetos de manera informal y se evidencian construcciones de sentido, subjetividades, relaciones sociales y micro-poderes. Esta perspectiva le da plena importancia al sujeto y a su contexto social y ecológico, pues éste le da forma (y viceversa). Sin embargo, también se comprende que el

sujeto construye en ese contexto identidades, autonomía y singularidad (p.69).

El componente crítico implica, por su parte, apelar a formas deseables de relación como referente último a partir de condiciones de posibilidad y en función de los recursos simbólicos y materiales de los que se disponga (Molina, 2015). Es a través de una postura crítica que se puede repensar la convivencia hacia la construcción de formas distintas de interacción, y de esta forma recuperar el sentido constructivo de la convivencia hacia nuevos modelos de relación y proyectos comunes de bienestar que, a su vez, puedan responder a las necesidades y los efectos que la pandemia ha traído a las personas y sus comunidades.

Se necesita poder analizar y potenciar los procesos psicosociales de la convivencia a partir de los cambios en las dinámicas sociales de interacción que se viven a partir de la pandemia, sobre todo desde una mirada de transformación social.

El componente participativo incluye la identificación de prácticas que promueven el uso de recursos simbólicos y materiales de personas y colectivos; esto requiere, según Gonzáles (2015), “propiciar la emergencia de nuevos procesos de subjetivación y nuevas tramas de relaciones al interior de la comunidad” (p.32). Siguiendo al autor, la expresión de un nuevo tejido social emerge de espacios dialógicos innovadores, considerando que “solo una acción participativa capaz de implicar a los otros lleva a la emergencia de nuevas configuraciones subjetivas” (p.32).

La comunidad educativa como red de apoyo psicosocial

Según la Federación Internacional de la Cruz Roja y la Media Luna Roja (Reconstruir sin ladrillos. Guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia, UNESCO, 2020), el apoyo psicosocial ayuda a las personas y a las comunidades a sanar el daño psicológico y a re-

construir las estructuras sociales después de atravesar una emergencia o un acontecimiento grave. A través del apoyo psicosocial, se busca fortalecer las capacidades personales y sociales de la población a través de metodologías inclusivas, participativas y horizontales. La comunidad escolar es clave para promover espacios participativos (Guía de recursos pedagógicos para el apoyo socioemocional frente a situaciones de desastre, 2009).

En este contexto, es necesario replantear la escuela desde el punto de vista de la socialización con un sentido político, es decir, como un espacio de interacción con múltiples posibilidades para la construcción y reconstrucción del conjunto de dispositivos que promueven y mediatizan el desarrollo de subjetividades en la búsqueda de prácticas sociales y educativas para el bienestar y la igualdad.

Remitirse al tema de convivencia en la escuela implica reconocer el carácter relacional del aprendizaje, y se requiere destacar el valor de la convivencia como base de cualquier proceso formativo. Las instituciones escolares no son solo productoras de conocimiento, sino que representan espacios en los que se ofrece a las personas su “sentido del lugar, valor e identidad a través de representaciones, relaciones sociales, cualidades particulares y valores que presuponen historias y modos de estar en el mundo” (Giroux, 1992, p.77).

A partir del apoyo social, se considera que a través de la comunidad educativa es posible crear espacios para cubrir las siguientes necesidades ante una emergencia: sentido de pertenencia, relacionamiento con pares, vínculos personales, estimulación intelectual, estimulación física y sentirse valorado.

El Centro de Referencia para la Prestación de Apoyo Psicosocial de la IFRC (2009, en Documento de referencia de la INEE sobre Apoyo Psicosocial y Psicoeducación en Niños, Niñas y Jóvenes en Situaciones de Emergencia, INEE,

2016) identifica los siguientes objetivos de las respuestas de apoyo social:

- Apoyar a los niños y niñas en actividades de expresión y recreación.
- Recuperar el flujo normal de crecimiento y desarrollo de niños y niñas.
- Proteger a los niños y niñas de los efectos acumulativos de eventos angustiantes y dañinos.
- Facilitar estrategias para que los niños y niñas desarrollen apegos significativos con sus pares, amistades y vínculos sociales.
- Facilitar el sentido de pertenencia, la confianza en los demás, y el control del entorno.
- Mejorar la capacidad de las familias para cuidar a sus niños y niñas (por ejemplo, asegurar que los padres, madres o cuidadores tengan las capacidades necesarias para apoyar un/a niño/a con estrés).
- Permitir que los niños/as sean agentes activos en la reconstrucción de sus familias y comunidades, y de un futuro esperanzador.

Referencias

- Adverse consequences of school closures (2020). UNESCO. <https://es.unesco.org/node/320395>
- Bohórquez, O. D. y Carmona, N. D. (2015). Lo psicosocial como categoría transdisciplinaria. En Moncayo J. E. y Díaz, A. (Ed.). III libro de psicología social crítica Psicología social crítica e intervención psicosocial. Reflexiones y experiencias de investigación. 67-86. Editorial Bonaventuriana.
- Giroux, H. (1992). Educación y ciudadanía para una democracia crítica. Más allá de la ética de lo trivial. Aula, instrumento para la innovación educativa (1), 60-77. <https://www.grao.com/es/producto/educacion-y-ciudadania-para-una-democracia-critica>
- González, L. F. (2015). Los estudios psicosociales hoy: aportes a la intervención psicosocial. En: Moncayo, J. E. y Díaz, A. (Ed.). III libro de psicología social crítica. Psicología social crítica e intervención psicosocial. Reflexiones y experiencias de investigación. 23-37. Editorial Bonaventuriana.
- Guía de recursos pedagógicos para el apoyo socio-

- emocional frente a situaciones de desastre (2009). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184391_spa
- Guía provisional para la para la prevención y el control de la COVID-19 en las escuelas (2020). UNICEF, WHO y IFRC. <https://www.unicef.org/es/informes/mensajes-y-acciones-clave-para-prevencion-y-control-covid-19-en-escuelas>
- Documento de referencia de la INEE sobre Apoyo Psicosocial y Psicoeducación en Niños, Niñas y Jóvenes en Situaciones de Emergencia (2016). INEE. http://desastres.usac.edu.gt/sites/default/files/ultdocu/inee_pss-inee_apoyo_psicosocial_y_psicoeducativo_en_ninas_ninos_y_adolescentes_en_situaciones_de_emergencia-20170724-ma-21115.pdf
- Molina, N. (2015). *Contra la amnesia y la ingenuidad académica*. En: Moncayo, J. E. y Díaz, A. (Ed.). III libro de psicología social crítica. Psicología social crítica e intervención psicosocial. Reflexiones y experiencias de investigación. pp. 13-19. Editorial Bonaventuriana.
- Policy Brief: The Impact of COVID-19 on children (2020). ONU. https://unsdg.un.org/sites/default/files/202004/160420_Covid_Children_Policy_Brief.pdf
- Ramírez-Ramírez, L. y Martínez-Chaparro, A. M. (2015). *Perspectivas para la intervención psicosocial*. (Documento de docencia No. 11). Universidad Cooperativa de Colombia. <http://dx.doi.org/10.16925/greylit.1161>
- Reconstruir sin ladrillos. Guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia (2020). UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Guia_completa_educacion_emergencias.pdf

FANTASÍA Y MIEDO AL INFANTICIDIO EN NIÑOS Y NIÑAS DE UN BARRIO POPULAR

*Erika Martínez Jasso

**Viridiana Garza

* Psicóloga. Maestra en Ciencias con Orientación en Trabajo Social, ambas por la UANL, México. Psicóloga clínica y comunitaria en Barrio Cerro de la Campana A.C.

** Psicóloga egresada de la UNEZ, México. Psicóloga clínica y comunitaria en Barrio Cerro de la Campana A.C.

Recibido: 11 de septiembre de 2020

Aceptado: 05 de octubre de 2020

Resumen

Tradicionalmente, en la literatura psicoanalítica el miedo al infanticidio y sus correlativas defensas inconscientes se asocia a las figuras parentales y al control de las pulsiones. Sin embargo, a partir de una experiencia grupal con niñas y niños de un barrio popular de la zona norte de Monterrey, Nuevo León, señalamos que dicho miedo se asocia también a otras figuras del orden social generando mecanismos de adaptación para responder a las demandas del entorno, diferenciándose así de los mecanismos de defensa.

Palabras clave

Fantasía y miedo al infanticidio. Mecanismo de adaptación. Mecanismo de defensa. Experiencia grupal con infantes.

Introducción

Este trabajo está motivado por la presencia de un fenómeno en los grupos de juego terapéutico. Después de jugar y ante la invitación de asociar libremente, las niñas y niños compartían entre sí historias sobre fantasmas. Dicho fenómeno se volvió un objeto a problematizar cuando se observó, sesión tras sesión, que los niños colocaban estas narraciones como el objeto exclusivo de conversación. Se significó entonces dicha insistencia como la manifestación de una compulsión a la repetición intersubjetivamente comparada. Es decir, entre los miembros del grupo ope-

raba una necesidad de vivenciar una y otra vez la angustia que estas historias producen.

Se observó también que esta compulsión afectaba en cierto nivel la capacidad de juicio. Las niñas y niños por momentos eran incapaces de distinguir claramente lo que era real con aquello que no lo era. De ahí que los fantasmas y los extraterrestres tuvieran en ocasiones el mismo estatuto de realidad que los seres humanos. La omnipotencia y el narcisismo que son intrínsecos al pensamiento animista inhibían la lógica operatoria en estos niños.

Asimismo, operando junto a esta compulsión se encuentra la negación como mecanismo defensivo. Cuando desde la coordinación se indicaba si además del temor a los fantasmas sentían miedo de alguna persona viva, los miembros del grupo respondían con otra historia de fantasmas como si nuestra pregunta no se hubiese formulado. Lo mismo ocurría cuando otro miembro del grupo intentaba abrir un tema nuevo de conversación.

Sucesos como estos han sido explorados por el psicoanálisis casi desde sus inicios. Freud (1917-1919) exploró el fenómeno en la vida adulta en su artículo de Lo Siniestro; por su parte, Melanie Klein en 1933 enfatizó el lugar que juegan estas historias en el psiquismo infantil. En el libro *Amor, culpa y reparación y otros trabajos* menciona el desarrollo temprano de la conciencia en el niño, la autora indica que:

El terror del niño a ser devorado, o cortado o

despedazado, o su terror a ser rodeado y perseguido por figuras amenazadoras, es un componente regular de su vida mental; y sabemos que el lobo comedor de hombres, el dragón vomitador de fuego y todos los monstruos malignos surgidos de los mitos y cuentos de hadas florecen y ejercen su influencia inconsciente en la fantasía de cada niño que se siente perseguido y amenazado por esas formas diversas. No me queda ninguna duda, gracias a mis observaciones analíticas, de que las identidades que se ocultan detrás de esas figuras imaginarias aterradoras, son la de los padres del propio niño, ni de que, de uno u otro modo, esas terroríficas formas reflejan características del padre y la madre del chiquillo (p.254).

Dorothy Bloch (1986), siguiendo la línea de investigación abierta por Klein, afirma que los niños están “universalmente predispuestos al miedo frente al infanticidio”. Ubica, además, dos factores para esta predisposición: por un lado, el estadio de su desarrollo físico y psicológico, y por otro, la presencia de sucesos traumáticos, la intensidad de la violencia y amor que haya experimentado.

En este ensayo se pretenden señalar algunas acotaciones a la dinámica de las fantasías infantiles como defensa del miedo al infanticidio. El material clínico se divide en dos momentos grupales propuestos por Armando Bauleo (1990): el primero de indiscriminación/confusión y el segundo de discriminación/diferenciación.

Algunas acotaciones del dispositivo de juego terapéutico

Antes de compartir los dos momentos grupales, se describirá el perfil de los niños y niñas, la zona y el dispositivo de trabajo.

Todos los integrantes del grupo viven en la parte alta del cerro. Esta zona carece de servicios públicos como pavimentación y alumbrado. Los servicios de agua y drenaje existen gracias a la

organización vecinal; asimismo, los asentamientos suelen ser irregulares con una alta presencia de familias provenientes de otros Estados del país. Por otra parte, este barrio ubicado en la zona sur de Monterrey formó parte de lo que se denominó como “zona caliente” durante un periodo de narcoviolencia particularmente intenso en el Estado de Nuevo León. Del 2006 al 2013 fue escenario de venta y consumo de drogas, asaltos, allanamiento de casas, desapariciones, secuestros, detonaciones con armas largas y granadas, ejecuciones, aparición de cuerpos mutilados y desplazamientos forzados. A partir del 2015 y gracias a acciones de autodefensa comunitaria (entre otros factores), la calma ha ido regresando al barrio. No obstante, el narcomenudeo y otras formas de violencia aún forman parte de la vida comunitaria, tanto del barrio como del país (Fernández Vizcaíno, 2018).

En este contexto se realizaron las reuniones una vez por semana en el miniparque de la zona o en una escalera que conecta con varias casas y un sendero. El grupo estaba compuesto de siete integrantes, cuatro niñas y tres niños entre los siete y doce años. Las familias de cuatro de estos niños provienen del sur del país y tienen origen indígena o campesino; otros dos niños son cuidados por su abuela, ya que tanto la madre como el padre fueron desaparecidos durante el periodo de la narcoviolencia. Todos los integrantes se conocían con anterioridad, ya sea porque son vecinos o hermanos.

El equipo realiza el rol de observación y de coordinación; desde ese lugar se extiende la invitación a los niños de asistir a reuniones para jugar y conversar. Quizás la principal característica de los grupos de juego terapéutico en este contexto es la apertura y la incertidumbre: nunca se sabe cuántos acudirán ni por cuánto tiempo. La invitación es abierta, por lo cual no hay una selección previa de los participantes y suelen ser los mismos niños quienes se encargan de invitar a otros. Eso tiene por consecuencia por un lado, que

ponen en juego y maximizan su capacidad de agencia al tomar decisiones y llevarlas a cabo; pero, por otro lado, el contacto con los padres de familia es casi nulo y escasa la información sobre el desarrollo infantil, la configuración y dinámica familiar, ya que ésta la proporciona el mismo niño cuando lo considera pertinente.

A los participantes de dichas reuniones se les ofrece la mayor variedad posible de juguetes, pero son ellos quienes deciden a qué jugar. La labor del equipo de coordinación es observar el juego de los niños y, en caso de considerarlo necesario, debido a la dinámica grupal se proponen juegos o bien se integra una de las coordinadoras con ellos; nunca se abandona el rol de observación. Después del juego, se invita a conversar sobre lo que ocurrió durante la sesión o cualquier otro tema que ellos elijan espontáneamente.

Los movimientos del grupo

Desde la primera sesión surge la acción de contar historias de terror. A los menores los cautivaban particularmente las leyendas de La Llorona, la Casa de Arramberri y la Casa de los Tubos, estas últimas localizadas en la ciudad, pero también historias de sucesos extraños (sonidos, sombras, visiones de fantasmas) ocurridos en sus propias casas o bien en casas del barrio. Estas narraciones tienen en común que el escenario siempre es una casa y el horror consiste en ser asesinado por la madre (La Llorona), un primo (la Casa de Arramberri), la imprudencia del padre que deviene en accidente (la Casa de los Tubos), o bien por el muerto (niños/adultos) que retorna en forma de fantasma para cobrar venganza. También compartían otras narraciones del cine cuyos protagonistas podían ser brujas, extraterrestres, muñecos o personas que tomados por una fuerza sobrenatural (particularmente el demonio) cometían asesinatos atroces.

La compulsión a contar historias de terror se-

sión tras sesión contrastaba con los juegos que desarrollaban. Solían jugar con juegos estructurados como el jenga, dominó, rompecabezas, memoramas, el Uno, entre otros. Siempre respetaban las reglas de cada juego y no había discusiones de ningún tipo. La agresión y la ansiedad se manifestaban justo en las fantasías que compartían de manera compulsiva. En ese momento la confusión era tal que los niños no lograban distinguir con claridad la realidad de la fantasía. Por momentos se preguntaban entre sí “Pero eso no existe, ¿o sí?”. O bien se dirigían a nosotras: “Erika, Viridiana, ¿ustedes han visto fantasmas? ¿Saben historias de terror?”.

Armando Bauleo (1990) plantea que en el proceso de devenir grupo, los miembros de éste experimentan al inicio montos importantes de ansiedad confusional, indiferenciación e indiscriminación. La función de las coordinadoras en ese primer momento grupal se basó en contener las ansiedades paranoides y reasegurar el principio de realidad a través de intervenciones que, por un lado, les permitieran diferenciar la realidad de la fantasía, el mundo interno del mundo externo, y que por otro abrieran la posibilidad de cuestionarse su necesidad de contar historias de terror, de experimentar angustia y miedo.

Incluso el equipo de coordinación también estuvo sumergido en la confusión. No se lograba distinguir qué ocurría con el grupo en ese pasaje que hacían del pensar bajo una lógica de operaciones concretas a una pre-operatoria, es decir, pasar del principio de realidad al pensamiento animista y la omnipotencia proyectada. Las sesiones se volvían pesadas por el carácter repetitivo, casi predecible de las asociaciones verbales. Así que un día se improvisó un juego dramático: se realizó una sesión con maquillaje para el rostro y un espejo con la finalidad de poner en dicho juego todas las historias que pasaban por la palabra. El resultado fue angustiante para los niños. No todos quisieron maquillarse, y quienes lo hicieron plasmaron formas sencillas en el rostro

como corazones, estrellas, árboles, etc.; en otras palabras, no lograron crear un personaje como tal.

En la siguiente sesión se optó por llevar muñecos guiñoles. Entre estos había patos, pollos, cabras, changos, personajes de hombres y mujeres, conejos, búhos y un diablo. La elección de este material resultó idónea, ya que no comprometía directamente el cuerpo, como ocurrió con el maquillaje, sino que permitió una distancia psíquica, ya que el títere es un objeto mediador que le permite al niño transitar entre su propio cuerpo y la fantasía.

La diferenciación entre fantasía y realidad, mundo interno y externo, les permitió dramatizar sus ansiedades a través del juego. A partir de entonces, cuerpo, palabra e inconsciente se encontraban en cada narración escrita por los niños y puesta en acto a través del movimiento. Dejaron de ser meros repetidores de historias de fantasmas para ser creadores de las mismas; de ahí surgieron obras como la cabra sacrificada y la cabra compartida. En estas narraciones protagonizadas por animales desplegaron lo que se encontraba desplazado y condensado en las historias de terror, particularmente la desconfianza, la voracidad y la envidia como respuesta ante la bondad, la inexistencia de objetos que detengan los ataques, el miedo a la retaliación, así como la actitud masoquista de quien, necesitado de afecto, acepta todas las agresiones. Sin embargo, a pesar y quizás por eso mismo, la tónica emocional de los juegos era muy alegre y festiva. Durante estas sesiones, las intervenciones se limitaron en señalar el contenido manifiesto de las dramatizaciones (sus repeticiones) y sobre todo en sostener el juego, en facilitar que el inconsciente funcionara al servicio de la creatividad, de la expresión corporal y verbal.

En sesiones posteriores, los niños dejaron los títeres como mediadores y usaron su cuerpo directamente para representar sus fantasías; propusieron jugar “a la telenovela”. En este juego,

quienes experimentaban las desgracias de la vida eran seres humanos y no entes inanimados. Para sostener el juego, los niños y niñas pidieron a las coordinadoras representar roles que ellos mismos asignaban. Vida, muerte y sexualidad hicieron cuerpo a través del grupo. En las escaleras que fungieron como escenario teatral, echaron a volar su imaginación, organizaron bodas para nosotras las coordinadoras, nos casaron con hombres infieles o invisibles, y oficiaron tanto nuestros funerales como los de ellos, consecuencia de trágicos accidentes, de los cuales nosotras éramos las responsables.

La cohesión grupal, la clara distinción entre realidad y fantasía, así como la confianza depositada en el equipo de coordinación, permitió que el trabajo interpretativo se dirigiera tanto al material preconsciente como al inconsciente. Se detectó entonces la desconfianza en los adultos (nosotras incluidas), su incapacidad para cuidar, la vulnerabilidad e indefensión en la que se viven; la agresividad, el engaño y el menosprecio que perciben de los hombres hacia las mujeres, así como la necesidad de reasegurarse que existen adultos (hombres y mujeres) que pueden dar amor, contener la angustia y la agresión. En fin, adultos que cuidaran que lo bueno sobreviva a lo malo.

La interpretación de este material tuvo por consecuencia que los niños y niñas pudieran compartir el mundo real en el que viven. Las historias de terror habitadas por fantasmas cedieron para dar paso a las historias de terror protagonizadas por personas vivas, de carne y hueso. Los participantes narraron sus experiencias de violencia en el hogar, en el barrio, los asesinatos que se han cometido en la comunidad tanto por personas externas como pertenecientes al contexto, los robos a las casas, la venta de droga, la delincuencia en general. Asimismo, el feminicidio de una niña ocurrido en la ciudad trajo a cuenta su miedo al secuestro, al abuso sexual, a la violación y la venta de órganos.

Con estos avances, el grupo se instaló en el segundo momento grupal del que habla Bauleo (1990), en el que se logra la diferenciación entre tarea e integrantes. Como equipo de coordinación, la tarea propuesta al grupo fue potencializar el juego y la palabra, abrir caminos a lo silenciado por el orden social y familiar. A su vez, los integrantes demandaron a las coordinadoras sostenerlos en la confusión, el terror y la angustia de vivir en un mundo violento cuyos adultos son incapaces de apalabrar. El pasaje de los juegos de mesa altamente estructurados, el uso del maquillaje, los títeres y la dramatización a través del cuerpo son marcas de ese de resistencia y empuje hacia el cambio, hacia otros modelos de vinculación.

Nuevamente la interpretación del material latente trajo otras asociaciones lúdicas e incluso se amplió el espacio de juego. Las reuniones se traspasaron de las escaleras a otros espacios, como un sendero de tierra y un espacio que funciona como parque, ya que hay columpios, resbaladero y casas de plástico. Ahí desplegaron juegos dramáticos cuyo nudo era el secuestro de personas, supervillanos que buscaban atrapar y destruir, clientes que se portaban de forma déspota con las cocineras de un restaurante o bien asesinos apodados “el cortatripas”, que destazaban con un cuchillo el cuerpo de las personas. Los niños y niñas, por lo tanto, comenzaron a jugar de forma activa el sadismo, mientras que nosotras u otros miembros del grupo éramos los receptores pasivos de la misma. Estos juegos permitieron hacer los primeros acercamientos a las pulsiones agresivas, los celos y la rivalidad inherentes a su mundo interno, y que se dirigían a otros miembros del grupo o de su familia. Aquí la función de nosotras era claramente dar lugar a la agresión proveniente no sólo del mundo exterior, sino también a la de su mundo interno, y sobre todo sobrevivir a sus ataques fantaseados.

Fantasia y fantasma del infanticidio

La tradición psicoanalítica ha colocado a las fantasías sobre monstruos, fantasmas, etc., como mecanismos de defensa dirigidos a contener las ansiedades derivadas del miedo al infanticidio. Tal como señalaba Klein en 1933, detrás de estas figuras fantásticas se encuentran imagos parentales. Nuestra aportación al tema consiste en ampliar las representaciones de la cuales se defiende el niño, particularmente cuando habita en un contexto social de violencia. La experiencia grupal mostró que la fantasía actúa no sólo como un mecanismo de defensa, sino también como un mecanismo de adaptación social.

En palabras de Paul Parin (1998) la diferencia entre ambos mecanismos reside en que:

Los mecanismos de adaptación aligeran al Yo de una contraposición continua con el mundo exterior al igual que los mecanismos de defensa actúan con las demandas pulsionales inaceptables. La contrapartida del aligeramiento es la rigidez y la limitación: aquello que el Yo ha ganado en fuerza, lo pierde en flexibilidad y estabilidad (...) Son mecanismos a los que no compete la defensa pulsional y que ayudan a responder a las demandas y presiones del ambiente, otorgando así o manteniendo una relativa estabilidad para el Yo (p.65).

En el grupo, por efecto del desplazamiento y la condensación, las historias de fantasmas sustitúan a las historias de asesinatos, secuestros y violadores de niñas y niños que circulan en nuestro cotidiano y que efectivamente suceden. Defenderse a través de la fantasía proporciona a los niños cierta estabilidad yoica, pero pagando el precio de la rigidez y la limitación en el juicio y en el juego.

Hay que señalar que este fenómeno grupal es a su vez colectivo. El horror ante tales prácticas es tal, que generalmente reaccionan con la misma incredulidad con la que enfrentan las historias

de entes sobrenaturales. Sin embargo, si la narrativa acerca de la violencia social llega a tomar un sesgo de fantasía, también es gracias a los poderes que someten y hacen circular, por ciertos canales, los discursos que denuncian tal violencia. Un ejemplo de ello en México es el asesinato de los 43 estudiantes de Ayotzinapa y la llamada verdad histórica que el gobierno de Peña Nieto en 2015 buscó imponer.

Por ello, estos niños y niñas se defienden de un ambiente social cuyas demandas han percibido a la perfección. Han registrado los poderes disciplinarios, biopolíticos y necropolíticos que recaen sobre sus cuerpos. Es decir, la red de prácticas y puntos de ejecución de una serie de actos dirigidos a maximizar las ganancias políticas y económicas a través de impulsar cierto tipo de vida; pero también la maximización político-económica a través del terror, la muerte y la mortificación de los cuerpos bajo la forma de la mutilación, el secuestro, la tortura física y sexual, las masacres... Esto se vuelve difícil de metabolizar psíquicamente, y de ahí la fantasía como mecanismo de adaptación; es la lógica de la necropolítica que, tal como señala Mbembe (2011, p.24), “la percepción de la existencia del Otro como un atentado a mi propia vida, como una amenaza mortal o un peligro absoluto cuya eliminación biofísica reforzaría mi potencial de vida y seguridad”.

Por lo tanto, los mecanismos de adaptación social que buscan mantener dichas percepciones fuera de la consciencia están destinados a la formación de fantasmas. Mario Erdheim (2003) define al fantasma como los productos cooptados por el proceso primario para posteriormente, en el sistema preconscious, ser elaborados por el proceso secundario, accediendo así (aunque deformados) a la consciencia. Dichos fantasmas que resultan de los mecanismos de adaptación conforman el inconsciente social.

Cada cultura permite a ciertas fantasías, pulsiones y otras manifestaciones de lo psíquico, así

como percepciones de la realidad, el acceso a la consciencia, y exige que otras sean reprimidas. Inconsciente ha de volverse todo aquello que amenaza con la estabilidad de la cultura. Podemos aceptar con Freud que con esto se referirá, en primer lugar, a determinadas tendencias libidinosas y agresivas que son repudiadas por la sociedad (Erdheim, 2003, p.200).

La importancia de distinguir en el trabajo grupal la fantasía como mecanismo de adaptación y defensivo, consiste en que al reconocerla como mecanismo de adaptación, se puede hacer un trabajo en dos direcciones: 1) restituir en la consciencia las percepciones de la realidad social que buscan ser negadas, reprimidas o rechazadas (fantasmas), lo que permite a los sujetos un mayor conocimiento de la realidad que (lo) contiene; 2) favorecer procesos de adaptación en el sentido pichoniano del término, es decir, un vínculo activo con la realidad en la que sujeto y medio se transforman mutuamente.

Conclusiones

Para finalizar, pueden resumirse nuestras aportaciones al tema de la fantasía como defensa ante el miedo al infanticidio de la siguiente manera:

El desarrollo físico no es un factor de predisposición universal al miedo al infanticidio (como lo plantea Dorothy Bloch); sí lo es, en cambio, la política de violencia hacia los cuerpos infantiles sostenida en las lógicas de los poderes disciplinarios, biopolíticos y sobre todo necropolíticos.

Además de las imagos parentales (Melanie Klein), detrás de las figuras terroríficas subyacen otras figuras vinculadas con el lugar sociopolítico de los niños en el entramado social, como lo son el violador, el secuestrador de niños, el narcotraficante, entre otras figuras.

La fantasía infantil puede operar tanto como un mecanismo de defensa como uno de adapta-

ción social ante la violencia social, los cuales poseen una dinámica particular y son irreductibles entre sí; a su vez, ambos mecanismos son productores de fantasmas. En el caso de los mecanismos de la adaptación, dichos fantasmas conforman el inconsciente social.

Al igual que la interpretación de los mecanismos defensivos traen por consecuencia la movilización de mayor material lúdico-verbal, y la reintegración de un sector del mundo interno a la consciencia, la interpretación de los mecanismos de adaptación social permiten la reintegración de un sector de la realidad social escotomizado, facilitando así la movilización de material inconsciente y la modificación del yo con la realidad.

Referencias

- Bauleo, A. (1990). Momentos del grupo. *1968 Grupalista*. <http://milnovecientosessantayocho.blogspot.com/2014/12/momentos-del-grupo-armando-bauleo.html>.
- Bloch, D. (1986). *Para que la bruja no me coma. Fantasía y miedo de los niños al infanticidio*. Editorial siglo XXI.
- Erdheim, M. (2003). *La producción social de inconsciencia. Una introducción al proceso etnopsicoanalítico*. Editorial Siglo XXI.
- Fernández Vizcaíno, C. (2018). *Voces de la Campana. Barrio Esperanza: la experiencia de crear comunidad*. Monterrey.
- Freud, S. (1917-1919). *De la historia de una neurosis infantil y otras obras*, (Vol. 17). Amorrortu editores.
- Klein, M. (1921-1945). *Amor, culpa y reparación y otros trabajos*, (Vol.1). Paidós.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Editorial Melusina
- Parin, P. (1998). El yo y los mecanismos de adaptación. *Giros de Aspás* (4), 61-88.

ECONÓMICO ADMINISTRATIVO

LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y SOCIAL DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS

*Aleida Patricia López Avila

*Licenciada en Economía de la Universidad Católica de Colombia. Especialidad en Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México. Maestría en Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctoranda en Políticas Públicas y Desarrollo Local de la Universidad de Michoacán. Coordinadora de la Licenciatura en Banca y Finanzas de la Universidad Emiliano Zapata.

Recibido: 14 de octubre de 2020

Aceptado: 19 de noviembre de 2020

Resumen

En este artículo se analiza la opinión de los jóvenes universitarios respecto a su participación dentro de la vida cívica, sus significados y la prospectiva que cada uno de ellos tiene al respecto. Se ofreció un panorama globalizado de los objetivos que consideran importantes los organismos internacionales para involucran de manera significativa la participación democrática de la juventud.

De igual manera y no menos importante, se analiza el propio entorno social, político y económico desde el ámbito nacional, local y desde el alumnado de la Universidad Emiliano Zapata. Los resultados obtenidos permiten reflexionar para poder establecer cambios positivos en nuestros jóvenes que más adelante heredarán la responsabilidad de nuestro país.

Palabras clave: Ciudadanía. Democracia. Jóvenes. Participación cívica.

Introducción

Los organismos internacionales han reconocido que la participación activa de los jóvenes en la sociedad es de suma importancia en la esfera económica, política y cultural; la inclusión de la juventud en estos procesos puede llevar a mejorar el desarrollo social de su comunidad si son escuchados. El Programa de las Naciones Unidas

para el Desarrollo (PNUD) ve a la juventud como una fuerza positiva para el cambio social transformador; dicha institución ve como objetivo ayudar a mejorar la participación política de la juventud, pero sugiriendo que ésta se establezca como una participación real, significativa y eficiente (*Estrategia del PNUD para la juventud*, 2014).

Se escucha en la cotidianeidad decir que los jóvenes son el pulmón del cambio social, que su participación activa dentro de su sociedad puede generar un mundo mejor, que son agentes de cambio, que son el corazón y el latir de una sociedad democrática a través de su participación ciudadana, que son elementos activos que pueden cambiar el mundo donde habitan, que son líderes emergentes y que para tener una salud democrática se necesita precisamente de ellos. Para profundizar en este tema se indagó con algunos de los alumnos de la Universidad Emiliano Zapata, acerca de lo que opinan respecto a la participación de los liderazgos juveniles en la vida cívica.

El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), en el tablero de la población mundial 2020, presenta en sus datos estadísticos un total de la población mundial de 7,795 millones de personas habitando el planeta; de esta cantidad, 1,847 millones son jóvenes entre 10 y 24 años, lo que representa 23.7 % de la población, y 5,082 millones cuentan con edades entre los 15 a

65 años, es decir, 65,2% de la población mundial (UNFPA, 2020).

Según datos estadísticos del Banco Mundial, al 2019 la población total de México era de 127,575,529 millones. El 30 de agosto de 2020, como cierre del mes de las juventudes, el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) llevó a cabo el webinar titulado: *La oportunidad del panorama demográfico*, precedido por Gabriela Rodríguez Ramírez, secretaria general del Consejo Nacional de Población (CONAPO), de la Secretaría de Gobernación, donde informó que las personas jóvenes en México representan un tercio de la población total, 30.6 millones de jóvenes de 12 a 29 años de edad.

La Unicef y el Banco Mundial coinciden en que la población joven se ha incrementado en los últimos años (Unicef, 2016). Los líderes sociales, empresarios, funcionarios públicos entre otros han mostrado un interés mayor por incluir a los jóvenes en diversas actividades sociales que permitan la transición armónica y proactiva del joven hacia la edad adulta. La pregunta es: ¿por qué se hace tanto énfasis sobre la participación activa de la juventud en la sociedad?

Los problemas sociales de un país pueden generar grandes crisis al interior de su comunidad; de igual manera, esta crisis puede extenderse fuera de ella si se cuenta con un alto índice de desigualdad y pobreza, generados por la falta de acceso a la educación y pocas oportunidades de empleo; esto puede llevar a las personas al desplazamiento, dando como resultado vías alternas para la sobrevivencia, como lo es la vinculación con grupos delictivos o la propia emigración; las consecuencias para esta sociedad que vive este ejemplo es la pérdida de la fuerza de trabajo, y para la región que los recibe de igual manera hay un costo social alto, como la salud y la educación para las personas desplazadas.

Lo que sucede en un país puede afectar a otros:

El desarrollo social está ligado directamente con los objetivos económicos, políticos y culturales, esta necesidad de servicios sociales es universal, acceso a diversos bienes y servicios básicos para lograr vidas saludables, plenas y productivas, deben tener acceso a la educación, a la capacitación y al empleo para poder ganarse la vida honradamente y desarrollar diferentes competencias, igualdad de oportunidades (Rojas, 2003).

Si el desarrollo social es un objetivo universal, la participación política ciudadana se convierte en una fuente indispensable para lograr ese cambio, y la sociedad adulta ve en los jóvenes una de las vías más importantes para lograr un mejor bienestar. Los gobiernos federales, estatales y federales o locales observan con interés que la opinión de los jóvenes es importante en el momento que se decida establecer un plan de gobierno, proyectos sociales y su aprobación para el beneficio de la sociedad, más en estos tiempos de innovación tecnológica y redes sociales.

¿Por qué aportan beneficios los jóvenes que se integran en la participación política electoral de manera activa en las repúblicas democráticas? Son varias las razones: por ser un tercio de la población, porque a través de organismos juveniles los jóvenes pueden desarrollar liderazgos activos, porque sus aprendizajes en materia de política permitirá visualizar a los futuros adultos que tomarán las decisiones sobre su país.

Algunos Estados cuentan con una legislación que establece cierto porcentaje del financiamiento público de los partidos que debe estar etiquetado para promover la participación y desarrollo político (Chiapas, Ciudad de México y San Luis Potosí), según el presidente de la Comisión de Fiscalización del INE, Benito Nacif Hernández (INE, 2019)

¿Qué opinan los alumnos de la Universidad Emiliano Zapata respecto a la participación de la juventud en la vida cívica? Para poder profundizar, se realizó en el área económico administrati-

va, una encuesta de 9 preguntas a través de un formulario de Google, el cual fue enviado vía WhatsApp el 16 de septiembre del presente año a los representantes de grupo y fueron ellos quienes se encargaron de invitar a sus compañeros a participar. El cierre de este ejercicio de indagación se realizó el día 14 de octubre de 2020, obteniendo una respuesta de 497 alumnos. Para complementar el análisis de este artículo se tomaron algunas de las preguntas, las cuales nos permitieron aproximarnos al pensamiento de nuestros alumnos.

Resultados

Con respecto a la pregunta *¿Si tuvieras la oportunidad de cambiar la forma de gobernar en México, te gustaría participar como representante de la juventud en la política?* 81,3% (404 alumnos) respondió que sí. En la actualidad se observa cómo los jóvenes se organizan dentro de algunos movimientos en los que creen, y defienden sus pensamientos a través de ellos; se convierten muchas veces en activistas, e incluso han llevado su participación a organizaciones no formales. Las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), los parlamentos o consejos estudiantiles, los centros de investigación, la participación en encuentros juveniles, etc., son algunas opciones para que hagan sus propuestas entre ellos mismos y sean presentadas.

En lo que se refiere a la pregunta *Si los jóvenes contaran con formación política desde pequeños, ¿nuestra sociedad tendría mejores empleos, mejor educación, mejor salud, mejores oportunidades?*, 92,8% (461 alumnos) respondió que sí, lo que refiere a que existe la obligación moral y cívica de trabajar en la construcción de las capacidades de los alumnos en temas de interés social, por lo que debe ser continuo y permanente que se les invite a opinar, proponer y participar en los comicios electorales, acercarse a las urnas de votación dentro del marco de la legali-

dad.

También se les preguntó a los alumnos, si ellos tienen confianza en sus gobernantes; 92,2% (458 alumnos) respondió que no, lo que invita a pensar que el trabajo de los partidos políticos, las universidades y las comunidades en general requieren transformar esta desconfianza y escepticismo de los jóvenes en un motivo más para intervenir dentro de su sociedad, así como crear esos espacios para ellos, y demostrando que se puede reparar el país dentro del derecho legal, como lo es el voto.

Otra de las preguntas que generó interés fue respecto a la revista de investigación de la universidad, acerca de si les gustaría publicar temas de su interés en función del cambio social; 49,3% (245 alumnos) respondió que sí. Si la educación es reconocida en el ámbito del ejercicio social, las aulas se pueden convertir en espacios transformadores de dicha realidad social. “Enseñar a pensar; saber comunicarse; saber investigar; tener raciocinio lógico; hacer síntesis y elaboraciones teóricas...” (Gadotti, 2001, p.47)

Los alumnos, desde sus propias experiencias, sus reflexiones individuales y en conjunto, acompañados de un docente activo que vincule la realidad social, pueden promover el interés por buscar alternativas de cambio a través de los jóvenes; por ejemplo, la construcción de propuestas que nacen desde la investigación científica, los debates, las mesas de diálogo, coloquios, plataformas digitales juveniles, entre otros, respecto a una problemática que les afecta; asimismo, el docente puede incitarlos a arrastrar el lápiz, plasmar su pensamiento crítico y sus emociones con la finalidad de ser escuchados a través dicha revista.

El Instituto Nacional Electoral (INE) menciona que desde el mes de septiembre del presente año se dio inicio al proceso electoral para renovar la Cámara de Diputados en todo el país; la Jornada electoral será el 6 de junio de 2021 (INE,

s.f.). Si los alumnos se informan de las propuestas, los proyectos sociales que expresen el sentir de la sociedad y el currículo de los candidatos pueden llegar a los comicios con responsabilidad, ejerciendo su derecho en función de buscar una transformación de su sociedad y la forma de actuar de los funcionarios públicos.

Kofi Annan, ex Secretario General de las Naciones Unidas, expresó:

Nadie nace buen ciudadano; ninguna nación nace democrática. Más bien, ambos son procesos que continúan su evolución de por vida. Los jóvenes deben ser incluidos desde que nacen. Una sociedad que se desliga de su juventud cercena su sustento; está condenada a morir desangrada. (PNUD, 2012, Senado de la Republica, 2017).

A manera de reflexión con y por nuestra sociedad y desde nuestra Alma Máter, la participación en la vida cívica es una esencia de nuestra universidad, formarnos para analizar la situación actual que involucra no solo la emergencia de salud global, involucra el crecimiento inmensurable de la desigualdad y de la inequidad en la riqueza; no sin olvidar que hoy golpea con fuerza nuestro propio contexto universitario. La preparación de un buen ciudadano joven implica un gran sentido de pertenencia hacia su comunidad, que se informe permanentemente con fuentes fidedignas, que participe activamente y que sus propuestas permitan hacer el cambio, sin olvidar *ser culto para ser libre*.

Referencias

- Chaustre, A. (2007). *Educación, política y escuela desde Freire y las pedagogías críticas* Revista *Educación y ciudad*, (12), pp. 99-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705022>
- Ciudades Amigas de la Infancia (2016). *Los jóvenes impulsan nuevas formas de participación en democracia*. <https://ciudadesamigas.org/la-democracia-nutrirse-las-nuevas-formas-participacion-politica-utilizadas-los-jovenes/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (2016). *El estado Mundial de la infancia 2016. Una oportunidad para cada niño*. Unicef. https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_SOWC_2016_Spanish.pdf
- Fondo de Población de las Naciones Unidas UNFPA. (2020). *Población Mundial*. <https://www.unfpa.org/es/data/world-population-dashboard>
- Grupo Banco Mundial. (2020). *Trabajamos por un mundo sin pobreza*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.PO.P.1564.TO>
- Instituto de la Juventud (2006). *Jóvenes, derechos y ciudadanía Fundamentación teórica y análisis cualitativo de una nueva frontera de derechos para los jóvenes*. <http://www.injuve.es/observatorio/valores-actitudes-y-participacion/jovenes-derechos-y-ciudadania>
- Instituto Nacional Electoral (2019, 27 de noviembre). Promueve INE participación de las y los jóvenes en actividades político-electorales, en *Central Electoral*. <https://centralectoral.ine.mx/2019/11/27/promueve-ine-participacion-las-los-jovenes-actividades-politico-electorales/>
- Instituto Nacional Electoral (s.f.). Voto y elecciones. Consultado el 14 de octubre de 2020. <https://www.ine.mx/voto-y-elecciones/>
- Lührmann, A. (2016). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Mejorando la Participación Política de la Juventud a lo largo del Ciclo Electoral Guía de Buenas Prácticas*. www.undp.org
- Luri, T. (2015). *La participación activa de los jóvenes, protección jurídica y necesidad de promoción*. <http://www.revistapilquen.com.ar/>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2014). *Estrategia del PNUD para la juventud 2014-2017*. www.undp.org/content/dam/.../UNDP-Youth-Strategy-2014-2017-SP.pdf
- Rodríguez, G. (2020). *La situación demográfica de las juventudes en México. Instituto Mexicano de la Juventud*. [Webinar]. <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/las-personas-jovenes-en-mexico-representan-casi-un-tercio-de-la-poblacion-total-conapo-e-imjuve?idiom=es>
- Senado de la República. (2017). *Iniciativa con proyecto de decreto por el que se reforma la Cons-*

titución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de la participación de la juventud. Diario de los debates, n.º 17. 22-03-2017.

https://infosen.senado.gob.mx/content/sp/dd/content/cale/diarios/63/2/SPO/PDF-WEB/SPO_No17_22-MARZO-2017.pdf

REGLAMENTACIONES BANCARIAS. EL CASO DE LOS ACUERDOS DE BASILEA: APLICACIÓN EN MÉXICO

*Nancy Guadalupe Obregón Rodríguez

*Estudiante de noveno tetramestre de la Licenciatura en Banca y Finanzas de la Universidad Emiliano Zapata., México Actualmente becaria de Enlace Universitario Banxico 2020.

Recibido: 14 de octubre de 2020

Aceptado: 23 de noviembre de 2020

Resumen

Con los cambios económicos en el ámbito internacional y nacional, las reglamentaciones bancarias juegan un papel importante en la reestructuración del equilibrio financiero; es por esto que el objetivo del presente artículo es el de enmarcar la regularización que se realiza con los Acuerdos de Basilea y la forma en la que la banca mexicana ha asumido su responsabilidad financiera al adoptarlos, así como la perspectiva de la situación a la que se enfrenta actualmente y el riguroso apego a las mismas como apoyo para la estabilidad económica del país.

Abstract

With the economic changes at the international and national level, banking regulations play an important role in the restructuring of the financial balance, that is why the objective of this article is to frame the regularization that is carried out with the Basel Agreements and the way in which Mexican banks have assumed their financial responsibility in adopting them, as well as the perspective of the situation they are currently facing and the strict adherence to them as support for economic stability of the country.

Palabras clave: Acuerdos de Basilea, Supervisión bancaria, ICAP, Regularización.

Key words: Basel Agreements, Banking Super-

vision, ICAP, regularization.

Introducción

Debido al constante cambio de las economías globales, ya sea por crisis de salud, guerras o catástrofes, las regularizaciones que se utilizan para el equilibrio de las bancas de cada país debe de supervisarse para realizar nuevas adecuaciones de acuerdo a las situaciones que se presentan, ya que, existiendo nuevas formas de negocios virtuales, se deben tomar en cuenta las tecnologías que van surgiendo para estas reglas. En lo que se refiere a México, los acuerdos del marco regulatorio deben abarcar posibles problemas y asegurar el bienestar financiero; por ello, el objetivo de este documento es enmarcar las regulaciones a las que es sujeta la banca nacional, los resultados obtenidos en este punto y la forma en la que mantenga una economía equilibrada junto a estos acuerdos.

Aunque ya se han realizado tres diferentes Acuerdos de Basilea, en el futuro no se exenta la posibilidad de nuevas reglamentaciones y formas de supervisión para blindar a la banca en casos de crisis financieras, ya que éste es el objetivo de los acuerdos en la economía mundial.

Acuerdos de Basilea

Desde hace 45 años, el Comité de Basilea para la Supervisión Bancaria (BCBS) estableció los Acuerdos de Basilea para la supervisión bancaria

que las sucursales de los bancos extranjeros y sus subsidiarias debían seguir, ya que se requería reglamentación para dichas sucursales. Para 1997, los requerimientos dictados en el primer acuerdo contenían cinco categorías enmarcadas de la siguiente forma:

1. Prerrequisitos: Independencia operativa, recursos económicos y marco legal adecuado.
2. Licencia y estructura: Los alcances de la actividad bancaria y el otorgamiento de licencias con base en estándares.
3. Regulaciones prudenciales y requerimientos: Requisitos de capital mínimo que reflejen el riesgo y cumplir las enmiendas de Basilea.
4. Métodos para la supervisión bancaria: Las condiciones generales para la supervisión *ex situ* e *in situ* por medio de información y auditorías.
5. Banca internacional: Principios básicos de supervisión global en información entre autoridades internacionales.

A partir de ahí se fueron anexando modificaciones, como en 1983, después en la quiebra del *Bank of Credit and Commerce International* (BCCI); en 1992 se hace otra serie de reformas a los acuerdos (Sotelsek & Pavón, 2012), continuó una solicitud del G7 para adoptar las regulaciones económicas emergentes y uniéndose el Fondo Monetario Internacional (FMI) al complementar la petición, quedando las cinco categorías antes mencionadas.

En 1999 se da el segundo acuerdo en el que se redefine el riesgo, esto sin alterar el monto global de los recursos propios requeridos; a los dos años siguientes, se anexa el portafolio de riesgo y los derivados, los cuales no aparecían en el acuerdo anterior a la fecha de admisión de Basilea II; después, en el 2002, se pidió la diversificación de cartera.

Uno de los puntos con cambio más notorio fue en el 2006, cuando se incluyó el control de riesgo de tasa de interés, de liquidez y operativo, así como la prevención de lavado de dinero y el

financiamiento del terrorismo internacional; más adelante, en 2008, debido a la crisis provocada por el banco de inversión *Lehman Brothers* en ese año, se hizo notoria la falta de regularización de la banca ante los riesgos que padecen. Es así que se da el tercer acuerdo para mejorar la capacidad de la banca ante perturbaciones financieras de cualquier tipo, la debida gestión de riesgos, el buen gobierno en el banco, el reforzamiento de la transparencia y la divulgación de la información; este último punto se apreció al año siguiente con la publicación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) de los paraísos fiscales. Todas estas medidas buscaban la prevención de que los bancos corriesen demasiado riesgo, ya que la economía consideraba estas instituciones como *too big to fail* (Deloitte, 2017).

Pilares correspondientes a Basilea II y III

Separando las mejoras al Acuerdo de Basilea I, dadas por la necesidad de nuevas directrices en la regularización bancaria, el Basilea II se centra en los requisitos mínimos de capital de los bancos y la creación de un estándar internacional de evaluación de riesgos (Comité de Supervisión Bancaria de Basilea, 2004b) sin hacer cambio en la composición del capital ni en el valor de 8% de reserva. Los pilares centrales de Basilea II son los siguientes:

I.-Requerimientos mínimos de capital: en este punto se anexa también el riesgo operacional, la contemplación de nuevas metodologías para analizar el riesgo de crédito, de mercado y de operación mediante métodos estándar o propios de las bancas.

II.-Proceso de examen supervisor: se refiere a la vigilancia de los coeficientes mínimos de capital, el control de estrategias de cálculo de riesgos y la supervisión de éstas, así como el seguimiento y la obtención de información; en este pilar se hace referencia a las pruebas de estrés que reali-

zan los bancos; esta información se les pide que la compartan con las entidades supervisoras, como parte del control interno y de esta forma anticipar las medidas necesarias en caso de requerirlo.

III.-Disciplina de mercado: en este caso, la disciplina es a través de suministrar la información de forma concisa sobre políticas de gestión de riesgos de las bancas, su suficiencia de capital y la exposición a riesgo con carácter frecuente de los mercados financieros, con la intención de darle seguimiento a la solvencia y a la capitalización de los entes bancarios.

Para el caso de Basilea III, se realizó una serie de reformas publicadas en diciembre de 2010 debido a que, durante la crisis del 2008, las reservas de los bancos centrales eran menores a los activos basura que presentaban en sus informes; es por esto que en la reunión del Comité de Basilea se establecieron reformas; se propuso el año 2019 como fecha para que las bancas las implementaran en sus respectivos países y de esta manera contar con fondos suficientes para cubrir las pérdidas de sus actividades. Dichas reformas son las siguientes:

Mayor calidad, consistencia y transparencia de la base de capital: se mantiene el requerimiento de 8% mínimo pero se modifica la composición del capital, ya que la base de capital de Tier 1 se compone de acciones ordinarias y beneficios no distribuidos, el Tier 2 se armoniza con el anterior y el Tier 3 se elimina; asimismo, exige mayor peso del capital de alta calidad Tier 1. *Mejora de la cobertura de riesgo:* se introduce el requerimiento de capital VaR en situaciones de tensión y nuevos estándares en el riesgo colateral.

Coefficiente de apalancamiento como complemento del requerimiento de capital basado en el riesgo: esto para reducir el apalancamiento en la banca, hacer menor el riesgo de procesos de desapalancamiento y la introducción de medidas de salvaguarda adicional frente al riesgo de mo-

delos y errores de medición.

Reducción de la prociclicidad y promoción de los colchones anticíclicos: dotación de provisiones para reforzar el sistema bancario y medidas de capital para reducir la ciclicidad del capital obligatorio, así como acumular colchones adicionales por encima del mínimo y proteger a la banca de los agregados.

Riesgo sistémico e interconexiones: utilizar incentivos de capital al negociar con derivados extrabursátiles con sus contrapartidas centrales, requerimiento de elevar el capital aún más para las negociaciones, los derivados, exposiciones dentro del sector financiero y la penalización de financiación interbancaria a corto plazo para respaldar activos a largo plazo (Comité de Supervisión Bancaria de Basilea, 2010).

Todas estas reformas se concentran en los pilares de: medición de riesgos, actuación de la autoridad supervisora y transparencia. Estos pilares pretenden minimizar los riesgos a los que se enfrenta la banca actual.

Comparativa de Basilea II y III

Mientras que en el Acuerdo de Basilea I se sentaron las bases de regularización para la banca internacional, en Basilea II la base se daba en la necesidad de limitar los riesgos de capital; asimismo, se anexó el portafolio de riesgo que no tenía en el primer acuerdo y se incluyen los derivados, que para el momento de su postulación se consideraban como nuevos productos financieros, y se dictaminaba la diversificación de cartera para bajar la probabilidad de riesgos en los créditos (Sotelsek & Pavón, 2012). Por otra parte, en el Acuerdo de Basilea III el punto central del acuerdo es en torno a las reservas de la banca, debido a la acumulación de hipotecas basura en sus balances en contraste con los activos como los Tier 1, quedando el requerimiento de un colchón adicional al que se tenía contemplado en la actualización anterior.

Las normas que se encuentran en los Acuerdos de Basilea fueron sustentadas en las bancas de economías desarrolladas; en cambio, los países que se encuentran en vías de desarrollo o más baja economía, es difícil que sigan al pie de la letra las reglamentaciones; para que la supervisión se realice, se necesita de presupuesto para capacitación de las bancas en estos acuerdos.

Aplicación de los Acuerdos de Basilea en México

Para la aplicación de estos reglamentos en México, el cual pertenece al G20, se dio la fecha del 1° de enero del 2022 para que entraran en vigor las normas de Basilea III, ya que el Comité de Basilea considera que el ICAP del país se encuentra por encima del 8% que pide como requisito y pronostican que durante cinco años se implantarán de forma progresiva.

En ese sentido, se harán las modificaciones de una nueva definición e integración del capital, esto dividiendo al Capital Básico en 1 y 2, anexando de la misma forma el Capital Complementario para obtener el Capital Neto; se redefinirá el esquema de alertas tempranas, esto dado que antes se basaba solamente en el ICAP, y ahora incluirá los componentes del Capital Neto y pasando del 2 al 2.5% de suplemento de conservación de capital.

Dentro de estas normas, la sociedad controladora del grupo financiero debe enlistarse en la Bolsa Mexicana de Valores y uno de los dos mecanismos, el de conversión del principal de las obligaciones subordinadas en acciones de la institución o la baja de valor del principal de las mismas obligaciones, permitiendo a las bancas absorber las pérdidas de forma oportuna y mejorando la solvencia.

Hasta el 2012, se pronosticaba una reducción de 27 puntos base sobre el ICAP, impactando de esta forma en menor magnitud en referencia con otros países (Comisión Nacional Bancaria y de

Valores, CNBV, 2012).

Comparativa y análisis del ICAP en la banca mexicana

En México se adoptan estos términos y reglamentos tanto para bancos de grandes dimensiones como para los pequeños, ya que la bancarrota de varios bancos pequeños también es un riesgo al sistema bancario. En 2015 se modifica la regulación bancaria para alinearse con los parámetros del Pilar II de Basilea II; este punto indica que los bancos pueden regularse por el método estándar que marca la CNBV o el método propio el cual se tiene que aprobar por la misma comisión para su utilización en el cálculo de estimaciones y estadísticas de riesgo; sin embargo, para una evaluación de suficiencia de capital debe recurrir al método estándar, ya que la mayor parte de los bancos no tiene su propia metodología.

Para que estas instituciones tomen en cuenta la situación que se requiere para cada crédito, la CNBV publica de forma periódica el ICAP que es el índice referente al porcentaje de capital neto con respecto a los activos ponderados por riesgo que mantiene cada uno de los diferentes bancos del país; en otras palabras, es la fortaleza financiera de la institución bancaria para soportar pérdidas no esperadas por dichos riesgos.

Desde el 2017, el ICAP mínimo en México es de 8%, pero como se menciona en la reglamentación de Basilea III, debido a la exigencia de las normas internacionales de un suplemento de conservación de capital equivalente al 2.5% de los activos sujetos a riesgo, cambia la integración del Capital Básico adicionando a éste el Básico 1 y 2 como una parte, además del Capital Complementario y el Capital Neto. En total, junto con los dos porcentajes, los bancos deben tener el 10.5%.

Con esto, se determina que las bancas múltiples deben cumplir con los siguientes porcentajes: >- 7% Capital Básico 1(CB1) >- 8.5% Capital Básico (CB) >- 10.5% Capital Neto (CN).

Y dependiendo del nivel de reservas por los créditos, las bancas se dividen en: **Cumple con acuerdo**, **Incumple con suplemento de conservación**, **Incumple con coeficientes mínimos**.

Tabla 1. Categoría de bancas.

Categoría I = CBI 7.5% CB 9% CN 14%
Categoría II = CBI 7.5% CB 9% CN 10%
Categoría III = CBI 7% CB 7.5% CN 7.9%
Categoría IV = CBI 5.2% CB 5.5% CN 7.5%
Categoría V = CBI 3.9% CB 3.9% CN 3.9%

Fuente: Elaboración propia.

En datos actuales, al cierre de junio de 2019, el Índice de Capitalización (ICAP = Capital Neto / Activos Ponderados Sujetos a Riesgo Total) de la banca múltiple se ubicó en 15.68%, con un Coeficiente de Capital Básico (CCB) de 14.21% y un Coeficiente de Capital Fundamental (CCF) de 13.14%. En estas fechas, ninguna banca fue penalizada, pero en caso de que la banca incumpliera con los lineamientos de los niveles de capital, la CNBV ordenará las siguientes medidas correctivas conforme a las alertas tempranas:

- I.- a) En cumplimiento del nivel mínimo requerido por la CNBV de 10.5%.
- II.- a) Presentar un informe detallado de evaluación integral de las causas de su situación financiera.
- b) No celebrar operaciones que provoquen

que el Índice de Capitalización se ubique por debajo de lo requerido.

c) Presentar un plan de conservación de capital.

d) Restricciones parciales al pago de dividendos, compensaciones y bonos extraordinarios adicionales.

e) Abstenerse de incrementar los financiamientos otorgados a personas relacionadas relevantes.

III.- a) Presentar un Plan de Restauración de Capital.

b) Suspender el pago de dividendos.

c) Suspender los programas de recompra de acciones representativas del capital social del banco.

d) Diferir el pago de intereses y el pago de principal o convertir anticipadamente en acciones las obligaciones subordinadas que se encuentren en circulación.

e) Suspender el pago de las compensaciones y bonos extraordinarios adicionales.

f) Abstenerse de convenir incrementos en los montos vigentes en los créditos otorgados a personas relacionadas.

IV-V.- a) No podrán llevar a cabo nuevas inversiones en activos no financieros, abrir sucursales o realizar nuevas actividades distintas a las operaciones que habitualmente realiza.

Uno de los estadísticos publicados más actuales de los bancos en el país es el siguiente:

Tabla 2. Datos estadísticos de instituciones bancarias

Cifras al 30 de Noviembre de 2019				
Índice de Capitalización (ICAP) y Alertas Tempranas ¹				
Institución	CCF ² %	CCB ³ %	ICAP ⁴ %	Categoría ⁵
ABC Capital	9.65	11.16	11.16	I
Accendo Banco	10.50	10.50	10.50	I
Actinver	13.17	13.17	13.17	I
Afirme	9.33	10.92	13.28	I
American Express	22.35	22.35	22.35	I
Autofin	12.62	12.62	12.62	I
Banamex	12.72	14.60	14.60	I
Banca Mifel	13.63	13.63	14.19	I
Banco Ahorro Famsa	9.74	9.74	11.16	I
Banco Azteca	15.69	15.69	15.69	I
Banco Base	13.94	13.94	13.94	I
Banco del Bajío	15.76	15.76	15.77	I
Banco S3	129.09	129.09	129.09	I
Bancoppel	19.32	19.32	19.32	I
Bancrea	8.92	8.92	13.30	I
Bank of America	17.78	17.78	17.78	I
Bank of China	78.52	78.52	78.52	I
Bankaool	13.58	13.58	13.58	I
Banorte	13.59	18.57	19.85	I
Banregio	13.51	13.51	13.51	I
Bansí	17.07	17.07	17.07	I
Barclays	16.83	16.83	16.83	I
BBVA Bancomer	12.48	12.48	15.64	I
BIAfirme	10.11	10.11	14.75	I
CIBanco	13.84	13.84	13.84	I
Compartamos	32.91	32.91	32.91	I
Consubanco	22.66	22.66	22.66	I
Credit Suisse	15.04	15.04	15.04	I

Deutsche Bank	197.59	197.59	197.59	I
Dondé Banco	57.36	57.36	57.36	I
Finterra	13.86	13.86	13.86	I
Forjadores	28.08	28.08	28.08	I
HSBC	11.33	11.33	13.12	I
ICBC	25.58	25.58	33.52	I
Inbursa	17.56	17.56	17.56	I
Inmobiliario Mexicano	13.24	13.24	13.24	I
InterCam Banco	12.66	12.66	12.66	I
Invex	15.93	15.93	16.14	I
J.P. Morgan	16.85	16.85	16.85	I
KEB Hana México	254.82	254.82	254.82	I
Mizuho Bank	79.88	79.88	79.88	I
Monex	15.03	15.03	15.03	I
MUFG Bank	34.49	34.49	34.49	I
Multiva	14.80	14.80	14.86	I
Pagatodo	275.89	275.89	275.89	I
Sabadell	15.12	15.12	15.12	I
Santander	11.87	13.14	16.48	I
Scotiabank	11.57	12.45	13.86	I
Shinhan	55.81	55.81	55.81	I
Ve por Más	13.20	13.20	13.20	I
Volkswagen Bank	21.63	21.63	21.63	I
Total Banca Múltiple	13.50	14.54	16.14	

Fuente: Elaboración propia.

¹Dado a conocer a esta Comisión por el Banco de México el 13 de enero de 2020, con base en la información entregada por las Instituciones, conforme a lo dispuesto por el artículo 2 Bis 4 de las “Disposiciones de carácter general aplicables a las instituciones de crédito”. ²CCF (Coeficiente de Capital Fundamental) = Capital Fundamental / Activos Sujetos a Riesgo Total. ³CCB (Coeficiente de Capital Básico) = (Capital Fundamental + Capital Básico No Fundamental) / Activos Sujetos a Riesgo Total. ⁴ICAP (Índice de Capitalización) = Capital Neto / Activos Sujetos a Riesgo Total. ⁵Categorías de Alertas Tempranas determinadas con base en el artículo 220 de las “Disposiciones de carácter general aplicables a las instituciones de crédito”.

Aunque la publicación del Comunicado de Prensa de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) está fechado el 20 de enero del 2020, la información contenida en la tabla es de noviembre del 2019. En esos porcentajes se muestran los requerimientos de capital en el que destaca el aumento debido a los activos sujetos a riesgo y el coeficiente de capital de las bancas.

Entre los años anteriores el comportamiento de ICAP fue el siguiente:

Tabla 3. Comportamiento del ICAP Banca Múltiple

Fecha	ICAP %	CCB %	CCF %
Noviembre /2019	16.14	14.54	13.50
Julio /2018	15.61	13.99	13.39
Mayo /2017	15.18	13.67	13.30

Fuente: Elaboración propia.

Entre año y año se demuestra que el aumento del ICAP, que es resultado del capital neto entre los activos ponderados sujetos a riesgo total, ha sido de alrededor del 0.50 por evento, mientras que el CCB que resulta del Capital Fundamental más el Capital Básico No Fundamental, entre los activos ponderados sujetos a riesgo total aumentó más de lo esperado en el 2019, y el CCF, que es la división del Capital Fundamental entre los activos ponderados sujetos a riesgo total, también en el 2019 dio un aumento de 0.11 porcentual.

La institución que se mantiene con alto porcentaje de ICAP es Dondé Banco, mientras que el más bajo es Banco Ahorro Famsa; se puede decir por la tabla que en este último se debe a que sus carteras de clientes han ido pagando puntuales sus créditos, dado que ésta es una de las razones por las que el riesgo de crédito baja, y por ende también el ICAP.

En el 2017, las instituciones designadas para las categorías sistémicas, esto dependiendo de la necesidad de ICAP requerido para evitar su colapso ante crisis, son, al grado I: Inbursa, Scotiabank y HSBC; Banorte-Ixe en grado II; Santander y Banamex en grado III; y BBVA Bancomer en el grado IV. Mientras más capital pueda utilizar para créditos, mayor el número de grado.

Un recopilado de la variación de ICAP en algunas de las instituciones bancarias del país durante el registro de 2017-2019 es el que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 4. ICAP anual del 2007 a 2019

ICAP ANUAL DE 2017 A 2019*				
Banca	2019	2018	2017	Comportamiento en la variación
Afirme	13.43	13.38	13.92	Bueno
American Express	22.49	20.09	22.18	Fluctuante
Banamex	14.11	14.44	14.51	Se mantiene
Banca Mifel	14.26	14.06	14.00	Se mantiene
Banco Ahorro Famsa	11.02	12.51	12.53	Bueno
Banco Azteca	16.27	18.76	17.04	Fluctuante
BanCoppel	21.31	13.93	13.69	Malo
Banorte	20.33	16.57	17.66	Malo
Banregio	13.33	14.04	13.65	Fluctuante
BBVA Banco	15.23	14.70	14.58	Malo
Compartamos Banco	31.01	30.99	37.23	Bueno
HSBC	12.74	12.72	12.75	Se mantiene

Monex	15.3 1	15.8 1	15.0 4	Se mantiene
Santan- der	16.8 9	16.0 2	16.1 9	Fluctuante
Scotia- bank	13.2 6	14.2 3	14.3 1	Fluctuante

Fuente: Elaboración propia.

Aunque algunos porcentajes de ICAP se mantienen o mejoran en las bancas en el lapso de estos tres años de margen, Banco Ahorro Famsa se mantiene con el porcentaje más bajo de la lista de instituciones financieras por su buena cartera de clientes, mientras que Compartamos Banco se mantiene arriba del 30%, haciendo de esta banca un punto de riesgo en el crédito.

Situación actual en la economía nacional

Según estadísticas de expertos, la economía del país apunta a la alza de la inflación para finales de este año, con un pronóstico del 2.0 al 2.4% respecto al crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB), el mantenimiento casi al nivel objetivo de la tasa de fondeo interbancario y el valor del dólar cercano a los \$20.00 pesos.

Estos indicadores se le responsabilizan, de acuerdo al criterio de los expertos (Banco Mundial, 2019b), en mayor porcentaje debido a la incertidumbre de las decisiones del gobierno, lo que afecta a la inversión y da a la baja los indicadores del ramo de la construcción, el cual forma la mayor parte del PIB nacional.

También otro tanto del porcentaje lo relacionan a la violencia y en poco a las condiciones económicas internacionales.

Aunque el Banco Mundial (2019a) reconoce a México como un país con potencial, cultura, recursos y dinamismo para explotar las riquezas nacionales, acepta que durante el 2018 no se dio el crecimiento esperado y fue uno de los más bajos en América Latina y el Caribe, a pesar de que

el futuro es incierto con la crisis de salud iniciada en China; los pronósticos ante la afectación de esta catástrofe se mantienen reservados y queda la balanza en equilibrio ya que, para las instituciones internacionales financieras, el panorama se ve estable en el país, pero por otro lado los economistas nacionales prevén bajos índices de crecimiento y problemas con las estrictas regulaciones que se deben implementar al sector bancario.

Conclusiones

Para la incursión del Basilea III y las normas aplicadas del Basilea II, en México se dictamina por parte de las organizaciones financieras que se realizará el apego a dichas regularizaciones de manera exitosa, provocando así, al inicio de implementado el acuerdo III, un leve descenso del ICAP en unos veinte puntos y a la vez asegurando que el marco regulatorio internacional le dará fortaleza ante las inversiones extranjeras; asimismo, también se asegura que el regreso al patrón oro de manera paulatina vuelva a solidificar la economía mundial. Si bien con todas estas nuevas normas no se puede pronosticar con exactitud el cambio para el país, hay que tener al personal calificado para supervisar dicho cumplimiento y esperar a que el tiempo proyecte su objetivo.

Bibliografía

- Asociación de Bancos de México. (2017). Síntesis informativa. Bancos con capital para dar más crédito. *Excelsior*.
https://www.abm.org.mx/sala-de-prensa/sintesis/historial/sintesis_2017_11_22.pdf
- Banco de México (BM). (2019a). Encuesta sobre las Expectativas de los Especialistas en Economía del Sector Privado: Enero de 2019. Obtenido de: <https://www.banxico.org.mx/publicaciones-y-prensa/encuestas-sobre-las-expectativas-de-los-especialis/%7B72366EB6-A55B-A480-2806->

- C8CCE1F60F9F%7D.pdf. (2019b). México: panorama general. Obtenido de: <https://www.bancomundial.org/es/country/mexico/overview>
- Caruana, J. (2010). La importancia de Basilea III para los mercados financieros de América Latina y el Caribe. Reunión sobre El marco emergente para reforzar la estabilidad financiera y las prioridades regulatorias en las Américas.
- Circulante. (2018). Los tres pilares del acuerdo Basilea II. <https://circulante.com/rincon-del-experto/basilea-ii-tres-pilares-acuerdo/>
- Comisión Nacional Bancaria y de Valores (CNBV). (2012). Basilea 3. *CNBV*. [https://www.cnbv.gob.mx/Documents/Basilea%203%20en%20M%C3%A9xico%20\(v16\).pdf](https://www.cnbv.gob.mx/Documents/Basilea%203%20en%20M%C3%A9xico%20(v16).pdf)
- _____. (2014). Sectores supervisados. Banca múltiple. [Comunicado de prensa]. Obtenido de: <https://www.cnbv.gob.mx/SECTORES-SUPERVISADOS/BANCA-MULTIPLE/Paginas/Boletines-de-Prensa.aspx>
- _____. (2017). Índice de Capitalización y Alertas Tempranas de la Banca Múltiple. *CNBV*. <https://www.gob.mx/cnbv/acciones-y-programas/alertas-tempranas-banca-multiple>
- _____. (2017, 20 de septiembre). Sectores supervisados. Banca Múltiple. [Comunicado de prensa]. Obtenido de <https://www.cnbv.gob.mx/SECTORES-SUPERVISADOS/BANCA-MULTIPLE/Prensa%20%20Sector%20Bancario/Comunicado%20de%20Prensa%20Alertas%20Tempranas%20Septiembre%202017.pdf>
- Comisión Nacional Bancaria y de Valores (CNBV). (2018, 20 de septiembre). *Sectores supervisados. Banca Múltiple*. [Comunicado de prensa]. Obtenido de <https://www.cnbv.gob.mx/SECTORES-SUPERVISADOS/BANCA-MULTIPLE/Prensa%20%20Sector%20Bancario/Comunicado%20de%20Prensa%20062%20ICAP%20BM%20sep%202018.pdf>
- _____. (2019). Sectores supervisados. Banca Múltiple. [Comunicado de prensa]. Obtenido de: <https://www.cnbv.gob.mx/SECTORES-SUPERVISADOS/BANCA-MULTIPLE/Prensa%20%20Sector%20Bancario/Comunicado%20de%20Prensa%20072%20ICAP%20BM%20Sep%20%202019.pdf>
- Comité de Supervisión Bancaria de Basilea (BIS). (2004a). Aplicación de Basilea II: aspectos prácticos. En *Banco Internacional de Pagos*. <http://www.bis.org/publ/bcbs109esp.pdf>
- _____. (2004b). Convergencia internacional de medidas y normas de capital. En *Banco Internacional de Pagos*. <https://www.bis.org/publ/bcbs107esp.pdf>
- _____. (2007). Evolución de los sistemas bancarios en América Latina y el Caribe: retos e implicaciones para la política monetaria y la estabilidad financiera. *Banco Internacional de Pagos*. https://www.bis.org/publ/bppdf/bispap33_es.pdf
- _____. (2010). Basilea III: marco regulador global para reforzar los bancos y sistemas bancarios. *Banco Internacional de Pagos*. http://www.bis.org/publ/bcbs189_es.pdf
- _____. (2017). Resumen de las Reformas de Basilea III. *Banco Internacional de Pagos*. https://www.bis.org/bcbs/publ/d424_hlsummary_es.pdf
- Deloitte. (2017). Regulación bancaria en México. En camino hacia los estándares internacionales. <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/mx/Documents/financial-services/2017/Regulacion-Bancaria-en-Mexico-2017.pdf>
- El Economista. (2017). Sector Financiero. Aprobado, paquete final de reformas de Basilea III: Banxico y CNBV. *El Economista*, 04-03-2020. <https://www.economista.com.mx/sectorfinanciero/Aprobado-paquete-final-de-reformas-de-Basilea-III-Banxico-y-CNBV-20171207-0132.html>
- Notimex. (2015). Economía. Índice de Capitalización de la Banca Múltiple se ubica en 15.47%: CNBV. *MVS noticias*. <https://mvsnoticias.com/noticias/economia/indice-de-capitalizacion-de-la-banca-multiple-se-ubica-en-1547-cnbv-539/>
- Sotelsek, D., Pavón, L. (2012). Evolución de los Acuerdos de Basilea: diagnóstico de los estándares de regulación bancaria internacional. *Economía UNAM*, 9(25), 29-50. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-

RELACIONES EN EL TRABAJO: ESLABÓN CRÍTICO PARA LA FELICIDAD LABORAL. COMENTARIOS DESDE LA PRÁCTICA

*Myrthala Berenice Rodríguez Rangel

*Licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Maestra en Tecnología Educativa por parte del I.T.E.S.M. Profesional en el área de organizaciones y funciones de Recursos Humanos, tales como capacitación, atracción de talento, desarrollo organizacional, compensaciones y beneficios, entre otras, tanto en México como en Japón, en empresas de talla internacional.

Recibido: 29 de septiembre de 2020

Aceptado: 14 de octubre de 2020

Resumen

Uno de los factores más importantes para alcanzar el bienestar laboral es la relación con las personas que se encuentran cercanas a la actividad desempeñada. El líder tiene impacto en las decisiones relevantes en la consecución del éxito en una organización dado su poder de decisión, de ahí que el conflicto constante con esta figura de autoridad sea parteaguas en la decisión de permanecer o no en un empleo. Los compañeros también impactan el grado de satisfacción, al ser aliados o enemigos en constantes interacciones. Como colaborador individual, es recomendable la autoevaluación de conductas no deseadas, evitando así convertirse uno mismo en el compañero que no queremos tener al lado.

Palabras clave: Cultura de trabajo. Ambiente laboral. Interacción en el trabajo. Liderazgo. Compañerismo. Comportamiento.

Como profesional de Recursos Humanos, he tenido oportunidad de escuchar a un gran número de personas externar sus dudas antes de “firmar” (como dicen) de manera definitiva su contrato a fin de aventurarse en un empleo. La mayoría se enfoca en las responsabilidades del puesto, muy sabio de su parte. Después, continúan con el salario y prestaciones ofrecidos, que

aunque parezca insólito, hay quién aún siente pena por entrar en detalles sobre cuánto y cómo recibirá su compensación. Al final vienen los pequeños detalles, o esos que parecen serlo, pero en realidad tienen mucho peso a la hora de la verdad: horarios de trabajo, flexibilidad y oportunidades para ausentarse, entre otros.

Muy pocos candidatos preguntan cómo es el ambiente de trabajo al que están próximos a adherirse. Si se tratase de una alberca, las preguntas antes de meterse serían: ¿es profunda? ¿el agua está fría? Pues no, ellos no tratan de averiguarlo. Se lanzan a ver qué encuentran y en el mejor de los casos, es justo lo que buscaban y no hay decisión qué lamentar.

¿Por qué eso es importante? Las organizaciones como los individuos tienen una forma de ser que los caracteriza; la llamada cultura organizacional que se refiere a cómo se hacen las cosas ahí, que va desde los saludos en la mañana hasta la forma de presentar proyectos e ideas a los altos mandos y se fundamentan en lo que dicha organización cree sobre el deber ser. El ambiente, así, es el resultado de esas creencias y se percibe en el aire como si fuera un aroma que envuelve todo. De este modo, hay lugares de trabajo que son hostiles, otros que aparentan ser divertidos y relajados, los hay también muy acelerados. Y no es porque alguien lo diga a los colaboradores abiertamente o esté escrito en algún ma-

nual institucional, solo “se siente”.

Son múltiples los factores de la cultura en la organización que contribuyen a que el ambiente sea de tal manera, pero esto sin duda tiene un impacto en las personas que la conforman. A la inversa también, quienes se incorporan al grupo van aportando algo al ambiente mismo. Al final el resultado es esa personalidad de la organización de la que hablaba antes.

Si es entonces tan importante como para idealmente influir en nuestra decisión de pertenecer o no al grupo, ¿por qué no lo tenemos en mente? Mi mejor supuesto es que sí lo está, pero no le damos el lugar que se merece al pensar que no es crítico. En mi experiencia, esta aseveración en incierta.

Por supuesto que es crítico. Quienes tienen un empleo de tiempo completo o parcial, conviven de cinco a seis días de la semana con las mismas personas en una gran variedad de situaciones y a la vez, en rutinas compartidas. Hace años una compañera me dijo: Odio mi trabajo, aquí, no me pagan bien por no estar titulada, pero me encanta trabajar con ustedes. Refiriéndose al grupo de compañeras que trabajábamos a la par a diario y nos divertíamos mucho no solo durante el desempeño de las actividades de trabajo, sino fuera del mismo en cenas, paseos, viajes y demás. Tiempo después tuvo roces con todas, y decidió renunciar casi de inmediato.

La gente que nos rodea en el trabajo es sumamente importante para definir cómo nos sentimos en el día a día. La frase tan repetida y gastada “yo no vengo al trabajo a hacer amigos, vengo a trabajar en lo mío” no es ya válida, si es que alguna vez lo fue. La firma internacional *Gallup* ha desarrollado una encuesta de aplicación estandarizada (solo se traduce al idioma del país de aplicación) que llaman *Q12*, consta de doce preguntas de gran impacto en la forma que los colaboradores se sienten y que repercute positivamente en la productividad (Harter et al., 2009). Una de las interrogativas es: “¿Tienes un mejor amigo en el

trabajo?”. De las miles de preguntas posibles, han incluido esa por la importancia de las conexiones en el ámbito personal.

Tener buena relación con los demás en el trabajo es de lo mejor que puede pasarle a alguien. Ayuda a sentirse apoyado, siempre se cuenta con quién recurrir para rebotar ideas, hacer alianzas sólidas, y... es más difícil discutir de manera inapropiada con alguien que se estima, ¿cierto? Seguramente hay desventajas, pero la balanza se inclina hacia el lado positivo en ello.

El jefe, la relación inevitable

De todas las posibles relaciones en el trabajo, la que se mantiene con la persona de quien recibimos indicaciones, evalúa nuestro desempeño, distribuye las cargas de trabajo, decide ascensos e influencia sobre el salario, es la más crítica: esta persona es conocida como el líder y se encuentra arriba en la cadena de mando.

Cuando un líder está en la posición de seleccionar miembros nuevos para unirse a su equipo, ya sea por contratación o movimientos dentro de la misma organización, es muy común que busque perfiles similares al suyo o al menos, personas con las cuales encuentra similitudes en cuanto a personalidad. Este hecho contribuye a esa “personalidad” del equipo de la que se ha hablado y a que puedan mantenerse las condiciones de armonía por un cierto tiempo.

¿Pero qué pasa cuando, en términos simples, si no hay una buena relación con el jefe? En principio lo que puede venir a la mente es la imagen de un campo de batalla, donde las conversaciones regulares aparentan ser pleitos constantes. También podría ser lo opuesto, una relación distante donde ambos miembros se evitan mutuamente ante la antipatía que sienten.

Esto es solo la superficie, ya que hay algo peor que subyace y afecta el desempeño cotidiano de ambos, se trata de la falta de confianza. Si la relación es mala, la confianza no se forjará

como es necesario para trabajar exitosamente. Pensemos el siguiente escenario: un empleado descubre que a un proveedor a quien se le compra algún producto para mantener el edificio en buenas condiciones, se le ha estado pagando doble. Pareciera evidente que de inmediato debe reportarse la situación y corregir el error de un modo u otro. ¿Qué ocurre cuando no hay confianza con la persona a quien se le debe reportar lo que pasó? El individuo puede pensar que te van a regañar, a culpar sin saber todo lo que llevó a esa equivocación, o peor aún: que lo acusarán de recibir algo a manera de soborno por ocultar los pagos adicionales.

Este ejemplo puede parecer paranoico para quienes no han experimentado problemas con sus jefes, pero cuando es así ese tipo de pensamientos invaden la mente de quien lo vive. Desde cosas pequeñas como solicitar vacaciones, hasta tareas de impacto como el plan de actividades del próximo año, se vuelven un martirio. Me atrevo a decir que no hay manera de ser feliz en el transcurso de las actividades laborales, si la relación con el jefe es mala. Fantasear con que el superior desaparezca repentinamente no llevará a ningún lado, pero sí hay acciones que se pueden tomar para tratar de ir poco a poco limando asperezas, para al menos llevar la situación a niveles aceptables y sanos.

Primeramente, hablar con respeto, evitando el uso de sarcasmo (aun cuando sea algo normal en nuestro hablar cotidiano), de doble sentido, ataques pasivo-agresivos o críticas ocultas en frases inocentes pero que resultan obvias para quien escucha. Lo que esas manifestaciones de inconformidad provocan es hacer evidente la mala relación que llevan. Se podría pensar: ¿qué, acaso no puedo expresarme? Claro que se puede, pero inteligentemente, no tratando de exponer a tu jefe frente a otros o haciéndolo sentir incómodo en privado.

También, evita hacer alianzas contra ellos. Es muy común buscar aliados que nos den la razón.

Es gratificante descubrir que otros piensan igual, ya que refuerza en la mente que estás en lo correcto. “La señora X es muy injusta al evaluar, ¿verdad?” “Sí, lo he notado y ya había escuchado lo mismo antes, me lo comentaron en el segundo piso”. Estas acciones esparcirán la información rápidamente, descubriendo quien propicia esos comentarios y eso no ayudará en nada.

Lo mejor que se puede hacer es tratar de decir lo que se piensa de manera directa pero siempre con tacto y empatía. Si esto es algo que no se puede hacer fácilmente, un consejo es escribir antes lo que se pretenda decir, para tener oportunidad de corregir y mantener presentes las ideas principales. Una variante es utilizar correos electrónicos siempre y cuando los temas lo permitan, por ejemplo, un *mail* de dos cuartillas no es aceptable, eso ya debe ser una conversación interpersonal.

Al final hay una relación de subordinación, y el subalterno eres tú. Tu jefe está en una posición que le permite “llevar las de ganar” la mayoría de los casos, así que en algún punto debes tomar la decisión de continuar ahí o emigrar si consideras que la relación está tan arruinada que no queda mucho por hacer de tu parte. Difícilmente el superior va a cambiar a menos que por sí encuentre una necesidad de cambio, y no está en tus manos que eso pase, menos aún si decides confrontarlo en una guerra declarada, donde lo que hará es tratar de deshacerse de ti o aminorar tu impacto en el equipo. Con esta situación en el entorno laboral jamás se conseguirá un ascenso u obtener mejores oportunidades si no se logra trabajar en armonía con el jefe. Después de todo, si fueras el líder, ¿querrías tener en tu equipo al enemigo?

Los compañeros, potenciales amigos o piedras en el camino

Del mismo modo que la relación con el jefe tiene un impacto emocional en el trabajo, los compañeros también juegan un rol importante en

la consecución del bienestar laboral. ¿Cómo es la relación con ellos? Si eres estudiante, ¿cómo podrías describir tu interacción con los otros alumnos? ¿Te sientes satisfecho, o hay algo que te gustaría modificar?

El primer paso para abrir un buen camino hacia una relación agradable con los compañeros es manifestar empatía. Si no te consideras una persona que fácilmente se pone en el lugar de los demás para entender sus perspectivas, vas a tener muchas dificultades a lo largo de la carrera profesional y vivirás pensando que son ellos quienes están mal permanentemente. Ojo: esto no quiere decir que termines cediendo ante cualquier situación o que llegues a pensar que todos están en lo correcto. Entender los puntos de vista de los demás así como la forma en la que reaccionas ante los problemas, te convertirá en un gran compañero.

Es también importante desarrollar la escucha activa, es decir, poner atención al hablante para no solo oír lo que la persona tiene que decirnos tal cual, sino al advertir cómo lo expresa y lo que intenta transmitir con el lenguaje corporal, y comprender el mensaje. Esta habilidad es tomada por los otros como una característica agradable e indudablemente los atrae para trabajar en armonía.

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando existen en el entorno laboral compañeros que actúan de forma molesta? Lo que sucede no con mucha frecuencia son confrontaciones que parecen peleas, sobre todo si las personalidades de las partes involucradas son fuertes. Es común que los compañeros enemistados formen grupos antagónicos que se atacan abierta o indirectamente. Y es ahí donde aparecen las conductas infantiles, chismes, venganzas bobas y demás acciones que hacen que la relación sea cada vez peor al haber unido fuerzas no precisamente para el bien.

Es recomendable alejarse de este tipo de comportamientos, abordando los problemas que se presenten con los compañeros de manera franca

y directa. A veces se dificulta por estar ambos en el mismo nivel organizacional, pero no es imposible. Ya sea que te moleste que alguien se coma la manzana que dejaste en el refrigerador o que se burle de ti en reuniones de trabajo, es importante que se lo hagas saber en lugar de buscar otras formas de quejarte, que no van a solucionar el problema, sino empeorarlo.

Contar con aliados positivos en el trabajo ayudará no solo a sentirse bien, sino que favorecerá los resultados. Al llevar una sana relación, los compañeros se ayudan entre sí, como cuando alguno necesita que cubran su ausencia, o bien se apoyan en la generación de ideas compartiendo contenidos o habilidades mutuamente y demás consecuencias positivas. Al leer esto, puede pensarse que lo descrito es algo lógico y fácil, pero en mis años de experiencia profesional, jamás he visto un grupo de compañeros que logre de manera consistente permanecer en armonía por años; se trata de un reto.

¿Y si yo soy el problema?

“Claro que no, son ellos los que (insertar aquí las razones para excusar las propias conductas desagradables)”. La mayoría de las veces se dedica más tiempo y atención a ver qué están haciendo mal las personas que nos rodean, pero muy poco o nada para reflexionar sobre nuestros comportamientos y actitudes que pudieran estar haciendo miserable la vida de los demás en el trabajo.

A continuación, se presentan diez características identificadas a partir de mi ejercicio profesional, entre distintas generaciones de compañeros, que describen a un mal compañero o compañera. Mientras se leen, invito a realizar un análisis sobre las conductas expresadas; ¿hasta qué punto describen la situación propia, y qué tan frecuentemente se actúa así? Para que el ejercicio tenga mejores resultados de reflexión, es conveniente evitar las justificaciones.

1. *¿Miento?* A nadie le gusta darse cuenta que le han visto la cara. La confianza es, como se explicó anteriormente, fundamental entre colaboradores. No se puede bajar la guardia y tener conversaciones reales cuando no hay confianza en la contraparte, y qué mejor manera de perderla que a través de engaños. Puede ser que por un tiempo algo así pase desapercibido, pero eventualmente eso será descubierto y nada ni nadie podrá quitar la etiqueta de mentiroso.

2. *¿Soy negativo?* Probablemente hay alguien que constantemente se está quejando, y hace de las quejas su modo de comunicarse. La situación es incómoda porque no solo se quejan, sino esperan que alguien más se “enganche” y se una a sus lamentaciones. Es increíble cómo hasta a las buenas noticias se le ve lo malo. Para descubrir esto, invito a realizar el siguiente ejercicio: Llevar la cuenta mentalmente de cuántas quejas hay en un día cualquiera, desde que inicia la jornada hasta antes de dormir. Considerar no solo las quejas que se expresan, sino también las que se piensan; por ejemplo: haberse quedado dormido, salir tarde de casa y quejarse del tráfico causado por el desfase en el horario. Puede sorprender la cantidad de quejas “innecesarias” que pasan por la mente.

3. *¿Genero pleitos?* Es normal que en cualquier grupo donde hay personas interactuando surjan conflictos. Lo que no está bien es que seas esto se busque a la menor oportunidad, tener roces con otros en lugar de buscar soluciones conjuntas. Pareciera que el hecho de pelear es la meta. Quizá el que inicia los pleitos disfruta esos encuentros, pero los demás no y evitarán trabajar de cerca con alguien así.

4. *¿Reconozco mis errores?* También entre los compañeros que no son precisamente los favoritos de todos, se encuentran quienes nunca se equivocan, y no dudan en hacerle saber a los demás que siempre tienen la razón. Esta postura suele ir de la mano con la idea complementaria de “ustedes están mal”. No aceptar las fallas de

muestra un rechazo total hacia la retroalimentación, haciendo muy difícil para todos (jefe y compañeros) trabajar con alguien que no acepta las correcciones o sugerencias de mejora.

5. *¿Alguien me robó el crédito?* Dado que muchos de nosotros acudimos a trabajar con la intención de dar lo mejor que nuestra capacidad nos permite, y así lo hacemos, es muy molesto cuando llega otra persona y se atribuye los resultados obtenidos, ya sea de manera individual o en grupo. Aunque esto no es algo tan común, debido a que es visible lo que cada quién hace en un grupo de trabajo, cuando esto ocurre, afecta profundamente a las partes que fueron excluidas del reconocimiento ante un cierto logro.

6. *¿Soy flojo?* Partiendo nuevamente del punto arriba mencionado, la mayoría de los compañeros se esfuerza día a día, y ver que alguien al lado no contribuye de manera equitativa a los resultados del equipo ocasiona conflictos; es complicado “hacernos de la vista gorda” ante la injusticia de que alguien que está a nuestro lado recibe beneficios muy parecidos a los nuestros mientras pierde el tiempo en distracciones, o pospone la realización de actividades para hacer menos que los demás. Esta característica no puede mantenerse por mucho tiempo, pues a la larga la organización tiende a expulsarlos, a menos que se tenga una fuerte cultura de complicidad donde la mayoría actúa así. Espero no se lea esto y se piense: “Ajá, así es en mi trabajo”... si es así, sugiero que se cambie de empleo por otro con un ambiente más retador lo más pronto posible.

7. *¿Soy chismoso?* No conozco un ambiente de trabajo en el cual no exista comunicación informal, y sería muy ingenuo pedir que no se hable nunca de nadie. No va a suceder. Pero cuando los chismes toman un enfoque dañino, pueden llegar a causar daños en la vida personal o profesional de los afectados. No importa si el contenido del chisme es real o ficticio: si se trata de temas que resultan dolorosos o perjudiciales de alguna manera para la persona afectada, hay que

omitirlo. Regularmente el chismoso lleva la información a otros por la satisfacción que le da el tener una primicia, o la leve sensación de admiración que causa en otros al demostrarles que sabe algo que los demás no; o simplemente se hace por atacar a alguien con quien se lleva una mala relación. Antes de esparcir un rumor, conviene preguntarse: ¿soy la mala persona que esparce chismes? La mayoría de las veces ya no se esparcirá dicho rumor, y la imagen ante los demás será de una persona prudente.

8. *¿No escucho?* Al trabajar en conjunto con otros, la habilidad de escuchar es sumamente importante. Al no poner atención, se lanza el mensaje de “no me interesa lo que tengas que decir” y las personas se alejan poco a poco, aunque haya una actitud amable o servicial, o las ideas sean muy buenas. Si se considera tener esta característica, hay que hacer ejercicios conscientes de escucha, para dar oportunidad a los otros de expresarse y confirmar que se ha entendido lo que los otros quieren decir.

9. *¿Me autoengaño?* Ya se habló antes de las personas que se fijan en los demás, no se detienen a analizar su propia conducta ni el impacto que tienen en los otros. Este perfil suele no estar consciente de sus puntos débiles. Al no estarlo, no busca mejorar, y sus ojos no notan la diferencia entre su trabajo realizado de manera deficiente y el de los demás, con mejor calidad. Aunque sus intenciones sean buenas, se hace odioso ante los otros que no leen su mente y solo notan que cree que está bien, o al menos al nivel de los demás, cuando no es así.

Hay un último punto que había omitido al respecto. Cuando pedí retroalimentación a mi equipo actual sobre este listado, de manera unánime

me pidieron incluir a “los barberos”. Había al principio cierta resistencia por la dificultad de describir claramente por qué eso está mal, pero ante su insistencia, decidí hacer una mención especial ante esta característica, mal vista sin duda. Al tratar de entender por qué la gente rechaza a los barberos, llegué a una conclusión simple: pareciera que tratan de encontrar alternativas al trabajo duro, o atajos para crecer u obtener beneficios en la organización. Al hacerlo, manifiestan una cierta dosis de varias de las características que describen al mal compañero. Hay una línea clara entre llevar una sincera relación con los superiores, y entre buscar complacerlos y seguir la corriente.

Nunca se podrá controlar lo que hacen aquellos que rodean a una persona en su trabajo: solo se pueden guiar las acciones por realizar. Al hacerlo, el ambiente alrededor se modifica, idealmente para bien. Así que si se desea ser feliz en el trabajo, hay que empezar a ser la mejor versión de sí mismo, por ser el compañero que todos quisieran tener, y lo demás viene solo como consecuencia. Si esto no ocurre a pesar de los esfuerzos realizados, entonces es momento de actualizar el *currículum vitae* y encontrar otro espacio en donde sí haya una sensación de pertenencia.

Bibliografía

- Goleman, D. (2012). *La inteligencia emocional en la empresa*. Ediciones B.
- Harter, J., Schmidt, F., Killham, E. y Agrawal, S. (2009). *Q12 Meta-analysis: The relationship between engagement at work and organizational outcomes*. GALLUP.
- Lencioni, P. (2003). *Las cinco disfunciones de un equipo*. Ediciones Urano.
- Stone, D. y Heen, Sh. (2014). *Thanks for the Feedback*. Penguin Group.

UNA VEZ MÁS SOBRE EL CAPITALISMO Y LA SALUD. ONCE TESIS Y UNA CONSIDERACIÓN COYUNTURAL*

*Rubén Zardoya Loureda

*Lic. en Filosofía por la Universidad de Rostov del Don, URSS (1983) y Doctor en Ciencias Filosóficas por esta universidad (1987). Ex rector de la Universidad de La Habana (UH). Autor de cinco libros, más de cincuenta artículos científicos y más de sesenta ponencias en eventos científicos nacionales e internacionales. Premio de la Crítica por el libro *La filosofía burguesa posclásica*, y como coautor, Premio Anual de la UH al mejor resultado de investigación en la esfera de la cultura por el libro *Yemayá a través de sus mitos*; Premio del Ministro de Educación Superior al resultado de investigación de mayor impacto en la educación superior por el libro *Teoría sociopolítica*. Premio Anual de la UH al Profesor Integralmente Más Destacado.

Recibido: 26 de noviembre de 2020

Aceptado: 30 de noviembre de 2020

1. A ojos vistas, el mundo actual, el espacio lógico e histórico construido por los seres humanos, se ha convertido en una gigantesca *formación social capitalista*, es decir, en un todo más o menos orgánico de relaciones económicas, políticas, sociales, culturales, signadas por la contradicción entre el capital y el trabajo y determinadas, en esencia, por la *ley de producción de plusvalía*. Más allá de toda relativa independencia, en este organismo, cada órgano (sistema, subsistema, institución, organización, forma de pensamiento y de actividad práctica) constituye un momento inseparable de la totalidad, condicionado por ella.

2. La salud, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), es entendida como “*un estado de bienestar físico, mental y social completo*”, y la *enfermedad es la ausencia de este estado*; ambas constituyen momentos orgánicos de toda formación social, incluida la capitalista, tanto si se la considera a escala nacional como transnacional. Ello significa que, en tanto realidades sociales, la salud y la enfermedad sólo pueden ser correctamente pensadas, y atendidas, cuando se correlacionan con la totalidad de los momentos de esta formación, en particular, con su forma de producción dominante: *el modo de producción capitalista*.

3. Un rasgo distintivo de toda formación social donde domina el modo capitalista de producción es la conversión progresiva de todo lo existente, incluida la fuerza de trabajo, en una mercancía, y la consecuente fetichización de las relaciones mercantiles. La salud pública no escapa a esta determinación sustancial. En lo fundamental, en toda sociedad capitalista, los servicios de salud constituyen una mercancía, un objeto de compraventa con igual dignidad que un alfiler, una estufa o un automóvil. Allí donde estos servicios logran escapar de los mandatos y veleidades del mercado, ello significa que el capitalismo, como modo de producción, distribución, intercambio y consumo de la riqueza social, aún no se ha asentado o se ha visto obligado a retroceder ante el empuje de las fuerzas contrahegemónicas, en particular, de las fuerzas organizadas del trabajo.

4. De manera análoga, la formación social capitalista se caracteriza por la *disociación entre los trabajadores y los medios de producción* de bienes y servicios o, con otras palabras, por el hecho de que los principales medios de producción se concentran en las manos de un grupo relativamente reducido de individuos: los capitalistas y sus familias. Se trata de una disociación violenta, sustentada en el derecho (la voluntad de la clase capitalista erigida en ley), sus magistra-

dos, tribunales, cárceles, policías y soldados.

Los servicios médicos, entendidos como una forma específica de la producción social, no son ajenos a esta circunstancia. Las condiciones más adecuadas para ofrecer los servicios de salud de carácter curativo se concentran en manos privadas, en espacios de atención médica enteramente regidos por las leyes del mercado, donde la salud y la vida tienen un precio que oscila según los vaivenes de la oferta y la demanda. Insistamos en que allí donde este imperativo no se hace valer, no se han establecido o han sido desplazadas las relaciones capitalistas de producción.

5. Quizá el rasgo decisivo del modo de producción capitalista sea la existencia de una ley férrea, la *ley de producción de plusvalía*, que constituye un regulador absoluto de las relaciones entre los seres humanos. Esta ley entraña lo que en la ciencia económica, política y social se conoce como *explotación capitalista*: apropiación de trabajo ajeno en la forma de expropiación, por parte del capitalista, de la plusvalía producida por los trabajadores. Ello significa que, en el universo de la producción social (material y espiritual), sólo tiene derecho a la existencia aquello que produce o contribuye a producir plusvalía. En la esfera de la salud, únicamente adquiere cartas de ciudadanía aquel tratamiento médico, aquella campaña de higienización o aquella inversión en nuevas tecnologías destinadas a la curación o prevención de enfermedades que, de una u otra forma, garantizan la continuidad del proceso de producción de plusvalía. Tomamos en consideración que, en la sociedad capitalista, toda forma de valor, incluida la que eventualmente invierte el Estado en la salud pública, constituye una forma metamorfoseada (transformada, transfigurada) de la plusvalía: del valor producido por los trabajadores asalariados, entre ellos, los de la salud, por encima del valor de su fuerza de trabajo.

6. La referencia que hemos hecho a la produc-

ción de nuevas tecnologías médicas nos coloca ante el problema del papel de la ciencia en la sociedad capitalista. Desde mediados del siglo XIX, *el capitalismo convirtió la ciencia en una fuerza productiva*, y hacia finales de ese siglo e inicios del XX, con la configuración y consolidación de gigantescos monopolios de la producción y los servicios, la transformó en su principal fuerza productiva, en una esfera privilegiada de la inversión de capital, sometida, como todas las restantes, a la ley de producción de plusvalía: como norma, se investiga y se transforma en tecnología aquel conocimiento científico que es capaz de aumentar la ganancia capitalista (la plusvalía). No hacemos referencia, en este caso, a la avaricia de los científicos e ingenieros, y ni siquiera de los capitalistas financieros; como el pez necesita de oxígeno en el agua, el capital requiere de plusvalía para respirar. Si la inversión en sales de rehidratación para cientos de miles de niños que mueren por diarrea anualmente en el mundo no resulta “rentable” (no produce plusvalía), el régimen capitalista de producción se encuentra imposibilitado de producirlas. Se producirán, en cambio, con un precio de decenas de miles de dólares, cuantos microchips implantables demande el mercado para clientes adinerados sordos.

7. El régimen capitalista de producción descansa sobre un barril de pólvora: la oposición flagrante entre *el carácter social de la producción* y *la forma capitalista privada de apropiación* de la riqueza producida. Desde una perspectiva social, la consecuencia principal de esta oposición escandalosa es la *polarización de la riqueza y la pobreza*, lo cual se traduce como contradicción antagónica entre el sobreconsumo despilfarrante de unos pocos y un subconsumo que atenta contra la salud física y mental e, incluso, contra la supervivencia de importantes sectores de la población mundial, incluida la de los países del llamado capitalismo desarrollado.

8. La irracionalidad del sistema capitalista se

expresa de forma aguda en lo que ha sido llamado *superproducción relativa de población*, cuyas expresiones más fehacientes son el ejército industrial de reserva y, en nuestros días, la marginalidad. Se trata de sectores crecientes de seres humanos “superfluos” para la lógica implacable del modo capitalista de producción y quienes, sin ser consultados, son lanzados a la aventura de la vida en sociedades en las que sobran, sin trabajo, seguridad social ni tarjetas de crédito. Ni educación. Ni salud. Ni posibilidades de una vida decorosa.

9. Ocurre aquí como con el aprendiz de brujo que halló una fórmula mágica para dar vida a una escoba con la finalidad de llenar de agua un gran depósito y, no obstante, amenazado por la fuerza incontrolable de las aguas que se le vinieron encima, no logró encontrar la fórmula inversa que la detuviera. El régimen capitalista de producción desata fuerzas poderosas que luego resulta incapaz de controlar y se convierten en potencias autónomas y hostiles que dominan a los seres humanos que las producen. Es lo que se conoce como *enajenación*. El caso de los avatares de la ciencia y la tecnología modernas y contemporáneas es elocuente.

10. En el plano de la cultura y la vida espiritual (no solo religiosa), tanto en las formaciones sociales capitalistas relativamente autónomas como en la llamada “aldea global” (la formación social capitalista universal), es ostensible el *dominio del capital sobre los restantes valores* (éticos, estéticos, científicos, filosóficos, mitológicos, religiosos, jurídicos, políticos), a los cuales supedita, aplasta o prostituye. “Capitalistas nobles”, filántropos y sociedades benéficas por aquí; poetas que aún sueñan con alcanzar el Parnaso y científicos empeñados en reinventar la inteligencia humana, por allá; reyes y presidentes que por acullá se esfuerzan por redistribuir los panes y los peces entre los sectores más humildes de la población; ninguno de ellos logra ocultar la

lógica impúdica del capitalismo, ni desprenderse de la coerción de los números, las cuentas, los límites que impone la valorización del capital. No lo logran ni canciones de amor ni libros de autoayuda, ni vikingos ni zombies, ni padrenuestros ni avemarías: a través de todas estas producciones espirituales, se abre paso una condición *sine qua non* del capitalismo: la *hegemonía burguesa*, el consenso de los dominados con la dominación, el liderazgo ideológico y moral de la clase capitalista, cuya ideología puede resumirse en la idea panglosiana de que vivimos en el mejor de los mundos posibles, o en otra aún más eficaz: vivimos en el único mundo posible.

En este mundo, mis problemas serían de mi exclusiva responsabilidad. Supuestamente, soy libre de afrontarlos; de mí depende ser un “triunfador” o un “perdedor”, un consumidor o un consumido. En la cámara oscura de la ideología burguesa, la felicidad solo se alcanza desde lo individual. “Mente positiva” y autorresponsabilidad son mis instrumentos. El individualismo se presenta como libertad individual y el individuo se rebaja a la condición de consumidor.

No es necesario insistir en que la vida del capitalismo está condicionada por la capacidad de las fuerzas contrahegemónicas de poner fin a esta forma abyecta de liderazgo ideológico y moral. Subrayemos, en cambio, que las *enfermedades sociales* que genera el capitalismo no solo se expresan como dolencias físicas, sino también, y en medida creciente, como dolencias espirituales, “mentales”. El orden capitalista significa la precarización y la presión laboral, las jornadas interminables de trabajo, el desempleo, la llamada “flexibilización”; la exclusión social y la discriminación por razones de género, raza, nacionalidad, orientación sexual; los pregones individualistas como contrapartida demagógica del aplastamiento sistemático de la individualidad; la explotación de las carencias emocionales; la conversión del cretinismo profesional en un ideal

social; las crisis y las guerras recurrentes e imprevisibles, la destrucción persistente de los cimientos naturales de la civilización; el capitalismo, entonces, marca la subjetividad con hierro candente y tiende a producir padecimientos psíquicos de toda índole: estrés laboral, ansiedad, depresión, desórdenes obsesivo-compulsivos, automedicación, desesperanza, miedo y frustración; consumo creciente de drogas y psicofármacos, autoagresión y suicidio. Según estadísticas de la OMS, cada cuarenta segundos una persona se quita la vida; entretanto, la industria farmacéutica (junto a la industria militar, la de la droga y la del sexo) se afianza como una de las ramas productivas que garantiza de manera más efectiva la reproducción ampliada del capital.

11. En el orden político, el rasgo definitorio de la formación social capitalista es el ejercicio de la violencia por parte del Estado-nación de la burguesía sobre el resto de las clases y grupos sociales. Lejos de constituir un órgano para la conciliación de las contradicciones entre estas clases y grupos, la existencia del Estado constituye una expresión del carácter irreconciliable de estas contradicciones, las cuales sólo pueden ser mantenidas a raya mediante la coerción física y espiritual.

El régimen capitalista lleva a su expresión extrema esta tensión irreconciliable y dota al Estado de múltiples funciones adicionales (y de sus correspondientes instituciones) que le permiten acorazar con hegemonía su carácter eminentemente coercitivo: funciones económicas, relativas a la seguridad social, policíacas, culturales, comunicacionales, científicas, educativas, sanitarias, amén de las eminentemente políticas y jurídicas.

En particular, el Estado burgués, mediante los llamados servicios públicos de salud, asume la tarea de gestionar una parte considerable, en términos cuantitativos, de las instalaciones hospitalarias, el equipamiento médico, los medicamen-

tos y la fuerza de trabajo especializada (médicos, enfermeros, trabajadores de diversas ramas de la salud), los cuales, sobre todo en el llamado mundo subdesarrollado, aunque no solo ahí, y por razones ajenas a su voluntad (la corrupción y la ineficiencia administrativa entre ellas), se ven imposibilitados de ofrecer servicios de calidad y se consumen entre la rutina improductiva y la frustración profesional. Por esta vía, más mal que bien, el Estado contribuye a reproducir (es decir, a preservar vivos con precaria o siempre amenazada salud) a la mayor parte de los portadores de la fuerza de trabajo y del resto de los “electores”, desempleados o marginados.

Las políticas neoliberales, que expresan la esencia del modo capitalista de producción sin afeites y muy pocos maquillajes, apuntan a una progresiva privatización de estos servicios, incluida la atención primaria; a una disminución significativa del gasto gubernamental en salud y en sistemas sanitarios; a una baja drástica en la calidad de la asistencia sanitaria pública, a un incremento del precio de los seguros médicos y a un deterioro de la cobertura básica en caso de enfermedad, maternidad, vejez, incapacidad, muerte, accidentes y enfermedades profesionales; a la vulneración de los derechos de los pacientes y al alargamiento sin fin de las listas de espera; al desmontaje o debilitamiento de los programas de educación básica y de las campañas de saneamiento, vacunación gratuita y, en general, de prevención; elementos todos que, con mayor o menor eficacia, habían caracterizado a los llamados Estados de Bienestar emergentes durante la Guerra Fría.

Consideración de coyuntura

Hemos visto, y se ha dicho, que el Covid-19 ha puesto de rodillas incluso a los países con sistemas sanitarios menos afectados por la rapiña neoliberal, y ha constituido un genuino desastre para la mayoría de los llamados países subdesa-

rrollados y para aquellos, como los Estados Unidos de América, en los que la sanidad privada juega un papel decisivo y no existe una cobertura sanitaria universal.

Quizá como nunca en la historia del antagonismo social, se han puesto de manifiesto las colosales desigualdades sociales vinculadas a lo que Marx llamara *ley general de la acumulación capitalista*, potenciada en la era del *capitalismo monopolista transnacional*, que ha producido una concentración de la propiedad, la producción y el poder que escapa a toda contabilidad.

Las cifras crecientes de fallecidos por la epidemia de turno, y de personas contagiadas que no cuentan con los recursos necesarios para las pruebas de descarte, los protocolos de salud y la adquisición de medicamentos, ponen de manifiesto que la inscripción de la cobertura sanitaria

entre los derechos económicos, sociales y culturales llamados de segunda generación no es más que una declaración bonita, y que la creación de un sistema de salud multidimensional que permita a los seres humanos vivir con dignidad en una formación social global dominada por el modo de producción capitalista, no pasa de ser una de tantas quimeras de una sociedad enferma. Bajo el capitalismo —y no solo bajo el neoliberalismo— resulta imposible garantizar la salud integral de la población. En este régimen social, la salud, lejos de ser un derecho, es un privilegio.

*Texto de la ponencia presentada en el XXIV seminario internacional “Los partidos y una nueva sociedad”, realizado en la Ciudad de México los días 26, 27 y 28 de noviembre de 2020.

Vestigium.

Apuntes universitarios

Revista multidisciplinaria de la Universidad Emiliano Zapata

