

# INTER DISCIPLINA

REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES  
INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

educación  
intercultural



# INTER DISCIPLINA

REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES  
INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

educación  
intercultural

## DIRECTORIO

### INTER DISCIPLINA

Revista del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México  
[www.interdisciplina.unam.mx](http://www.interdisciplina.unam.mx)

**Ricardo Lino Mansilla Corona**  
Editor

**Eligio Cruz Leandro**  
Editor invitado

**Alma Laura Moncada Marín**  
Asistente del editor

**María del Consuelo Yerena Capistrán**  
Coordinación editorial

**Concepción Alida Casale Núñez** / Cuidado editorial

**Isabel Jiménez Miramontes** / Cuidado editorial

**Isauro Uribe Pineda** / Editor técnico

### CONSEJO EDITORIAL

**Germinal Cocho Gitl** / Universidad Nacional Autónoma de México, México

**Pedro Luis Sotolongo Codina** / Academia de Ciencias de Cuba, Cuba

**Roger Strand** / Universitetet i Bergen, Noruega

**Nancy Scheper-Hughes** / University of California Berkeley, EUA

**Julie Thompson Klein** / Wayne State University, EUA

**Eloy Ayón-Beato** / CINVESTAV-IPN, México

**Héctor Zenil** / Universidad de Oxford, UK

**Ana María Corbacho Rodríguez** / Universidad de la República, Uruguay

**Bartolomé Luque Serrano** / Universidad Politécnica de Madrid, España

**José Nieto Villar** / Universidad de La Habana, Cuba

**Diego Frías** / Universidad Estatal de Bahía, Brasil  
**Hugo Melgar-Quinones** / McGill University, Canadá

### COMITÉ CIENTÍFICO

**Darío Salinas Figueredo** / Universidad Iberoamericana, México

**Diego Frías** / Universidad Estatal de Bahía, Brasil

**Eloy Ayón-Beato** / CINVESTAV-IPN, México

**Pedro Eduardo Alvarado Rubio** / Hospital Adolfo López Mateos del ISSSTE, México

**Silvia Dutrénit Bielous** / Instituto José María Luis Mora, México

**Laura Páez Díaz de León** / Universidad Nacional Autónoma de México, México

**Francisco Colom González** / Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), España

**Nialls Binns** / Universidad Complutense de Madrid, España

### Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades

**Mauricio Sánchez Menchero**  
Director

**Julio Vicente Juárez Gámiz**  
Secretario Académico

**Yuritzi Arredondo Martínez**  
Encargada de despacho de la Secretaría Técnica

**Tabata Esbeyde Hernández Galindez**  
Secretaría Administrativa

**María del Consuelo Yerena Capistrán**  
Jefa del Departamento de Publicaciones

### Universidad Nacional Autónoma de México

**Leonardo Lomelí Vanegas**  
Rector

**Patricia Dolores Dávila Aranda**  
Secretaría General

**Hugo Alejandro Concha Cantú**  
Abogado General

**Tomás Humberto Rubio Pérez**  
Secretario Administrativo

**Miguel Armando López Leyva**  
Coordinador de Humanidades

## INTER DISCIPLINA

**INTER DISCIPLINA**, vol. 13, núm. 36, mayo-agosto 2025, *Educación intercultural*, es una publicación cuatrimestral electrónica, editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Coyoacán 04510, Ciudad de México, a través del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Torre II de Humanidades 4º piso, Circuito Escolar, Ciudad Universitaria, Coyoacán 04510, Ciudad de México, <<http://www.interdisciplina.unam.mx>>, (rev. interd@unam.mx). Editor responsable: Ricardo Lino Mansilla Corona. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No.04-2015-062512120000-203, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, ISSN 2448-5705. Responsable de la última actualización de este número: Isauro Uribe Pineda, Torre II de Humanidades 4º piso, Circuito Escolar, Ciudad Universitaria, Coyoacán 04510, Ciudad de México. Fecha de la última actualización: 30 de abril de 2025. Servicios que indexan a **INTER DISCIPLINA**: Clase, Latindex, Conacyt, SciELO, Dialnet y HAPI.



Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de los editores. Prohíbida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin la previa autorización por escrito de los editores responsables.

# INTER DISCIPLINA

Volumen 13 | Número 36 | mayo-agosto 2025

DOI: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2025.36>

## Educación intercultural / *Intercultural education*

### Contenido / Contents

■ Presentación . . . . .	7
<i>Presentation</i> . . . . .	9
Ricardo Mansilla	
■ Editorial . . . . .	11
<i>Editorial</i> . . . . .	15
Eligio Cruz Leandro, <i>editor invitado</i>	

### Dossier / Dossier

■ Aprendizaje de los saberes originarios en Abya-Yala como clave para una nueva civilización . . . . .	19
<i>Learning the original knowledge in Abya-Yala as a key to a new civilization</i>	
Carlos Eduardo Maldonado	
■ La educación bilingüe e intercultural: el caso de Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta . . . . .	39
<i>Bilingual and intercultural education: the case of Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta</i>	
Pilar Máynez, Javier Galicia Silva	
■ Saberes e historias comunitarias de una telesecundaria sobre la conservación del medio ambiente de Cuetzalan, Puebla . . . . .	57
<i>Community knowledge and stories from a telesecundaria on environmental conservation in Cuetzalan, Puebla</i>	
Estefanía Libertad Cruz Cortés	
■ Actitudes interlingüísticas en la educación intercultural. El caso de la formación docente inicial en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) . . . . .	67
<i>Interlinguistic attitudes in intercultural education. The case of initial teacher training at the Bilingual and Intercultural Normal School of Oaxaca</i>	
Mario Alberto Castillo Hernández, Hugo Pacheco Sánchez	
■ Medio siglo de educación intercultural movilizadora desde las diferencias: la CMPIO en Oaxaca . . . . .	83

*Half a century of intercultural education mobilized from differences:  
the CMPIO in Oaxaca*

Benjamín Maldonado Alvarado

- Sistemas educativos para una sociedad diversa, libre e intercultural . . . 105  
*Educational systems for a diverse, free and intercultural society*  
Eligio Cruz Leandro
- Lengua e interculturalidad: elementos para un proyecto lingüístico  
de aula (PLA) . . . . . 131  
*Language and interculturality: elements for a classroom linguistic  
project (CLP)*  
Gervasio Montero Gutenberg

**Entrevistas / Interviews**

- Ciencias de la complejidad: el conocimiento como síntesis. Diálogo  
con Carlos Eduardo Maldonado . . . . . 149  
*Complexity sciences: knowledge as synthesis. Dialogue with Carlos  
Eduardo Maldonado*  
Rosa María Medina Borges
- La educación intercultural en la Escuela Normal Bilingüe e  
Intercultural de Oaxaca (ENBIO) . . . . . 171  
*Intercultural education at the Bilingual and Intercultural Normal  
School of Oaxaca*  
Eligio Cruz Leandro

**Comunicaciones Independientes / Independent Communications**

- Modelo integral para la gestión de riesgos de conocimiento . . . . . 177  
*Comprehensive model for knowledge risk management*  
Nelson Yamid Cely Salamanca, Ángel Eustorgio Rivera González
- Inter- and transdisciplinary experience in a sustainable housing  
project in Yucatan, Mexico . . . . . 201  
*Experiencia inter- y transdisciplinaria en un proyecto de vivienda  
sustentable en Yucatán, México*  
María Elena Giraldo, Ricardo Herbé Cruz-Estrada,  
María Antonieta Saldivar Chávez
- Evento masivo de muerte, inseguridad ontológica y orientaciones  
emocionales: por una lectura crítica de la pandemia por la COVID-19  
desde las ciencias sociales . . . . . 225  
*Mass death event, ontological insecurity and emotional orientations:  
towards a critical reading of the COVID-19 pandemic from the  
social sciences*  
Teresa Ordorika Sacristán, Natalia Tenorio Tovar

- De gamonales a empresarios: el rezago conservador en la implementación del neoliberalismo en Ecuador y Bolivia ..... 251  
*From local bosses to businessmen: the conservative lag in the implementation of neoliberalism in Ecuador and Bolivia*  
Grace Nogales Haro
- La inteligencia artificial generativa en la publicación científica y el papel de los editores en revistas de biblioteconomía, ciencias de la información y educación en Hispanoamérica ..... 275  
*Generative artificial intelligence in scientific publishing and the role of editors in library science, information science and education journals in Spanish-speaking Latin America*  
Jairo Buitrago-Ciro, José Antonio Franco Rico

#### **Reseñas / Book reviews**

- *Sans transition. Une nouvelle histoire de l'énergie*, de Jean Baptiste Fressoz ..... 301  
Quetzal Argueta
- *Einstein's tutor. The story of Emmy Noether and the invention of modern physics*, de Lee Phillips ..... 306  
Ricardo Mansilla

**Colaboran en este número / Contributors** ..... 309

**Guía para autores / Guide for authors** ..... 319





## Presentación

EL ÉXITO DE LA EVOLUCIÓN DE LA MOLÉCULA DE ADN, de la cual somos los seres humanos uno de los más refinados vástagos, se debe básicamente a dos aspectos esenciales: por una parte, a una muy ingeniosa manera de conservar la información genética necesaria para la replicación y, por otra, a la capacidad de mezclar esa información para lograr mayor variedad. Así, esas mezclas, a la luz del filtro darwiniano han pasado de pequeños organismos de una sola célula a entidades con pretensiones de viajar a otros planetas.

En otros ámbitos del conocimiento humano, la riqueza proveniente de mezclar patrones ha tenido un notable éxito. Algunos algoritmos de búsqueda de soluciones óptimas como los llamados métodos de Newton suelen comenzar de aproximaciones iniciales propuestas para acercarse al óptimo a través de la repetición de reglas rígidas y precisas. Otra filosofía de búsqueda de los óptimos llamados algoritmos genéticos se basa en crear poblaciones de postulantes a la solución y mejorarlos a través de un procedimiento de mezcla y cotejo. El éxito de estos últimos métodos ha sido notable en muchas áreas de la ciencia donde los primeros suelen fallar. Lo anterior está relacionado con su propia naturaleza. Si bien los métodos de Newton son dictaduras, los algoritmos genéticos son democracias consensuadas.

Si bien la pertinencia de una imbricación insesgada entre diferentes culturas debería estar fuera de toda duda, en nuestra realidad circundante el proceso se produce con la asimetría propia entre países hegemónicos y aquellos asimilados por los primeros en los procesos históricos relacionados con las diferentes olas globalizadoras sufridas por la civilización.

La más elemental reivindicación de los afrentados es la conservación de sus costumbres y cultura, temas a poder alcanzarse solo a través de una educación con una perspectiva emancipadora.

Este número de la revista **INTER DISCIPLINA** se acerca al importante tema de la educación intercultural a través del trabajo de varios destacados investigadores del tema. Como nos comenta el editor invitado, el Dr. Eligio Cruz Leandro, especialista además en sistemas complejos, esto se ha hecho “de manera interdisciplinaria, contextual, local o situada, y como un fenómeno de complejidad creciente, involucrando una gran cantidad de acepciones y significados”.

El número contiene también cinco trabajos en la sección Comunicaciones Interdependientes, los cuales abordan temas relacionados con la inteligencia artificial, el impacto psicosocial de la epidemia del COVID-19, el análisis de un proyecto habitacional sostenible, la gestión de riesgos de conocimientos, y el rezago en la implementación neoliberal en Ecuador y Bolivia.

Se incluyen además dos reseñas de libros. **ID**

Ricardo Mansilla Corona  
*Editor*

## Presentation

THE SUCCESS OF THE EVOLUTION OF THE DNA molecule, of which we humans are one of the most refined offspring, is basically due to two essential aspects: on the one hand, a very ingenious way of preserving the genetic information necessary for replication and, on the other, the ability to mix that information to achieve greater variety. Thus, these mixtures, in the light of the Darwinian filter, have gone from small organisms with a single cell to entities that intend to travel to other planets.

In other areas of human knowledge, the wealth that comes from mixing patterns has had notable success. Some algorithms for searching for optimal solutions such as the so-called Newtonian methods usually start from initial approximations proposed to get closer to the optimum through the repetition of rigid and precise rules. Another philosophy for searching for the optimum called genetic algorithms is based on creating populations of candidates for the solution and improving them through a mixing and matching procedure. The success of these latter methods has been notable in many areas of science where the former usually fail. This is related to their very nature. While Newton's methods are dictatorships, genetic algorithms are consensual democracies.

While the relevance of an unbiased imbrication between different cultures should be beyond any doubt, in our surrounding reality the process occurs with the asymmetry between hegemonic countries and those assimilated by the former in the historical processes related to the different globalizing waves that civilization has suffered.

The most basic claim of those affronted is the preservation of their customs and culture, issues that can only be achieved through an education with an emancipatory perspective.

This issue of the journal **INTER DISCIPLINA** approaches the important topic of intercultural education through the work of several prominent researchers on the subject. As the Guest Editor, Ph.D. Eligio Cruz Leandro, also a specialist in complex systems, tells us, this has been done "in an interdisciplinary, contextual, local or situated manner, and as a phenomenon of increasing complexity, which involves a large number of meanings and significances".

The issue also contains five papers in the Independent Communications section that address topics related to artificial intelligence, the psychosocial impact

of the COVID-19 epidemic, the analysis of a sustainable housing project, knowledge risk management, and the lag in neoliberal implementation in Ecuador and Bolivia. Two book reviews are also included. **D**

Ricardo Mansilla Corona  
*Editor*

## Editorial

### Educación intercultural

Es un privilegio, en nombre de mis colegas, presentar sus contribuciones para la revista **INTER DISCIPLINA** del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de esta Universidad, cuyo objetivo es el estudio de la *educación intercultural*, un tema muy relevante en nuestros días para debatir la forma en la cual se debe educar en sociedades diversas y complejas, sobre cuál es el modelo educativo más conveniente, las competencias del personal docente, así como el tipo de contenidos a deberse impartir a los niños, niñas, las y los jóvenes.

Como editor invitado, me propuse integrar un conjunto de colaboraciones de personas dedicadas a la investigación, quienes abordan el tema sobre educación intercultural de manera interdisciplinaria, contextual, local o situada, y como un fenómeno de complejidad creciente, involucrando una gran cantidad de acepciones y significados.

Por una parte, podemos relacionar la interculturalidad con los fenómenos migratorios, la internacionalización de los procesos económicos y sociales, así como la convergencia cultural y organización para el trabajo, en comunidades donde se implantan modelos educativos arquetípicos, generalmente de países que se han erigido como hegemónicos a través de la historia.

Otras acepciones identifican la interculturalidad con la historia de los pueblos, sus contextos y la cultura de cada uno de ellos, con el ejercicio del poder, la manipulación, el control y el despojo, así como con el racismo y la discriminación. Este es el tipo de interculturalidad con el cual están más familiarizados los grupos sociales de América Latina y en particular los de México. Pilar Máynez y Javier García, en su colaboración, refrendan este enfoque cuando describen, evalúan y critican cómo las políticas educativas y lingüísticas, impuestas desde el poder hacia los pueblos indígenas, han fomentado las asimetrías y situaciones de segregación. Como ejemplo representativo, reseñan el caso de Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, en la Ciudad de México.

Mario Castillo y Hugo Pacheco centran su colaboración en la importancia de los docentes en la práctica educativa para la “resistencia lingüística”, la cual permitirá la sobrevivencia de las lenguas subordinadas. Consideran que la educación intercultural es parte de la lucha política, al promover, en los contextos es-

colares, actitudes y valores a partir de la oralidad y la escritura. Este tipo de interculturalidad constituye la negación de pertenecer a cierto grupo, sociedad, cultura, como una actitud de defensa frente a una sociedad la cual, desde hace más de 500 años, los discrimina y los excluye. Destacan el trabajo de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) con un enfoque centrado en la vida, las lenguas y culturas originarias de esa entidad federativa.

En ese sentido, Benjamín Maldonado afirma a la interculturalidad como una característica a deber tener la sociedad, y para esto es necesario crear un modelo el cual reconozca las diferencias y construya diálogos entre diferentes, no desiguales. Considera necesario retomar cincuenta años de lucha sindical y pedagógica para promover la educación intercultural como un proceso de movilización social basado en una pedagogía de las diferencias.

En forma coincidente, Gervasio Montero propone hacer un proyecto lingüístico desde el aula como práctica pedagógica partiendo de la diversidad, pero identificando los puntos de convergencia entre lo igual y lo diferente para valorar y entender la riqueza de la composición lingüística y cultural.

Estefanía Cruz, en su colaboración, destaca los saberes comunitarios como un cúmulo de conocimientos etnofarmacológicos de respeto a la vida y a la naturaleza, los cuales son compartidos como acervo para las nuevas generaciones. Con base en sus estudios llevados a cabo en la comunidad de Pepexta, en la Sierra Norte de Puebla, en México, las personas se consideran como un producto de la tierra, a la cual aprecian como una madre y no como sus propietarias.

Comprensiblemente acorde con los autores antes citados, la colaboración de Carlos Maldonado es muy valiosa y pertinente, al identificar los saberes originarios en *Abya-Yala* como una clave de la nueva civilización en emergencia y un elemento cultural diferenciador que propugna por el bien común. Sostiene, dada la riqueza de etnias, lenguas, saberes y tradiciones producto del aprendizaje y no de la educación, el estar en la posibilidad de alcanzar una síntesis de conocimientos, es decir, de poder llegar a la articulación armoniosa de los saberes, los cuales nos distinguen como producto de la Madre Tierra.

Durante muchos años, la cultura occidental ha promovido narrativas como *civilización, modernidad, democracia, desarrollo y globalización*, entre otras, como procesos totalizadores, naturales, irreversibles y monolíticos; sin embargo, existe una gran diversidad de visiones del mundo luchando por subsistir, las cuales están vivas y proliferan en todo el mundo; en América Latina y en México, comunidades en resistencia en los estados de Guerrero, Puebla, Oaxaca, Michoacán, Chiapas, Chihuahua, Sonora, entre muchos otros, en donde el magisterio, como parte de las comunidades originarias, se ha constituido en la vanguardia de esta lucha, tienen como instrumento ideológico la educación intercultural.

Descartes tenía razón al aseverar la existencia de un demonio, o muchos, los cuales de manera omnipotente y omnipresente construyen una realidad para manipular el pensamiento social, haciendo uso de las redes complejas en donde se despliegan por los intersticios del poder y los micropoderes: a través de la educación, de la ciencia, de los medios de comunicación, nos engañan para mantenernos enajenados, sujetos, viviendo una existencia inauténtica, siendo devorados por el mundo, como seres sin conciencia de sus posibilidades y de construir un mundo para sí.

En América Latina tenemos la libertad ineludible de elegir un futuro, de pensar y proponer un modelo de existencia humanista, de relaciones de producción justas, en forma congruente con la cultura y aspiraciones de las comunidades. Como seres para sí, responsables de nuestro futuro, debemos situarnos libremente. Debemos elegir nuestras alternativas y elegirnos, de acuerdo con nuestra cultura, intereses y aspiraciones.

Es por eso que el pensamiento latinoamericanista mediante una educación intercultural más pertinente y un pensamiento contextual, local, situado o complejo, debe buscar la transformación de un sistema sociopolítico que privilegia los intereses de grupos económicos, los cuales, a costa del bienestar comunitario y social, promueven y se benefician de la corrupción e ineficiencia de autoridades de todos los colores y partidos, defendiendo intereses particulares ajenos al bien común. **D**

Eligio Cruz Leandro  
*Editor invitado*





## Editorial

### Intercultural education

IT IS A PRIVILEGE, on behalf of my colleagues, to present their contributions to the journal **INTER DISCIPLINA** of the Centre for Interdisciplinary Research in Sciences and Humanities of this University, whose objective is the study of *intercultural education*, a very relevant topic in our days, in which the way of how education should be provided in diverse and complex societies is debated, the most convenient educational model, the competencies of the teaching staff, as well as the type of content that should be taught to children and young people.

As a guest editor, I set out to put together a set of contributions from people dedicated to research, who approach the topic of intercultural education in an interdisciplinary, contextual, local or situated way, and as a phenomenon of increasing complexity, involving a large number of meanings and significances.

On the one hand, we can relate interculturality to migratory phenomena, the internationalization of economic and social processes, as well as cultural convergence and organization for work, in communities that implement archetypal educational models, generally from countries that have established themselves as hegemonic throughout history.

Other definitions identify interculturality with the history of peoples, their contexts and the culture of each one of them, with the exercise of power, manipulation, control and dispossession, as well as with racism and discrimination. This is the type of interculturality with which social groups in Latin America and in particular in Mexico are most familiar. Pilar Máñez and Javier García, in their contribution, endorse this approach when they describe, evaluate and criticize how educational and linguistic policies, imposed by those in power on indigenous peoples, have fostered asymmetries and situations of segregation. As a representative example, they review the case of Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, in Mexico City.

Mario Castillo and Hugo Pacheco focus their collaboration on the importance of teachers in educational practice for “linguistic resistance”, which will allow the survival of subordinate languages. They consider that intercultural education is part of the political struggle, by promoting, in school contexts, attitudes and values based on oral and written language. This type of interculturality con-

stitutes the denial of belonging to a certain group, society, culture, as an attitude of defense against a society that has discriminated against and excluded them for more than 500 years. They highlight the work of the Bilingual and Intercultural Normal School of Oaxaca (ENBIO, by its acronym in Spanish) with a focus on the life, languages and cultures of that federal entity.

In this sense, Benjamín Maldonado affirms that if interculturality is a characteristic that society should have, it is necessary to create a model that recognizes differences and builds dialogues between those who are different, not unequal. He considers it necessary to return to fifty years of union and pedagogical struggle to promote intercultural education as a process of social mobilization based on a pedagogy of differences.

Coincidentally, Gervasio Montero proposes to create a linguistic project from the classroom as a pedagogical practice that starts from diversity, but identifying the points of convergence between the same and the different to value and understand the richness of the linguistic and cultural composition.

In her contribution, Estefanía Cruz highlights community knowledge as a wealth of ethnopharmacological knowledge of respect for life and nature, shared as a heritage with the new generations. Based on her studies carried out in the community of Pepexta, in the Sierra Norte of Puebla, Mexico, people consider themselves a product of the earth, which they appreciate as a mother and not as their owners.


It is understandable, in agreement with the authors cited above, the very valuable and pertinent Carlos Maldonado's collaboration, since he identifies the original knowledge in *Abya-Yala* as a key to the new civilization in emergence and a differentiating cultural element that advocates for the common good. He maintains that, given the wealth of ethnicities, languages, knowledge and traditions, which are the product of learning and not of education, they are in the position to achieve a synthesis of knowledge, that is, the harmonious articulation of the knowledge that distinguishes us as a product of Mother Earth.

For many years, Western culture has promoted narratives such as *civilization*, *modernity*, *democracy*, *development* and *globalization*, to name a few, as totalizing, natural, irreversible and monolithic processes; however, there is a great diversity of worldviews that struggle to survive, that are alive and proliferating throughout the world. In Latin America and in Mexico, communities in resistance in the states of Guerrero, Puebla, Oaxaca, Michoacán, Chiapas, Chihuahua, Sonora, among many others, in which the teaching profession, as part of the original communities, has become the vanguard of this struggle, use intercultural education as an ideological instrument.

Descartes was right in asserting the existence of a demon, or many, that in an omnipotent and omnipresent way construct a reality that manipulates social

thought, making use of the complex networks that unfold in the interstices of power and micro powers: across education, science, and media, they deceive us to keep us alienated, subjected, living an inauthentic existence, devoured by the world, as beings who are not aware of their possibilities and of building a world for themselves.

In Latin America, we have the inescapable freedom to choose a future, to think and propose a model of humanistic existence, of fair production relations, in a manner consistent with the culture and aspirations of the communities. As beings for themselves, responsible for our future, we must position ourselves freely. We must choose our alternatives and choose ourselves, according to our culture, interests and aspirations.

That is why Latin Americanist thought, through a more pertinent intercultural education and a contextual, local, situated or complex thought, must seek the transformation of a sociopolitical system that privileges the interests of economic groups that, at the expense of community and social well-being, promote and benefit from the corruption and inefficiency of authorities of all colors and parties, who defend particular interests alien to the common good. 

Eligio Cruz Leandro  
*Guest Editor*



Carlos Eduardo Maldonado\*

## Aprendizaje de los saberes originarios en Abya-Yala como clave para una nueva civilización

### Learning the original knowledge in Abya-Yala as a key to a new civilization

**Abstract** | The collapse of the western civilization is currently taking place and, at the same time, the birth of a new civilization. This paper claims that learning from and about the original knowledges from Abya-Yala is the key for understanding the emergence of a new civilization. Such as a particular characteristic of Our America, that the Global North does not possess, given the richness of ethnicity, languages, knowledges and traditions still perfectly alive. The arguments supporting the formulated thesis are the following: first, it is possible to carry out a synthesis of knowledge, something in contrast to the classic and current methods of education; second, the emphasis is therefore placed on learning and not, in any way, on education; third, knowing how to live well, one of the characteristic features of the new civilization, constitutes an attribute of authentic wisdom, far beyond science or philosophy. Each argument is justified along the text. At the end, some conclusions are drawn.

**Keywords** | wisdom | nature | knowledge as synthesis | life | Latin America | complexity.

**Resumen** | El colapso de la civilización occidental tiene lugar con el nacimiento, al mismo tiempo, de una nueva civilización. En este artículo se afirma que el aprendizaje de los saberes originarios en Abya-Yala constituye una clave de la nueva civilización emergente. Característica singular de Nuestra América, la cual no posee el Norte Global, dada la riqueza de etnias, lenguas, saberes y tradiciones perfectamente vivas aún. Los argumentos sosteniendo la tesis formulada son los siguientes: primero, es posible efectuar una síntesis de conocimientos, algo en contraste con los modos clásicos y vigentes de la educación; segundo, el énfasis se sitúa, por tanto, en el aprendizaje y no ya, en modo alguno, en la educación; tercero, saber vivir bien, uno de los rasgos característicos de la nueva civilización, constituye un atributo de auténtica sabiduría, mucho más allá de la ciencia o de la filosofía. Cada uno de estos tres argumentos es justificado a lo largo del texto. Al final se extraen algunas conclusiones.

**Palabras clave** | sabiduría | naturaleza | conocimiento como síntesis | vida | América Latina | complejidad.

---

Recibido: 22 de abril, 2024.

Aceptado: 23 de agosto, 2024.

\* Universidad El Bosque, Facultad de Medicina. Bogotá, Colombia.

**Correo electrónico:** maldonadocarlos@unbosque.edu.co

Maldonado, Carlos Eduardo. «Aprendizaje de los saberes originarios en Abya-Yala como clave para una nueva civilización.» *INTER DISCIPLINA* vol. 13, n° 36 (mayo-agosto 2025): 19-37.

doi: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2025.36.91338>

## Introducción

LA CRISIS EN CURSO, sistémica y sistemática, no es simplemente del modelo neoliberal, ni tampoco del sistema de libre mercado. Ni siquiera se trata de una crisis de la modernidad, en contraste con una buena parte de la bibliografía sobre la crisis actual. Antes bien, y mucho más radicalmente, se trata de una crisis civilizatoria. Occidente se encuentra agonizando. Pero, Occidente no simplemente se restringe a la historia que nace en la Antigua Grecia y se prolonga hasta la actualidad. Occidente es exactamente el momento en el cual se inicia el Neolítico alrededor del planeta; se encuentra en sus cimientos tres hechos: el nacimiento de las grandes urbes (Nínive, Ur, Caldea, por mencionar algunas), la invención de la agricultura, y la invención de la escritura. Estos tres hechos se refuerzan recíprocamente. El resultado es el nacimiento de una visión eminentemente antropocéntrica, y con ella, la creencia en la necesidad de jerarquías y centralidades. Algunas de las características de la emergencia de una nueva civilización se encuentran en Maldonado (2023). La visión antropocéntrica debe ser leída literalmente. En blanco y negro, se trata de la imposición de la visión y estilo de vida patriarcales (*anthropos*, no *gynecos*, etimológicamente hablando).

Esa historia está terminando, desde luego en escala histórica, y, sin embargo, a ritmos acelerados. Este artículo se concentra en el presente y futuro inmediatos. Una nueva civilización está emergiendo ante nuestros ojos. Al respecto, la mayoría permanece ciega o indiferente; sin embargo, algunos participan activamente en su nacimiento, y unos pocos contribuyen, sin saberlo, de manera pasiva o por omisión.

Desde hace un tiempo se habla de diálogo entre civilizaciones o bien de educación intercultural, incluso de educación transcultural, y de algunas otras expresiones próximas y semejantes. Esfuerzos como los mencionados, aunque intencionados, yerran el tiro, si cabe la expresión. La primera condición, en el marco de los pueblos y culturas latinoamericanas es la de reconocer en primera instancia la diversidad, constituyendo, manifiestamente, un acervo, para luego aprender de los saberes originarios.

Una mirada general, pero sensible, al panorama del aprendizaje en Nuestra América es altamente ilustrativo (Yujra Mamani 1996). Diversos centros de saber se vienen creando como espacios organizados, colectivos, en torno a la recuperación y el aprendizaje de los saberes originarios. De manera organizada —prefiero siempre omitir la palabra “institucional” (*horribile dictu*)—, cabe destacar varias fuentes distintas de trabajo, investigación y apropiación y socialización de los saberes originarios en Abya-Yala (Olmo 2021). Estos son:

- La Universidad Politécnica Salesiana tiene el trabajo mejor consolidado y más sistemático sobre saberes andinos: <https://dspace.ups.edu.ec/community-list>.

- La Universidad Andina Simón Bolívar tiene dos series, Tinkuy y Tunkapo —destaco principalmente la primera— dedicadas a estudios andinos: <https://www.uasb.edu.ec/publicacion/?series=Tinkuy>.
- Ediciones del pueblo mapuche se ha ocupado de aunar, profundizar y hacer universales los saberes del pueblo mapuche: <https://www.comunidadhistoriamapuche.cl/ediciones-chm/>.
- Por su parte, la UNAM, en México, se destaca por los estudios mesoamericanos en los niveles de maestría y de doctorado (cfr. <https://posgrado.unam.mx/mesoamericanos/>); sin embargo, la producción intelectual no es sostenida o sistemática, aunque sí de alta calidad.

Adicionalmente, hay numerosos autores, principalmente bolivianos, peruanos, ecuatorianos, colombianos y mexicanos, y algunos guatemaltecos, quienes se destacan por una producción sostenida, por investigaciones y trabajo en la misma dirección. Sería el objeto de un artículo de revisión presentar un estudio al respecto, lo cual sería tema para otro trabajo.

La educación es, como concepto y como ejercicio, asimétrica, e implica una cierta idea de verticalidad. Más exactamente, en la educación, clásicamente, hay alguien quien enseña y alguien más quien aprende. La educación pertenece al pasado. Ahora apreciamos los magníficos esfuerzos de aprendizaje de nuestros propios saberes, recuperándolos de un olvido, resultado de políticas manifiestamente colonialistas siempre impuestas, y aun haciéndolo mediante currículos ocultos.

Sin la menor duda, la constitución y vida de las universidades indígenas en América Latina sí constituye un punto necesario de referencia desde diversos puntos de vista. Así, cabe mencionar la Universidad de Lenguas Indígenas de México (<https://www.inpi.gob.mx/ulim/>), la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) (<https://uaiinpebi-cric.edu.co/programas/licenciatura-en-pedagogia-para-la-revitalizacion-de-lenguas-originarias/>), la maestría en revitalización de lenguas indígenas de la Universidad del Cauca, en Colombia (<https://www.unicauca.edu.co/posgrados/programas/maestria-en-revitalizacion-y-ensenanza-de-lenguas-indigenas>), el Centro de Lenguas Indígenas de la Universidad del Valle, en Colombia (<https://centrodelenguasyculturas.univalle.edu.co/semanas-biculturales/lenguas-indigenas>), La Universidad de Sabiduría Ancestral (<https://sabiduriaancestral.org/>), con sedes en Colombia, Chile, Bolivia y Perú. En Bolivia se crean las Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas (UNIBOL), en Quechua, Aymara y Guaraní. La Universidad Amawtay Wasi, en Ecuador (<https://uaw.edu.ec/>) se sitúa en este mismo abanico. La Universidad Ixil en Guatemala (sin un sitio web a la fecha), la Universidad Maya Kaqchikel, en Guatemala (<https://www.universidadmayakaqchikel.org.gt/>), ocupa

un lugar propio en Centroamérica, al lado de la Universidad Uraccan, en Bluefields, en Nicaragua (<https://www.uraccan.edu.ni/>), la Universidad Indígena de Agricultura y Ganadería “Carlos Fonseca Amador”. La Universidad Autónoma Indígena Intercultural, en Colombia <https://uaiinpebi-cric.edu.co/>).

Al mismo tiempo, actualmente se están creando otras universidades en diversos países, pero, más significativo aun, existen redes de colaboración entre muchas de las universidades anteriormente mencionadas. En Colombia, por ejemplo, está siendo creada la Universidad de los Pueblos Pastos y Quillacingas.

El mapeo anterior: primero, no pretende ser exhaustivo; segundo, es una historia en proceso; tercero, exige una consideración sobre aproximaciones, fortalezas y debilidades, apariencias y realidades. Todo ello es el objeto de un trabajo más profundo. Pues bien, el largo mapeo anterior brinda una idea sólida de un robusto trabajo en marcha de consolidación, escritura, profundización y socialización de los saberes originarios. Ninguna otra parte del mundo tiene semejantes fortalezas. Ni siquiera en África, tan grande como es, o en la India o en Japón, por mencionar algunos otros lugares.

Así, con las anteriores observaciones, el futuro, si no se encuentra en Abya-Yala, sí pasa por lo menos medularmente por Nuestra América (Huamani Ore 2009).

Este artículo se plantea la existencia de un terreno suficiente, amplio y fértil, el cual puede y debe convertirse en un acervo común para todos: hombres, mujeres, indígenas, campesinos, raizales, académicos, activistas, científicos y artistas. Es imposible mirar hacia el futuro del Abya-Yala sin conocer a fondo los saberes originarios los cuales remiten a prácticas en unos casos, a tradiciones orales en otros, a algunos textos originarios, comentaristas, estudiosos y sabedores (García Miranda 2015). En Abya-Yala el conocimiento es territorio y es vida. Las raíces de la vida no se encuentran exactamente en la tierra, sino en los sinfines del universo.

Un conocimiento de los saberes tradicionales debe permitir una fantástica síntesis con lo mejor del conocimiento de la humanidad. Clásicamente, el conocimiento de la humanidad se originó, remitió y terminó en el Norte Global. Hoy, adicionalmente, se trata del conocimiento del Sur Global. El Mahabharata, los Upanishads y los Vedas, toda la profunda tradición africana, Yemayá y Obatalá, Oshún y Changó, por ejemplo. Todas las cuales tienen tanto repercusiones y ecos como voz viva y presencia en Abya-Yala, en el Caribe y en Brasil, en Centroamérica y en varias comunidades de origen africano en el sur del continente. Y siempre, esa geografía la cual, equívocamente, ha sido llamada el sureste asiático, un concepto eminentemente occidental cuya finalidad es demarcar tanto a China como a India del resto del sur de Asia.

Desde mi perspectiva, cuatro ejes y relaciones definen la apropiación de los saberes originarios (tabla 1):



**Tabla 1.** Ejes articuladores del conocimiento, apropiación y desarrollo de los saberes originarios.

Ejes	Relaciones
Estudios postcoloniales	Epistemologías del Sur
Saberes originarios	Ciencias de la complejidad

Fuente: Elaboración propia.

Una mirada cuidadosa a la tabla 1 pone en evidencia no tratarse única o principalmente de filosofía latinoamericana, de teología de la liberación o de estudios latinoamericanos. Además, y más radicalmente, se trata de la importancia propedéutica de los estudios sobre decolonialidad, fundados originariamente por Aníbal Quijano, en Perú, y con un ya largo halo de profundizaciones, desarrollos y variantes. Estos, por así decirlo, constituyen la criba la cual permite volver la mirada hacia los saberes originarios. De manera genérica, el mapa se instaure como epistemologías del sur, con un valor, en realidad, meramente metodológico (precisamente por aquello de epistemologías). De cara al futuro se despliega como la articulación con las ciencias de la complejidad bajo una condición precisa y puntual, a saber: el reconocimiento explícito de que las ciencias de la complejidad son ciencias de la vida (Maldonado 2021). Aquello de lo cual se trata, ulterior y verdaderamente, es de la vida misma; la vida en general y no solo y principalmente la vida humana; la vida *tal y como la conocemos* tanto como la vida *tal y como podría ser posible*. Esta doble distinción es específica de las ciencias de la complejidad.

Esta larga introducción tiene la finalidad de servir de marco, una especie de breve estado del arte, sobre los espacios y modos de pensar de los saberes originarios y cómo estos se integran en algunos de los elementos centrales de una nueva civilización en emergencia. Con ello, este artículo llama la atención, mucho más que sobre interculturalidad, con cualquier luz preferida, sobre encuentros de formas de conocimiento tradicionalmente inconmensurables de cara a hacer posible la vida de otro modo al cual ha sido el considerado en los últimos cerca de ocho mil años.

Tres argumentos sostienen la tesis y la finalidad de este trabajo. El primero se concentra en la importancia de elaborar una síntesis de conocimiento; no simplemente encuentros, diálogos, sumatorias o sinergias, todo lo cual, aunque puede ser bien intencionado es demasiado débil, cultural, intelectual y espiritualmente hablando. El segundo desplaza radicalmente el foco de la educación hacia el aprendizaje. Simple y llanamente, una nueva síntesis comporta un proceso de aprendizaje, perfectamente distinto, por tanto, al de educación. El tercer argumento afirma que la nueva civilización en emergencia pivota en torno a la vida en general y no ya alrededor del ser humano. Pero con la vida, entonces, ne-

cesariamente, el tema de base es la naturaleza misma, *lato sensu*. Debemos y podemos vivir de otro modo a como ha acontecido en los últimos ocho milenios. Es el resultado mostrado, en verdad, de la tabla 1, el cual ilustra los ejes y relaciones, aunque de forma muy esquemática.

## Una síntesis de conocimientos, más que simplemente un diálogo intercultural

Una analogía se impone, cuando se miran las cosas de manera desprevenida. F. Capra logró un acierto en un texto que ha marcado a muchos: *El Tao de la física* (Capra 1991). Es posible ver raíces, letra y espíritu comunes entre conjuntos aparentemente disyuntos. Capra logró una afortunada síntesis, él la llamó paralelismo, entre la física cuántica y la tradición espiritual de la India.

En el pasado hubo una profunda ignorancia de los saberes propios de Nuestra América; ciertamente, cuando se lo mira desde las políticas educativas, las políticas de ciencia y tecnología, los sistemas educativos y los marcos culturales clásicos y normales (Romero 2019). Aun hoy, por ejemplo, los autores latinoamericanos rara vez son citados o se citan unos a otros, y los estados del arte —*state-of-the-art*, o también los *review papers*— tan solo ocasionalmente incluyen trabajos nacidos en este continente. Hay quienes incluso, entre nosotros, marcan toda y la mayor parte de su producción intelectual en inglés. Como si los estudios sobre decolonialidad y postcolonialidad jamás hubieran tenido voz. Como si la única luz existente fuera la de los sistemas de conocimiento del Norte Global.

Pues bien, debe ser posible que Abya-Yala produzca una síntesis análoga a la de Capra, dicho simplemente como un indicativo, o como un indicador del camino. La conjetura más explícita apunta a una síntesis entre las ciencias de la complejidad y los saberes originarios. Este es un auténtico programa de investigación. (Habría que justificar más ampliamente por cuál razón se podría tratar de una síntesis entre ciencias de la complejidad y saberes originarios, pero este es el tema de otro trabajo). Así, mientras Capra lo llevó a cabo individualmente, lo cual es un mérito, las referencias señaladas en su introducción apuntan a la posibilidad de un trabajo de amplio calado aunando la pluralidad de saberes del continente. Con nombre propio: los mayas y los aztecas, los incas y los muiscas, los mapuches y las tradiciones negras y africanas, prácticamente ubicuas en México, el Caribe, Centroamérica y buena parte de América del Sur.

Un elemento importante salta inmediatamente ante la mirada sensible. Mientras que el de Occidente es un pensamiento de la trascendencia, las religiones, la espiritualidad y las cosmovisiones originarias en Nuestra América son inmanen-  
tistas. No se trata de huir de la naturaleza. Muy por el contrario, ella es hermana

y madre. La Tonantzin, la Pachamama, Ñuke Mapu entre los mapuches, por ejemplo (Marín Benítez 2015; Sperandeo 2001). La naturaleza es frugal y generosa, no exige evasión ni éxodo, sino, por el contrario, conocerla y vivir como ella. Hablamos de mares, océanos, montañas, selvas, ríos, valles, playas y árboles, animales y frutos, plantas y vientos, notablemente.

Este ya es un rasgo radical de marcada diferencia con las tres religiones monoteístas constitutivas de Occidente. Y con ellas, de todo el pensamiento occidental, en la cultura, o en ciencia o en filosofía.

Desde el punto de vista epistemológico cabe distinguir tres modos como cabe hablar legítimamente de avances en el conocimiento. El primero es el más normal, se trata de acumulaciones graduales, en el sistema educativo, es la existencia de requisitos, prerrequisitos y correquisitos, para decirlo en el lenguaje estándar en boga, una etapa es necesaria antes de llevar a cabo la siguiente; el segundo refiere a la importancia de las revoluciones científicas, una idea que tiene dos orígenes, así: en primera instancia, en la tradición francesa, se trata de los trabajos de Koyré, Bachelard y Canguilhem, y, de otra parte, en la tradición anglosajona, los trabajos de Kuhn; el conocimiento humano avanza mediante rupturas, bifurcaciones, discontinuidades, quiebres; este segundo modo de avance del conocimiento es importante en el plano teórico, pero todos los sistemas de gestión del conocimiento (*knowledge management*) le tienen pavor; se habla de innovación, y específicamente de innovación radical, pero se trata en realidad de puro palabrerío; ni los sistemas educativos, ni los empresariales o de gestión admiten, y ciertamente no de entrada, una revolución científica, ya Popper lo dejó suficientemente en claro. La lógica de la investigación científica coincide con la lógica de derecho: se presume la inocencia, pero es un deber demostrarla. Así las cosas, se presume innovación, genialidad y radicalidad u originalidad, pero deben ser demostradas. Perverso, como se aprecia.

Quisiera concentrarme en esta sección en el más desconocido de todos los modos de avance del conocimiento: las síntesis.

La dificultad es, sin embargo, elemental. Ni lo sistemas educativos, en cualquier nivel a considerar, ni los sistemas culturales han destacado o acaso permitido jamás un estudio sobre la forma en cómo se produce la síntesis del conocimiento. La pregunta siempre emergente es instrumental, esto es, metodológica: ¿cómo llevar a cabo síntesis?

Dado el espacio de este trabajo quisiera responder indirectamente al interrogante anterior. Es perfectamente posible mostrar cinco momentos y lugares en los cuales se han producido magníficas síntesis del conocimiento representando jalonzos civilizatorios. Estos son, cronológicamente: primero, la Grecia Clásica, —entre el año 499 a.e.v. y hacia el año 330 a.e.v.— donde se efectuó, de manera singular, una magnífica síntesis entre literatura, poesía, matemáticas, lógica, filosofía, políti-

ca, astronomía y arquitectura, principalmente, produciendo el relato estándar del origen de la civilización occidental acompañado, posterior y casi simultáneamente, por la hibridación entre Jerusalén, Atenas y Roma (Momigliano 2014). Fue tal la radicalidad del fenómeno cultural, en el más fuerte sentido de la palabra, que se estableció, justificadamente o no, la división entre Grecia y toda la historia anterior (Snell 1982). La bibliografía al respecto es abundante y suficientemente conocida.

Un segundo ejemplo, doble en realidad, de efectuación de síntesis se lleva a cabo tanto en el *Quattrocento* como en el *Cinquecento*. Sin la menor duda, algo que ya quedaba claro también con el tránsito, notablemente, del Antiguo Egipto a la Grecia Antigua, se produce, literalmente, un cambio de mirada y por tanto del mundo (Panofsky 1983): el Renacimiento, dicho en general, fue un momento en el cual, más que diálogo hubo una unidad entre arquitectura y pintura, dibujo y anatomía, medicina y filosofía, cosmología y comercio, entre otros saberes. Un momento singular.

El siguiente ejemplo, algo menos conocido, quizás, tiene que ver con lo nombrado como la Viena finisecular y de comienzos del siglo XX (Johnston 2009). Dos autores lo llamaron “La Viena de Wittgenstein” (Janik y Toulmin 2021). Otra manera genérica como es conocido este momento y lugar es por pivotar alrededor del Círculo de Viena (Stadler 2011). En torno a este vórtice social y cultural nacen y se refuerzan entre sí, directa o indirectamente, el psicoanálisis y el empirismo lógico, la música dodecafónica y la filosofía de la ciencia, la Bauhaus y el marxismo austriaco, en fin, la pintura y poemas de Kokoshka y Klimt, y el derecho de Kelsen y la Escuela Austríaca de Economía. Sin embargo, algunos de los autores influidos también por esa atmósfera fueron Kafka, de un lado, y K. Gödel, de otro. Existe una amplia pero exquisita bibliografía al respecto.

Finalmente, el último ejemplo tiene lugar, *grosso modo*, entre 1905 y 1938; definamos su eje alrededor de la República de Weimar (Forman 1984). Sin embargo, dos formas más puntuales y más conocidas de designarlas es alrededor de las famosas conferencias Solvay o, lo que es equivalente, como la interpretación de Copenhague. Se trata del surgimiento de la física y de la química cuánticas, en las cuales se produce la confluencia entre la teoría de la relatividad, la mecánica cuántica, los primeros orígenes de la termodinámica del no equilibrio —notablemente con D’Hondt, primero, y luego también con Onsager—, y las investigaciones de M. Curie; se incluyen, naturalmente, las figuras centrales como Bohr, Born, Pauli, Heisenberg, Schrödinger, Jordan y, por supuesto, Planck y Einstein. Se trata de un conspicuo ejemplo de creatividad como síntesis.

En todos los casos, los cinco momentos mencionados han gatillado importantes avances en el proceso civilizatorio de la humanidad, entendida y aunada esta profunda creatividad a una espiritualidad intelectual con impacto en numerosos ámbitos (Clark 2004).

Estos cinco ejemplos brindan una luz, indirecta, ciertamente, acerca de cómo se han producido, en situaciones epocales, síntesis magníficas. Otra cosa sería poner en evidencia, en algunos casos individuales, cómo se han efectuado síntesis como formas de conocimiento, en campos específicos de la ciencia o la filosofía, notablemente. Ese sería el tema de un trabajo aparte (Maldonado 2015). Aquí, la idea central es que debe poder ser posible una síntesis entre (una parte de) lo mejor del pensamiento e investigación habidos y los saberes originarios, de cara a pensar y hacer posibles otros modos, estilos y formas de vida.

En cualquier caso, como se aprecia descriptivamente, existen y son posibles las síntesis. En el giro civilizatorio podemos aprender lo mejor logrado por el espíritu humano hasta el momento, aunado a las raíces propias, sin colonialismo alguno, con una mirada, por primera vez a gran escala, de los saberes del Sur Global; solo que, en nuestro caso, ello apunta a un aprendizaje de cómo el territorio está vivo, cómo las raíces de la vida no se encuentran solo en la Tierra sino en la vastedad del cosmos, y que los seres humanos no son ni externos ni superiores a la naturaleza. Occidente jamás supo nada al respecto.

## Modos del aprendizaje: el horizonte de la sabiduría

Una precisión se impone de entrada. La educación fue siempre distintivamente antropológica. Se educaba al ser humano para el ser humano. La historia de la educación, con cualesquiera de sus variantes escolarización *versus* desescolarización, modelos pedagógicos de tal o cual tipo, didáctica y enseñanza con tal o cual finalidad, todo ello ya dio lo que podía dar. La importancia por la educación es la importancia por el modo occidental de pensar y de vivir. En una palabra, todos los sistemas de educación fueron autorreferenciales: el *input* y el *output* fueron siempre el mismo: el ser humano, con todas sus variantes o justificaciones o métodos o filosofías que se quisiera adoptar.

En el marco de la sociedad de la información, de la sociedad del conocimiento y de la sociedad de redes —tres modos de significar una sola y misma cosa—, por primera vez en la historia, ya nadie le enseña nada a nadie. Más exacta y radicalmente, el conocimiento ha dejado de ser un bien privado y aislado de la sociedad y es hoy, muy por el contrario, un bien común. Internet ha contribuido ampliamente a esta dinámica.

Las grandes universidades del mundo cuelgan los programas, los sílabos, los contenidos y la bibliografía en la *Web*. El mensaje que se envía en realidad es el siguiente: “¿quieren ustedes conocer los programas, contenidos y bibliografía que manejamos? Aquí están. La diferencia radica en que nosotros tenemos al profesor o profesora quienes manejan esos programas”, palabras más, palabras menos.

El aprendizaje es una experiencia personal, colectiva, presencial; sin embargo, en el mundo de la virtualidad, resultado de la pandemia del Covid-19, en el cual se confunde educación y aprendizaje con información y se reducen aquellas dos a esta última, se olvida que hoy, todos aprendemos de todos, así sea con diferencias.<sup>1</sup> La educación se centra en los aspectos intelectuales o cognitivos; por ello, se ha desplegado toda una ingeniería centrada en pruebas, escalafones, destrezas, competencias y habilidades, sistemas de aseguramiento de la calidad (*sic*), y otros artilugios. Concomitantemente, los sistemas de publicación se han llenado de ingenierías, modos y métodos sencillamente absurdos, orientados todos hacia el lucro.

El aprendizaje es bastante más y muy diferente a una experiencia meramente intelectual o cognitiva. Es ante todo una experiencia *sensitiva*. Una precisión se hace necesaria aquí.

En inglés y en alemán existe, en cada caso, una palabra designando al mismo tiempo sensaciones y sentimientos: *feelings* y *Empfindung*, respectivamente. En todos los otros idiomas indoeuropeos ambas cosas están separadas y son diferentes.

Los sentimientos y sensaciones tienen una base biológica. Se trata del sistema entérico, el cual es también un cerebro, en efecto, el sistema entérico se compone de cien millones de neuronas y una muy rica microbiota; específicamente bacterias anaeróbicas. El 95% de la serotonina se produce y se acumula en el sistema entérico. Sentimos antes de pensar, o bien, mejor aún, sentimos, y las sensaciones y los sentimientos son ya actos cognitivos. No todo lo que el cuerpo experimenta pasa por el sistema encefálico, hay cosas que el cuerpo sabe que el sistema encefálico ignora. O también hay cosas que el cuerpo sabe antes de que el sistema encefálico se entere (Atlan 2018; Mayer 2018; Damasio 2018; Joly Gómez 2017).

Digamos de pasada, que las emociones son engañosas, y todo lo que las acompaña, incluida la inteligencia emocional. Al fin y al cabo, las emociones suceden en el sistema encefálico. Al sistema encefálico es fácil engañarlo.

La forma de aprendizaje entre los pueblos originarios es la *minga*. Una conversa, literalmente, colectiva, horizontal, sin jerarquías de ningún tipo, en la cual el conocimiento acaece como una experiencia afectiva.

<sup>1</sup> Podría recordarse desde el punto de vista institucional, si se desea, que la UNESCO sugiere, a partir del año 2020, el giro de la educación al aprendizaje con el informe: *El enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida: implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe* ([https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa)). El aspecto delicado estriba cuando se mira con detenimiento este texto, se trata de “rediseñar y reforzar el aprendizaje en el lugar de trabajo”. En palabras de la Reina Roja en *Alicia en el país de las maravillas*, se trata de moverse mucho y correr rápido para quedarse en el mismo lugar.

Occidente supo de ciencia y filosofía, de tecnología y arte, de religión e información, de investigación e incluso de erudición; en el mejor de los casos, a lo sumo, llegó a saber de genios. Pero jamás supo de sabiduría, pues siempre asimiló la sabiduría al paganismo.

Occidente le apuntó a la explicación de los fenómenos. En inglés, es particularmente clara la distinción, se trata de *explanation*, de un lado, y una *explication*, de otra parte. El primero se asimila a un relato. Es el segundo el cual define la forma más acabada de racionalidad occidental en la racionalidad técnico-científica y en la prevalencia de los modelos fisicomatemáticos. Lo buscado por la ciencia es una explicación (*explication*) del mundo y de la realidad, esto es, entender la razón *por la cual algo existe o sucede* (*what it is for something to exist*) (Audi 2015), diferente a *por qué* algo existe o tiene lugar. Un tema que compete, en toda la línea de la palabra, a la filosofía de la ciencia.

Con todo, la mejor forma de conocimiento es la comprensión. Solo que no comprendemos con la cabeza. Comprendemos con el corazón.<sup>2</sup> El corazón es un cerebro compuesto por cuarenta mil neuronas (Alsami 2019). Nadie conoce bien si al cabo no comprende nada. Cualquier otra cosa es memoria, información, asociacionismo, y otras cosas próximas y semejantes.

La educación jamás supo de sabiduría, ni siquiera metafórica o poéticamente. Al fin y al cabo, desde siempre, todo el sistema de educación estuvo orientado a la integración del joven en el mundo de los adultos (Jaeger 1991) o, lo equivalente, al mundo del trabajo.

En otras palabras, la educación nunca ha hecho inteligente a nadie. Antes bien, por contraintuitivo que parezca, alguien inteligente ha aprovechado en alguna ocasión la educación obtenida para desplegar sus potencialidades o capacidades. En contraste, el aprendizaje transforma a los seres humanos, cuando estos son efectivamente capaces de aprender. Dicho en términos evolutivos, el aprendizaje es condición de posibilidad para la adaptación.

En otras palabras, solo quien ha comprendido algo ha aprendido y entonces sufre una transformación. Deja de vivir como lo había hecho hasta ese momento, y su existencia adquiere, literalmente, una bifurcación, dicho en el lenguaje de la complejidad. La línea de tiempo que del pasado condujo al presente sufre una solución de continuidad de cara al futuro.

Sin ambages, por encima de la inteligencia, la erudición y la genialidad se encuentra la sabiduría. Una dificultad enorme emerge entonces, inmediatamente.

<sup>2</sup> En el año 2020 quedó claramente establecido que el corazón es un cerebro, y que las grandes decisiones se toman con el corazón, no con la cabeza. Los seres humanos se componen en realidad de tres cerebros: el sistema entérico, el sistema encefálico y el corazón. Me he ocupado de este tema parcialmente en: Maldonado (2020).



La antropología y la historia ponen en evidencia que la sabiduría fue en el pasado una experiencia individual. Un chamán o chaman elegía a un (o una) joven, según el caso, y emprendía un largo proceso de formación al cabo del cual había un rito de iniciación y el joven era entonces proclamado y reconocido como un nuevo chamán, o sabedor. Pues bien, la emergencia de la nueva civilización plantea un reto perfectamente desconocido en toda la historia de la familia humana. Debemos poder formar jóvenes, grupos, colectividades, pueblos y culturas sabios, no ya simplemente a individuos. Esta es la columna vertebral de este artículo. Ninguna otra época se enfrentó a un desafío y posibilidades semejantes. He aquí un motivo de optimismo, pero, al mismo tiempo, la complejidad de un magnífico proceso al mismo tiempo educativo, cultural, pedagógico y político.

Lo que se encuentra en juego, no es ya solo o principalmente el destino de la especie humana. Más aun, se trata del destino de la vida en general: de la *vida-tal-y-como-la-conocemos*, tanto como de la *vida-tal-y-como-podría-ser-posible*.

## Saber vivir bien: la naturaleza como base de la vida

La verdadera sabiduría solo es posible encontrarla con la naturaleza. Jamás de espaldas a ella.

Así, el experimento de un largo tiempo con la creencia en una especie clave, superior a todas; la creencia de que la evolución se habría detenido y alcanzado su ápice en esta especie; naturalmente, se trata de la especie humana; pues bien, dicho experimento fue al cabo un experimento fallido. Existen suficientes ejemplos, casos e ilustraciones los cuales ponen de manifiesto que los seres humanos han sido los peores depredadores en la historia de la biosfera. Ni siquiera los saurios, los cuales dominaron la faz de la tierra durante doscientos cincuenta millones de años, ni los cefalópodos, quienes dominaron los océanos durante quinientos millones de años, alcanzaron los niveles de depredación de la especie humana. Los seres humanos no solamente depredan organismos y especies, sino, además, ecosistemas. No hay absolutamente ninguna otra especie la cual haya depredado ecosistemas enteros.

Con una salvedad. Se trata de los seres humanos formados y aconductados en los modos de pensar y de vivir, *lato sensu*, propios de Occidente. Desde el punto de vista económico, Occidente fue una civilización productivista, consumista y extractivista (Sassen 2015). Toda la historia de gobiernos, imperios, sistemas políticos y regímenes tienen, a pesar de las diferencias que se quieran o puedan trazar, estos tres rasgos en común. La naturaleza fue concebida como lo otro de lo humano. Eufemísticamente, hubo quienes hablaron de una humanización de la naturaleza y una naturalización del ser humano: *flatus vocis*.



En otras palabras, la civilización occidental jamás supo vivir, y manifiestamente nunca supo vivir bien; si bien, excepcionalmente, esto es, en realidad de manera periférica, alguna expresión alcanzó a asomarse. La tabla 2 ilustra, basada en la antropología, diversas expresiones del saber vivir bien:

**Tabla 2.** Distintas expresiones de saber vivir bien.

<i>Eupraxein</i>	Vitalidad
<i>Vivere beate</i>	Vigorosidad
<i>Sumak kawsay</i>	Alegría de vivir ( <i>la joie de vivre</i> )
<i>Suma qamaña</i>	Vivir sin miedos
<i>Utz K'aslemal</i>	Tener ganas de vivir
<i>Tekove katu</i>	Vida plena

Fuente: Elaboración propia.

En orden descendente, en la tabla aparece la forma como la Grecia Antigua entendía el tema de lo que hoy, en rigor, llamamos el buen vivir; consistía, literalmente, en llevar una praxis buena (*eu*): en la Grecia Antigua no existía el problema de la vida y los seres vivientes como lo conocemos hoy, aunque sí existían dos palabras diferentes para designar aquella dimensión, perfectamente distintas entre sí: *bios* y *zoe*. Posteriormente, en el Renacimiento la expresión equivalente es la del *vivere beate*, cuya mejor traducción es la de llevar una vida feliz, con alegría. Habría que recapitular todo lo que fue el Renacimiento, el *Quattrocento* y el *Cinquecento*, para entender aquello a lo cual se referían (Vasari 2011).

El concepto de saber vivir y llevar una vida buena existe tanto en quechua como en aymara, y son los dos siguientes en la tabla 2. Propios de los pueblos andinos (Estermann 2009), fueron descubiertos para el mundo por parte de la *London School of Economics* a comienzos del siglo XX, en la búsqueda de alternativas a la profunda crisis del capitalismo. Desde entonces se ha venido convirtiendo en un acervo para el resto del mundo entero. En la misma línea podría situarse el *ubuntu*, originario de los pueblos africanos, el cual comporta un sentido de codependencia y sensibilidad recíproca entre los seres humanos, y entre estos y la naturaleza.

Finalmente, como otras referencias, el *utz K'aslemal* proviene del quiché, la principal de las cuatro lenguas mayas existentes, y significa tener una vida plena (Matul Morales 2012 y 2023; Camey Barrios y Quijivix Yax 2013; Cochoy Alva *et al.* 2006). Sin ser exhaustivos, finalmente aparece, proveniente del guaraní, la *tekove katu*, cuyo significado sería llevar una vida sana o saludable al mismo tiempo física y mental en armonía con la naturaleza. Bastante más y perfecta-

mente diferente de la insulsa traducción como “salud pública”. Un adefesio de traducción.

Debo decir, sin embargo, que, en cualquier caso, las expresiones mencionadas en la tabla 2 no pueden estrictamente ser traducidas por una sola palabra o por una única expresión. Muy por el contrario, comportan auténticas filosofías, cosmovisiones y prácticas de vida correspondientes a formas de vida con raíz en la unión entre el cielo y la tierra (García Hurtado y Roca Palacio 2009). Las traducciones en la parte derecha de la tabla 2 quieren ser simplemente indicativas.

Digámoslo, en otros términos, de manera más explícita: tomando acaso como eje el *sumak kawsay* pero válido para las otras expresiones mencionadas, estas formas de vida incorporan, todas, ya, la interculturalidad como uno de sus ejes, conjuntamente con la justicia y la igualdad, la unidad en la diversidad, y la relación armónica con la naturaleza. Lo cual en la mirada occidental aparece como disyunto, debiendo ser comprendida sintéticamente en los términos referidos.

Se ha introducido la palabra “filosofía” en alguna ocasión; notablemente en correspondencia con el *ubuntu*, pero puede, como ya ha sido en efecto el caso, mencionársela en relación con cualquiera otra de las expresiones. También esta se queda corta. Precisemos.

Lo que comportan el *suma qamaña*, el *sumak kawsay*, el *ubuntu*, la *utz k'aslema* o la *tekove katu*, por ejemplo, es bastante más que antropología, filosofía, prácticas, sistemas culturales, educación o cuestiones semejantes. Occidente jamás podría captar la riqueza de cada uno de esos términos en un solo término porque lo ignora. Se trata, siempre, en cada caso, de *sabiduría*.

La sabiduría desborda la distinción entre hombre y mujer, aunque sabe de las diferencias; desborda muy ampliamente la distinción entre teoría y práctica o entre seres humanos y naturaleza: porque no existen dos, sino una unidad: unidad como diversidad. En todos y cada uno de los casos mencionados en la tabla 2, y la lista podría ampliarse sin dificultad alguna, se trata de formas de sabiduría.

La dificultad estriba en que la sabiduría no se puede enseñar. Esta es la dificultad para todos los sistemas educativos habidos en la historia de la civilización occidental. Pero sí se la puede aprender. Como se aprecia, los argumentos presentados al inicio se completan en una especie de uróboros el cual, mucho más que circularidad, significa no haber comienzo ni tampoco fin. La idea de tener las cosas un comienzo, y entonces, necesariamente un fin, es una creencia propia de Occidente.

La inteligencia es humana. Solo como efectos de la pareidolia cabe hablar de inteligencia en otras especies. La pareidolia es la base biológica del antropocentrismo, el antropomorfismo y el antropologismo. Solo que el cerebro es en muy buena parte el resultado de procesos, fenómenos y estructuras sociales y cultu-

rales (Castellanos 2022). El cerebro no piensa biológicamente en ninguna acepción de la palabra. Piensa siempre en primera instancia gracias a y sobre la base de la cultura, en sentido amplio; esto es, dicho en otras palabras, a partir de las experiencias corporales o corpóreas. Literalmente, el organismo esculpe al cerebro. Dicho en la jerga de la filosofía, la existencia precede y funda la esencia; en otras palabras, siempre, primero existimos, y luego, ocasionalmente, pensamos. Así las cosas, toda la tradición fundada en el logos es filosofía de segundo piso (Wittgenstein). En pocas palabras, la pareidolia es una concepción errónea causada por estímulos ambiguos carentes de sentido como si tuvieran sentido (Wang *et al.* 2022).

Con una observación puntual: la pareidolia ha sido observada también en algunos mamíferos superiores (Tomonaga y Kawakami 2023; Taubert *et al.* 2017). El cerebro le otorga a todo lo que quiere o necesita. Kahlbaum, el padre del concepto y del fenómeno de la pareidolia, lo llamó *Sinnesdelirien* (delirios de los sentidos). Cuando la mente delira.

Como quiera que sea, primero: la sabiduría es posible; y, segundo, efectivamente existe. Solo que no se anuncia; anda, como decía Nietzsche, en otro contexto, con pasos de paloma. Saber vivir bien es un asunto de sabiduría. Se trata de reconocer una perspectiva inmensamente más significativa y compleja que una ética simplemente planetaria. Las raíces de la vida están en el universo, y el árbol de la vida, casi ubicuo en todas las culturas, pueblos y civilizaciones, quiere apuntar, de manera sutil, más que a la unidad de la diversidad a las ramas apuntando hacia el cielo; los frutos y semillas apuntando allí en donde se originaron.

La sabiduría es imposible sin la naturaleza o de espaldas a ella. Pero la naturaleza en todos los idiomas es mujer. Yemayá, Maa Durga, la Tonantzin, la Pachamama, Ishtar, Miliujia, María... La diosa madre.

## Conclusiones

Siempre emerge la pregunta: ¿y cómo se llamará la nueva civilización? Es demasiado prematuro para decirlo. De hecho, Occidente misma solo se nombró a sí misma en la segunda mitad del siglo XIX. Esto es, los seres humanos del Renacimiento, o del siglo IX, o de las antiguas Roma o Grecia, por ejemplo, jamás supieron estar formando parte de una civilización nombrada a sí misma Occidente. Me he ocupado de los orígenes del nombre y del mito fundacional de Occidente en otro lugar.

Lo que sí es perfectamente posible es definir los rasgos de la nueva civilización. Este artículo quiere ser una contribución en esta dirección.

J. Goody, en un conspicuo estudio pone en evidencia qué y cómo Occidente se robó la historia de otros pueblos, culturas y civilizaciones (Goody 2007). Qui-

zás fueron primero los griegos quienes se robaron casi todo del Antiguo Egipto. Luego los romanos les robaron todo, hasta los dioses a los griegos. Los cristianos robaron y arrasaron Alejandría; los musulmanes hicieron lo propio, también a sangre y fuego, en todo el Mediterráneo y hasta una parte de la India. Los franceses, alemanes, holandeses, ingleses, portugueses, estadounidenses robaron la historia de pueblos africanos, de pueblos del sudeste asiático, y de Abya-Yala. Esta historia podría ampliarse y ejemplificarse a voluntad.

Esta fue la historia de siempre, durante cerca de siete mil años hasta que, en un magnífico giro, sorprendentemente, diversos pueblos, culturas y sociedades empezaron a redescubrir sus saberes originarios. La historia de estos procesos comienza en algún punto a mediados de la segunda mitad del siglo XIX, y avanza, crecientemente, hasta hoy en día. Habría que narrar estos procesos. En cualquier caso, la historia está siendo rescrita, actualmente, desde cero (Graeber y Wengrow 2021).

Hay una nueva civilización en emergencia, la cual no pivota más en torno al ser humano, al descubrir algo de lo cual Occidente jamás tuvo la más mínima idea: la vida. La vida en general y no solamente la de la especie humana. La vida como la conocemos y como podrá ser posible.

Occidente, en nombre de algún Dios o Poder quemó libros, y con ellos, gente. No se trata de eliminar lo mejor que hayamos podido heredar. Pero, además, y fundamentalmente, se trata de reconocer, en el caso de Abya-Yala, las raíces propias y la voz propia. Una voz plural dada la riqueza desde el Cono Sur hasta México, pasando por el Caribe.

Una observación final. Mientras que el latín y el griego antiguo son lenguas muertas, el quechua y el aymara, por ejemplo, son lenguas vivas. Todo lo que se puede decir y pensar en latín o en griego puede ser dicho y pensado en aymara y en quechua. Y mucho más.

Los seres humanos no *habitamos* en la Tierra, tampoco es un *planeta* —conceptos típicamente físicos o fisicalistas—. Vivimos un planeta vivo, y, por tanto, no puede ser llamado planeta, y ciertamente no la Tierra. Un planeta vivo se llama de otras maneras. Dos próximas son biosfera o Gaia. El territorio está vivo, y nos habla y nos interpela incesantemente.

La vida cotidiana, la cultura y la historia son lo que sucede cuando la naturaleza lo permite. **ID**

## Referencias

- Alshami, A. M. 2019. Pain: is it all in the brain or the heart? *Curr Pain Headache Rep.*, 23(12): 88, 14 de noviembre. <https://doi.org/10.1007/s11916-019-0827-4>. PMID: 31728781.

- Antileo, E. 2012. *Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina: documento de información*. Santiago de Chile: Unesco.
- Atlan, H. 2018. *Cours de philosophie biologique et cognitive. Spinoza et la biologie actuelle*. París: Odile Jacob.
- Audi, P. 2015. Explanation and explication. En Daly, C. (ed.), *The palgrave handbook of philosophical methods*. Londres: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137344557\\_9](https://doi.org/10.1057/9781137344557_9).
- Clark, K. 2004. *Civilización*. Madrid: Alianza.
- Camey Barrios, J. I., Quijivix Yax, U. U. 2013. *Memoria histórica de la centenario sociedad Maya K'iche' "El Adelanto"*. Quetzaltenango: Adesca.
- Capra, F. 1991. *The tao of physics. An exploration of the parallels between modern physics and eastern mysticism*. Nueva York: Flamingo.
- Castellanos, N. 2022. *Neurociencia del cuerpo. Cómo el organismo esculpe al cerebro*. Barcelona: Kairós.
- Cochoy Alva, M. F. et al. 2006. *Raxalaj Mayab' K'aslemalil. Cosmovisión maya, plenitud de la vida*. Ciudad de Guatemala: PNUD.
- Damasio, A. 2018. *El extraño orden de las cosas. La vida, los sentimientos y la creación de las culturas*. Bogotá: Destino.
- Estermann, J. 2009. *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz: ISEAT.
- Forman, P. 1984. *Cultura en Weimar, causalidad y teoría cuántica. 1918-1927*. Madrid: Alianza.
- García Hurtado, F., Roca Palacio, P. 2009. *Pachakutiq. Una aproximación a la cosmovisión Andina*. Lima: Juan Gutemberg Editores.
- García Miranda, J. J. 2015. *La racionalidad en la cosmovisión andina*. Lima: Fondo Editorial UCH.
- Goody, J. 2007. *The theft of history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graeber, D., Wengrow, D. 2021. *The dawn of everything. A new history of humanity*. Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.
- Huamani Ore, P. 2009. *La cosmovisión andina*. Ayacucho: Gsg Vargas.
- Jaeger, W. 1991. *Paideia*. México: FCE.
- Janik, A., y Toulmin, S. 2021. *La Viena de Wittgenstein*. Sevilla: Athenaica.
- Johnston, W. M. 2009. *El genio austrohúngaro. Historia social e intelectual (1848-1938)*. Oviedo: KRK.
- Joly Gómez, F. 2017. *Nuestro segundo cerebro*. Ciudad de México: Paidós.
- Maldonado, C. E. 2023. *Indicios de la emergencia de una nueva civilización*. Bogotá: Desde Abajo.
- Maldonado, C. E. 2021. *Las ciencias de la complejidad son ciencias de la vida*. Santiago de Chile: Trepén.
- Maldonado, C. E. 2020. *Un cerebro, dos cerebros: complejizar la medicina y la*

- biología. *Investigaciones en complejidad y salud*, año 2, 8: 1-50, julio-septiembre, <https://doi.org/10.18270/wp.n2.8>.
- Maldonado, C. E. 2015. Pensar la complejidad, pensar como síntesis. *Cinta de Moebio*, 54: 313-32. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2015000300008>.
- Marín Benítez, C. 2015. *Filosofía Tawantinsuyana*. Lima: Juan Gutemberg Editores.
- Mato, D. 2014. Universidades indígenas en América Latina: experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Revista Andaluza de Antropología*, 1: 1-21, junio. (Producida en ISEES, 14: 17-45). <https://www.fundacionequitas.cl/publicaciones/isees/14/4865366.pdf>.
- Matul Morales, D. 2023. *Plenitud de vida. Pensamiento maya*. Quetzaltenango: K-mey.
- Matul Morales, D. 2012. *El poema galáctico. Cuenta del tiempo cultural maya*. Guatemala: Cultura.
- Mayer, E. 2018. *Pensar con el estómago. Cómo la relación entre digestión y cerebro afecta la salud y el estado de ánimo*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Momigliano, A. 2014. *La sabiduría de los bárbaros. Los límites de la helenización*. México: FCE.
- Olmo, A. 2021. *Universidades indígenas y maestrías sobre pueblos indígenas en Europa y América Latina*. Documento de trabajo, No. 45, junio, Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación, Universidad Complutense de Madrid. [file:///C:/Users/HOME/Downloads/dt-46-alicia-olmo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HOME/Downloads/dt-46-alicia-olmo%20(1).pdf).
- Panofsky, E. 1983. *Renacimiento y renacimientos en el arte occidental*. Madrid: Alianza.
- Romero, G. 2019. *Cómo sostener cambios para recuperarnos ser libres ejerciendo el identificarse integrarse*. Arequipa: Escalando, S. R. Ltda.
- Sassen, S. 2015. *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Snell, B. 1982. *The discovery of the mind in Greek philosophy and literature*. Nueva York: Dover Publications, Inc.
- Sperandeo, S. 2001. *Claves para interpretar el mundo andino*. Lima: Colibrí.
- Stadler, F. 2011. *El Círculo de Viena. Empirismo lógico, ciencia, cultura y política*. México: FCE.
- Taubert, J., Wardle, S. G., Flesset, M., Leopold, D. A., Ungerleider, L. G. 2017. Face pareidolia in the Rhesus monkey. *Current Biology*, 17(16): 2505-2509.e2, 21 de agosto. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2017.06.075>.
- Tomonaga, M., Kawakami, F. 2023. Do chimpanzees see a face on Mars? A search for face pareidolia in chimpanzees. *Anim Cogn.*, 26: 885-905. <https://doi.org/10.1007/s10071-022-01739-w>.
- Vasari, G. 2011. *Las vidas: de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores italianos desde Cimabue a nuestros tiempos*. Madrid: Cátedra.

- Yujra Mamani, C. 1996. *Nuestra cultura nativa es impresionante*. La Paz, Bolivia: Ediciones Gráficas E. G.
- Wang, C., Yu, L., Mo, Y., Wood, L., Goo, C. 2022. Pareidolia in a built environment as a complex phenomenological ambiguous stimuli. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19: 5163. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095163>.





Pilar Máynez,\* Javier Galicia Silva\*\*

## La educación bilingüe e intercultural: el caso de Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta

## Bilingual and intercultural education: the case of Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta

**Abstract** | This article provides a brief review of the concepts of multiculturalism and interculturality that will be used in the case analysis, also of the repercussions of educational and linguistic policies towards indigenous people, conceived from power, which have fostered asymmetries and discrimination. The results of the diagnosis delivered in 2018 to the government of Andrés Manuel López Obrador to implement a more effective bilingual and intercultural education are mentioned, and the case of Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, which is representative of many more, is specifically addressed: the commitment of the inhabitants of the area to preserve their ecosystem from predatory agents is noted. The strategies for preserving their customs and language, as well as the actions they have undertaken in pursuit of bilingual and intercultural education.

**Keywords** | multiculturalism | interculturality | oppression | inclusion | cultural imperialism | bilingual and intercultural education | Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta.

**Resumen** | En este artículo se proporciona un somero repaso sobre los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad a utilizarse en el análisis de caso y también sobre las repercusiones de las políticas educativas y lingüísticas hacia los pueblos indígenas, concebidas desde el poder, las cuales han fomentado asimetrías y discriminación. Se mencionan los resultados del diagnóstico entregado en 2018 al gobierno de Andrés Manuel López Obrador para instrumentar una educación bilingüe e intercultural más efectiva, y se aborda específicamente el caso de Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, el cual resulta representativo de muchos más: se advierte el compromiso de los habitantes de la zona por preservar su ecosistema de agentes depredadores, las estrategias de preservación de sus costumbres y su lengua, así como las acciones emprendidas en pos de una educación bilingüe e intercultural.

**Palabras clave** | multiculturalidad | interculturalidad | opresión | inclusión | imperialismo cultural | educación bilingüe e intercultural | Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta.

---

Recibido: 19 de junio, 2024.

Aceptado: 29 de enero, 2025.

\* Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

\*\* Miembro del Consejo de Lengua y Cultura Náhuatl en Milpa Alta.

**Correos electrónicos:** 81502@pcpuma.acatlan.unam.mx | galiciasj@yahoo.com.mx

Máynez, Pilar, Javier Galicia Silva. «La educación bilingüe e intercultural: el caso de Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta.» *INTER DISCIPLINA* vol. 13, n° 36 (mayo-agosto 2025): 39-56.

doi: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2025.36.91339>

## Los pueblos originarios: entre la opresión y la interculturalidad

SEGÚN GONZALO AGUIRRE BELTRÁN, el movimiento indigenista en México básicamente ha sido integrativo en lo referente a la consolidación nacional y ha expropiado los símbolos de las comunidades sometidas, propios de sus respectivas cosmovisiones, para incorporarlos a los parámetros instituidos por la mayoría dominante (1983, 290). De esta forma, los derechos inalienables de los pueblos indígenas, como el respeto a su tierra y entorno, sus tradiciones, así como a la comunicación cabal en su lengua materna —mediante la cual se replican los contenidos culturales de cada grupo étnico— han estado continuamente diluidos y constreñidos a espacios físicos y momentos concretos.

Actualmente, se han intentado reivindicar los plenos derechos de las minorías indígenas inscritos en el artículo 2º, inciso IV, de la Constitución de la siguiente forma: “Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad”,<sup>1</sup> sin embargo, dichos propósitos no se han alcanzado, entre otras cuestiones, por la predominancia del imperialismo cultural y lingüístico, el cual ha sobrevivido hasta hoy, es decir, por la imposición ideológica y lingüística del grupo dominante.<sup>2</sup> Por lo tocante a esta última, desde el siglo XVI, la Corona española privilegió el empleo de la lengua general del imperio en los nuevos territorios conquistados aun cuando los frailes, principal pero no exclusivamente franciscanos, insistieran en la necesidad de emplear los idiomas originarios, como el náhuatl, el cual funcionaba en su calidad de *lingua franca* con el objeto de facilitar su empresa evangelizadora. Para lograrlo, además del dominio oral de la lengua que llegaron a tener varios miembros de las órdenes mendicantes, se inició un amplio trabajo de codificación mediante la creación de cartillas en alfabeto latino, gramáticas y vocabularios, los cuales solían acompañarse de obras doctrinales;<sup>3</sup> no obstante, “la meta de la Corona fue siempre, en un afán simplificador destinado a administrar mejor las inmensas poblaciones que caían bajo su dominio, extender en toda Mesoamérica la lengua, las costumbres y las instituciones de Castilla” (Baudot 1983,103).

1 <https://www.diputados.gob.mx>.

2 Es un hecho que los países ricos y poderosos han pretendido establecer una hegemonía no solo en el plano económico hacia aquellos más atrasados o dominados sino también en lo tocante a la imposición de sus valores culturales. Los teóricos de la Escuela de Frankfurt se refirieron al vínculo existente entre los esquemas de dominación económica y los bienes culturales difundidos a través de diferentes medios. Para mayor información sobre el tema, véase González, Urdaneta y Hender Viloria (2007, 154-155).

3 La lingüística misionera, cultivada en diferentes partes del globo, articuló un conjunto de estrategias —creación de cartillas con el alfabeto latino, gramáticas y vocabularios— para difundir la fe a pretender implantar. Estos textos se convirtieron en importantes herramientas para conocer las lenguas de cada región y sus variantes, para iniciar la traducción lingüística y conceptual de los contenidos de la religión católica a los nuevos prosélitos, los indígenas (Cfr. Máynez 2023).

Los grupos indígenas han vivido, de este modo, una situación de opresión y dominio sin haberse modificado con la independencia, la Revolución, e inclusive, con el cardenismo, aun cuando se esgrimiera como objetivo la recuperación del legado ancestral. De este modo, la población originaria ha continuado siendo sometida durante siglos; sin embargo, las tradiciones indígenas y sus lenguas no fueron eliminadas completamente pues, de haber ocurrido así, las culturas milenarias del territorio mesoamericano hubieran desaparecido y, como afirma Garzón López, sería imposible vindicar un conocimiento subalterno desde la “diferencia colonial” (2013). La concepción occidental, según este autor, ha generalizado su marco cognitivo y valorativo lo cual ha implicado la colonialidad del ser y del saber y, con ello, la creencia de la existencia de una sola manera de conocer el mundo a partir de un determinado razonamiento y de una lengua y cultura hegemónicas; por tanto, las otras formas de concebir el universo y de manifestarse lingüísticamente resultan inviables desde la perspectiva dominante. Los pueblos originarios, así, han sido silenciados desde la colonia y este estado de opresión y exclusión se ha replicado hasta la fecha (Garzón López 2013, 307-309).

La realidad variopinta de México ha hecho que los especialistas en el tema ahonden y maten en los conceptos de multi e interculturalidad como el reconocimiento de grupos de distintos orígenes étnicos y procedencias conviviendo en un mismo espacio geográfico con “respeto y aprecio mutuo [en una relación] mutuamente enriquecedora, horizontal, desde posiciones de igualdad. Esto es lo que cualifica la interculturalidad”, como explica Sylvia Schmelkes (en Levinson 2008, 209). Asimismo, han venido insistiendo en la necesidad de intensificar la valoración y el aprecio a la diversidad cultural para lograr desarticular las asimetrías sociales y económicas entre la población indígena y no indígena; sin embargo, por desgracia, continúan vigentes los prejuicios y actitudes racistas de segregación.

Para Gunther Dietz (2017), la interculturalidad se explica como el conjunto de interrelaciones conformando una determinada sociedad según la cultura, la etnicidad, la lengua y la denominación religiosa contraponiéndose en los diferentes grupos como “nosotros” *versus* “ellos”, los cuales, a su vez, se definen en términos de mayoría-minoría. Frecuentemente, estas relaciones son inequitativas en lo referente al poder político y socioeconómico establecido, y suelen reflejar las formas históricamente asentadas de visibilizar o invisibilizar la diversidad, así como la discriminación de grupos específicos. En contraste con este concepto alternativo de multiculturalidad, Dietz advierte:

La interculturalidad como no hace tanto énfasis en la composición internamente diversa de la sociedad, ni en su segmentación en diferentes grupos, como lo sugeriría el enfoque multicultural; la perspectiva intercultural enfatiza no la composición de los grupos, sino el tipo y la calidad de las relaciones intergrupales dentro de una so-

ciudad. Por lo tanto, aquí no se distingue a la minoría de la mayoría en términos demográficos ni cuantitativos, sino en términos de poder —el poder de definir quién pertenece a una mayoría y quién es estigmatizado como minoría—. (Dietz 2017, 193)

Los esfuerzos por comprender desde la teoría los conceptos que distinguen nuestra pluralidad como nación y desde la práctica las acciones instrumentadas para paliar las desigualdades se observan también con el reconocimiento de las lenguas indígenas —alrededor de 68, las cuales pertenecen a 11 familias—. <sup>4</sup> Así se establece en el decreto por el cual se crea la Ley General de los Derechos Lingüísticos de la Población Indígena y en la reforma de la facción IV del artículo 7º de la Ley General de la Educación, que reza:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos. (*Diario Oficial de la Federación* 2003)

También, mediante el surgimiento de nuevas instituciones como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en 2001, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, y cuyo objetivo se centró en incentivar, coordinar y evaluar el respeto a la diversidad cultural y lingüística; asimismo, en el año 2005 se fundó el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI), cuya misión hasta la fecha está orientada al fortalecimiento de una sociedad equitativa y plural mediante la construcción de políticas públicas en lo tocante al pleno derecho lingüístico y de uso de las lenguas indígenas nacionales, entre otras.

Según Beatriz Garza Cuarón (1997,10), las políticas deben entenderse como las acciones gubernamentales o estatales, las cuales se articulan con el objeto de respetar los derechos de las minorías, pero también aquellas que llevan a cabo los ciudadanos. Considera que entre los años 70 y 90 un buen número de pueblos indígenas han venido luchando por un reconocimiento oficial, como el de recibir una educación en los distintos niveles, impartida en su propio idioma, así como en otros espacios. Esto es lo que ha ocurrido justamente en la región de

<sup>4</sup> Según datos del INEGI, en México existen 23.2 millones de personas de tres años en adelante autoidentificándose como indígenas, lo cual equivale a 19.4% de la población, y existen casi 7.3 millones de hablantes de una lengua indígena, esto es, el 6.1% de los mexicanos. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP\\_Pueblosind22](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Pueblosind22). (Consultado, 3 de marzo, 2024).

Santa Ana Tlacotenco, uno de los doce pueblos originarios localizado en Milpa Alta, en el sureste de la Ciudad de México. Desde hace algunas décadas, maestros normalistas y habitantes de la comunidad han defendido sus costumbres ancestrales y el empleo del náhuatl mediante diferentes estrategias, las cuales no siempre han sido respaldadas por las autoridades en turno. Aunque más adelante nos referiremos concretamente al caso, vale la pena adelantar aquí los persistentes esfuerzos en este sentido a través de la organización de las llamadas “nechicoliztli” o reuniones celebradas en la plaza principal del pueblo, en las cuales han participado estudiosos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de otras instituciones educativas de México y el extranjero. Con ellos y con los habitantes de Santa Ana Tlacotenco, durante la década de los años 80 y 90, se sostuvo un diálogo en náhuatl y español en el cual se recordaba su historia y la manera en la cual continuaban vigentes sus costumbres y tradiciones. Aunado a esto, se abrieron espacios académicos como el Seminario de Cultura Náhuatl a cargo del licenciado Francisco Morales Baranda, oriundo de la región, y la creación de la Academia de la Lengua Náhuatl, la cual sigue en funciones y donde se reflexiona sobre las características incorporantes de su lengua y sobre la creación literaria practicada por algunos de sus miembros. Pero la defensa de esta comunidad indígena también se observa en la preservación de su entorno, de su región, tal y como sucede en otras más a lo largo del territorio nacional. Los montes comunales localizados al sur de esta alcaldía cuentan con una superficie aproximada de 17 mil 944 mil hectáreas de bosque en copropiedad con nueve pueblos, entre los que figuran Santa Ana. Los guardianes del bosque, comuneros y brigadistas, vigilan, reforestan y protegen el ecosistema ante la tala ilegal y los incendios (Quintana Ordaz 2022).

Hemos comentado antes que las acciones en favor de la reivindicación de los derechos a la preservación y al mantenimiento de la cultura y lengua indígenas pueden ser a través de los ciudadanos o de las políticas públicas instrumentadas por el gobierno. Aquí, nos referiremos a estas últimas para dar paso al análisis de caso que nos hemos propuesto abordar. Una de las medidas que han venido adquiriendo mayor fuerza es la consolidación de una educación intercultural bilingüe<sup>5</sup> de calidad con reconocimiento cultural y lingüístico para los pueblos indígenas desde el nivel preescolar hasta el profesional, pero también la viabilidad de la educación intercultural para toda la población en el marco pluricultural contemplado en la Constitución. No obstante, como advierte Rebeca Barriga

<sup>5</sup> Rebeca Barriga comenta que la política del bilingüismo articulada por el gobierno cardenista a través del Instituto Lingüístico de Verano “siguió la efímera y ambiciosa política bilingüe bicultural, cuyos lineamientos, en principio, eran favorecedores de las lenguas originarias, pero que a la larga buscaban al español como fin último” (2018, 38).

(2018, 50-51) el concepto de interculturalidad es ajeno a la mayoría de los profesores que lo deben instrumentar y, desde la política lingüística oficial, se contempla en forma unilateral centrada en las comunidades indígenas, dejando al grueso de la población fuera de ella; la interculturalidad debe implicar la participación de todos los actores de la sociedad. Asimismo, el término bilingüismo resulta irreal y asimétrico debido a la evidente predominancia del español. En las escuelas de educación básica denominadas interculturales bilingües, enclavadas en las comunidades indígenas, se destinan muy pocas horas a la enseñanza de la escuela materna, y en la educación media superior, incluso, se contempla únicamente como materia optativa, según veremos más adelante.

Esta situación empeora, según Barriga Villanueva, en las escuelas urbanas al acoger un número creciente de población indígena migrante de diferentes procedencias culturales y lingüísticas, donde se ignora la diversidad, se impone el español y se impide así la posibilidad de rescatar y construir saberes a través de su lengua materna; lo anterior se debe a que una buena parte de los profesores, padres, y los propios alumnos consideran al español como la lengua nacional más prestigiosa y, por ende, el instrumento mediante el cual logran el acceso a una vida con mayores retribuciones sociales y económicas.

### **Una agenda para la educación intercultural y bilingüe propuesta a la 4T**

Stefano Sartorello comenta haberse entregado, en julio del año 2018, a los funcionarios que estarían al frente de la Secretaría de Educación Pública en el gobierno del recién electo Andrés Manuel López Obrador, una agenda para la educación intercultural realizada por un grupo plural de especialistas en la materia, la cual intentaba incidir en las políticas a instituirse. El autor advierte que a los conceptos de multi e interculturalidad se había venido incorporado también el de *inclusión* educativa, el cual integraba a todos los grupos excluidos: personas enfrentando alguna discapacidad, jornaleros y migrantes, por ejemplo; con esto, las características propias y los derechos inalienables de los pueblos indígenas quedaron diluidos en las políticas de dicha materia, haciéndose a un lado la dimensión dinámica de su vínculo con la sociedad nacional en su conjunto. En las instituciones gubernamentales y estatales y en las entidades educativas predominaba un discurso romántico respecto a la interculturalidad en términos de tolerancia entre las diferencias, el cual no profundizaba en las causas subyacentes a la discriminación y el racismo asentados en la cultura nacional. En contraposición, se han venido registrando casos de apropiación de la escuela por parte de los propios pueblos y organismos indígenas, es decir, una intermediación etnicopolítica de las organizaciones indígenas con el Estado (Sartorello 2019). Estas propuestas respecto a la vinculación de los procesos educativos formales con la socialización

comunitaria y familiar, originadas desde el interior de los pueblos indígenas, están íntimamente relacionadas con el control territorial y la autonomía.

El diagnóstico presentado en aquel momento respecto a la educación intercultural y bilingüe en preescolar y primaria, según Sartorello, evidenció lo siguiente: 1) una alta proporción de niñas y niños indígenas acude a las escuelas de tipo general (23% son niñas, y 43%, niños); 2) en la educación media, el 52.4% de los jóvenes indígenas están inscritos en telesecundaria, el 23.3%, en secundarias técnicas, y el 21.4%, en educación de tipo general; 3) en cuanto al nivel medio superior, el programa federal de telebachilleratos comunitarios amplió su cobertura a un total de 3,300 planteles en el momento de la investigación llevada a cabo por Sartorello. Por lo que se refiere a los bachilleratos en contextos indígenas no se cuenta con una información precisa, pero se considera que los existentes presentan deficiencias por la carestía de perfiles docentes idóneos. Asimismo, 4) es notoria la prevalencia del uso del español en la práctica docente; 5) la falta de articulación de la primaria con la secundaria en cuanto a un programa de estudios realmente intercultural y bilingüe; 6) el desajuste entre la lengua de los profesores y su asignación a una comunidad diferente; 7) la continua discriminación a niños y profesores por pertenecer a un grupo y lengua originaria, y, 8) la carencia de una infraestructura adecuada en las escuelas indígenas en contraposición con la del promedio nacional. En lo referente a la educación media superior, se constató, en las zonas rurales, las notorias deficiencias en su calidad debido a la escasa infraestructura, así como a la precaria formación didáctica de sus profesores y a sus condiciones laborales.

En pocas palabras, el diagnóstico concluye con una serie de propuestas entre las cuales se encuentran el reforzamiento de las políticas lingüísticas en torno al bilingüismo, mediante la participación decisiva de la población indígena y el incremento de materiales educativos idóneos; también con la idea de privilegiar el empleo de su lengua en los ámbitos reservados tradicionalmente al español; por ello, se deben diseñar estrategias, las cuales trasciendan el espacio escolar en general, para solventar la situación de desigualdad prevaleciente y fomentar un diálogo intercultural en el cual predomine el respeto y reconocimiento de nuestra diversa realidad (Cfr. Sartorello 2019). A esto se suma la necesaria articulación de grupos de docentes e investigadores indígenas y no indígenas, así como el fortalecimiento de temáticas relacionadas con la diversidad, inequidad y justicia sociocultural en los planes de estudios de las escuelas normales. Un trabajo posterior podrá develar qué tanto se siguió esta agenda en el gobierno de la 4T y, de ser así, cuáles fueron sus alcances.



## El caso de Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta

Como ya se dijo anteriormente, la alcaldía Milpa Alta está conformada por doce pueblos de estirpe náhuatl, los cuales, desde tiempo inmemorial, han venido hablando y conservando su lengua como medio de comunicación entre sus habitantes. Es la última región de la hoy Ciudad de México donde se habla una lengua indígena desde la época prehispánica de manera ininterrumpida. Según el censo del INEGI 2020, la población de 3 años y más que habla una lengua indígena en Milpa Alta fue de 4 mil 242 personas, correspondiente al 2.78% del total de la población, ubicándose como la alcaldía con el mayor número de hablantes en relación con el número total de su población.<sup>6</sup>

En diversos momentos de las últimas dos décadas del siglo pasado, los habitantes de Milpa Alta solicitaron el impartírseles la enseñanza de la lengua mexicana, como se conoce también, en las escuelas de educación básica de la región. La respuesta fue negativa, pues a decir de las diferentes instancias de gobierno, Milpa Alta no ha sido considerada como región indígena y, por tanto, no ha tenido cabida dentro de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP; en este sentido, se le ha ofertado educación general como al resto de las escuelas de la Ciudad de México, pese a contar con elementos culturales necesarios para ser considerada como una alcaldía integrada por pueblos indígenas, y a pesar del empleo de la lengua nativa, elemento tenido en cuenta como definitorio para caracterizar a una comunidad como indígena.

La solicitud anterior a las autoridades de la SEP deriva de una toma de conciencia por parte de algunos jóvenes normalistas, quienes habían notado el fuerte desplazamiento de la lengua materna por el español. Sobre ello nos dice Librado Silva:

Hace muchos años, cuando apenas dejábamos atrás los ensueños de la adolescencia, un grupo de jóvenes nos reuníamos en el centro de nuestro pueblo natal, en tardes soleadas o intensamente frías para hablar, algunas veces con alegría y otras más con escepticismo, de lo que a nuestro alrededor o en otros lugares venía ocurriendo [...] como nos percatamos de quienes tenían a su cargo la realización de los programas escolares de la educación primaria, que por entonces se recibía allí, se desentendían o de plano no mostraban ningún interés por la cultura de nuestros pueblos indígenas [...] No puedo decir, porque ello sería una exageración, que nosotros, adolescentes, viéramos con ojo crítico lo que a nuestro alrededor ocurría [...]. (Silva Galeana 2005, 389)

**6** Milpa Alta es una región de pueblos de origen nahua, con migración de diferentes comunidades indígenas hablantes de otomí, mazateco, mixteco, mazahua, popoloca, tlapaneco, mixe, zapoteco, totonaco. Información de INEGI 2020: <https://www.economia.gob.mx/data-mexico/es/profile/geo/milpa-alta#population-and-housing>. (Consultado, 6 de mayo, 2024).



Varios nahuahablantes, algunos con profesión, desde la década de los años 60, organizaron actividades culturales para fortalecer la identidad de los pueblos de Milpa Alta como festivales comunitarios en los cuales se empleaba la lengua náhuatl. Pero no sería sino hasta la década de los años 70, cuando crearon un colectivo comunitario denominado Círculo Social y Cultural Ignacio Ramírez,<sup>7</sup> el cual inició la publicación de un periódico bilingüe *Nezcaliliztlatoni* (1975), mimeografiado, con un tiraje mensual muy corto, incluyendo ciertas notas en náhuatl sobre la vida cotidiana de la región.

Estos jóvenes diseñaron actividades de manera más planificada con el propósito de ir empleando y fortaleciendo el uso del náhuatl. Con la publicación del periódico y la reflexión sobre su progresivo desplazamiento por el español y el hecho de que aquél solo se utilizaba en los espacios de mucha confianza como el hogar y el campo —pero no en espacios públicos abiertos como la plaza, la iglesia o el mercado— se tomó la determinación de que las actividades culturales del Círculo Ignacio Ramírez fuesen bilingües e incluso se iniciaron los concursos de declamación en náhuatl, conocidos como ‘Nezahualcōyotl’.

Los profesores participantes de estas actividades culturales y editores del periódico *Nezcaliliztlatoni* se percataron de la dificultad que entrañaba escribir en su lengua materna, por lo cual acudieron al doctor Miguel León-Portilla, por aquel entonces director del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM y coordinador del Seminario de Cultura Náhuatl. También estaban conscientes de que las generaciones pertenecientes a las décadas de los años 60 y 70, y cuya lengua materna era el español, ocasionalmente utilizaban el náhuatl como segunda; y muchos más ya no entablaban un acercamiento comunicativo con esta, pues solo empleaban de manera aislada algunas palabras.

En estos años, otros acontecimientos fortalecieron la identidad étnica regional. La fábrica de papel Loreto y Peña Pobre había comenzado a devastar el bosque, propiedad comunal de los milpaltenses, lo cual provocó que los campesinos nahuas de la región encabezados por nahuahablantes de Tlacotenco iniciaran la

<sup>7</sup> En el año de 1963, algunos jóvenes de la comunidad de Santa Ana Tlacotenco, quienes habían terminado su carrera como maestros normalistas, egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, entre quienes se encuentran Librado Silva Galeana, Enrique Blancas Carrillo, Isidoro Meza Patiño y Francisco Morales Baranda, tuvieron la idea de conformar una organización cultural cuyo nombre fue Círculo Social y Cultural ‘Nezahualcōyotl’. A través del tiempo cambió su denominación por ‘Ignacio Manuel Altamirano’, y, finalmente, por el de ‘Ignacio Ramírez’, el Nigromante. Para esas fechas, la organización juvenil realizaba diferentes actividades culturales con la participación de algunos otros maestros de la comunidad. En la década de los años 60, entraron en contacto con el filósofo, poeta, historiador, lingüista y humanista el Dr. Miguel León-Portilla, quien con suma humildad les tendió la mano, orientando y asesorándolos en el ámbito de la lengua y la cultura náhuatl.

defensa de sus tierras y bosques comunales.<sup>8</sup> También durante las décadas de los años 70 y 80, los pueblos de Milpa Alta, y en particular Santa Ana Tlacotenco, fueron visitados por diversos investigadores mexicanos y extranjeros.<sup>9</sup> Tlacotenco dio cobijo a personas deseando aprender tanto su lengua como su tradición oral, costumbres, creencias, etc., pero se topaban con una realidad: la lengua nativa se usaba cada vez menos en los espacios públicos y su empleo se restringía al campo y al ámbito familiar.

En el año de 1987, y con la asesoría académica de León-Portilla, se realizó *Inic cente Nahuallahtol Tlacanechicoliztli Mexihcatlalpan*, el Primer Encuentro Nacional de Nahuahablantes en Santa Ana Tlacotenco,<sup>10</sup> con la presencia de nahuahablantes procedentes de diversas partes de México (Guerrero, Veracruz, Hidalgo, Puebla, San Luis Potosí, etc.) y de docentes e investigadores de diversas universidades de México y el mundo, particularmente de la UNAM, quienes, convocados por el Dr. Miguel León-Portilla, asistieron a conversar con la comunidad nahua-campesina de la región de Milpa Alta, y particularmente la de Tlacotenco, para intercambiar experiencias en torno a la lucha por la revitalización lingüística en diferentes regiones del país.

Con estos encuentros de nahuahablantes (*nechicolistlis*), el uso de la lengua indígena se intensificó y por ello se tomó la iniciativa de demandar su enseñanza en las escuelas primarias de la región a las autoridades de la SEP. A través de la intermediación del Dr. Miguel León-Portilla y del secretario de Educación Pública, el Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León, en el año 1991, se logró una reunión con el oficial mayor de dicha dependencia, en la cual un grupo de profesores nahuahablantes de Tlacotenco, le explicaron la intención de enseñar su lengua en las escuelas primarias y jardín de niños de la región, sobre todo en Santa Ana. El entonces oficial mayor consideró adecuada la idea y dio instrucciones para que un grupo de maestros fuera comisionado por la SEP y comenzara a trabajar en la elaboración de las lecciones correspondientes para el siguiente ciclo en las primarias de Santa Ana Tlacotenco. Finalmente, la petición había sido escuchada, y

**8** En 1979 y principios de la década de los años 80, campesinos de Milpa Alta conformaron el Consejo Supremo Náhuatl, como una entidad para denunciar sus problemáticas, entre ellas, la defensa de 27 mil hectáreas de bosque codiciadas por empresas estatales y privadas para ser explotadas, como es el caso de la empresa Loreto y Peña Pobre, la cual comenzó la explotación de los bosques comunales de Milpa Alta (Cfr. Mejía y Sarmiento 1987, 78-81).

**9** Entre los investigadores quienes han trabado temas sobre Milpa Alta pueden citarse: Franz Boas, Benjamin Lee Whorf, William Madsen, Rudolf van Zan Wijk, Yolanda Lastra, Michel Lau-ney, por mencionar algunos.

**10** Los Encuentros Nacionales de Nahuahablantes se iniciaron en 1987 y se extendieron hasta el año 2005. Librado Silva Galeana, su iniciador, nos describe sobre los mismos en "Experiencias de los Encuentros de Nahuahablantes en la delegación Milpa Alta" en *Urbi Indiano: la larga marcha a la ciudad diversa* (2005, 387-413).

se iniciaron las clases en la escuela primaria Francisco del Olmo, en los turnos matutino y vespertino. Un horizonte luminoso se abría ante la mirada indígena de los tlacotenses.

La felicidad duró solo unos cuantos meses, pues con el cambio de secretario en la SEP, un nuevo oficial mayor ocupó el cargo y los compromisos de corte comunitario, los cuales se habían generado, fueron desestimados y los profesores comisionados tuvieron que regresar a laborar otra vez en la educación básica, en ocasiones alejándolos incluso de sus antiguos espacios de trabajo. Con la anterior administración ya se habían logrado concluir los programas, se tenían diseñadas varias lecciones para la enseñanza de la lengua náhuatl en la variante regional, pero no se había tenido la oportunidad de aplicarlas en el aula frente a los niños.

Ante esta situación, se propusieron otras soluciones como la creación de talleres sabatinos para la enseñanza de la lengua náhuatl a niños de la región en la escuela primaria de la localidad. Se invitaron a los pequeños y sus familias a participar, y se conformaron varios grupos con jovencitos de diferentes edades. Las instalaciones de la primaria se usaron de manera clandestina, mediante un acuerdo de palabra con los directores de la escuela y con el silencio de la conserje, la cual permitía el acceso de manera discrecional todos los sábados. Las clases duraron cerca de dos años hasta que las autoridades SEP de la región, se percataron y llamaron la atención a los directores, cancelando el uso de las instalaciones educativas. No contando con espacios adecuados para las clases y con varios grupos de estudiantes organizados, estas fueron suspendidas.

No obstante, durante este tiempo se fortalecieron los certámenes nacionales de declamación en náhuatl para niños, los cuales se han venido realizando de manera ininterrumpida hasta la actualidad. Asimismo, se propició el interés en varios de ellos por el aprendizaje de la lengua náhuatl y su participación activa en los eventos. Los maestros nahuatlatos tampoco doblaron las manos y continuaron insistiendo ante las autoridades de los diferentes órganos de gobierno sobre la necesidad de instaurar la enseñanza de la lengua indígena en las escuelas y en los talleres comunitarios destinados a los pobladores de la región.

Durante la década de los años 90, siguieron realizándose los *Nahuallahtol Tlacanechicoliztli Mexihcatlalpan*; estos eventos fortalecieron la idea de la importancia del náhuatl y su enseñanza en la comunidad. Además, propiciaron su revitalización mediante actividades como teatro, creación literaria, talleres de cuenteros, publicaciones de libros en náhuatl, por mencionar algunas.

Con el proceso democratizador del año 2000, por vez primera se eligieron a los futuros 'jefes delegacionales' para cada circunscripción. Los candidatos de los partidos políticos incluyeron dentro de sus planteamientos de trabajo la revitalización lingüística del náhuatl en los pueblos de Milpa Alta; sin embargo, no

destinaron las correspondientes partidas presupuestales para su puesta en marcha; en sus proyectos estaban contempladas acciones, no concretadas en la realidad, pues no se dispusieron recursos económicos para ello. Los gobernantes (a veces del PRD, otras del PRI) no asumieron el compromiso de generar, con las instancias educativas respectivas, los convenios pertinentes para la enseñanza de la lengua indígena en las escuelas, solo en algunas casas de la cultura y centros sociales delegacionales se abrieron talleres de lengua náhuatl, impartidos por algunos maestros de la región, mas nunca al amparo de un proyecto consistente, únicamente bajo la premisa de cumplir con una demanda comunitaria enunciada durante su campaña política.

En el mes de diciembre del año 2000, el jefe de gobierno, el licenciado Andrés Manuel López Obrador, anunció que se construirían preparatorias en cada delegación,<sup>11</sup> en zonas de alta marginación con programas curriculares, los cuales respondieran a las necesidades sociales y culturales de las comunidades y en donde se encontrarían establecidas escuelas de nivel medio superior; la propuesta se declaró en los siguientes términos:

Cada plantel tendrá la responsabilidad de atender también, si el caso se presenta, a necesidades específicas que se deriven del contexto físico, cultural y social o de los antecedentes históricos de la zona y desarrolle en los jóvenes la capacidad intelectual y moral de analizar y comprender esta realidad, y la fortaleza de carácter necesaria para modificarla en un sentido constructivo [...]. (Gobierno del Distrito Federal 2005, 8)<sup>12</sup>

Tras este anuncio, de inmediato la comunidad nahua de Tlacotenco se activó. Se solicitó a la jefa delegacional, Guadalupe Chavira de la Rosa, proponerse a través de su conducto a la jefatura de gobierno, la construcción de una escuela preparatoria en Santa Ana Tlacotenco. Para ello se le presentaron posibles espacios donados donde fincar dicha escuela. Sin embargo, los predios propuestos no cumplían con los requisitos mínimos para construirla por lo cual, en asamblea comunitaria, la población se organizó y comenzó a recaudar dinero entre los pobladores para comprar un predio de acuerdo con los requerimientos del proyecto. La idea se ‘politizó’, los partidos políticos usaron la recaudación comunitaria para denostar al gobierno de la Ciudad el cual, haciendo uso de sus atri-

**11** El 30 de marzo del 2000, se publica el Decreto de Creación del Instituto de Educación Media Superior del D. F., durante el gobierno de Cuauhtémoc Cárdenas. Para diciembre de ese mismo año, el nuevo jefe de gobierno del DF, el Lic. Andrés Manuel López Obrador, instruye a la directora general del IEMS-DF, la construcción de 15 preparatorias para comenzar a operar en agosto del 2001 (Ocampo Sosa *et al.* 2006, 9).

**12** *Programa de lengua y cultura náhuatl.*

buciones, anunció en voz de su titular que la preparatoria se construiría en Santa Ana Tlacotenco, y que la jefatura de gobierno compraría el terreno ofertado por la población.

La población de Tlacotenco estaba feliz con la decisión respecto a la nueva preparatoria, la cual pertenecería al Instituto de Educación Media Superior (IEMS). Para darle seguimiento a este proyecto, la comunidad nombró una comisión para estar al pendiente de sus avances materiales y académicos. Esta comisión pidió, en reuniones de trabajo con la secretaria de Desarrollo Social del D.F., Raquel Sosa Elízaga, y con Ma. Guadalupe Lucio Gómez Maqueo, directora general del IEMS, que dentro de las asignaturas a impartirse a los jóvenes se contemplaran las clases de náhuatl. Esto se reforzó, pues una vez en funciones la preparatoria, los estudiantes externaron al coordinador del plantel, su deseo de que se diera una asignatura sobre lengua y cultura náhuatl.

La directora y la secretaria, con sensibilidad por las cuestiones étnicas, revisaron la propuesta y consideraron pertinente dicha petición. Para ello, se definió que el equipo de la Dirección Académica del IEMS, encabezado por su titular, la Lic. Miriam Sánchez, fuera la instancia encargada de revisarla. Por parte de la comunidad, se dispuso a un grupo de nahuahablantes encabezado por el maestro David Silva Galeana,<sup>13</sup> de formación lingüista, para darle seguimiento. La solicitud de la comunidad era la impartición de la lengua náhuatl durante todo el bachillerato, para lograr que los estudiantes egresaran hablando y conociendo la estructura gramatical de la lengua nativa y los aspectos que conformaban su cultura. El no solamente enseñarla como sistema comunicativo, sino también invitar a la reflexión sobre el receptáculo cultural que implica hablar una lengua. Por su parte, la directora académica sugería el impartírsela a todos los estudiantes con deseos de aprenderla, e inclusive a la población abierta en las instalaciones de la prepa, pero sin valor curricular, es decir, en la modalidad de diplomados o talleres.

Bajo la anterior circunstancia, la comisión comunitaria encabezada por el maestro David Silva Galeana manifestó su desacuerdo ante la Dirección Académica IEMS respecto a la necesidad de ser contemplada la asignatura de *Lengua y cultura náhuatl* dentro del mapa curricular, pues implicaba diseñar un programa formal, con créditos, horarios, asesorías, tutorías y docentes contratados. Finalmente, se acordó incluirla como asignatura optativa a los estudiantes del tercer grado y solo se impartiría en la preparatoria Emiliano Zapata de Milpa Alta. Esta asignatura podría ser elegida entre las demás materias optativas ofertadas por la

**13** David Silva Galeana es el hermano menor de Librado Silva Galeana, quien bajo la influencia y tutela de este último, comenzó desde muy joven a acompañar a su hermano mayor y a hacerse partícipe de todas las actividades culturales en torno a la lengua y cultura náhuatl.

preparatoria en el área de humanidades. Se solicitó al maestro David Silva Galeana, en su calidad de lingüista, encargarse de elaborar una propuesta de programa para la asignatura en mención, con miras a poder extenderla a *Lengua y cultura náhuatl II*, tomando en cuenta que las asignaturas solo se darían dos veces por semana durante hora y media. Una vez logrado que el náhuatl se reconociera de manera oficial en una escuela de la región, correspondía al maestro convencer a los estudiantes de nivel medio superior el elegir esas asignaturas entre las otras posibles.

La escuela preparatoria fue inaugurada oficialmente el día 18 de noviembre del 2003 con el nombre de “Emiliano Zapata”. En los diarios de la ciudad se anunciaba: “Inaugura gobierno una prepa bilingüe: ofrece educación en español y náhuatl en Milpa Alta”;<sup>14</sup> pero la nota estaba muy alejada de la realidad, pues no era educación bilingüe y distaba mucho de lo deseado por la comunidad: tener una escuela donde los jóvenes aprendieran la lengua indígena desde su ingreso y hasta su egreso del bachillerato y fueran competentes en su empleo. En el programa de la asignatura se manifestaba que su enfoque resaltaría:

[...] el argumento para valorar el multiculturalismo, literatura e historia son válidos también para toda lengua. Cada lengua es fundamental para la identidad personal, social y ‘espiritual’ de sus hablantes. Todo pueblo experimenta su vida cultural e intelectual por medio de su lengua, de sus oraciones, mitos, ceremonias, poesía, creencias, oratoria, hasta de los saludos cotidianos [...] Las lenguas indígenas presentan distintas maneras de pensar, ver, actuar, concebir la realidad, la naturaleza y enfrentar sus problemas. La pérdida de la diversidad lingüística significa la extinción de maneras de experimentar y entender el mundo. (Gobierno de la Ciudad de México 2005, 1-2)<sup>15</sup>

Se buscaba establecer un puente entre los saberes comunitarios con el antiguo conocimiento de los nahuas prehispánicos a partir de la lengua para el fortalecimiento de la identidad y la revaloración de la lengua y así lograr su revitalización. Sin embargo, solo se contaba con un profesor nahuahablante quien realizaba la labor de convencimiento para que se inscribieran en la materia optativa, logrando por ello tener grupos con numerosos estudiantes adolescentes deseosos de adentrarse en la lengua náhuatl de los diversos pueblos de la entonces delegación Milpa Alta.

Por su parte, los pobladores de San Andrés Topilejo, en la Delegación Tlalpan, al enterarse sobre el caso en la preparatoria de Milpa Alta, también deman-

<sup>14</sup> *Reforma*, sección Ciudad y Metrópoli, 3B, 18 de noviembre, 2003.

<sup>15</sup> Programa de *Lengua y Cultura Náhuatl*.

daron cursos de náhuatl para su preparatoria, por lo cual fue contratado un profesor de Tlacotenco a quien se le encomendó dicha tarea.

En el año 2006, una nueva organización comunitaria denominada Academia de la Lengua Náhuatl tuvo a bien organizar el *Curso Clemente en Humanidades*,<sup>16</sup> a través de un convenio de colaboración entre dependencias como la UNAM, la Secretaría de Desarrollo Social del Distrito Federal, bajo la asesoría académica de los investigadores Dra. Sylvia S. Shorris y el Dr. Miguel León-Portilla. Dicho *curso* fue inaugurado el 25 de febrero de 2006, en Santa Ana Tlacotenco para nahuahablantes, con y sin preparación académica, en el cual se impartirían durante varios meses materias como: filosofía, literatura, historia, arte, agricultura, lingüística y traducción, todos mediante la lengua y la visión cultural nahua. Se pidió a las autoridades del IEMS, a través del secretario de Desarrollo Social, el Lic. Marcelo Ebrard, el poderse utilizar la biblioteca de la recién inaugurada preparatoria del IEMS en Tlacotenco, con el objetivo de llevar a cabo ahí los cursos sabatinos. Finalmente, como parte del convenio de colaboración, se pidió a las autoridades del entonces Distrito Federal que los egresados de este *Curso Clemente* pudieran incorporarse como profesores de asignatura para impartir la optativa de *Lengua y cultura náhuatl* en las preparatorias del IEMS en la Ciudad de México. Los profesores egresados fueron contratados para dicho encargo, además de haberse formado maestros quienes en la actualidad laboran en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la UNAM. A partir de este momento, comenzaron las clases de náhuatl en las dieciséis preparatorias de la Ciudad de México para estudiantes del tercer año de la preparatoria, aunque la asignatura dejó de impartirse en el 2023, pues despidieron a los profesores de lengua náhuatl, contratados por honorarios, manteniendo solo la optativa en Tlalpan y Milpa Alta, donde se había iniciado y donde los docentes estaban contratados de manera permanente.

A pesar de haberse logrado la formación de algunos nahuahablantes como profesores, la tarea no estaba concluida. En la comunidad se había mantenido un curso de enseñanza de la lengua náhuatl, dirigido a la población adulta; sin em-

**16** El Clemente Course in the Humanities es una iniciativa creada por Earl Shorris en 1995, cuyo propósito fue abatir la pobreza gracias a la preparación en el campo de las humanidades. Shorris pensó que muchas veces la miseria va de la mano con la ignorancia y se requería como antídoto un acercamiento a las humanidades, entendidas en su sentido clásico: literatura, filosofía, historia y arte. Organizó cursos en varios lugares, primero en Estados Unidos y luego en Canadá, Australia y Corea. En México, la iniciativa fue abrigada por la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Yucatán y el Instituto Tecnológico en su sede de Cuernavaca, en el estado de Morelos, entre otros. Es de notar, en el caso de México, el haber considerado Shorris dar a conocer a sus estudiantes, al lado de la enseñanza de las humanidades al modo clásico, el legado, también humanista, de la propia cultura a la cual pertenecían. Para más información confróntese León-Portilla (2012, 369-372).



bargo, era necesario reestructurar la forma de trabajo y generar un nuevo proyecto de revitalización lingüística del náhuatl en la región de Milpa Alta. Ya habían pasado varias administraciones con jefes delegacionales electos por la ciudadanía, procedentes de diversos partidos, en cuyos programas de campaña anunciaban la lucha por la conservación de la lengua náhuatl, y durante su gestión no habían generado un programa formal con presupuesto para fortalecerla.

La década de los años 2020 ha sido decisiva, por una parte, los nahuahablantes quienes tuvieron al náhuatl como lengua materna, los nacidos en la década de los años 40, tienen actualmente alrededor de 80 años y quedan muy pocos de ellos, por lo cual es necesario aprovechar su conocimiento. En los últimos años, han surgido diversos colectivos, los cuales mediante la organización de actividades diferentes (danza, música, edición de textos, teatro, cine, ecología, entre otras) intentan preservar en el territorio la lengua y la cultura de los pueblos originarios del Milpa Alta. Desde hace varios años, se han abierto talleres de enseñanza de lengua náhuatl para niños, adolescentes y adultos, en diferentes niveles.

No se ha soslayado la solicitud ante las diferentes instancias de gobierno respecto a la necesidad de la enseñanza de la lengua indígena en las escuelas desde el nivel básico en la región. Las autoridades locales, de la ciudad y federales siguen sin atender las peticiones. Se han presentado proyectos de revitalización lingüística a la alcaldía, a la jefatura de gobierno a la SEP, y al gobierno federal, INPI, sin haberse encontrado eco en las demandas.

En el año 2018, se logró que el presidente de la República escuchara la petición, y meses después informó, en una gira por Milpa Alta, que en esta alcaldía se construiría la Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM). A partir de entonces, la comunidad nahuahablante ha estado muy atenta a este aviso; sin embargo, existe el temor de que en esta misma comunidad donde se construye la primera Universidad de las Lenguas Indígenas de México, sea también el primer lugar donde desaparezca la lengua indígena náhuatl, toda vez que no existe ninguna política de planeación para la preservación de las lenguas indígenas en la Ciudad de México.

## Consideración final

Por último, al territorio de Milpa Alta se le ha considerado como una región de pueblos originarios, el último bastión de la Ciudad de México donde aún se sigue hablando una lengua indígena desde la época prehispánica. Sin embargo, esto no se ha visto reflejado en políticas públicas, las cuales atiendan a las comunidades con un interés intercultural. La preparatoria Emiliano Zapata, perteneciente al Sistema de Educación Media Superior de la Ciudad de México, IEMS, es la única institución de la Ciudad donde se incluye, de manera formal, una asignatura sur-



gida a solicitud de la población, habiendo atendido, y continuando haciéndolo, a cientos de estudiantes.

Los pueblos nahuas de Milpa Alta han demandado la enseñanza desde el nivel de primaria de lo que fue su lengua materna. Y, aunque se ha conseguido la posible construcción de una Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM) en su territorio comunal, esta no garantiza la revitalización lingüística del náhuatl, pues existe un divorcio entre lo que sucede en la realidad cotidiana de sus pueblos y la política pública del gobierno tanto a nivel local como federal.

En las escuelas primarias se sigue enseñando, como se hace en otras más de la Ciudad de México, sin precisar tratarse, cuando compete, de una región indígena donde las formas de conducirse tienen que ver con circunstancias culturales ancestrales, las cuales definen el modo de entender el mundo y de actuar en él; por lo tanto, el futuro de los pueblos nahuas de Milpa Alta dependerá del accionar y organización de sus habitantes. ■

## Referencias

- Aguirre Beltrán, Gonzalo. 1983. *Lenguas vernáculas: su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia en México*. México: Ediciones de la Casa Chata.
- Barriga Villanueva, Rebeca. 2018. De Babel a Pentecostés. *Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Baudot, Georges. 1983. *Utopía e historia en México. Los primeros cronistas de la civilización mexicana (1520-1569)*. Madrid: Espasa Calpe.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx>.
- Diario Oficial de la Federación*. 2003. 13 de marzo. [www.dof.gob.mx](http://www.dof.gob.mx).
- Dietz, Gunther. 2017. Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39: 192-207.
- Garza Cuarón, Beatriz. 1997. Presentación. Las políticas lingüísticas en el mundo de hoy: panorama general. En Beatriz Garza Cuarón (coord.), *Políticas lingüísticas en México*. México: La Jornada Ediciones y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México, 7-16.
- Garzón López, Pedro. 2013. Pueblos indígenas y decolonialidad: sobre la colonización epistemológica occidental. *Andamios*, 10. doi.org/10.29092/uacm.v10i22.278.
- Gobierno del Distrito Federal. 2005. *Programa de lengua y cultura náhuatl*. Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. Secretaría de Desarrollo Social.

- González Urdaneta, Liliana y Hender Vilorio. 2007. El imperialismo cultural y los procesos de integración latinoamericanos. *Quórum Académico*, 4(2): 149-169.
- INEGI. 2020. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/milpaalta#population-andhousing>. (Consultado, 1 de junio, 2024).
- INEGI. 2022. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP\\_Pueblosind22](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Pueblosind22). (Consultado, 3 de marzo, 2024).
- Instituto de Educación Media superior (IEMS). 2006. *Memoria. Origen de un proyecto educativo*. México: IEMSDF.
- León-Portilla, Miguel. 2012. Earl Shorris (1936-2012). *Estudios de Cultura Náhuatl*, 44: 369-372. UNAM.
- Levinson, B. A. U. 2008. La interculturalidad como aspecto medular de la educación para la democracia: un diálogo con Sylvia Schmelkes. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia RIED IJED*, 1: 206-219.
- Máñez, Pilar. 2023. Instrumentos de codificación en lengua mexicana para la implantación de un dogma. El primer siglo novohispano. En Esparza Torres, Miguel Ángel y Ana Segovia Gordillo (eds.), *Nuevas aportaciones a la lingüística misionera española*. Berlín: Peter Lang, 21-41.
- Mejía Piñerosa, María Consuelo y Sergio Sarmiento Silva. 1987. *La lucha indígena: un reto a la ortodoxia*. México: Siglo XXI.
- Ocampo Sosa, Armando *et al.* 2006. *Memoria. Origen de un proyecto educativo*. México: IEMSDF.
- Quintana Ordaz, Aleida Alejandra. 2022. Nuestra vida es defender los bosques comunales: defensa del bosque de Santa Ana. *desInformémonos*, 13 de enero. <https://desinformemonos.org/nuestra-vida-es-defender-los-montes-comunales-defensa-del-bosque-de-santa-ana/>.
- Reforma*. 2003. Sección Ciudad y Metrópoli, 3B, 18 de noviembre.
- Sartorello, Stefano. 2019. *La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México*. Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación, 18 de febrero. <https://www.inee.edu.mx/la-agenda-pendiente-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-mexico>. (Consultado, 5 de marzo, 2024).
- Silva Galeana, Librado. 2005. Experiencias de los encuentros de nahuahablantes en la delegación Milpa Alta. En Yáñez, Pablo, Virginia Molina y Óscar González (coords.), *Urbi Indiano: la larga marcha a la ciudad diversa*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Valdés, Luz María. 1995. *Los indios en los censos de población*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Estefanía Libertad Cruz Cortés\*

## Saberes e historias comunitarias de una telesecundaria sobre la conservación del medio ambiente de Cuetzalan, Puebla

### Community knowledge and stories from a *telesecundaria* on environmental conservation in Cuetzalan, Puebla

**Abstract** | Indigenous knowledge defined as organized knowledge, and shared to future generations, is relevant because it has allowed us to respect rules for a peaceful coexistence, preserves ethnopharmacological knowledge, and generates respect for nature. According to different studies, indigenous youth have expressed embarrassment when they show their ethno-knowledge. The objective work paper is to identify and to keep record of the knowledge and stories on environmental conservation from an indigenous community called Pepexta. A workshop was developed for the record of the indigenous knowledge and stories. Student histories show respect and mutual survival with nature. The stories about Pepexta show that this community is considered a product from nature, therefore, human are not a nature owner. Integrating indigenous knowledge into our way of thinking would allow us to transform our representations, behaviors and attitudes to biodiversity and environmental conservation.

**Keywords** | indigenous knowledge | environment | conservation | stories | biodiversity.

**Resumen** | Los saberes comunitarios son un cúmulo de conocimientos organizados, son compartidos a futuras generaciones, y son considerados relevantes como acervo al haber permitido respetar normas de convivencia de una comunidad, conservar los conocimientos etnofarmacológicos, generar respeto a la vida y a la naturaleza. Asimismo, diversos estudios han registrado el avergonzarse las personas jóvenes en algunas comunidades por expresar o compartir los etnoconocimientos. Por todo lo anterior, el objetivo del presente trabajo fue identificar y documentar los saberes e historias comunitarias de una telesecundaria sobre la conservación del medio ambiente de la comunidad Pepexta de Cuetzalan, Puebla. Se desarrolló un taller para la documentación y recuperación de los saberes e his-

---

Recibido: 19 de junio, 2024.

Aceptado: 21 de noviembre, 2024

\* Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón.

**Correo electrónico:** cruzcortesestefania@gmail.com

Cruz Cortés, Estefanía Libertad. «Saberes e historias comunitarias de una telesecundaria sobre la conservación del medio ambiente de Cuetzalan, Puebla.» *INTER DISCIPLINA* vol. 13, n° 36 (mayo-agosto 2025): 57-66.

doi: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2025.36.91342>

torias detentadas por los estudiantes de la telesecundaria. En las historias compartidas por los estudiantes se identificó el respeto y la sobrevivencia mutua con la naturaleza. De igual modo, en las historias es de destacarse el considerar a la comunidad de Pepexta como un producto de la tierra, la cual es valorada como una madre; por lo tanto, el hombre no es propietario de la tierra. Integrar los saberes comunitarios a nuestra forma de pensamiento, nos permitiría afinar o transformar nuestras representaciones, conductas y actitudes hacia el respeto por el medio ambiente y la biodiversidad.

**Palabras clave** | saberes comunitarios | medio ambiente | conservación | historias | biodiversidad.

## Introducción

LOS SABERES COMUNITARIOS son un cúmulo de conocimientos organizados en diversos sistemas integrados, construidos por los adultos, y compartidos a futuras generaciones en un determinado grupo social (Guevara, Marruffo y Rattia 2019), asimismo, son experiencias acumuladas y transmitidas mediante la observación y la oralidad a través de leyendas, mitos, historias de vida (Lugo, Desiderio y Fajardo 2018). Los saberes son considerados relevantes como acervo por haber permitido respetar normas de convivencia de una comunidad, conservar los conocimientos etnofarmacológicos sobre las plantas y animales, así como haber generado respeto a la vida y a la naturaleza. Las visiones del mundo de la mayoría de las comunidades originarias de América asumen que todo lo que constituye el mundo incluyendo el ser humano forma parte de una totalidad, por lo cual se genera respeto entre sus componentes.

En relación con la conservación del medio ambiente y la biodiversidad, es importante mencionar que los saberes comunitarios han sido muy pocas veces contemplados para la enseñanza y el aprendizaje de temas ambientales. Lo anterior es lamentable, toda vez que se pierden conocimientos valiosos para la conservación de los recursos locales, así como interpretaciones con la posibilidad de responder a las actuales necesidades sociales y ambientales. Los saberes ancestrales de los pueblos originarios son relevantes a considerar en las aulas, pues han favorecido por cientos de años el cuidado de la biodiversidad, el cual tiene como fundamento la racionalidad del medio ambiente y el aprovechamiento integral de los recursos naturales (Rentería y Vélez 2021). Asimismo, los saberes conservados en las historias transmitidas a las nuevas generaciones han permitido promover y dejar un legado sobre la relevancia de la naturaleza en la vida cotidiana y el futuro de las comunidades. Aunque en los pueblos originarios se han tratado de conservar los conocimientos tradicionales, hay registro de la existencia, en varias comunidades, de muchos jóvenes a los cuales les avergüenza expresarse en su idioma o manifestar etnoconocimientos, es decir, es necesario

que los saberes sean documentados o registrados, antes de su desaparición. Por todo lo anterior, el objetivo del presente trabajo fue identificar y documentar los saberes e historias comunitarias de una telesecundaria sobre la conservación del medio ambiente de la comunidad de Pepexta en Cuetzalan, Puebla.

### *Método de trabajo*

El presente trabajo fue realizado en la telesecundaria Héroes del 5 de Mayo, de la localidad de Pepexta, San Andrés Tzicuilan, ubicada en el municipio de Cuetzalan del estado de Puebla.

Pepexta es una comunidad náhuatl con una población de 987 habitantes perteneciente a la junta auxiliar de San Andrés Tzicuilan.

Durante el presente trabajo se aplicó la metodología cualitativa, la etnografía inductiva y participativa como herramientas, también se utilizó la lengua náhuatl y el español como forma de comunicación. Durante la realización del presente estudio, se trabajó bajo el enfoque epistémico de la antropología comunitaria, la cual es una propuesta cuyos principios asumen la interculturalidad, y el intercambio dialógico y colaborativo de saberes (Valladares 2021). La antropología comunitaria promueve el encuentro entre los saberes del investigador y los saberes de las comunidades, con el fin de realizar un proyecto común, esto es, los integrantes de las comunidades originarias son quienes convocan a los investigadores para realizar un proyecto. En el presente trabajo, el director y los docentes de la telesecundaria fueron quienes solicitaron la realización de un trabajo de investigación para la recuperación de saberes sobre el cuidado del medio ambiente de la comunidad de Pepexta.

Se llevaron a cabo varias visitas a la localidad de Pepexta durante año y medio, con el objetivo de conocer a la comunidad, la escuela, los estudiantes, las condiciones ambientales del lugar de estudio, así como observar, describir e interpretar la vida comunitaria y los actos de habla.

También se realizaron registros etnográficos, los cuales permitieron acercarse e interpretar la construcción de la vida cotidiana de los actores, conocer e identificar el sentido de las acciones sociales. Del mismo modo, se empleó la observación participante, el método de registro y el almacenamiento de la información.

Para la documentación y recuperación de los saberes e historias que poseen los estudiantes de la telesecundaria, se desarrolló un taller el cual fue organizado con los docentes y el director de la telesecundaria. El taller fue un espacio de conversación y expresión en donde los estudiantes compartieron anécdotas e historias sobre la conservación de la biodiversidad y el medio ambiente preservado por sus familias, y, a su vez, transmitidas a estas por los adultos o los ancianos de la comunidad. Adicionalmente, se realizaron entrevistas a estudiantes, adultos y ancianos de la comunidad para ampliar la información sobre las histo-

rias compartidas por los niños. Dichas entrevistas permitieron enriquecer los registros etnográficos obtenidos en el taller.

### *Historias que prevalecen en los niños y niñas de la comunidad de Pepexta*

Los diferentes aprendizajes sobre saberes comunitarios detentados por los estudiantes de la telesecundaria Héroes del 5 de Mayo reflejan una vida amplia comunitaria y muestran la integración de diferentes esferas de conocimiento haciendo manifiesto el respeto por el medio ambiente y la biodiversidad. Durante la realización de la presente investigación se observó que los estudiantes de la telesecundaria poseen conocimientos adquiridos por medio de la enseñanza directa de sus padres y de las múltiples observaciones realizadas por los niños durante su infancia, así como mediante las diferentes interacciones llevadas a cabo en el contexto comunitario, todo lo cual no es adquirido a través del razonamiento institucional. En la comunidad de Pepexta los estudiantes de la telesecundaria poseen un cúmulo de historias, las cuales manifiestan el respeto entre humanos, el medio ambiente, la biodiversidad. También fue posible identificar la relación simbiótica entre ser humano-naturaleza, en la cual se observa el cuidado mutuo. En el proceso de aprendizaje de los estudiantes sobre dichos relatos se han internalizado los saberes intangibles, los cuales fueron transmitidos por los adultos. Los estudiantes han hecho suyas las historias pues les han dado sentido y relevancia en su vida cotidiana; además, los relatos pertenecen a su familia otorgándoles reconocimiento a quienes las transmiten, quienes en muchos casos suelen ser los adultos mayores de su hogar.

### **El papel de la *masakouat* en el cuidado del medio ambiente**

Un ser vivo sobresaliente en muchas de las historias que se compartieron durante el taller es la presencia de las serpientes. Los ofidios son elementos importantes para el cuidado de varios elementos del medio ambiente como los cuerpos de agua (cascadas, ríos), las tierras de cultivo y las milpas. Incluso las serpientes son llamadas por los estudiantes “las cuidadoras de terrenos”. Varios de los estudiantes manifestaron que gracias a las serpientes sus familias pueden comer y trabajar la tierra. En la comunidad de Pepexta algunas víboras también son llamadas *masakouat* y son consideradas como un animal sabio y cuidador de los cultivos. Los alumnos también manifestaron la existencia de historias en su familia en las cuales la serpiente muere por causas del ser humano y las consecuencias suelen estar relacionadas con la infertilidad del terreno o la desecación de los cuerpos de agua. En otros relatos, cuando la serpiente se siente atacada, el ofidio se defiende y suele enfadarse, como resultado desaparecen aquellos seres humanos quienes no respetaron la tierra o el agua. Las víboras son vistas por la comunidad como seres vivos participantes en la sabiduría de la tierra y del agua, así como vigilantes, cui-

dadoras y castigadoras. En otras comunidades de Cuetzalan, las serpientes tienen la función de enseñar (*tenejmachtia*) y despertar la conciencia de la gente (Beaucage 2012). Lo anterior permite plantear que el saber ancestral de los pueblos originarios ha favorecido el cuidado de la biodiversidad, al fundarse en el respeto de los seres vivos. En contraste, la perspectiva occidental no fomenta lazos profundos con el medio ambiente, es decir, el ser humano ha perdido la relación de unión con la madre tierra, al considerarnos superiores y dueños de lo que nos rodea. Integrar los saberes comunitarios a nuestra forma de pensamiento nos permitiría afinar o transformar nuestras representaciones, conductas y actitudes hacia el respeto por el medio ambiente y la biodiversidad.

En otros relatos se relaciona a la serpiente con la riqueza. Los estudiantes compartieron la existencia de ofidios encontrados en cuevas o en terrenos con monedas de oro y piedras preciosas. Asimismo, los niños comentan el haberles platicado sus abuelos sobre las personas cuidadoras de las serpientes, las cuales pueden ser recompensadas con monedas de oro. En dichas historias se ve reflejado cómo el ser humano es guardián de su entorno y, a su vez, recompensado. Lo anterior, coincide con lo escrito por Beaucage (2012), quien identificó una gran variedad de cuentos de Cuetzalan relacionados con boas hembras, cuidados y abundancia material.

## Dueños o espíritus protectores de la madre tierra

Los nahuas de Pepexta consideran a la Tierra y el Agua elementos imprescindibles para la reproducción de la vida y son símbolo de respeto. En las historias compartidas por los alumnos, la tierra y el agua son protegidas por guardianes, dueños o espíritus protectores (*itekomej*) de forma humana, los cuales rara vez se ven y, además, tienen la capacidad de tener control sobre los animales de las montañas, ríos, cascadas y sobre la vida acuática. Los alumnos en sus relatos mencionan haber sido observados estos guardianes por sus abuelos en la cascada de la comunidad Las Hamacas.

En los cerros hay guardianes los cuales mantienen el orden y evitan la caza excesiva de animales por parte de los humanos. Lo anterior fue observado durante el taller: un estudiante relató haber realizado su abuelo una tarde, la caza de varios y distintos animales (armadillos, conejos, tejones y ardillas) para comer, sin embargo, el abuelo, al regresar a su casa, escuchó la voz de alguien diciéndole que solo tenía que matar un animal por día. Al final del relato el alumno comentó que es una historia con enseñanzas sobre la caza excesiva y respeto *sobre lo que madre tierra nos da*. En varias comunidades de Cuetzalan hablan de dueños castigando a quien no pide permiso para la caza o el uso de recursos naturales (Beaucage y Rojas 2022). De igual forma, se comenta en la comunidad de Pepexta

que los dueños del cerro van liberando poco a poco a los animales para poder estos ser cazados. Por lo anterior, para los habitantes de la comunidad de Pepexta, el uso moderado de lo presente en la naturaleza es relevante porque también forma parte de su vida y las historias les recuerdan la existencia de guardianes manteniendo el orden de la vida en la Tierra y el Agua. Los integrantes de las comunidades originarias se ven a sí mismos como guardianes y protectores del medio ambiente, es decir, no se ven a sí mismos como dueños, como sucede desde la visión occidental. Este panorama es el resultado de un proceso de cientos de años en donde las comunidades originarias de México desarrollaron un conocimiento detallado de la naturaleza y establecieron una relación cultural íntima con ella (Castillo 2020). Para la cosmovisión indígena, las personas y los pueblos son el producto de la tierra, la cual es considerada una madre, por lo tanto, el hombre no es propietario de la tierra (Casariego y Bello 2020, 47).

De este modo, los saberes comunitarios sobre la percepción y el uso de los recursos actúan como un “mecanismo” amortiguador de la degradación ambiental (Leff 2022). Lo anterior, se ve reflejado en otras historias compartidas por los alumnos, destacando los relatos relacionados sobre el deterioro del medio ambiente en su vida cotidiana, algunos ejemplos son el aumento de basura en las calles y la presencia de desechos como cables, televisiones, alambres, piezas de lavamanos en las cascadas, por mencionar algunos objetos. En las historias de los estudiantes el concepto de contaminación antes de precisarlo o definirlo, lo viven en su cotidianidad. Asimismo, se observó que a los estudiantes les sorprenden los hechos relacionados con la contaminación del medio ambiente, pues son niños en contacto directo con la naturaleza de manera frecuente en diferentes actividades de la vida diaria.

## Las plantas medicinales alternativas para el cuidado de la salud

Por otra parte, en las historias familiares de los estudiantes se mencionaron los problemas de salud y el método para resolverlos fue a través de las plantas medicinales y el aguardiente. Lo anterior está relacionado con la polaridad de las moléculas y la obtención de moléculas favorecedoras de la resolución de los malestares de la salud. La extracción de componentes o principios activos se obtiene por medio del alcohol encontrado en el aguardiente; el alcohol por medio de la polaridad atrae a las moléculas activas y las mantiene en el líquido. Adicionalmente, en las historias de la comunidad de Pepexta también se menciona la maceración con aguardiente como otro método para la elaboración de los remedios para la salud. La extracción mediante maceración, utilizando mezclas hidroetanólicas como medio disolvente, permite obtener una alta concentración de moléculas activas, las cuales ayudan a solucionar o disminuir el problema de salud. En las comunidades



nahuas la medicina se basa en el uso de plantas y en un amplio acervo de conocimientos relacionados con los usos, el cultivo, las características, la colecta, la conservación y propiedades, lo cual favorece la resolución de problemas de salud. Es importante destacar que el conocimiento colectivo de las comunidades originarias sobre las plantas medicinales no es el resultado de la acumulación de conocimiento a través de académicos con reconocimientos institucionales como sucede desde la visión occidental, sino el resultado de la sabiduría acumulada a través del tiempo por medio de experiencias. Es importante resaltar que el pensamiento colonial y occidental ha estigmatizado dichos conocimientos originarios al no ser aprobados por instituciones de producción de conocimiento científico y hegemónico, es decir, los saberes indígenas han sido considerados como meramente empíricos y sin ningún fundamento. De esta manera, se produce la devaluación de los saberes, y se ignoran los componentes propios del proceso cognoscitivo, el cual implica su construcción (Pérez y Argueta 2019). En este sentido, cada sociedad tiene su ciencia, un sistema de conocimientos ecológicos, estrategias de supervivencia acumulada y perfeccionada a lo largo de los años (Castillo 2020). Los saberes de las comunidades originarias muestran sustentabilidad y son recursos a través de los cuales emergen nuevas lógicas de racionalidad ambiental abriendo perspectivas innovadoras para construir nuevos modos de habitar el mundo (Leff 2022).

### **Pepexta: topónimo reflejando la historia y la biodiversidad de la comunidad**

También en las historias compartidas por los estudiantes destaca el origen del nombre de la comunidad de Pepexta. De acuerdo con los estudiantes, los responsables de la asignación del nombre fueron sus “ancestros”, como ellos lo mencionan. Los niños cuentan en sus historias que el nombre de la comunidad de Pepexta se debe a la gran cantidad de *pesmaj* que se encuentra en la región. Los *pesmaj* son helechos grandes de tipo arborescentes con más de un metro de altura. De acuerdo con los estudiantes, las raíces de los helechos se utilizan en algunas comunidades para elaborar macetas; sin embargo, son pocas las personas quienes llevan a cabo esta actividad por ser una actividad controlada en Cuetzalan. Las historias relacionadas con los topónimos de una comunidad generalmente derivan de la descripción de la biodiversidad, medio ambiente y de los espacios rodeándolos como los cerros, los ríos, entre otros. Es decir, son descriptivos de características orográficas, hidrológicas, botánicas o zoológicas. En las comunidades nahuas de Cuetzalan, los topónimos existentes reflejan su relación con la biodiversidad como plantas y animales. Adicionalmente, la toponimia permite la reconstrucción del pasado. En el caso de Pepexta, las historias y el topónimo confirman la existencia de dichas pteridofitas (helechos) desde hace mucho

tiempo. Sin embargo, a pesar de hacer el nombre de la comunidad referencia a la abundancia de helechos, en la actualidad se observan pocos. De acuerdo con personas de la comunidad, se han talado muchos *pesmaj* debido a que las personas han destinado los terrenos para el cultivo de otras plantas como el café y el maíz; también los ancianos de Pepexta comentan que los terrenos fueron empleados para la construcción de casas, las cuales han aumentado en los últimos años y han generado problemas en la comunidad, pues las personas han abandonado sus desechos de construcción en las veredas, ríos y cascadas. Durante el taller, un estudiante comentó haber ido en una ocasión a nadar a la cascada Las Hamacas, y habérsele enredado un cable en la pierna, incluso agregó haber encontrado lavamanos abandonados en las cascadas. Por lo anterior, actualmente, el topónimo de la comunidad de Pepexta, nos permite identificar un problema ambiental en vías de desencadenarse y, por lo tanto, ser de gran relevancia seguir conservando las historias para permitirnos identificar el origen de los topónimos de las comunidades relacionados con la biodiversidad.

Por otra parte, los topónimos también pueden manifestar movimientos o fenómenos de una población. En el caso de Cuetzalan, los abuelos cuentan que antes en el municipio abundaban unas aves llamadas *kuesaltotot*, razón por la cual se nombró *Cuesalan* y no Cuetzalan (Castillo 1996). Los *koyomej* o mestizos han nombrado al municipio como Cuetzalan porque ellos lo han traducido como “lugar del quetzal”, incluso en varios restaurantes y locales de la región colocan el ave verde en los murales. Realmente el *kuesaltotot* era un ave roja brillante, la cual ya se encuentra extinta en dicho municipio, lo anterior permite identificar que el topónimo de Cuetzalan refleja la existencia de un ser vivo, el cual ya no se encuentra en el municipio. De acuerdo con Castillo (2000), todavía existe un árbol llamado *kuesalkowit*, el cual produce un fruto pequeño rojo que seguramente comían antes los *kuesaltotot*.

## Conclusiones

- Los saberes comunitarios son un conjunto de sabiduría colectiva acumulada, la cual puede ser transmitida y expresada en gran diversidad de formas como narraciones, historias o cuentos. Las historias compartidas por los estudiantes permitieron identificar el respeto y la sobrevivencia mutua con la naturaleza, así como la interacción de elementos del dominio natural, social y espiritual. Durante la realización del presente trabajo se observó que los estudiantes de la telesecundaria poseen conocimientos adquiridos por medio de la enseñanza directa de sus abuelos o padres, y por medio de la observación y de su interacción con el contexto comunitario, el cual no es adquirido a través del razonamiento institucional.

- Los saberes de las comunidades por mucho tiempo han sido estigmatizados como inferiores, y contando con racionalidad básica; sin embargo, dichos conocimientos representan la solución a problemas de tipo ambientales y conservación de la biodiversidad. Si bien los saberes comunitarios han sido desplazados o pocas veces han sido contemplados para el desarrollo de políticas ambientales, lo anterior es lamentable, toda vez que se pierden conocimientos valiosos para la conservación de los recursos locales, así como interpretaciones las cuales pudieran responder a las actuales necesidades sociales y ambientales. Asimismo, integrar los saberes comunitarios a nuestra forma de pensamiento nos permitiría afinar o transformar nuestras representaciones, conductas y actitudes hacia el respeto por el medio ambiente y la biodiversidad.
- De acuerdo con los resultados del presente trabajo, es necesario preservar y difundir los saberes comunitarios favorecedores de la conservación del medio ambiente y de la biodiversidad. Las instituciones educativas, investigadores y los docentes pueden promover la adhesión de los conocimientos de las comunidades originarias en la toma de decisiones o formas de pensamiento para el cuidado del medio ambiente, lo cual, a su vez, permitiría plantear el diálogo de saberes como parte de una estrategia incluyente, participativa y de empoderamiento de las comunidades indígenas, posibilitando reconocer la pluralidad del conocimiento o aproximarse a un diálogo de saberes.
- La conservación de los saberes es parte importante de la sobrevivencia de la identidad y la forma de pensamiento de una comunidad indígena. Asimismo, los saberes son un patrimonio y legado cumpliendo con la función de promover normas de regulación, acceso, conocimiento y uso de los recursos naturales. De acuerdo con Castañeda e Higuita (2018), los saberes deben ser conservados para tener un manejo adecuado del cosmos o naturaleza y mantenimiento de un orden.
- Para el cuidado del medio ambiente se requiere del diálogo horizontal sobre saberes o la combinación de dos reflexiones entre las comunidades y los investigadores, es decir, sin una interpretación universalista que aplique para todos los seres humanos y contextos. Para Beltrán (2022), atender contra el conocimiento y cultura de una comunidad también es atender contra la protección de la biodiversidad y medio ambiente. **ID**

## Referencias

- Beaucage, Pierre. 2012. *Cuerpo, cosmos y medio ambiente: entre los nahuas de la Sierra Norte de Puebla*. México: Plaza y Valdés.
- Beaucage, Pierre y Rojas, Xanath. 2022. Cosmologías nahua (maseual) y totonaca (tutunakú) de la Sierra Norte de Puebla (México). Segunda parte: las 'almas', los dueños, las fuerzas maléficas. *Anales de Antropología*, 56: 7-22.
- Beltrán, Yilson. 2022. *La biocolonialidad: derivas del pensamiento decolonial latinoamericano y caribeño*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Casariago, Rocío y Bello, Guillermo. 2020. *Propuestas de educación indígena: aprendizaje en comunidad, inclusión e interculturalidad*. México: NEWTON Edición y Tecnología Educativa.
- Castañeda, Laura. 2018. *Saberes y biodiversidad en indígenas piapoco y puinave: cuenca del río Guaviare*. Colombia: UNAULA.
- Castillo, Mario. 1996. *Términos de colores en náhuatl de Cuetzalan y su relación con la cultura*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castillo, Mario. 2000. *El mundo del color en Cuetzalan: un estudio etnocientífico en una comunidad nahua*. México: INAH.
- Castillo, Mario. 2020. *Estudio transdisciplinario de meniponicultura en la región de Cuetzalan, Puebla: análisis etnocientífico, etnoarqueológico y etnobiológico de la producción de miel virgen*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guevara, Milady, Marruffo, Marco y Rattia, Julia. 2019. Los saberes comunitarios y el control de dengue. Una experiencia en el municipio Mario Briceño Irigorry. *Espacio Abierto*, 28: 227-252.
- Lugo, Diosey, Edilma Desidério y Fajardo, Liza. 2018. Prácticas y saberes comunitarios en la Sierra Norte de Puebla: el caso del café, sus plagas y enfermedades. *Revista de Investigación Agraria y Ambiental*, 9: 77-87.
- Leff, Enrique. 2022. Descolonización del conocimiento eurocéntrico, emancipación de los saberes indígenas y territorialización de la vida. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98). <https://doi.org/10.5281/zenodo.6615824>.
- Pérez, Maya y Argueta, Arturo. 2019. *Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina: investigación colaborativa y descolonización del pensamiento*. México: Alianza de Editoriales Mexicanas.
- Rentería, Carlos y Vélez, Claudia. 2021. Educación y cultura ambiental, el cuidado de la vida desde una perspectiva intercultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26: 170-188.
- Valladares, Laura. 2021. La antropología comunitaria: una nueva relación de investigación en y con los pueblos indígenas. *Alteridades*, 31: 13-24.

Mario Alberto Castillo Hernández,\* Hugo Pacheco Sánchez\*\*

## **Actitudes interlingüísticas en la educación intercultural. El caso de la formación docente inicial en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)**

### **Interlinguistic attitudes in intercultural education. The case of initial teacher training at the Bilingual and Intercultural Normal School of Oaxaca**

**Abstract** | The present work focuses on a theoretical-methodological proposal for the study of interlinguistic attitudes of teachers in bilingual primary schools in Oaxaca. The aim is to develop a diagnosis about the assessment that teachers, speakers of different native languages, express regarding the community and school context where they carry out their educational practice and what are the advantages and disadvantages of a bilingual and intercultural education project in the context of linguistic and cultural diversity. We propose central elements of a model of attitudes to guide research on this phenomenon in the sociocultural and intercultural context based on a transdisciplinary perspective by considering the contributions of social psychology, sociolinguistics, educational anthropology and pedagogy.

**Keywords** | interlinguistic attitudes | intercultural education | linguistic diversity | cultural diversity.

**Resumen** | El presente trabajo se centra en una propuesta teórica-metodológica para el estudio de las actitudes interlingüísticas de los docentes en las escuelas primarias bilingües de Oaxaca. Se pretende elaborar un diagnóstico acerca de la valoración expresada por los docentes, hablantes de distintas lenguas originarias, frente al contexto comunitario y escolar donde realizan su práctica educativa y cuáles son las ventajas y desventajas de un proyecto de educación bilingüe e intercultural en el contexto de la diversidad lingüística y cultural. Se proponen elementos centrales de un modelo de actitudes para orientar la in-

---

Recibido: 25 de junio, 2024.

Aceptado: 29 de enero, 2025.

\* Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Antropológicas.

\*\* Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca.

**Correos electrónicos:** mario.mcastillo@gmail.com | pachecomente@hotmail.com

Castillo Hernández, Mario Alberto, Hugo Pacheco Sánchez. «Actitudes interlingüísticas en la educación intercultural. El caso de la formación docente inicial en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO).» *INTER DISCIPLINA* vol. 13, n° 36 (mayo-agosto 2025): 67-81.

doi: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2025.36.91345>

vestigación sobre este fenómeno en el contexto sociocultural e intercultural basado en una perspectiva transdisciplinaria, al considerar las aportaciones de la psicología social, la sociolingüística, la antropología educativa y la pedagogía.

**Palabras clave** | actitudes interlingüísticas | educación intercultural | diversidad lingüística | diversidad cultural.

## Sociolingüística y estudios de actitudes lingüísticas

DESDE UNA REFERENCIA HISTÓRICA, la psicología social fundamentó la relevancia de estudiar las actitudes con la finalidad de explicar el comportamiento de los individuos dentro de la sociedad. Consideró como hipótesis psicosocial el no haber siempre una relación entre lo dicho por una persona y lo que realmente hace. Por ello, la sociolingüística, al tomar en cuenta esta visión práctica de los actos sociales, consideró que las actitudes hacia las lenguas incluyen no solamente lo que la gente “sabe” o dice que “sabe”, sino también “quién” dice qué cosa, “cuándo” lo dice y “cómo” lo dice. Sobre todo, qué dice el individuo de una comunidad acerca de la lengua y cuál es su opinión acerca de sus funciones y usos sociales. En este sentido, la sociolingüística adaptó el modelo mentalista de la psicología social para orientar el estudio de las actitudes lingüísticas bajo tres componentes centrales: el *cognitivo* (conocimiento), definido por la información obtenida por un sujeto acerca del objeto actitudinal; el componente *afectivo* (evaluativo), el cual se refiere a la valoración positiva o negativa hecha por un sujeto de ese objeto, si le agrada o desagrada, si lo considera bueno o malo, si lo rechaza o acepta; y, por último, el *conductual* (conativo), relacionado con la intención de la conducta de un sujeto ante esa actitud, aquello con probabilidades de realizar el sujeto ante la presencia del objeto o de una situación (López 1989; Fasold 1996).

Bajo esta perspectiva, una actitud lingüística depende de lo conocido y dominado por el hablante acerca de las distintas funciones de la lengua según su propia experiencia y según las estrategias utilizadas para comunicarse con las personas de su comunidad o de otras comunidades. Tomar en cuenta que las actitudes hacia los usos de las lenguas son uno de los factores de mayor incidencia en la variación lingüística, es comprender que las valoraciones “negativas” o “positivas” expresadas hacia las variedades de habla pueden influir sobre su mantenimiento o sobre su posible desplazamiento. Por este motivo, el estudio de las actitudes hacia las lenguas constituye una alternativa relevante para evaluar la importancia social del lenguaje y analizar las relaciones interculturales en contextos educativos. Son manifestaciones valorativas, las cuales proyectan la percepción de una persona hacia grupos diferentes que hablan lenguas distintas, o hacia las variedades de una misma lengua, pudiendo ser estas “negativas” o “positivas”. Como señala Bright, la gente “sabe” cosas sobre su comportamiento lingüístico, las cuales

“sencillamente no son” (Bright 2000). Es seguro que, como individuo social, tiene conocimiento de algo que nos es real; a través de su vida cotidiana se lo transmiten y lo asimila como parte del pensamiento. Cuando establece relaciones sociales logra identificar el habla perteneciente al sistema de la lengua compartida en su comunidad; o logra identificar variedades de habla de otros grupos o de otras comunidades con las cuales establece relaciones interculturales.

Asimismo, los hablantes de cada comunidad seleccionan ciertos usos lingüísticos de acuerdo con eventos de comunicación y actos de habla. Percibir que ciertos usos son propios en los contextos socioculturales y los actos de habla corresponden a la conciencia lingüística y a la conciencia comunicativa. Como lo señala Dell Hymes, la “competencia comunicativa” involucra conocer no solo el código de la lengua, sino también qué decir, a quién y cómo decirlo apropiadamente en cualquier situación dada. Se relaciona con el conocimiento social y cultural, el cual se supone que los hablantes tienen para ser capaces de usar e interpretar las formas de la lengua (Hymes 1976). En otro sentido, la “competencia comunicativa” se extiende al conocimiento y la expectativa de quién puede o no hablar en ciertos marcos; cuándo hablar y cuándo guardar silencio; a quién se le puede hablar y cómo se puede hablar a personas de diferentes estatus y roles; cuáles conductas no verbales son apropiadas en diversos contextos; cuáles son las rutinas de toma de turnos en una conversación; cómo pedir y dar información; cómo hacer pedidos, ofrecer o declinar ayuda; cómo dar órdenes o imponer la disciplina; en síntesis, todo lo involucrado por el uso de la lengua y otras dimensiones comunicativas en marcos sociales particulares (Saville 2005).

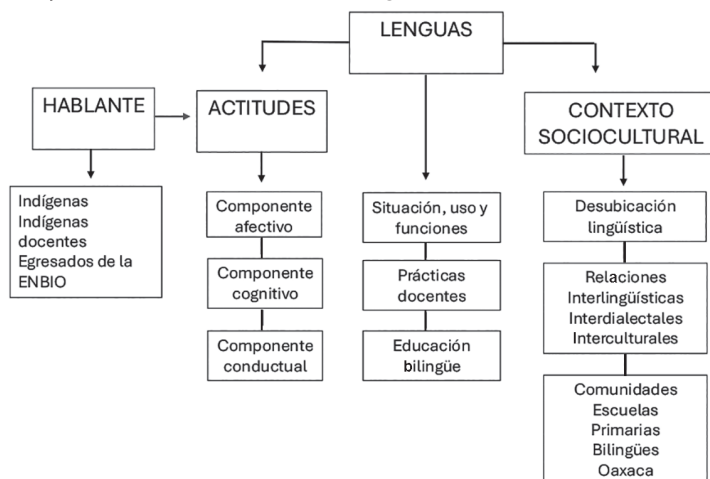
Un estudio desde los anteriores fundamentos en el contexto educativo nos permite conocer cuáles son las actitudes de los docentes y los estudiantes hacia las lenguas y sus usos en la enseñanza, cuáles son las actitudes hacia las funciones de las lenguas en las relaciones interculturales e interlingüísticas, y, cuáles elementos del contexto influyen en la producción, la comprensión y la función del lenguaje dentro de una comunidad educativa. Las actitudes negativas expresadas por un gran número de personas hacia las lenguas indígenas, también están dirigidas hacia las personas hablantes de las mismas y son percibidas como “ignorantes” o “atrasados” frente a la “gente de razón” y hablante del español. Es paradójico mostrar el haber sido introducida esta idea de “gente de razón”, en el pensamiento de muchos “indígenas”, a través de los propios maestros rurales, quienes después de la Revolución fueron considerados agentes centrales para lograr una educación “moderna” y salvar a los “indígenas” del “atraso social” en el cual estaban sumidos (Bartolomé 1997).

En términos históricos, la relación entre las actitudes lingüísticas y las identidades sociales nos permite entender los conflictos interculturales en las regiones indígenas de nuestro país. La lengua no siempre es el principal rasgo de iden-

tividad en un grupo cultural, sin embargo, las actitudes hacia las lenguas influyen en los procesos de su mantenimiento o desplazamiento. Si bien, a partir del modelo mentalista adoptado por la sociolingüística se orientó su atención hacia la lengua como objeto actitudinal y para explicar la conducta social del lenguaje, no fueron tomados en cuenta otros aspectos, los cuales se relacionan con los usos de la lengua dentro del contexto sociocultural y su importancia comunicativa en el marco de las relaciones interlingüísticas e interculturales (Castillo 2007).

Las actitudes lingüísticas e interlingüísticas son manifestaciones valorativas, las cuales proyectan la percepción que se tiene hacia las personas de grupos diferentes, y quienes hablan determinada lengua; hacia las variedades de una lengua o hacia lenguas distintas, por lo cual su estudio no solo puede contribuir en la explicación de los procesos de variación lingüística, para entender las relaciones interculturales. En este sentido, un modelo para el estudio de las actitudes lingüísticas considera como elementos centrales a los hablantes como personas actitudinales; al respecto, son los docentes egresados de la ENBIO, oriundos de los pueblos originarios de Oaxaca y hablantes de alguna de las lenguas originarias. Por consiguiente, se toma en cuenta el aspecto identitario de las personas ya sea como indígenas, o indígenas docentes. Al considerar las actitudes afectivas, cognitivas y conductuales; es importante destacar los contextos socioculturales en los cuales se desarrollan; entre ellos, la desubicación lingüística de los egresados en las comunidades y escuelas primarias bilingües de la entidad oaxaqueña; contextos en los cuales se establecen relaciones interlingüísticas, interdialectales e interculturales enfocados en tres ámbitos de intervención: la comunidad, la escuela y el aula.

**Figura 1.** Modelo para el estudio de las actitudes lingüísticas.



**Fuente:** Elaboración de los autores.



## Actitudes interlingüísticas en procesos de formación inicial de la ENBIO

Desde la perspectiva sociolingüística, existen algunos estudios de actitudes lingüísticas en comunidades bilingües, pero son muy escasos aquellos abordando temas acerca de los docentes indígenas de actitudes interlingüísticas en el contexto intercultural, cuáles son sus sentimientos, pensamientos y actuaciones hacia dos o más lenguas en el contexto de uso comunicativo y como un medio de enseñanza escolar. Resulta fundamental orientar estudios de las actitudes lingüísticas en contextos socioculturales y educativos, al destacar las valoraciones realizadas por los docentes y los estudiantes hacia las diversas lenguas en los procesos de interacción social y de aprendizaje. En este caso, consideramos el estudio realizado por Hugo Pacheco respecto a las actitudes interlingüísticas de los estudiantes indígenas hacia las lenguas originarias de Oaxaca, al tomar en cuenta el ser egresados de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO); cuáles son sus actitudes como docentes en las escuelas primarias bilingües del subsistema de educación indígena en Oaxaca. Sobre todo, porque desde su ingreso establecen relaciones interlingüísticas e interculturales, y desarrollan actitudes respecto a sus lenguas y variantes, como hacia otras lenguas con las cuales establecen contacto (Pacheco 2018).

El estudio que presentamos considera a la ENBIO, y el enfoque de formación centrado en la vida, las lenguas y culturas originarias de la entidad, así como la diversidad lingüística y cultural coexistentes en este contexto formativo. Los estudios respecto a las actitudes lingüísticas se han centrado, generalmente, en las lenguas de “prestigio” (inglés, francés, alemán y otras), en diversos contextos; otros están enfocados hacia las lenguas minoritarias, entre ellas las lenguas originarias y sus variantes dialectales; el español y sus hablantes en diversas comunidades y pueblos originarios. En el contexto latinoamericano, se observa la importancia de las actitudes para el aprendizaje de segundas o terceras lenguas; para contrarrestar el desplazamiento lingüístico, la discriminación hacia las lenguas originarias, el fortalecimiento de la identidad y el establecimiento de una mejor relación intercultural. Sin embargo, no se visualizan estudios específicos sobre actitudes interlingüísticas en los procesos de formación inicial de indígenas docentes en contextos multilingües y multidialectales, como es el caso de la ENBIO.

La formación de docentes ha estado orientada bajo ciertos modelos y tendencias, buscando cubrir las necesidades de profesionalización; así, desde la formación inicial en las escuelas normales, se tiene el propósito de desarrollar conocimientos, habilidades, valores y actitudes propias del quehacer docente. La formación inicial de indígenas docentes en los últimos años ha cobrado vigencia con la creación de escuelas normales bajo el enfoque intercultural bilingüe en zo-

nas estratégicas del país. En Oaxaca, existe la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca; sin embargo, las políticas educativas institucionales requieren de un análisis para ubicar si han mostrado el alcance planteado ante el fenómeno de la diversidad.

La diversidad lingüística y cultural, en su dimensión cualitativa o dinámica, es una condición enriquecedora de las sociedades y es necesaria para el diseño de políticas. López considera que “el problema no es la diversidad de los usuarios del sistema educativo, sino la incapacidad de este para responder a las necesidades específicas, para permitir el crecimiento de los niños y de sus sociedades” (López 1989, 49). La incapacidad responde a los modelos de formación inicial en las escuelas normales, sobre todo del desarrollo de aptitudes y actitudes básicas de los indígenas docentes, para atender el fenómeno estático o dinámico de la diversidad lingüística y cultural en los contextos comunitario y escolar. El desarrollo de actitudes del indígena docente bilingüe intercultural hacia las lenguas originarias y los hablantes permite mirar un antes, un ahora y un después, respecto a los hablantes y las lenguas, posibilitando, a partir de los procesos de formación inicial, el desarrollo de actitudes positivas para el aprendizaje interlingüístico, las relaciones comunales e interculturales, y el fortalecimiento de la identidad, eliminando el fenómeno de la discriminación, contrarrestando el etnocentrismo, el desplazamiento lingüístico y fortaleciendo actitudes para el desarrollo de una educación bilingüe intercultural.

Los docentes en formación, desde su ingreso y estancia en esta institución, establecen relaciones interlingüísticas e interculturales y a partir de las relaciones establecidas en este contexto, permiten el desarrollo de aptitudes y actitudes hacia las lenguas y culturas originarias. A través de procesos mentales y de manifestaciones discursivas muestran ideas, percepciones, opiniones, pensamientos y razonamientos sobre el fenómeno lingüístico y cultural, pudiendo incidir en la promoción de manera eficaz del planteamiento de la educación indígena, el bilingüismo y la interculturalidad. La importancia por investigar acerca de las actitudes como objeto de estudio desarrollándose y manifestándose en los estudiantes hacia las lenguas y los hablantes de distintos orígenes etnolingüísticos presentes en el contexto de formación inicial de indígenas docentes bilingües interculturales. En la presente investigación se tomaron en cuenta 47 jóvenes hablantes nativos de 10 grupos etnolingüísticos de los pueblos originarios de Oaxaca, y se consideraron las experiencias y vivencias detentadas por ellos en los contextos de formación inicial.<sup>1</sup> El propósito fue analizar las actitudes inter-

**1** Lenguas originarias habladas en Oaxaca: amuzga, ayuuk, chatina, chinateca, chontal, mazateca, náhuatl, cuicateca, mixteca, ombeayiüts, tacuate, triki, zapoteca, zoque, ixcateca, chocholteco; las dos últimas en peligro de extinción. A través de los intercambios o

lingüísticas de estudiantes indígenas hablantes de diversas lenguas originarias de Oaxaca en la ENBIO, frente a otras lenguas y hablantes en contacto con los procesos de formación inicial de docentes bilingües interculturales, es decir, un acercamiento de diagnóstico sociolingüístico.

## **Las actitudes en las relaciones interlingüísticas**

La realidad actual en la cual viven las distintas sociedades a nivel global presenta procesos de interrelaciones, los cuales se establecen ya sea cara a cara o de forma virtual, poniendo en evidencia la composición de estas sociedades, sobre todo de tipo lingüístico y cultural, mismas que se manifiestan a partir de la movilidad de las personas en los diversos contextos. Esta movilidad lingüística y cultural se vuelve más compleja cuando se busca reconocer y explicar el fenómeno de las actitudes ante la diversidad lingüística y cultural en su dinamismo, no así en su forma estática o demográfica. En los contextos multiculturales y multilingüísticos, es común el establecimiento de relaciones entre diversas lenguas y culturas, mismas que no siempre se dan en una situación de igualdad o simetría. En los contextos interétnicos, se suele ubicar a hablantes de diversas lenguas; sin embargo, no siempre es usada cada una de ellas, sino, por el contrario, la lengua franca de poder comunicativo es el español.

De cualquier manera, las lenguas preexistentes en determinados contextos establecen contactos entre idiomas o entre variantes dialectales, esta integración lingüística de varias comunidades de habla, manifiestan características diversificadas poniendo de manifiesto elementos culturales que pueden ser de reconocimiento o de rechazo, y vulnerando la entrada o salida de los hablantes en esos contextos en términos comunicativos. Una noción preliminar de las actitudes interlingüísticas, es que son estados del sentimiento y del pensamiento, con una tendencia ya sea positiva o negativa, manifestándose a través del comportamiento, de las acciones y de las expresiones de los sujetos hacia las diversas lenguas y variantes dialectales en contacto y de los hablantes en contextos multilingüísticos o de relaciones interculturales. Es decir, la actitud asumida de un grupo o hablante de una o más lenguas, hacia otro grupo o hablante de otras lenguas en un determinado contexto.

Las investigaciones respecto a la noción “interlingüística” se han centrado en el estudio de cómo los idiomas se usan para comunicarse entre grupos lingüísti-

---

contactos interlingüísticos interculturales, las personas intencionalmente o no, asumen disposiciones o predisposiciones, enfocándose hacia las otras personas hablantes de otras lenguas distintas a la suya, creando marcos perceptivos a partir de sus conocimientos y experiencias, y realizan valoraciones hacia los sujetos, los objetos o situaciones; lo anterior permite explicar el fenómeno de las actitudes.

cos diferentes, relativos a los idiomas planificados.<sup>2</sup> Se cree que esta noción reduccionista debe ampliar su línea y ámbito de estudio, sobre todo en el contacto de las lenguas originarias minoritarias, además de las lenguas mayoritarias. Estas relaciones establecidas entre grupos y sujetos lingüísticos diferentes, les permiten expresar o manifestar valoraciones, prejuicios, imágenes y estereotipos respecto a los otros, distintos lingüística y culturalmente. Esas percepciones condicionan el tipo de actitudes o predisposiciones conductuales asumidas por los sujetos frente a aquellos con quienes conviven y, en consecuencia, hacia la disponibilidad o no de interactuar con ellos. La relación/influencia entre percepciones, actitudes e interacciones no necesariamente es lineal, las primeras pueden incidir en las segundas y las terceras y viceversa, retroalimentándose unas a otras de manera permanente (Bustamante 2005). La predisposición positiva hacia la convivencia puede ser enriquecedora para las personas hablantes de distintas lenguas, considerando la igualdad de oportunidades y el respeto a la diferencia, siempre y cuando se comparta, y sin dejar de lado, la misma actitud positiva hacia uno.

Por último, se retoman elementos planteados con anterioridad: la actitud interlingüística frente a las relaciones interlingüísticas interculturales es el *estar* (sentimiento) y el *ser* (pensamiento y comportamiento), como el “sentipensar” lingüístico valorativo, ya sea de manera positiva o negativa, verdadera o falsa, dirigida hacia esas lenguas y sus hablantes, manifestando lo que sabe, cree, dice, siente y se prefiere, a partir de la experiencia y de los referentes inmediatos del sujeto sobre las lenguas y los hablantes.

## Caracterización de los sujetos involucrados en la investigación

En este contexto de diversidad lingüística y de acercamiento interlingüístico en la ENBIO, el estudio se centra en jóvenes hablantes de 10 lenguas<sup>3</sup> y sus respectivas variantes dialectales, la mayoría de ellos de la licenciatura en educación primaria

<sup>2</sup> Son lenguas construidas artificialmente de manera consciente, planeadas y diseñadas total o parcialmente por un grupo de personas; al respecto, el esperanto es una lengua planificada. Los comportamientos, las actitudes y las prácticas de los sujetos; porque si se deja se pierde la visión interlingüística e intercultural. Las actitudes en contextos interlingüísticos e interculturales se refieren a las cualidades de las personas como la curiosidad, la apertura y el respeto, aceptando que existen otras lenguas y culturas igualmente válidas que la nuestra, la cual no es la única; las actitudes positivas implican disposición o voluntad para relativizar nuestros propios valores, creencias y comportamientos, y no asumir posiciones etnocéntricas; verse desde la perspectiva de otra persona o poniéndose en el lugar de la otra persona bajo una escala de valores, creencias y comportamientos diferentes a los nuestros supone “ponerse en el lugar del otro” (Byram, Nichols y Stevens 2001, 5-7), lo cual significa empatizar con el otro, sentirse cercano y entenderlo.

<sup>3</sup> Lenguas: ayuuk amuzga, chatina, chinanteca, ombeayiüts, náhuatl, mixteca, triqui, zapoteca y zoque.

intercultural bilingüe. Para el desarrollo de la investigación, se ubicaron a hablantes hombres y mujeres de 3o, 5o y 7o semestres, seis de los cuales egresados de la generación 2013-2017. Entre los sujetos involucrados se destacan 27 estudiantes del 7o semestre, hablantes de diversas lenguas; cuatro estudiantes del 5o semestre de la lengua zapoteca de la macro-variante Sierra Sur; 10 estudiantes del tercer semestre y seis egresados de la generación 2013-2017; de todos ellos, 18 hombres y 29 mujeres; sumando un total de 47 jóvenes. Se presentan las actitudes como hablante/hombre o mujer/lengua: (H/H/lengua) o (H/M/lengua).

Bajo este marco de diversidad lingüística y cultural, es posible encontrar, a partir de relatos autobiográficos de los estudiantes en formación inicial, expresiones, pensamientos, y sentimientos de los estudiantes indo-oaxaqueños, acerca de su formación intercultural bilingüe y del desarrollo de actitudes necesarias para enfrentar su labor pedagógica, entre ellas las interlingüísticas e interculturales, las cuales no son privativas para los docentes indígenas.

## **Las actitudes iniciales hacia la diversidad lingüística**

En la ENBIO, como un espacio de encuentro y convivencia entre hablantes de distintas lenguas originarias, se gesta una posición actitudinal de gran reconocimiento por la diversidad lingüística preexistente en Oaxaca, de la cual poco o nada se aborda en las instituciones educativas previas, este aspecto se puede notar cuando los jóvenes expresan:

“Antes de llegar a la normal no sabía que existían otras lenguas” (H/M/ mixteca). “Antes de entrar a la escuela normal no sabía de la existencia de esta escuela y mucho menos que hubiera diferentes lenguas y todavía que se dividieran en variantes” (H/M/ amuzga).

Para algunos estudiantes era desconocida la existencia de la ENBIO, en términos de expresión de una diversidad lingüística. Hasta antes de ingresar, no tenían interés por la lengua y la cultura de origen, y, una vez estando en ella, se dan cuenta del valor que representa como legado de sus ancestros:

“Antes de entrar a esta normal a mí en lo particular no me interesaba saber nada sobre mi cultura o mi lengua, fue gracias a esta normal que me dio la oportunidad de saber cuál es el verdadero oro que tengo, que es la lengua que me heredaron mis antepasados...” (H/H/ zapoteco).

El antes, es el desconocimiento de la diversidad lingüística; una vez ingresados a la ENBIO desarrollan el reconocimiento de las lenguas y variantes dialectales; una

primera manifestación actitudinal se genera una vez que los aspirantes pasan a ser estudiantes, formando parte de la diversidad lingüística en el contexto formativo. El hecho de tener interés por ingresar a la ENBIO muestra una actitud favorable de los jóvenes; si bien es cierto que los hablantes de lenguas originarias han sufrido discriminación, situación que los ha llevado a ocultar su uso fuera de sus contextos de origen, esta coyuntura cambia una vez ingresan a la institución, pues les provoca cierta seguridad para hablar sus lenguas. Un espacio, el cual produce una empatía lingüística por hablar alguna lengua originaria; una actitud positiva generándose a partir de la convivencia y de las interrelaciones comunicativas, lo cual les permite reconocer la diversidad lingüística preexistente. Produciéndose, desde un inicio, en la dimensión afectiva, un sentimiento de sorpresa y asombro por escuchar y saber el habla de sus compañeros de grupo, así lo expresan los jóvenes.

"Al momento de escuchar que en el estado de Oaxaca hay 16 lenguas originarias me asombró..." (H/H/ chinanteco). "Asombrada de estar rodeada de personas que hablaban su lengua materna dentro del espacio" (H/M/ayuuk). "Sorprendido de la diversidad y más cuando escuchaba a mis compañeros conversar en la lengua es algo que me llamó mucho la atención, debido a que yo llegué a la esta escuela sin saber de qué se trataba lo bilingüe e intercultural que lleva la normal" (H/H/zapoteco).

Las actitudes sobre las lenguas y los hablantes se generan al establecerse los primeros contactos interlingüísticos con sus compañeros. Luego, se expresan y se desarrollan a partir de las interrelaciones estableciéndose entre iguales; posteriormente, en las discusiones y análisis académicos en los espacios áulicos. Estas actitudes se amplían con el tratamiento y usos de las lenguas en la institución y en los contextos de la comunidad, la escuela y el aula donde realizan sus prácticas pedagógicas intersemestrales.

A partir de estas manifestaciones actitudinales positivas, dentro de las dimensiones del sentimiento y del pensamiento de los sujetos respecto a la institución formadora de docentes, de los contactos entre lenguas y hablantes, son fundamentales las opiniones, percepciones y valoraciones hechas por estos a partir de sus experiencias primarias en esta normal, pues permiten, en el inicio de su formación, marcar la pauta para el desarrollo de actitudes positivas hacia las lenguas originarias.

## De la negación a la aceptación de la lengua originaria

Ante los procesos de globalización apuntando hacia la desaparición de las lenguas minoritarias (lenguas originarias) subordinadas a las lenguas mayoritarias (español, inglés y otras), lenguas de poder hegemónicas, de las cuales los hablantes ha-

cen uso, se han implementado políticas lingüísticas institucionales, las cuales han buscado, históricamente, la asimilación, la homogeneización e integración de los pueblos originarios a la sociedad nacional, contra políticas educativas recientes enfocadas en el reconocimiento y en la atención de la diversidad lingüística y cultural.

El hecho de hacer uso solamente del español en los contextos educativos, significa castellanizarlos y hacer a un lado las lenguas originarias; sin embargo, existe una “resistencia lingüística” (Coronado 1995, 82), como un sistema comunicativo permitiendo la sobrevivencia de las lenguas subordinadas, estas prácticas de resistencia como lucha política, se establecen a partir del desarrollo de actitudes y del uso oral o escrito de las lenguas en los contextos escolares y de formación de indígenas docentes bilingües interculturales. La negación de pertenecer a cierto grupo, sociedad, cultura, es una posición de defensa frente a una sociedad, la cual desde tiempo atrás y hasta hoy en día, vive en una relación asimétrica de poder, de exclusión y de aniquilamiento, donde los pueblos originarios se ven en una situación vulnerable a estas relaciones, los cuales, sobre todo por ser indígenas o por hablar lenguas originarias, han sido discriminados. El “ser indígena” se relaciona muchas veces con “ser pobre”, y esta es la realidad de muchos indígenas en México... esta condición de pobreza es el resultado directo de siglos de explotación y discriminación... A todo esto, habremos de añadir el haberse convertido la palabra *indio* en muchos círculos sociales mexicanos en sinónimo de “atrasado, ignorante y tonto”, utilizándose, además, como insulto (Skrobot 2014, 43). Esta actitud social negativa hacia lo indígena motiva el desplazamiento y muerte de las lenguas originarias, una especie de “genocidio lingüístico”; un fenómeno de la discriminación que han venido sufriendo los pueblos originarios durante generaciones, a lo cual se suma la violación de sus derechos lingüísticos y humanos; siendo estas algunas de las causas por las cuales se oculta el uso de las lenguas originarias, disminuyendo sus ámbitos de uso y pérdida de muchas de ellas (Skrobot 2014).

La negación lingüística, como producto de la discriminación, se refleja en los discursos de los estudiantes indígenas hablantes de lenguas originarias, como parte de sus experiencias vivenciales, las cuales son mostradas a través de sus relatos autobiográficos, donde los jóvenes manifiestan, antes de llegar a la ENBIO, la discriminación lingüística, un fenómeno ideológico, social e histórico, el cual pesa sobre su conciencia, orillándolos a mantener una actitud de negación frente a una de aceptación de su lengua, provocando incertidumbre y temor ante lo desconocido; al respecto, hablantes señalan:

“Uno vive mucha discriminación en una etapa de tu vida en la escuela, todo el tiempo piensas que los que vas conociendo son los mismos que los que te discriminaban (H/H/chinateco). Muchas veces negué mi lengua originaria por miedo de que me dis-

criminaran o que me llamaran indio o simplemente que mis amigos se alejaran de mí ... (H/H/chinanteco)".

Al ingresar a la ENBIO, se da un fenómeno de negación como defensa de la lengua originaria frente a otros sujetos distintos a ellos quienes prejuiciosamente los pudieran discriminar; no obstante, esto cambia cuando entran a una de etapa de reconocimiento y aceptación dentro del grupo, pudiéndose reconocer en las opiniones de los estudiantes:

"Cuando me ingresé en la ENBIO todo cambió, era algo diferente y sorprendente... (H/H/chinanteco). ... "Escuchar las conversaciones de los compañeros de otras etnias ... Me dieron ganas de conversar" ... (H/H/chinanteco).

La negación, como una actitud valorativa hacia sus lenguas cambia, a partir de su reconocimiento y aceptación como hablantes de lenguas originarias en la ENBIO. Sin embargo, dentro de la sociedad continúan las creencias del valor negativo que tienen las lenguas originarias en México, enfrentando, actualmente, dos situaciones: por un lado, se les considera "minoritarias" en cuanto al número de hablantes de cada una de las lenguas producto de esa discriminación, la cual desplaza, mata, esconde o niega, y, por otro, "minorizadas" en cuanto al estatus ocupado en la sociedad, producto de la invisibilidad social e institucional. En Oaxaca, la discriminación hacia las lenguas originarias y hacia los pueblos indígenas sigue latente, debido a la poca atención y menosprecio por la diversidad lingüística en el ámbito educativo y social; mientras tanto, poco a poco se ha aceptado y reconocido al menos en el discurso público e institucional.

## De la compartencia de lenguas al aprendizaje lingüístico

El aprendizaje lingüístico tiene que ver con la actitud hacia la lengua de interés, generalmente asociada con alguna lengua extranjera; no obstante, las experiencias de los jóvenes en el contexto de la ENBIO se centran en las lenguas originarias, una actitud positiva, la cual conlleva entre el aprendizaje formal y no formal de estas, con cierta preferencia de algunas lenguas originarias. La actitud de aceptación se da entre iguales quienes hablan otras lenguas distintas a la suya, y este cambio de actitud responde a un estado interno mediado por el contexto socio-cultural; además, este nivel de aceptación y de valoración positiva de esa otra lengua, lo lleva al aprendizaje a nivel léxico de una tercera lengua, en este caso "las actitudes son características personales relativamente estables que influyen y determinan el progreso en el aprendizaje de la lengua y no al revés" (Sánchez y Rodríguez 1997, 133-134). Al respecto los estudiantes manifiestan:



"Yo era el único chinanteco de mi variante, escuchando a mis compañeros de la etnia ayuuk, me empezó a gustar, porque siento que hablan muy bonito... La primera palabra que aprendí con ellos fue 'uk' que significa perro, así empecé... Los compañeros nos comparten su lengua, eso es lo que más agrada.... yo aún sigo aprendiendo ayuuk, ahora sé mas palabras que antes, para mí es un gran avance y sé que voy aprender más, porque me interesa" (H/H/chinanteco). "Rosa... es la única de mi grupo con más palabras aprendidas en las distintas lenguas, pero en especial el chatino" (H/M/mixteca). "Cuando ya conocía que había diferentes variantes en la lengua zapoteca, me dio curiosidad de aprender algunas palabras del chinanteco, me pareció algo muy bonito... he aprendido algunas palabras en las lenguas de mis compañeros" (H/M/zapoteca).

Después del reconocimiento y la aceptación lingüística, se muestran actitudes valorativas positivas hacia las lenguas y se establece un aprendizaje, en este sentido el aprendizaje es comunitario desde una perspectiva comunal, aprendiendo uno de otros, otras lenguas a partir de la compartencia, es decir, "el reproducir y compartir" el conocimiento originado en las comunidades entre "iguales" (Martínez 2010), concepto utilizado por Martínez como el opuesto al de competencia.

Lo anterior implicaría el reconocimiento y la valoración hacia las lenguas, por ende, el cambio de actitudes interlingüísticas negativas hacia las lenguas minorizadas y hacia los hablantes de estas lenguas. El cambio de actitudes interlingüísticas nos acerca a una sociedad intercultural, la cual puede erradicar los estigmas y prejuicio hacia los hablantes, la discriminación y los estereotipos, aprovechando la existencia de todo un marco jurídico, el cual respalde el uso de las lenguas indígenas en todos los ámbitos de la sociedad.

## Conclusiones

Los resultados dados a conocer en el estudio ponen de manifiesto las actitudes positivas de los sujetos frente al objeto actitudinal: las lenguas originarias y sus variantes dialectales en contextos interlingüísticos específicos. El contacto interlingüístico genera y desarrolla actitudes positivas, las cuales reivindican la condición étnica e identitaria para la convivencia, el respeto, la aceptación, la comunicación, la compartencia y el aprendizaje entre los sujetos de diversos pueblos originarios en la ENBIO, elementos centrales para una práctica bilingüe intercultural.

Desde una visión y misión prospectiva de la formación de los futuros indígenas docentes, es importante que el indígena docente bilingüe intercultural tenga conocimientos sobre sus propias lenguas y otras existentes dentro de su contexto inmediato; desarrolle habilidades para establecer comunicación en su lengua y variante; busque estrategias comunicativas frente a otras lenguas, y, asuma

una actitud positiva frente a su propia lengua y las otras en contacto, considerándolas ya sea como medio de comunicación, objeto de estudio o como medio para la enseñanza y el aprendizaje.

Estos cambios de sentimiento, conciencia, predisposiciones y valoraciones de los docentes en formación sobre las lenguas y los hablantes son las que pueden “transformar las relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh 2010, 78), en y entre los pueblos originarios de Oaxaca. Por tanto, un diagnóstico sociolingüístico respecto al desarrollo de actitudes interlingüísticas en los procesos formativos en la ENBIO es el jugar un papel fundamental en la formación inicial de indígenas docentes bilingües interculturales, al considerar elementos centrales de un modelo de las actitudes para la investigación.

Este modelo plantea identificar y describir las actitudes interlingüísticas e interdialectales de docentes egresados de la ENBIO como parte de sus experiencias en las comunidades y escuelas primarias bilingües ante la desubicación lingüística y cultural en la cual se encuentran. Se trata de una investigación realizada en el contexto multilingüe y multidialectal para tomar en cuenta la influencia de las políticas lingüísticas y educativas enfocadas hacia los pueblos originarios; también, presenta un análisis del sentipensar docente hacia diferentes lenguas de acuerdo con las variantes dialectales en el ámbito escolar bilingüe; y otorga fundamentos teóricos y metodológicos para la investigación de las actitudes interlingüísticas de los docentes bilingües del estado de Oaxaca. Destacar el desarrollo de actitudes orientadas hacia su ubicación lingüística y cultural de origen y promover la conciencia del valor comunitario y las actitudes interlingüísticas positivas para un modelo alternativo en las escuelas primarias bilingües de Oaxaca. **ID**

## Referencias

- Bartolomé, Miguel Alberto. 1997. *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI.
- Bright, William. 2000. Cosas que la gente sabe sobre la lengua pero que no son así. En Yolanda Lastra (comp.), *Estudios de sociolingüística*. México: UNAM-IIA.
- Bustamante Morales, Martha. 2005. *La construcción de relaciones interculturales en un contexto socialmente heterogéneo. El caso de la comunidad de Montecillo* (Tiquipaya). Bolivia, Andes: PINSEIB/PROEIB.
- Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. 2001. *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Castillo Hernández, Mario Alberto. 2007. *Mismo mexicano pero diferente idioma: identidades y actitudes lingüísticas de los maseualmej de Cuetzalan*. México: IIA-UNAM-INAH.

- Coronado Suzán, Gabriela. 1995. La resistencia lingüística como instrumento de lucha política. *Anales de Antropología*. México: IIA-UNAM, 179-189.
- Fasold, R. 1996. *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Madrid: Visor Libros.
- Hymes, Dell. 1976. La sociolingüística y la etnografía del habla. En Ardener, E., Henson, H., Robins, R. H., Hymes, D. y Pride, J. B. (eds.), *Antropología social y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- López Morales, Humberto. 1989. *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Martínez Luna, Jaime. 2010. Eso que llaman comunalidad. En *Colección Diálogos*. México: Pueblos Originarios de Oaxaca, Prodici-Conaculta.
- Pacheco Sánchez, Hugo. 2018. *Actitudes de los estudiantes indígenas hacia las lenguas originarias de Oaxaca, en el contexto formativo de la ENBIO*. Tesis de maestría. UNAM.
- Sánchez, M. y Rodríguez, R. 1997. *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.
- Saville Troike, Muriel. 2005. *Etnografía de la comunicación*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Skrobot, Kristina. 2014. *Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, España.
- Walsh, Catherine. 2010. Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 75-96.



Benjamín Maldonado Alvarado\*

## Medio siglo de educación intercultural movilizada desde las diferencias: la CMPIO en Oaxaca

### Half a century of intercultural education mobilized from differences: the CMPIO in Oaxaca

**Abstract** | This paper reviews the proposal for intercultural education as a State policy and contrasts it with a critical view, to argue that if interculturality is a characteristic that society should have, it can be advanced by training students in a model that reaffirms their differences, and from them, advance to the construction of a dialogue between different, not unequal, people. An educational model with an intercultural focus seems insufficient and imprecise. The history of the main proposals of the Coalition of Indigenous Teachers and Promoters of Oaxaca (CMPIO), in 50 years of union and pedagogical struggle, will be taken as a reference to propose that intercultural education can be a process of social mobilization based on a pedagogy of differences. The objective is not to criticize intercultural education but to propose that its construction makes a lot of sense if the differences that will dialogue are strengthened.

**Keywords** | indigenous education | interculturality | pedagogy of differences | mobilization in Oaxaca.

**Resumen** | En este trabajo se hace una revisión de la propuesta de educación intercultural como política de Estado y se contrasta con una mirada crítica, para argumentar que si la interculturalidad es una característica la cual debe tener la sociedad, se puede avanzar hacia ella formando estudiantes en un modelo reafirmando sus diferencias para, desde ellas, avanzar en la construcción de un diálogo entre diferentes, no desiguales. Un modelo educativo con enfoque intercultural parece insuficiente e impreciso. Se tomará la historia de las principales propuestas de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), en 50 años de lucha sindical y pedagógica, como referente para proponer que la educación intercultural puede ser un proceso de movilización social basado en una pedagogía de las diferencias. El objetivo no es criticar la educación intercultural sino proponer que su construcción tiene mucho sentido si se fortalecen las diferencias con las cuales se habrá de dialogar.

---

Recibido: 26 de junio, 2024.

Aceptado: 11 de septiembre, 2024.

\* Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón, División de Estudios de Posgrado e Investigación.

**Correo electrónico:** posgrado.benjaminmaldonado@aragon.unam.mx

Maldonado Alvarado, Benjamín. «Medio siglo de educación intercultural movilizada desde las diferencias: la CMPIO en Oaxaca.» *INTER DISCIPLINA* vol. 13, n° 36 (mayo-agosto 2025): 83-104.

doi: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2025.36.91358>

**Palabras clave** | educación indígena | interculturalidad | pedagogía de las diferencias | movilización en Oaxaca.

## Introducción

INTERCULTURALIDAD ES UN CONCEPTO con un amplio rango de interpretaciones pudiéndose asumir incluso desde posturas antagónicas, porque puede responder a intereses distintos. Puede ser una concesión del Estado y también puede ser parte de las luchas contra los intereses defendidos por el Estado. En el caso de la educación, ámbito principal en el cual se define como política pública, la interculturalidad va desde ser un enfoque en un modelo escolar hasta ser un horizonte orientador de las luchas por una formación pertinente.

Frente a la interculturalidad de Estado expresada en la política nacional de educación intercultural a partir de este siglo, es importante ubicar la interculturalidad crítica como un proceso el cual implica una lucha permanente en varios frentes, y articulada con la sociedad desde la escuela.

En este texto, planteamos que en el trabajo docente hay una gran distancia entre el modelo de educación intercultural promovido por el Estado como política pública y la educación alternativa impulsada por los maestros con una perspectiva crítica de ese modelo. La diferencia no se ubica principalmente en el modelo pedagógico, sino en el fin político de la educación: mientras la educación intercultural de Estado supone poder promover el respeto a las diferencias en el aula, sin necesidad de un cambio social profundo, la educación crítica ve la interculturalidad como un modelo de sociedad resultante del cambio profundo que se impulse, y para tal objetivo forma a los estudiantes.

Por ello, nombrar o autonombrar intercultural al tipo de educación llevada a cabo en las escuelas mexicanas es una generalización sin permitir ver sus diferencias. Por ejemplo, la Nueva Escuela Mexicana y el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca afirman ambos ser modelos interculturales, pero los intereses del Estado mexicano y del magisterio oaxaqueño son antagónicos, o cuando menos no son coincidentes. Para revisar los trabajos de una organización contrahegemónica, como la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), frente al modelo de interculturalidad, proponemos un concepto con el cual destaquen sus intereses y su estilo pedagógico y político.

Utilizamos el concepto de *educación intercultural movilizadora* para definir un tipo de educación ubicada desde la diferencia, y para impulsar acciones educativas tendientes a formar a las personas las cuales, desde su otredad o mirada otra, luchan por transformar el mundo hacia la interculturalidad. Desde esta visión, tomamos el ejemplo de la CMPIO para tratar de entender el sentido de la educación intercultural movilizándose desde una pedagogía cuya intención es la

de fortalecer las diferencias culturales en vez de desdibujarlas al buscar como fin su convivencia armónica.

El marco en el cual se ubican las diferencias definitorias de las comunidades oaxaqueñas es su comunalidad o modo de vida comunal. En torno a ella giran las diferencias culturales, las cuales movilizan la educación alternativa. Más adelante se profundizará en la correlación entre la comunalidad y el quehacer de la CMPIO.

La CMPIO es la organización de indígenas más antigua en Oaxaca y sus acciones y propuestas permiten dibujar el tipo de educación concibiendo lo intercultural desde una mirada distinta a la oficial, la mirada del otro, del diferente, movilizadora durante cinco décadas para construir la educación pertinente para el sujeto quien construirá, precisamente, una sociedad intercultural.

La propuesta de lectura de la historia de la CMPIO aquí presentada no es una elaboración de ellos/as sino mía, un aporte a la reflexión sobre sus actividades, logros y sentidos, basada en mis propias observaciones y aprendizajes sobre varios de sus trabajos durante un acompañamiento de más de 40 años.

## La interculturalidad de Estado

Podemos fijar el origen formal de la educación intercultural en México como política de Estado en educación a partir de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), dentro de la Secretaría de Educación Pública, el 16 de enero de 2001. Antes, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP se había creado en 1978, para dirigir desde entonces la educación básica para estudiantes indígenas con el método bilingüe-bicultural. La “transición” hacia el modelo intercultural se realizaría a finales del siglo y se concretaría con la CGEIB (Vergara 2021, 14). El concepto de interculturalidad promovido por esta Coordinación es clave para entender el rechazo a ese modelo en el caso de la CMPIO.

Al presentar el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, el entonces titular de la SEP, Emilio Chuayffet, informaba que:

Los propósitos generales de este programa están dirigidos a introducir prácticas educativas para la interculturalidad con un sustento teórico y metodológico. Para aprender a ser ciudadanos de una sociedad abierta a la diferencia es necesario cambiar los métodos para permitir reconocer las diversas culturas, al tiempo que se relacionan con ellas de una manera más equitativa, más justa y más respetuosa. (CGEIB-SEP 2014, 7)

En este documento rector de la última etapa de la Coordinación, desde donde se definía y conducía la educación intercultural en México, se reconocía como

objetivo (aprender a) ser una sociedad abierta a la diferencia. Allí mismo, se abundaba sobre la Interculturalidad —siguiendo a Luis Villoro— como:

[...] una alternativa para repensar y reorganizar el orden social, porque insiste en la interacción justa entre las culturas y las lenguas como figuras del mundo y porque recalca que lo decisivo es dejar espacios y tiempos para que dichas figuras se conviertan en mundos reales. Así, en la interculturalidad se reconoce al otro como diverso, sin borrarlo, sino comprendiéndolo y respetándolo. (CGEIB-SEP 2014, 86)

Y, con más precisión, se señalaba lo siguiente:

La interculturalidad se entiende como un proyecto social amplio, una postura filosófica y un funcionamiento cotidiano ante la vida; constituye una alternativa que induce a replantear y reorganizar el orden social, porque insiste en la comunicación justa entre las culturas como figuras del mundo y recalca la importancia de dejar libres espacios y tiempos para que dichas figuras puedan convertirse en mundos reales. Por ende, la interculturalidad reconoce al *otro* como diferente. No lo borra ni lo aparta, sino que busca comprenderlo, dialogar con él y respetarlo. (Schmelkes *et al.* 2004, 40-41)

Entonces, el concepto que fundamenta la orientación intercultural de la política pública educativa es el de la diferencia, el otro, el diferente, tratando de establecer una relación menos asimétrica con él. Así, el otro-diferente es el sujeto con el cual se pretende interactuar. Pero el Estado mexicano concentra esta intención en el ámbito educativo y reduciéndolo a uno de los actores de la nación: el indígena. Se trata de un “nosotros” (el Estado y la nación mestiza) el cual puede pensar a los “otros” (indígenas) en función de sus condiciones de igualdad, es decir, de sus derechos como ciudadano, y ya no en función de sus diferencias resultantes de su condición de indio y pobre:

La construcción de la relación entre el Estado y la sociedad no indígena con los pueblos originarios [...] supone el reto de la transformación epistémica y ético-política yendo desde concebir a tales pueblos originarios como *sujetos de atención pública* e inspiradora de concepciones paternalistas y, por ende, racistas en el fondo, a considerarlos *sujetos de derecho*, susceptibles de ejercer formas alternativas de ciudadanía. (Schmelkes *et al.* 2004, 42)

La interculturalidad queda anclada como una tarea de Estado para un sector:

Esta tarea implica el reconocimiento y la dignificación de las culturas originarias, tanto para los pueblos indígenas, como para el resto de la sociedad mexicana. Con ello:



[...] se busca contribuir, desde el ámbito educativo, a eliminar las graves asimetrías valorativas derivadas de relaciones de subordinación, discriminación y racismo, las cuales tienen una honda raigambre en nuestro país. Transformar estas relaciones y actitudes es una tarea vital para el desarrollo equilibrado de la nación pluricultural a la cual pertenecemos. (CGEIB-SEP 2014, 10)

La “tarea” se reduciría un poco más a un enfoque, pues:

[...] para que la interculturalidad se cristalice en la práctica, se opta por hablar del enfoque intercultural, nombrando así a la perspectiva, la mirada intercultural que orienta la acción. Así, el enfoque intercultural se encuentra orientado fundamentalmente por una serie de principios, los cuales proponen modificar las formas de abordar y entender la diversidad en diferentes dimensiones de las relaciones sociales. (Becerra y Campos 2018, 14)

El Estado hizo su mayor esfuerzo por pensar la interculturalidad como una forma de relación social justa, promoviendo la valoración de la diversidad cultural del otro, del diferente, desde un aula inclusiva y no racista. Pero su intención y acción se mostraron pobres y demagógicas al quedar de origen reducidas a la educación indígena, pues surgió en la SEP a través de la CGEIB para atender los niveles educativos que no atendía la Dirección de Educación Indígena de la SEP.

Se ha promovido la definición de educación intercultural, entendida como aquella que considera el conjunto de procesos pedagógicos que tienen la intención de conducir la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales e intervenir en los procesos de transformación social con respeto y plena conciencia de los beneficios que conlleva la diversidad cultural. Es decir, se pretende la formación de personas que reconozcan su propia identidad cultural como una construcción particular y que, en consecuencia, acepten otras lógicas culturales en un plano de igualdad, que intenten comprenderlas y sean capaces de asumir una postura ética y crítica frente a todas ellas. (Salmerón 2010, 110)

La interculturalidad como política de Estado no era una nueva forma de relación con sujetos de derecho, porque no habría interculturalidad más que precaria en todos los ámbitos de la vida, como el derecho, la comunicación, la salud, etc. En la educación se orientaba principalmente a la minoría indígena y no a la mayoría nacional. Y en los planes de estudio se materializó como un simple enfoque, para el cual no se ha capacitado a los docentes ni se cuenta con materiales. Para colmo, el resultado ha sido pobre, como lo reconocía el propio Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en 2018:

La educación de niñas, niños y adolescentes indígenas (NNA) es, sin duda, una de las grandes deudas sociales del Sistema Educativo Nacional (SEN). Aun cuando el Estado mexicano ha diseñado y puesto en marcha diversas acciones en materia educativa dirigidas a esta población, han sido insuficientes, sobre todo si se les compara con la atención educativa dirigida a la población no indígena.

En términos generales, la población infantil indígena muestra un enorme rezago educativo, con altas tasas de analfabetismo y bajos niveles de logro académico. Dicha situación se explica tanto por las malas condiciones en las cuales los indígenas reciben educación como por la poca pertinencia cultural y lingüística de la enseñanza que les es impartida. (INEE 2018, 1)

## Una visión crítica de lo intercultural en educación

El problema principal de la interculturalidad de Estado es tratarse de una relación del Estado (y los mestizos) con los otros (los indígenas), con la cual se pretende convencer a la mayoría de reconocer, aceptar y apreciar a la minoría, lo cual no está mal, pero es la parte hegemónica tratando de convencer al “nosotros” de valorar a los “otros”, es la voz gubernamental conduciendo mayorías y proponiéndoles disminuir su menosprecio y maltrato a las minorías; en suma, no es la minoría haciéndose ver, oír y respetar, expresando sus necesidades e intereses a través de su propia voz y mirada. Así no hay lugar para algún diálogo.

En el discurso dominante “la diversidad son los demás, son ellos y ellas. Así, el “yo” y el “nosotros” vuelven a guardar para sí el privilegio de la palabra y de la mirada que nombra y visibiliza al otro. (Skliar y Téllez 2008, 109)

En otras palabras, la interculturalidad de Estado es necesariamente una mirada desde arriba, la cual pretende no tener la dureza propia de su posición y función, caracterizada por el racismo, la exclusión y la obsesión de uniformidad disolviendo al máximo la diferencia de los otros. La distancia habida entre la vocación monoculturalizadora del Estado nación y su política contemporánea de valoración de la diferencia no solo es grande, sino que las “buenas intenciones” no pueden ir en contra de las funciones básicas del Estado, de su razón de ser nacional y de su forma de construir nacionalidad.

Es la alteridad la que pone a prueba y refuta toda intención y toda tentación de creer que lo que ocurre, ocurre solo ante nuestra mirada, ocurre solo delante de nuestras narices, ocurre solo dentro de nuestros discursos, ocurre únicamente bajo el dominio de nuestros dispositivos pedagógicos. (Skliar y Téllez 2008, 112-113)

La intención del Estado, expresada en la educación intercultural, se enreda en su vocación de diluir las diferencias y queda evidenciada en un proceso, al cual Carlos Skliar y Magaldy Téllez llaman diferencialismo, yendo mucho más allá de la educación indígena a la cual se circunscribe la interculturalidad de Estado en México:

La educación en general no se demuestra preocupada con las diferencias sino con aquello que podríamos denominar como cierta obsesión por los “diferentes”, por los “extraños”, o tal vez en otro sentido, por los “anormales”. Nos parece crucial trazar aquí un rápido semblante sobre esta cuestión pues se viene confundiendo, digamos que trágicamente, la/s diferencia/s con los sujetos pensados como “diferentes”. Los “diferentes” obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de “diferencialismo”, esto es, una actitud —sin dudas racista— de separación y de disminución o empequeñecimiento de algunos trazos, de algunas marcas, de identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias.

Las diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son de un modo crucial, álgido, simplemente diferencias. Pero el hecho de traducir algunas de ellas como “diferentes” y ya no como diferencias, vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y como negativas a la idea de “norma”, de lo “normal”, de lo “correcto”, lo “positivo”, de lo “mejor”, etc. [...]. Y es ese “diferencialismo” el cual determina que, por ejemplo, la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género; que el negro sea considerado el problema en la diferencia racial; que el niño o el anciano sean considerados el problema en la diferencia de edad; que el sordo sea el problema en la diferencia de lengua, etcétera. (Skliar y Téllez 2008, 9-10)

Al cuestionar todo proyecto de una educación ideal donde el Estado impone como certeza aquella a la cual todos debemos sujetarnos, Skliar y Téllez sostienen lo imprescindible de resistir frente a esa mirada y sus concreciones y, en términos de lo que estamos tratando, esto significa resistir frente a la interculturalidad.

[...] se trata de resistir a este proyecto que prescribe y proscribire, que secuestra lo inesperado, que clausura incertidumbres y tensiones excluyendo toda posibilidad de crítica y creación en el espacio educativo. Resistir, inventando un modo otro de pensar, decir, sentir y hacer eso que llamamos educar, teniendo en cuenta que en ello se juegan una ética y una estética de la existencia.

Educar como arte es un acto de resistencia a los modelos dominantes de pensar, decir, hacer y sentir. Por eso también es un acto creador el cual nos transforma, y nos

libera de nosotros mismos respecto de cómo pensamos, decimos, hacemos y sentimos. Sin esta resistencia no hay acto creador, no hay arte de educar como arte de tejer encuentros. Hay otras cosas: hay imposición al otro, hay fabricación del otro, hay dominio sobre el otro, ese otro que vemos y tratamos como objeto en una relación la cual se vuelve puramente instrumental. (Skliar y Téllez 2008, 143)

En los dos polos de la interculturalidad en educación se encuentran, por un lado, la política de Estado, la cual trató de orientarla desde su CGEIB. Y, en el otro lado, están las propuestas de educación alternativa, contrahegemónica y desafiante de la política pública, las cuales han impulsado principalmente los maestros democráticos agrupados en la CNTE, en especial los de educación indígena en la Sección 22 de Oaxaca.

La segunda se rebela contra la primera y ha generado múltiples propuestas pedagógicas pudiéndolas considerar una verdadera política pública social, no gubernamental, una política educativa comunitaria, la cual, si no desde abajo al menos no desde arriba, ha generado espacios y propuestas fundamentándola como política educativa alternativa (Morales 2017; Maldonado 2018).

Con estas bases revisaremos la historia de 50 años de lucha de la CMPIO formando niños, quienes promoverán el cambio de México hacia un país intercultural, mediante acciones pedagógicas contrarias a la educación llamada intercultural por el Estado.

## La Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO)

La CMPIO es la organización indígena contestataria más antigua de Oaxaca. Se creó en 1974, con 350 docentes llamados promotores, ante la necesidad, como egresados del Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO), de obtener plazas para desarrollar su trabajo educativo pero también en contra del método de castellanización impulsado por ese instituto, logrando quedar adscritos a la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI). La lucha no era sencilla porque el IIISEO había sido creado con apoyo de El Colegio de México y contaba con importantes intelectuales en su planta; además, su directora fundadora era Gloria Ruiz de Bravo Ahuja, esposa del entonces gobernador de Oaxaca, Víctor Bravo Ahuja. Habría de iniciarse la lucha contra el proyecto de la familia gobernante, contra la castellanización y contra un concepto de definiciones múltiples (como el de interculturalidad) el cual se trataba de la aculturación como sustento de la política de integración:

El llamado “problema indígena” es visto, dentro del Instituto de Investigación e Integración Social de Oaxaca (IIISEO), como el conflicto de las relaciones desequilibradas

y subordinadas entre dos grupos culturalmente distintos: los mestizos y los indígenas, integrados ambos en una sola estructura social. La función del IIISEO es básicamente educativa y de investigación alrededor de la integración, fenómeno que supone el establecimiento de las relaciones armónicas y equilibradas de los indígenas con la población nacional; también supone un proceso continuado de aculturación, por medio del cual uno de los grupos, el indígena, adopta del otro ciertas innovaciones técnicas, ciertos principios científicos, algunos patrones culturales, etc., pero conserva su propio *ethos* cultural, sus valores, sus principios. (Nolasco 1974, 25)

Los años siguientes son de lucha laboral y contra el etnocidio en medio de las definiciones institucionales del sistema educativo: en 1975, pasan a formar parte de la Dirección General de Educación Normal, y, en 1978, la DGEEMI se transforma en Dirección General de Educación Indígena, a la cual pasarían a pertenecer. Es en ese 1978, cuando se movilizan masivamente al Distrito Federal, toman la SEP, logrando el 25 de noviembre su reconocimiento como Jefatura de Zonas de Supervisión de Educación Indígena en Oaxaca número 21, llamada Plan Piloto. Participan de manera decisiva en la constitución del Movimiento Democrático de Trabajadores de la Educación de Oaxaca, ganando las elecciones del Comité Ejecutivo de la Sección 22 del SNTE en mayo de 1980. Dos años después se constituyen como la delegación sindical D-I-211.

En el mismo 1982 y con el fin de formarse profesionalmente en una mirada útil a sus fines étnicos y políticos, logran que la Escuela Nacional de Antropología e Historia creara una licenciatura de modalidad abierta para poder los miembros de la CMPIO y de educación indígena estudiar la carrera (Maldonado 2019). De la lucha contra el etnocidio se pasaba a la lucha por la comunalidad, concepto del cual se apropiaron, y pasando a ser pieza fundamental en sus definiciones, sustentando el concepto de resistencia étnica. El apoyo académico-político en la antropología sería clave en el desarrollo de la CMPIO y de la educación indígena en Oaxaca pues, como firma Andrés Fábregas:

La “visión antropológica”, la defensa de la variedad cultural como el componente del género humano, es lo que otorga a la antropología no solo la experiencia en estos temas, sino el compromiso de aportar los elementos que renueven nuestros sistemas educativos desde sus bases.

Transitar de la teoría de la aculturación-asimilación a la aplicación del concepto de interculturalidad en un país como México, implica un proceso de cambio que trasciende al sistema educativo e implica a la sociedad entera. Es así porque de lo que se trata es de la reorganización de las relaciones sociales en su conjunto, buscando desterrar la inequidad, el flagelo de nuestros pueblos, y llegar a sociedades equitativas,

las cuales se abran al potencial infinito de la creatividad que la variedad cultural implica. (Fábregas 2012, 7)

Vino otro gran impulso a la educación indígena con los Encuentros Estatales de Intercambio de Experiencias Educativas en el Medio Indígena, promovidos por la CMPIO junto con otras instituciones, entre 1987 y 1992. Estos encuentros mostraron el haber una gran cantidad de maestros dentro y fuera de la CMPIO, los cuales trataban de hacer de la educación bilingüe-bicultural un modelo pertinente o de generar experiencias innovadoras fuera de ese modelo.

Tanto la Escuela como los Encuentros se vieron fuertemente influidos por el movimiento 500 Años de Resistencia India, Negra y Popular, en el cual participó la CMPIO. El movimiento, desarrollado entre 1989 y 1992, tendría una gran importancia fundadora que alimentaría los nuevos proyectos los cuales encontrarían horizontes alternativos a raíz del levantamiento zapatista dejando este ver, desde 1994, las posibilidades de un nuevo país.

En una carta abierta del 13 de mayo de 1992, la CMPIO dejaba ver con claridad varias de sus orientaciones: innovar y realizar actividades con la comunidad, seguir el ejemplo de la organización comunitaria y luchar contra la ignorancia provocada por el sistema educativo en los niños.

Llevamos 21 años trabajando en nuestras comunidades indígenas. Durante este tiempo hemos laborado conforme a los planes y programas de moda sexenal, desarrollando paralelamente iniciativas propias tanto en el trabajo docente como en el extraescolar [...].

Hemos constituido, a semejanza de nuestras comunidades, una organización para el trabajo y para la defensa de nuestros derechos, lo cual nos ha permitido buscar nuevos caminos en la labor educativa [...].

Lucharemos contra las políticas educativas que intentan conducir a los niños del medio indígena por el camino de la ignorancia, al no prepararlos para la vida dentro de la comunidad ni para vivir fuera de ella. (CMPIO 2004, 7)

El sentido profundo de la educación impulsada por la CMPIO debía ser doble e inusual: formar a los niños para la vida dentro de la comunidad (es decir, para dar continuidad al proyecto comunitario de resistencia cultural) y también para vivir fuera de la comunidad, pero con los pies en la tierra, esto es, desde una territorialidad extendida por la comunidad.

En el contexto generado por la rebelión zapatista, la CMPIO desarrollaba un movimiento pedagógico propuesto al MDTEO para dar el mismo peso a lo pedagógico que a lo laboral, y la asamblea general de la Sección 22 en diciembre de

1995 acordó impulsarlo en todas las escuelas. Dos décadas de lucha desde la diferencia por una educación pertinente, permitían a la CMPIO proponer a la poderosa y combativa Sección 22 del SNTE/CNTE una reorientación de la lucha hacia lo pedagógico, con base en la experiencia acumulada.

En la búsqueda de una educación alternativa para los pueblos originarios y contando con una vasta experiencia de trabajo docente y de comunidad, bajo el enfoque de la teoría de la liberación vinculada estrechamente con nuestra lucha social y nuestra práctica orientada por la teoría pedagógica de Paulo Freire, las técnicas Freinet y el método de diálogo cultural desarrollados por Juan José Rendón y colaboradores, va surgiendo poco a poco la idea de un Movimiento Pedagógico, el cual, desde el periodo escolar 1995-1996, empezaría a servir como eje de nuestro trabajo diario como docentes, en el cual confluirían las experiencias de muchos años de trabajo y de proyectos que cada compañero, escuela, zona o región desarrollaron. (CMPIO 2003, 3)

Los principios orientadores de este movimiento, discutidos y aprobados en asamblea, fueron seis:

- Revalorar y fortalecer las lenguas y culturas originarias.
- Hace presente la ciencia en las escuelas.
- Democratizar la educación.
- Impulsar la producción y proteger el medio ambiente.
- Humanizar la educación.
- Hacer presente el arte y la tecnología en las escuelas.

La CMPIO percibía que la educación pertinente para los pueblos originarios, los cuales se resistían al colonialismo capitalista expresado en las políticas públicas, debía tener como eje lo propio (lengua y cultura, sobrentendiendo aquí la vida comunal) para articular otros conocimientos y orientar el sistema educativo.

El acuerdo de la Sección 22, adoptando en 1995 la propuesta de movimiento pedagógico de la CMPIO sería olvidado por varios niveles, pero la Dirección de Educación Indígena (DEI) del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y especialmente la CMPIO lo continuaron a través de la Marcha de las Identidades Étnicas y de los Talleres de Diálogo Cultural, los cursos de inducción, el Tequio Pedagógico y múltiples consultas de la CMPIO con niños, padres de familia y autoridades comunitarias. También participaba y fomentaba la participación en foros estatales como el de la niñez. El modelo educativo alternativo en Oaxaca se alimentaba cada vez más de las formas de educación comunitaria, las cuales se impulsaban teórica y prácticamente con base en la comunalidad como parte del Movimiento Pedagógico en Educación Indígena.

Desde la CMPIO se pensó e impulsó, en 2003, el proyecto de las Secundarias Comunitarias Indígenas y luego se vivió fuertemente, en el 2006, la experiencia de la APPO sin detener su marcha educativa. Su participación en la creación y vida del contrahegemónico Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural ha sido de gran relevancia desde 2009. La educación inicial se convirtió en uno de sus objetivos y formaba parte del equipo conjunto del MDTEO y el gobierno del estado para la formulación del PTEO y de la iniciativa de Ley de Educación, cuando vino la agresión a través de la reforma y la ruptura de relaciones a través la creación del Nuevo IEEPO en 2015 (por cierto, no debemos olvidar que el desprecio del gobierno mexicano por la interculturalidad quedó claro cuando Moisés Robles, siendo director del IEEPO, condujo la agresión contra la Sección 22 en 2015, y fue premiado por ello en 2016 al nombrarlo titular de la CGEIB de la SEP, a la cual también hundió).

Vendrían los años de la pandemia en el contexto contradictorio de la mal llamada Cuarta Transformación, y la CMPIO sigue caminando y abriendo caminos.

Al cumplir 50 años de su fundación y seguir activa, la CMPIO cuenta con más de 1,300 integrantes trabajando en 400 escuelas de educación preescolar, primaria y centros de educación inicial en todas las regiones del estado de Oaxaca, organizadas en 24 zonas escolares.

Su lucha muestra intereses y preocupaciones constantes pudiéndose leer estas en la perspectiva de impulsar una educación de la diferencia desde la diferencia, con la cual formar a los niños que puedan luchar por construir un México intercultural. En ese sentido, planteamos que su historia de medio siglo puede mostrar su sentido profundo si se le mira como interculturalidad movilizada.

## **Interculturalidad movilizada: la lucha por la diferencia desde las diferencias**

Parafraseando a Paulo Freire y con base en los aportes de Carlos Skliar y Magaldy Téllez, podemos decir que la educación intercultural no crea interculturalidad; forma a los niños y jóvenes quienes lucharán por crear un mundo intercultural.

Esa sería una lectura pertinente de la historia de la CMPIO: no ha abrazado la causa intercultural sino que ha luchado desde la diferencia por una educación en las diferencias formando estudiantes, los cuales puedan luchar desde lo propio fortalecido por construir un mundo intercultural, donde las diferencias y los diferentes dialoguen en condiciones equilibradas, no desiguales.

Si pretendiéramos recorrer la historia de la CMPIO buscando las formas en las cuales ha promovido y practicado la educación intercultural, los resultados serían pobres, dado que ni en su discurso ni en su práctica ha tratado de apropiarse de ese concepto ni de su modelo educativo, porque “La educación en las



comunidades indígenas está en completo abandono. La educación bilingüe intercultural solo existe en los discursos, y las autoridades parecen ignorarlo o no interesarse” (CMPIO 2001). Más allá de la educación intercultural, sus intereses están en la lucha por lograr una sociedad intercultural a través de una educación, la cual fortalezca las diferencias etnopolíticas de los educandos y sus padres.

Veremos entonces algunos de los conceptos movilizados, los cuales han dirigidó la lucha por una educación formando en las diferencias, consolidándolas. Y en ese proceso, como se verá, han ido permanentemente contra el Estado, contra las políticas educativas cuya bondad posible se derrumba ante el sistema educativo intolerante, basado en una normatividad endurecida.

Además, es importante recalcar que la movilización de las diferencias hacia la interculturalidad implica necesariamente a la sociedad, a los padres de familia y autoridades locales. El objetivo de la educación crítica y alternativa no puede reducirse a un plan de estudios a desarrollar en el aula, sino que debe trascender hacia el fortalecimiento extraescolar de las diferencias, en la comunidad. Esto no lo tiene el modelo gubernamental.

### *Fortalecer la diferencia lingüística desde la diferencia lingüística*

Esa es su primera y más constante lucha: desde su ser diferente, luchar por el derecho de sus pueblos a la diferencia lingüística. Sin dejar de lado el español, pero impidiendo que se desplace a las lenguas originarias.

Cuando la CMPIO surgió en 1974, agrupaba hablantes principalmente de las lenguas zapoteca, mixteca, mazateca, mixe, chinanteca, chatina y huave, teniendo entre sus objetivos la lucha contra la castellanización compulsiva del método IISEO. El decreto de creación del IISEO expresaba con claridad sus intenciones:

Abatir el aislamiento y el marginalismo, elevar las condiciones económicas del pueblo todo de Oaxaca, luchar denodadamente en contra de la insalubridad y de la ignorancia, forjar en nuestra entidad una conciencia colectiva mediante el uso del idioma castellano, constituyen tareas inaplazables. (Bravo 1977, 283)

El interés explícito del IISEO a través de su “Método audiovisual para la enseñanza del español a los hablantes de lenguas indígenas” era la castellanización (Bravo 1977), y contra ella iniciaban su lucha los egresados de ese Instituto.

Cuando tomaban la SEP en 1978, denunciaban en un desplegado “el etnocidio que están cometiendo en la entidad el Instituto Nacional Indigenista, la Dirección General de Educación Indígena y el Instituto Lingüístico de Verano”, reclamando que “por el solo hecho de no querer aceptar convertirnos en cómplices de esta situación, se nos ha marginado de todo apoyo institucional, agrediendo-

nos constantemente al suspender sueldos, al privarnos de material de trabajo, al no dar reconocimiento legal a nuestro trabajo” (*Unomásuno*, 21 de noviembre de 1978, en CMPIO 2004, 7).

En el mismo desplegado insistían en que luchar contra el desplazamiento de la lengua y contra el desarrollo capitalista era parte de su lucha junto a su pueblo, afuera de la escuela, es decir, junto a los padres de familia y autoridades municipales, en defensa de los intereses comunitarios:

La Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, quienes fuimos preparados para castellanizar y realizar actividades de desarrollo en nuestras comunidades, llevamos 8 años trabajando, de los cuales los últimos cuatro lo hemos hecho organizados de forma independiente, con una estructura democrática de trabajo, respetando los intereses de nuestro pueblo y luchando junto con él contra sus enemigos declarados. (*Ibid.*)

En esa lucha, la cual era contra los intereses y políticas del Estado, debían buscar sus propios recursos, habiendo sido una de sus labores permanentes la autoformación y el agenciamiento del apoyo de asesores, por caso, de lingüistas destacados como Gerald Morris, Juan José Rendón y Lois Meyer para llevar a cabo propuestas de trabajo en el aula y fuera de ella, y para la elaboración local de materiales didácticos. Luego de crecer la CMPIO incorporando a nuevos compañeros, se hacía necesario revisar el rumbo y socializar los aprendizajes. Así, a principios del siglo desarrollaban el proyecto “Tequio Pedagógico, colaboración pedagógica en comunidad”, el cual tuvo como antecedente inmediato el taller “Nuestra palabra en nuestra lengua”, facilitados por Lois Meyer.

Este taller se desarrolló en los años 2000-2001 y sus propósitos centrales fueron:

- Valorar la importancia del desarrollo de la lengua oral, así como de la lectura y la escritura de las lenguas originarias como componentes intrínsecos de la cultura y de la identidad.
- Valorar la importancia del desarrollo de la lengua oral, así como de la lectura y la escritura del español como un recurso necesario para la comunicación nacional e internacional.
- Facilitar la creación y la adaptación de libros con y para los niños, en lenguas originarias y en español como segunda lengua (Acevedo *et al.* 2004, 533).

El Tequio Pedagógico se desarrollaría en nueve escuelas de varias regiones entre 2001 y 2003 con el objetivo principal de:

Fortalecer y mantener el uso y vitalidad de nuestras lenguas y culturas en los hogares, escuelas y comunidades, así como construir una pedagogía que promueva el bilingüismo oral y escrito, en colaboración comunitaria. (CMPIO 2003, 23)

Los participantes debían actuar como investigadores para reconocer su práctica y discutir su orientación y reorientación. Los resultados tendrían continuidad:

Hacia fines de 2002 se realizó el Congreso de la CMPIO, el cual representó la culminación de la primera etapa del Movimiento Pedagógico. Además del personal de la CMPIO, asistieron más de cuatrocientos padres y unos doscientos niños; entre los pronunciamientos del Congreso hay cinco o seis que hablan de la necesidad de fortalecer el trabajo en la comunidad y en el aula, así como la participación de los padres. Esto llevó a hacer una consulta con los padres de familia en todas las comunidades del estado. Con base en la consulta se planearán ocho años más de trabajo: la segunda etapa del Movimiento Pedagógico. (Crispín 2004, 33-34)

Después de este proyecto, la CMPIO promovió la creación de Nidos de Lenguas trayendo a través de Lois Meyer la experiencia realizada por los maorí en Nueva Zelanda.

¿Qué es un Nido de Lengua (nl)? Es un modelo de revitalización de la lengua y cultura originarias a través de encuentros intergeneracionales íntimos y repetidos entre hablantes de la lengua, muchas veces son abuelos, abuelas y otros ancianos de la comunidad, y los niños pequeños, especialmente en comunidades cuya lengua originaria ya no es la lengua de uso constante en el hogar ni la lengua materna de los niños. La intención es crear un espacio y un ambiente casi familiar y culturalmente apropiado (un “nido”) de inmersión total en la lengua originaria para que los niños crezcan entendiendo y conversando en la lengua originaria, la cual corre riesgo de desaparecer. (Meyer y Soberanes 2022, 161)

El primer Nido en Oaxaca se creó en 2008, y se llegaron a fundar más de diez nidos constituyendo una experiencia importante, la cual se extendió a otros estados (Martínez 2015), pero dejarían de funcionar años después por razones internas y por el peso de la reforma educativa del presidente Peña contra los maestros.

Actualmente, la lucha de la CMPIO por la diferencia lingüística continúa a través del ejercicio de la educación en la lengua local en las escuelas de preescolar y primaria, y en los centros de educación inicial y en la autoformación permanente.

### *Fortalecer la diferencia etnopolítica desde la identidad originaria: comunalidad y resistencia*

Los miembros de comunidades indígenas de origen mesoamericano han vivido por muchas generaciones de manera comunal y aunque la etnografía mostraba siempre los aspectos constitutivos de este modo de vida, no había una palabra con la cual se reconociera y se hiciera visible en toda su dimensión. Obviamente, el Estado no percibía ni reconocía esta característica diferencial de los miembros de pueblos originarios.

La palabra que logra definirlos es comunalidad y por tanto ella establece la diferencia fundamental entre el modo de vida mesoamericano y el modo de vida nacional. A partir de su difusión y apropiación, las luchas por lo propio en Oaxaca están basadas en el pensamiento y el modo de vida comunales, y se ha obligado al Estado mexicano a reconocer dicha característica histórica viva en buena parte de la población nacional.

Uno de los principales asesores que ha tenido la CMPIO, Juan José Rendón, desarrolló la idea de comunalidad, generada originalmente por los antropólogos indígenas Jaime Martínez Luna y Floriberto Díaz Gómez a principios de los años 80, a través del esquema al cual designó como “La Flor Comunal” teniendo cuatro partes constitutivas fundamentales: poder, trabajo, territorio y fiesta, en torno a la milpa como sustento desde lo propio. Tal vez el principal aporte de Rendón sea haber ubicado a la comunalidad dentro de la perspectiva etnopolítica de dominación-resistencia-liberación. Decía:

La resistencia india se ha dado desde la comunalidad, y por ello el futuro de la resistencia está ligado estrechamente al futuro de la comunalidad.

Para hacer avanzar la resistencia, debemos reconocer primero que la resistencia sigue siendo coyuntural y errática; segundo, que necesitamos comprender por qué sucede así; y tercero, que además se requiere sistematizar la resistencia, es decir, planear su estrategia.

Apoiados en las teorías de Amílcar Cabral, nos podemos enfrentar al análisis del problema y a la búsqueda de una solución. (Rendón 2003, 36-37)

Rápidamente, muchos maestros indígenas se apropiaron del concepto de comunalidad para entender la realidad de sus comunidades e identificarse mediante la participación en la vida comunal: “Es importante comprender bien la función de la identidad, como el factor de cohesión comunal y comunitaria, para entender por qué es en este aspecto donde se dan las mayores diferencias. Ya que aquélla se manifiesta con mayor fuerza al interior de las comunidades,

más que en el seno del pueblo o de la población india en general (Rendón 2003, 42).

Y advertía de manera lúcida que el objetivo de la resistencia no era ella misma, sino la liberación: “En el proceso de desarrollar la resistencia, aparte de reconocer el estado actual en que esta se halla, es necesario distinguir también las posibilidades viables de liberación que permita lograr un desarrollo autónomo” (Rendón 2003, 47).

Así, la comunalidad quedaba ubicada como el fundamento de la resistencia y la base histórica para la liberación, es decir, para la construcción de la vida en condiciones de autonomía.

Estas ideas las desarrollaba en los Talleres de Diálogo Cultural, los cuales, desde los años 80 y hasta su muerte en 2005, los realizaba con profesores de la CMPIO y otros actores, tanto en Oaxaca como en otros estados.

Pero también en un espacio el cual sería fundamental en la historia de la CMPIO: la licenciatura en antropología social creada en el sistema abierto en Oaxaca en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, en donde se formaron entre 1982 y 1993 decenas de miembros de la CMPIO (Maldonado 2019).

Desde este espacio académico se difundió la idea de comunalidad entre el magisterio oaxaqueño y se llevó a las comunidades y organizaciones sociales. Tanto la comunalidad como la resistencia fueron temas que fortalecieron en esos años las luchas de las organizaciones y personas conformando el movimiento 500 Años de Resistencia India, Negra y Popular, el cual antecedió en Oaxaca a las luchas y movimientos derivados del levantamiento zapatista de 1994.

Una de estas luchas fue el proceso de elaboración por la Sección 22 de un anteproyecto de ley estatal de educación, en el cual, varios miembros de la CMPIO impulsaron fuertemente la incorporación de la comunalidad, para finalmente quedar reconocida como el cuarto principio rector de la educación en Oaxaca por la ley aprobada por el Congreso oaxaqueño a finales de 1995.

Como ya se dijo, en ese mismo 1995 se iniciaba un movimiento pedagógico paralelo al laboral en la Sección 22, el cual tenía como su principal orientación la comunalidad.

Con base en esa ley propuesta y promovida por el MDTEO, se crearía en 1999 la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, cuya orientación desde su inicio está en la comunalidad, pues “además de las acciones curriculares oficiales marcadas por el actual plan de estudios (el plan 2012), de forma alterna se desarrollan acciones propias de la comunalidad, en un afán de ir fortaleciendo este modo de vida, a la par de irse apropiando de los elementos culturales “universales” (Martínez Marroquín 2019, 40).

Pero, sobre todo, se iniciaría en 1998 la “Marcha de las identidades étnicas por una educación bilingüe intercultural”, la cual fue un proyecto de la Dirección

de Educación Indígena del IEEPO, diseñado y encabezado por un destacado miembro de la CMPIO: Eleazar García Ortega.

Para entender este proceso debemos recordar que desde la creación del IEEPO en 1992, el MDTEO logró que todo el personal de las coordinaciones educativas de nivel en el Instituto fuera nombrado por la Sección 22 y no por el gobierno del estado. Significando lo anterior, el haber sido dirigida la educación indígena desde 1992 y hasta 2015 por maestros nombrados en asamblea sindical. Por ello, varios miembros de la CMPIO fueron parte de la DEI en distintos momentos. Para el tema tratándose aquí, es interesante la explicación del porqué se llamó intercultural a este proyecto:

El origen de la Marcha se encuentra en la decisión sindical de iniciar un Movimiento Pedagógico [...] Una parte fundamental de este movimiento era el proyecto por una educación intercultural en Oaxaca, cuya finalidad fuera diseñar una educación alternativa al Plan y Programas nacionales, que respondiera a los intereses de las niñas y niños oaxaqueños, en especial de los pueblos y comunidades originarios. (Hernández *et al.* 2004, 197)

O sea, se trataba de ser intercultural para hacer algo distinto, que no tuviera que ver con el modelo vigente. La Marcha era concebida como una movilización de conocimientos y de la lengua propia:

El objetivo de la Marcha es indagar y sistematizar la cultura india para incorporar sus resultados a las aulas en tanto elemento reconstitutivo de nuestras identidades, considerando como su contexto las normas comunales y jurídicas. Partimos del principio de que los pueblos originarios poseen, generan, desarrollan y difunden saberes, conocimientos, valores, habilidades, destrezas, estrategias de comunicación, formas de apropiación de los conocimientos, etc., en las cuales la comunidad como forma de vida significa trato simétrico, intercambio energético, equilibrio con la naturaleza y convivencia solidaria. (Hernández *et al.* 2004, 196)

La Marcha se realizaría durante varios años por todo el estado:

Aunque hemos tenido muchas limitantes de tipo económico, se ha logrado la participación activa de maestros, padres de familia, autoridades gubernamentales, especialistas y funcionarios de la Sección XXII del SNTE en escuelas de los 15 grupos etnolingüísticos de Oaxaca, abarcando el total de la estructura de la DEI, constituida por 23 jefaturas de zonas de supervisión subdivididas en 196 mesas técnicas de jefaturas y supervisiones escolares que coordinan al total del personal, constituido por 12 mil directivos y docentes de los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y servicios de extensión educativa. (Hernández *et al.* 2004, 196)

Después, a partir de 2005, se realizaron dos congresos étnicos estatales para revisar los avances de la recopilación y sistematización de conocimientos comunitarios en las lenguas locales. Después, en la DEI se realizó, a partir de 2009, un proceso de recuperación de estos aprendizajes para discutir y elaborar una propuesta curricular, concretándose en el *Documento base de la educación de los Pueblos Originarios*, consultado y publicado en 2014, justo cuando la reforma educativa frenaba toda construcción educativa al imponerse la agresiva reforma, misma sin concluir para el 2018 y a la cual la pandemia le impidió reactivarse.

Hace 20 años, Fernando Soberanes, asesor y miembro de la CMPIO, dejaba ya en claro el sentido de la diferencia comunal en su lucha:

La característica fundamental de las culturas indias es la comunalidad, es decir, su vocación de ser comunidad y de expresar constantemente su pertenencia a la colectividad mediante las fiestas, el trabajo comunitario, el poder comunal en la asamblea y en la defensa y relación con su territorio. Esta comunalidad es la que ha permitido a las comunidades indígenas resistir y construir estrategias de vida por más de 500 años de colonización. (Soberanes 2004)

Esta diferencia es otra que movilizaba la CMPIO en las escuelas y comunidades y desde la cual se identificaban y entraban en acción sus integrantes.

## Conclusión

La educación intercultural como política de Estado es un modelo educativo, el cual aspira a generar pensamientos y relaciones igualitarias en el aula. En el mejor de los casos, logrará formar niños y jóvenes con sentimientos positivos a través de los cuales posiblemente regulen sus acciones. Pero no se preocupa por extender este enfoque fuera del aula, es decir, formar a la sociedad en la interculturalidad no es su objetivo.

Por su parte, la historia de la CMPIO nos muestra un conjunto amplio de maestros indígenas luchando no desde un modelo educativo intercultural sino desde la movilización de un conjunto de diferencias, las cuales caracterizan a sus estudiantes y a ellos mismos.

Es movilización en tanto tratarse de trascender de la escuela hacia la comunidad, educando en función de los intereses comunitarios definidos por su propia existencia, por su ser en resistencia:

Las culturas originales tuvieron que autodefinirse ante el embate del orden colonial. La cultura de la resistencia fue el contexto desde el cual lograron hacerlo para llegar hasta nuestros días. Ha sido un esfuerzo permanente que permitió la consolidación

de la pluralidad, la existencia en México de un mosaico de culturas. De esta forma, la cultura de la resistencia fue el resultado de la organización social en contra del orden colonial y la redefinición del universo de la identidad para mantener lo propio. (Fábregas 1995, 80-81)

Esta movilización es necesariamente contrahegemónica. No hay forma de buscar una transformación positiva acorde con los intereses y propuestas del Estado. En otras palabras, no se puede resistir con recursos de la dominación, salvo para simular contrahegemonía.

La historia de la CMPIO es una larga y amplia lucha por formar niños desde las diferencias fundamentales para resistir, o sea, para mantenerse en la diferencia, para obligar a ser respetada la diferencia, para ser los niños de hoy los jóvenes y adultos luchadores desde sus diferencias por lograr un diálogo en condiciones de igualdad. Así, construir interculturalidad se muestra como fruto de un proceso compulsivo y desgastante, masivo, de largo plazo y a contracorriente. Y, a pesar de que la CMPIO ha logrado grandes avances en medio de tropiezos, falta mucho por lograr. La interculturalidad no está cerca todavía, pero hacia allá se va. **ID**

## Referencias

- Acevedo, Simón *et al.* 2004. Tequio pedagógico, colaboración pedagógica en comunidad. En Lois Meyer y Benjamín Maldonado (comps.), *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: Fondo Editorial del IEEPO, 527-585.
- Becerra, Brenda y Eréndira Campos. 2018. *Interculturalidad: cuatro preguntas clave*. México: SEP-CGEIB.
- Bravo Ahuja, Gloria. 1977. *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. México: El Colegio de México.
- CGEIB-SEP. 2014. *Programa especial de educación intercultural 2014-2018*. Acuerdo publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, 28 de abril. México.
- CMPIO. 2001. A los pueblos y comunidades indígenas. En *Noticias: Voz e Imagen de Oaxaca*, 29 de marzo.
- CMPIO. 2003. *Tequio pedagógico, colaboración pedagógica en comunidad, septiembre 2001-2003*. Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca. Oaxaca.
- CMPIO. 2004. *Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, 30 aniversario (1974-2004)*. Oaxaca: CMPIO, 31 de marzo.
- Crispín, María Luisa (coord.). 2004. *Experiencias innovadoras en educación intercultural*, vol. 1. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.



- Fábregas, Andrés. 1995. La resistencia indígena a la civilización occidental. En José María Muriá (ed.), *La resistencia al totalitarismo*. Guadalajara: El Colegio de Jalisco, 77-87.
- Fábregas, Andrés. 2012. De la teoría de la aculturación a la teoría de la interculturalidad. Educación y asimilación: el caso mexicano. *Intercultural Communication Studies*, XXI,(1): 1-8.
- Hernández, Faustino et al. 2004. La marcha de las identidades étnicas por una educación bilingüe intercultural. En Lois Meyer y Benjamín Maldonado (comps.), *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: Fondo Editorial del IEEPO, 193-231.
- INEE. 2018. Políticas para mejorar la educación indígena en México. *Documentos ejecutivos de política educativa*, 8. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Maldonado, Benjamín. 2018. Entre la modernidad y las luchas indígenas en Oaxaca: el reto de construir política educativa comunitaria. En Marco Antonio Salas, Ma. de Lourdes Salas y Beatriz Herrera (coords.), *Problemas educativos y sociedad: una mirada desde los investigadores*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas, Taberna Libraria Editores, 173-188.
- Maldonado, Benjamín. 2019. Movimiento social y apropiación indígena del conocimiento antropológico: la ENAH en Oaxaca (1982-1993). *Revista de El Colegio de San Luis*, año IX, nueva época, 20: 1-25.
- Martínez, Regina. 2015. Nidos de lengua: algunas experiencias desde México. En Alejandro González y Ana Leyva (coords.), *¡AUKA! Diálogo de saberes: hablantes de lenguas yumanas y lingüistas*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, 53-65.
- Martínez Marroquín, Félix. 2019. *Voces indígenas que dieron vida a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Una perspectiva de sus fundadores*. Tesis de maestría en pedagogía. FES Aragón, UNAM.
- Meyer, Lois y Fernando Soberanes. 2022. La defensa anti-colonialista de la primera infancia como territorio cultural y lingüístico de las comunidades originarias. En Rocío Moreno y Benjamín Maldonado (coords.), *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 147-184.
- Morales, Martha. 2017. *Política educativa comunitaria y educación alternativa. Una aproximación etnográfica desde la perspectiva de los actores del nivel preescolar indígena de Oaxaca*. Tesis de maestría en investigaciones humanísticas y educativas. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Nolasco, Margarita. 1974. Educación y medios de comunicación masiva. *Chasqui*, primera época, 5: 25-38. Ciespal.

- Rendón, Juan José. 2003. *La comunalidad, modo de vida en los pueblos indios*, tomo I. México: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas.
- Salmerón, Fernando. 2010. Educación intercultural y bilingüe en el sistema educativo mexicano. *Integra Educativa*, III(1): 109-117.
- Schmelkes, Sylvia *et al.* 2004. *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: CGEIB-CDI.
- Skliar, Carlos y Magaldy Téllez. 2008. *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas.
- Soberanes, Fernando. 2004. Hacer realidad el discurso: formar docentes para la diversidad. En *Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, 30 aniversario (1974-2004)*. Oaxaca: CMPIO, 31 de marzo, 14.
- Vergara, Martha. 2021. De la educación indígena a la educación intercultural en México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95): 11-24.

Eligio Cruz Leandro\*

## Sistemas educativos para una sociedad diversa, libre e intercultural

### Educational systems for a diverse, free and intercultural society

**Abstract** | Throughout history, educational models have been imposed on the different modes of production; at one time, they have been consistent with the needs, demands and interests of the dominant classes, they have authoritarian roots, be it feudalism, socialism or capitalism. In the last fifty years, although *indigenism* and *interculturality* have been part of government rhetoric, political discourse and academic practice, it is paradoxical that they are promoted by the government, despite the capitalist-neoliberal model, which has generated poverty, exclusion, marginalization, elitism and racism. In this context, for communities that were colonized, *intercultural education* has been a counter-hegemonic instrument of struggle to question the imposition of colonialist cultural patterns. Communities have remained in resistance for centuries, through daily and adaptive teaching practices, they constitute an alternative to change the system from below, from within and from awareness to transform, through education, the system that has subjugated them for more than 500 years.

**Keywords** | inequality | systems | intercultural education | communities | resistance | coloniality.

**Resumen** | Los modelos educativos, a través de la historia, han sido impuestos en los distintos modos de producción. En su momento fueron congruentes con las necesidades, demandas e intereses de las clases dominantes, que tuvieron raíces autoritarias tales como el feudalismo, el socialismo o el capitalismo. En los últimos cincuenta años, aun cuando el *indigenismo* y la *interculturalidad* formaron parte de la retórica gubernamental, del discurso político y del ejercicio académico, es paradójico que se promuevan desde el oficialismo, sin importar el modelo capitalista-neoliberalista, el cual generó pobreza, exclusión, marginación, elitismo y racismo. En este contexto, para las comunidades que fueron colonizadas, la *educación intercultural* ha sido un instrumento contra hegemónico de lucha para cuestionar la imposición de patrones culturales colonialistas. Las comunidades se han mantenido en resistencia desde hace siglos, mediante la práctica docente cotidiana y adaptativa, lo que constituye una alternativa para

Recibido: 31 de agosto, 2024.

Aceptado: 24 de enero, 2025.

\* Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Antropológicas.

**Correo electrónico:** ecruz@unam.mx

Cruz Leandro, Eligio. «Sistemas educativos para una sociedad diversa, libre e intercultural.» *INTER DISCIPLINA* vol. 13, n° 36 (mayo-agosto 2025): 105-129.

doi: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2025.36.91365>

cambiar el sistema desde abajo, desde adentro y desde la conciencia, para transformar mediante la educación el sistema que las ha subalternizado por más de quinientos años.

**Palabras clave** | desigualdad | sistemas | educación intercultural | comunidades | resistencia | colonialidad.

## Introducción

LA EXPRESIÓN *educación intercultural* tiene una diversidad de significados e interpretaciones, los cuales, en general, se refieren a procesos de transmisión de conocimientos, valores o tradiciones de personas en interacción con identidades culturales distintas, dentro de un espacio educativo, con el objetivo de formar entes aptos para convivir dentro de un arquetipo específico de sociedad.

Si llevamos a cabo una revisión de las publicaciones de los últimos años, podremos encontrar aseveraciones de notoria certeza donde, por lo sabidas o evidentes son irrefutables, por ejemplo:

- Contribuye a construir una sociedad solidaria en igualdad, alejada de prejuicios (Universidad en Internet 2022).
- Sirve para promover el respeto, la comprensión y la valoración de la diversidad cultural (Travelingua 2024).
- Favorece la creación de nuevas formas de convivencia ciudadana entre todas y todos, sin distinción de nacionalidad u origen. (Ministerio Secretaría General de Gobierno de Chile 2023, 26).
- Ayuda a los más jóvenes a comprender y a valorar las diferencias culturales, a promover la tolerancia y el respeto, y a luchar contra el racismo y la xenofobia (Tekman 2023).
- Fomenta la empatía y promueve el contacto y la interacción entre personas de diferentes culturas (Secretaría de Bienestar. Gobierno de México 2023).

Este tipo de afirmaciones forma parte de la retórica oficialista, el discurso político y el ejercicio académico, tienen cierto valor, pero no aportan al conocimiento de la multidimensionalidad de educación intercultural.

Como evidencia empírica de esta incongruencia, Sylvia Irene Schmelkes del Valle, socióloga e investigadora, profesora en la Universidad Iberoamericana, quien ha escrito libros y artículos, sobre temas de educación, para adultos e intercultural, afirma:

La interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite

asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que beneficiarían a un grupo cultural por encima de otro u otros. Como aspiración, la interculturalidad forma parte de un proyecto de nación. (Schmelkes 2005, 5)

De manera contradictoria, Schmelkes fue coordinadora general de Educación Intercultural y Bilingüe en la Secretaría de Educación Pública, durante la presidencia de Enrique Peña Nieto, expresidente de México, conocido neoliberalista, y quien ha sido acusado de encabezar una de las administraciones más corruptas. Además, ocupó el cargo de presidenta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de 2013 a 2017, periodo en el cual los maestros de los estados más pobres, como Oaxaca y Guerrero, fueron denostados y perseguidos por oponerse a una reforma educativa que pretendía privatizar la educación:

Schmelkes sirvió al gobierno de Enrique Peña Nieto y de Aurelio Nuño, siendo un ariete contra la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), las escuelas normales rurales y los docentes en general. ‘Nos sumamos a la reprobación de estos actos vandálicos’, ‘A mí me preocupa muchísimo la postura irreductible (de la CNTE), porque así el diálogo es imposible por definición. Si no estoy dispuesto a moverme, pues entonces para qué me siento a una mesa de negociación’, [...] quienes han favorecido la privatización de la educación son los mismos maestros, quienes con sus paros orillan a los padres a cambiar a sus hijos de escuela’, fueron algunas de las expresiones que utilizó la primera consejera presidenta del nuevo INEE, contra los profesores del país. (Barrera 2017)

Por tanto, la expresión *educación intercultural* no debe utilizarse a la ligera o de manera simple, pues es compleja en virtud de la existencia de una gran cantidad de significados y significantes de corrientes del pensamiento, así como de contextos sociopolíticos y culturales. Además, estos son producto del devenir histórico de la sociedad de la cual se trate; el fenómeno intercultural no es el mismo en Europa, que en África, o América Latina y el Caribe.

Hablar de complejidad implica la dificultad para explicar algo que no podemos abordar de manera simple. En ese sentido, no existe un concepto o definición *universalmente aceptado*, o una fórmula para comprender y explicar lo que es la *educación intercultural*. Lo que sí es posible afirmar, en principio, es que la educación intercultural es diferente dependiendo del tiempo y lugar en los cuales surge y coexiste.

En los países industrializados, donde se concentran personas, quienes han emigrado de sus países de origen por distintos motivos como la pobreza o el desplazamiento por la guerra, la educación intercultural tiene objetivos enfocados hacia la integración de personas de diversas culturas: para la convivencia,

la capacitación, el trabajo, así como para la incorporación al sistema productivo y ciudadanización en el país en el cual radican.

Por ejemplo, en Europa, se habla más de lo múltiple que de lo intercultural, resultante de procesos de migración al interior de Europa y personas provenientes de África, China, Medio Oriente, etcétera.

Por tanto, el objetivo del presente artículo es develar los diferentes usos, acepciones y uso engañoso que se ha dado a la educación intercultural, como dispositivo utilizado por grupos de poder para mantener regímenes de discriminación, sometimiento y explotación dentro de un sistema que está diseñado para eso.

## El problema de la desigualdad sistémica y la interculturalidad

Para las comunidades que fueron colonizadas por la expansión de países hegemónicos, la *educación intercultural* se constituye en un instrumento de lucha para cuestionar la imposición de patrones culturales y resistir ante la imposición de modelos de organización para la producción, educativos y de pensamiento, los cuales, durante siglos, han justificado los esquemas de dominación económica, política, ideológica, moral, educativa, por mencionar algunos ejemplos.

Para las élites que han subalternizado a los pueblos, la *educación intercultural* ha sido una estrategia y una postura, la cual asumen para mostrar una aparente apertura y respeto a la diversidad de los grupos sociales mayoritariamente originarios o de las comunidades urbanas marginadas y discriminadas por el sistema capitalista. Ha sido un *dispositivo* de sujeción adicional, focal y adaptativo. Agamben afirma lo siguiente:

[...] no sería errado definir la fase extrema del desarrollo capitalista que estamos viendo como una gigantesca acumulación y proliferación de dispositivos. Es cierto que hubo dispositivos desde que apareció el homo sapiens, pero parecería que hoy no hay un solo instante en la vida de los individuos que no esté modelado, contaminado o controlado por algún dispositivo. (Agamben 2014, 19)

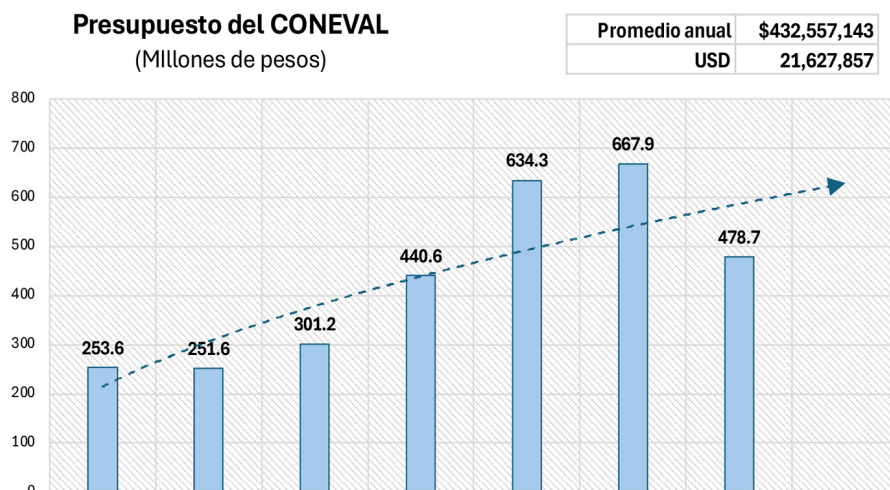
Por lo anterior, no es pertinente hablar de *interculturalidad* de manera general, sin referir el contexto. El tipo de *interculturalidad* que vivimos en América Latina y el Caribe no es equiparable a la visión de *interculturalidad* de otras partes del mundo, pues en esta región se asocia con las comunidades locales y las etnias, las cuales viven en condiciones de inequidad acompañada de pobreza.

En México, a más de 500 años de invasión por parte de España, seguimos viendo en una sociedad elitista, discriminatoria y clasista; se continúa jerarquizar

zando en función de la condición económica, la pigmentación de piel, el sexo y origen étnico. El comportamiento social es producto de la colonialidad que hemos heredado, donde la asimilación y de homogenización surgen a partir de la independencia, reforzadas a través de la Revolución mexicana y la conformación de un Estado-nación, el cual, a pesar de decirse indigenista, ha mantenido por más de 100 años a las comunidades originarias sumidas en la pobreza.

En el año 2004, el gobierno de México, a cargo de Vicente Fox Quezada, *descubrió* que el *modelo neoliberal* había generado una gran cantidad de pobres, no todos iguales, por la diversidad de personas en situación de pobreza. Al respecto, creó el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), un organismo especializado, encargado de generar la medición multidimensional de pobreza en México, con un presupuesto promedio anual de más de 508 millones de pesos, equivalentes a más de 26 millones de dólares anuales (figura 1).

**Figura 1.** Presupuesto del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.



Fuente: Elaboración propia con información de Molina (2019).

El Coneval no ha hecho más que subclasificar a los pobres para aparentar el no ser estos tantos y ni carecer estos de todo; afirmando que algunos únicamente tienen carencias de alimentación, servicios de salud, vivienda o servicios básicos, como agua, luz, etc. Para tal efecto, ha desarrollado instrumentos, metodologías e indicadores de carencias, hasta la exquisitez, para medir, catalogar y jerarquizar a las personas en situación de pobreza (figura 2).

**Figura 2.** Clasificación de los pobres en México en 2018.

Tipo de pobreza	Porcentaje 2018	Porcentaje de pobres
Población en situación de pobreza	41.9	76.3
Población en situación moderada	34.9	
Población en situación de pobreza extrema	7	
Población vulnerable por carencias sociales	26.4	
Población vulnerable por ingresos	8	
Población no pobre y no vulnerable	23.7	23.7
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia con información del Coneval (2019).

No obstante su limitado enfoque analítico-descriptivo de la pobreza, el Coneval ha publicado documentos dando cuenta de la miseria de las comunidades originarias de México, las más pobres entre los pobres. La población indígena en situación de pobreza es de 69.5%, en contraste con el 39% de la población no indígena encontrada en esta situación (figura 3).

**Figura 3.** Pobreza en deciles de población indígena en 2018.



Fuente: Elaboración propia con información de Molina (2019).

Al igual que en el resto del país, la carencia por acceso a la seguridad social es lo que más aqueja a la población indígena con el 78.2% en 2018. En las localidades rurales ascendió a 88.2% en el mismo año. Además, dentro de este grupo marginado y pauperizado, se reconoce a los jóvenes como el grupo poblacional



más victimizado por el sistema, pues 8 de cada 10 indígenas menores de 18 años se encuentran en situación de pobreza en el país.

El discurso del indigenismo, la multiculturalidad, interculturalidad, pluriculturalidad, entre otras cuestiones, han estado presentes en la narrativa oficial en México desde el siglo XX; de acuerdo con Málaga (2018, 22) *la educación intercultural inició con el proyecto de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural*, mediante un programa del Instituto Indigenista vigente en un primer periodo entre 1963 y 1989. Un segundo periodo tuvo lugar de 1989 a 2009, con la *Educación Intercultural y Bilingüe* promovida por la Dirección General de Educación Indígena, la cual convocó a crear un Sistema Nacional de Promotores Culturales y Profesores Bilingües, quienes capacitarían a profesores para la alfabetización de los pueblos, ofreciendo un servicio educativo en lengua materna.

Sin embargo, la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües (AN-PIBAC) manifestó, en 1972, su oposición, indicando que “en la política indigenista que se ha desarrollado, no se ha considerado la participación de los indígenas a quienes directamente afecta toda acción dirigida a su medio...”.

Antes de la llegada de los españoles, en el continente Americano había grandes grupos de aborígenes con una avanzada organización política, social, económica y cultural de acuerdo con la época en la cual vivían, que maravillaron al viejo mundo. Este florecimiento cultural en México fue interrumpido al producirse la caída de Tenochtitlán en 1521. A partir de esa fecha, los nativos fueron dominados mediante la fuerza, el crimen y las vejaciones. El sistema colonialista destruyó los valores y materiales de los grupos indígenas; se les despojó de su dignidad humana al ser sometidos a otra religión, a otras costumbres, a otra lengua y a un régimen de producción de carácter esclavista [...]. (ANPIBAC, citado en Málaga 2018, 110)

Por su parte, Martínez (2015, 108) comenta que en 1983, durante el sexenio de Miguel de la Madrid, se formularon planteamientos teóricos sobre la educación indígena mediante un nuevo modelo de educación llamado *Educación Indígena*; no obstante, por la oposición del sindicato, el proyecto no se puso en marcha. En el año 1993, en la Ley General de Educación se reconoció la importancia de promover la educación en lenguas indígenas, pero el programa carecía de un proyecto académico que sistematizara los aspectos metodológicos y curriculares, es decir, era un compendio de declaraciones, sin establecer el cómo se llevaría a cabo.

Posteriormente, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Pronae) recoge estos planteamientos y señala que en México, por ser un país regional y étnicamente diverso, la educación debe contribuir a eliminar todo tipo de discriminación, prejuicio y racismo contra los miembros de culturas diferentes y

minoritarias. Así también, establece que los mexicanos nos debemos reconocer como diversos y valorar que vivir en un país multicultural nos enriquece como personas y como colectividad.

Fue hasta el año de 1992, cuando la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce a este país como país pluricultural, en el artículo 2° se señala tener una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas quienes conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

Asimismo, dicho artículo en el apartado B, fracción II, señala que las autoridades federales, estatales y municipales tienen la obligación de garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior; desarrollar programas educativos de contenido regional, los cuales reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, y el conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

No obstante el reconocimiento oficial y la narrativa a favor de la interculturalidad, es incongruente e inconcebible que este enfoque educativo sea posible en un sistema, el cual, durante siglos, ha empobrecido a las mayorías y siendo de origen elitista, racista y discriminatorio.

En condiciones de desigualdad e injusticia, como las prevalecientes en muchos países subalternizados, la educación se debe constituir en un medio para visibilizar las condiciones de indignidad en las cuales vive la población, pues, en la medida en la cual tomen conciencia de la situación podrán asumir la responsabilidad de promover cambios como integrantes de un grupo social. En palabras de Marx (2008): “Se debe hacer más oprimiente la opresión real añadiéndole la conciencia de la opresión; se trata de volver aún más sensible la afrenta, haciéndola pública... Es preciso enseñar al pueblo a asustarse de sí mismo, para darle coraje.”.

Por tanto, ante las condiciones del contexto, las preguntas para edificar un sistema de educación intercultural son: ¿cómo se ha educado?, ¿por qué ha sido de esa manera?, ¿en qué contexto y para beneficio de quién?, ¿quiénes somos y por qué vivimos en estas condiciones?, ¿cómo se debería educar?, ¿para qué educar?

Para dar respuesta a esas preguntas, debemos remitirnos a los modos de producción, los cuales han implementado modelos educativos a lo largo de la historia, para comprender los principios sociales, económicos y culturales orientadores del desarrollo y dadores de sentido a los sistemas de educación, así como de los resultados, tanto para los grupos de poder que los promueven, como para la población a la cual se imponen con intencionalidad subyacente.

## La educación y los sistemas económicos, políticos y sociales

Para dilucidar la educación intercultural, en primera instancia se debe abordar el tema de la educación. Partir de preguntas fundamentales como: ¿por qué educar?, ¿cómo educar?, y, ¿para quién educar?

La educación tiene que ver con formar personas funcionales, es decir, que desempeñen una función dentro de un sistema multidimensional, en los ámbitos económico, político y social, como trabajadores, obreros, campesinos, empresarios, comerciantes; como integrantes de una comunidad; familias constituidas por padres, madres, hijas e hijos, etcétera. Un sistema multifuncional, multidimensional, pero, finalmente, bajo un régimen determinado, existente, el cual en la mayoría de los casos actualmente es capitalista.

Es una constante creación y recreación de las personas que educan y los educandos, dentro de un proceso de transferencia de conocimientos considerados útiles para las personas y el medio en el cual van a vivir, esto es, dentro de un sistema. En ese sentido, la educación es conservadora toda vez que trata de reproducir modelos congruentes con las necesidades del sistema y preservar normas, valores y principios, los cuales rigen la sociedad, las familias y las relaciones personales en las comunidades.

Considerando que los sistemas son teleológicos, diseñados por quienes tienen el poder de hacerlo, por las personas quienes toman las decisiones de gobierno; así como por los grupos de interés y fácticos tratando de conservar sus intereses y privilegios, dentro de un régimen el cual les ha sido conveniente por generaciones; tratan de perpetuarlo, evolucionarlo y adaptarlo, manteniendo las mismas relaciones de producción imperantes en una sociedad definida, en un tiempo y lugar específicos.

En ese sentido, podemos afirmar que el tipo de educación está intrínsecamente relacionado con el régimen gubernamental que lo implanta; no se puede concebir un modelo educativo ajeno a las necesidades, demandas e intereses de los poderes prevalecientes en una sociedad, y dando respuesta a las preguntas fundamentales de este artículo: ¿por qué educar?, ¿cómo educar?, y, ¿para quién educar?

Asimismo, la educación tiene raíces y a lo largo de la historia ha evolucionado de acuerdo con factores económicos, sociales o culturales de las diversas sociedades; hechos que de manera condicionante, fortuita, incidental o intencional han influido o determinado los modelos educativos de países, regiones y comunidades.

Para ejemplificar esta afirmación, a continuación referiré, de manera general, los principales sistemas económicos, políticos y sociales, los cuales se han identificado históricamente: feudalista, capitalista o socialista, así como los tipos de educación impuestos para beneficio de las clases sociales o grupos dominantes.

### *La raíz totalitaria y dogmática de la educación en el feudalismo*

El conocimiento de las culturas occidentales deviene de sistemas sociales absolutistas de la Edad Media en donde la educación tenía como objetivo final justificar el origen divino de los señores feudales y mantener sometidos a los vasallos o siervos. En los monasterios, se transmitía a los monjes “la verdad revelada de Dios” materializada en la Biblia, y tenían la encomienda de adoctrinar a la población con esos dogmas.

Bajo este orden, los miembros de la iglesia impusieron, a través de este tipo de educación, los dogmas y el orden del mundo en donde justificaban las relaciones de producción, y las personas eran consideradas *por naturaleza* pecadoras, al servicio de Dios y en consecuencia del rey.

Para San Agustín, Dios es la autoridad suprema del universo, toda su filosofía parte de la verdad revelada, y para alcanzar dicha verdad se necesita la fe *Tolle lege*; según él, solo teniendo fe en las escrituras se puede llegar a tener un conocimiento racional. La fe y la razón están íntimamente unidas bajo el eslogan: “comprender para creer, creer para comprender”, esta frase en la Edad Media, San Anselmo la especificó en *fides quaerens intellectum*, la fe busca comprenderse (Picado 2002, 24).

### *El capitalismo y la formación de individuos “libres” para competir en el mercado*

Con el ascenso de la burguesía al poder, entre los siglos XVI y XVIII, ya como clase dominante y sobre todo con el acaecimiento de la industrialización, devino la necesidad de transformar el sistema económico, político, legal y educativo; con modelos educativos los cuales otorgasen mayor relevancia a los negocios o al comercio, se forman individuos que *por naturaleza* se consideran libres para vender su fuerza de trabajo, para competir en el mercado y contribuir al desarrollo económico del sistema capitalista.

John Locke (1632-1704) sostenía que los seres humanos *por naturaleza* nacemos libres e iguales, afirma ser esta una ley natural que no se debe transgredir, preservar la vida, la libertad y la propiedad privada; sus concepciones sobre la sociedad civil y la forma de organizar las naciones a partir de la libertad y de la tolerancia inspiraron la revolución francesa y la independencia de Estados Unidos. Sin embargo, estimaba peligroso entregarle el monopolio de la educación a un ente omnipotente, representado por un grupo de personas con intereses, los cuales podrían educar con ciertas narrativas.

Por otra parte, John Dewey, pedagogo, psicólogo y filósofo estadounidense, considerado uno de los fundadores de la pedagogía progresista en Estados Unidos, argumentaba a favor de la práctica social y criticaba el pragmatismo del sistema capitalista, la educación para la reproducción en serie, en las escuelas y en las fábricas.

Dewey vivió el acelerado proceso de industrialización y de crecimiento que experimentó Estados Unidos hacia finales del siglo XIX y del primer tercio del XX. Desaprobó la implementación del sistema educativo de ese tiempo debido a estimar que las escuelas estadounidenses estaban fracasando en la tarea de educar para una sociedad más justa. Criticó el hecho de utilizar métodos promotores del “individualismo”, que todos los estudiantes de una clase leyese los mismos libros al mismo tiempo y recitasen las mismas lecciones; consideró que en esas condiciones los impulsos sociales del niño se atrofian y el maestro no puede aprovechar el deseo innato del niño de “dar, hacer, es decir, servir” (Dewey 1897, 15).

Aseveró que bajo ese modelo se instruye a los estudiantes para aprender lecciones fijas para ser recitadas a un maestro; los alumnos toman apuntes para después presentar exámenes, medir su memoria y compararse con otros; observar si han superado a los demás, buscando ser el primero en su clase y presentar un diez a sus padres y maestros.

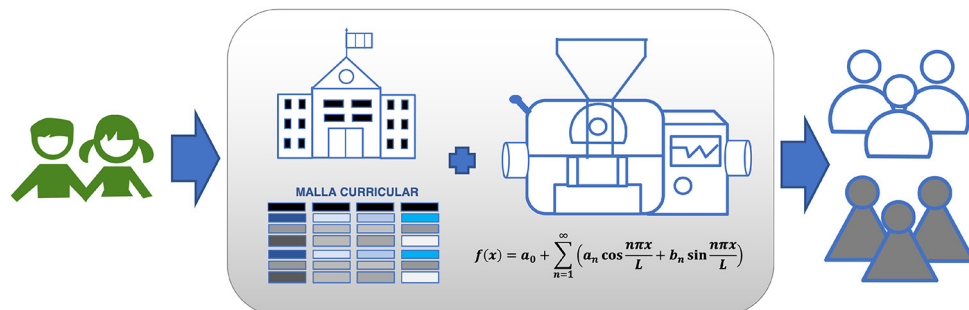
Además, afirmó que la educación entrena a los estudiantes para unirse a una sociedad injusta y antidemocrática, además de sufrir control corporativo, donde el espíritu comunitario es sustituido por “motivaciones y normas fuertemente individualistas”: miedo, emulación, rivalidad, juicios de superioridad e inferioridad. Como resultado, “los más débiles pierden el sentido de sus capacidades y aceptan una posición de inferioridad persistente y duradera”.

De acuerdo con su propuesta educativa, Dewey quiere conectar la escuela con la vida social externa, indicando no poderse separar la escuela y la sociedad; además, criticó que la escuela no está diseñada pensando en la reproducción social. Acusó a las grandes empresas de poder influir fácilmente en los programas gubernamentales y en la sociedad, diciendo que “Mientras la política siga siendo la sombra que proyectan las grandes empresas sobre la sociedad, atenuar esa sombra no cambiará la esencia” (Dewey 1985, 16).

Estaba convencido de que el auténtico bienestar social no tendrá éxito si las oligarquías tratan de monopolizar los beneficios del sistema educativo a favor de unos pocos privilegiados y que los trabajadores no tienen ni idea de los objetivos sociales de sus actividades, que no trabajan libre o inteligentemente, sino por el salario.

Bajo este sistema, los grupos de poder empresariales, políticos y culturales imponen un modelo que no solo busca conformar individuos socialmente aceptables y útiles, sino también evitar brotes de desviaciones dañinas, reproducir individuos conforme a la colectividad, mantener el orden social y las condiciones que prevalecen en la sociedad. En la figura 4, se puede apreciar una esquematización del sistema educativo como dispositivo de reproducción ciudadana.

**Figura 4.** El sistema educativo como dispositivo de reproducción ciudadana.



Fuente: Elaboración propia.

Su modelo educativo discrimina y separa a educandos en clases distintas, los de la educación privada y los de la educación pública. Muchos niños, niñas y jóvenes, independientemente de sus necesidades y capacidades, no tienen acceso a la educación superior, quedando limitados a la instrucción elemental y en el mejor de los casos a roles como capataces, coordinadores o supervisores en los procesos productivos.

### *La imposición de la educación socialista*

Vladimir Il'ich Lenin, con el respaldo de pedagogos socialistas, impulsó la creación de la escuela del trabajo única, la cual combinaba enseñanza y trabajo productivo. Su objetivo era garantizar la igualdad de todas las clases sociales en una escuela mixta y laica, en donde la educación primaria y secundaria quedaban unificadas, utilizando métodos activos de enseñanza para la producción industrial.

Con ese antecedente, en los países socialistas bajo el control de la Unión Soviética, se promovieron modelos educativos con ideología política que da preeminencia a la "dictadura del proletariado" y a establecer un "Estado obrero". Consideraban que *la naturaleza humana es de seres sociales*, por tanto, instauran una educación única, obligatoria, gratuita, emancipadora, científica y racionalista. Además, evitan la existencia de una educación privada, y si la hay es bajo la supervisión del Estado o del partido en el poder, quienes definen los procesos educativos. Privilegiar el sentido colectivo sobre los logros individuales, llevó a grandes problemas, los cuales se hicieron patentes en los países socialistas, por implantar rígidos modelos de sujeción social en los ámbitos económico, político, cultural, educativo, entre otros.

La educación por encima del nivel primario está sometida a la planificación central, lo cual es un resultado de: a) una economía planificada, que constituye un principio

obligatorio fundamental en un país socialista; b) una política social que se propone ampliar el acceso a todos los niveles de la educación en la medida de lo posible y que garantiza a todos los ciudadanos el derecho fundamental a ser empleado de acuerdo con sus capacidades. (Kluczyński 1980, 218)

Aunque la educación impartida en los estados socialistas se jacta de ser laica y estar al margen de toda doctrina religiosa, combatiendo el fanatismo y los prejuicios, para crear conciencia social y una concepción científica del universo, en la práctica se caracterizó por su carácter dogmático, ideológico e impositivo.

Esto evidenció problemas y contradicciones en las escuelas socialistas, donde privaba el rigor y el orden, se renunciaba a la individualidad en favor de la colectividad, bajo un esquema creado por Antón Semiónovich Makárenko, conocido como modelo pedagógico de la lucha, en el cual imperaban los procedimientos militaristas.

Bajo la consigna “estamos obligados a educar al ciudadano que nuestra sociedad necesita”, Makárenko estaba convencido de que la educación de la clase trabajadora, basada en forjar su carácter, conducta y personalidad, era fundamental para crear una nueva sociedad (Hernández y Valdivia 1985). Fue un pedagogo en cierta medida incompatible con la teoría marxista, más cercano al autoritarismo stalinista.

## Los pilares de los modelos educativos autoritarios

Están sustentados en narrativas y pilares teóricos como el universalismo y el esencialismo, la naturaleza humana y la normalización de las personas y su pensamiento, erigidos en los fundamentos de la imposición de los modelos educativos convenientes para los regímenes políticos o modos de producción económico-sociales; por cientos de años estos han sido utilizados para enajenar y justificar la manipulación del pensamiento a favor de los grupos de poder impuestos por la cultura, la educación, el sistema político y económico; en nombre de Dios, de la modernidad, del desarrollo, del mercado, de la globalización, por mencionar algunos.

### *El universalismo y el esencialismo, como fundamentalismos ideológicos*

Como se aprecia en los apartados anteriores, bajo los modos de producción feudalista, capitalista y socialista, los modelos educativos se han organizado conforme a las necesidades de estos regímenes, aduciendo universalidades o esencialismos sobre la naturaleza humana: “para servir a Dios”, como “hombres libres” o como “seres sociales”; es decir, se parte de esta acepción en el proceso educativo, como premisa para evaluar o discriminar la condición humana.

Las llamadas *universalidades*, en realidad, son constructos que responden a un tiempo y a un modo de organización de la sociedad, en donde existen grupos hegemónicos construyendo realidades normalizadas; como la feudalista, capitalista o socialista; para imponer esquemas de dominación sustentados en esencialismos o generalidades descartando, de manera muy conveniente, para sus intereses, la complejidad, diversidad y multidimensionalidad de los grupos sociales y humanos.

Por otra parte, el esencialismo es la creencia de que los objetos en el mundo, tanto naturales como sociales, tienen propiedades innatas, las cuales sirven para definir lo que son. Este esencialismo es absolutista porque es reductivo y determinista, es una ceguera parcial utilizada por los defensores a ultranza de determinados valores y creencias esenciales, por ejemplo, la razón, la libertad, la democracia, la justicia, el trabajo, lo bueno, lo malo, etcétera. Con base en estos preceptos distinguen, discriminan, segregan e imponen medidas autoritarias.

Los esencialistas afirman conocer las características de las personas y no permiten observar otras cualidades humanas más complejas adquiridas en su devenir histórico, cultural o de su entorno. Este es el caso de las teorías del desarrollo y subdesarrollo, las cuales sustentan sus conjeturas en esencialismos racistas, geográficos o historicistas, haciendo generalizaciones como la creencia de que las personas del norte son activas y las del sur pasivas, en oriente creativas, o que las de piel blanca son buenas y las de piel oscura malas, entre muchas más sandeces sostenidas por arquetipos reduccionistas y discriminatorios.

Por ejemplo, a lo largo de la historia, se ha difundido ampliamente la narrativa de ser los mexicanos flojos, corruptos, ladrones y ladinos, en especial en los segmentos sociales más pobres, a quienes, bajo esa concepción, se les trata, educa, emplea y explota, como fuerza de trabajo en el sistema productivo.

Esta falacia es evidente con la contribución de los migrantes mexicanos al producto interno bruto (PIB) de Estados Unidos, así como a la dinamización del mercado a las aportaciones al fisco norteamericano; recientemente, la secretaria de Relaciones Exteriores, Alicia Bárcena, dio a conocer la aportación de los migrantes:

Las aportaciones que más de 37 millones de migrantes mexicanos realizan a la economía de Estados Unidos no son reconocidas, aun cuando contribuyen con 324 mil millones de dólares anuales en impuestos a esa nación, afirmó la canciller Alicia Bárcena. Agregó que esa cifra es superior al PIB de Colombia, que alcanza 314 mil millones de dólares [...].

Refirió que hay 37.3 millones de mexicanos viviendo allí, concentrados sobre todo en dos estados: 36 por ciento en California y 22 por ciento en Texas; del total, 26.7 mi-



llones son de segunda y tercera generación y 10.6 millones nacidos en México; de estos, la mitad, 5.3 millones, son indocumentados. (Olivares y Urrutia 2024, 9)

### *La narrativa de la naturaleza humana a educar*

Se ha buscado definir la *naturaleza humana*, sin embargo, es un término controvertido porque esta concepción se ha utilizado a lo largo de la historia para justificar formas de gobierno, prácticas de sometimiento social, modelos educativos y condiciones de vida y convivencia.

Para Thomas Hobbes, los seres humanos son malos por naturaleza, de modo que, para poder vivir en sociedad sin caer en la anarquía y la guerra, se necesita un poder absoluto representado por un Estado fuerte y autoritario, el cual controle el impulso agresivo que surge de la motivación egoísta de los seres humanos:

[...] del mismo modo que un niño tiene necesidad de un tutor o protector, que defiende su persona y su autoridad, así también (en los grandes Estados) la asamblea soberana, en todos los grandes peligros y perturbaciones, tiene necesidad de *custodes libertatis*; es decir, de dictadores o protectores de su autoridad, que vienen a ser como monarcas temporales a quienes por un tiempo se les confiere el total ejercicio de su poder [...]. (Hobbes 1651, 156)

De esta manera, se sostiene la postura en la cual se afirma que las personas deben renunciar a su libertad política y subordinarse al poder del Estado de forma voluntaria mediante un *pacto social* permitiendo la aparición de un ente, monstruo, Leviatán, el cual facultaría someter a un poder común o autoridad, la naturaleza humana codiciosa y ambiciosa.

Por su parte, John Locke también observó la *naturaleza humana* como una *tabula rasa*, una pizarra en blanco esperando ser inscrita por la tinta de la experiencia y la observación. Esta idea la concibe como fundamental para entender cómo nos aproximamos al mundo, percibimos a los demás y construimos nuestra comprensión del mismo. Por ejemplo, prejuicios y creencias pueden entenderse como un proceso empírico, en el cual nuestra mente es receptiva a la información que nos rodea.

Jean-Jacques Rousseau, en su *Segundo discurso* sobre el origen y fundamentos de la desigualdad entre los hombres, afirmó que el hombre es *bueno por naturaleza*, pero se hace malo por culpa de las normas sociales.

[...] lo que hace al hombre esencialmente bueno es tener pocas necesidades y compararse poco con los demás, y lo que le convierte en malo es tener muchas necesidades y someterse mucho a la opinión [...]. Que sepa que el hombre es naturalmente bueno, que lo sienta y juzgue de su prójimo por sí mismo pero que vea cómo la sociedad de-

prava y pervierte a los hombres, que encuentre en los prejuicios de ellos la causa de todos sus vicios que tienda a estimar a cada individuo, pero que desprecie a la muchedumbre; que vea que todos llevan casi la misma máscara, pero que sepa que hay rostros más bellos que la máscara que los cubre. (Rousseau 1762, 149 y 168)

Afirma que los humanos son *libres por naturaleza*, desde su nacimiento y que ningún hombre puede tener más derechos que otros, tampoco derecho sobre otro; por tanto, todas las personas son igualmente libres e iguales en derechos. Concluye que la bondad es propia de la *naturaleza del hombre* y que su corrupción se debe atribuir a la sociedad y su remedio en el retorno a la vida natural será desde entonces la motivación principal que inspirará todas sus obras.

Para Karl Marx, las personas *por naturaleza son seres sociales*, quienes en contacto con la vida y en el proceso de producción de bienes materiales y las relaciones con la sociedad adquieren la conciencia. Sostiene que “El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de vida social, política e intelectual en general. No es la conciencia del hombre la determinante de su ser sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia” (Marx 1859, 5).

Además, ante la necesidad de producir los medios para su subsistencia, establece una relación con la realidad a la cual transforma a través del trabajo, pero no como actividad individual, aislada, sino como una actividad colectiva con otros seres humanos en la cual se establecen relaciones sociales de producción. Por tanto, considera que “*el trabajo es la condición natural de la existencia humana*, la condición, independiente de todas las formas sociales, del proceso metabólico entre el hombre y la naturaleza...” (Marx 1859, 19).

### *La normalización del pensamiento a través de la educación*

El concepto de normalización fue planteado por Michel Foucault, al referirse a la forma en la cual el poder controla el pensamiento, la personalidad y el comportamiento de las personas. “El poder se incardina en el interior de los hombres, realiza una vigilancia y una transformación permanente, actúa aún antes de nacer y después de la muerte, controla la voluntad y el pensamiento en un proceso intenso y extenso de normalización en el cual los individuos son numerados y controlados” (Díaz 2006, 109).

En este proceso de adoctrinamiento también participan élites intelectuales, medios de comunicación, cine, radio, televisión y, actualmente, las redes sociales, las cuales participan en la implantación de los valores del sistema para reproducir la ideología dominante. Si alguien se siente dueño de la verdad, intérprete y conocedor de lo que le conviene a las sociedades, se adjudica la facultad de restringir derechos y libertades, asumiendo una superioridad, la cual le autoriza juzgar, calificar, descalificar y construir una realidad para reforzar esa narrativa.

Las sociedades centradas en imponer modelos educativos en nombre de *la nación*, de *la democracia* o *del pueblo*, independientemente de la bandera política, tienden a construir las narrativas que les son convenientes. De igual manera, con los medios, las élites, de izquierda o de derecha, promueven versiones maniqueas de la realidad y justifican el orden establecido.

El grupo en el poder determinando qué es lo bueno y qué es lo malo tiene un poder enorme para implantar la narrativa, y un sistema educativo único y centralizado, consistente con los objetivos de los grupos de poder y de las élites u oligopolios locales o trasnacionales.

Los sistemas capitalistas en su dimensión económica y productiva están diseñados para la obtención de utilidades, para la explotación de la fuerza de trabajo y de los recursos naturales. Para tal propósito, clasifican, discriminan, excluyen y someten a los subalternos. En general, los sistemas sociales y económicos, en todas sus variedades, cada uno con sus circunstancias, propiedades y singularidades, cuentan con sistemas educativos consistentes con la ideología del poder y las necesidades del sistema económico y político.

Dentro de este sistema, las instituciones educativas, como *dispositivos*, operan como factor de producción. La educación forma lo que el régimen denomina *capital humano*, con el cual las empresas y organizaciones gubernamentales llevarán a cabo sus procesos de producción de bienes y servicios.

Agamben afirma:

[...] llamará literalmente *dispositivo* a cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes no solamente; por lo tanto, las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etcétera. (Agamben 2014, 18)

Bajo esa perspectiva, *dispositivo* se considera como un componente o grupo de elementos organizados para realizar una función determinada y, generalmente, forman parte de un conjunto más complejo. En ese sentido, la educación es un dispositivo el cual, en forma sistémica, forma parte de otros dispositivos que penetran y son constitutivos de la sociedad, de las familias, la vida de las personas y *contribuyen* a la configuración de mentes y conductas de personas quienes, también con carácter de dispositivos, actúan dentro de un régimen.

## La educación del colonialismo y la colonialidad

Cristóbal Colón *descubrió* América y con ello impulsó el desarrollo del capitalismo, lo cual le permitió a distintos países de Europa, principalmente a España,

Francia, Reino Unido, Portugal y Holanda expandirse y colonizar los territorios de los pueblos sometidos: utilizar mano de obra esclava indígena para obtener utilidades; apropiarse de la tierra para distribuirla entre sus terratenientes; localizar las minas de oro y de plata; imponer el fundamentalismo religioso y destruir las cosmovisiones de los pueblos originarios. En resumen, construir un nuevo orden para maximizar el beneficio económico, trasladar la riqueza y financiar el desarrollo industrial de las potencias de Europa.

Con dicha expansión colonial, para justificar la superioridad de los invasores, crearon todo un marco categorial para clasificar a las personas. En principio, cuestionaron si las comunidades originarias “descubiertas” en el “nuevo mundo” eran seres humanos o no; para, a partir de su condición de “salvajes”, reclamar una supuesta superioridad de razas; por medio de la violencia, se atribuyeron el derecho de imponer a los pueblos invadidos: formas de gobierno, educación, cultura y una supuesta religión a la cual llamaron verdadera.

A las comunidades originarias de territorios invadidos les denominaron indios; a quienes provenían de África, les llamaron negros; ellos mismos se autodenominaron “blancos”. Se les caracterizó en principio por la religión, si tenían alma o no y si eran humanos o animales; posteriormente, se estratificó mediante el color de la piel o por categorías sociales. Estas jerarquizaciones fueron eminentemente coloniales, las cuales tuvieron como objetivo primordial diferenciar, discriminar, segregar, justificar la esclavitud, la explotación, el saqueo y la dominación.

Si bien, el colonialismo es un proceso relacionado con la ocupación militar, la violencia y el control territorial, económico, jurídico y político de los pueblos colonizados por parte de una fuerza expansionista extranjera; la colonialidad, en cambio, hace referencia a la lógica cultural de dominación colonial y a los *dispositivos* de transmisión de patrones de sometimiento social, los cuales continúan operando hasta nuestros días, pese a ya no reconocerse abiertamente el colonialismo.

Hasta la fecha, las narrativas de la religión, la civilización, el liberalismo, el desarrollo, la modernidad y ahora el neoliberalismo han sido grandes pretextos para el saqueo, el dominio, sometimiento y empobrecimiento de las culturas locales para persuadirlas de la superioridad de las culturas occidentales. La colonialidad del poder y los Estados, coludidos con las oligarquías locales, desarrollaron una estructura política, social, cultural y educativa para reproducir y legitimar, bajo nuevos dispositivos, las bases coloniales sustentadas por la formación del orden capitalista.

En la primera parte del siglo XX, en la mayoría de los países de América Latina prevalecía la economía campesina y de las familias, así como descendientes de comunidades originarias, las cuales, generalmente precarizadas, producían para su autoconsumo. Muchos de sus integrantes tuvieron que emigrar a las grandes ciudades en busca de oportunidades ante el desarrollo industrial y la

conformación del mercado interno, propiciando el crecimiento de los centros urbanos, pero sobre todo de las zonas periféricas y marginadas.

El sistema educativo se dispuso para atender las necesidades de esa etapa del desarrollo; para formar mano de obra no calificada, se alfabetizó a la gran mayoría de la población y se promovió la educación primaria y secundaria; para las actividades técnicas se crearon escuelas e institutos politécnicos; se fundaron las grandes universidades para formar abogados, ingenieros, administradores, químicos, entre otros, quienes apoyarían al sistema productivo, para operar tecnología producida en el extranjero y operar las empresas locales.

Mediante un modelo educativo de estandarización, repetición y disciplina, se entrenó a las personas para ser aptas, disciplinadas e incorporarse a un sistema de producción en serie, en el cual no había muchas opciones, generalmente siendo ocupados como peones, ayudantes, obreros y, cuando mucho, para servir de subalternos como capataces, supervisores o administradores; en un entorno de control político, el cual impedía distintas formas de expresión social y del ejercicio de las libertades humanas, individuales y sociales.

Para formar entes funcionales se promovió la “normalidad como modelo”, el “modelo de familia”, el “modelo de trabajador disciplinado”, la concepción del “padre o madre ejemplar”, de “niño aplicado”, etcétera; bajo esquemas *conductistas* o *cognitivos*, a fuerza de disciplina, de hacer y repetir lo que pide la autoridad, de premio y castigo, se encauzó inhibir las conductas indeseables como hablar, criticar, organizar, moverse, discutir, por mencionar algunas.

En las últimas décadas del siglo XX, con el auge del proceso de industrialización, la apertura de mercados, la globalización y la migración de personas; principalmente en los países pobres, los modelos educativos, invariablemente y en forma congruente con las necesidades productivas y de los mercados nacionales e internacionales neoliberales, formaron personas bajo los estándares requeridos por los gobiernos, las empresas, las industrias y países.

Independientemente del tipo de gobierno, de derecha, progresista o de izquierda, continúa prevaleciendo la visión homogénea, nacionalista, normalizadora y asimilacionista que durante más de 200 años se ha impuesto en América Latina y el Caribe, y mediante la cual se ha sustentado la colonialidad del saber, del poder y del ser. El norteamericanismo y el eurocentrismo; sustentados en el racismo, la misoginia, la discriminación y la exclusión de personas o comunidades de distintos núcleos sociales.

## Educación para un sistema socioeconómico alternativo, intercultural e incluyente

En la actualidad, cada vez más se hacen patentes dos narrativas distintas, radi-

cales y opuestas, las cuales, difícilmente pueden coexistir y, más aún, imponerse para implantar un sistema educativo único y centralizado, de derecha o de izquierda, pues en cualquiera de los extremos se utiliza como una herramienta de adoctrinamiento, para “normalizar a la población” en función de los objetivos de los grupos de poder en turno.

Si bien existen muchas similitudes y patrones evolutivos identificándonos, en América Latina y el Caribe vivimos en sociedades multiculturales, multirreligiosas, multiétnicas, complejas. ¿Cómo transformar el sistema educativo, en un ámbito de igualdad de derechos, el cual respete la diversidad cultural, dentro de un sistema justo y equitativo para distintos grupos sociales?

Las sociedades como las latinoamericanas, de complejidad creciente, debemos diseñar sistemas educativos atendiendo las visiones e intereses de mayorías y minorías; imponer nuevas verdades desde un extremo no contribuye a lograr un consenso social que atienda la diversidad, la multiculturalidad y la pluralidad del pensamiento sobre: ¿qué son las personas, qué es la verdad, qué es la justicia y cómo ejercer el orden social para convivir en una sociedad incluyente más armónica, que les permita a las comunidades y personas transformarse y reconstruirse bajo principios mucho más libres?

Será necesario reflexionar sobre el modelo educativo más adecuado para el interés social, dudar de todos aquellos conceptos que dimos por sentado y repensar; adquirir conciencia de que el sistema educativo actual no responde a la sociedad que deseamos para nuestro futuro, puesto que sus raíces tienen origen en sistemas autoritarios y colonialistas, los cuales sometieron durante cientos de años a las comunidades con base en la violencia, dogmas, narrativas, artificios, dispositivos de control mediáticos o de gobierno.

Es fundamental aceptar la imposibilidad de hacer realidad la educación intercultural en un entorno complejo, en el cual su estructura y componentes corresponden a un régimen de explotación, racista y discriminatorio, materializándose en la realidad cotidiana en violencia, pobreza y carencias en las comunidades de: empleo, alimentación, vestido, servicios básicos salud, luz, agua, comunicaciones, por enumerar algunos ejemplos.

Por tanto, es indispensable cambiar el sistema, desde arriba, desde abajo, desde en medio, pero sobre todo desde dentro, desde las familias, desde las personas, sus conciencias y sus actos en la vida cotidiana. Para tal propósito, las escuelas son un factor fundamental de transformación hacia un sistema social y escolar alternativo, intercultural e incluyente, con el objetivo de forjar desde la niñez el futuro de las nuevas generaciones, promover el pensamiento situado y comunitario de bienestar común. Partir de lo utópico, de los principios fundamentales que deben regir una sociedad ideal, con una configuración sistémica cuyo resultado sea un régimen de convivencia, de respeto a la diversidad y re-

configurar el actual sistema de colonialidad, el cual continúa siendo de explotación y saqueo de las riquezas de los países sometidos.

Edificar en contra de los poderes políticos, oligárquicos y de poderes fácticos, los cuales protegen intereses de élites nacionales e internacionales; controlando los medios de comunicación, la delincuencia organizada, como un dispositivo más de sometimiento de la población a través del miedo y la violencia.

Un esquema del sistema educativo (figura 5), sencillo pero muy útil, servirá para ejemplificar la configuración del sistema regente y de necesaria transformación:

**Figura 5.** Esquema de un sistema educativo.



Fuente: Elaboración propia.

Bajo un esquema mecanicista causal multivariable, para cambiar las salidas o resultados de un sistema es necesario modificar las entradas, las cuales son los recursos materiales, humanos, financieros, tecnológicos y de información obtenidos del entorno para el funcionamiento del sistema.

Sin embargo, una escuela, como organismo, debe sobrevivir en un contexto más complejo: con escasez de recursos materiales, financieros, didácticos, tecnológicos y malas remuneraciones al personal docente. Además, las comunidades sufren de problemas de empleo, inseguridad, violencia, corrupción, carencia

de servicios básicos, pobreza, entre muchos otros, haciendo más difíciles los procesos de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, haciendo los resultados distintos a los esperados.

En un contexto favorable, sería de esperar que el perfil del personal docente reprodujese de manera mecánica los contenidos proporcionados por el Estado. Sin embargo, no es así, en muchas ocasiones los modelos educativos no permean todo el sistema, pues no son aplicables a todos los segmentos sociales ni a todas las comunidades ni personas, en virtud de existir una gran cantidad de maestras y maestros, quienes han adquirido una conciencia de resistencia contrahegemónica, y no están de acuerdo en impartir de manera acrítica los contenidos oficiales para perpetuar valores y patrones de vida que dan sostenibilidad al sistema.

Existen muchos ejemplos en América Latina de docentes cuestionando la legitimidad de la visión del mundo eurocéntrico, quienes se organizan, se oponen y resisten ante la opresión cultural. En su aula, asumen la responsabilidad de mantener la cosmovisión de los pueblos originarios y mantener vivas sus lenguas y tradiciones.

Por ese motivo, los maestros y maestras al frente de las aulas, en los hechos, en la práctica cotidiana, adaptan los procesos y los contenidos para hacerlos asequibles a las características socioculturales, intereses, necesidades y demandas de su medio.

Ahí estriba la importancia de la interculturalidad crítica convirtiendo la escuela en un espacio de transformación, el cual cuestiona el sometimiento cultural, la desigualdad, el racismo y el elitismo del sistema. En ese ámbito, la práctica docente es fundamental para convocar a los estudiantes a la reflexión, para revalorar los conocimientos de sus localidades, rurales o urbanas, y proponer modelos de convivencia alternativos dentro de un sistema materialista el cual antepone los valores del mercado, la utilidad y el beneficio individual por encima del bienestar colectivo.

Desde ese punto de vista, la educación intercultural debe posibilitar a la población el cuestionar las condiciones de su propia existencia, fomentar el desarrollo de la conciencia crítica, a la luz de los derechos sociales e individuales, y promover el bienestar de su comunidad y de su familia, así como el ejercicio de sus posibilidades y el desarrollo de sus potencialidades.

Por último, es importante destacar que en el régimen capitalista concebimos el pensamiento como una totalidad homogénea, en la cual se ha sustentado el desarrollo del conocimiento occidental, sin embargo, existe y ha existido contrahegemonía.

Étienne de La Boétie (1530-1563) es considerado por muchos como un precursor intelectual de la desobediencia civil, en virtud de negar la autoridad de los



tiranos y afirmar que los opresores solo pueden ejercer su dominio si los oprimidos así lo desean. En 1548, con tan solo 18 años, escribió el *Discours de la servitude volontaire ou le contr'un* (Discurso sobre la servidumbre voluntaria o el contra uno). Estos escritos fueron desaparecidos, invisibilizados, hasta ser publicados por su amigo Michel de Montaigne en 1572; no sin antes haber sido incluidos en el índice de *Libros prohibidos* por la Inquisición al ser considerados heréticos.

Étienne, en sus escritos, se preguntaba cómo era posible que miles o incluso millones de personas eligiesen servir voluntariamente a una sola persona, a pesar de tener estos intereses contrapuestos a los suyos. Cuestionó la legitimidad de cualquier autoridad sobre un pueblo, analizó las razones de la sumisión y explicó que si los hombres sirven, es porque son criados como siervos:

Y todo este desastre, toda esta desgracia y ruina no proviene de vuestros enemigos, sino de un solo enemigo, aquel a quien vosotros habéis elevado a la grandeza, por el cual acudís valientemente a la guerra, y por la gloria del cual no dudáis en poner en peligro vuestras vidas. Sin embargo, el que tanto os domina no tiene más que dos ojos, dos manos y un cuerpo, todo lo que tiene hasta el último de los hombres que habitan el infinito número de nuestras ciudades, además de las ventajas que le proporcionáis para destruirlos. ¿De dónde hubiera sacado tantos ojos para espiarlos si no se los hubierais dado vosotros? ¿De qué modo tendría tantas manos si no os las cogiera a vosotros? Los pies con los que recorre vuestras ciudades, ¿acaso no son también los vuestros? ¿Cómo llegaría a tener algún poder sobre vosotros si no fuera por vosotros mismos? ¿Cómo osaría atacaros si no contara con vuestro acuerdo? ¿Qué podría haceros si no encubrierais al ladrón que os roba, ni fuerais cómplices del asesino que os extermina o traidores a vosotros mismos? (De La Boétie 1572, 53) **D**

## Referencias

- Agamben, Giorgio. 2014. *¿Qué es un dispositivo?* Mercedes Ruvituso (trad.). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora. <https://desarmandolacultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/agamben-giorgio-que-es-un-dispositivo.pdf>.
- Barrera, Oscar. 2017. Sylvia Schmelkes: el INEE servil al gobierno mexicano. *La Jornada*, 24 de abril. <https://www.e-consulta.com/opinion/2017-04-24/sylvia-schmelkes-el-inee-servil-al-gobierno-mexicano>.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval). 2019. *La pobreza en la población indígena de México, 2008-2018*. [https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Pobreza\\_Poblacion\\_indigena\\_2008-2018.pdf](https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Pobreza_Poblacion_indigena_2008-2018.pdf).
- De La Boétie, Étienne. 2016. [1572]. *Discurso de la servidumbre voluntaria*. Bar-

- celona: Virus Editorial. <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/discurso-de-la-servidumbre-voluntaria.pdf>.
- Dewey, John. 1897. *Ethical principles underlying education*. The University of Chicago Press. <https://ia801607.us.archive.org/22/items/ethicalprinciple00deweuoft/ethicalprinciple00deweuoft.pdf>.
- Dewey, John. 1985. *The lather works, 1925-1953. Vol. 6: 1931-1932*. Ann Boydston (ed.). [https://books.google.com.mx/books?id=0xPFJ2uwpbIC&lpg=PA163&ots=dd3ciwpXoJ&dq=%22shadow+cast%22+dewey&pg=PA163&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=true](https://books.google.com.mx/books?id=0xPFJ2uwpbIC&lpg=PA163&ots=dd3ciwpXoJ&dq=%22shadow+cast%22+dewey&pg=PA163&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true).
- Díaz, Reinaldo. 2006. Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, 004, enero-junio. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colombia. [https://www.researchgate.net/publication/26476116\\_Poder\\_y\\_resistencia\\_en\\_Michel\\_Foucault/link/00b4953c546bda3b4e000000/download?\\_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uliwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19](https://www.researchgate.net/publication/26476116_Poder_y_resistencia_en_Michel_Foucault/link/00b4953c546bda3b4e000000/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uliwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19).
- Hitschfeld, Rolf. 2021. Futuros de la educación escolar: ¿cómo lo imaginaban en 1900? *El Repuertero, un medio de mi voz*. <https://www.elrepuertero.cl/noticia/educacion/futuros-de-la-educacion-escolar-como-lo-imaginaban-en-1900>.
- Hobbes, T. 1980. [1651]. *Leviatán, o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. 2a ed. en español. México: Fondo de Cultura Económica. [https://posgrado.unam.mx/filosofia/wpcontent/uploads/2019/03/Hobbes\\_Leviata%CC%81n.pdf](https://posgrado.unam.mx/filosofia/wpcontent/uploads/2019/03/Hobbes_Leviata%CC%81n.pdf).
- Kluczyński, Jan. 1980. La educación superior en los países socialistas de Europa. *Revista Perspectivas*, X(2). UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000038715\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000038715_spa).
- Hernández, Margarita y Luis Miguel Valdivia (comps.). 1985. *Makárenko y la educación colectivista. Antología*. México: Ediciones Caballito. <https://biblio.iberopuebla.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=140526>.
- Malaga, Sergio. 2018. *El significativo interculturalidad en las políticas de educación básica en México (1994-2006)*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. <https://repositorio.cinvestav.mx/bitstream/handle/cinvestav/2918/SSIT0015365.pdf?sequence=1>.
- Martínez, E. 2015. La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Revista Relaciones*. El Colegio de Michoacán. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rz/v36n141/0185-3929-rz-36-141-00103.pdf>.
- Marx, C. 2008. [1859]. *Contribución a la crítica de la economía política*. 9a ed. [https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/92\\_Marx\\_Contribuci%C3%83%C2%B3n-a-la-cr%C3%83%C2%ADtica.pdf](https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/92_Marx_Contribuci%C3%83%C2%B3n-a-la-cr%C3%83%C2%ADtica.pdf).
- Marx, K. 1968. [1937]. Prólogo. *Introducción a la crítica de la filosofía del derecho*

- de Hegel*. 5a ed. Enciclopedia de las ciencias filosóficas (Biblioteca Filosófica, vol. 5), 10. Buenos Aires: Claridad, S. A. <https://upcndigital.org/~ciper/biblioteca/Filosofia%20moderna/Hegel%20-%20Filosofia%20del%20Derecho.pdf>.
- Ministerio Secretaría General de Gobierno de Chile. 2023. *Diálogos, participación ciudadana y no discriminación*. Observatorio de Participación Ciudadana y No Discriminación. <https://observatorio.msgg.gob.cl/wp-content/uploads/2024/01/Cuadernillo-Dialogos-Participacion-Ciudadana-y-No-Discriminacion.pdf>.
- Molina, Héctor. 2019. Recortan recursos al Coneval; le dan 55.7% más a INEGI. *El Economista*, 29 de julio. <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Recortan-recursos-al-Coneval-le-dan-55.7-mas-a-Inegi-20190729-0013.html>.
- Olivares y Urrutia. 2024. Migrantes aportan a la economía de EU 324 mil mdd: Bárcena. *La Jornada*, 27 de febrero, 9. <https://www.jornada.com.mx/2024/02/27/politica/009n1pol>.
- Picado, Oscar. 2002. *Educación y realidad: introducción a la filosofía del aprendizaje*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. [https://www.academia.edu/7984580/Educaci%C3%B3n\\_y\\_realidad\\_introducci%C3%B3n\\_a\\_la\\_filosof%C3%ADa\\_del\\_aprendizaje](https://www.academia.edu/7984580/Educaci%C3%B3n_y_realidad_introducci%C3%B3n_a_la_filosof%C3%ADa_del_aprendizaje).
- Rousseau, Jean-Jacques. 1762. *Emilio o de la educación*. Biblioteca Digital Minerd-Dominicana Lee. Ministerio de Educación. <https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/biblioteca-virtual/dfhQ-emilio-o-de-la-educacion-jean-jacques-rousseau.pdf>.
- Schmelkes, Sylvia. 2005. *La interculturalidad en la educación básica*. Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM. <https://catedraunesco.dh.unam.mx/catedra/ocpi/documentos/docs/6/16.pdf>.
- Secretaría de Bienestar, Gobierno de México. 2023. *Diversidad cultural: para la construcción de sociedades más pacíficas. Alas para el cambio*. <https://www.alasparaelcambio.mx/post/diversidad-cultural-para-la-construcci%C3%B3n-de-sociedades-m%C3%A1s-pac%C3%ADficas#:~:text=La%20empat%C3%ADa%20nos%20permite%20comprender,fortalecimiento%20de%20la%20conciencia%20cultural>.
- Tekman. 2023. *Estrategias de educación intercultural en un mundo globalizado*. <https://www.tekmaneducation.com/educacion-intercultural-aula/#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20ayuda%20a%20los,el%20racismo%20y%20la%20xenofobia>
- Travelingua. 2024. *Qué es y cuáles son los beneficios de la educación intercultural*. <https://travelingua.es/blog/educacion-intercultural/#:~:text=Generalmente%2C%20la%20educaci%C3%B3n%20intercultural%20sirve,vez%20m%C3%A1s%20diverso%20y%20globalizado>.
- Universidad en Internet. 2022. ¿Qué es la diversidad educativa? *UNIR Revista*. <https://www.unir.net/revista/educacion/diversidad-educativa/>.



Gervasio Montero Gutenberg\*

## Lengua e interculturalidad: elementos para un proyecto lingüístico de aula (PLA)

### Language and interculturality: elements for a classroom linguistic project (CLP)

**Abstract** | This paper highlights the pedagogical and didactic arguments for developing a linguistic project from the classroom, emphasizing the initiative and support of in-service teachers and the advice of specialists in favor of promoting bilingual education. It is also emphasized that the promotion of a second language should not be seen as a problem, but as a challenge for teachers working in schools representing the native peoples of Mexico. Likewise, it is emphasized that the formative sense of linguistic planning is a very important and necessary resource that contributes to the promotion of an education with linguistic and cultural relevance. Therefore, it is shown, on one hand, through a concrete example, how the classroom linguistic project is an exercise of collegiate academic decision making that every educational institution should keep in mind and, on the other, as a pedagogical practice for language teaching.

**Keywords** | language | interculturality | language project | teaching.

**Resumen** | Este artículo destaca los argumentos pedagógicos y didácticos de hacer un proyecto lingüístico desde el aula, donde se acentúe la iniciativa y el apoyo de los docentes en servicio y la asesoría de especialistas a favor del fomento de una educación bilingüe. También se resalta que el fomento de una segunda lengua no se debe ver como un problema, sino como un desafío para los docentes trabajando en las escuelas, las cuales representan a los pueblos originarios de México. Asimismo, se acentúa el sentido formativo de la planeación lingüística como un recurso muy importante, necesario y coadyuvante en el fomento de una educación con pertinencia lingüística y cultural. Por ello, se evidencia, por un lado, a través de un ejemplo concreto, cómo el proyecto lingüístico de aula es un ejercicio de decisión académica colegiada necesaria, el cual debe tener presente toda institución educativa y, por el otro, como una práctica pedagógica para la enseñanza de lenguas.

**Palabras clave** | lengua | interculturalidad | proyecto lingüístico | enseñanza.

---

Recibido: 3 de octubre, 2024.

Aceptado: 14 de febrero, 2025.

\* Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Aragón.

**Correo electrónico:** monteroikoots@gmail.com

Montero Gutenberg, Gervasio. «Lengua e interculturalidad: elementos para un proyecto lingüístico de aula (PLA).» *INTER DISCIPLINA* vol. 13, n° 36 (mayo-agosto 2025): 131-147.

doi: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2025.36.91370>

## Introducción

DENTRO DE LO DENOMINADO EN LA ACTUALIDAD como educación intercultural, se tiene la mirada puesta sobre la atención educativa equitativa en los diversos espacios, ámbitos y niveles educativos, sin dejar de lado también una mirada más crítica, donde este tipo de educación también deja abiertas las puertas para una relación no necesariamente armónica, llevándonos a pensar en una interacción asimétrica y en ocasiones asincrónica. Es aquí donde entra en contexto la situación de las diferentes lenguas coexistentes en el territorio nacional, pues muchas de ellas se encuentran en diversas situaciones de vulnerabilidad (INALI 2012) teniendo implicaciones sobre su abordaje pedagógico.

México es un país plurilingüe y pluricultural (Schmelkes 2013, 2). Aparte del castellano, en México todavía se hablan alrededor de 68 lenguas originarias; se han documentado, entre ellas, 364 variantes lingüísticas (aproximadamente). Lo anterior nos lleva a entender la compleja composición cultural y lingüística de nuestro contexto, la sociedad mexicana es diversa; reconocer en qué consiste esta diversidad, explorar los puntos de convergencia entre lo igual y lo diferente, para así valorar y entender la riqueza de ser distintos lingüística y culturalmente. Somos diferentes porque la diversidad es característica de la humanidad (UNESCO 2002) y esto lleva a poder entender también la pluralidad de vivencias en las aulas y, sobre todo, cuando se hace referencia a la situación de las lenguas originarias de México.

Por lo anterior, la enseñanza de las lenguas originarias se hace necesaria como requisito indispensable para pensar en un diálogo intercultural, en una sociedad multicultural y plurilingüe como es la mexicana. Los postulados de la interculturalidad se deben traducir en prácticas de enseñanza en todas las escuelas de todos los niveles y no únicamente considerarse para el subsistema de educación indígena, como comúnmente se piensa y se hace. Sin embargo, pensar en esta tarea lleva a considerar varios aspectos tales como: las necesidades de formación de profesores en la enseñanza de lenguas, los recursos y materiales didácticos, las metodologías para su abordaje, la ubicación lingüística de los docentes, entre otros. Lo anterior, variará de acuerdo con los contextos y objetivos, según se trate de primera lengua o de enseñar lengua indígena a hablantes de otras lenguas como segunda lengua (L2).

En pleno siglo XXI, el hecho de enseñar las lenguas originarias a la población mayoritaria, hablantes del español u otras lenguas, es todavía una utopía, inclusive una paradoja para otros. En muy pocas instituciones de educación básica, media superior y superior se ofrecen cursos de lenguas nativas. También podría darse el caso donde se enseñe la lengua indígena como segunda lengua, en regiones donde la lengua haya sido desplazada y quiera rescatarse. Para que un profesor de lengua indígena pueda responder a los diferentes públicos y pueda des-

envolverse en los distintos contextos, este requiere de una sólida formación pero, también, debe enfrentarse a diversos retos y desafíos, los cuales representan enseñar una lengua sin una tradición de enseñanza como otras, considérese el inglés, francés, italiano, entre otras lenguas extranjeras o el español mismo.

Es importante señalar que la perspectiva de la educación intercultural y la enseñanza de lenguas indígenas en México no es un tema nuevo y, a través de los años, ha pasado por “diversos grados de visibilidad” de acuerdo con el momento histórico y geográfico. Por eso:

En el ámbito escolar, esta noción de interculturalidad posibilita comprender en cada institución, modelo o subsistema quiénes definen contenidos y formas educativas como legítimas o ilegítimas frente a los que determinan cuáles saberes son incluidos o excluidos. Así analizamos qué grupos culturales, étnicos o lingüísticos son privilegiados tanto en la composición estudiantil como en la integración del cuerpo docente; cuáles contenidos culturales son incorporados en el currículo oficial, los planes de estudio y los programas analíticos desarrollados por la comunidad docente; qué actores o saberes son excluidos, subalternizados o silenciados; cuáles lenguas y cosmovisiones son tomadas en cuenta o no para la transmisión de conocimientos; qué pautas culturales —comunitarias o burocráticas, rurales o urbano céntricas— son normalizadas al interior de la escuela, etcétera. (Dietz 2023, 19)

Fue en la década de los años 80 cuando emergieron algunas iniciativas para detener el proceso de asimilación e integración, el cual se venía dando en el contexto de las comunidades indígenas. Por ejemplo, Quesada (1999-2000) la llama la década de “la euforia por las culturas y las lenguas indígenas” (p. 26). Son muchas las dificultades enfrentadas por cada contexto indígena; de acuerdo con García y Zúñiga (1987), estas pueden ser: la falta de material didáctico, falta de un currículo adecuado a sus necesidades, ausentismo por parte del alumnado (pues debía ir a trabajar en tiempo de cosechas) y, la falta de personal docente capacitado para la enseñanza de la lengua. Sin embargo, las situaciones de cada lengua indígena son distintas en tanto nivel de vitalidad, así como en los recursos para su atención.

En México, con respecto a la enseñanza de la lengua, de acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE 2015), se considera que este eje es atendido directamente por medio de la estrategia denominada *Parámetros curriculares* e, indirectamente, por la estrategia de *Marcos curriculares para la educación indígena*, ambos a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), y la política pública intercultural del lenguaje operada por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, aunque estos, están enfocados a la lengua indígena como primera lengua. Sin

embargo, también la escuela en general ha jugado un papel indiscutible a favor del deterioro de las lenguas originarias, porque la homogeneidad del conocimiento se ha impuesto a todas las regiones del país, y repercute en todos los niveles de dominio de las lenguas originarias “...pero, sobre todo, se afirma mediante la educación, porque la educación uniforme se consideraba que era el mejor instrumento de homogeneización social” (Villoro 1998, 27).

Como se puede notar, desde la parte oficial se promueven estos aspectos para la atención a las lenguas indígenas nacionales desde la perspectiva intercultural, pero considerando su estatus de primera lengua; no obstante, deja de lado o no da cabida a lo referente a las segundas lenguas, esto a pesar de una realidad latente con respecto a las lenguas en muy alto, alto y mediano riesgo de desaparición (INALI 2012), aunque el mismo instituto concluye diciendo que todas las lenguas originarias de México están “en riesgo de desaparición” (p. 4). Como razones principales, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) menciona aspectos como:

[...] la dispersión geográfica, el predominio de hablantes adultos y la tendencia al abandono de estrategias de transmisión a las nuevas generaciones, la exclusión de las lenguas indígenas de los espacios públicos e institucionales y la ausencia en los medios de comunicación como la radio y la televisión, así como en la disminución del uso de estas lenguas en ámbitos como comunitario y familiar. (INALI 2012, 2)

Entre muchas otras situaciones sobrellevadas por cada una de las lenguas nacionales habladas en el territorio mexicano, actualmente se comienza a mencionar a las lenguas indígenas como segundas lenguas. Sin embargo, esta situación es poco abordada en el ámbito educativo desde los diferentes niveles. Aunque, como dice Tirzo Gómez (2023), la presencia de lo intercultural en el currículum de la educación puede tener diferentes causas e interpretaciones, desde quien la piensa y configura como política de Estado —pasajera y de naturaleza coyuntural— hasta posiciones estrictamente pedagógicas y tendientes a contextos indígenas. Por ello, la lingüística aplicada ha sido, por mucho tiempo, el marco general subyacente al desarrollo de currículos de lenguas (Richards 2001).

De este modo, es necesario considerar desde el ámbito de las lenguas y las culturas:

El enfoque intercultural promueve la interrelación y retroalimentación entre prácticas culturales diversas, no necesariamente armónicas, sino a menudo conflictivas, que se fundamentan en formas variadas de aproximarse a la realidad, comprenderla e incidir en ella; fomenta el fortalecimiento y la afirmación de las identidades intra-



culturales. Este enfoque considera en todo momento las características culturales de los grupos sociales con los cuales se trabaja, partiendo de que se trata a menudo de pueblos originarios con maneras diferenciadas de relacionarse con la realidad [...] teniendo en cuenta las condiciones de desigualdad y exclusión de las cuales son objeto en su relación asimétrica con el Estado y con la sociedad en su conjunto. (Budar *et al.* 2022, 147)

## Perspectiva contextual y metodológica

Esta investigación educativa se desarrolla en el contexto de la Escuela Primaria Bilingüe “Gral. Ignacio Zaragoza”, ubicada en la comunidad de El Chocolate, municipio de San Juan Guichicovi, Oaxaca, pertenecientes a la cultura mixe y hablantes de la lengua *ayuuik*. Esta cultura se encuentra ubicada en la parte norte del istmo de Tehuantepec. La lengua *ayuuik* tiene tres variantes dialectales conocidas como: alta, media y baja; en esta última variante es donde pertenece el contexto en el cual se focaliza este trabajo. De acuerdo con el INEGI (2020), en el municipio de San Juan Guichicovi, únicamente el 37.55% de niños y jóvenes, entre los 3 y 14 años de edad, hablan la lengua indígena, esto es, el mayor porcentaje en este rango de edad, su primera lengua es el castellano, lo cual explica que en el escenario escolar muchos de los niños ya no utilizan la lengua *ayuuik* como medio de comunicación.

Por otro lado, esta experiencia se enmarca dentro de las prácticas y razonamientos pedagógicos de carácter intercultural recuperados desde el trabajo de campo directamente con los agentes educativos, desde los grupos escolares donde se retomó la etnografía escolar la cual, como dice Pulido Rafael (2003), favorece el estudio acerca de cualquier fenómeno relacionado con la organización escolar, la vida del aula o las relaciones entre los centros escolares y los entornos socioculturales. Asimismo, se recuperaron elementos postulados por la investigación acción (Elliott 2000), pues con el proyecto lingüístico de aula (PLA) es un ir y venir de tareas y acciones, entre investigar y aterrizar las actividades de forma práctica en el aula y, finalmente, complementar con los planteamientos de la metodología propuesta por Daniel Suárez (2006) denominada *Pedagogía por proyectos*, la cual busca organizar los contenidos escolares a partir de intereses reales y concretos de los niños donde se enraízan justamente los principios del PLA.

## Las lenguas indígenas como segundas lenguas y los retos para su enseñanza

De principio, es importante señalar que algunos autores han señalado la relación existente entre el aprendizaje de una segunda lengua (L2) y lengua extranjera

(LE), sin embargo, es preciso entender y clasificar cada una de ellas. Al respecto, Muñoz señala:

Segunda lengua / lengua extranjera: se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en la cual se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España. (Muñoz 2000, 112-113)

En esta misma índole, Santos Gargallo afirma: “una segunda lengua, es aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en la cual se aprende. Una lengua extranjera es aquella que se aprende en un contexto donde carece de función social e institucional” (1999, 21), o bien, se puede entender que la enseñanza académica de la LE se da en un contexto donde el estudiante no se encuentra en contacto real con la lengua de estudio, mientras que con la L2 existe un contacto, por mínimo que sea (Pérez López 2007).

A partir de estas definiciones podemos hablar de las lenguas con base en el contexto mexicano. En muchas de las comunidades y pueblos indígenas mantienen su estatus de primera lengua, pero en otras, por las situaciones mencionadas, pasan a ser segundas lenguas. Cuando hacemos referencia a esta segunda situación lingüística, consiste en la enseñanza de una lengua con la cual hay un contacto por mínimo que sea. Sería el caso de la enseñanza del español a niños indígenas o de las lenguas indígenas a niños hablantes de español como lengua materna en México.

Ahora bien, surgen diversas dificultades, situaciones o retos a los cuales se enfrentan los docentes en contextos indígenas. Como aluden Espinoza, Mejía y Ovares (2011), los maestros de lengua no cuentan con formación docente universitaria relacionada con la enseñanza o atención a las lenguas indígenas. Rojas, por su parte, afirma ir la formación de este profesorado de lengua desde primaria completa hasta universitaria completa (Rojas 2002). Otra cuestión observada, es la falta de trabajo colectivo respecto al abordaje de la lengua, por ejemplo, el contenido de lengua y cultura está siempre disociado de lo enseñado y aprendido por los niños en el resto de materias o asignaturas escolares, pues cada materia debe cumplir un programa específico organizado por la SEP, y no se integran entre sí. O bien, no se comparten herramientas metodológicas entre colegas o que hay problemas de espacios para la enseñanza, siempre se atiende mayormente a español y matemáticas o campos formativos específicos más allá de los lenguajes.

Desafortunadamente, la enseñanza de lenguas indígenas no ha sido abordada desde una metodología propia de la enseñanza de primera o segundas lenguas cayendo en la práctica de enseñar únicamente vocabulario fuera de contexto o frases hechas, las cuales se aprenden de memoria y no resultan significativas en la vida cotidiana del alumnado (Sánchez 2013). Por otro lado, las comunidades indígenas deben comprender que revitalizar una lengua no puede recaer únicamente sobre la escuela, los maestros y los libros de texto. Los esfuerzos deben ser individuales, familiares, comunitarios y nacionales, es decir, desde la participación conjunta entre diversos actores educativos siendo esto lo fundamental.

Por tal motivo, para que la educación intercultural bilingüe/plurilingüe realmente tenga éxito y pueda cumplir con sus objetivos de formar niñas y niños bilingües, debemos contar con jóvenes y adultos capaces de actuar en ambas culturas y de comprender y expresar contenidos académicos en ambas lenguas, todavía hay mucho camino por recorrer y, sobre todo, muchas propuestas didácticas a deber diseñar o implementar.

## La lengua indígena y el proyecto lingüístico de aula (PLA)

Como se ha dicho, desde la visión intercultural es fundamental el contexto situacional, por lo cual aludimos a la frase *interculturalizar la lengua*, esto es, poner el énfasis en las características lingüísticas de cada grupo cultural, en otras palabras, partir de la enseñanza a través de las lenguas del contexto, en este caso hablamos de las lenguas indígenas en específico. Como alude Serrón, es indispensable pensar en la triangulación de elementos, sobre todo desde tres dimensiones: el alumno, el docente y la institución. En primer lugar, consideramos deber trascenderse el tomar en cuenta la enseñanza de la lengua como la manera de “desarrollar la competencia lingüística” (2001, 32) y, por el contrario, debe lograrse el ampliar los educandos su competencia comunicativa como una necesidad de hacerlo “apropiada y correctamente, en función de la situación” (2001, 9).

Con respecto al docente, Serrón lo valora como un factor esencial en este proceso, como el facilitador de las interacciones plurales, democráticas, organizadas, motivadas y críticas. Y, finalmente, la institución en su conjunto debe estar “abierta al cambio radical en su función pedagógica y social” (2001, 33). Con una finalidad más pedagógica, Fraca propone una didáctica integradora para orientar a los maestros en su acción docente en el aula. La autora relaciona el modelo pedagógico integrador con la enseñanza de la lengua y todo ello operacionalizado “mediante las actividades de hablar-escuchar, leer-escribir” (2003, 85).

Es así pues, se plantea el trabajo a partir de un proyecto lingüístico de aula (PLA), entendido como la organización o planificación de los elementos relacionados con la enseñanza y los usos lingüísticos, comunicativos, educativos de las

lenguas en cada institución escolar con el fin de mejorar la competencia lingüística, comunicativa y el aprendizaje del alumnado. Para ello, se toman en cuenta los valores, los objetivos, las prioridades de trabajo y las características culturales y situacionales de los niños y del escenario comunitario, escolar y áulico.

Ante la elaboración del PLA es importante considerar los siguientes elementos:

- Partir de un diagnóstico sociolingüístico para conocer las características del entorno sociocultural de la institución y de los educandos.
- Recoger información sobre la forma de trabajo con las lenguas en el salón de clases.
- Conocer la competencia comunicativa y lingüística de los niños.
- Diseño del plan estratégico de enseñanza con miras a mejorar la competencia comunicativa y lingüística, para organizar las acciones con respecto a: qué actuaciones se han de realizar, quién o quiénes son los responsables, qué recursos se necesitan, cuándo y por cuánto tiempo se realizará la actividad y cómo se evaluará.
- Tener claridad acerca del uso lingüístico como esencial en la adquisición de los aprendizajes, por lo cual la organización de las clases debe favorecer el intercambio lingüístico entre el alumnado y los agentes implicados en la enseñanza.
- Modificar las formas de trabajo y de enseñanza de las lenguas para adaptarlas a las nuevas situaciones sociales, culturales y educativas, sobre todo, partir del estatus de usos de las lenguas.
- Abordar la atención de las lenguas desde tres aspectos: como medio de comunicación o interacción, como medio de enseñanza-aprendizaje y como objeto de estudio.

Estos puntos se convierten en reflexiones y, por ende, en toma de decisiones de forma colectiva y colaborativa entre los docentes de la institución e investigadores colaboradores para el desarrollo de este proyecto. Es así que, el PLA se convierte en un centro de interés y de intercambio de ideas con la participación, interés y esfuerzo de todos y todas las personas y agentes educativos involucrados en la búsqueda de un trabajado en equipo con el objetivo común de retomar la presencia, uso y enseñanza de las distintas lenguas, en específico de las lenguas indígenas, en este caso la lengua *ayuuik*.

Para el PLA como señala Fraca es necesario considerar: 1) el alumno como sujeto autónomo, capaz de aprender a aprender; 2) un docente reflexivo, preparado y motivado; 3) la aplicación de “una pedagogía mediadora del aprendizaje y de la enseñanza” (2003, 87); 4) la consideración de las cuatro habilidades lin-

guísticas: hablar, escuchar, leer y escribir; 5) la búsqueda de un aprendizaje de lengua integral y cíclico; 6) la utilización de materiales lingüísticos “naturales, reales y significativos” (2003, 87), y, 7) el diseño, planificación y realización de tareas metacognoscitivas y metalingüísticas. Estas acciones contribuyen al desarrollo y aterrizaje de una atención lingüística y cultural pertinente.

Lo que se busca, como dicen Cassany, Luna y Sanz (1994) es que la lengua no debe verse como un conjunto de conocimientos que solamente los especialistas pueden y deben impartir. Se debe romper la concepción de que la lengua a deber enseñarse en la escuela sea la de la gramática con sus reglas fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas. Sino ir hacia el terreno de la didáctica y de lo pedagógico, donde el aprendizaje de la lengua sea en función del uso que de ella se haga en diversos contextos y situaciones educativas, de ahí la necesidad de buscar una acción interdisciplinar con los docentes para poder desarrollar el PLA (Carlino 2005).

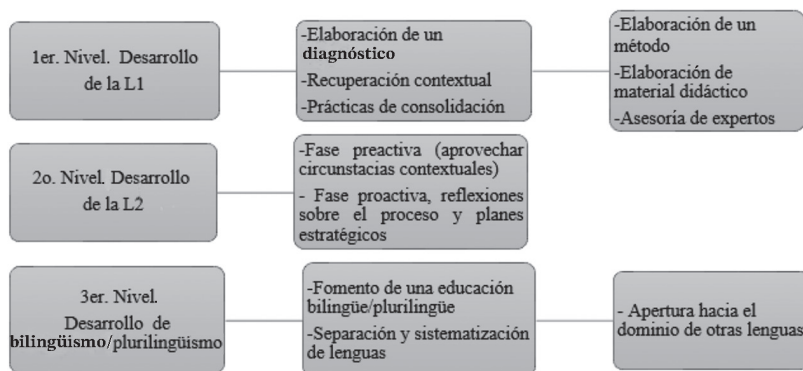
## **La organización lingüística para la enseñanza**

La diversidad lingüística aún sigue representando un reto para los docentes, como afirma Guerrero Lacoste (2017): la complejidad del fenómeno de la lengua en el aula multicultural y la falta de conciencia de las diferencias culturales ocasiona barreras de aprendizaje, incrementándose con la carencia de adecuaciones o lineamientos para el manejo de la diversidad o bien, para el tratamiento lingüístico en el aula. Por su lado, Cisneros Estupiñán (2016, 74) señala: “el maestro de cualquier área del conocimiento, debe reconocer, en la diversidad cultural y en la variación lingüística, el dinamismo de la cultura, y respetar las creaciones, expresiones o usos lingüísticos de sus estudiantes”, porque esto lleva a poder entender el dinamismo y las formas de cómo abordar y trabajar con las lenguas, es decir, la lengua indígena y el español, inclusive el inglés como LE. De tal manera que las situaciones de vida cultural y lingüística, como mencionan Cerón, Pérez Alvarado y Poblete (2017), no queden limitadas a las ferias y festivales culinarios, esto es, únicamente como situaciones folklóricas.

Por ello, se habla de una organización lingüística desde el aula considerada desde un inicio como una tarea burocrática en las escuelas a realizarse en el papel, pero donde en los hechos no se cumple, siendo, sin embargo, su función muy importante, al permitir tener desafíos académicos y al mismo tiempo trazar caminos por donde transitar, pero desde la atención específica de la lengua *ayuuuk*. La propuesta expuesta aquí está integrada por tres niveles: el primero se ubica en el primero y segundo año de la educación primaria (lo cual corresponde a la Fase III de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)) y su organización está abocada al proceso de alfabetización en el ámbito de la L1, a su vez está integrada por

tres etapas de planeación (diagnóstico, contextualización y consolidación); el segundo nivel está relacionado con los grados del 3º y 4º años (Fase IV de la NEM) y se centra en la enseñanza paulatina de la L2; por último, el tercer nivel se vincula con los grados de 5º y 6º (Fase V de la NEM) y tiene como meta el desarrollo de un bilingüismo coordinado (obsérvese la figura 1).

**Figura 1.** Distribución de la atención lingüística en el aula.



Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de Giménez Sacristán (1988).

Esta organización y planificación lingüística para el abordaje de la lengua indígena en el aula permite tener una visión integral, pero, sobre todo, una sistematicidad y gradualidad de la enseñanza porque, como dice Rojas (2002), existe falta de planificación educativa y cultural. De tal manera, en los primeros grados de educación primaria, el foco se pone en el desarrollo y fortalecimiento de la primera lengua de los niños, es decir, en la lengua que dominan cuando ingresan a la escuela. Como principio pedagógico y didáctico fundamental se establece que el proceso de alfabetización se desarrolla una sola vez y este debe ser en la primera lengua de los educandos, y posteriormente se irá incorporando el o los usos de una L2 de forma paulatina.

Por eso, el PLA corresponde a pensar en una didáctica de la lengua, como mencionan Mendoza, López y Martos, esta supone un conjunto de rasgos a deber ser considerados en la práctica pedagógica y en las interacciones en el aula. En primer lugar, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua se plantean en términos de comunicación en las áreas productivas (hablar-escribir) y comprensivas (escuchar-leer). De ahí que “la enseñanza-aprendizaje de la lengua demanda la aceptación del concepto de competencia comunicativa relacionado con los estudios pragmáticos y su expresión en las aplicaciones de aula, y asume el texto o discurso como unidad de comunicación” (1996, 66).

Con esta estructura didáctica también se pudo constatar el poderse articular ambos conocimientos: la educación comunal ofrecida por el pueblo *ayuuk* combinada con el curriculum oficial, cumpliendo de esta manera una función real y social a favor de los pueblos originarios. Así, se plantearon también situaciones didácticas, donde se privilegiaba la cultura local, regional, las cuales sirvieran para contextualizar el conocimiento y, posteriormente, el fomento de una cultura universal, esto desde la atención y el trabajo lingüístico.

De esta manera, el fomento de una organización y planeación lingüísticas lleva en su interior un quehacer intercultural con una postura crítica, la cual se consideró pertinente para el soporte de este accionar formativo, con la intención de poderse apropiar los niños y niñas de ellas y lograr, de este modo, incorporarse con dignidad y orgullo a su quehacer cultural, y al mismo tiempo a las prácticas lingüísticas y culturales.

### Las primeras prácticas con la lengua indígena desde el PLA

Como se ha mencionado, la participación de los docentes ha sido importante para el diseño y la puesta en acción del PLA, donde el centro de las actividades ha sido el trabajo con la lengua indígena. En todo momento, los profesores han mostrado el interés por el trabajo lingüístico-cultural y el cambio de perspectiva en su labor docente; a la vez, tienen presente la razón de defender la causa histórica de su patrimonio cultural y lingüístico; manifestando, asimismo, la importancia de conservar y fortalecer sus prácticas culturales, las cuales dan sentido a su quehacer profesional. De esta forma, se anteponen principios pedagógicos (obsérvese la figura 2) donde se configuran aspectos didácticos para el trabajo en el aula.

**Figura 2.** Principios pedagógicos integrados en el PLA.



Fuente: Elaboración propia.

Como se ha señalado, para el inicio del proyecto los aspectos centrales del proceso convergen en tres elementos fundamentales. Por un lado, se encuentra la matriz del PLA, la lengua indígena como eje central en la planificación. Otro aspecto son los contenidos lingüísticos centrados en visualizar la lengua como primera en los primeros grados, donde se retoma la lengua indígena principalmente como medio de comunicación y de manera paulatina, de acuerdo con el grado de atención, se retoma como medio de enseñanza y aprendizaje.

Por último, el tercer elemento en esta triada, los principales actores en este proceso educativo: los alumnos y los docentes, quienes tienen en sus manos las formas de realizar un currículo vivido, es decir, desde las necesidades y particularidades de cada contexto escolar y áulico. Por eso, Martín y Roco (2012) afirman la importancia de colaborar los profesores y alumnos en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje con sus conocimientos, destrezas, experiencias, expectativas y valores. Convergiendo estas contribuciones en el aula y funcionando como un marco de referencia donde, finalmente, descansan los propósitos del PLA.

Dichos aspectos están enmarcados por todo el proceso donde se encarna y tiene sus raíces el PLA, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, siendo el epílogo donde se materializa el proyecto y donde se muestra su pertinencia lingüística y cultural. Por eso, Coll (2010) considera ser la enseñanza y el aprendizaje dos elementos indisociables. Afirma que la acción educativa sistemática, intencionada y planificada brindada por el docente aporta a los niños elementos necesarios y pertinentes para la construcción de significados, entendidos como aprendizaje significativo.

Se pretende favorecer la utilización de las lenguas en la escuela, por un lado, si se parte de la primera lengua, se satisface al mismo tiempo esa condición previa y se ofrece al niño la posibilidad equilibradora de expresar en cualquier momento sus ideas, pensamientos, intereses y sus necesidades. De este modo, el niño se afina, se depura y se enriquece, se va “descentrando” paulatinamente con respecto de sí mismo, y también despierta su curiosidad por los distintos medios rodeándolo, se forja, se construye. El aprendizaje de una segunda lengua llega en su debido momento y, por resultar necesario, obedece a una poderosa motivación, la cual facilita y garantiza su adquisición. Lo anterior llevó a pensar en una organización, dándole prioridad en un primer momento a la oralidad, para después abordar las otras habilidades lingüísticas.

Estas consideraciones generales llevan a entender el PLA como una herramienta adecuada para definir de manera reflexiva y acordada esa respuesta educativa, tanto en lo relativo a los aspectos didáctico metodológicos como a los organizativos en la atención de las lenguas. Esta acción contribuye a dar coherencia a las intervenciones de toda la comunidad docente y de la comunidad educativa, para ayudar al alumnado a desarrollar al máximo sus competencias



**Cuadro 1.** Atención y desarrollo de las lenguas.

Fase III	Fase IV	Fase V
<b>Oralidad</b> En los primeros grados se hace énfasis en un aprendizaje pertinente lingüística y culturalmente, a partir del desarrollo de la oralidad de la primera lengua. Se aprovecha el potencial lingüístico de la lengua dominante para los niños, en este caso el <i>ayuuk</i> , para su desarrollo, porque se tiene la premisa de que se alfabetiza una sola vez y esto es importante llevarlo a cabo en la primera lengua.	<b>Lectura y escritura</b> En estos grados ya se comienza a enfatizar sobre las habilidades de lectura y escritura de la primera lengua, desde la perspectiva de las prácticas sociales y situacionales. Se amplían las funciones de la lengua, pues es el nivel donde los niños se enfrentan a procesos de codificación y decodificación de los elementos gráficos más complejos y estructurados.	<b>Lectura y escritura</b> Se diversifica el uso escrito de la primera lengua a través de la producción de diferentes tipos de textos con funciones específicas, complementándose con el uso de las modalidades y estrategias de lectura. Se prioriza también, la reflexión sobre la lengua para adentrarse a su análisis. De la misma manera, se comienza a retomar estas habilidades en la segunda lengua de manera inicial (desde una perspectiva inductiva).
<b>Lectura y escritura</b> En un segundo momento, o bien, una vez puesta la atención en el desarrollo de la oralidad, la lectura y escritura se retoman de forma paulatina como un proceso de construcción social, es decir, desde la apropiación de los sistemas de escritura a través de prácticas continuas, no de la mera repetición de sonidos, o centrados únicamente en la codificación-decodificación.	<b>Oralidad</b> Se sigue con el fortalecimiento de la oralidad en la primera lengua acompañando los procesos de lectura y escritura. De la misma forma, se inicia el aprendizaje del español como segunda lengua de forma paulatina desde el enfoque comunicativo-funcional, esto es, desde la práctica oral de la lengua centrada en tareas comunicativas, donde el sentido y significado son prioritarios, más que las formas en este nivel educativo.	<b>Oralidad</b> Se continúa con la enseñanza del español como segunda lengua, cada vez con más elementos y categorías lingüísticas para la apropiación de un repertorio lingüístico más diverso y amplio. Asimismo, se continúa con el fortalecimiento y desarrollo de la oralidad de la primera lengua a través de discursos más elaborados y exposición oral.

Fuente: Elaboración propia.

lingüístico-comunicativas desde una perspectiva plurilingüe, pues se parte desde la visión de un desarrollo comunicativo del lenguaje, pero sin dejar de lado el desarrollo de las lenguas.

Por último, los elementos anteriores van conformando las características específicas del PLA, esto dependerá mucho de la situación de las lenguas presentes en el entorno sociolingüístico de la institución y del reflejo de esta situación en la competencia comunicativa de los niños, así como por el objetivo de mejorar estos dos aspectos (figura 3).

Con estos elementos se apunta hacia un cambio en la cultura escolar, el cual requiere no solamente de la adopción de concepciones críticas frente al uso de

**Figura 2.** Características del PLA.



Fuente: Elaboración propia.

las lenguas originarias en el proceso escolar, sino también de la cualificación permanente de las formas de trabajo adoptadas por docentes y alumnos, haciendo del contexto escolar un espacio propicio para el despliegue de las potencialidades lingüísticas. De tal forma, el PLA concierne a un trabajo colectivo y en el cual se asuma que el desarrollo lingüístico de los alumnos debe darse en toda la escuela, así como también deber ser la atención de forma secuencial dependiendo, como hemos señalado, del estatus de cada una de las lenguas, en este caso el *ayuuk* como primera lengua.

Con esta propuesta de enseñanza, se busca contribuir al escenario complejo del tratamiento de las lenguas (indígena-español) en el salón de clases; por ello, el PLA se convierte, asimismo, en un plan metodológico de actuación posibilitador del uso de actividades y estrategias adaptadas a las necesidades y características de los niños. La enseñanza y el aprendizaje son factores inseparables, de tal manera, como interroga Gass (2013): ¿de qué serviría el trabajo del docente al enseñar un idioma si el estudiante no logra aprenderlo y hacer uso de él?

## Conclusión

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, el PLA actúa como un verdadero impulso y acelerador de aprendizaje y enseñanza de una lengua indígena. Esta interdependencia didáctica —no se trata de únicamente de interponer una lengua

sobre otra— es realmente significativa para el fomento de la primera lengua tanto en la oralidad como en la lectura y escritura, es también benéfica para la segunda lengua cuya enseñanza ha sido a la vez más difícil; sin embargo, lo que se busca es enriquecer a los alumnos por partida doble utilizando de forma simultánea ambas lenguas, atendiendo sus características específicas a través de espacios de uso y atención.

De tal modo, la función de la escuela no es únicamente transmitir conocimiento. El conocimiento se desarrolla y permea en diversas direcciones y máxime cuando se alude a un conocimiento lingüístico. La función de la escuela, en cuanto a lenguaje se refiere, es enseñar sus destrezas, con la finalidad de saber el alumno expresarse, leer y escribir, siempre en atención a las características y particularidades de cada una de las lenguas. Por ello, el PLA busca contribuir a ese propósito, donde el énfasis esté puesto en las lenguas, en este caso, desde y a partir de la lengua indígena, por un lado y, por el otro, en el trabajo colaborativo de los diferentes agentes implicados en la tarea educativa. Con la planificación de un proyecto, el cual ha estado tradicionalmente por fuera de la interacción en el aula y que ha sido del ámbito de la decisión individual de los docentes —o a veces del equipo de profesores— pasa a ser parte de la enseñanza y un asunto de elaboración conjunta, solamente de esta manera cobra sentido un PLA.

Finalmente, la decisión y postura de los docentes de esta experiencia ha sido pensar y reflexionar sobre sus propias prácticas de enseñanza y, a partir de ahí, tomar la decisión de realizar un cambio de rumbo con respecto a la atención de las lenguas en el espacio áulico, y retomar después acciones de distribución por fases de la atención lingüística. Esto ha contribuido a ser el proceso de enseñanza y aprendizaje más significativo y, sobre todo, obtener la confianza por parte de los niños y niñas para aprender y apropiarse de elementos culturales, lingüísticos y disciplinares partiendo desde su lengua originaria. ■

## Referencias

- Budar, L., Meseguer, S., Ceballos, D., Mateos, L. y Dietz, G. 2022. Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: hacia una normatividad diversificada para la Universidad Veracruzana. *Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, V(10): 141-160.
- Carlino, P. 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. 1994. *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M. y Poblete, R. 2017. Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: retos y

- desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11: 233-246.
- Cisneros Estupiñán, M. 2016. Cultura, lenguaje y educación en un mundo diverso: mirada sociolingüística. *Boletín REDIPE*, 5: 73-77.
- Coll, C. 2010. Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En Coll, C. (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*, (31-61). Madrid: Graó- Consejo de Europa.
- Dietz, G. 2023. Interculturalidad en educación. *Educación en Movimiento*, 2(22): 14-22.
- Elliott, J. 2000. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Espinoza, E., Mejía, N. y Ovares, S. 2011. El malecu: una cultura en peligro de extinción. *Revista Electrónica Educare*, 15: 69-84.
- Fraca de Barrera, L. 2003. *Pedagogía integradora en el aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Caracas: Editorial CEC, S. A.
- García, G. y Zúñiga, Z. 1987. Acciones educativas para la revitalización lingüística. *América Indígena*, 47(3): 489-517.
- Gass, S. 2013. *Second language acquisition: an introductory course*. UK: Routledge.
- Giménez Sacristán, J. 1988. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Guerrero Lacoste, C. 2017. *Migrantes en una escuela multicultural en Santiago de Chile: estudio antropológico-lingüístico de representaciones sociales en torno a variedades lingüísticas en contacto/conflicto*. Tesis de grado. Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/169912>.
- INALI. 2012. *México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: variantes lingüísticas por grado de riesgo*. México: INALI.
- INEGI. 2020. *Principales resultados por localidad (ITER)*. [https://www.inegi.org.mx/app/scitel/doc/descriptor/fd\\_iter\\_cpv2020.pdf](https://www.inegi.org.mx/app/scitel/doc/descriptor/fd_iter_cpv2020.pdf).
- Martin, L. C. y Roco, M. V. 2012. *El salón de clases como contexto de aprendizaje y como contexto cognitivo*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación. VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-072/470>.
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. 1996. *Didáctica de la lengua para la enseñanza primera y secundaria*. Madrid: Akal.
- Muñoz, C. 2002. *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.
- Pérez López, M. S. (2007) Las lenguas indígenas como segundas lenguas. *Signos*

- Lingüísticos*, 3(6): 137-153.
- Pulido Rafael, Á. 2003. *Una visión sobre la etnografía educativa a través del caso de unos alumnos del etnógrafo que sustituía a la maestra*. <https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3520/b15761794.pdf>.
- Quesada, M. Á. (1999-2000). Situación actual y futuro de las lenguas indígenas de Costa Rica. *Estudios de Lingüística Chibcha*, 18(19): 7-34.
- Richards, J. 2001. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rojas, C. 2002. La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 3: 177-186. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/997>.
- Sánchez, C. 2013. Lenguas en peligro en Costa Rica: vitalidad, documentación y descripción. *Kañina*, 37(1): 219-250. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/10589/9980>.
- Santos Gargallo, I. 1999. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco-Libros.
- Schmelkes, S. 2013. Educación para un México intercultural. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40: 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf>.
- Serrón, S. 2001. El Club de Lengua. Democracia, comunicación y motivación en la clase de lengua. *Cuaderno Pedagógico del CILLAB*, 4. Caracas: UPEL-IPC.
- Suárez, D. H. 2006. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una manera de indagar el mundo y la experiencia escolar. *Revista Entre maestr@s*, 6(16).
- Tirzo Gómez, J. 2023. Encuentros, preguntas y desafíos de la interculturalidad y el currículum en la educación pública mexicana. En *Educación en movimiento*, 2(22): 4-13.
- UNESCO. 2002. *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. París: UNESCO.
- Villoro, L. 1998. *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: UNAM-Paidós.



ENTREVISTA

Rosa María Medina Borges\*

## Ciencias de la complejidad: el conocimiento como síntesis. Diálogo con Carlos Eduardo Maldonado\*\*

### Complexity sciences: knowledge as synthesis. Dialogue with Carlos Eduardo Maldonado

#### Introducción

EL PRESENTE TEXTO aborda el contenido de una de las conversaciones sostenidas con el *complejólogo* Carlos Eduardo Maldonado. Por casualidades que la vida nos regala, varios han sido nuestros diálogos y en cada uno he gozado el privilegio de indagar sobre diversas aristas de su profundo y consecuente bregar dentro de las ciencias de la complejidad.

Refiriéndonos al currículo formal de nuestro entrevistado, Carlos Eduardo Maldonado es doctor en Filosofía por la KU Lovaina de Bélgica. Posee un postdoctorado como académico visitante por la Universidad de Pittsburgh (EUA). Otro postdoctorado como profesor investigador visitante por la Catholic University of America (Washington, D. C.). Así como, visitante académico en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cambridge (Inglaterra). Funge como profesor titular en la Facultad de Medicina de la Universidad El Bosque. Es doctor *honoris causa* por las siguientes universidades: por Universidad de Timisoara (Rumania), en el 2015; por la Universidad Nacional del Altiplano (Puno, Perú) en 2019, y, por El Colegio de Morelos (México), en el 2022. Actualmente tiene un índice h de 40.

Pero sin lugar a dudas lo que más caracteriza a Carlos Eduardo Maldonado es la prolija producción científica publicada, así como su vocación natural para conectar con los demás. Las charlas realizadas en incontables instituciones educativas, científicas y universitarias de América Latina (y otras partes del mundo) destacan por la magnitud, diversidad y alcance de sus postulados. No se guarda nada para sí. Comparte, motiva y entusiasma, siempre con el deseo y la confianza de que otros(as) se enrolen en los estudios sobre las ciencias de la complejidad.

En esta ocasión, nos concentramos en buscar sus reflexiones en torno a la presencia de las indeterminaciones y los eventos raros dentro de las ciencias de

\* Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

\*\* Universidad El Bosque, Facultad de Medicina.

**Correo electrónico:** rosamedina2002@gmail.com | maldonadocarlos@unbosque.edu.co

la complejidad, el lugar de la bioeconomía en los actuales debates que acontecen, el papel de la inter- trans y multidisciplinariedad en el avance científico (entre otros temas). El núcleo central de sus reflexiones, en esta ocasión, ha estado relacionado con develarnos las razones por las cuales concibe el conocimiento como síntesis.

*En una entrevista anterior, la cual ha sido publicada recientemente,<sup>1</sup> conversábamos acerca de su famosa frase: meterle al mundo lo que el mundo no tiene. En esa oportunidad usted desarrolló —de manera más amplia— cómo las ciencias de la complejidad son ciencias de posibilidades. Y enunciaba que también son ciencias de imposibilidades.<sup>2</sup> Esa idea es difícil de comprender para quienes tenemos una visión clásica de la ciencia. Quisiera entonces preguntarle: ¿cómo se puede hacer ciencia de la imposibilidad y de la indeterminación?*

Buena pregunta para comenzar. Una manera de comprender las ciencias de la complejidad consiste en reconocer que estas se ocupan de los problemas filosóficos que las ciencias clásicas no han sabido abordar y resolver. Dicho en el lenguaje de la filosofía, las ciencias clásicas se centran en el estudio del ser, esto es: lo que hay, lo que sucede y se encuentra delante de nosotros, lo que está a la mano. Es importante, sin duda, entender lo que acaece. Pero centrarse únicamente en ello equivale a descuidar por completo una dimensión inmensamente más amplia: el mundo de las posibilidades. Una vía de acceso al mundo de las posibilidades se abre a través de los ejercicios de contrafácticos. El mérito de los contrafácticos radica en permitirnos tomar distancia frente al determinismo, el cual afirma que el mundo sucedió de la única forma como podía haber sucedido. De los cuatro ejes de la ciencia moderna, el dualismo, el determinismo, el reduccionismo y el mecanicismo, el más difícil de combatir es el determinismo, pues está fuertemente acendrado.

Las ciencias de la complejidad comprenden que las cosas no suceden o tuvieron lugar de la única forma en la cual habrían debido acontecer. En cada instante, las cosas se entrelazan en un abanico de posibilidades, dentro del cual una posibilidad termina ocasionalmente realizándose sobre las demás. Pues bien, es preciso entender esta idea si queremos una comprensión buena del universo y el mundo, y si queremos llevar una vida buena. Aun así, lo anterior no es suficiente. Es preciso pensar incluso lo imposible, como señalas, la indeterminación. Entre paréntesis, hace unos días acabo de someter a una revista un

**1** Medina, R. M., 2024. Ciencias de la complejidad: meterle al mundo lo que el mundo no tiene. Desentrañando la metáfora. Entrevista a Carlos Eduardo Maldonado. *Revista Praxis Filosófica*, 58: e20313379. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i58.13590>.

**2** Maldonado, C. E., 2021. Epistemología de la imposibilidad o ciencia de la indeterminación. *Cinta de Moebio* 70: 44-54. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2021000100044>.



artículo en el cual preciso cómo la complejidad no es otra cosa que indeterminación. Ya veremos cómo me va con ese artículo (risas).

Otra manera de comprender todo lo anterior es mediante las lógicas no clásicas en general, y la lógica modal y multimodal en particular. Lo posible y lo imposible constituyen modos de lo real mismo, si se quiere. La realidad es importante, sin la menor duda; lo que quiera que sea eso. Pero preciso pensar incluso lo imposible mismo, pues este efectivamente existe, por decir lo menos, vinculado con lo real.

Hoy, o sea, desde hace unas pocas décadas, estamos haciendo ciencia de lo posible e incluso de lo imposible. Hacer ciencia quiere decir sencillamente, que ambos, posible e imposible, son objetos de trabajo, reflexión e investigación. En un artículo he mostrado los matices, las aristas, las fuentes, los autores, las áreas en las cuales efectivamente estamos pensando lo imposible; desde la economía hasta las matemáticas, desde la cosmología a la computación, por ejemplo. Hay en Colombia una universidad, la cual, sorprendentemente, ha hecho de este eje uno de sus motivos de existencia, a saber: lo posible e incluso lo imposible. Yo no los conocía y ellos ya me han invitado varias veces, para charlar en torno a las ciencias de la complejidad. Al respecto hay un par de largas conferencias mías y entrevistas en YouTube.

Es probable trazar una pequeña historia de la indeterminación, partiendo desde Anaximandro. Una historia semejante se despacha en pocas líneas de un artículo. Por tanto, debemos poder conocer dichos antecedentes a fin de adentrarnos en territorios perfectamente ignotos, cuando se les mira con los ojos del pasado e incluso del presente.

La naturaleza misma es indeterminada. Una manera de acercarnos a tal idea es diciendo que la naturaleza no tiene ninguna forma particular, en desmedro de otras. Las formas existen, no cabe duda; mejor aún, las formas cambian. Observar una forma cualquiera, incluso al estilo de Platón, es un acto de reificación. Lograr percibir y entender las transformaciones de unas formas en otras, puede ser un maravilloso clip. Pero aún no se convierte, por así decirlo, en la película misma. Esto último es, notablemente, el estudio de la morfogénesis, la topología; en fin, los estudios de diferenciación. La vida tiene numerosas formas y no termina de tener una en particular; no una a pesar de las demás. En el límite, la vida es informada y no termina de adoptar una forma mejor que otra. Si ello es así, nos encontramos, como ves, con la indeterminación.

Haciendo un pequeño esfuerzo de pedagogía, y en el marco de la teología en general, permíteme decir que si asumimos que el universo tiene una forma excelsa ello sería idolatría puesto que esa forma sucede, a diferencia y en oposición de las demás. Percibir las formas constituye una de las grandezas de las artes. Y, sin embargo, debemos poder ver más allá. Ver más allá no es otra cosa

que entender que la naturaleza, la realidad misma carecen de formas aun cuando tengan algunas (o numerosas). Esto último se configura como algo clave. La indeterminación no puede ser vista con los ojos, física o anatómicamente. Pero sí podemos hacerlo mediante la imaginación, lo intuitivo, lo sensible e incluso: afectivamente.

Espero, sinceramente, haberme explicado.

*Claro que sí, doctor, su capacidad locutiva es impresionante. Relacionado con lo anterior, quisiera que nos hablara del papel y lugar de los eventos raros dentro de las ciencias de la complejidad. Este es un tema poco conocido. El paradigma científico clásico nos ha hecho creer que lo científico es solo aquello que se puede demostrar mediante grandes análisis estadísticos, lo cual cabe dentro de las tendencias, las leyes y las regularidades y demás.... ¿Dónde quedarían los eventos raros?*

La filosofía y la ciencia clásica, desde Platón y Aristóteles, nos hicieron creer que solo era posible hacer ciencia de lo general, nunca ciencia de lo particular. Lo particular, se dijo, era cuestión de opinión, por ejemplo: de la retórica, la poesía, o de cosas semejantes. De pasada, se estableció desde siempre una jerarquía de conocimientos, había ciencias mejores que otras. Una creencia muy peligrosa que persiste hasta el día de hoy.

Los fenómenos, sistemas y comportamientos complejos constituyen una de las maneras de echar abajo toda esa tradición o bien, por decirlo de otra manera, de señalar que son posibles otros tipos de ciencias (y conocimientos) perfectamente distintos. Se trata de mostrar las limitaciones del modelo físico del mundo y la realidad. La creencia predominante afirma que un experimento o un enunciado, o teoría, solo son razonables y pueden ser acogidos si son reproducibles. Sin embargo, lo cierto es que la biología, las ciencias sociales y humanas y la existencia cotidiana ponen de manifiesto que los sistemas de los cuales se ocupan las ciencias de la complejidad son únicos y jamás reproducibles. Te pudiera mencionar algunos ejemplos: una sola vez ha existido el universo de la manera como lo conocemos (hace aproximadamente 4,500 millones de años), solamente una vez hubo alguien como Siddhartha Gautama o como Jesús de Nazareth, con todos los relatos que los acompañan. También, solamente una vez se descubrió y conquistó un continente (como tuvo lugar en 1492), y jamás volvió a suceder. En fin, solamente una vez sucedieron las revoluciones de 1789 o la de 1917, del modo como tuvieron lugar. Los ejemplos se podrían multiplicar de modo infinito. Ojalá todos los acontecimientos excepcionales mencionados hayan desentrañado lo que te enunciaba.

De la misma manera, en tu vida o en la mía, solamente una vez tuvo lugar el viaje tal o el amor x, o el aprendizaje de y; digamos, sin que jamás otras experiencias semejantes hayan podido repetirse. El mundo es un incesante abanico

de descubrimientos y experiencias novedosas y singulares. El modelo físico o fisicalista resulta altamente limitado.

Todo lo anterior permite entender los eventos raros, eventos altísimamente improbables e irrepetibles. He sugerido que ese es el tema de base de las ciencias de la complejidad. En las artes abundan estos eventos excepcionales. No hay dos conciertos iguales, dos pinturas semejantes; incluso, te diría que las pirámides en diversas partes del mundo: Egipto, México o Indonesia, cada una es perfectamente singular. Pues bien, son las excepciones, las singularidades, los eventos raros, los que nos permiten pensar aquello repitiéndose.

El modelo físico o fisicalista del mundo y la realidad afirman la necesidad de la estadística y muy específicamente de esa estadística de distribuciones normales, distribuciones de Poisson o de Bernoulli, y, ya que lo mencionaste, ello incluye la imperiosa necesidad de las demostraciones. Claro que es importante demostrar todo lo que se pueda; no hay ningún problema con eso. Sin embargo, Gödel puso en evidencia desde su tesis doctoral que hay proposiciones que no pueden ser demostradas porque son indecidibles (ese fue el término exacto que él utilizó). Mejor aún, hay cosas que son verdaderas y no sabemos exactamente por qué lo son. La historia de la lógica, dicho de manera puntual, pero también la historia de la ciencia y de la filosofía aún no se recuperan del terremoto propiciado por la obra de Gödel. Te podría hablar, dicho de pasada, de la existencia de un mundo sin tiempo y por consiguiente del carácter ilusorio del tiempo (algo que he mencionado en muchos de mis cursos, pero sobre lo cual estoy en mora de publicar algo). Ya que lo menciono, Gödel constituye un capítulo con derecho propio en el panorama de las lógicas no clásicas, lo cual hemos tratado en alguna entrevista anterior.

Asistimos a la emergencia de una nueva forma de racionalidad en toda la historia de Occidente. Por tanto, otra manera de ver, comprender y explicar las cosas. Los casos y temas anteriores forman parte de esa racionalidad, si cabe aún designarla de esta manera. Vengo trabajando y publicando al respecto de manera gradual, a manera de pinceladas. Debería escribir algo grande para unificarlo; pero es que a veces... no es que la vida no dé, es que hay tanto por estudiar y por decir...

Permíteme extenderme en la respuesta a la pregunta. A propósito de lo que hemos mencionado. Existen dos modos grandes de escribir, de hacer academia y publicar. Uno es el modelo gringo que hemos “heredado”, o más preciso: ha sido impuesto o inducido. Dicho modelo pivota en torno a la publicación de artículos. Según esta primera tradición, la ciencia, el pensamiento (y demás) se hace en artículos (*papers*), no en libros. Y existe una amplia variedad de revistas y tipologías de artículos científicos, muy amplia en verdad. Este primer modo está marcado adicionalmente por la imposición o asunción, de una *lingua fran-*

ca que es hoy por hoy el inglés. El otro modo es al cual podemos denominar “el francés”. Si observas, la mayoría de los grandes autores de lengua francesa, mejor aún, de Francia, difícilmente tienen una producción importante de artículos, incluso, en algunos casos no tienen ningún *paper* publicado. Hay que considerar al francés, desde luego, como una lengua muy menor en el panorama científico o filosófico. El idioma español está infinitamente menor representado, si hacemos comparaciones. Todo lo cual, por supuesto, es injusto.

Los franceses, estoy hablando de un modo genérico, se sientan un año, o a lo sumo dos, y se dedican a escribir un gran libro. Si haces eso sistemática o periódicamente, al cabo de diez, quince o veinte años tienes una señora obra. Los alemanes o los ingleses se encuentran a medio camino entre una cosa y la otra, digamos.

Personalmente, trato de combinar ambos modos o tradiciones. Sin la menor duda, publico un libro al año, pero, asimismo, distintos artículos de calibres diferentes. Sin presunciones, el 95% de los artículos que publico son consecuencia de invitaciones que recibo (y no obstante pasan por procesos de evaluación). Casi nunca puedo decir que no, a una invitación para escribir algún artículo. Además de aquellos asaltándome de tanto en tanto, casi siempre en las noches (risas).

Creo que es peligroso el reduccionismo de los artículos. Escribí para México, por invitación, un artículo titulado: “*Paper mata libro, ¿seguro?*”<sup>3</sup> Un pensador, un investigador, debe poder combinar auditorios, escenarios, lenguajes y canales diferentes. A algo así: *mutatis mutandi*, apuntaba Gramsci, dicho *cum grano salis* (risas).

*Ciertamente ha sido una explicación muy exhaustiva sobre la importancia de los eventos raros y sobre el necesario compromiso de publicar para poder difundir, con elementos muy sólidos, estas nuevas miradas y paradigmas revolucionando las ciencias contemporáneas. Quisiera ahora pasar a otro álgido tema. Uno de los problemas más agobiantes que enfrenta el mundo de hoy es la profunda crisis económica con la cual se vive tanto a nivel global, por regiones, países, y, de manera individual, la precariedad en la cual viven millones de personas. Diagnósticos sobre el tema hay muchos. Soluciones: pocas. ¿Qué piensa usted de este tema, a la luz de las ciencias de la complejidad? ¿Acaso las ciencias de la complejidad se están acercando a los estudios sobre economía?*

¡Cómo te agradezco por esta pregunta! Me permite avanzar en una dirección muy específica: la de las relaciones entre complejidad y economía, un tema sobre el cual he venido trabajando. Te cuento:

3 Maldonado, C. E. 2012. *Paper mata libro, ¿seguro?* *Elementos. Ciencia y cultura*, 85(19): 15-20, enero-marzo, <https://elementos.buap.mx/post.php?id=241>.

Tengo dos libros expresamente dedicados a las relaciones sobre política y complejidad. También algunos artículos al respecto. De otra parte, publiqué un libro sobre derechos humanos con tres ediciones en editoriales diferentes. Pues bien, los procesos de trabajo e investigación, de un lado, pero también solicitudes expresas de amigos y colegas, me han conducido a trabajar sobre las relaciones entre economía y complejidad. He venido publicando algunos capítulos de libro (aquí y allá) para acercarme al tema. El año pasado escribí un (pequeño) libro sobre gestión y complejidad. En resumen, estoy escribiendo un libro sobre complejidad y economía; de hecho, ya tengo el compromiso con una editorial y deberé entregarlo en el curso de este año. ¡No sé cómo lo haré! (risas). Incluso ya tengo pensado el título. Las ciencias de la complejidad, dicho de manera genérica, han trabajado en el tema. Existen, muy notablemente, tres volúmenes publicados por el Instituto Santa Fe llamados: *La economía como un sistema evolutivo*. Hay muy destacados economistas quienes conocen y manejan muy bien la complejidad.

La forma como prefiero abordar el tema es como bioeconomía, lo cual brinda ya una luz acerca de la dirección en la cual podemos movernos. Se trata de una economía de vida o una economía para la vida. Ya sabes, el único problema, el cual me interesa entender y explicar es el de la vida o de los sistemas vivos en general. Sin embargo, inmediatamente se impone una aclaración. He venido señalando esta advertencia en diversos artículos y capítulos de libro. La bioeconomía como economía de vida no tiene absolutamente nada que ver con las economías: azul, naranja, verde, la economía circular, los objetivos, el desarrollo sostenible (ODS) y cosas semejantes. Ciertamente, allá afuera, existe una amplia corriente de bioeconomía de corte europeo o cepalino. Para ello, como fuentes primeras cabe reparar en la obra de N. Georgescu-Roegen, de una parte, tanto como, en algunos trabajos de R. Passet.

Me concentraré aquí brevemente en Georgescu-Roegen. Dicho de manera sucinta, solo ha habido hasta la fecha dos críticas a la economía política. Economías políticas existen muchas con sus escuelas y representantes, pero críticas radicales, solo las que mencionaremos a continuación. Una es la de Marx, a partir de su descubrimiento de la plusvalía. Suficientemente conocida y divulgada por su importancia. La otra es la de Georgescu-Roegen, perfectamente distinta al concentrarse en el vínculo de la naturaleza con la economía y en el papel de la entropía. Mientras que Marx permanece en su crítica a la economía política en el marco de las ciencias sociales humanas; Georgescu-Roegen lo hace en diálogo con la mecánica cuántica, la termodinámica y el principio de la entropía.

Lo que voy a decir es fuerte y directo: hablar hoy de economía sin tocar directamente la función de la producción y la crítica a la misma es perfectamente inocuo. Los ODS, muy notablemente, hablan de lo que tú quieras y proponen las

metas y acciones que quieras; pero dejan intacta la función de la producción. ¿El resultado? La reina roja en *Alicia en el País de las Maravillas*: moverse mucho para que todo siga igual. De esta suerte, la bioeconomía, aquella que se trabaja allá afuera, contempla muchos aspectos, pero deja intacta la función de la producción. Entonces en buena lid es capitalismo con rostro humano. Georgescu-Roegen pone el dedo en la llaga: la economía debe apuntar al posibilitamiento y a la exaltación de la vida. No al posibilitamiento de un modo de producción, tampoco de un sistema de mercado, menos de la responsabilidad empresarial y cosillas semejantes.

No te voy a anticipar más cosas. Es en esta dirección que se mueve mi trabajo investigativo en el presente. Lo que sí podré subrayar es que los trabajos sobre política, sobre gestión y economía; están acompañados por otros dedicados a entender qué son los sistemas vivos y demás. Las ciencias de la complejidad, como lo he fundamentado, son ciencias de la vida. Espero que el mosaico en construcción se vea medianamente claro.

Es apasionante: la vida, por así decirlo, es la que te va conduciendo a los ejes, temas, planos o contextos de trabajo. En mi caso ha sucedido a partir de lecturas, gracias a invitaciones, atendiendo a intuiciones y conexiones. Así, un cuadro entero va emergiendo.

*Esa pasión que usted tiene y siente por lo que hace, la logra contagiar a quienes lo escuchan o leen sus trabajos, quería aprovechar para decirle eso. Así que, llegado este punto: ¿cómo relacionar los estudios sobre bioeconomía, con la biopolítica? ¿Sería acaso una manera totalmente diferente de interpretar el mundo, a cómo lo hemos hecho hasta ahora?*

Debemos poder poner el foco en la vida, en toda su complejidad, en toda su grandeza e importancia. La biopolítica como la he desarrollado en mis escritos es política de y para la vida. Lo mismo sucede con la bioeconomía. En otras palabras: política y economía son sufijos que pivotan alrededor del *bios*.

Hay una manera acaso más fina de ponerlo de relieve. La política no es otra cosa que la legitimación de la economía; esto es: de un régimen de propiedad. Pero la gramática de la política es el derecho. Un buen amigo me ha insistido varias veces en que deberé escribir un libro más que sobre derecho y complejidad, sobre derechos humanos y complejidad. Por lo demás te cuento: en este instante, mientras conversamos tú y yo, está en proceso un artículo escrito con un amigo ecuatoriano sobre derecho y complejidad. No voy a anticipar más. Son pocos los trabajos en el mundo, en cualquier idioma, dedicados a los vínculos derecho y complejidad, dicho de modo genérico.

Entiendo la referencia a la onceava tesis de Marx sobre Feuerbach. Se trata de llamar la atención acerca de la importancia de cambiar el mundo para cuidar la vida. En verdad, las mujeres y los hombres de ciencia somos hombres y mu-

jeros de acción. La ciencia es una forma de acción en el mundo. Actuamos, por ejemplo, formulando modelos, demostrando cosas, haciendo experimentos, formulando y resolviendo ecuaciones, desarrollando teorías; y de muchas otras maneras. La tragedia de toda la historia anterior, específicamente a partir del tránsito del Paleolítico al Neolítico es que todo se concentró en afirmar la existencia humana por encima de cualquier otra cosa. Magníficamente, hace muy poco tiempo, en perspectiva histórica, hemos descubierto la vida. Esto, sugiero, constituye el verdadero punto de inflexión del giro civilizatorio. Y entonces, hay una perfecta conexión o correspondencia entre la biopolítica y la bioeconomía. En este cuadro, sin embargo, se hacen necesarias otras formas de conocimiento y de acción: las artes, la estética y otras ciencias y disciplinas.

Explicar la vida desde términos científicos es muy poco. Y ciertamente explicar el mundo y el universo en términos de una ciencia particular en desmedro de otras constituye una enorme equivocación. Ese sueño ya se soñó. Por primera vez en toda la historia asistimos al reconocimiento explícito de que no existe ninguna ciencia o forma de conocimiento que sea excelsa y superior a todas las demás. Requerimos el concurso de otras semánticas y otras lógicas. Cada uno debe saber moverse entre ese archipiélago del conocimiento (si cabe la metáfora) y no quedarse anclado en unos pocos. Creo que este sería el verdadero sentido, desde una hermenéutica fuerte, de la onceava tesis sobre Feuerbach, de Carlos Marx. En el pasado los conocimientos humanos fueron unívocos. Las pedagogías y los modelos educativos no permitían moverse entre islas diferentes o entre continentes. Ese “pasado” aún subsiste y cualquier conocimiento que ancle es pernicioso y debe ser abandonado. El verdadero conocimiento es liberador, debe permitir movimiento, vuelo, nado; como se quiera. Si te das cuenta, emerge una magnífica posibilidad pedagógica pero también social, cultural y política.

*Me quedo así, absorta, pensando en la potencia de sus aseveraciones. Pero bueno, doctor, un asunto que me llama la atención, al menos en mi contexto, es que muchas investigaciones son descriptivas (así las llaman en la ciencia biomédica). No dudo que el descubrimiento de una nueva sustancia o fármaco (por citar algún ejemplo) conlleve a la necesidad de describir, pero se ha hecho demasiado habitual que, investigaciones que puedan rebasar ese marco, no lo hagan. Todavía en el siglo XXI, predomina un estilo de ciencia contemplativa y descriptiva. Entonces, le pregunto: ¿qué papel juega la síntesis en la complejidad?, ¿podemos equiparar síntesis con reduccionismo?*

Jamás había habido en la historia de la humanidad tantos investigadores, tantos artistas, tantos músicos y escritores, tanta gente con maestrías y con doctorados. Y, sin embargo, sociológica o demográficamente, siguen siendo una amplia minoría. Existe, evidentemente, un enorme avance en el conocimiento. Pero la inmensa



mayoría de dichos avances son minimalistas porque se mueven en el aspecto técnico. En numerosos campos del conocimiento hace rato quedaron atrás las grandes síntesis teóricas. Predominan, ampliamente, los estudios analíticos. Es, creo, lo que llamas trabajos descriptivos.

La complejidad del mundo no puede, en manera alguna, ser pensada o explicada de manera analítica. Debemos poder pensar en términos de síntesis. Naturalmente, una síntesis no es un agregado de partes o componentes. Es bastante más que los componentes que la integran o que ingresan en ella. La dificultad, desde luego, consiste en que ni la educación ni la cultura nos permitieron aprender a pensar en términos de síntesis. La vida opera ampliamente con base en la síntesis. Por ejemplo, el sexo como síntesis, síntesis de la percepción, síntesis de la imaginación, síntesis proteicas, síntesis de aminoácidos, síntesis químicas, síntesis de péptidos; y muchas más... Como aprecias, pensar en términos de síntesis es bastante más y muy diferente a la inter, trans y multidisciplinariedad. Las síntesis son ya magníficas creaciones; no simplemente la sumatoria de cosas o el mosaico o la amalgama de partes.

De manera genérica, podemos decir que existen tres formas de avance en el conocimiento, tres formas de avance en la ciencia, si se quiere. Ya sabes: ciencia o filosofía, da igual. (Ya hemos hablado al respecto). La primera y más moral o normalizada es la del avance por medio de pequeños cambios acumulativos que implican secuencialidad. Es la forma como en general están estructurados los sistemas de educación en el mundo. Por ejemplo: usted ya puede cursar cálculo dos, porque ya cursó cálculo uno. O bien: usted no puede cursar historia de América porque aún o cursado la historia universal. Los ejemplos son caprichosos, pero se entiende. Es la idea de requisitos, prerrequisitos, correquisitos y cosas semejantes.

La segunda forma de avance en el conocimiento es mediante rupturas o discontinuidades. Revoluciones científicas, para emplear, de un lado, el lenguaje de Koyré, Bachelard o Canguilhem, de otra parte, el lenguaje de Kuhn, como fuentes primarias recientes. M. Serres hace una hermosa historia de la ciencia, hablando de bifurcaciones. En las artes y en la literatura el término que se emplea es otro: vanguardias artísticas o vanguardias literarias y demás. Otro término empleado especialmente en las artes figurativas y representacionales (en el teatro, por ejemplo) es el de experimentación. Todo apunta a lo mismo: *mutatis mutandis*.

Lo interesante es que ambas comprensiones de la forma como es posible el avance en el conocimiento son ya relativamente normales. Mucho más significativa es una tercera, el avance en el conocimiento mediante síntesis. No existe un trabajo formal al respecto. Un artículo mío señala en esta dirección. Permíteme ilustrarlo con tres o cuatro ejemplos. La Grecia Clásica emerge justamente como



un pensamiento de síntesis. La dificultad es que tan pronto como emerge, esa historia es malinterpretada y mal explicada por Platón y por Aristóteles, porque ellos ponen el énfasis en formas eximias de conocimiento, por encima de otras. Lo importante, sugiero, no está en ambos filósofos sino en el cuadro grande de la Grecia Antigua. Un segundo ejemplo es el *Quattrocento* y el *Cinquecento*. Una radical y nueva manera de ver las cosas y de entenderlas se producía y es eso lo que lanzó a Occidente hacia la modernidad. Dos ejemplos adicionales son casi contemporáneos entre sí. Por un lado, se trata de la Viena finisecular y de comienzos del siglo XX, todo a raíz de la crisis y finalmente el colapso de la casa de los Habsburgo. Lo cual se produce cultural y epocalmente en Viena es único, totalmente singular. Existen diversos estudios al respecto. En su sombra, para emplear el título de algún libro, se encuentra la Praga de Kafka. Como sabes, hubo un par de momentos en los cuales coincidieron figuras tan disímiles entre sí como Stalin y Trotsky con Hitler y Wittgenstein o Freud, por solo mencionar algunos nombres. El otro ejemplo es ese momento fantástico, el cual puede verse reunido alrededor de la República de Weimar y la emergencia de la física cuántica y, ulteriormente, de la mecánica cuántica. Es más conocido ese momento como la interpretación de Copenhague, y las muy famosas fotos de las conferencias (o congresos). Son magníficos ejemplos de síntesis. Desde luego que en otros espectros y lugares podrían mencionarse otros casos e ilustraciones.

*Pues siguiendo la lógica de lo preguntado, ha hecho usted gala de su asombroso poder de síntesis para mencionar procesos históricos variados pero significativos. Sin perder el hilo conductor acerca de los vericuetos de las ciencias, quisiera interrogar sobre lo siguiente: ¿en las ciencias actuales, resultan suficientes la inter, multi y transdisciplinas?*

Es una bonita pregunta, que empata, por lo demás perfectamente con la anterior. Creería que la búsqueda de síntesis constituye un sueño fundamental en la historia del espíritu humano. Mucho más profundo y real que el análisis. Al fin y al cabo, contra toda la historia oficial de Occidente, se trata del sueño de unificar las cosas; encontrar un hilo de Ariadna común a planos, contextos, fenómenos y recovecos.

La búsqueda de la unidad, sin embargo, no debe ser asimilada como una simplificación. ¿Sabes dónde está la dificultad de ese sueño? (Recordemos que hay sueños que son más reales que la realidad). La dificultad estriba en los poderes o los sistemas de gestión del conocimiento, en cada caso, en cada lugar, en cada momento; los cuales son distintivamente analíticos pues separan, dividen, clasifican, ordenan y demás. No tienes que estar de acuerdo conmigo, pero ese sueño lo traemos desde el Paleolítico, solo que la historia del Neolítico hasta hoy, la cual es exactamente la historia de la civilización occidental, impuso otros sueños y otras realidades.

Los seres humanos hemos buscado nuestras raíces en las profundidades del cosmos, no en la frontera nacional o en los sistemas de administración, pasados o vigentes. Las raíces de la vida no están en la Tierra, están en los confines del cosmos. Pues bien, la inter, trans y multidisciplinariedad constituyen aproximaciones a ese profundo y significativo sueño humano. Saber si, y cómo, somos comunes con los ríos, con las montañas, con los caracoles o los jaguares o las estrellas. La trampa es que la herramienta se convierte en el fin, perdiendo de vista el horizonte. Soy bastante receloso de esas tres cosas: la inter, la trans y la multidisciplinariedad. Están bien intencionadas, pero se quedan muy lejos de lo verdaderamente importante.

He sugerido que pensar en términos de complejidad (ya sabes: ciencias de la complejidad, pues no trazo fronteras o distancias, sino que señalo especificidades) es bastante más y muy diferente a la inter, la trans y la multidisciplinariedad. Hay quienes se ocupan de las separaciones, fortalezas o distinciones entre cada una de ellas. Con el debido respeto, no me interesa nada de ello. Sé que ellas, o alguna de ellas, se han convertido ya en parte del paradigma vigente, esto es, en ciencia normal. Han sido institucionalmente cooptadas.

Si me permites, pensar en complejidad consiste en centrarnos en los problemas que son comunes a territorios, lenguajes, aproximaciones o métodos disímiles. En materia de conocimiento es mucho más importante lo diferente que tenemos tú y yo, que lo común o idéntico. Lo común estandariza, lo diferente permite el aprendizaje.

Como quiera que sea, lo cierto es que lo que ampliamente prima es la disciplinarización del conocimiento. Hay mucha habladuría sobre diálogo de ciencias, diálogos interculturales y civilizatorios y otras cosas semejantes. Pero lo que predomina ampliamente es un sistema de clasificaciones, jerarquías, divisiones de conocimientos y con ello de formas y estilos de vida. Con las justificaciones que quieras.

Sería deseable que hubiera un efectivo proceso de inter, trans o multidisciplinariedad; ya sería un avance. Pero hay que señalar que sería un avance en un sentido de control del conocimiento y del pensamiento. Pues la gran falencia de cualquiera de ellas es el voluntarismo. Dicho políticamente: el *establishment* ya sabe de inter, trans y multidisciplinariedad y las puede asimilar, cooptar o eliminar de manera muy fácil. Cualquiera de ellas expresa tibieza frente a la radicalidad del conocimiento y de la vida misma. No implican necesaria y radicalmente un cambio de paradigma, para emplear la tan acostumbrada expresión. ¿Te he dicho que Kuhn mismo no estaba, al cabo, satisfecho con la idea de “paradigma”?

En resumen, creo que no resultan suficientes la inter, trans o multidisciplinariedad. Un buen pensador, un buen investigador no es, en absoluto, alguien

sedentario. Cuando W. Whewell acuñó el término de *científico* en la segunda mitad del siglo XIX, lo hizo apuntando, desiderativamente (y lo sabía muy bien) a la capacidad de moverse a través de islas, continentes, aguas y conocimientos diferentes. Ni siquiera a la capacidad de integrar. Esto apunta, nuevamente, hacia las síntesis. No muchos lo han captado verdaderamente. El concepto de *científico* de Whewell tenía un valor mucho más prescriptivo que descriptivo o clasificatorio. Las instituciones gestoras del conocimiento, en cualquier acepción de la palabra, jamás lo entendieron así. Al cabo, un “científico” se convirtió en un sedentario; alguien experto en una ciencia o disciplina, o lo que sea.

Digamos, de pasada, que los sedentarios raras veces han hecho algo importante en el mundo, aparte de conservar o mantener las cosas como están (*status quo*). Quienes han hecho al mundo, quienes lo han cambiado han sido siempre los nómadas. Todo parece indicar que la vida está hecha de movimientos y dinámicas. Esto nos vuelve a traer a la complejidad.

*Entonces, viene de maravilla empatar con lo siguiente: visto desde las ciencias de la complejidad: ¿qué papel deberían jugar las redes académicas en el desarrollo de una forma diferente de acercarse al conocimiento del mundo y de la vida?*

Son muy importantes. Permíteme decírtelo primero científica o académicamente, y luego en un sentido más amplio.

Voy a referirme a un artículo clásico muy importante en la historia de la humanidad, publicado por un sociólogo desconocido para la mayoría. M. Granovetter publica en 1973 un artículo altamente original: *La fuerza de los nexos débiles* (*The strength of weak ties*, en inglés). Una más afortunada traducción sería: La importancia de los nexos débiles; así es menos literal, pero señala mejor en la dirección correcta. La idea de los nexos débiles puede ser vista de la siguiente manera: de manera atávica, pues todas las organizaciones les piden a sus miembros un fuerte sentido de pertenencia, o como se llame. De tiempo en tiempo organizan actividades de actualización en las cuales lo importante es reforzar el sentido de equipo, dicho de manera genérica. Todo eso es importante. Sin embargo, hay algunos miembros de cualquier organización que no solo y principalmente miran hacia adentro, sino que tienen la capacidad de relacionarse con miembros de otras organizaciones, cualesquiera que estas sean. Estos exactamente son los que Granovetter llama nexos débiles.

Son los nexos (o nodos) débiles los que logran tener acceso a otra información u otras formas de hacer las cosas, otros problemas o tipos de conocimientos. Son los nodos débiles los que son determinantes en la creación de las redes y en las dinámicas de estas y no los nodos internos. Ello sucede en cualquier escala, organización o sistema. Son los nodos débiles los que efectivamente permiten otras maneras de acercarse al conocimiento del mundo y de la vida, como

bien dices. Se trata de la forma en las cuales se encarnan otras miradas, otra información, otras dimensiones.

Los nodos débiles pueden ser entendidos tanto como personas que como nodos de información; por ejemplo, en actividades y demás. Solo los sistemas abiertos aprenden. Y como sabemos, el aprendizaje es una condición de posibilidad para la adaptación. Exactamente en este instante estoy escribiendo un capítulo de libro en esta dirección. Te anticiparé una idea. Todo gran descubrimiento: a) nunca sucede en lo que se venía trabajando; b) siempre sucede en las vecindades de lo que se venía trabajando; c) siempre tiene lugar por casualidad. Los ejemplos se podrían ilustrar prácticamente en cualquier ciencia o disciplina. Se trata de estar abiertos, mucho más que en lo que se trabaja, lo cual es manifiestamente fundamental. Estar abiertos a las proximidades más cercanas o algo alejadas de aquello en lo cual se trabaja. Es, por emplear una metáfora, en los umbrales donde tienen lugar los grandes descubrimientos.

El descubrimiento y el estudio de las redes es una de las especificidades de la complejidad; y es bastante más y muy diferente de las simples inter, trans o multidisciplinariedad. Se trata de la capacidad de osadía o de apertura de un pensador o investigador, para con otros dominios, campos y semánticas. Solo que, bien dicho, se trata de redes *complejas*.

La complejidad de las redes estriba, para decirlo en otros términos, en una doble característica: de un lado: la espontaneidad. Ciertamente una idea contra-intuitiva en un mundo en el cual aparentemente todo está sujeto a planes, programas, cronogramas, y otras cosas semejantes. Los nodos débiles se conectan espontáneamente; no porque haya planes para ello. Una variedad de factores incide para que dos nodos débiles de dos redes (o sistemas) diferentes hagan *click*. La otra característica es la sincronía o sincronización. Ambos factores constituyen dos caras de una misma moneda.

La sincronía o sincronización es un fenómeno que se encuentra en la base de la naturaleza. Originariamente fue observada por parte de Huygens, el inventor de los relojes. Huygens observó que los relojes, los cuales son seres inanimados, tienden a sincronizarse espontáneamente. Mucho más tarde, el fenómeno fue observado y generalizado para todos los sistemas físicos abióticos. Técnicamente, se llamaba el efecto Kuramoto (por su descubridor). Esto se observa muy bien en la sincronización espontánea de metrónomos. No hay causalidad, no hay dirección, no hay plan. Los metrónomos tienden siempre a sincronizarse por sí mismos.

De manera más amplia, la ciencia de redes complejas nace entre 2001 y 2003, y, justamente, uno de los rasgos distintivos poniendo de manifiesto estriba en los fenómenos de sincronización. La sincronía permea toda la naturaleza, en todas las escalas. Ya lo sabemos sin la menor duda. ¿Por cuál razón suceden

siempre fenómenos de sincronización? Por la autorganización, la cual sucede de manera espontánea y gratuita. Así se logra percibir muy bien el carácter contra-intuitivo, el cual vengo de mencionarte. Estamos alcanzando una visión perfectamente novedosa de la vida misma, y de la naturaleza.

*Resulta un privilegio para mí escuchar estas reflexiones de primera mano y lo agradezco demasiado. Esta entrevista deviene en un momento de síntesis de muchas ideas desplegadas en su obra, que es bien enjundiosa. Ahora, me interesaría saber qué piensa Carlos Maldonado sobre los aportes de la inteligencia artificial (IA) al desarrollo científico de la humanidad. Y también sobre las consideraciones éticas de su impronta en la vida humana y en general.* La inteligencia artificial llegó para quedarse, no hay la menor duda. Se trata de la mejor expresión del más grande invento o descubrimiento de la humanidad, comparable acaso con el control del fuego. Me refiero a la computación y el computador, en el sentido más amplio pero fuerte de la palabra.

Como lo veo, la inteligencia artificial (IA) constituye el peldaño siguiente en la evolución de la vida, y con ella, en la evolución del universo. He escrito dos artículos sobre el tema y acaba de salir un libro al respecto. Antes de entrar en materia, hay que decir que la inteligencia artificial es una sola y misma cosa que la vida artificial (VA). Hay razones al mismo tiempo computacionales y lógicas, las cuales permiten entender esto, pero dejaré este aspecto por fuera, en este momento.

La IA consistió durante un largo tiempo en el reconocimiento de la importancia de los algoritmos. Sin embargo, con los avances de los sistemas informacionales y computacionales, el aprendizaje de las máquinas y el aprendizaje profundo pusieron en evidencia que las máquinas mismas pueden programar, sin necesidad de programadores humanos. Y, por tanto, pueden aprender por sí mismas sin que se les enseñe o se las entrene. Son capaces, por tanto, de resolver problemas, llevar a cabo innumerables tareas y acciones que comportan algoritmos, es decir, guías, funciones, secuencias, pueden traspolar de un contexto a otro. Pueden, asimismo, llevar a cabo inducciones y analogías. El avance es magnífico, tanto por la velocidad como está teniendo lugar, como por los modos del desarrollo. Estamos viendo ante nuestros ojos los modos mismos de la evolución. Habíamos aprendido que la evolución tiene lugar de manera vertical, esta es la herencia y la descendencia, y también de modo horizontal, este es el aprendizaje, las contribuciones (de Lamarck, dicho puntualmente). Pues bien, la IA/VA es la combinación de ambas. Solo que, en rigor, aún no existe reproducción física de la IA.

Permíteme precisar esto: cuando hablamos de máquinas nos referimos a dos instancias. La más evidente y superficial, pero necesaria, que es la ferretería: el *hardware*. Sin embargo, como sabemos, está también la otra parte, que es emi-

nentamente lógica y matemática: los lenguajes de programación (*software*). En sentido fuerte, la máquina es el *software*. A este se refería Turing con su famoso artículo de 1950, en donde proponía el problema: ¿pueden pensar las máquinas? Es esto lo que ha sido denominado, con acierto, como la prueba de Turing.

De suerte, vemos la evolución en el plano del *software*. Es aquí donde hay aprendizaje y adaptación, depuración y creatividad. Muy ampliamente, el *software* pone en evidencia un problema eminentemente filosófico: las cosas, la vida, y según parece, el mundo también es esencialmente mental. La física (*hardware*) es subsidiaria de la inteligencia (*software*). Como aprecias, es este punto el cual me interesa enormemente abordar desde las ciencias de la complejidad.

Hay que decir, sin embargo, que la inmensa mayoría de investigadores, teóricos y científicos trabajando en IA son reacios, recelosos y temerosos, respecto a la misma. Las razones y las motivaciones son numerosas: van desde el desempleo y la introducción de serias irrupciones en el sistema de trabajo —con las consiguientes consecuencias políticas—, hasta el temor por el control de la intimidad, la violación de los derechos humanos, pasando por el escepticismo y el más grande alarmismo. La IA ha sido señalada de manera manifiesta como una de las cinco grandes amenazas para la supervivencia de la especie humana.

Significativamente y en contraste, los anuncios de desarrollos e implementaciones en prácticamente todas las áreas de la sociedad es creciente e indetectable. Basta una mirada cuidadosa a la bibliografía y revistas especializadas en el tema, así como a una parte del periodismo científico abordando con seriedad el tema.

Si se analiza en el sentido amplio, la IA ha llegado para hacer mejor la vida humana, si de eso se trata. Desde el computador, pasando por los *large language models* (LLM, modelos de lenguaje ampliados), hasta el manejo de amplias bases de datos, con la subsiguiente analítica de datos, son realidades ya inescapables. Como sabes, la expresión más inmediata de los LLM son Siri o Alexa, dependiendo del sistema operativo que cada uno use, en los celulares.

Otro aspecto por resaltar es el siguiente: en términos algorítmicos, la IA es infinitamente mejor que los seres humanos. Esto es, si los seres humanos siguen pensando y viviendo en términos algorítmicos, como lo han hecho hasta la fecha, la llevan perdida ante la IA. En este asunto, ella será superior a nosotros, evolutivamente hablando. Por consiguiente y en contraste, la IA representa una oportunidad creativa para la evolución. Se trata de reconocer que la vida no es algorítmica. La naturaleza, de suyo, no funciona con base en algoritmos; de ninguna manera. La cultura, dicho en sentido general, y más específicamente, la civilización occidental, fue un sistema determinantemente algorítmico. Por ello, el énfasis estuvo siempre en normas, mandamientos, leyes, preceptos, funcio-

nes y demás. Todo ello acompañado de sus mecanismos concomitantes: poderes, sistemas de castigo y toda la lógica punitiva. Occidente nunca supo de libertad, por tanto, tampoco supo de vida.

En resumen, cualquier pelea con la IA en términos algorítmicos la llevan perdida los seres humanos. Subrayo, en términos algorítmicos. En consecuencia, lo que emerge es el llamado al reconocimiento de la importancia de un pensar y vivir no algorítmicamente. Hay un par de trabajos en los cuales me he ocupado del tema.

*Desde esta visión que nos explicaba sobre la vida y la inteligencia y pensando de manera específica en la educación: ¿por qué usted afirma que las organizaciones inteligentes son aquellas que saben de complejidad? ¿Cómo pasar de las jerarquías a las redes complejas?* Hay y ha habido un amplio furor acerca de la inteligencia, el cual ha conducido incluso hasta las inteligencias múltiples. Existe toda una ingeniería al respecto, para conocerla, medirla, fomentarla; como si fuera una clave para el mejoramiento y el desarrollo de la sociedad. Ok...

Es en el marco de las ciencias de la complejidad donde surgió la idea de las “organizaciones inteligentes”. Simple y llanamente, una organización inteligente es aquella que aprende. El problema es que hay muchas organizaciones que no aprenden; como muchas personas que tampoco lo hacen. Análogamente a lo que sucede en biología o en ecología, una organización que no aprende se especializa. Y ya sabemos entonces lo que sigue.

Hay partidos, ejércitos, iglesias, equipos deportivos, gobiernos, estados e incluso civilizaciones que no han aprendido o no aprendieron. Se especializaron primero, se volvieron endémicas luego, y, finalmente, terminaron por desaparecer. No hay nada más peligroso que especializarse, literal. Se deja de explorar, de soñar y de apostar, se evita el cambio. La historia abunda en ejemplos semejantes.

Las ciencias de la complejidad, ya lo sabemos, son ciencias de la vida. Y la vida es cambio incesante, aprendizaje continuo. Los sistemas vivos, verdaderamente vivos, aprenden, como sea. Usualmente lo hacen en más de una forma. El aprendizaje es condición de la adaptación. Solo quienes aprenden logran adaptarse. Personalmente, más que enfocar el tema del aprendizaje en las organizaciones (lo cual puede ser de interés puntual para administradores, pedagogos, políticos, ingenieros y otros), me interesa el tema en la escala macro, a escala civilizatoria.

No obstante, volviendo a tu pregunta, siempre habremos de distinguir entre los términos, organizaciones e instituciones, tanto desde lo nominal, lo científico como lo filosófico. Las instituciones son cerradas y autorreferenciales, en una palabra: son máquinas. Las organizaciones son sistemas vivos o abiertos.



Serías consecuencias están involucradas en un caso o en otro. Debemos siempre poner atención a las palabras, lenguajes y significados. Pero también hay que prestar atención a los significantes, textos escritos o verbales que se instauran o se vehiculan por el mundo. No hay que ser filósofos analíticos ni positivistas para estar sensibles al lenguaje, es decir, a sus usos.

Toda la historia de Occidente ha sido una historia de jerarquías. Digámoslo desde la visión de Foucault, la historia de los poderes y micropoderes. Ello está en el ADN de los seres humanos occidentales: creer que los poderes y las autoridades son necesarias. Debo confesarte que me ponen altamente nervioso, las ideas de numerosos biólogos, quienes todavía leen la vida y los sistemas vivos como sistemas jerárquicos. La naturaleza no tiene jerarquías o no sabe de jerarquías, y si las hay, son siempre episódicas y transitorias.

Pues bien, una lectura cuidadosa a la historia y la antropología pone de manifiesto que hay y hubo culturas, pueblos y sociedades que no supieron de jerarquías. Los españoles que llegaron a América eran los más atrasados de toda Europa, perfectamente medievales, mientras Europa se asomaba ya al Renacimiento. Fueron esos caballeros invasores quienes erróneamente creyeron que nuestros pueblos y culturas estaban constituidos por reyes y jefes. Nada más equivocado. El estudio propio de Abya-Yala evidencia que nuestras sociedades funcionaban con base en las heterarquías. Puntualmente dicho, no había estructuras o poderes; tan solo funciones y roles; todo dependiendo del momento o las circunstancias. Pues bien, fue gracias y a partir de estudios sobre Mesoamérica cuando se tuvo conciencia acerca de cómo las heterarquías habían existido y existen en numerosos otros lugares. En África y en varios países de Oriente Medio, por ejemplo.

Es posible vivir el mundo y gestionar las cosas sin jerarquías ni poderes. Una idea manifiestamente contraintuitiva cuando se la mira con los ojos de la cultura normal o de la historia heredada acríticamente. Las heterarquías son, lo cual he sugerido en algún trabajo, formas de redes complejas. Sorpresivamente, la bibliografía especializada en redes complejas no ha visto esto todavía. Porque, claro, trabajan tácitamente, sobre los supuestos del mundo actual: principalmente estadounidense y europeo.

Te confesaré algo: tengo numerosos archivos en mi computador y numerosos cuadernos y fichas dando vueltas por todas partes de mi casa, con apuntes y notas de artículos, libros, textos que debo escribir. Voy saliendo, gradualmente, de algunos de ellos; saliendo, es decir, terminándolos y enviándolos a publicar. Pero quedan siempre muchos más. Uno de ellos es justamente sobre heterarquías como redes complejas. Las investigaciones publicadas en el mundo ponen el énfasis más sobre las técnicas (muy importantes como son) que sobre los aspectos conceptuales (que resultan ineludibles). No obstante, existe una



notable excepción: los trabajos de L. Barabási, quizás el mejor de todos los investigadores en redes complejas, hoy por hoy. Todo esto, dicho de pasada.

Como quiera que sea, debemos lograr desentrañar las relaciones entre organizaciones inteligentes, aprendizaje, vida y heterarquías, como una raíz profundamente histórica entre nosotros. Otro mundo es posible.

*Carlos, en el despliegue de nuestra charla, me percató que en este diálogo hemos abordado asuntos muy potentes y álgidos para las ciencias de la complejidad, pero creo, de manera muy directa, para las problemáticas a transformar en la vida de nuestro continente y de nuestra gente. Entonces, las ciencias de la complejidad en América Latina. ¿Cómo las ve?, ¿pudiéramos afirmar que América Latina va a la vanguardia en el cambio de los paradigmas científicos?*

¡Quisiera estar de acuerdo contigo! Créeme que sí. Pero no. América Latina no se encuentra en la vanguardia de los paradigmas científicos. No como están las cosas y no en este momento. Hay una larga consideración por hacer aquí.

Sí creo, más que firme: profundamente, que las ciencias de la complejidad, bien entendidas, pueden marcar un diferencial importante de y para América Latina, en el espectro mundial. Y en una perspectiva histórica. Está pendiente un trabajo largo y al mismo tiempo de depuración, pero también de empaste o ensamblaje, si cabe la palabra. Y mucha vida, experiencia, viajes, lecturas y aprendizajes, sin duda. Vuelve a saltar aquí, como observas, el tema de la elaboración desde la síntesis.

He sugerido, en el contexto de nuestra América, que las ciencias de la complejidad se articulan muy bien con los saberes originarios, los estudios de la decolonialidad, o postcolonialidad, y las epistemologías del sur. Una mirada cuidadosa de esta cuádruple articulación arroja luces significativas sobre lo que son y pueden ser las ciencias de la complejidad con el resorte cultural e histórico que tenemos.

Es importante siempre subrayar esto: la ciencia en general se hace sobre un resorte cultural e histórico: o no tiene sentido y no es posible. Pero como en las buenas artes escénicas, este resorte no siempre tiene que aparecer en primer plano. Como el buen actor, o actriz, con un estupendo personaje en una magnífica actuación. El actor, o actriz, se diluye, y es solo por efectos secundarios que logramos verlo. Lo contrario sería un determinismo semejante, por ejemplo, a la teología en el medioevo, o algún marxismo trasnochado.

Hay una masa crítica creciente en América Latina en torno a la complejidad; quiero decir, a las ciencias de la complejidad. Tengo la sensación, sin adoptar una actitud querellista, que el pensamiento complejo ya dio lo que podía dar. Es un fenómeno que me llena de optimismo; no por el cuerpo teórico, sino por lo que permite y por sus consecuencias. Nuestras sociedades y culturas pueden

beneficiarse, como está siendo efectivamente el caso, con una profundización y apropiación de la complejidad. Podría hacer referencias puntuales, pero por limitación del tiempo y el espacio, y también por elegancia, lo omitiré. He señalado muy expresamente lo que podríamos denominar una sociología de la complejidad en América Latina. Es un trabajo pionero, a decir verdad.

He puesto en evidencia en varios trabajos que el interés por la complejidad en nuestro continente está ampliamente dominado por las relaciones entre educación y complejidad, una circunstancia única en el panorama mundial. Con todo, y esta es una observación fundamental, debemos estar alertas para no convertir a la complejidad en una doctrina. De doctrina ya estamos hasta el cuello. Esa fue la historia de Occidente. Lo que cambiaron fueron los colores o los nombres, pero siempre fue, *grosso modo*, la historia de un pensamiento doctrinal. Lo que nos interesa es la vida misma. Las ciencias de la complejidad pueden ayudar, exaltar, posibilitar la misma vida. Este es el punto. No debemos jamás confundir los medios con los fines. Los medios son siempre solamente eso: herramientas, instrumentos de los cuales nos vamos desembarazando a medida que avanzamos en el camino. Lo que sucede, claro, es que en cada caso necesitamos los mejores instrumentos posibles para hacer posible el camino, digamos, el mejor lecho o el menos incómodo, la mejor compañía, la mejor de las comidas, y demás. Lo mejor muchas veces no es lo más costoso, barroco o rococó, por así decirlo.

América Latina tiene unas fortalezas que quizás sean únicas. Muchos saberes originarios. Europa no tiene ninguno. En Estados Unidos están bastante silenciados los pocos que quedan. Acá tenemos mucha y gran literatura. Jamás deberemos dejar esto en un lugar secundario. Como si la literatura fuera una experiencia de segundo orden, en relación con la ciencia y la tecnología. Y una cosa muy importante: tenemos mucha y fuerte vitalidad. Somos demográficamente un continente joven. De consuno, tenemos una naturaleza maravillosa, literalmente frugal en todos los aspectos.

Si se aúna todo esto, el resultado es un fresco altamente sugerente. ¿Sabes cuál es el problema?: que en América Latina no nos la creemos, no creemos en nosotros mismos. Y entonces existe también debido a la geografía, un profundo desconocimiento de nosotros mismos. Resumiendo, es así como veo la complejidad en el continente.

*Profundas y vitales consideraciones. Palpita la vida en cada una de sus palabras y no se agotan mis inquietudes, sino al contrario, crecen, aunque creo ser esto un buen síntoma (risas). Hay muchos asuntos por abordar con Carlos Maldonado. Sin embargo, no quiero agotar las posibilidades de intercambio porque tenemos otros proyectos de entrevistas, así que esta no será la última... Espero. Pero, casi al cierre de esta charla, quisiera que me comentara acerca*

*de la mal llamada salud mental y he leído algún que otro comentario suyo sobre terapia y complejidad. ¿Qué nos puede comentar sobre esas interrelaciones entre terapias psicológicas y complejidad?*

Es un tema altamente sensible. Terriblemente importante. Filosóficamente impostergable. Quiero subrayar que este es un tema de la más alta sensibilidad intelectual, el tema trata sobre las creencias humanas. Eso, el componente primario de la salud mental.

El principal problema de salud pública en el mundo entero es la salud mental. Antes de la pandemia, cada cuarenta segundos alguien se suicidaba en el mundo, por las razones que fuera: hormonales, amorosas, económicas, y muchas otras. No han salido datos después de la pandemia hasta la fecha; pero es presumible que la cifra haya aumentado, digamos (conjeturalmente) una persona cada veinte segundos. Es terrible. Y, ¿sabes qué sucede? La sociedad en general no habla al respecto, es vergonzoso sin dudas. Entre otras cosas porque, efectivamente, el suicidio puede resultar contagioso. Hay un círculo vicioso, como se aprecia.

La gente se está suicidando por las razones más increíbles. Al respecto, me parece importante volver a Durkheim. Palabras más, palabras menos. Durkheim decía que la sociedad permite muertes voluntarias, pero ve esos actos como comportamientos individuales cuando la verdad es que los suicidios son el complemento y la prolongación, estas sí son palabras exactas de Durkheim, lo recuerdo, de una condición social bien determinada. Los suicidios expresan la vitalidad o no de una sociedad. Los suicidas mismos ven su situación como un fenómeno distintivamente personal o individual. Me parece terrible. Subrayando siempre, que la de Durkheim no es, en modo alguno, una sociología determinista.

Vivimos un mundo en el cual la gente está altamente insatisfecha: con su situación económica, con los amores que tiene o ha tenido, con la comida, consigo misma, con su familia, con el trabajo. Y la mayoría de los seres humanos terminan haciendo sus actividades, no porque quieran sino porque “les toca”. De hecho, desde el colegio se le enseña a niños y jóvenes a tener que hacer cosas, aunque no les gusten, y que los padres mismos muchas veces hacen cosas porque les toca. ¡Óyeme, estamos formando esclavos!

Nuestra época perdió el sentido de la alegría de vivir, no tiene ninguna vitalidad. La inmensa mayoría de la gente vive para trabajar, y trabaja para pagar deudas. ¡Eso no es vida! (¡El sistema de endeudamiento en Estados Unidos es absolutamente insostenible! Pero ese es otro tema aparte).

Muy desafortunadamente la medicina y las ciencias de la salud separan la salud física y la salud mental. Y usualmente: salud es solo salud física, como si fuéramos dos cosas, distintas, por tanto: espíritu y cuerpo. El cartesianismo le ha hecho un daño invaluable a la humanidad.

Tienes razón, me he ocupado algo de la salud mental. ¿Sabías que existen más de quinientas terapias o tipos de terapias en el mundo? Algo debe querer significar eso. Importantes como son, las terapias siempre hacen referencia a la enfermedad. Debemos poder saber de salud, pero para ello debemos poder saber de vida.

Me encanta conversar con profesionales de la medicina y recordarles una historia que la mayoría desconoce, o ha olvidado, o nunca lo supo. Hubo una época en la cual el médico era un sabedor, un chamán, digamos. Y sabía de los vuelos de las lechuzas, de las aguas y los cultivos, del cuerpo humano y del canto, de los espíritus y de las funciones corporales. Posteriormente, el médico fue, solamente, un filósofo. Las referencias tanto a Hipócrates como a Galeno son evidentes. Hoy, o bien el médico es médico general o especialista. Algo sucedió en el camino.

En el año 2011, en Lyon, Francia, se reunieron médicos, psicólogos, psiquiatras y todos aquellos interesados por la salud mental. El producto de varios días de trabajo y discusión fue un muy hermoso documento que se encuentra en la web: la *Declaración de Lyon*. En resumen: la salud mental, dice la *Declaración*, consiste en un rasgo distintivo: la capacidad de decir: no. Decirles no a los poderes, a las circunstancias que nos agobian, a las situaciones estresantes, y demás. Saber decir no. Pero esto es lo más difícil para la mayoría de la gente, sometidos como están, a poderes, fuerzas y cosas que les toca hacer, por las razones que sea. Se trata de un auténtico acto emancipatorio, liberador, radical. Saber decir no, cuando corresponde. No agachar la cabeza, siendo este el primero de los actos de dignidad hacia sí mismo y hacia los otros. Eso es vida y dignidad.

*Gracias doctor Maldonado. Bonito cierre imaginario, porque interpretando sus mensajes, ya no creo que haya un final para nada. Sin embargo, ha sido un diálogo cargado de mucha latencia en el contenido de sus aseveraciones. Y quisiera aconsejarle que resguarde muy bien sus archivos de la computadora y sus tarjetitas que andan sueltas por su casa (risas), para que no se vayan a perder tantas ideas excepcionales, pendientes de ser publicadas y las cuales, sin lugar a dudas, encontrarán en algún momento la oportunidad de salir a la luz. Porque usted es un hombre comprometido con la fractura del raro y excepcional momento en que nos ha tocado vivir.*

Gracias a ti, Rosa María. Ha sido un gusto. **D**

ENTREVISTA

Eligio Cruz Leandro\*

## La educación intercultural en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)

### Intercultural education at the Bilingual and Intercultural Normal School of Oaxaca

ESTAMOS EN LA *Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca*, con el director, el doctor Hugo Pacheco Sánchez, y con el doctor Gervasio Montero Gutenberg egresado, profesor e investigador de dicha escuela, para plantearles diversas preguntas sobre la *educación intercultural en Oaxaca*.

#### Introducción a la entrevista

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es una organización internacional, la cual se asume como una entidad técnica, con el objetivo de promover mejores prácticas en materia de política pública, *y así fomentar la prosperidad, las oportunidades y crear mejores políticas para una vida mejor*. Sin embargo, en los hechos, ha sido un dispositivo para promover políticas públicas entre los países miembros.

Otro dato interesante es que Ángel Gurría, exsecretario de Relaciones Exteriores, en el periodo de Carlos Salinas de Gortari, y de Hacienda en el de Ernesto Zedillo, en México, también conocido como el *Ángel de la Dependencia* por promover el modelo neoliberal en este país, fue secretario general de la OCDE desde 2006 hasta 2021.

La OCDE, a través del modelo educativo, instruye a los países miembros sobre el currículo, las asignaturas y los materiales considerados más pertinentes para reproducir ciudadanos, acordes con los estándares internacionales, aptos para incorporarse a un sistema global de mercado, producción, competencia y algunos otros sofismas.

Por otra parte, sabemos que la **educación intercultural** es una expresión polisémica, producto del devenir histórico de la sociedad de la cual se trate; no es la misma en Europa, en África, que en América Latina y en el Caribe. Para los pueblos originarios, es una estrategia de resistencia a esquemas de dominación cultural, económica, política, ideológica, moral, educativa, etcétera.

---

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.

**Correo electrónico:** ecruz@unam.mx

Cruz Leandro, Eligio. «La educación intercultural en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO).» *INTER DISCIPLINA* 13, n° 36 (mayo-agosto 2025): 171-176.

La nueva Escuela Mexicana, como modelo educativo, desde dentro, promueve el currículo, contenidos y estrategias considerados más apropiados ante la diversidad de las comunidades. Sin embargo, las culturas no son las mismas en el norte, sur o centro de México, ni en los centros urbanos, ciudades o periferias del país.

Ante la diversidad de significados y significantes de lo que es la **educación intercultural**, se plantearon diferentes preguntas a los entrevistados, sobre la concepción, objetivo, prácticas y estrategias educativas de la ENBIO, así como su opinión sobre la Nueva Escuela Mexicana como modelo de la actual política educativa.

*Dr. Pacheco Sánchez, ¿qué tipo de interculturalidad tratamos de promover en el estado de Oaxaca?*

Las preguntas son muy importantes, pero también tienen diversas respuestas, dependiendo del contexto, de la situación y es por ello que, cuando hablamos de cuál tipo de interculturalidad debemos implementar en Oaxaca, primero tendríamos que reflexionar si la concepción de *interculturalidad* es acorde con las realidades propias de nuestra identidad y si es útil.

Creo, primero, tener que centrarnos en la concepción de interculturalidad, si esta es acorde con las realidades propias de nuestra entidad y si es aplicable la categoría; tendríamos que ver desde cuáles contextos estamos hablando, pues no es lo mismo hablar de Europa, Estados Unidos o de América Latina. Estamos situados en México y, de manera muy particular, en Oaxaca.

Oaxaca es una entidad con una característica muy específica, y muestra de ello es su realidad lingüística, cultural, social y política. Si queremos hablar de Oaxaca, esta es muy compleja. Deberíamos pensar primero si la concepción habida de interculturalidad es aceptable y/o aplicable o si, desde los propios referentes, se puede decir de cuál tipo de interculturalidad estamos hablando.

El tipo de interculturalidad que debemos implementar en Oaxaca puede ser viable, siempre y cuando tengamos clara la interculturalidad para Oaxaca. Es discutible, porque en el contexto oaxaqueño hay otras concepciones y prácticas más de carácter comunitario. Desde mi punto de vista, lo mejor es saber de la interculturalidad para aprender más sobre cómo la estamos entendiendo y, sobre todo, cómo puede ser aplicable.

Si entendemos la interculturalidad desde las realidades del contexto oaxaqueño y desde las concepciones propias, podremos proponer y promover nuestra interculturalidad distinta, una interculturalidad propia.

*Dr. Montero Gutenberg, ¿qué es la educación intercultural?*

Se parte de la cultura propia y de cómo se ha desarrollado; pero sigue siendo

algo muy abstracto porque es una cuestión muy, muy genérica. A diferencia de otros procesos de la educación bilingüe de la cual se habla ahora, en este sentido les digo a mis estudiantes: partamos de nuestras circunstancias y de lo que hacemos, no necesariamente desde la biblioteca. Un poco a partir justamente desde la visión propia de la lengua misma, tratar de interpretar, cómo podemos nombrar esa cuestión a la cual hemos denominado *interculturalidad* o *educación intercultural*.

*Entonces, Dr. Montero, ¿qué tipo de interculturalidad se aplica?*

De entrada, decimos que la interculturalidad es muy polifacética, es decir, dependiendo del panorama, del contexto, de los sujetos, del escenario, por mencionar solo algunos factores.

Va a depender desde dónde hablamos. Para mí, es cuando hablamos de instrumento de reflexión política, de implementación, entonces hay procesos. Los procesos son los que se viven y los que se desarrollan. Parece que en este terreno nos hemos quedado o se han quedado mucho en esta cuestión instrumental política. La otra cara es el proceso con la vivencia misma. En ese sentido como muchos le llaman ahora, lo asistencialista. Esta mirada crítica, en algunos es más en ese sentido, la *interculturalidad*, pero eso nos lleva justamente a dimensionar las cosas y cómo se desarrollan, sea de una u otra forma.

Siempre he cuestionado diferenciarse justamente la interculturalidad de una *educación intercultural* en términos de cómo llevarla a cabo. Quedamos en que la *interculturalidad*, para hablar de nuestros conceptos, como la *educación intercultural*, tiende solamente a la parte discursiva. Explico mi teoría, por ejemplo, en términos de una enseñanza bilingüe, por poner un caso rápido, decimos: es palpable, visible y medible. Esto es, si queremos referirnos a la educación bilingüe, tú dices hablar una lengua y otra, o dominas esta y otra.

*Dr. Pacheco, ¿con qué objetivo?, si se trata de impulsar un modelo de educación intercultural ante la diversidad de grupos sociales, en la práctica docente, ¿cómo se implementa en el aula?*

El objetivo de la interculturalidad que nosotros tenemos en Oaxaca parte de ser también la *interculturalidad* para nosotros una imposición, y la finalidad, de alguna manera, nos orienta a seguir esa forma de pensar la *interculturalidad* y el modelo de *educación intercultural* institucional. Por ello, el objetivo central tiene que ver con la transformación de la educación y de la escuela, para explorar y fortalecer la educación indígena, desde lo indígena. Lo anterior implica la incorporación de las formas propias de ver y entender el mundo, su filosofía, sus prácticas, sus saberes, sus haceres y sentires, fomentando las relaciones dialógicas, culturales, lingüísticas y epistémicas con los otros.

Cual sea el modelo de *educación intercultural* que se esté pensando para Oaxaca, en el discurso podemos hablar de muchas cosas. Por ejemplo, actualmente, en relación con la reforma curricular, en términos de formación docente en las escuelas normales, sobre todo interculturales, se tiene una perspectiva, un enfoque que, de alguna manera, retoma la crisis intercultural. No obstante, aún no nos queda claro realmente qué es la interculturalidad y cómo es aplicable a la realidad.

Actualmente, estamos en ese proceso de construcción curricular del plan de estudios para las escuelas normales, sobre todo con este enfoque, y ha habido discusiones, al menos para el caso de Oaxaca. Se tiene una concepción distinta en relación con otros estados, por mencionar estados del centro de país, Chiapas, o del norte. Sin embargo, hemos discutido en términos de cuáles elementos se tendrían que considerar para la formación y, del mismo modo, cuáles categorías consideraríamos para esta parte. De alguna manera, se ha discutido mucho, sobre todo cuando hablamos de Oaxaca, respecto al modelo de formación de la normal, pues es un elemento central, y en este puede haber un planteamiento curricular para las escuelas normales bajo este enfoque intercultural.

*Dr. Pacheco, todo esto tiene que ver con jóvenes llegando de diversas regiones y comunidades, con distintas culturas, lenguas, cosmogonías y visiones de la vida. Entonces, ¿cómo resuelve el profesor eso en la práctica para no estandarizar a las y los estudiantes?*

Se maneja tratando de no estandarizar ese mismo modelo para todos, pues puede no ser aplicable, ya sea por la diversidad de lenguas, culturas, formas de pensar y hacer. También hemos discutido, y a veces lo desmenuzamos desde el punto de vista del discurso, pues se da en el ámbito académico; por ejemplo, desde el discurso de las propias lenguas. Habría que analizar cómo se ve esta interculturalidad, a lo mejor no existe, entonces es una cuestión compleja.

Sin embargo, el planteamiento está en la cuestión de la interculturalidad y de alguna manera también en la cuestión que tiene que ver con lo comunitario, y dentro de lo comunitario, la cuestión de la comunalidad, el cual es otro elemento emergente por lo tanto, habría de revisarse la interculturalidad dentro de lo comunitario y la comunidad (interculturalidad vs comunalidad), en la experiencia con la cual contamos, a nadie le interesa la cuestión intercultural. Es un discurso que está ahí, el cual se ha centrado más en esa parte, en la comunalidad. Si la queremos ver como una forma de vida y de entender los procesos sociales.

Si se propone una interculturalidad en la formación inicial en la ENBIO y en la educación para los pueblos originarios, ¿por qué no considerar la posibilidad de una formación y una educación comunal o comunitaria, en la cual se plantee una pedagogía de la comunalidad, una epistemología de la comunalidad, con una visión integral del mundo, en el cual se logre ser y estar, saber, hacer, a par-



tir de sentir y pensar lo propio y lo ajeno, bajo una actitud sentipensante en colectivo, no estandarizando u homogeneizando las prácticas, los pensamientos, los sentimientos, los saberes y los conocimientos?

Los modelos educativos estandarizan y la Nueva Escuela Mexicana, finalmente, es un modelo tradicional, pues parte como una política educativa de Estado que, si bien es cierto retoma lo contextual y lo comunitario, el planteamiento viene desde arriba. Que era el modelo educativo tradicional, el cual venía desde arriba y desde afuera.

*Dr. Montero, entonces: ¿cómo promover una pedagogía en las diferencias de género, la etnia, la lengua?, y, ¿qué papel juega la educación intercultural en la lucha social?*

Creo que no se da por toda esta cuestión existente sobre todo alrededor de los pueblos originarios. Nosotros tenemos la experiencia de Rubén, egresado de aquí, pero como ya está en otra parte, dijéramos en el ámbito ya político y el fútbol, entonces se trata de mirar un poco. Pero no se puede hacer nada, pues, como siempre apoya, siempre hemos sido el frijol dentro del arroz, el frijolito ahí porque es la ENBIO. Aquí en Oaxaca son 11 normales y la ENBIO, somos los que estamos tratando de seguir un modelo propio porque retomamos la cuestión que tiene que ver con la lengua, la cultura, la cosmovisión, etcétera.

*Dr. Pacheco, ¿cómo ha introducido el concepto de interculturalidad en Oaxaca?*

La interculturalidad, como proyecto político y pedagógico, se ha orientado hacia las relaciones sociales, de convivencia e interacción en la diversidad, presente en los diversos escenarios sociales y culturales, pero desde la visión del otro o de los otros, no desde nosotros; por tanto, la interculturalidad en la educación en Oaxaca no puede ser aplicable como se plantea institucionalmente. El magisterio oaxaqueño lo plantea como una propuesta política en el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) y pudiéramos decir políticamente que es el modelo planteándose en términos discursivos. Sin embargo, en términos prácticos, creo que en la ENBIO somos los únicos intentando desarrollarlo. Me atrevo a decir que hemos tratado de retomar muchos de los elementos propios de los contextos comunitarios de los pueblos originarios, los cuales se plantearon inicialmente para la conformación del modelo de educación de esta normal.

*Entonces, ¿cuál es su visión sobre la Nueva Escuela Mexicana, si es pertinente y si es necesario hacerle nuevas actualizaciones o adaptaciones?*

La pregunta tiene su complejidad porque, a fin de cuentas, es una cuestión política sobre algo académico y pedagógico, y cómo eso lo puedes llevar a la práctica. Si uno está pensando en el desarrollo o transformación de los propios pueblos, creo un deber tener que luchar, no sé si por la interculturalidad, pero sí por una

educación, la cual retome todos esos saberes, pensares y sentires de las propias comunidades. La educación siempre ha estado planteada desde arriba, porque se piensa en lo que deben saber los “de abajo” y no te dan la posibilidad de decidir o proponer qué educación quieren o necesitan los pueblos originarios. La Nueva Escuela Mexicana, como política educativa, puede implícitamente estar proponiendo contextualizar, comunalizar y colectivizar la educación; sin embargo, en términos generales, no te dice cómo, ni con cuáles recursos. **D**

Nelson Yamid Cely Salamanca,\* Ángel Eustorgio Rivera González\*\*

## Modelo integral para la gestión de riesgos de conocimiento

## Comprehensive model for knowledge risk management

**Abstract** | This research shows a model built on knowledge management (KM), enterprise risk management (ERM) and the models proposed for knowledge risk management (KRM). The model for the integral management of knowledge risks that is proposed take based on elements of the most popular models for ERM, especially ISO 31000. Key processes of key knowledge management such as acquisition, assimilation and transfer are added and the different categories of knowledge risks described in the literature are integrated so that, added to the risk management agenda of the whole organization, the improvement of KRM is sought.

**Keywords** | knowledge management | risk management | knowledge risk management.

**Resumen** | La presente investigación da cuenta de un modelo construido con base en conceptos de la gestión del conocimiento (*knowledge management*, KM), la gestión de los riesgos empresariales (*enterprise risk mangement*, ERM) y los modelos propuestos para la gestión de los riesgos de conocimiento (KRM). El modelo para la KRM toma como base elementos de los modelos de mayor divulgación para la ERM en especial de la ISO 31000. Se adicionan procesos fundamentales de la gestión clave del conocimiento como la adquisición, asimilación y transferencia y se integran las diferentes categorías de riesgos de conocimiento descritas en la literatura para así, sumado a la agenda de gestión de riesgos de toda la organización se procure por la mejora en la KRM.

**Palabras clave** | gestión del conocimiento | gestión de riesgos | gestión de riesgos de conocimiento.

Recibido: 1 de diciembre, 2022.

Aceptado: 28 de agosto, 2024.

\* Instituto Politécnico Nacional.

\*\* Instituto Politécnico Nacional. Sección de Estudios de Posgrado de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas.

**Correos electrónicos:** nelsoncelysalamanca@gmail.com | aerivera@ipn.mx

Cely Salamanca, Nelson Yamid, Angel Eustorgio Rivera González. «Modelo integral para la gestión de riesgos de conocimiento.» *INTER DISCIPLINA* vol. 13, n° 36 (mayo-agosto 2025): 177-200.

doi: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2025.36.84226>

## Introducción

EN ESTE ARTÍCULO tomamos conceptos de diversas áreas del conocimiento para entender de manera integral y holística el fenómeno de la gestión integral de riesgos. Si bien la propuesta se centra en las ciencias económicas administrativas al abordar las unidades económicas como objeto de estudio, de manera indirecta también se analizan temas vinculados con las ciencias de la conducta como lo es el fenómeno de la transferencia de conocimiento entre agentes significantes cuya lógica emana de un acto de toma de decisiones basado en el comportamiento humano.

Desde haber sido evidenciado el aporte que el conocimiento podía hacer a la economía en la década de los años 60 (Drucker 1957, 1: 62), fue clara la importancia del conocimiento organizacional y profesional como los verdaderos factores de producción sustituyendo a: la tierra, el esfuerzo y el capital como limitantes para la efectividad del conocimiento.

El conocimiento como elemento facilitador de la innovación es reconocido por entidades como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE 2019) y por autores como Nonaka y Takeuchi (1995, 6), quienes reconocen la importancia de este como impulsor de la innovación y como un elemento clave para el desarrollo de competencias, las cuales facilitan la propuesta de nuevas ideas resultando en fuentes de ventaja competitiva. Además, el conocimiento es reconocido desde las entidades públicas como un componente fundamental para el diseño de políticas y la óptima asignación de recursos según la United Nations Economic Commission for Europe (UNECE 2017). Lo anterior resalta la importancia del conocimiento en entidades del sector privado y del sector público.

Desde la perspectiva teórica de la gestión del conocimiento (KM), en las organizaciones la sistematización de este recurso se considera un elemento fundamental para alimentar la innovación y mantener así la ventaja competitiva de estas. Sin embargo, los esfuerzos realizados por manejar los distintos riesgos que afectan al conocimiento o *knowledge risk* (KR) son insuficientes.

Por otra parte, a pesar de las aportaciones teóricas existentes desde los años 50 con respecto a la ERM, la implementación de este enfoque en el contexto organizacional ha tenido diversas complicaciones (Park *et al.*, 2021), además, son pocos los trabajos que se han abordado vinculados con el tema en el contexto latinoamericano, y son más escasos aún los estudios realizados en entidades no pertenecientes al sector financiero.

La combinación de KM con la ERM da como resultado la KRM, un área en la cual son pocos los estudios publicados. Por lo tanto, la comprensión en este tema es escasa (Durst y Ferenhof 2016) comparada con los estudios desarrollados en la KM, o el estudio de los riesgos corporativos por separado, lo anterior representa una oportunidad para realizar estudios de investigación sobre el tema.

La KRM se considera oportuna y necesaria para afrontar los retos presentándose en lo relacionado con los KR asociados con: el capital humano, su rotación interna o externa; también resulta relevante para hacer frente a eventos surgidos del incremento en el flujo de conocimiento, como consecuencia del desarrollo de las tecnologías informáticas (Pee y Kankanhalli 2016).

La KRM es un área cuya popularidad va creciendo como consecuencia de las exigencias del mercado; es así como a las organizaciones con certificaciones de la International Organization for Standardization (ISO) (ISO 9001: 2015), se les exige una adecuada gestión de riesgos y una gestión del conocimiento; temas indispensables a deber gestionarse para garantizar el cumplimiento con los estándares de la norma internacional, los cuales ayudan a mantener la ventaja competitiva (ISO 2015).

## Etapas de la investigación para la construcción teórica

La presente investigación inició con el estudio de los principales avances de la literatura científica, relacionados con la KM y con la ERM por separado, para luego introducir el tema de la KRM, posteriormente se propone un modelo, el cual aborda de manera integral los KR, guardando armonía con los modelos de gestión desarrollados para el estudio de las organizaciones.

El modelo propuesto se construye considerando dos etapas fundamentales. En la primera se realizó una revisión de la literatura necesaria para la construcción del modelo conceptual Jonker y Pennink (2009, 48); se consultaron las bases de datos de investigación de mayor divulgación como lo son: *Web of Science*, *Scopus* y *Emerald Insight*. La búsqueda de literatura en inglés se llevó a cabo en las áreas de: gestión de riesgo, gestión del conocimiento y gestión de riesgos de conocimiento. Se inició con la búsqueda de publicaciones relacionadas con la gestión de riesgos corporativos y, para ello, se buscó en las bases de datos utilizando las palabras clave *enterprise risk management* (ERM), dando especial atención a los documentos que incluían un modelo integral de gestión de riesgos para las organizaciones.

El segundo grupo de palabras utilizadas está relacionado con la gestión del conocimiento y los modelos publicados para su manejo a nivel corporativo. La búsqueda se acotó a las palabras clave *knowledge management model*. Como resultado de esta búsqueda se obtuvieron los modelos de administración de conocimiento de mayor divulgación y a través de los cuales se identificaron tres procesos clave para la administración del conocimiento.

El tercer grupo de palabras clave utilizado en esta primera etapa de la investigación estuvo relacionado con la gestión de riesgos de conocimiento o *knowledge risk management* (KRM), se obtuvieron un total de 34 documentos relacio-

nados con la temática, entre artículos académicos (en su mayoría), casos de estudio aplicados y capítulos de libro; se seleccionaron los documentos planteando una clasificación de los riesgos de conocimiento KR y aquellos con propuestas de modelos para la gestión de estos a nivel organizacional KRM.

La segunda etapa consistió en la selección de los modelos tanto de ERM, KM y de la KRM para proponer un nuevo modelo teórico. En esta etapa se extrajeron, de la literatura consultada, los elementos que fueron constitutivos para el modelo integral propuesto, es así como de los modelos para la gestión de riesgos se seleccionan aquellos de mayor divulgación, en este caso los modelos de COSO ERM (COSO 2017) y el propuesto en la ISO 31000:2018 (ISO 2018a), se buscaron los elementos comunes de los dos y de allí se planteó la estructura, la cual permite, desde una perspectiva holística, comprender de manera estructurada e integral la gestión de los riesgos de conocimiento, de manera que fuera común a las organizaciones dada su incursión con la ERM en general.

De la literatura consultada de KM se buscó un criterio que permitiera distinguir etapas clave para la administración de este, es así como se estableció la existencia de tres procesos principales para su gestión consistentes en la adquisición, asimilación y transferencia del conocimiento. Con respecto a la KRM se buscó, para la construcción del modelo, una clasificación o taxonomía de estos riesgos, así como documentos que plantearan modelos de gestión, y se evaluaron de acuerdo con su compatibilidad con los modelos imperantes de la ERM.

## **Gestión de riesgo, gestión de conocimiento y gestión de riesgos de conocimiento**

### ***Gestión de riesgos***

La literatura con respecto a este tema ha sido desarrollada considerando dos corrientes, la primera trata la gestión de riesgos de manera aislada,<sup>1</sup> y la segunda es la gestión de riesgos organizacional o ERM, la cual trata los riesgos de la organización de manera holística.

### ***Definición de riesgos***

El riesgo tiene diferentes definiciones, la Real Academia Española (RAE) define riesgo como: “la contingencia y la proximidad de un daño”, el diccionario Oxford establece el riesgo como “la posibilidad de que se produzca una desgracia, de que alguien o algo sufra perjuicio o daño”, ambas definiciones ven el riesgo como una situación no deseada.

**1** Hace referencia al tratamiento de los riesgos por silos.

En el entorno organizacional, documentos como las normas ISO o las normas OHSAS 18001<sup>2</sup> establecen una distinción entre los conceptos de riesgo y peligro. Estas normas definen riesgo como “la probabilidad de que ocurra un suceso o exposición peligrosa y la severidad del daño o deterioro de la salud que pueda causar el suceso o exposición”, esta definición considera al peligro como fuente de los riesgos.

En la norma ISO 45001 (ISO 2018b), la definición de riesgos busca establecer uniformidad de criterios con normas existentes como la ISO 31000<sup>3</sup> (ISO 2018a) definiendo de esta manera el riesgo como “el efecto de la incertidumbre en la consecución de los objetivos”, con lo cual se cambia la perspectiva del riesgo como algo no deseado para reconocerlo como un elemento que siempre está presente y que puede afectar o potenciar los resultados buscados.

Si bien el enfoque de la ISO 45001 está asociado con la seguridad y salud en el trabajo, incluye también la ecuación característica del riesgo como la combinación de la probabilidad y la consecuencia o impacto retomando lo enunciado en la norma ISO 73:2009<sup>4</sup> (ISO 2009).

Considerando las aportaciones anteriores, Lee *et al.* (2021, 15) proponen una ecuación estableciendo el riesgo como la multiplicación del impacto causado por el efecto adverso y la probabilidad de la ocurrencia de este, tal como se muestra en la siguiente ecuación:

**Ecuación 1:** Ecuación del riesgo:

$$R = P \times I$$

Fuente: Lee *et al.* (2021, 15).

Donde P es un valor no mayor que 1 y el impacto (I) puede ser asociado, por ejemplo, con un valor monetario; dependiendo de la clase de riesgo, los valores asociados en la ecuación pueden estar basados en evidencia cuantificable precisa, o, por el contrario, pueden tener un carácter subjetivo de acuerdo con la opinión de los expertos que estén tratando el tipo de riesgo.

### *Antecedentes históricos de la gestión de riesgos corporativos ERM*

La gestión de los riesgos a nivel histórico inicia a finales de los años 50, con la preocupación de los inversionistas por los riesgos sistemáticos (Modigliani y Miller 1958).

<sup>2</sup> Perteneció a la *Occupational Health and Safety Assessment Series* OHSAS, luego fue anexada a la familia de las normas ISO y presentada como la norma ISO 45000 desde el año 2018.

<sup>3</sup> Norma diseñada para la gestión de riesgos corporativos.

<sup>4</sup> Norma dedicada al vocabulario usado en la gestión de riesgos.

Se publica el primer libro sobre ERM (Mehr y Hedges 1963), en esta época los riesgos son administrados de manera aislada y por departamentos. En 1966, Barlow introduce el concepto del costo del riesgo, así como el costo de transferir los riesgos<sup>5</sup> y se introducen los procesos de evitar, mitigar y retener los riesgos (Klo-man 2009).

En la década de los años 70 dentro del enfoque analítico de la gestión de riesgos, se publican análisis como el de Arrow (1970), quien reúne 20 años de investigación y compara el enfoque probabilístico, con otros principios, incluido el contraste de la teoría moderna de decisiones, con la estadística inferencial clásica.

Por otra parte, y en paralelo, Pratt (1978) hace un aporte a lo desarrollado por Arrow en la aversión al riesgo en la relación con la función de utilidad y la propiedad decreciente de la aversión al riesgo relacionada con la prima de seguros.

De los 12 ensayos de Arrow (1972), en el sexto se aborda un tema de la presente investigación y es la actividad inventiva y su relación con la apropiabilidad de la información y su incertidumbre, factores influyentes en la aversión al riesgo.

En los años 80, derivado de las crisis del sector financiero y con la declaración de estados financieros fraudulentos de algunas corporaciones, los profesionales de contabilidad a través de las actividades de control interno y auditoría, se enfocaron ampliamente en las actividades de cumplimiento, las comisiones empezaron a incluir los conceptos de administración de riesgos y gobierno corporativo (Spira y Page 2003; Huber y Rothstein 2013). En 1988, el comité de Basilea<sup>6</sup> emite el primer documento de regulación de riesgos financieros, enfocado en el riesgo de crédito y el riesgo de mercado (BCBS 2022). El instituto Canadiense de Contadores lanza el modelo de criterios de control (Jones y Pollitt 2004).

En 1992, el Committee of Sponsoring Organizations of the Tradeway Commission (COSO) propone, para el proceso de control interno, hacer cumplir a la organización con las leyes y las regulaciones, para poder proporcionar confianza y proveer un reporte financiero confiable; así, en 1992, COSO lanza el primer modelo de lo que hoy se conoce como COSO ERM (COSO 2017).

Los directivos reconocen la necesidad de pasar de una perspectiva de silos en la gestión de riesgos a una enfocada en procesos, argumentando que una gestión de riesgos integrada puede reducir los riesgos en general a un menor costo (Miller 1992).

En 1995 se presenta el primer estándar para la gestión del riesgo desarrollado entre Australia (AZ) y Nueva Zelanda (NZS) AZ/NZS 4360: 1995, actualizado en

<sup>5</sup> Uso de pólizas de seguros.

<sup>6</sup> Reconocido como el banco de bancos centrales, y siendo el articulador de las normas para regular el sistema bancario global.



1999 y 2004, con lo cual, finalmente, se convirtió en las bases del estándar ISO 31000:2009 (Kloman 2009).

Derivado de la crisis financiera de finales de los años 90, el comité de Basilea, apoyado por la ley Sarbanes Oxley (SOX), elaboró el documento Basilea II, el cual incluye un apartado para la documentación del riesgo operativo (BCSC 2022).

En 2015, se acuña el término gestión estratégica de riesgos (SRM) que entra en conflicto con la perspectiva de la gestión de riesgos corporativa (ERM) (Bromiley, Rau y McShane 2014), y en 2018 la ISO publica la versión actualizada de la ISO 31000.

### *Tipos de riesgos corporativos*

De acuerdo con Bessis (2010), en las entidades del sector financiero es donde se ha presentado el mayor avance en este tema, algunas de las clases de riesgo incluyen: el riesgo de crédito, riesgo de liquidez, riesgo de tasas de interés, el riesgo de desajuste entre tasas de interés, el riesgo del mercado, el riesgo de cambio de divisa, el riesgo de solvencia y el riesgo operacional. Otra clasificación de los riesgos es la propuesta por Virglerova *et al.* (2022), quienes clasifican los riesgos corporativos en seis categorías: riesgo de condiciones económicas, del desempeño financiero, de los recursos humanos, de la seguridad de los datos y la gestión de activos, los riesgos de asuntos legales, y los que se presentan por el ambiente del negocio.

El Comité de Basilea para la Supervisión Bancaria (BCBS, por sus siglas en inglés), caracteriza principalmente los riesgos de: mercado, crédito, de liquidez y operacional (BCSC 2022).

Dos tipos adicionales de riesgos corporativos, los cuales se han estudiado ampliamente en la literatura de gestión, son el riesgo estratégico (Frigo y Anderson 2011; Collins y Ruefli 1996), y el riesgo de reputación (Trostianska y Semench 2019).

Como es evidente, ninguna de las clasificaciones incluye a los KR, aunque eventos como los de las crisis originadas en el sector financiero han tenido una relación directa con este tipo de riesgos.

### *Modelos para la gestión de riesgos corporativos*

Una de las principales propuestas para la gestión de riesgos en el sector financiero es la del comité de Basilea, por ser una de las pioneras en su clase; sin embargo, son dos los modelos de gestión de riesgos corporativos, los cuales mantienen mayor vigencia y aceptabilidad en el medio corporativo: el primero es el modelo de COSO denominado COSO ERM (COSO, 2017), y el segundo es el modelo de la ISO y su modelo plasmado en la norma ISO 31000:2018 (ISO 2018a); describiremos ambos a continuación.

### ***Modelo de gestión de riesgos corporativos COSO ERM***

El modelo COSO ERM ha tenido varias modificaciones, de acuerdo con las condiciones en las cuales se van percibiendo los riesgos a nivel corporativo, es así como a nivel histórico han existido los modelos de COSO I, COSO II y COSO III hasta llegar a la versión actual de COSO ERM cuya esquematización evolucionó de los modelos con diseño de cubo que los hizo tan populares.

El modelo se encuentra estructurado en cinco componentes interrelacionadas, iniciando con el planteamiento de la misión, visión y valores en la organización, pasando por el desarrollo de la estrategia, la definición de objetivos, su implementación y medición del desempeño, para finalizar con la medición de la generación de valor. Cada uno de los cinco componentes se encuentra direccionado por principios, los cuales ayudan a describir mejor las actividades a cumplir para desarrollar los componentes (COSO 2017).

### ***Modelo de gestión de riesgos corporativos ISO 31000***

La ISO plantea en la norma ISO 31000 un modelo para orientar a cualquier organización sin importar su rubro, en la gestión de riesgos corporativos. Se presenta el esquema que plantea la norma ISO 31000:2018 para la gestión de riesgos, el modelo propuesto necesita una constante comunicación y consulta de las partes involucradas (ISO, 2018a).

El modelo de gestión del riesgo bajo esta norma inicia con una definición clara del contexto, esto incluye la definición de objetivos, el alcance, el presupuesto y la asignación de recursos para la gestión de riesgos; dentro de los criterios también se incluye nombrar a los responsables de liderar y supervisar las políticas y elementos definidos para gestionar el riesgo.

En la etapa de apreciación de riesgos, se establece la identificación, análisis y evaluación; en esta se pueden identificar los eventos que pueden dejar fuera de control los procesos.

En la etapa de tratamiento del riesgo, la organización debe establecer la respuesta a dar al riesgo en cada proceso, esta puede ser: suprimir el riesgo, transferir el riesgo, mitigar su impacto o su probabilidad, aceptar el riesgo en busca de un resultado positivo.

Por último, se resalta la importancia de llevar evidencias mediante informes y registros, manteniendo también en todas las etapas del modelo un monitoreo y revisión constantes, del desempeño definido en los objetivos.

## **Gestión del conocimiento**

### ***Definición de conocimiento***

Tener una definición de conocimiento que sea ampliamente aceptada sigue sien-

do un desafío. En filosofía las cuestiones relacionadas con el conocimiento son abordadas desde la epistemología, en donde se tienen las preguntas fundamentales sobre qué sabe la humanidad y cómo sabe lo que sabe.

Sin embargo, para llegar a una definición práctica de conocimiento es necesario ubicar el término en el ámbito organizacional, en Davenport y Prusak (1998) se hace una distinción entre información, datos y conocimiento definiendo este último como: “la unión de varios factores dentro de los cuales se encuentran la experiencia fundamentada, valores vividos, información contextual y juicios de expertos”. Estos autores agregan que el conocimiento no solo se queda en documentos o repositorios (conocimiento explícito), también se transforma en rutinas organizacionales, procesos, prácticas y normas (conocimiento tácito).

Por otra parte, al conocimiento también se le ha definido como un recurso, en Krstić y Petrović (2012) se le define como un recurso más del cual dispone una organización, y al gestionarse se convierte en un “meta-recurso”, el cual ayuda a determinar la capacidad de innovación de una empresa.

Otra definición de conocimiento es la presentada por Nonaka y Takeuchi (1995, 21), quienes hacen uso de los postulados de Platón en la antigua Grecia para establecer el conocimiento como: “una creencia verdadera, justificada”, la definición propuesta por los autores expone la división existente entre el racionalismo y el empirismo: desde el primero se llega al conocimiento por medio de un proceso mental idóneo, denominado deducción, y por medio del segundo se establece el no proceder el conocimiento de un razonamiento previo, sino que se logra a través de una experiencia sensorial la cual utiliza el método inductivo para llegar a la verdad justificada.

## Antecedentes históricos de gestión del conocimiento

De acuerdo con Calvo Giraldo (2018) se pueden diferenciar tres grandes momentos históricos en la gestión del conocimiento, un primer momento comprendido entre 1990 y 1995, en donde se hicieron investigaciones relacionadas con la definición de la gestión del conocimiento, se hicieron proyecciones sobre sus beneficios potenciales y se adelantaron proyectos aplicados a la gestión del conocimiento.

La segunda generación de la gestión del conocimiento sucedió entre 1996 y 2002, esta se caracterizó por el origen de puestos de trabajo orientados a especialistas en gestión de conocimiento, generando un cambio en el discurso tradicional de la gestión de las organizaciones.

Finalmente, la tercera generación de la gestión del conocimiento originada a partir del 2002, se caracteriza porque el conocimiento como activo se integra con la filosofía, la estrategia, los objetivos, los sistemas, los procedimientos y la cultura de la organización.

## *Gestión del conocimiento*

A nivel organizacional se habla de la necesidad de gestionar el conocimiento como consecuencia de la inmersión de las organizaciones en la denominada economía del conocimiento, determinando como procesos necesarios en la gestión de su creación, transformación y transferencia (Nonaka y Takeuchi 1995, 6; Ambulkar *et al.* 2016; Rodríguez y Edwards 2009; Massingham 2014).

En el campo de las ciencias organizacionales se distinguen dos tipos de conocimiento, el conocimiento tácito, el cual hace referencia a las habilidades a nivel personal y dependientes del contexto (Al-Ali 2003, 1: 84). El otro tipo de conocimiento es el conocimiento explícito, el cual hace referencia al conocimiento fácilmente transferible y, por lo general, se encuentra plasmado en manuales y demás documentos formales (Krstić y Petrović 2012, 95).

Algunos autores han definido la gestión del conocimiento como la transformación de la información y el conocimiento como activo intelectual en valor perdurable para la organización (Tasmin y Yap 2010), por su parte Adams y Lamont (2003) argumentan que la gestión del conocimiento es la habilidad de una empresa para incrementar el conocimiento tácito y crear las condiciones previas para el intercambio de información entre los empleados dentro de una unidad organizativa, y entre las unidades de la organización. Otra definición conocida es la ofrecida por Davenport y Prusak (1998) quienes afirman a la gestión del conocimiento como un proceso organizado, de creación, captura, almacenamiento, diseminación y uso del conocimiento dentro y entre organizaciones para mantener la ventaja competitiva.

Es así como la gestión del conocimiento es considerada un activo clave que debe ser administrado en todos los niveles de la organización, requiriendo, además, de la intervención humana para funcionar adecuadamente; y de su uso y transformación depende la obtención de una ventaja en la generación de beneficios.

## *Teorías y modelos para la gestión del conocimiento*

### *Teoría de creación de conocimiento*

La teoría de creación del conocimiento propuesta por Nonaka y Takeuchi (1995, 62) se fundamenta en los procesos de crear, localizar, capturar y compartir conocimientos y experiencias para la resolución de problemas. El modelo de creación de conocimiento se basa en la distinción del conocimiento tácito y el explícito, de donde se deriva un ciclo compuesto por las etapas de: socialización, externalización, combinación e internalización.

Este modelo surgió gracias a la construcción teórica de redes en las organizaciones (Kakabadse, Kakabadse y Kouzmin 2003). El modelo se basa en los procesos de adquirir, capturar y transferir conocimiento enmarcado en instituciones de tipo horizontal, donde existe un flujo independiente de recursos y líneas recíprocas de comunicación.

La adquisición de este conocimiento y la forma de compartirlo son vistas como el primer nivel para el aprendizaje organizacional, este modelo se sustenta en la tesis de que los individuos se relacionan en la organización a través de intereses económicos y sociales donde sus acciones son motivadas por las acciones de la red en la cual están vinculados; se destaca en este modelo el esquema de redes y sus actores donde se establece el irse incrementando, gracias a las redes, el conocimiento en la organización.

Una aplicación está en Yang (2001), su modelo está compuesto por los elementos de: conocimiento organizacional, trabajadores del conocimiento, procesos de gestión del conocimiento y tecnología de la información, desde donde se generan las etapas de: iniciación, propagación, integración y trabajo en red.

### *Modelo de comunidades prácticas de gestión del conocimiento*

En este modelo el conocimiento emana del consenso de la comunidad, incluyendo el adquirido desde la niñez, derivándose en historias, las cuales se van contando de generación en generación (Kakabadse, Kakabadse y Kouzmin 2003).

El modelo de las comunidades prácticas se puede encontrar en ámbitos como el trabajo, el hogar o incluso en actividades recreativas, el modelo se sustenta en el sentido de comunidad encontrado por las personas en las organizaciones, las cuales les permiten vincularse en una entidad social donde se comparten diálogos en torno a recursos comunes (Wenger 2012).

El modelo establece el no poderse separar el conocimiento de la práctica, este modelo hace énfasis en el conocimiento como un elemento vivo, algunas prácticas conservan la identidad y sensibilidad de prácticas de grupo, las comunidades de práctica necesitan recursos como tiempo y ambientes conducentes al aprendizaje (Swan y Newell 2000).

Un ejemplo de aplicación de modelo desarrollado bajo esta perspectiva es el presentado por Qureshi *et al.* (2006) denominado: Modelo intelectual de banda ancha.

### *La gestión de riesgos de conocimiento*

#### *Definición de riesgos de conocimiento KR y gestión de riesgos de conocimiento KRM*

Las definiciones dadas a los KR y a la KRM están asociadas como consecuencia de las personas y su uso en el medio organizacional, existen diversas definiciones asociadas con los KR, está la postulada por Perrot (2007), quien lo define como la probabilidad de una pérdida derivada de un evento adverso en la identificación, el almacenamiento o la protección en la transferencia del conocimiento, pudiendo disminuir los beneficios operacionales o estratégicos de una organización; por otra parte, Bayer y Maier (2007) lo definen como el riesgo operativo causado por una pérdida, una difusión no intencionada, una transferencia insu-

ficiente y la calidad limitada de los activos de conocimiento, causando como resultado la falta o la no exclusividad de estos activos.

La KRM es la forma como las organizaciones deciden tratar a los KR, algunas definiciones son: un campo surgido de la intersección de dos áreas, la gestión de riesgos y la gestión del conocimiento, la cual aplica herramientas de la gestión del conocimiento para la gestión de riesgos organizacionales (Massingham 2010); por otra parte, a la KRM se le considera como el proceso de aplicación de herramientas y técnicas para identificar, analizar y responder a riesgos asociados con los procesos del conocimiento; se considera fundamental que los líderes en una organización entiendan el negocio en el cual operan para gestionar los riesgos (Durst, Bruns y Henschel 2016).

### *Antecedentes históricos de KRM*

De acuerdo con la investigación de Durst (2019), en las principales bases de datos de literatura científica referente a la gestión organizacional, la primera publicación relacionada con los KRM se registró en el año 2001, con el trabajo de Pender (2001) donde se resalta la importancia de manejar la falta de conocimiento a nivel organizacional.

En años posteriores, la KRM ha tenido periodos en los cuales las publicaciones se han incrementado, por ejemplo, entre los años 2012 y 2013, se publicaron 12 trabajos cuyo tema de trabajo era la crisis de la deuda en Europa. En 2018, el número de publicaciones fue de 5 al igual que en 2022, con una tendencia por los problemas de cibercrimen y la manera en cómo estos afectan el conocimiento en las organizaciones.

### *Modelos de KRM*

Entre los modelos desarrollados no existe uniformidad para clasificar los diversos tipos en los cuales se puede materializar el KR; por una parte, hay autores incluyéndolo como el medio para apalancarse y mejorar la gestión de riesgos corporativos en general, por otra, están quienes se acercan a este riesgo desde la teoría del capital intelectual, otros lo estudian desde la perspectiva del conocimiento como recurso y, por último, está la propuesta de ejercer una gobernanza de este tipo de riesgo en las personas, los objetos y los elementos administrativos de la organización.

### *Modelo de Massingham*

El modelo propuesto por Massingham (2010) parte de la gestión de riesgos diseñada por la Armada Real Australiana, la cual sigue un modelo general de la teoría de riesgos relacionado con el árbol de toma de decisiones y con la matriz de severidad (probabilidad vs consecuencia), el autor establece la diferenciación entre

el nivel de riesgo representado por el conocimiento tácito (más valioso) en comparación con el conocimiento explícito.

El modelo propuesto aborda la KRM desde tres niveles, el primero relacionado con el individuo en la organización, el segundo nivel orientado al conocimiento (tipos y complejidad), el tercer nivel está relacionado con las características particulares de la organización.

A nivel del individuo, el modelo define dos elementos principales para la evaluación de los riesgos, el primero tiene que ver con el tiempo que necesita el individuo para aprender las actividades relacionadas con el proceso, el segundo elemento está definido en las calificaciones necesarias por el individuo para ejecutar el proceso.

El segundo nivel del modelo está definido por las características del conocimiento, con los componentes del tipo de conocimiento y complejidad; el primero hace referencia a un término de “tacititud” (*tacitness*), la complejidad se refiere a la cantidad de conocimiento a deber ser creado para ejecutar el proceso enmarcado en algo denominado por el autor como nivel de creatividad.

El tercer nivel del modelo hace referencia a las características organizacionales, las cuales parten de la definición de Cohen y Levinthal (1990) de la capacidad de absorción de una organización para valorar, asimilar y aplicar nuevo conocimiento.

Si bien este modelo se apalanca en la información desarrollada para la gestión de riesgos corporativos, en lo que respecta a la gestión de conocimiento, no documenta los tipos de riesgo a darse en las etapas clave de adquisición, asimilación y transferencia del conocimiento, tampoco desarrolla una metodología para medir las probabilidades de ocurrencia y el impacto de estos eventos, además, la valoración en las matrices de riesgo sugeridas se hace de manera subjetiva.

### *Modelo de Brunold y Durst*

En este modelo Brunold y Durst (2012) involucran los KR con la teoría del capital intelectual para llegar a una propuesta denominada: “el riesgo del capital intelectual”, relacionado altamente con la rotación en los puestos de trabajo; en el estudio realizado, las autoras resaltan la tendencia de las organizaciones a valorar los riesgos financieros por encima de los KR donde estimar la probabilidad de ocurrencia y su impacto es más difícil.

Las autoras proponen un modelo compuesto por: los riesgos del capital humano, los riesgos de capital relacional y los riesgos de capital estructural.

Los riesgos de capital humano de acuerdo con Kupi *et al.* (2008) hacen referencia a aquellos riesgos que se materializan cuando se pierde un trabajador o por su ausencia durante largos periodos de tiempo.



Influyen, también, las tendencias de comportamiento laborales como las expuestas por Macaulay (2003), quien hace referencia a laborar los trabajadores de Reino Unido para la misma organización un promedio de cuatro años o menos.

Las organizaciones basadas en conocimiento no pueden permitirse la pérdida de colaboradores clave y su experiencia particular resulta aún más problemático si ese conocimiento es usado en su contra (Stovel y Bontis 2002) se sugiere a las organizaciones remplazar a esos trabajadores con el suficiente tiempo de antelación para mitigar el riesgo (Durst y Wilhelm, 2011).

Los riesgos de capital estructural son aquellos causados cuando las estructuras organizacionales o los procesos son inapropiados o muy complicados (Harvey y Lusch 1999); asimismo, se encuentran presentes en débiles procesos de planeación, pobre infraestructura para la gestión del conocimiento, la inercia organizacional o una cultura de conocimiento poco amigable. En esta categoría se incluye la documentación nula de conocimiento relevante para la ejecución de los procesos o en los proyectos (Singh y Soltani 2010).

Los riesgos de capital relacional son, por caso, la pérdida de empleados que puede causar pérdida de clientes con los cuales ellos se relacionaban (Kupi, Siillanpää y Ilomäki 2008), de igual modo, se presenta para el tema de los proveedores donde al cambiar la persona de contacto se pierde la seguridad sobre los aliados en los procesos de negociación y por tanto la confianza decae.

Los riesgos de capital relacional pueden, además, tener inferencia en otros tipos de riesgo como lo es el de reputación (Murray 2004), el cual lleva a problemas en las alianzas estratégicas; los conflictos emergentes pueden inhibir el aprendizaje mutuo, acarreando la peor consecuencia para la organización con menor ventaja.

El estudio desarrollado por (Brunold y Durst 2012), en relación con la gestión del riesgo de conocimiento propone una primera caracterización de los riesgos presentes en las tres categorías del capital intelectual.

Este modelo se acerca a la caracterización de los KR y resalta la importancia del personal en la materialización de los mismos, sin embargo, en su clasificación de riesgos, existen muchos representando un reto para ser cuantificados y, en consecuencia, gestionarlos representa un gran desafío, tampoco se evidencia en la propuesta de las autoras una metodología para el tratamiento de estos riesgos desde los modelos de ERM.

### *Modelo de Lee, Yip y Shek*

En su propuesta, estos autores reconocen los KR como aquellos derivados de una mala gestión del conocimiento y destacan su ubicación de acuerdo con la clasificación de COSO entre el riesgo operativo y el riesgo estratégico, distinguen la característica de este riesgo como omnipresente en todos los niveles y los procesos de la organización (Lee, Yip y Shek 2021). El modelo propuesto, se acerca



más a una metodología para la medición del riesgo sin considerar el aspecto económico asociado con la pérdida; en la descripción del riesgo de pérdida de conocimiento mencionan cuatro grupos, cada uno compuesto por tres categorías.

El primer grupo de riesgo de conocimiento es el riesgo de fuga de conocimiento, definido como la desaparición de conocimiento bien sea accidental o intencionada por parte de personas dentro o fuera de la organización, por ejemplo, un ataque informático.

El segundo grupo consiste en el riesgo de pérdida de conocimiento, también es un evento el cual puede darse de manera intencional o no; una causa común de este tipo de riesgos es la rotación de personal clave, debida a despidos, jubilaciones o renunciaciones.

El tercer grupo consiste en el riesgo de la obsolescencia del conocimiento, este hace referencia al impacto no deseado causado por el conocimiento en uso en la organización el cual no genera o incluso disminuye el valor.

El cuarto grupo es el riesgo de escasez de conocimiento, se refiere al impacto en el negocio, pudiendo producirse cuando los conocimientos no pueden satisfacer las necesidades actuales y futuras, también se puede deber a la rápida expansión del negocio, a la dificultad para contratar talentos, o la falta de formación adecuada para enfrentar los nuevos procedimientos, cambios normativos o en el mercado. Los principales factores de este riesgo incluyen la formación de los empleados, la cultura de aprendizaje y la gestión del talento.

Aunque este modelo plantea una aproximación más robusta a la gestión de los KR, toma solo dos partes de los componentes establecidos para la gestión de riesgos (identificación y evaluación) su aproximación de evaluación puede ser útil para su inclusión en el modelo unificado desarrollándose en esta investigación.

### *Modelo de Bayer y Maier*

El modelo propuesto por Bayer y Maier (2007) sugiere la aproximación a la gestión de los KR desde la valoración de los activos del conocimiento como aquellos elementos que se pueden ver afectados, sugieren diversas fuentes para la identificación de los riesgos como la revisión de los contratos, las políticas y su cumplimiento, las pruebas de penetración de los sistemas de tecnologías de la información, el análisis de dependencias de los activos de conocimiento, se hace referencia a componentes de la gestión de riesgos como la valoración de la probabilidad y la gravedad de las pérdidas resultantes, basada en el valor de los activos de conocimiento y las interacciones entre ellos.

En la representación esquemática del modelo se presentan como elementos centrales para la gestión de los riesgos a las personas, los objetos y los procesos de la organización; el modelo se representa como un ciclo partiendo de la identificación de los activos de conocimiento, continúa con la identificación de los

riesgos de conocimiento, se sugiere la evaluación de los riesgos de conocimiento, la gobernanza de esos riesgos de conocimiento y una nueva evaluación residual de esos riesgos controlados.

En este modelo, aunque da una representación esquemática más cercana a la KRM, dificulta su integración a la ERM, pues no se presenta una identificación detallada de los KR ni métodos o estrategias para evaluarlos.

## Resultados y propuesta teórica

### *Integración de los modelos de ERM*

Debido a las falencias expuestas en los modelos, además del escaso o nulo desarrollo del tema a nivel Latinoamérica, se propone en este artículo un modelo teórico de gestión de riesgos de conocimiento. Este modelo se basa en las caracterizaciones realizadas hasta el momento en la literatura de KR, los componentes de los modelos de ERM y de la KRM.

El resultado de la revisión de la literatura referente a los modelos de gestión de riesgos corporativos permitió definir que la gestión de riesgos no se evalúa por silos o de manera aislada, sino más bien, debe llevar un registro conjunto de los riesgos a enfrentar por la organización y, de igual manera, desarrollar modelos denominados ERM para tratar los riesgos de manera sistémica, considerando variables de entorno e internas de tal manera que permitan formar una cultura orientada al tratamiento de los riesgos.

Se contrasta la estructura de dos modelos para el tratamiento integral de los riesgos, del lado izquierdo se tiene la estructura de COSO ERM, del lado derecho se encuentra la estructura del modelo de ISO 31000, existen similitudes y complementariedad en los dos modelos; por una parte, el modelo de COSO posee grandes fortalezas en su planteamiento de un tratamiento para los riesgos desde el diseño de la estrategia corporativa y sus alternativas; sin embargo, su mayor aplicación se encuentra en las organizaciones del sector financiero, por otra parte, la estructura de la ISO 31000 incluye elementos de análisis de contexto y de mejora continua, además, presenta elementos compatibles con las otras normas de certificación internacional de la ISO.

Los componentes de cada uno de los modelos se comparten: los elementos desagregados de COSO ERM con sus principios, y la estructura de la norma ISO 31000 con los componentes propuestos mayormente en el capítulo 5 y 6, los cuales sirven para exponer el modelo integral para la gestión de riesgos de la norma.

De la unión de estos dos modelos con sus respectivas características, se obtiene un modelo, el cual agrupa en cinco secciones las mejores prácticas para la gestión de los riesgos corporativos.

Establecido el modelo con los parámetros de la ERM, se procedió a integrar los procesos generales de la gestión del conocimiento, para lo cual se usaron tres procesos, de acuerdo con lo postulado por los autores Ambulkar *et al.* (2016), Rodríguez y Edwards (2009), Massingham (2010) y Nonaka y Takeuchi (1995, 6), quienes definen que para llegar a la innovación desde la perspectiva interna y externa de la organización se debe considerar el conocimiento: este puede ser adquirido del exterior, compartido al interior de la organización y almacenado para luego ser usado por aquellos desarrolladores de nuevos proyectos o tecnología.

Asociando los conceptos mencionados anteriormente, es evidente la forma en la cual, en la etapa de adquirir conocimiento, se pueden incluir la acumulación y/o el almacenamiento, en la etapa de asimilación se pueden agrupar los conceptos de utilizar y/o transformar, y la etapa de transferir el conocimiento se puede asociar con el concepto de compartir el conocimiento, resultando de esta manera los tres procesos.

De la revisión de la literatura referente a los KR y su tratamiento, se encontró la no existencia de modelos que guarden armonía con los modelos de riesgos integrales de la organización, sus modelos están orientados al tratamiento de los KR desde una perspectiva de silos; sin embargo, cuatro de estos autores proponen cada uno una clasificación de este tipo de riesgos tal como se presentan en la tabla 1.

**Tabla 1:** Clasificación de los KR propuesta por diferentes fuentes.

Clasificación de KR Bayer y Maier (2007)	Clasificación de KR de Massingham (2010)
<ul style="list-style-type: none"><li>– Problemas de seguridad informática.</li><li>– Confidencialidad.</li><li>– Derechos de acceso.</li><li>– Clasificación de los conocimientos.</li><li>– Control de acceso físico.</li><li>– Control de acceso electrónico.</li><li>– Políticas de transferencia de conocimiento.</li><li>– Empleados temporales.</li><li>– Derechos de propiedad intelectual.</li><li>– Acuerdos de no competencia.</li><li>– Acuerdos de alianza.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– KR asociados con el individuo.</li><li>– KR por las condiciones del conocimiento.</li><li>– KR por las condiciones de la estructura de la organización.</li></ul>
Clasificación de KR de Brunold y Durst (2012)	Clasificación de KR de Lee <i>et al.</i> (2021, 25)
<ul style="list-style-type: none"><li>– Riesgos de capital humano.</li><li>– Riesgos de capital relacional.</li><li>– Riesgos de capital estructural.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Conocimiento fugándose por fraudes.</li><li>– Pérdida de conocimiento.</li><li>– Conocimiento obsoleto.</li><li>– Escasez de conocimiento.</li></ul>

Fuente: Bayer y Maier (2007); Brunold y Durst (2012); Lee *et al.* (2021, 25); Massingham (2010).

Integrando el resultado de la investigación de la gestión de riesgos con la gestión del conocimiento incluida la clasificación de la tabla 1, se obtiene un modelo con las consideraciones resumidas en la tabla 2, donde se evidencia la forma en la cual se deben considerar los procesos de gestión del conocimiento en los componentes del modelo de gestión de riesgos general de la empresa.

**Tabla 2:** Componentes del modelo integral de gestión de riesgos de conocimiento.

<b>Gobierno, estrategia, cultura y establecimiento de objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– El gobierno corporativo deberá reconocer la vulnerabilidad de la organización ante los eventos de riesgo de conocimiento.</li> <li>– La estrategia principal y estrategias alternativas incluirán el conocimiento actual, el escaso y el obsoleto, como elemento clave para garantizar la innovación y la ventaja competitiva.</li> <li>– Se definirán en los perfiles de cargo, las funciones, acuerdos de confidencialidad y no competencia y otras responsabilidades necesarias para garantizar acciones sobre los riesgos de conocimiento presentes en la adquisición, asimilación y transferencia del conocimiento.</li> <li>– Se definirá el apetito al riesgo referente a los riesgos de conocimiento, incluyendo los costos de oportunidad por pérdida, obsolescencia, escasez y fuga de conocimiento.</li> </ul>
<b>Análisis del contexto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Considerar los riesgos que la organización enfrenta y podría enfrentar según su capacidad para adquirir, asimilar y transferir el conocimiento, tomando en cuenta los factores sociales, culturales, políticos, legales, reglamentarios, financieros, tecnológicos, económicos y ambientales, a nivel internacional, nacional, regional o local.</li> </ul>
<b>Apreciación del riesgo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Identificar los riesgos de conocimiento, considerando la presencia de los riesgos de conocimiento documentados en la literatura sobre el tema.</li> <li>– Analizar los riesgos de acuerdo con las condiciones de la organización.</li> <li>– Evaluar la probabilidad de ocurrencia y el impacto de los riesgos de conocimiento.</li> <li>– Priorizar los riesgos de conocimiento de acuerdo con criterios de severidad.</li> <li>– Definir el tratamiento y la respuesta que se dará a los riesgos.</li> <li>– Llevar un registro e informar de los riesgos de conocimiento.</li> </ul>
<b>Seguimiento y revisión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– El gestor de conocimiento o responsable del mismo en la organización deberá hacer una evaluación de los cambios que afectan la estrategia de gestión del conocimiento de la organización.</li> <li>–Hacer una revisión a los riesgos de conocimiento, la efectividad de los controles establecidos para tratarlos y los elementos que han aportado en la mejora en la gestión de los riesgos de conocimiento.</li> </ul>
<b>Información, comunicación y consulta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hacer uso de los sistemas tecnológicos, canales de comunicación internos y externos para divulgar información referente a los KR.</li> <li>– Definir una cultura enfocada a la gestión del conocimiento y sus riesgos y el reporte activo de los mismos.</li> <li>– Anexar a la base de datos de riesgos de la organización los riesgos de conocimiento.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

La representación esquemática de un modelo integral para la gestión integral de riesgos se presenta en la figura 10, en donde se puede ver cómo se mantiene la estructura propuesta por la ISO 31000, elección hecha considerando contar la norma internacional con mayor divulgación y ser más compatible con la mayoría de las organizaciones con una norma certificable por la ISO.

El esquema del modelo propuesto inicia con el gobierno corporativo, la definición de la estrategia y la cultura deseada para el manejo de los riesgos; como se evidencia, en cada componente se encuentran contenidos los procesos estandarizados para la gestión del conocimiento como lo son: adquirir, asimilar y transferir el conocimiento (ATT).

En la apreciación del riesgo, un elemento clave para la KRM en general y la KM, se debe incluir la identificación de riesgos que impactan la gestión del conocimiento, en el análisis de riesgo se deberán incluir elementos los cuales, de acuerdo con las capacidades de la organización, permitan determinar el nivel de exposición a los riesgos de conocimiento; finalmente, la evaluación de los riesgos deberá incluir la lista de los eventos identificados en las clasificaciones de riesgos de conocimiento, los cuales se citaron en la presente investigación, más los que la organización en su dinámica encuentre y pueda anexar a su base de datos.

La definición del tratamiento al riesgo es un elemento del modelo el cual, aplicado con una perspectiva de mejora de los riesgos de conocimiento, ayuda a mejorar la gestión de riesgos en general de la organización (Massingham 2010).

Los otros tres componentes del modelo, definidos como: comunicación y consulta, informes y registros, y seguimiento y revisión son elementos promotores, desde el enfoque de la KM, de las actividades de adquisición de conocimiento provenientes del exterior y del interior de la organización en los diferentes procesos; la asimilación y transferencia de información referente a los KR promueven una cultura enfocada a los riesgos y a la conciencia para mantener registros y hacer reportes para elevar los niveles de cumplimiento en los objetivos de gestión enfocada en los KR, permitiendo así el seguimiento y revisión de los mismos.

## Conclusiones

Existen muy pocos aportes a la literatura de los KR, los cuales consideran la visión integral de los riesgos de una organización; los documentos de la KRM remarcan la importancia de tratar en conjunto los riesgos enfrentados por una organización, permitiendo de esta manera que la cultura definida se comparta a todos los niveles y a todo tipo de incertidumbre.

A pesar de reconocer desde hace más de 50 años la importancia del conocimiento y establecer la economía del conocimiento como un elemento clave para la competitividad, las investigaciones relacionadas con los riesgos, los cuales

podieran amenazar la disponibilidad y efectividad de este recurso son muy pocas, no existen estudios encaminados a medir los impactos económicos causados por la escasez de conocimiento, por el uso de conocimiento obsoleto, la fuga de conocimiento o la pérdida de conocimiento.

Existen otras clasificaciones para los KR y estos se pueden relacionar con las teorías del capital intelectual; las organizaciones pueden alimentar sus bases de datos de KR, estos pueden materializarse desde riesgos originados por las personas, riesgos de capital estructural, o riesgos de capital relacional.

Sin la intención de reducir la teoría desarrollada en lo relacionado con KM, para la operacionalización del modelo propuesto KRM, en este artículo se acordó distinguir tres etapas clave para la gestión del conocimiento: la primera está relacionada con la adquisición del conocimiento, en esta se agrupa la captura y la creación del conocimiento; la segunda etapa del proceso es la asimilación, donde se incluye el uso del conocimiento y su transformación y, por último, la etapa de transferir, en la cual se puede expresar que el conocimiento es compartido tanto al interior como al exterior de la organización.

El modelo propuesto para la gestión integral de los riesgos de conocimiento hace uso de la estructura de la norma ISO 31000 aprovechando su nivel de divulgación y comprensión. El aporte del modelo propuesto permite integrar desde los niveles estratégicos, las actividades tendientes a identificar, evaluar, controlar y mitigar los riesgos de conocimiento en las organizaciones.

Para estudios posteriores, se recomienda implementar el modelo aquí propuesto con el objetivo de poner a prueba la validez e integración de los componentes del mismo y, a su vez, crear una base de datos de riesgos de conocimiento, con una evaluación de probabilidad e impacto, para así, en un estudio de carácter longitudinal, poderse modelar de manera cuantitativa la distribución del costo del impacto y la probabilidad de ocurrencia de eventos asociados con los KR. ■

## Referencias

- Adams, Garry L. y Bruce T. Lamont. 2003. Knowledge management systems and developing sustainable competitive advantage. *Journal of Knowledge Management*, 7(2): 142-54. <https://doi.org/10.1108/13673270310477342>.
- Al-Ali, Nermien. 2003. *Comprehensive intellectual capital management: step-by-step*. 1a ed., vol. 1. Gran Bretaña: John Wiley.
- Ambulkar, Saurabh, Jennifer V. Blackhurst y David E. Cantor. 2016. Supply chain risk mitigation competency: an individual-level knowledge-based perspective. *International Journal of Production Research*, 54(5): 1398-1411. <https://doi.org/10.1080/00207543.2015.1070972>.
- Arrow, K. 1970. *Essays in the theory of risk bearing*. 1a ed. Amsterdam, The Nether-

- lands: North - Holland Publishing Company.
- Bayer, F. y R. Maier. 2007. Governing knowledge risks – Design and results of an empirical study. *Proceedings of IKNOW*, 7(7th).
- BCBS. 2022. *Basilea III: marco regulador internacional para los bancos*. [https://www.bis.org/bcbs/basel3\\_es.htm](https://www.bis.org/bcbs/basel3_es.htm). Abril 3.
- BCSC. 2022. *Aplicación de Basilea II: aspectos prácticos*. <https://www.bis.org/publ/bcbs109esp.pdf>. Abril 16.
- Bessis, Joël. 2010. *Risk management in banking*. 3a ed. Gran Bretaña: John Wiley & Sons Ltd.
- Bromiley, Philip, Devaki Rau y Michael K. McShane. 2014. Can strategic risk management contribute to enterprise risk management? A strategic management perspective. *SSRN Electronic Journal*, octubre, 140-56. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2512477>.
- Brunold, Julia y Susanne Durst. 2012. Intellectual capital risks and job rotation. *Journal of Intellectual Capital*, 13(2): 178-95. <https://doi.org/10.1108/14691931211225021>.
- Calvo Giraldo, Omaira. 2018. La gestión del conocimiento en las organizaciones y las regiones: una revisión de la literatura. *Tendencias* 19(1): 140-63. <https://doi.org/10.22267/rtend.181901.91>.
- Cohen, Wesley M. y Daniel A. Levinthal. 1990. Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35(1): 128-52. <https://doi.org/10.2307/2393553>.
- Collins, James M. y Timothy W. Ruefli. 1996. *Strategic risk*. Boston, MA: Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-1311-3>.
- COSO. 2017. *Enterprise risk management integrating with strategy and performance executive summary*. <https://www.coso.org/Shared%20Documents/2017-COSO-ERM-Integrating-with-Strategy-and-Performance-Executive-Summary.pdf>. Junio.
- Davenport, T. H. y L. Prusak. 1998. *Working knowledge: how organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press.
- Drucker, Peter F. 1957. *Landmarks of tomorrow*. 1a ed., vol. 1. Nueva York: Harper and Brothers.
- Durst, Susanne. 2019. How far have we come with the study of knowledge risks? *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 49(1): 21-34. <https://doi.org/10.1108/VJIKMS-10-2018-0087>.
- Durst, Susanne, Guido Bruns y Thomas Henschel. 2016. The management of knowledge risks: what do we really know? *International Journal of Knowledge and Systems Science*, 7(3): 19-29. <https://doi.org/10.4018/IJKSS.2016070102>.
- Durst, Susanne y Helio Aisenberg Ferenhof. 2016. Knowledge risk management in turbulent times. En *Competitive Strategies for Small and Medium Enterprises*. Cham: Springer International Publishing, 195-209. <https://doi.org/10.1007/978->



3-319-27303-7\_13.

- Durst, Susanne y Stefan Wilhelm. 2011. Knowledge management in practice: insights into a medium-sized enterprise's exposure to knowledge loss. *Prometheus*, 29(1): 23-38. <https://doi.org/10.1080/08109028.2011.565693>.
- Frigo, Mark L. y Richard J. Anderson. 2011. Strategic risk management: a foundation for improving enterprise risk management and governance. *Journal of Corporate Accounting & Finance*, 22(3): 81-88. <https://doi.org/10.1002/jcaf.20677>.
- Harvey, Michael G. y Robert F. Lusch. 1999. Balancing the intellectual capital books: intangible liabilities. *European Management Journal*, 17(1): 85-92. [https://doi.org/10.1016/S0263-2373\(98\)00065-6](https://doi.org/10.1016/S0263-2373(98)00065-6).
- Huber, Michael y Henry Rothstein. 2013. The risk organisation: or how organisations reconcile themselves to failure. *Journal of Risk Research*, 16(6): 651-75. <https://doi.org/10.1080/13669877.2012.761276>.
- ISO. 2009. *ISO Guide 73:2009 (in) Risk management — Vocabulary*. <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:guide:73:ed-1:v1:en>.
- ISO. 2015. *ISO 9001:2015 Sistemas de gestión de la calidad — Requisitos*. Editado por ISO/TC 176/SC 2. 5a ed. ISO. <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9001:ed-5:v1:es>.
- ISO. 2018a. *ISO 31000:2018 Risk management — Guidelines*. <https://www.iso.org/standard/65694.html>.
- ISO. 2018b. *ISO 45001:2018 Occupational health and safety management systems*. <https://www.iso.org/standard/63787.html>.
- Jones, Ian y Michael Pollitt. 2004. Understanding how issues in corporate governance develop: Cadbury report to Higgs review. *Corporate Governance*, 12(2): 162-71. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8683.2004.00355.x>.
- Kakabadse, Nada K., Andrew Kakabadse y Alexander Kouzmin. 2003. Reviewing the knowledge management literature: towards a taxonomy. *Journal of Knowledge Management*, 7(4): 75-91. <https://doi.org/10.1108/13673270310492967>.
- Kloman, H. Felix. 2009. A brief history of risk management. En *Enterprise Risk Management*, 19-29. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118267080.ch2>.
- Krstić, B. y B. Petrović. 2012. The role of knowledge management in increasing enterprise's innovativeness. *Economics and Organization*, 9(1): 93-110.
- Kupi, E., V. Sillanpää y K. Ilomäki. 2008. Risk management of intangible assets. En G. Schiuma y A. Lerro (eds.), *Intellectual capital dynamics and innovation capabilities*, 3a ed. Matera, Italy: International Forum on Knowledge Asset Dynamics, 259-69.
- Lee, Rongbin W. B., Jessica Y. T. Yip y Vivien W. Y. Shek. 2021. Assessment of knowledge risks. En *Knowledge risk and its mitigation: practices and cases*, 1a ed. Emerald Publishing Limited, 15-40. <https://doi.org/10.1108/978-1-78973-919-020211002>.



- Macaulay, C. 2003. Job mobility and job tenure in the UK (labour market trends). Londres, United Kingdom: Semantic Scholar.
- Massingham, Peter. 2010. Knowledge risk management: a framework. *Journal of Knowledge Management*, 14(3): 464-85. <https://doi.org/10.1108/13673271011050166>.
- Mehr, R. y R. Hedges. 1963. *Risk management in the business enterprise*. Homewood, IL.
- Miller, Kent D. 1992. A framework for integrated risk management in international business. *Journal of International Business Studies*, 23(2): 311-31. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8490270>.
- Modigliani, F. y M. H. Miller. 1958. The cost of capital, corporation finance and the theory of investment. *The American Economic Review*, 48(3): 261-97.
- Murray, Kevin. 2004. Reputation – Managing the single greatest risk facing business today. *Journal of Communication Management*, 8(2): 142-49. <https://doi.org/10.1108/13632540410807619>.
- Nonaka, I. y H. Takeuchi. 1995. *The knowledge – Creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Nueva York: Oxford University Press.
- OCDE. 2019. *Estrategia de competencias de la OCDE: competencias para construir un futuro mejor*. 21a ed. España.
- Park, Kunsu, Juan Qin, Timothy Seidel y Jian Zhou. 2021. Determinants and consequences of noncompliance with the 2013 COSO framework. *Journal of Accounting and Public Policy*, 40(6): 106899. <https://doi.org/10.1016/j.jaccpubpol.2021.106899>.
- Pee, L. G. y A. Kankanhalli. 2016. Interactions among factors influencing knowledge management in public-sector organizations: a resource-based view. *Government Information Quarterly*, 33(1): 188-99. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2015.06.002>.
- Pender, Steven. 2001. Managing incomplete knowledge: why risk management is not sufficient. *International Journal of Project Management*, 19(2): 79-87. [https://doi.org/10.1016/S0263-7863\(99\)00052-6](https://doi.org/10.1016/S0263-7863(99)00052-6).
- Perrott, Bruce E. 2007. A strategic risk approach to knowledge management. *Business Horizons*, 50(6): 523-33. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2007.08.002>.
- Pratt, John W. 1978. Risk aversion in the small and in the large 11 – Research supported by the National Science Foundation (grant NSF-G24035). Reproduction in whole or in part is permitted for any purpose of the United States Government. En *Uncertainty in economics*, 59-79. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-214850-7.50010-3>.
- Qureshi, Sajda, Robert O. Briggs y Vlatka Hlupic. 2006. Value creation from intellectual capital: convergence of knowledge management and collaboration in

- the intellectual bandwidth model. *Group Decision and Negotiation*, 15(3): 197-220. <https://doi.org/10.1007/s10726-006-9018-x>.
- Rodriguez, Eduardo y John Edwards. 2009. *Knowledge management and enterprise risk management implementation in financial services*. <https://www.soa.org/globalassets/assets/files/resources/essays-monographs/2009-erm-symposium/mono-2009-m-as09-1-rodriguez.pdf>
- Singh, Abhilasha y Ebrahim Soltani. 2010. Knowledge management practices in Indian information technology companies. *Total Quality Management & Business Excellence*, 21(2): 145-57. <https://doi.org/10.1080/14783360903549832>.
- Spira, Laura F. y Michael Page. 2003. Risk management: the reinvention of internal control and the changing role of internal audit. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 16(4): 640-61. <https://doi.org/10.1108/09513570310492335>.
- Stovel, Meaghan y Nick Bontis. 2002. Voluntary turnover: knowledge management – Friend or foe? *Journal of Intellectual Capital*, 3(3): 303-22. <https://doi.org/10.1108/14691930210435633>.
- Swan, Jacky y Sue Newell. 2000. Linking knowledge management and innovation. *European Conference on information systems (ECIS)*. <https://aisel.aisnet.org/ecis2000/173>.
- Tasmin, R. y L. S Yap. 2010. Determining factors of knowledge management implementation in knowledge based organizations. *Proceedings of knowledge management 5th international conference*. <https://core.ac.uk/download/pdf/12006928.pdf>.
- Trostianska, Karyna e Ilona Semencha. 2019. Reputational risk management in conditions of credibility gap in the banking system. *Journal of Financial Economic Policy*, 12(3): 327-43. <https://doi.org/10.1108/JFEP-03-2019-0063>.
- UNECE. 2017. *Innovation in the Public Sector*. Nueva York y Ginebra. <https://unece.org/economic-cooperation-and-integration/publications/innovation-public-sector>.
- Virglerova, Zuzana, Marija Panic, Danijela Voza y Milica Velickovic. 2022. Model of business risks and their impact on operational performance of SMEs. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 35(1): 4047-64. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2021.2010111>.
- Wenger, E. 2012. Communities of practice: the structure of knowledge stewarding. En Charles Despres y Daniele Chauvel (eds.), *Knowledge horizons: the present and the promise of knowledge management*, 2a ed. Nueva York: Routledge, 205-24.
- Yang, Jian-Bo. 2001. Rule and utility based evidential reasoning approach for multi-attribute decision analysis under uncertainties. *European Journal of Operational Research*, 131(1): 31-61. [https://doi.org/10.1016/S0377-2217\(99\)00441-5](https://doi.org/10.1016/S0377-2217(99)00441-5).

María Elena Giraldo,\* Ricardo Herbé Cruz-Estrada,\*\*  
María Antonieta Saldívar Chávez\*\*\*

## Inter- and transdisciplinary experience in a sustainable housing project in Yucatan, Mexico<sup>◇</sup>

### Experiencia inter- y transdisciplinaria en un proyecto de vivienda sustentable en Yucatán, México

**Abstract** | Transdiscipline has become a paradigm towards which academic research systems shall evolve, considering that our complex socio-environmental problems require new knowledge production approaches to understand these phenomena and provide clearer and more comprehensive alternative solutions. This paper analyzes both the achievements in the multisectoral configuration of a research group formed for the development of a sustainable housing project in Yucatan, Mexico, and the obstacles and limitations that were encountered in the framework of the new orientations that are being given in the federal scientific and technological policy in Mexico. The paper points out a conceptual review on sustainable housing and inter and transdisciplinary research. The paper also discusses the current shifts in scientific and technological policy; the local context of Merida, where the research was developed and the implications of the new policy frameworks in the development of the project are analyzed, especially in terms of dialogue between participants from different disciplinary fields and social sectors. Finally, the experience of transdisciplinary work through the involvement of community groups in the project is analyzed.

**Keywords** | inter and transdiscipline | sustainable housing | science and technology policies | Yucatan, Mexico.

**Resumen** | La transdisciplina se ha convertido en un paradigma al cual deben transitar los sistemas de investigación académicos, considerando que la complejidad de nuestros pro-

Received: February 5, 2024.

Accepted: August 23, 2024.

<sup>◇</sup>The editorial process of this paper was done by MA Isabel Jiménez Miramontes from the Publishing Department of CEIICH-UNAM.

\*Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Superiores. Unidad Mérida.

\*\* Centro de Investigación Científica de Yucatán, Unidad de Materiales.

\*\*\* Centro de Investigación Científica de Yucatán.

**Correos electrónicos:** elena.giraldo@enesmerida.unam.mx | rhcruze@cicy.mx  
maria.saldivar@cicy.mx

Giraldo, María Elena, Ricardo Herbé Cruz-Estrada, María Antonieta Saldívar Chávez. «Inter- and transdisciplinary experience in a sustainable housing project in Yucatan, Mexico.» *INTER DISCIPLINA* vol. 13, n° 36 (mayo-agosto 2025): 201-224.  
doi: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2025-36.91373>

blemas socioambientales requiere establecer nuevas formas de producción del conocimiento que permitan comprender con una mayor claridad e integralidad estos fenómenos. En este artículo se analizan tanto los logros en la configuración multisectorial de un grupo de investigación conformado para el desarrollo de un proyecto de vivienda sustentable en Yucatán, México, como los obstáculos y limitaciones que se tuvieron en el marco de las nuevas orientaciones que se están dando en la política científica y tecnológica federal en México. El trabajo apunta una revisión conceptual sobre la vivienda sustentable y la investigación inter y transdisciplinaria. Se discuten también los giros que se están dando en la política científica y tecnológica; el contexto local de Mérida donde se desarrolló la investigación y se analizan las implicaciones de los nuevos marcos de política en el desarrollo del proyecto, especialmente en cuanto al diálogo entre participantes de diferentes campos disciplinarios y sectores sociales. Finalmente, se analiza la experiencia de trabajo transdisciplinario que se tuvo, a través del involucramiento de grupos comunitarios en el proyecto.

**Palabras clave** | inter y transdisciplina | vivienda sustentable | políticas científicas y tecnológicas | Yucatán, México.

## Introduction

TRANSDISCIPLINE HAS BECOME a paradigm towards which all academic research systems shall evolve, considering that our complex socio-environmental problems require new knowledge production approaches to understand these phenomena and provide clearer and more comprehensive alternative solutions. Today, socio-environmental transformations occur at global scales, albeit with particular characteristics in each territorial context.

This paper analyzes the experience of a research group working in Yucatan, Mexico, seeking the joint production of knowledge about sustainable housing to address precarious households in the outskirts of Merida, the capital city of the state of Yucatan. This city enjoys a positive image at national and international levels, supported by high safety and quality-of-life indices (Bolio 2014). As a result, immigration has increased, leading to accelerated urban growth that has boosted housing construction projects. This phenomenon has influenced in the increase of land, construction, and real estate prices (Combaluzier 2021).

At the same time, Merida also experienced decades of immigration of rural populations into the city in search of better job opportunities and urban services. Some of these groups settled in periurban areas of southern Merida, where communities have faced difficulties buying their own houses, in addition to household overcrowding and self-construction, frequently unfinished. In turn, the city has historically experienced a high socio-spatial segregation where the northern

zone enjoys important privileges while the southern one has been relegated (López 2019).

Within this framework, in December 2020, the research group undertook a project to seek sustainable housing solutions in Merida, Yucatan, through technological innovations, submitting it to the National Council of Science and Technology (Conacyt, in Spanish), the agency of the Mexican federal government in charge of scientific and technological development.<sup>1</sup> It is worth noting that the current federal government has sought to focus the research agenda on environmental sustainability issues, aimed at addressing social needs and national problems. This led to the formation of an inter and transdisciplinary team involving different academic institutions, local government agencies, civil society organizations, citizen groups, and social-based organizations living on the periphery of the city.

The present work analyzes the achievements in the work team multisectoral conformation and the obstacles and limitations faced during this experience. It is important to point out that this is not a research paper, but rather a narrative, critical and reflective process based on the experience of the authors as participants in an inter and transdisciplinary research group, with the purpose of contributing empirically to the analysis of the implications of these methods for the production of new knowledge and the solution of concrete problems, as in the case of sustainable social housing.

The paper begins with a conceptual review of sustainable housing and inter and transdisciplinary research. It then discusses the new orientations that are being given in the federal scientific and technological policy. Subsequently, the local context in which the studied project was carried out is analyzed, as a prelude to the presentation of the experience studied and the analysis of the challenges that arose in the development of the research, in the new policy framework, especially regarding the dialogue between participants from different disciplinary fields and diverse social sectors. Next, the involvement of the communities of the peripheral areas of Merida, Yucatan in the project is addressed, particularly through the development of participatory workshops. Finally, reflections from the analysis of this experience are presented.

**1** It is important to point out that, in terms of the timeline, the paper refers to Conacyt until May 7, 2023, given that the project application was submitted in 2020 and the validity in 2022. The most recent changes in science, technology and innovation policy took place with the approval of the General Law on Humanities, Science, Technology and Innovation on May 8, 2023, at which time the organization responsible for science in Mexico adopted the acronym H, changing from Conacyt to Conahcyt (National Council of Humanities, Science, Technology and Innovation) (DOF, 2023), so that the paper will refer to Conahcyt when referring to events occurring after that date.

## About the notion of sustainable housing

Housing is the most intimate space of the humans who inhabit it and although from an administrative perspective it is a habitable material space, it also reflects sensitive spaces of the way of life, cultural identities, family needs and climatic conditions, representing the complexity of social relations that must be satisfied (García 2021). While for some privileged social groups, it is a reflection of aesthetic styles and preferences, for the most vulnerable groups it is a result of their economic possibilities and limitations (Canché *et al.* 2024). Therefore, the issue of housing needs to be approached from different disciplinary approaches, such as architecture, urban planning, engineering, sociology, political science, environmental science and anthropology, to mention a few; which is a reference for the inter and transdisciplinary approach of the team formed for sustainable housing in periurban areas of Merida, which is analyzed in this paper.

Housing is a basic right, as enshrined in Article 4 of the Mexican Constitution, according to which “every family has the right to enjoy decent and dignified housing”. However, the housing of vulnerable populations represent different problems such as the insecurity of the materials with which they are made, overcrowding, lack of public water, sanitation or electricity services, and even their settlement in unsafe or at-risk areas (Canché *et al.* 2024). Moreover, in many cases these social groups do not enjoy security or property certainty, having to improve their homes in precarious conditions, many in rented or other relatives’ homes, or in unfinished projects, all of which deteriorate their quality of life (Cruz *et al.* 2024). It is considered that in Latin America these scenarios are faced by popular settlements that constitute 60 to 70% of urban areas (Fidel and Romero 2017).

Thinking about the habitability of housing in contemporary societies also requires considering sustainability. This is an essential factor if we consider that the increased urbanization processes have contributed significantly to aspects such as the fragmentation of ecosystems, changes in land use, reduction of forest areas and many other socio-environmental impacts that entail risks for current and future populations, which increase in vulnerable areas. It is therefore necessary to consider sustainability criteria in low-income housing throughout the entire life cycle of the building, from design, construction and operation to its destruction (Solís, Robles and Rodríguez 2020).

Sustainable housing has been conceived from different perspectives that include the architectural —use of efficient life and long useful life of the building—, and the institutional quality of housing and the environment that favor the responsibility of neighbors with their community (González-Yñigo and Méndez-Ramírez, 2018). Therefore, from this second point of view, in Mexico, sustainable housing, in addition to considering environmentally friendly criteria, links a sustainable ope-

ration in terms of energy and water saving, for which the incorporation of eco-technologies is required (Infonavit [2010] cited in González-Yñigo and Méndez-Ramírez, 2018), such as solar cells or wastewater treatment plants.

Fidel and Romero (2017) specify that the use of ecotechnologies in the design and construction of housing requires a participatory approach, where the knowledge and perspectives of the populations involved are integrated to the specialized technical knowledge. Experience has shown that participatory processes generate more solidarity and commitment among inhabitants, allowing a greater collective appropriation of spaces, as opposed to planned real estate projects, many of which have an industrialized and unsustainable production. In short, the interaction between multiple knowledges can lead to better solutions, overcoming the problems generated by a technocratic vision of housing (Fidel and Romero 2017), a line that was also traced in the call from which the project analyzed in this paper arose.

In this tenor, some factors of sustainable housing referred to in this topic's literature include the materials used for construction, which generate the lowest possible environmental cost, systems for the rational consumption of water and energy, natural ventilation and lighting, optimization of living space and even the reuse of materials at the end of their useful life (Mingüer 2017). Sustainable housing also involves overcoming the anthropocentric vision that governs the idea that humans can take over any territory and adapt it to our needs and tastes, including other criteria related to the reduction of ecological impacts in the transformation of natural spaces (Mingüer 2017).

In line with the above, the call to which this project subscribed stated that “one of the particular objectives of Conacyt in terms of research on sustainable housing and cultural and environmental relevance [...] is to promote the formation of interdisciplinary, inter-institutional and cross-sectoral research and advocacy groups that understand, in their complexity, the fundamental problems of housing and, in general, of habitat” (Conacyt 2020a). To this end, it motivated the enunciation of proposals aligned with SDG 11 that included, among other aspects, approaches to climate change mitigation; buildings resilient to disaster risks and public health; collaborative innovations for the development of technological systems; optimization of the life cycle of housing from a circular perspective; articulation to the regional vision of adequate housing and sustainable cities; and housing as a mechanism for food security and sovereignty (Conacyt 2020b).

In the project analyzed here, particular aspects of sustainability in housing were considered in the context of the subtropical climatic environment of a city like Merida, where high temperatures and humidity conditions remain throughout the year. Therefore, some sustainable strategies contemplated the design of envi-



ronments with cross ventilation, which allows regulating the high temperatures of the environment, the generation of shadows to prevent overheating, a greater use of vegetation (trees or green walls) and design of roofs and walls that provide shade (Canché *et al.* 2024). Another crucial aspect was the development and use of ecological materials to replace more traditional cement-based materials, and the replacement of natural wood with plastic or composite plastic wood, in order to reduce deforestation, allowing the use of other natural fibers whose residues can be reused (e.g., agave bagasse, sugarcane, rice husks, etc.) (Canché *et al.* 2024).

### **Semblance of inter and transdiscipline as approaches to socio-environmental research**

The inter and transdiscipline concepts are closely related to the sustainability challenges emerging over several decades to preserve life on Earth. These imply understanding highly complex (Morin 1990; García 2006) and dynamic socio-environmental issues, which remain permanently uncertain (Funtowicz and Ravetz 1999). Both inter and transdiscipline stem from new configurations of academic research teams that require expanding their own epistemological conceptions to achieve a greater impact on the transformation of reality (Giraldo and Arancibia 2023).

Various disciplines come into contact in interdisciplinary research, modifying their methodological structures and leading to interdependency, ultimately resulting in the integration and enrichment of knowledge (Torres 2000). It should be noted that work teams include specialists from different fields of knowledge and disciplines, meaning that interdisciplinarity is a characteristic of research processes rather than work teams, which are multidisciplinary.

Transdiscipline is considered a higher stage of interdisciplinarity (Delgado 2019), where it is essential to include various population interests and values (Klein 2008) to influence the transformation of socio-environmental problems. This involves the need to incorporate non-scientific knowledge provided by different social stakeholders, which contribute, from diverse experiences, perspectives, and worldviews, to understanding complex issues within specific territorial scenarios.

The above means that transdiscipline is needed for both theoretical and practical perspectives (Luengo 2012), which implies the impact on the design of better public policies and the collaboration with various social actors to solve a specific issue. Consequently, in transdiscipline, methodological and theoretical boundaries fade away to integrate practical, technical, or traditional knowledge through intercultural dialogue to produce a novel knowledge system about a phenomenon that science itself could not totally explain or solve on its own (Delgado 2019; Luengo 2009).



One approach to undertake transdisciplinary work is through Participatory Action Research (IAP, in Spanish), which contributes to social change as it can potentially increase the influence of participants to promote this transformation. It can also foster the development of the community involved, promote leaders, solve issues according to their priority, stimulate self-help, and strengthen solidarity and collaboration among community members (Balcázar 2003).

In practice, thinking about transdiscipline implies an aspiration rather than an attained goal and entails a paradigmatic revolution. This approach will require a gradual change in the traditional way of organizing academic communities and improving communication or “translation” and mediation processes during the dialogue between multiple languages, values and interests (Luna and Velasco 2021). This aspect is analyzed in the interaction between the heterogeneous actors who were members of the research group discussed in this work.

## **Orientation of public policy in science and technology in Mexico and strategic national programs**

The current Mexican government, known as the Fourth Transformation or 4T (2018–2024), has set out different policy action frameworks that prioritize social welfare and brings an end to the neoliberal period, seeking a regime shift. The science and technology area has not been left aside of these changes. In particular, the sector now called Humanities, Sciences, Technologies and Innovation (HTCI) has evolved toward a paradigm shift, focusing on the human right to science, the social impact of research, support for disadvantaged groups through the exchange of knowledge, and participatory research, seeking universal access to and the democratization of knowledge (Conacyt 2018).

It is worth mentioning that these changes in public policy regarding science, technology and innovation were embodied with the approval of the General Law of Humanities, Science, Technology and Innovation on 8 May 2023; on this date, the government agency responsible for science in Mexico included the H in its acronym, changing from Conacyt to Conahcyt (DOF 2023).

In this reference framework, the National Strategic Programs' (Pronaces, in Spanish) budget program aims to set the basis for the collaboration and convergence of academic communities to promote a more effective and efficient use of public resources to benefit the population and the environment (Conahcyt 2023). This way, Conacyt defined ten Pronaces with a vision of bringing comprehensive attention to strategic issues, considering theoretical-practical knowledge and seeking a continuous dialogue to trigger inter and transdisciplinary research and high social impact (figure 1). These Pronaces include housing, the framework of the experience analyzed in this work.

Figure 1: The ten Conahcyt's National Strategic Programs.



Source: Conahcyt (2023).

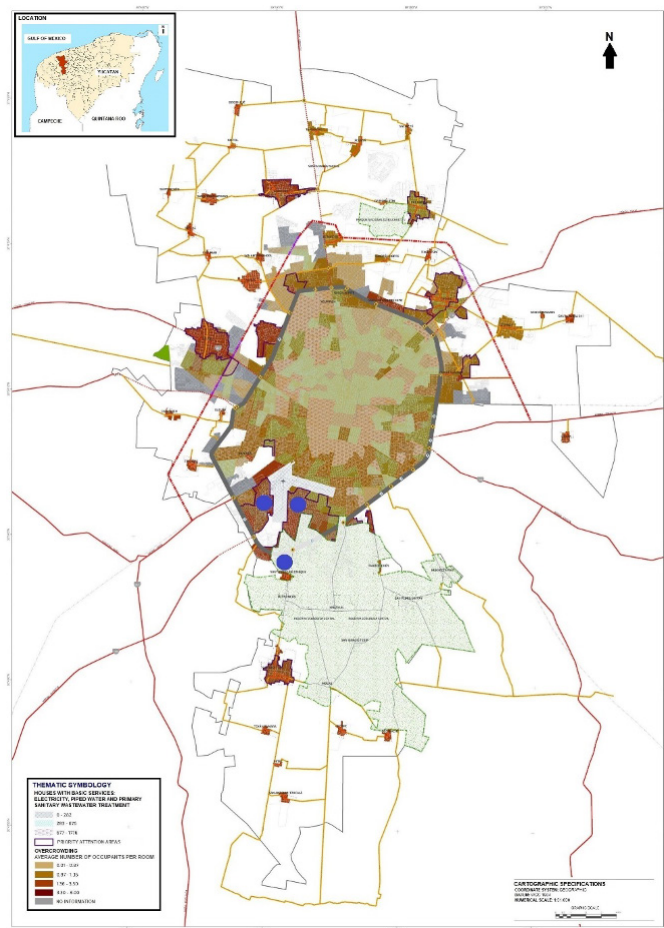
The guidelines established by the government implied submitting a proposal for a pilot project to be conducted over three months; in case of a favorable response, we would propose a more ambitious project of broader scope, called the National Research and Impact Project (Pronai, in Spanish), to be carried out over three years. The pilot project was given a favorable resolution to receive financing for its execution and gave way to the formation of the work team, as described in the following section. However, it did not make it to the next phase, which is suggestive to reflect on the practical implications of projects of this type, in which a good number of sectors of the country's scientific and technological communities have not been involved.

### Merida, Yucatan facing the housing problem

The municipality of Merida, capital of the state of Yucatan, located in the southeast of the country, has an area of 854.41 km<sup>2</sup>. It is a hybrid territory with an urban and rural area, which, on one hand, has an urbanized center that starts from the foundational area towards the outside, with a physical limit represented by the peripheral ring road; and after this, there is a large extension to the north and south occupied by 47 rural or urban localities (figure 2). The urban part is made up of neighborhoods and subdivisions, and the rural part is made up of 12 police stations and 35 sub-commissaries.

The purple circles indicate the areas inhabited by the groups of citizens to whom participatory workshops were given (adapted from cartographic map).

**Figure 2:** Geographic location of Merida's priority attention zones.



The purple circles indicate the areas inhabited by the groups of citizens to whom participatory workshops were given (adapted from cartographic map).  
Original source: Instituto Municipal de Planeación de Mérida (2023). Original information in Spanish.

Mass housing construction, industrialized and unfocused on the concept of Decent Housing, became an emerging activity to mitigate the crisis of the henequen industry starting in the 1980s and became the main source of employment, to the extent that the construction sector's share in the state's GDP surpassed the national average. As a consequence, the percentage of urban population coming from rural areas increased notably from that decade onwards, increasing the urban surface and the metropolitan area in the municipality, where an important

role was given to urban and real estate megaprojects (Iracheta and Bolio 2012, 49-53). On the contrary, in the south, the low value of the land and the low interest of construction entrepreneurs in acquiring and investing in it (in contrast to the land in the north, northeast and northwest of the municipality), have led to a less aggressive change of land use, but still present through some real estate developments.

Merida has been a city in constant dynamism and growth, which has been marked throughout its history by “a dialectic of inclusion/exclusion that accentuates the social inequality and spatial segregation inherited from the previous economic model, although with new characteristics such as the accelerated privatization and fragmentation of the metropolitan space” (Bolio 2014, 31-32). This phenomenon is explained by the neoliberal reforms imposed since the 1990s, in particular, the Agrarian Law of the Salinas regime, which allowed the transfer of large areas of periurban *ejido* land to private hands.

One of the most important problems faced by the low-income rural population is housing. This need has been solved by living in small, affordable houses, generally located in the southern periphery. The low sale or rental prices are one of the main reasons that make the peripheral areas accessible to the low-income population. However, as mentioned above, these homes do not have the minimum quality characteristics, so people live in precarious, overcrowded and unsanitary conditions, as well as in urban insecurity due to the lack of public services. According to the National Council for the Evaluation of Social Development Policy (Coneval 2020), in 2018, 79.6% of the population of Yucatan lived in a situation of poverty or vulnerability due to deprivation and income, which has a direct manifestation in the lack of access to housing, which this Council considers among the factors of poverty due to a lack of patrimony.

Opportunities for poor families to access housing are scarce because they currently have no access to traditional sources of financing, since they do not work in the formal economy and generally have nothing to back them up in order to be considered creditworthy with banks. In fact, their only hope of improving the conditions in which they live is that the government will transfer to them, through social programs, a minimum resource to improve the quality of their housing; for example, through access to land and/or construction materials. However, social housing is one of the areas with the highest rates of backwardness in this region, since the current housing policy, which withdrew subsidies, has reduced the possibilities of access to housing for thousands of families in vulnerable conditions (Montañez 2021).

This social problem is compounded by the environmental impact of the aggressive and vertiginous growth of the city, especially through real estate megaprojects, causing heat islands in the city, which with climate change are gradually

increasing temperatures, which have been intensifying in the peripheral houses of the city (Villanueva-Solís and Torres 2023). Another worrying situation is the lack of drainage in the Yucatan peninsula, which means that dirty water drains directly into the subsoil, contributing to the contamination of the peninsula's aquifer, the only source of fresh water supply in the region (Febles-Patrón and Hoogesteijn 2008). One more aspect to mention is the high-energy expenditure in homes and establishments, especially for the use of air conditioners, which leads to an electricity deficit in the state of Yucatan (Alavez and García 2019).

Due to these problems, the Merida City Council defined the south of the municipality inside the peripheral ring as a priority attention zone (see figure 6), because it is where the populations of lower economic resources are settled and where the backwardness regarding the minimum conditions of habitability and provision of equipment is greater. In accordance with these guidelines, our research group chose this southern zone, in order to contribute with the proposal to improve the living conditions of this sector of the population, with a perspective of environmental sustainability, as will be detailed below.

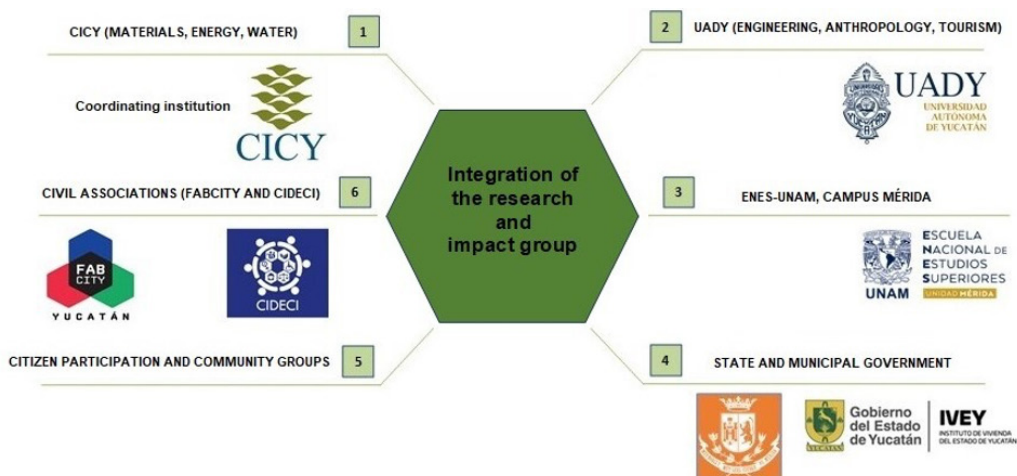
### **The sustainable housing research group: challenges facing the complexity of inter and transdisciplinary dialogue**

The research-impact group created to address the Housing and Habitat Pronaces brought together different fields of specialty and academic and life experiences. The initial academic core had shared a previous project coordinated by the Center for Scientific Research of Yucatan (CICY in Spanish) between 2008 and 2012, entitled "Development of a self-sustainable ecological housing" financed by the Conacyt-Government of the State of Yucatan Mixed Fund. In the group of this new project specialists from CICY's materials area were included, with PhDs in chemical engineering sciences and polymeric materials, and a master's degree in communication with experience in science policy and regional development; from the Autonomous University of Yucatan (UADY in Spanish), two PhDs participated, one in engineering and the other in architecture; from the National School of Higher Studies (ENES UNAM Mérida, in Spanish), a researcher in public policy and a master's degree in architecture, with experience in social planning, citizen participation and participatory design of public spaces. From the government side, officials from the Housing Institute of the State of Yucatan (IVEY, in Spanish), specialists in urban development and planning, as well as liaison personnel from the Municipality of Merida for liaison with social organizations and community groups collaborated. From the civil associations, people with experience in community work and work in urban areas were involved.

The purpose for each member was to contribute to the project development from interdisciplinary and transdisciplinary perspectives while seeking to generate a pilot Participatory Action Research (PAR) that emphasized in the exchange knowledge methodology with the population involved in the problems addressed. The participants included academic organizations, municipal and state government agencies, grassroots social organizations and communities in the study area.

From an institutional perspective, the group was composed by specialists from the following institutions: Centro de Investigación Científica de Yucatán, A. C. (Center for Scientific Research of Yucatan; CICY in Spanish, the project applicant and coordinator) through several research units: Materials, Renewable Energy, Water Sciences and Research Directorate; Faculty of Engineering and Faculty of Anthropological Sciences, Universidad Autónoma de Yucatán (Autonomous University of Yucatan, UADY in Spanish); Escuela Nacional de Estudios Superiores (National School of Higher Studies), Campus Mérida (ENES-UNAM Mérida, in Spanish); Instituto de Vivienda del Estado de Yucatán (Housing Institute of the State of Yucatan; IVEY); City of Merida (Directorate of Social Development); social organizations such as Fab City Yucatán A.C. and CIDECI, A.C.; as well as the following Citizen Participation Councils and Community Groups in Merida, Yucatan: two groups from Colonia Emiliano Zapata Sur 3, a group from Emiliano Zapata Sur 1 and 2; a group from Colonia San Antonio Xluch; and the Community Groups of San Luis Sur Dzununcán and San Juan Bautista. Figure 3 outlines the integration of the research and impact group.

Figure 3: PRONAI Research and Advocacy Group.

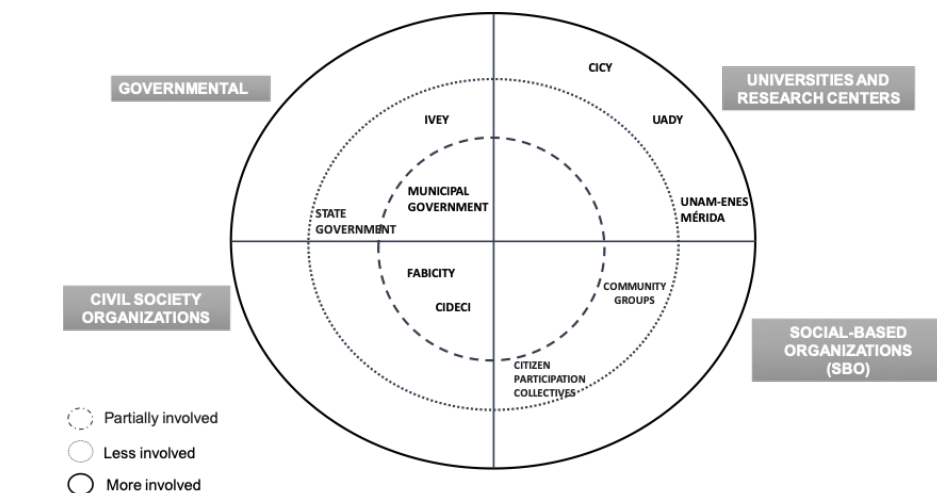


Source: Cruz *et al.* (2022). Original information in Spanish.



It is important to mention, according to the map of actors (figure 4), that the degrees of participation and collaboration in the research collective were different for each sector, which we classified into four groups, namely: 1) governmental, 2) universities and research centers, 3) civil society organizations and 4) social-based organizations. As can be seen in figure 4, academic institutions had a higher degree of involvement, secondly, the state government, through IVEY, as well as social-based organizations and to a lesser extent civil organizations. This reflects the difficulties of maintaining the commitment and collaboration in research projects by non-academic actors, since they do not constitute a priority for them, implying other types of motivations that sometimes is not possible to attend to in the expected times, given that scientific and technological processes have other time horizons. Even these transdisciplinary processes achieve better results when they arise from the initiative of social and productive actors.

**Figure 4:** Map of actors. Pronai Advocacy Research Collective.



Source: Own elaboration.

In this experience, and according to the Conahcyt guidelines, the multidisciplinary group was integrated to tackle the problems of interest through a comprehensive approach. The group was made up of 11 members of the advocacy project and 50 participants from the community groups. However, it is worth mentioning the project development constraints that emerged from the shift in government policy since neither training nor all the tools were available to address several aspects required to articulate the project. This is because this approach transitions from a scheme of basic research proposals to one of applied research, emphasizing

the social “impact”; however, several terminologies remained undefined from the calls. The following are some controversial aspects at the time of Pronai project submissions:

- General research and impact strategy (pilot experiences).
- Active dissemination strategy.
- Methods for the inclusion and integration of knowledge and practices by stages.
- Proposal of internal mechanisms for reflection, recovery, development of practices, and progressive coordination improvement of all work-group members.
- Team performance assessment criteria and indicators.
- General guidelines for the national propagation strategy (active dissemination).
- Research-impact group performance.

This undoubtedly reveals a complexity from the postulation of the proposal and the possibilities of fulfilling these expectations embodied in the scientific policy instruments. However, the integration of the group itself also presented complexities, such as the lack of a common understanding of different notions, for example, the concept of social vulnerability, PPI or industry 4.0 and circular economy. The latter terms, for example, were suggested by the proposal evaluation group to be included as an important part of the overall project formulation. Another problematic situation was the different interests and values of each of the stakeholder groups that interacted in the project and the implications of this (in relation to time availability, resources, differentiated objectives and degrees of commitment). The integration of theoretical and methodological notions was addressed with seminars to establish an integrated framework around the topics listed above, such as social vulnerability, public policies and governance. We also worked on topics such as circular economy and industry 4.0, as well as action research methodologies based on PRA.

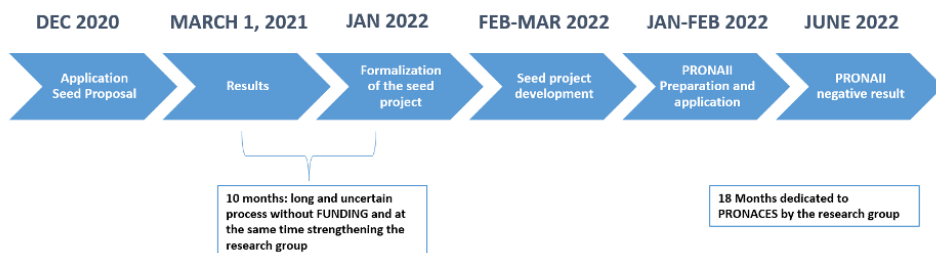
Another problematic situation was the different interests and values of each of the groups of actors that interacted in the project and the implications of this (in relation to the availability of time, resources, differentiated objectives and degrees of commitment). Integrating diverse actors, in order to comply with a requirement of the call, such as social actors or civil association-type groups, implies an enormous challenge of involvement in the project so that their involvement is not only on paper, but so that they can really join the dynamics of the working group in an active participation. This represented a complexity factor to achieve the same level of cooperation among the different actors. Given that the scientific dynamic has traditionally been to form work teams between



academic peers, opening these spaces to other non-scientific actors represent important changes in the way work, scope and responsibilities are shared.

It should be noted that the time allocated for the development of the first phase of the project (seed project) was only two months. However, the total time from the formation of the team and the application to this first stage until the PRONAI result was obtained, was a year and a half, as shown in figure 5. Establishing an inter and transdisciplinary framework in the time allocated for this first phase entailed an important effort of openness among the members, to establish a dialogue between the basic sciences and technologies, and the social sciences. In addition, the long time between the application of the first phase of the project (seed project), which took almost a year, generated great uncertainty. Nevertheless, the integrated collective decided to continue working even without certainty given the commitment established with the communities and neighborhood groups.

**Figure 5:** Timeline in the development of the project.



Source: Own elaboration.

However, the most significant and challenging aspect of transdisciplinary work was the interaction with the communities of marginal urban zones since many academic researchers usually work in experimental laboratories following a monodisciplinary approach. Moving to the social laboratory and applying social methodologies as PAR, implies training and expertise in other methodologies, as well as a social sensitivity not commonly experienced in hard disciplines. This involved engaging and bonding with new team members (academics and fellows) who were better acquainted with these inter and transdisciplinary work fields. Another constraint was the time available for community group members, since most were women and mothers who alternated between housework, childcare and participation in these collective activities.

A final complexity was the excessively long time taken for Conahcyt to provide us with information on the correct and timely execution of the pilot project. Almost one year passed between the initial pilot project approval date and the

Pronai project submission, during which, the group had minimal feedback from Conahcyt and, to add more complications, there were no financial resources provided by the government. Under these circumstances, keeping a united research group focused on participating in the project was difficult. However, the project leader and the group members showed their commitment despite the lack of funding certainty. During those months, internal seminars were held and progress was made in the participatory analysis of the housing conditions by interacting with community groups. All this led to greater integration of the research group and to acquiring new learnings as a team.

## Experience from the interaction between academic and community groups

Within the Participatory Action Research (PAR) methodological framework applied in the project, participatory workshops took place with community groups in southern Merida, where these groups live in priority attention areas as defined by the *Instituto Municipal de Planeación de Mérida* (2023) (Municipal Planning Institute of Merida) and as we indicated above, where housing is most precarious, including overcrowding and limited access to basic services. The location of the areas to carry out the pilot experiences was made based on the review and analysis of the information contained in plans of the city of Merida such as the one in figure 2, showing the priority attention zones defined by the Municipal Planning Institute (Implan). These areas are those surrounding the city's airport (the areas of Los Robles, San Marcos Nocol, San Antonio Xluch I, II and III, and the neighborhoods of Dzununcan). It was decided to also work in areas located outside the peripheral ring (figure 2), given that they also present a significant number of actions requested to address/support housing needs, information that was provided by IVEY.

Workshops were delivered following the IAP methodology mentioned above. The aim was to motivate householders to get involved and contribute, sharing to proposed solutions, the issues related to their houses from their own needs, wishes and experiences with the support of specialists from various fields.

The first contact with the selected communities consisted of an introductory workshop held with representatives of citizen councils in the study areas, supported by the Department of Citizen Participation of the Directorate of Social Development, Municipality of Merida, who allowed us to use their facilities in Integral Development Centers located near the selected communities during the workshops (figure 3). To this end, its promoters assisted us in inviting the leaders of each neighborhood and other interested people to participate. Citizen Councils are composed of neighborhood citizens who meet regularly (weekly or monthly) to

discuss community issues and manage improvements with the authorities. Promoters act as liaisons between Citizen Councils and the City of Merida.

Subsequently, participatory workshops were held to gather data on the urban environment and housing needs. Table 1 summarizes the activities carried out in each workshop. The aim was that the results of these workshops would contribute, both to the design of sustainable housing as well as to the decision making process regarding the training of these communities for the possible self-production of housing in case the Pronai project was approved, focusing on their areas of opportunity, on an analysis of their activities and the real characteristics of the houses. As of the writing of this document, this phase has not started, as the full proposal was not considered by Conahcyt and is dependent on external funding sources for its continuation.

**Table 1:** Summary of the participatory workshops delivered.

Workshop	Date and place	Addressed to	Description	Target
1. Workshop for approaching and presenting the work project to representatives of citizens' councils.	CDI Emiliano Zapata Sur, February 17, 2022.  CDI Crescencio Rejón, March 16, 2022.	Members of Citizen Councils of the southern zone of the city of Merida.	1. Application of a survey regarding their homes. 2. Presentation of the Project and the work team. 3. Recommendations of the councils, for the application of the following workshops.	Workshop, presentation to the community and planning of future workshops.
2. Participatory workshop to diagnose the urban environment	CDI Emiliano Zapata Sur, May 9, 2022.	Members of Citizen Councils in the southern area of the city of Merida.	1. Application of a survey regarding their homes. 2. Mapping of transportation routes and opportunity zones in your community. Analysis of existing infrastructure and equipment. 3. Writing about the historical line of your community and housing. 4. Drawing by children about their housing and environment.	Gather updated information from the perspective of the residents regarding the urban environment and the background of their community.

Continue ►

**Table 1:** Summary of the participatory workshops delivered (continuation).

Workshop	Date and place	Addressed to	Description	Target
3. Participatory workshop to diagnose housing needs	CDI Emiliano Zapata Sur, May 13, 2022.	Members of Citizen Councils of the southern zone of the city of Merida.	1. Drawing up a floor plan of your home and analyzing your activities. 2. Analysis of strengths and weaknesses of your home. 3. Description of your desired home.	Collect information regarding their housing needs, for subsequent design and implementation of training and participatory workshops on self-construction.

Source: Own elaboration.

Between the three workshops held, about 67 people participated and, particularly in the third workshop, there was an important presence of children. During the participatory workshops, surveys were applied to citizen representatives about the characteristics of their homes and various activities were implemented, based on participatory methodologies for habitat design, such as the mapping of community needs, the history of the community, “judging your home” or “drawing my ideal home”, which, adapted to the case, were based on the Living-stone methodology for participatory housing design (UN Habitat 1996).

It is worth mentioning that 99% of the representatives who attended the workshops were women, between 30 and 60 years of age, and more than 70% were housewives and mothers, who expressed their gender perspective in their list of needs. At their request, a space was created for children, who, through drawing activities, also considered their vision of the place where they live. A very relevant aspect that stands out in the observations of the workshops is that they are very well organized and perceive their neighborhoods or their blocks as safe, but not the place across the street. There is an expression of belonging and self-care.

The set of experiences, in which methodologies with diverse characteristics were applied and developed, made it possible to generate an improved version of the advocacy model, which, in principle, can be adapted in a differentiated manner to the particular conditions of different communities in which social problems associated with habitat and housing, particularly overcrowding, are present.

It was noted as an important aspect, to give continuity to the activities that include the training of the community about productive processes of materials and housing construction processes, as well as to follow up on the workshops and evaluate the results in greater depth. The type of activities to be carried out will depend on the results of the analysis of the workshops conducted in this

project, regarding the social reality of the selected community. A series of coordinated actions should be implemented to further involve the different sectors involved in the housing and habitat problem through public dissemination and communication activities that promote the positioning of the topic, which will facilitate the processes of social appropriation to contribute to universal access to knowledge.

The dynamics with the communities showed their full willingness to participate, which shows a potential to be explored in future projects of this nature. It is worth mentioning that, as a result of this initiative and not obtaining Pronai funding, CICY promoted its own project to continue the advocacy work with social groups called “Elaboration of a diagnosis to increase the habitability and durability of housing for the vulnerable population of Merida, Yucatan” (Rivas *et al.* 2023), in order to encourage more participation of the target population in the development of designs that would take advantage of the large spaces that usually have the houses, to use them for more vegetation, as well as for their learning in the elaboration of fibro-reinforced concrete and evaluation of different alternative materials in their housing. The approach with the neighborhood groups, in short, made it possible to initiate this process of exchange among the social group in order to establish a dialogue of knowledge and initiate the actions of social retribution of knowledge that will make it possible to build true transdisciplinary work in the future.

## Conclusions

The transition from monodiscipline to inter and transdiscipline, coupled with the construction of common analytical frameworks, has become a central challenge for academic research to advance in solving complex social and environmental problems. To this end, it is necessary to be open to other frameworks and approaches to reality, as well as to interact with other types of relevant and, at the same time, socially robust knowledge. On the one hand, interactions shall promote dialogue between different areas of knowledge, both academic and non-academic; on the other, it shall encourage the articulation of knowledge with society to face the current socio-environmental crisis.

An important factor, undoubtedly, was the effort to integrate the project in its entirety. However, the fact that it was not approved by the funding agency meant that the collective and the communities invested some time in an unfinished process, approximately two years of work from the beginning of the process. This could lead to the creation of false expectations due to the gap between academic times and the times of other social actors, although it also led to the construction of lessons learned in the advocacy collective.

The difficulty of assuming the challenges that this project implied for a research center that by its nature only has researchers in the area of basic and natural sciences, can be seen as a difficulty, but also as an opportunity to open up to participate with other institutions with training in social sciences, and even the possibility of integrating students from different degrees and participate through experience in the formation of human resources.

The transformation in the current Mexican government regarding scientific and technological policy has led to significant challenges in academic communities since it forces a reconfiguration in the roles and characteristics of research groups, as well as in the methodologies adopted and the objectives pursued, which are to be reoriented towards social impact. Although this is a beneficial scope, it should not be the only framework promoted to generate new knowledge. Moreover, in practice, it involves major challenges in the organization of science that cannot be established overnight; instead, it is a mid to long-term process that requires a formative evolution to achieve greater openness to dialogue between specialists from different disciplines and with bearers of non-scientific knowledge; the latter implies that researchers and scientific institutions should generate new strategies for linking with social groups. These new scientific forms and dynamics therefore imply a gradual learning process, but in this case it was carried out under urgent conditions to meet the requirements set by the federal government.

The experience discussed in this paper highlighted the need to improve methodologies to interact with communities facing social and environmental issues associated with habitat and housing, particularly under overcrowded and social marginalization conditions. One of the lessons learned is that replicating these processes in other experiences is unfeasible if they are not first customized to the particular conditions of each community so that they are effective in the joint production of knowledge and, above all, in the implementation of solutions to problems identified collectively. Considering the cultural context and the timing, needs and degrees of commitment in these initiatives led by academic communities is essential to place the gender perspective and children, key actors in the participatory processes, at the center of the interactions.

On the scientific sector, working with community groups and governmental and civil actors also imply greater effort and commitment. In particular, the Sustainable Housing research group should continue carrying out activities such as training the community about material production and housing construction processes, as well as follow-up and evaluation of results. Finally, improving the planning and execution of coordinated work strategies is essential to further engage the different sectors involved in housing and habitat issues. **D**

## References

- Arancibia, E. and Giraldo, M. 2016. Políticas regionales de ciencia, tecnología e innovación y el fenómeno de transferencia de política. La experiencia del estado de Yucatán, México. In AMECIDER, *El desarrollo regional frente al cambio ambiental global y la transición hacia la sustentabilidad*. Ciudad de México: UNAM.
- Alavez, M. and García, J. 2019. Déficit de electricidad en Yucatán es de 50%. *El Sol de México*. <https://www.elsoldemexico.com.mx/finanzas/deficit-de-electricidad-en-yucatan-es-de-50-3784043.html>.
- Balcázar, F. E. 2003. Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*. 4(7-8): 59-77.
- Bolio, J. 2014. Mérida metropolitana. Evolución histórica y rasgos actuales: una perspectiva urbana. In R. López y L. Ramírez (eds.), *Crecimiento urbano y cambio social: escenarios de transformación de la zona metropolitana de Mérida*. Mérida: CEPHCIS- UNAM, 21-60.
- Canché, G., Pérez, M., García, C. y Ríos, R. 2024. Vivienda sustentable para mejorar la habitabilidad en zonas vulnerables de clima cálido subhúmedo. In Córdova, F., Urias, H., Ortega, L. y Aguilar, C. (coords.), *Sembrando semillas en materia de vivienda y hábitat*, México: Conahcyt, Gobierno de México (in editorial process).
- Combaluzier, R. 2021. Vivienda nueva y vivienda auto-construida como soluciones al déficit habitacional. *MetrópoliMid*, 03(25): 8-10.
- Conacyt. 2018. *Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2019-2024*. <https://www.siicyt.gob.mx/index.php/normatividad/nacional/programa-especial-de-ciencia-tecnologia-e-innovacion-peciti/programa-especial-de-ciencia-tecnologia-e-innovacion-peciti-2021-2024/4965-programa-especial-de-ciencia-tecnologia-e-innovacion-peciti-2021-2024/file>. (Accessed 9 September 2023).
- Conahcyt. 2023. *Programas Nacionales Estratégicos*. <https://Conahcyt.mx/pronaces/>. (Accessed 14 September 2023).
- Conacyt. 2020a. *Convocatoria 2020 para la elaboración de propuestas de proyectos de investigación e incidencia para una vivienda adecuada y acceso justo al hábitat*. México: Conacyt, Gobierno de México.
- Conacyt. 2020b. *Anexo 2. Términos de referencia. Convocatoria 2020 para la elaboración de propuestas de proyectos de investigación e incidencia para una vivienda adecuada y acceso justo al hábitat*. México: Conacyt, Gobierno de México.
- Coneval. 2020. *Informe de pobreza y evaluación 2020. Yucatán*. Ciudad de México: Coneval.
- Cruz, R. H., Guillén, J., Ríos, C. R., Valadez, A., Cancé, G., Saldívar, M. A., Leal, R. M., Alzate, L. M., Carrillo, J. G., Herrera, P. J., Aguilar, M. J., González, M. O.,



- Montes, A. J., Hernández, F., Giraldo, M. E., García, C., Pérez, M. M., Acuña, A. R., Bolio, M. I., Lara, I. B., Cerón, I. M. N., Gruintal, C. P., Cáceres, M. J., Gómez, J. H. and Carrillo, L. M. 2022. *Propuesta interdisciplinaria de vivienda sustentable para reducir la vulnerabilidad social de la población periurbana de la ciudad de Mérida, Yucatán*. Proyecto Nacional de Investigación e Incidencia No. 321266 sometido a la convocatoria FOP01-2022-01 del Conacyt, 25 February, 2022.
- Cruz, H., Giraldo, M. Ángeles, P. y Saldívar, A. 2024. Modelo de vivienda periurbana sustentable en la ciudad de Mérida: una aproximación desde el enfoque de la vulnerabilidad social y la gobernanza. In Córdova, F, Urias, H., Ortega, L. y Aguilar C. (coords.) *Sembrando semillas en materia de vivienda y hábitat*. México: Conahcyt, Gobierno de México (in editorial process).
- Delgado, F. 2019. La transdisciplinariedad y la investigación participativa revalorizadora en una perspectiva de diálogo de saberes e intercientífico. <http://www.somas.org.mx/wp-content/uploads/2019/01/10-PONENCIAS-MAGISTRALES.pdf>. (Accessed 28 January 2022).
- DOF, Diario Oficial de la Federación. 2023. *Decreto por el que se expide la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, y se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley Federal de las Entidades Paraestatales y de la Ley de Planeación*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5688048&fecha=08/05/2023#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5688048&fecha=08/05/2023#gsc.tab=0). (Accessed 13 September 2023).
- Fidel, C. and Romero, G. (coords.). 2017. Introducción. In *Producción de vivienda y desarrollo urbano sustentable*. México, D.F. y Buenos Aires: Coordinación de Humanidades, UNAM; Universidad Nacional de Quilmes; Universidad Nacional General Sarmiento; CLACSO; Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 5-16.
- Febles-Patrón, J. and Hoogesteijn, R. 2008. Análisis del marco legal para la protección del agua subterránea en Mérida, Yucatán. *Ingeniería*, 12(3), 71-79.
- Funtowicz, S. O. and Ravetz, J. R. 1999. Post-normal science – An insight now maturing. *Futures*, (31)7: 641-646.
- García, C. 2021. Habitabilidad de vivienda y confinamiento por COVID-19, México 2020. In Herrera, L. C. (coord.). *Arquitectura Pos Covid-19 en México. Reflexiones e Investigación*. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez and Universidad Autónoma de Chiapas, 217-236.
- García, R. 2006. *Sistemas complejos, concepto, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Giraldo, M. E. and Arancibia-Gutiérrez, E. 2023. Gobernanza en la investigación socioambiental: un análisis de los mecanismos de cooperación multiparticipativa en dos laboratorios de investigación de Yucatán, México. *TAPUYA: Lat-*



- in American Science, Technology and Society*, (6)1. <https://doi.org/10.1080/25729861.2022.2162744>.
- González-Yñigo, M. y Méndez-Ramírez, J. 2018. La política de vivienda sustentable en México producto de las transformaciones del Estado benefactor al Estado neoliberal. Caso Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para el Trabajador en México 2006-2015. *Quivera, Revista de Estudios Territoriales*, 20, 71-84.
- Instituto Municipal de Planeación de Mérida. 2023. *Servicios básicos y hacinamiento en la vivienda*. Programa Municipal de Desarrollo Urbano. Ayuntamiento de Mérida 2021-2024. [http://isla.merida.gob.mx/serviciosinternet/ordenamientoterritorial/docs/diagnostico/D-31\\_D-40/D-37-SERVICIOS-BASICOS-Y-HACINAMIENTO-EN-LA-VIVIENDA.jpg](http://isla.merida.gob.mx/serviciosinternet/ordenamientoterritorial/docs/diagnostico/D-31_D-40/D-37-SERVICIOS-BASICOS-Y-HACINAMIENTO-EN-LA-VIVIENDA.jpg). (Accessed 05 October 2023).
- Iracheta, A. and Bolio, J. 2012. *Mérida metropolitana. Una propuesta integral para su desarrollo*. Mérida: Fundación Plan Estratégico de Mérida, A. C.
- Klein, J. 2008. Evaluation of interdisciplinary and transdisciplinary research. A literature review. *American Journal of Preventive Medicine*, 116-123.
- López, R. 2019. La segregación y sus dañinas consecuencias. *MetrópoliMid*, 01(03): 12-15.
- Luengo, E. 2012. *La transdisciplina y sus desafíos a la universidad*. CIFS, ITESO.
- Luna, M. y Velasco, L. 2021. Integración disciplinaria: la importancia de la mediación y la “traducción” en el estudio de asuntos públicos complejos. En Urquiza A. and J. Labraña (coords.), *Inter y transdisciplina en la educación superior universitaria. Reflexiones desde América Latina*. Chile: Universidad de Chile, 41-54.
- Mingüer, B. 2017. ¿Cómo se vive la sustentabilidad en materia de vivienda? El caso de las ciudades rurales sustentables en Chiapas. In Fidel, C. and Romero G. (coords.), *Producción de vivienda y desarrollo urbano sustentable*. México, D. F. and Buenos Aires: Coordinación de Humanidades, UNAM; Universidad Nacional de Quilmes; Universidad Nacional General Sarmiento; CLACSO; Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 67-86.
- Montañez, D. 2021. “Los graves problemas de vivienda en Mérida”. In *MetrópoliMid*, 25(03): 4-5.
- Morin, E. 1990. *Introducción al pensamiento complejo*. Argentina: Gedisa.
- Rivas-Menchi, A. et al. 2023. *Elaboración de un diagnóstico para aumentar la habitabilidad y durabilidad de las viviendas de población vulnerable de Mérida, Yucatán. Convocatoria 2022*. Cartera de proyectos de investigación CICY. Proyectos SEMILLA de incidencia social y ambiental para el bienestar regional. Mérida, Yucatán, México.
- Solís, D., Robles, J. and Rodríguez, J. 2020. Condiciones de mercado y vivienda sustentable. *Vivienda y comunidades sustentables*, 4(7): 61-76. <https://doi.org/10.1080/25729861.2022.2162744>.

org/10.32870/rvcs.v0i7.131

Torres, J. 2000. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata, S. L., 25-95.

UN Hábitat. 1996. *El arquitecto de la comunidad: experiencia de diseño participativo (Cuba)*. <http://habitat.aq.upm.es/bpal/onu/bp098.html>.

Villanueva-Solís, J. and Torres, M. 2023. Islas de calor y su intensificación en la vivienda periférica de Mérida. *Hatso Hnini, Revista de Investigación de Paisaje y Espacio Construido*, 1(3). <https://doi.org/10.47386/2023V1N3A1>.

Teresa Ordorika Sacristán,\* Natalia Tenorio Tovar\*\*

## Evento masivo de muerte, inseguridad ontológica y orientaciones emocionales: por una lectura crítica de la pandemia por la COVID-19 desde las ciencias sociales

### Mass death event, ontological insecurity and emotional orientations: towards a critical reading of the COVID-19 pandemic from the social sciences

**Abstract** | Through an extensive literature review, as well as the examination of cardinal events that occurred during the COVID-19 pandemic, an analysis of the pandemic is presented based on the use of three concepts: massive death event, ontological security/insecurity and emotional orientations, to account for the disorganization and reorganization of certain aspects of the social order, everyday life and subjectivities. We focus on death as an articulating category of the pandemic experience due to its capacity to organize social practices and experiences in the context of the public health crisis. As well as the generation of mechanisms of collective emotional rearticulation resulting from the attempt to restore certainty and predictability to the world.

**Keywords** | COVID-19 | pandemic | death | ontological certainty | emotions.

**Resumen** | A través de una amplia revisión bibliográfica, así como del examen de eventos cardinales sucedidos durante la pandemia por la COVID-19, se presenta un análisis de la misma a partir de la utilización de tres conceptos: evento masivo de muerte, seguridad/inseguridad ontológica y orientaciones emocionales, para dar cuenta de la desorganización y reorganización de ciertos aspectos del orden social, la vida cotidiana y las subjetividades. Enfocamos la muerte como categoría articuladora de la experiencia de la pandemia debido a su gran capacidad organizadora de las prácticas y las experiencias de las

Recibido: 28 de junio, 2024.

Aceptado: 29 de enero, 2025.

\* Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

\*\* Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

**Correos electrónicos:** tordorika@yahoo.com | natalia.tenorio@politicas.unam.mx

Ordorika Sacristán, Teresa, Natalia Tenorio Tovar. «Evento masivo de muerte, inseguridad ontológica y orientaciones emocionales: por una lectura crítica de la pandemia por la COVID-19 desde las ciencias sociales.» *INTER DISCIPLINA* vol. 13, n° 36 (mayo-agosto 2025): 225-250.

doi: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2025.36.91380>

personas, en el contexto de la crisis de salud pública. Así como la generación de mecanismos de rearticulación emocional colectiva resultantes del intento de restaurar la certidumbre y la predictibilidad del mundo.

**Palabras clave** | COVID-19 | pandemia | muerte | seguridad ontológica | emociones.

## Introducción

El año de 2020 abrió con una ola de noticias y rumores acerca de una extraña enfermedad respiratoria surgida en China. En un clima de creciente incertidumbre comenzaron a circular dos narrativas, igualmente xenofóbicas, para dar cuenta del origen del nuevo virus. La primera, de carácter exotizante, designó a los mercados húmedos —representaciones del desorden y la inmundicia— como posible punto de origen, incriminando a los chinos por sus hábitos alimenticios, específicamente el consumo de murciélago.<sup>1</sup> La segunda, emanada de las teorías de las conspiraciones, afirmaba que era una arma biológica fugada de un laboratorio. Ambas versiones permitían construir al virus como un problema asiático, cuya responsabilidad recaía en las prácticas impuras y/o criminales de los chinos y el secretismo con el cual inicialmente habían abordado los contagios. Los comentarios y acciones racistas a escala internacional no se hicieron esperar (Lim, Lee y Kim 2023).

Este intento por “contener” la expansión de la enfermedad a través de establecer fronteras imaginarias, fracasó rápidamente. Para mediados de enero, con su llegada a Europa, la llamada “neumonía de Wuhan” se convirtió en el virus SARS-CoV-2<sup>2</sup> y comenzó a enunciarse como un problema de salud pública de escala mundial. El 8 de febrero, el gobierno italiano decretó la primera cuarentena a nivel nacional; en los meses siguientes, con mayor o menor apertura, esta medida se replicó en muchos otros países.

Dada su alta capacidad de contagio, letalidad y el desconocimiento de sus formas de propagación y de tratamientos farmacológicos efectivos, el 11 de marzo de 2020, el Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, secretario general de la Organización Mundial de la Salud, emitió el siguiente comunicado:

Buenas tardes.

A lo largo de las dos últimas semanas, el número de casos de COVID-19 fuera de China se ha multiplicado por 13, y el número de países afectados se ha triplicado.

**1** El título del libro *Sopa de Wuhan* así como la portada del libro reproducen esta narrativa.  
**2** Históricamente, algunos nombres adjudicados a enfermedades, como, por ejemplo, “la fiebre de Lhasa”, el “virus del Nilo Occidental”, entre otros, reproducen sesgos estigmatizantes y racistas. Reconociendo este problema, la OMS genera nomenclaturas basadas en la estructura molecular de los patógenos, en este caso virus SARS-CoV-2 (Ferreira, Sá, Martins y Serpa 2020). La International Committee on Taxonomy of Viruses (ICTV) le adjudicó este nombre el 11 de febrero de 2020 (WHO 2020).

En estos momentos hay más de 118,000 casos en 114 países, y 4,291 personas han perdido la vida.

Miles de personas más están luchando por sus vidas en los hospitales.

En los días y semanas por venir esperamos que el número de casos, el número de víctimas mortales y el número de países afectados aumenten aún más.

Desde la OMS, hemos llevado a cabo una evaluación permanente de este brote y estamos profundamente preocupados tanto por los alarmantes niveles de propagación y gravedad, como por los alarmantes niveles de inacción.

Por estas razones, hemos llegado a la conclusión de que la COVID-19 puede considerarse una pandemia. (OMS 2020)

Tal como compete a una institución de salud, los criterios utilizados por la OMS para caracterizar la expansión de la COVID-19 como una pandemia provienen de la epidemiología: extensión territorial amplia, desplazamiento territorial, altos índices de ataque y explosividad en un corto periodo de tiempo, novedad de la enfermedad, alto contagio y corto tiempo de incubación, severidad y mínima inmunidad (Morens, Folkers y Fauci 2009).

Siguendo estos lineamientos objetivos “cuantificables” parecería relativamente sencillo decretar la existencia de una pandemia. Sin embargo, más allá de los aspectos generales, su caracterización dista mucho de ser unívoca (Henao-Kaffure 2010). Existen debates acerca de las fronteras precisas entre esta y una epidemia en relación con: el número de personas infectadas, la severidad que la enfermedad debe presentar, su nivel de contagio, su naturaleza infecciosa y la extensión geográfica del brote, entre otros. En el caso que aquí nos ocupa, la imposibilidad de establecer el momento exacto en el cual emerge una pandemia, las distintas visiones sobre las estrategias de afrontamiento apropiadas y el momento de aplicarlas explican en parte el desfase entre el llamado urgente a actuar enunciado por la OMS y la lentitud de respuesta de muchos de los gobiernos. Dicho retraso tuvo serias consecuencias a niveles nacional e internacional (Afsahi *et al.* 2020; Konishi 2024)

Adicionalmente, la alocución contiene mensajes fuertemente tensionados, los cuales facilitaron la toma de diferentes acciones. En primer lugar, la difícil negociación entre la necesidad de transmitir el peligro supuesto por el coronavirus y, por tanto, de implementar medidas integrales “urgentes y agresivas” y la afirmación de que por primera vez era posible controlar una pandemia, postura esperanzadora buscando mitigar el “miedo irracional” y la “sensación de derrota” (OMS 2020). Ello coadyuvó a la aparición de narrativas que restaron importancia a la COVID-19 (Carvalho *et al.* 2021).<sup>3</sup>

**3** Las discrepancias entre aquellos quienes consideran haber exagerado el peligro y los que no siguen prevaleciendo en la población a nivel internacional. Véase <https://www.gallup-inter->

Una segunda discordancia se manifestó ante la falta de respuestas de los gobiernos: por un lado, se expresó comprensión en torno a la inacción de los países con carencias de capacidades y recursos para afrontar la crisis; por otro, se reprochó la actitud de aquellos gobiernos en donde la dilación devenía de “un problema de falta de determinación” (OMS 2020). La expresión de diferentes posturas restó fuerza a la amonestación frente a la lentitud de aplicación de acciones contundentes.

Un tercer nudo problemático se registró en el reconocimiento de un equilibrio complicado entre las estrategias de mitigación del contagio, la estabilidad del orden social y la economía. Con el enunciado: “todos los países deben encontrar un delicado equilibrio entre la protección de la salud, la minimización de los trastornos sociales y económicos, y el respeto de los derechos humanos” (OMS 2020) se aceptaba la soberanía<sup>4</sup> de cada país de decidir cuándo y cuáles estrategias implementar, así como los intereses que cada uno de ellos deseaba privilegiar (Howard 2021).

Consideramos que lo anterior muestra con toda claridad que la caracterización de una crisis de salud como pandemia no puede ser explicada y enfrentada utilizando únicamente el paradigma biomédico y la epidemiología. Se trata de un fenómeno en donde se imbrica lo biológico, lo social y lo político (Ferreira *et al.* 2020), así como la valoración de las vidas humanas que están en peligro (Catlin 2021).<sup>5</sup> Para una comprensión cabal del evento es necesario recurrir a las aportaciones de las ciencias sociales para dar cuenta de la superposición de todas sus dimensiones.

Tras la revisión de múltiples artículos y libros sobre la pandemia escritos desde este campo disciplinar, en este texto recuperamos tres conceptos utilizados: evento masivo de muerte (Han, Millar y Bayly 2021), seguridad e inseguridad/in-

---

[national.bg/en/48393/the-world-is-divided-in-belief-that-the-threat-from-covid-19-was-exaggerated/](https://national.bg/en/48393/the-world-is-divided-in-belief-that-the-threat-from-covid-19-was-exaggerated/).

**4** En su texto *Necropolítica*, Achille Mbembe plantea “... la hipótesis de que la expresión última de la soberanía reside ampliamente en el poder de decidir quién puede vivir y quién debe morir... la capacidad para definir quién tiene importancia y quién no la tiene, quién está desprovisto de valor y puede ser fácilmente sustituible y quién no” (Mbembe 2020, 19 y 46). Esta noción de soberanía ha sido ampliamente utilizada en artículos buscando dar cuenta de las grandes inequidades en salud dadas durante la pandemia al utilizar los conceptos de biopolítica y necropolítica tal como lo usa este autor.

**5** La eclosión del coronavirus ha producido una cantidad importante de artículos estableciendo analogías y comparaciones con el VIH/SIDA. Analizando las respuestas sociales frente a ambas enfermedades, Catlin argumenta que el tiempo que tomó para reconocer el carácter pandémico de la segunda, así como los recursos dirigidos a su contención y tratamiento tiene que ver con la población específica a la cual afecta. Argumenta convincentemente que las pandemias se declaran cuando peligran las vidas de personas consideradas socialmente relevantes (Catlin 2021).

certidumbre ontológica (Kelly 2021; Kuri 2023), y, orientaciones emocionales (Bar-Tal, Halperin y De Rivera 2007; Patiño y Barrera 2021); los cuales, consideramos, abonan de manera productiva a la reflexión, retomando dimensiones yendo del orden social al subjetivo.

Nuestra elección responde a varios intereses: en primer lugar, la necesidad de trascender una definición epidemiológica de la pandemia retomada en gran parte de la literatura académica sobre el coronavirus, incluyendo la mayoría de las aportaciones realizadas desde las ciencias sociales (Lohse y Canali 2021).

En segundo, abordar este fenómeno desde una perspectiva que enfatice su dimensión material y no solo su carácter discursivo,<sup>6</sup> dada la producción de afectaciones concretas de diverso tipo: nos centramos en la muerte como riesgo o realidad impactando sobre los cuerpos de los individuos (Missel *et al.* 2022; Perrino 2021), en las instituciones donde se reproduce la vida colectiva (Tuitjer, Müller y Tuitjer 2023) y en los ordenamientos sociales los cuales soportan las condiciones de reproducción social (McDermott 2024).

En tercero, nuestro interés particular es establecer relaciones entre el evento global de la pandemia y las experiencias subjetivas y emociones de las personas, entendiendo que la dimensión afectiva es constitutiva de las relaciones sociales y el orden que de ellas emana, de modo que analizar su papel abre un horizonte de entendimiento sobre el actuar de los individuos en momentos de contingencia (Bar-Tal, Halperin y De Rivera 2007; Poma y Gravante 2015; Patiño y Barrera 2021).

Elegimos definir la pandemia retomando la noción “evento masivo de muerte” propuesto por Yuna Han, Katharine Millar y Martin de Bailly (2021), por la centralidad que otorgan a la muerte y al análisis de su impacto político, normativo y experiencial. Desde este horizonte, es posible visibilizar las formas en las cuales esta obligó a un reordenamiento del mundo, de la vida cotidiana y de las experiencias colectivas e individuales de pérdida y duelo. Consideramos que esta propuesta es original, en tanto recupera la materialidad de la muerte y sus consecuencias y evita narrativas de distanciamiento frente al sufrimiento que la pandemia implicó tanto a nivel individual como social. Fue en sus dimensiones masivas donde la mortandad cobró un sentido político capaz de obligar a los Estados a la reconfiguración del orden social y de la vida.

Para abordar el impacto a nivel subjetivo producido por los cambios organizacionales vertiginosos y las posibilidades reales de contagio y muerte, así como por los esfuerzos de producir certezas y seguridades a través de la construcción

<sup>6</sup> En “La invención de una pandemia” Agamben “se apresuró a reducir la enfermedad a un mero virus semiótico a disposición de un control del Estado” (Garayalde 2020, 306) postura que concitó tanto a adeptos como a innumerables críticos por su reducción del evento a su dimensión discursiva.

de la “nueva normalidad” recuperamos los conceptos de seguridad e inseguridad/incertidumbre ontológica desarrollados en las ciencias sociales siguiendo la propuesta de Anthony Giddens. Estos resultan particularmente útiles en el análisis de la pandemia por su capacidad de trascender la dicotomía individuo/sociedad y entender la naturaleza social de las emociones y experiencias que emergieron en el contexto de esta crisis de salud (Purnell 2021).

Por último, retomamos el concepto de orientación emocional (Patiño y Barreira 2021) para abordar la eclosión de emociones compartidas, tales como la angustia, el miedo, la rabia, por mencionar algunas, por su capacidad de dar cuenta de la emergencia de patrones emotivos y de los comportamientos que derivaron de ellos. Sin negar su dimensión psicológica, visibiliza el carácter social de la producción, expresión y circulación de narrativas y discursos en los cuales se manifestaron las emociones producidas por los eventos vividos.

## Un evento masivo de muerte

En cuanto a las caracterizaciones de la pandemia desde las ciencias sociales, existen actualmente algunas propuestas interesantes entre las cuales destacan: “crisis de salud pública” (Paim y Almeida 1999; Gaus 2021), “acontecimiento” (Valencia y Contreras 2020; Federico 2021), y “evento masivo de muerte” (Han *et al.* 2021; Millar *et al.* 2020). Retomamos esta última porque coincidimos con la afirmación de que “el hecho central del virus mismo es la muerte y el sufrimiento en una escala transnacional masiva... y las evaluaciones del impacto político y normativo de la pandemia deben centrarse en las experiencias individuales y colectivas de muerte, pérdida y duelo” (Han *et al.* 2021, 5).

Las autoras critican el lugar secundario otorgado a la muerte en gran parte de la literatura, privilegiando el análisis de sus causas y/o consecuencias, así como el uso de estrategias discursivas de alejamiento de la misma permitiendo evadir el dolor y sufrimiento implicados por esta. La utilización de estilos narrativos de distanciamiento de la muerte en ciencias sociales precede con mucho a la aparición del coronavirus. Tal como sostiene Himadeep Muppidi, refiriéndose específicamente al campo de las relaciones internacionales, pero generalizable a estas disciplinas, el lenguaje académico utiliza “una estética del rigor, la precisión y la objetividad” despojando a la muerte de su naturaleza trágica y desagradable” (Muppidi 2012, 6).

En cuanto a las aportaciones desde las ciencias sociales sobre la COVID-19, Han, Millar y Bayly (2021) han ubicado dos grandes líneas de discusión donde, independientemente de sus diferencias, se implementan estas estrategias de evasión. La primera se compone de trabajos de carácter Estado-centrista en donde la alta mortalidad se considera un problema en cuanto a los desafíos impuestos por la legiti-



midad y mantenimiento del poder y el ordenamiento político tanto a nivel nacional (Estados/gobiernos) como internacional (Millar *et al.* 2020, Crabtree *et al.* 2020). En estos abordajes, la muerte importa únicamente en tanto acumulado susceptible de afectar la estabilidad de la sociedad y la permanencia de las élites políticas.

La segunda línea de indagación estudia los efectos de la pandemia sobre problemáticas político-económicas preexistentes y su impacto en otros objetivos y valores políticos, tales como el desarrollo económico, las libertades civiles y los derechos humanos. Ejemplo de ello es la amplia discusión en la literatura alrededor de si las estrategias de afrontamiento implementadas por los gobiernos para reducir los índices de contagio y defunción constituyeron una violación de las libertades fundamentales, así como su papel en la discriminación de los grupos minoritarios y la militarización de las fronteras (Forester y O'Brien 2020; Regilme 2023). Destacan también reflexiones explicando la emergencia y propagación del virus en seres humanos como resultado de la sobreexplotación de la naturaleza propia del neoliberalismo (Barnett 2020; Osorio *et al.* 2020; Razo 2021). En ambos casos, el carácter trágico de la muerte se desplaza, colocando en el centro otras preocupaciones, también muy legítimas; asimismo, se implementa un lenguaje académico neutro que protege de la naturaleza desagradable y dolorosa de la misma.

A estos abordajes añadimos una tercera estrategia de distanciamiento: la representación numérica de la muerte a través de la estadística como una forma, la cual, a un mismo tiempo, permite hablar de ella e invisibilizar las dimensiones trágicas que supone para las personas y las comunidades. Si bien el uso de la estadística en salud es de larga data, su centralidad como herramienta de análisis epidemiológico a nivel mundial inicia a mediados del siglo pasado, impulsada en gran medida por la OMS (Sagaró del Campo y Zamora 2019; Boerma y Mathers 2015). Para los años 90, había adquirido un papel inédito como insumo privilegiado para el diseño de las políticas públicas, incluyendo las políticas en salud y la construcción de una medicina basada en la evidencia (Lohse y Canali 2021).

Su éxito descansa en buena medida en la premisa de acceder a través de las cifras a una descripción científica y confiable del mundo, un reflejo verdadero de los fenómenos, el cual permite establecer causalidades, monitorear eventos de salud, comprender su funcionamiento, planear acciones, entre otros. Por ello, no sorprende haber utilizado desde el inicio de la pandemia datos estadísticos para dar cuenta de los estragos y magnitud del contagio y defunciones por y en relación con la COVID-19, a nivel nacional e internacional, y ser estos utilizados como información fundamental en la toma de decisiones ligadas a los tiempos y tipos de estrategias de contención implementados (Zurriaga-Carda, Aginagalde y Álvarez-Vaca 2022).

Sin desconocer su utilidad, el abordaje estadístico de la enfermedad también ha sido fuente de múltiples críticas; a continuación mencionamos algunas consi-

deradas por nosotras como fundamentales para el análisis de la pandemia por Sars-Cov-2. El reconocimiento de que tras la apariencia de objetividad y neutralidad de las cifras se invisibilizan todo tipo de sesgos producto de: 1) lo considerado importante o no para medir y las formas de recabar la información (Butler 2022); 2) una “mirada numérica” colonial y racializada (Muppidi 2012). El carácter abstracto de las cifras permite la despersonalización de la muerte, la hace menos escandalosa, particularmente si esta ocurre en el Sur Global (Muppidi 2012; Maldonado-Torres 2007). 3) El ocultamiento de las importantes desigualdades sociales y económicas exacerbadas durante este evento masivo de muerte (Gandarilla y García 2021; Corredor y Morris 2020). En el contexto de la pandemia de coronavirus se agravaron las desigualdades preexistentes y se crearon nuevas vulnerabilidades, “irónicamente, esta circunstancia se debe tanto a la actuación de las autoridades gubernamentales y de salud pública como a la propia enfermedad” (Kelly 2021, 613-614).<sup>7</sup>

Estas “retóricas de la cuantificación” realizan una operación paradójica dado que al mismo tiempo que se habla de la muerte, generan una distancia y un entumecimiento frente a la misma; porcentajes, cifras absolutas o relativas, índices, entre otras cuestiones, son expresiones de un lenguaje matemático pretendiendo proteger de la devastación que esta implica a través de la invisibilización del sufrimiento y del duelo que significa para las personas, y sus comunidades, la pérdida de sus seres queridos.<sup>8</sup>

**7** Las poblaciones más afectadas por el COVID-19 fueron los hombres en edad adulta y en la vejez, lo cual sugiere una exposición al riesgo y dificultades en la estrategia de confinamiento. Las mujeres también murieron, pero, asimismo, al interior del hogar se expresaron viejas y nuevas condiciones de vulnerabilidad. Los datos con una visión interseccional permiten observar una masculinidad expuesta a mandatos patriarcales, los cuales vinculan los privilegios y la desigualdad, ensanchando la brecha entre hombres y mujeres (Montes de Oca *et al.* 2021, 86). La intersección del género, junto con otras dimensiones de desigualdad estructural agudizan el impacto negativo de la crisis, afectando a grupos de mayor vulnerabilidad como las mujeres migrantes, las trabajadoras domésticas, las mujeres en situación de privación de la libertad, la comunidad LGBTQ+, personas indígenas, de zonas rurales y periferias urbanas. Las personas que habitan zonas periféricas y que tienen dificultades para el acceso a los servicios no tuvieron la posibilidad de un aislamiento seguro y digno debido a no contar con servicios básicos como agua potable, seguridad alimentaria y/o habitacional y posibilidades de un empleo bien remunerado (Villordo 2020).

**8** Este “silencio” sobre el carácter trágico de la muerte se registró no solo en los textos académicos sino también en los discursos de la mayoría de los líderes políticos. Si bien en el caso de los primeros esta invisibilización deviene de los abordajes analíticos discutidos anteriormente, en los discursos gubernamentales el distanciamiento tuvo, y sigue teniendo, una finalidad estratégica. Los gobiernos evitaron lo más posible hacer referencia a las pérdidas y al sufrimiento humano dado que en buena medida estas resultaron de la falta de planeación y el desmantelamiento de la mayoría de los sistemas públicos de salud (véase, para América Latina: Tetelboin, Iturrieta y Schor-Landman (2021)). Asimismo, procuran

Frente a estas estrategias narrativas, recuperar la definición de evento masivo de muerte permite enfatizar tanto la pérdida individual, propia del ámbito de lo privado, como la colectiva. Como experiencia cuya afectación se dio a nivel societal, las muertes produjeron “vacíos” y rupturas en el tejido social cuyas consecuencias son difíciles de vislumbrar dado haberse manifestado como un “no existir más”, lo cual, en muchos casos, sobre todo en ámbitos urbanos con altas concentraciones de población, solo deja rastros (Contreras 2023). Ello nos obliga a reflexionar profundamente sobre las implicaciones de este evento masivo de muerte en todos los niveles (Millar *et al.* 2020)

## La muerte como categoría analítica

Para contrarrestar el distanciamiento frente a la muerte es necesario recuperarla como categoría analítica, manteniendo su centralidad en relación con todas las problemáticas a investigar; es decir, partir de la letalidad del coronavirus como el elemento explicativo de las dimensiones políticas de las acciones y las experiencias individuales y colectivas derivadas de ello. La muerte masiva fue la expresión concreta y específica de este evento, el cual, a diferencia de otras crisis de salud, obligó a los Estados a implementar cambios vertiginosos en el orden social afectando profundamente la vida cotidiana (Han *et al.* 2021).

El siguiente paso es comprender las características específicas revestidas por la muerte por coronavirus en virtud de su acontecer y significación. “La configuración que la muerte adquiere se diversifica, ampliamente, a partir de categorías que ponderan aspectos diversos. Ya sea por su origen y causas, por su desenlace, por el impacto o las expectativas que genera, por lo que se quiere mostrar u ocultar, por las condiciones de espacio y tiempo, por las circunstancias, por quién la ejecuta, por cómo sucede, entre otros criterios” (Latini 2021, 381).

Los eventos masivos de muerte acontecidos a lo largo de la historia se distinguen por las formas de morir que los constituyen. Existen aquellos, los cuales, aunque trágicos, pueden ser conmemorados y consagrarse en la memoria colectiva. Por ejemplo, las muertes producto de conflictos bélicos suelen ser significadas como heroicas, mientras que las resultantes de desastres naturales, fuera del control humano, son asumidas como inevitables y por tanto son susceptibles de ser honradas.

---

ocultar que las consecuencias negativas de las estrategias de contención implementadas se repartieron de manera inequitativa. Por ello, no resulta extraño que los discursos gubernamentales sistemáticamente evadan reflexiones profundas sobre la muerte en un contexto en el cual se evidenció el lugar secundario otorgado al valor de la vida humana frente a otras prioridades, primordialmente las económicas.

Sin embargo, las defunciones producidas por y en la pandemia de la COVID-19 presentan características que dificultaron su afrontamiento tanto material como simbólico por parte de las comunidades y las personas (Albuquerque, Teixeira y Rocha 2021). La falta de preparación y lentitud de la respuesta por parte de los gobiernos, las deficiencias de los sistemas de salud, las formas dolorosas de morir, el alejamiento de la familia, el tratamiento de los cadáveres y la distribución desigual de los contagios y defunciones entre los sectores sociales no permitieron que las muertes por SARS-CoV-2 fueran significadas como buenas muertes (Mercadal-Sánchez *et al.* 2023).

Concordamos con Han, Millar y Bayly (2021), en que los conceptos “mala muerte”, “muerte de mala calidad”, y, “pérdida y muerte ambigua”, propuestos por los abordajes críticos en relaciones internacionales, antropología y sociología, resultan particularmente útiles para explicar las formas en las cuales se transgredió el canon tradicional de la muerte en esta pandemia.

Los términos “mala muerte” o “muertes de mala calidad” se utilizan para hablar de muertes violentas, sospechosas, disruptivas, marcadas por el malestar físico y la angustia psicológica, y la incapacidad de decidir y/o aquellas en las cuales el tratamiento del cuerpo se considera inadecuado e indigno y en consecuencia, por lo mismo, no pueden enfrentarse a través de las prácticas prescritas. “Una mala muerte puede entonces hacer referencia tanto al deceso, como al tratamiento del cadáver (o a la ausencia de este) y a la práctica ritual en general. Evoca también la idea de una o un muerto que partió en dolorosas condiciones y continúa sufriendo” (Panizo y Azevedo 2021, 55). Por lo general, las muertes “malas” son difíciles de lamentar; desafían las nociones de una muerte idealizada, indolora y digna, impiden a los familiares poder despedirse y crean la sensación de haber sido muertes injustas y evitables (Albuquerque *et al.* 2021).

Por su parte, los términos “pérdida y muerte ambigua” suelen aplicarse a situaciones en donde las defunciones no son fáciles de registrar, las razones de la muerte no son claras, existen problemas con el manejo de los cuerpos o simplemente estos no aparecen. Las muertes ambiguas dificultan la comprensión y la realización de un duelo, el cual permita a las personas y a las colectividades tramitar el evento traumático. Esta ambigüedad es una forma de daño continuo yendo más allá de la experiencia individual del trauma (Serrano 2020; Panizo y Robin 2021).

Los términos “mala muerte” y “muerte ambigua” se han utilizado para nombrar las defunciones por coronavirus dada la falta de claridad, el aislamiento de los enfermos, el desconocimiento de su situación en el espacio hospitalario e incluso la duda de si los restos son los de los familiares y amigos (Hernández-Fernández y Meneses-Falcón 2021). Asimismo, la incapacidad de tratar los cuerpos y llevar a cabo los ritos funerarios tradicionales para despedir a los difuntos re-

sultaron en experiencias generalizadas de “pérdida ambigua” (Boss 2021; Horton 2024).

Si bien todas las muertes pueden alterar el orden social al poner de manifiesto las limitaciones de las instituciones estatales y las élites políticas para proporcionar seguridad a los miembros de la sociedad, esto es especialmente cierto en el caso de las muertes cuando estas no se ajustan a las prácticas y estrategias sociales ampliamente aceptadas. A diferencia de otras muertes, las cuales pueden calificarse de consecuencias aceptables o inevitables, la pandemia de la COVID-19 fue un acontecimiento de muerte masiva desafiante de las narrativas existentes, pues evidenció con toda crudeza la falta de recursos sociales invertidos a nivel mundial por parte de los Estados y las desigualdades radicales en torno a la valoración de la vida humana (Hardoš y Mad'arová 2021).

## Seguridad/inseguridad ontológica

Las nociones de seguridad ontológica y su opuesto, inseguridad/incertidumbre ontológica, son conceptos bisagra, los cuales permiten analizar el engarce entre los acontecimientos ocurridos a nivel societal y las sensaciones subjetivas producidas por estos en las personas. En el caso de la pandemia, han sido utilizados para tejer puentes entre la disrupción ocasionada por el evento masivo de muerte y las subjetividades, experiencias y afectos a nivel individual y comunitario (Herrera y Rico 2021; Purnell 2021). Consideramos ambos términos necesarios, dado que durante esta crisis de salud se registraron procesos simultáneos de desarticulación del orden social establecido y rearticulación de un orden emergente denominado “nueva normalidad”,<sup>9</sup> los cuales produjeron serias afectaciones subjetivas.

Por seguridad ontológica entendemos la forma en la cual tanto la organización de la sociedad como la sensación de seguridad que sienten las personas depende en gran medida de “la certeza subjetiva de que los mundos físico y social son lo que parecen ser y que seguirán así; lo que vive un agente hoy podrá ser

<sup>9</sup> En México, las medidas de contingencia comenzaron el 23 de marzo de 2020 con la Jornada Nacional de Sana Distancia, donde se instauraron: 1) medidas básicas de prevención; 2) suspensión temporal de actividades no esenciales; 3) reprogramación de eventos de concentración masiva; 4) protección y cuidado de las personas adultas mayores (Secretaría de Salud 2020). El primero de junio se decretó la “nueva normalidad” y el uso del semáforo epidemiológico, el cual establecía la apertura y cierre de distintas actividades en relación con el porcentaje de ocupación hospitalaria por la COVID-19. Se enlistaron las actividades consideradas esenciales, las cuales funcionaron a lo largo de toda la pandemia, específicamente las de salud pública y trabajo. El 26 de abril de 2022, dejó de aplicarse el semáforo epidemiológico. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/541687/Jornada\\_Nacional\\_de\\_Sana\\_Distancia.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/541687/Jornada_Nacional_de_Sana_Distancia.pdf).

vivido de forma similar mañana, por lo que puede ligar la experiencia del pasado con las expectativas del futuro” (Gaitán 2015, 6). De esta se desprende la confianza que las personas tienen en la continuidad de su autoidentidad, su “ser en el mundo”, más como proceso emocional que cognitivo, así como la certidumbre en la estabilidad de los entornos sociales y materiales. La sensación de tener el mundo una regularidad y estabilidad y por lo mismo ser seguro, permite dotar de sentido la existencia y desenvolverse cotidianamente con cierta tranquilidad (Kelly 2021).

Es fundamental entender que si bien la seguridad ontológica hace referencia a una percepción, esta deviene de las condiciones materiales de la existencia y de las posibilidades reales de las colectividades e individuos de sortear con éxito las vicisitudes de la vida diaria. Por tanto, la sensación de certidumbre y maestría sobre el mundo depende en gran medida de la estabilidad del orden social en el cual las personas se desenvuelven.

Desde esta perspectiva, la sociedad se muestra como producto de prácticas recursivas estructuradas en un espacio y tiempo determinado, mediante interacciones diversas y rutinas de encuentros sociales, producida y reproducida mediante la acción humana; la seguridad ontológica incide en los sujetos y, a través de sus prácticas recurrentes, en el orden social. Tanto para Shutz como para Giddens:

[...] los actores emplean esquemas generalizados (fórmulas) en el curso de sus actividades diarias para resolver según rutinas las situaciones de la vida social [...] ese entender no especifica (ni podría hacerlo) todas las situaciones con las que un actor se puede encontrar; más bien proporciona la aptitud generalizada de responder a un espectro indeterminado de circunstancias sociales y de influir sobre este. (Giddens 2003, 58)

Lo que permite a las personas responder de manera adecuada o razonable es su inclusión en un horizonte compartido de la realidad, misma que tiene la cualidad de ser anticipada, fiable, sólida y producida y reproducida mediante la interacción social (Giddens 1999, 44). En síntesis, la confianza radica en gran medida en la recurrencia de prácticas sociales fuertemente enraizadas, lo cual, a su vez, permite la actualización permanente de los distintos sistemas que conforman la sociedad.

Sin embargo, la seguridad ontológica puede verse profundamente afectada por la emergencia de una crisis en la cual el orden social se ve radicalmente transformado, se desarticulan prácticas fuertemente arraigadas y dejan de funcionar las normas y rutinas, las cuales comúnmente se utilizan para desenvolverse en el mundo y resolver problemas. Para dar cuenta de estos momentos resultan particularmente útiles los conceptos de inseguridad/incertidumbre ontológica para

referirse a situaciones en las cuales, de manera profunda, “se desestabilizan y cuestionan las visiones del mundo, las rutinas y las concepciones básicas de la personalidad y, no menos importante, las nociones de confianza de la sociedad” (Browning 2018, 337). El caos producido por cambios en la estructura social implica no solo la desorganización del sistema, sino la pérdida de sentido de la realidad de las cosas y las personas (Giddens 1999) como resultado de los cambios registrados en la reproducción de las reglas y las prácticas institucionalizadas, que son aquellas “prácticas sedimentadas a la mayor profundidad en un espacio-tiempo” (Giddens 2003, 58).

Aplicados a la pandemia, estos posibilitan el análisis de los efectos de la pérdida de la predictibilidad de la realidad cotidiana, de prácticas y de sentido, el desconcierto producido por la emergencia del virus y los cambios introducidos por las estrategias de contención (Kelly 2021).<sup>10</sup> La inseguridad/incertidumbre ontológica permite analizar cómo es que los procesos de desestructuración en la pandemia se tradujeron en sentimientos de miedo, angustia y rabia generalizados como resultado de la imbricación entre la dimensión subjetiva y las estructuras: la articulación entre la ruptura de la normalidad a nivel global producto del evento masivo de muerte, los cambios específicos a nivel local introducidos por las estrategias de afrontamiento (Wright, Haastrup y Guerrina 2021).

En este tenor, argumentamos que la pandemia se puede analizar como un fenómeno configurándose a través de un doble movimiento simultáneo: por un lado, se desarticulaban prácticas históricamente afianzadas que dotaban de sentido tanto al orden social como a las personas (Purnell 2021). Por otro, rápidamente se reconfiguraron nuevas significaciones, formas de actuar y de reorganización de los espacios público y privado. A este orden emergente se le denominó “nueva normalidad”.

El primer movimiento supuso alteraciones, las cuales fueron más drásticas de lo que en el momento pudo concebirse en las crónicas de los acontecimientos inundando la opinión pública en varios rincones del planeta, y trayendo consigo una serie de modificaciones en el ritmo de vida y de las prácticas sociales e individuales. La velocidad de propagación y la alta letalidad del coronavirus fue tal que Alexander y Smith caracterizan la pandemia como un “*shock* exógeno no anticipado” (2020, 263), el cual reverberó desde los sistemas amplios, a nivel global, regional y local, hasta las subjetividades individuales. Las estrategias comúnmente utilizadas para mantener el equilibrio social dejaron de funcionar y generaron la ruptura de ensamblajes históricamente establecidos, los cuales evidenciaron claramente todas las fisuras y desigualdades existentes:

**10** Para el caso de México, algunos trabajos utilizando el concepto de seguridad ontológica son: González (2020 y 2021); Tufte (2023); Kuri Pineda (2023a y b).



La COVID-19 resultó ser lo que coloquialmente llamamos la gota que derramó el vaso o, dicho en términos de dinámica de sistemas, lo que empujó a nuestros sistemas sociales por encima de un punto de inflexión. Cuando un sistema se vuelca repentinamente, los vínculos entre la mayoría de sus agentes se rompen y se produce una situación caótica. Los estados caóticos conllevan un alto grado de incertidumbre, se trata de un estado en el que las intervenciones previamente probadas ya no logran mantener el *statu quo*. (Sturmberg y Martin 2020, 1361)

En la mayoría de los países, las actividades realizadas en el espacio público se redujeron drásticamente. Las personas fueron conminadas u obligadas (según las estrategias implementadas por los distintos gobiernos) a replegarse al espacio privado, particularmente en la medida que los estragos de la enfermedad se iban haciendo evidentes. Actividades sociales fundamentales se trasladaron al espacio privado y como resultado para una parte importante de la población, este ámbito se volvió el *locus* de sus ocupaciones —laborales, educativas, domésticas, de socialización, etc.— convirtiéndose en un espacio sobresaturado donde se traslaparon tiempos y tareas (Gaytán 2020; Villa *et al.* 2020). Sumado a todo lo anterior, muchos se vieron en la necesidad de gestionar el contagio de sus familiares y amigos e incluso el propio, así como sobrellevar la muerte de personas cercanas a quienes no les fue posible despedir de la forma acostumbrada (Hamid y Jahangir 2020). Por su parte, aquellos obligados a seguir transitando por el espacio público fuera porque realizaban labores esenciales, no podían permanecer en el hogar por razones económicas o se encontraban en situación de migración o calle, se vieron más expuestos al contagio (Corredor y Morris 2020; Pérez 2021).

El desconocimiento de las formas de propagación del virus, acompañado de la emergencia de distintas voces con mensajes contradictorios afirmando experticia en la materia, obligaron a mantener una actitud de constante sospecha, introducir adecuaciones sobre la marcha y realizar una vigilancia sobre sí y otros, al tiempo de irse procesando las múltiples pérdidas (Aleixandre, Castellón y Valderrama 2020). Los comportamientos, subjetividades y afectos de las personas tuvieron que irse adaptando conforme avanzó el conocimiento sobre las características, transmisión y tratamientos de la enfermedad. Todo ello contribuyó a la emergencia de una profunda inseguridad e incertidumbre ontológica experimentada colectivamente.

El segundo movimiento fue más difícil de observar durante la crisis, se trató del esfuerzo de reconstrucción de la seguridad ontológica a través de la producción de la llamada “nueva normalidad”. Esta supuso la introducción de normas, prácticas y sentidos emergentes y propicios para establecer un orden social con el cual se generó cierta estabilidad. La distancia con la cual ahora podemos ob-



servar el fenómeno muestra la velocidad de la reorganización de la vida social e individual.

La COVID-19 generó muy rápidamente un conjunto de:

[...] representaciones colectivas estables y se convirtió así en “pensable”, las primeras semanas y meses fueron una notable demostración de la capacidad de la sociedad para el bricolaje a alta velocidad, a medida que las estructuras familiares de significado (narrativas, iconografía, género, códigos binarios) y las prácticas significativas (rituales colectivos, rituales de interacción y actuaciones) se atornillaban y pegaban de nuevas maneras. (Alexander y Smith 2020, 256)

El concepto de seguridad ontológica permite analizar esta emergencia de nuevos ordenamientos sociales, estrategias de sobrevivencia, reglas y rutinas con las cuales los gobiernos, las colectividades y las personas dotaron a la sociedad de un cierto nivel de estabilidad permitiéndoles enfrentar el temor producido por estas transformaciones. En tiempos de crisis, las rutinas, por pequeñas y triviales que parezcan, devienen profundamente significativas en la reafirmación de identidades y valores que constituyen a las personas y sociedades (Browning 2018).

Las nuevas reglas dirigidas a la contención de la enfermedad durante la cuarentena, primero por medios electrónicos y posteriormente respetando el uso de cubrebocas y la “sana distancia”, definieron las cualidades articuladoras de encuentros sociales, procedimientos, tácticas y técnicas de la vida cotidiana. Su importancia radicó no solo en su valor para mitigar el contagio sino también en su contribución para reconstruir la seguridad ontológica.

Consideramos que los conceptos de seguridad e inseguridad/incertidumbre ontológica contribuyen al análisis de las formas en las cuales se fueron entretejiendo los movimientos simultáneos de disolución y de rearticulación del orden social en los contextos específicos, así como las fluctuaciones en las percepciones y las subjetividades de las personas y colectivos. Sin embargo, para lograr una buena comprensión de la pandemia es necesario reconocer que sus consecuencias nocivas se distribuyeron de manera inequitativa entre los diferentes grupos sociales a nivel mundial, nacional y local.

A continuación, reflexionamos sobre cómo la inseguridad/incertidumbre ontológica impactó en la subjetividad, en particular en las emociones de las personas y comunidades. Retomando a Giddens (1999), sostenemos que transformaciones radicales en los ámbitos público y privado explican la emergencia de fuertes sentimientos compartidos de angustia, miedo, rabia o ansiedad existencial. Consideramos que el concepto de orientaciones emocionales proporciona claves importantes para explicar la naturaleza social de las emociones experimentadas.

## Emociones y transformaciones radicales

El reconocimiento de la dimensión afectiva de la pandemia y la preocupación de que esta se tradujera en pánico o expresiones de desaliento estuvo presente desde el momento en el cual se calificó al fenómeno como tal. En la alocución del Director General de la OMS, explícitamente se reconoció que “Pandemia no es una palabra que deba utilizarse a la ligera o de forma imprudente. Es una palabra que, usada de forma inadecuada, puede provocar un miedo irracional o dar pie a la idea injustificada de que la lucha ha terminado, y causar como resultado sufrimientos y muertes innecesarias” (OMS 2020). Las transformaciones radicales en la organización social, las cuales se dieron durante 2020 y 2021, se vieron acompañadas de experiencias cargadas de una fuerte emocionalidad. De ello dan cuenta múltiples investigaciones, en su mayoría realizadas desde la psicología, las cuales recuperan las emociones experimentadas por las personas, predominando entre ellas el miedo, la tristeza, el enojo y la incertidumbre (Brooks *et al.* 2020; Wang *et al.* 2020; Inchausti *et al.* 2020; Duan y Zhu 2020).

La existencia de emociones ampliamente compartidas por la población, y su articulación en torno a ellas, es indicativo de su carácter de fenómenos sociales. Consideramos que ello nos permite explicar la relación dialéctica, la cual se establece entre las subjetividades, los acontecimientos y los significados y las estructuras sociales. En este sentido, ubicamos haberse experimentado en los grupos sociales, además de emociones individuales producto de un evento específico como el temor al contagio y la muerte, un tipo de sensibilidad colectiva la cual se manifestó en espacios sociales en los cuales se nombraron las inseguridades, sufrimientos, dolores y desconciertos (Lwin *et al.* 2020). Estos, como afectaciones manifiestas en el cuerpo, dieron cuenta, al mismo tiempo, de estados emocionales adversos, como el miedo, la inquietud, la incertidumbre, la angustia o el enojo; pero también de la solidaridad y la esperanza para hacer frente a las dificultades (Fernández- Salvador y Hill 2024).

La idea de emoción compartida hace referencia a una emoción experimentada por un número amplio de personas; es decir, no se trata de la suma de las emociones individuales sino que representa las cualidades holísticas de los diferentes colectivos (Bar-Tal, Halperin y De Rivera 2007). Una sociedad puede caracterizarse por la sensibilización, identificación y expresión de emociones particulares por lo cual hacemos uso del concepto de orientación emocional colectiva para entender que el contexto emocional es orientador y parte de la evaluación hecha por las personas en colectivo sobre un evento importante, en este caso un evento masivo de muerte.

Esta orientación emocional colectiva se integra tanto por los componentes socializadores de la emoción, como por elementos de las creencias populares, la psicología, etc. El concepto nos permite analizar cómo la orientación emocional se articuló con las creencias y las narrativas producidas, con el repertorio de ac-

ciones y soluciones y con las normas implementadas. Esta orientación ejerció su influencia sobre la población llevándola a responder de cierta manera ante la pandemia, produciendo cambios en su organización y formas de pensar, actuar y sentir (Patiño y Barrera 2021).

En medio de la inseguridad/incertidumbre ontológica provocada por el virus, retomar el concepto de orientación emocional compartida nos permite entender el trabajo emocional colectivo realizado cotidianamente para manejar las propias emociones, conservar el grupo y realizar las tareas cotidianas (Poma y Gavante 2015). A ello se sumaron las tareas de asimilación y contención emocional ante las grandes transformaciones acontecidas.

En ese sentido, la producción de la “nueva normalidad” se definió a partir de la idea de deber establecerse una nueva forma de organización, la cual contemplara las medidas de seguridad. En esta, el cuerpo y las emociones aparecieron situados y conectados en la trama de la vida cotidiana, en donde la defensa de las prácticas llevadas a cabo (como trabajar, estudiar, hacer una vida “normal”) se relacionaron con las prácticas para cuidar y cuidarse, sanar, recuperar y reapropiarse del cuerpo, al mismo tiempo que se tejían nuevas estrategias, tanto cognitivas como emocionales, para lidiar con el contagio, la muerte, la pérdida y la incertidumbre (Garduño, Gómez y Ramírez 2020).

Analizar esta experiencia colectiva desde una perspectiva encarnada permite explicar cómo es que las personas establecieron reglas, colectividades, lazos y nuevas prácticas, permitiéndoles, entre otras cosas, la supervivencia, el desarrollo de habilidades emocionales y de capacidades orientadas en una acción colectiva, necesaria en el contexto de la pandemia (Purnell 2021). A partir de la instauración de rituales emergentes, de encuentros virtuales y de nuevas formas de organizar las emociones identificándolas como comunes, las personas y los grupos se articulaban en comunidades emocionales, las cuales permitieron y reprodujeron la solidaridad y reciprocidad a corto y mediano plazo, las estrategias de prevención y cuidado, el manejo de la angustia y el restablecimiento de la seguridad a través de nuevas prácticas de corte comunitario (Ospina 2023; Del Bono, Otero y Rojas 2021).

Esta orientación emocional colectiva en contextos de angustia o estrés, como lo fue el experimentado, permite la puesta a disposición de una serie de señales, las cuales evocan una emoción particular, mismas que circulan por canales de comunicación y en procesos sociales de manera que pueden generalizarse. Por ejemplo, en los planes implementados para establecer la “nueva normalidad”, en las noticias y conferencias de prensa encargadas de dar datos y cifras sobre el avance de la pandemia<sup>11</sup> o en el ritual diario del aplauso al personal de salud

**11** En el caso de México, el Informe Diario sobre Coronavirus en México emitido por el Dr. Hugo López Gatell, subsecretario de Prevención y Promoción de la Salud, en Palacio Nacio-

como reconocimiento a su entrega y valentía, surgido de manera espontánea en muchos países, incluido México. Este coexistió con ataques dirigidos a las mismas personas en las vías públicas o en las viviendas como resultado del miedo al contagio. Ambas prácticas emergieron y dieron cuenta de emociones comparadas durante la crisis de salud.

Un elemento fundamental distintivo de este evento de salud frente a pandemias anteriores fue el papel de los medios de comunicación y de las redes sociales a nivel mundial, los cuales, por su velocidad y extensión coadyuvaron a la expresión de emociones y afectos facilitando la creación y diseminación inédita de orientaciones emocionales colectivas. Estas influenciaron prácticas y generaron significaciones nuevas, permitieron expresar y procesar temores producto de la ruptura de la seguridad ontológica y el miedo al contagio y a la muerte masiva.

## Reflexiones finales

Si bien la pandemia por la COVID-19 no es el primer evento masivo de muerte ligado a un virus, ni tampoco el que más decesos ha producido, la emergencia del virus en un mundo altamente globalizado, signado por vías de comunicación tanto físicas como virtuales produjo una pandemia de alcances mundiales. El SARS-Cov-2 cruzó fronteras y fue cobrando víctimas a gran velocidad, implicó a instituciones nacionales e internacionales, obligó a la toma de acciones que afectaron de manera drástica el orden social y la vida cotidiana a lo largo y ancho del planeta y produjo fuertes experiencias y orientaciones emocionales globalmente compartidas en tiempo real a través de todo tipo de medios de comunicación (Botero-Rodríguez *et al.* 2023)

En este texto, reflexionamos en torno a tres conceptos de las ciencias sociales, los cuales, en su articulación, permiten un análisis integral de las dimensiones del orden social con la subjetividad de las personas en el contexto de esta crisis de salud pública. Pertenecen a un amplio repertorio teórico y metodológico con el cual se ha reflexionado sobre el fenómeno. Sin duda, este ámbito del conocimiento cuenta con un gran poder explicativo, el cual puede y debe ser utilizado para pensar situaciones inéditas como las producidas por la aparición del coronavirus. Consideramos fundamental profundizar el análisis desde estas perspectivas tanto para dar cuenta de lo acontecido como para producir insumos para el diseño de agendas y políticas públicas en salud con las cuales enfrentar posibles pandemias a futuro.

Partimos del argumento de la necesidad de contar con un concepto de pandemia construido desde esta perspectiva, el cual visibilice las dimensiones so-

---

nal, sirvió como un medio de contención emocional a través de la difusión de información oficial.

ciales y políticas del mismo; entre las opciones elegimos el de “evento masivo de muerte” porque encara directamente el fenómeno de la muerte y pone el acento en la pérdida y el duelo sufrido por millones de seres humanos. La muerte como categoría central articula todos los otros conceptos al ser la causa de las transformaciones efectuadas a nivel societal, mismas que afectaron la sensación de predictibilidad del mundo. Consideramos dar cuenta los conceptos de seguridad e inseguridad/incertidumbre ontológica de la articulación entre las transformaciones del orden social y la subjetividad de los individuos. Trabajar este engarce ilumina sobre dichas percepciones como consecuencia de pérdidas materiales y simbólicas reales, las cuales generan emociones en las personas.

Por último, la noción de orientación emocional da cuenta de cómo estos eventos produjeron estilos emocionales socialmente compartidos. Ello permite abordar la experiencia emocional como un fenómeno de la sociabilidad, orientador y evaluador de la conducta, tanto en el nivel de la experiencia subjetiva como en el nivel de la acción grupal y social.

Sin embargo, estos conceptos solo devienen útiles si hay una recuperación de las especificidades que arroje una lectura pormenorizada, historizada y concreta de las configuraciones locales del evento de cada contexto. Consideramos fundamental incorporar las diferencias situadas entre norte y sur global, así como tomar en cuenta las inequidades sociales en la distribución desigual de todo tipo de pérdidas, mismas que dan cuenta del valor diferencial de la vida humana. Es necesario reconstruir los rasgos distintivos del evento de mortandad en cada lugar específico, cómo estos se comparan con las tendencias generales y cómo se distribuyen entre los distintos grupos sociales, reconocer cuáles inseguridades/incertidumbres ontológicas se generaron y cuáles prácticas concretas se utilizaron para producir certidumbre; por último, pensar las particularidades de las orientaciones emocionales resultantes de ellas.

Hechas estas consideraciones, solo queda recalcar que las ciencias sociales tienen mucho por aportar a la comprensión de la pandemia, estos conocimientos deben ser incorporados a las agendas y políticas públicas en salud con miras a encarar eventos futuros de manera solvente y con un verdadero respeto a todas las vidas humanas. **ID**

## Referencias

- Afsahi, Afsoun, Emily Beausoleil, Rikki Dean, Selen A. Ercan y Jean Paul Gagnon. 2020. Democracy in a global emergency: five lessons from the COVID-19 Pandemic. *Democratic Theory*, 7(2): V-XIX.
- Albuquerque, Sara, Ana Margarida Teixeira y José Carlos Rocha. 2021. COVID-19 and disenfranchised grief. *Frontiers in Psychiatry*, 12.

- Aleixandre, Rafael, Lourdes Castelló y Juan Carlos Valderrama. 2020. Información y comunicación durante los primeros meses de COVID-19. Infodemia, desinformación y papel de los profesionales de la información. *Profesional de la información*, 29(4).
- Alexander, Jeffrey y Philip Smith. 2020. COVID-19 and symbolic action: global pandemic as code, narrative, and cultural performance. *American Journal of Cultural Sociology*, 8: 263-269.
- Bar-Tal, Daniel, Eran Halperin y Joseph de Rivera. 2007. Collective emotions in conflict situations: societal implications. *Journal of Social Issues*, 63(2): 441-460.
- Barnett, Michael. 2020. COVID-19 and the sacrificial international order. *International Organization*, 74(1): 128-147.
- Boerma, Ties y Colin D. Mathers. 2015. The World Health Organization and global health estimates: improving collaboration and capacity. *BMC Medicine*, 13: 1-4.
- Boss, Pauline. 2021. *The myth of closure: ambiguous loss in a time of pandemic and change*. Nueva York: WW Norton & Company.
- Botero, Felipe, Melizza Mosquera, Liz M. Martínez, Santiago Bolívar, Gabriela Jovel, Laura Vargas, Oscar H. Franco y Carlos Gómez. 2023. Análisis de percepciones y repercusiones emocionales en usuarios de Twitter en Colombia durante la pandemia de COVID-19. *Revista Colombiana de Psiquiatría (RCP)*, 52(3): 206-212.
- Bravo Villa, Ninosca, Juan Guillermo Mansilla y Alex Véliz. 2020. Teletrabajo y agobio laboral del profesorado en tiempos de COVID-19. *Medisur*, 18(5): 998-1008.
- Brooks, Samantha, Rebecca Webster, Louise Smith, Lisa Woodland, Simon Wessely, Neil Greenberg y Gideon J. Rubin. 2020. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395(10227): 912-920.
- Browning, Christopher. 2018. "Brexit." Existential anxiety and ontological (in)security. *European Security*, 27(3): 336-355.
- Butler, Judith. 2022. *What world is this? A pandemic phenomenology*. Nueva York: Columbia University Press.
- Carvalho de Noronha, José Leonardo Castro, Gustavo Souto de Noronha y Ana Maria Costa. 2021. A humanidade na encruzilhada: a luta contra a barbárie no pós-COVID – Reflexões desde o Brasil. En Tetelboin, Carolina, Daisy Iturrieta y Clara Schor-Landman (eds.), *América Latina: sociedad, política y salud en tiempos de pandemias*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Catlin, Jonathon. 2021. When does an epidemic become a 'crisis'? Analogies between COVID-19 and HIV/AIDS in American public memory. *Memory Studies*, 14(6): 1445-1474.

- Contreras, Miguel Ángel. 2023. *Los laberintos de la pandemia. Depredación, razón científica y laboratorio colectivo*. Madrid: Sequitur.
- Corredor, Jessica y Meghan L. Morris. 2020. *La desigualdad pandémica. Relatos de la sociedad civil del Sur Global*. Colombia: Dejusticia.
- Crabtree, James *et al.* 2020. The future of the state. *Foreign Policy*, 237(verano): 7-11.
- Del Bono, María, Magali Otero y Maitén Sol Rojas. 2021. Vuelta de tuerca: invenciones con posibles. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 4: 9-12.
- Demertzis, Nicolas y Ron Eyerman. 2020. COVID-19 as cultural trauma. *American Journal of Cultural Sociology*, 8: 428-450.
- Duan, Li y Gang Zhu. 2020. Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *Lancet Psychiatry*, 7(4): 300-302.
- Federico, Leonardo. 2021. Política y trabajo en salud: ¿la pandemia de COVID-19 como acontecimiento? *Cadernos de Saúde Pública*, 37(4): 1-11.
- Fernández-Salvador, Consuelo, Michael D. Hill, Isabella M. Radhuber y José A. Román (coords.). 2024. *COVID-19 en América Latina: solidaridad, desigualdades y espacios cotidianos*. Quito: FLACSO Ecuador.
- Ferreira, Carlos M., María José Sá, José Garrucho Martins y Sandro Serpa. 2020. The COVID-19 contagion-pandemic dyad: a view from social sciences. *Societies*, 10(4): 1-19.
- Forester, Summer y Cheryl O'Brien. 2020. Antidemocratic and exclusionary practices: COVID-19 and the continuum of violence. *Politics & Gender*, 16(4): 1150-1157.
- Gaitán, Pablo. 2015. Usos y límites de la reflexividad en la obra de Anthony Giddens. *Acta Sociológica*, 67(mayo-agosto): 1-23.
- Gandarilla, José y María H. García. 2021. *Atravesar la pandemia. Ensayo a cuatro manos*. Ciudad de México: CEIICH-UNAM.
- Garayalde, Nicolás. 2020. *La mitología de una pandemia*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Garduño, Alicia Saldívar, Karol Gómez y Esthefanya Ramírez. 2020. Salud mental, género y enseñanza remota durante el confinamiento por el COVID-19 en México. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 23: 11-40.
- Gaus, David. 2021. Crisis de salud pública durante la pandemia de COVID-19. *Rural Family Practice*, 6(2). <https://practicafamiliarrural.org/index.php/pfr/article/view/203>.
- Gaitán, Pablo. 2015. Usos y límites de la reflexividad en la obra de Anthony Giddens. *Acta Sociológica*, 67: E-1-E-23.
- Gaytán, Felipe. 2020. Conjurar el miedo: el concepto hogar-mundo derivado de la pandemia COVID-19. *Revista Latinoamericana de investigación social*, 3(1): 22-26.



- Giddens, Anthony. 1999. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giddens, Anthony. 2003. *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Madrid: Amorrortu.
- González, Igor Israel. 2020. Aproximación preliminar a las narrativas juveniles en torno a la COVID-19 en Guadalajara. *Papeles de Trabajo*, 14(26): 12-38.
- González, Igor Israel. 2021. Habitar la contingencia: narrativas juveniles en torno a la COVID-19 en Jalisco. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 15 (enero).
- Hamid, Wasia y Mohmad S. Jahangir. 2022. Dying, death and mourning amid COVID-19 pandemic in Kashmir: a qualitative study. *OMEGA-journal of Death and Dying*. 85(3): 690-715.
- Han, Yuna, Katharine M. Millar y Martin J. Bayly. 2021. COVID-19 as a mass death event. *Ethics & International Affairs*, 35(1): 5-17.
- Hardoš, Pavol y Zuzana Mad'arová. 2021. On the forms of vulnerability and ungrievability in the pandemic. *Czech Journal of International Relations*. 56(4): 119-130.
- Henao-Kaffure, Liliana. 2010. El concepto de pandemia: debate e implicaciones a propósito de la pandemia de influenza de 2009. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 9(19): 53-68.
- Hernández, Carlos y Carmen Meneses. 2022. I can't believe they are dead. Death and mourning in the absence of goodbyes during the COVID-19 pandemic. *Health & Social Care in the Community*, 30(4): 1220-1232.
- Herrera, Ana María y Alan Y. Rico. 2021. La construcción social del riesgo. Claves analíticas para comprender la pandemia de COVID-19 en México: el caso de la Jornada Nacional de Sana Distancia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 66(242): 215-249.
- Horton, Abigail, Beth Russell, Rachel Tambling, Hannah Elias y Madison Mas. 2024. Family experiences of ambiguous loss during COVID-19. *Family Relations*, 73(1): 116-132.
- Howard, Mark. 2021. The necropolice economy: mapping biopolitical priorities and human expendability in the time of COVID-19. *Societies*, 12(1): 2- 15.
- Hyeyoung, Lim, Claire Seungeun Lee y Chunrye Kim. 2023. COVID-19 pandemic and anti-Asian racism & violence in the 21st century. *Race and Justice*, 13(1): 3-8.
- Inchausti, Felix, MacBeth Angus, Ilanti Hasson-Ohayon, Giancarlo Dimaggio. 2020. Psychological intervention and COVID-19: what we know so far and what we can do. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 50(4): 243-250.
- Kelly, Michael P. 2021. Ontological uncertainty and ontological threat: COVID-19 and the UK. *Perspectives in Biology and Medicine*, 64(3): 316-337.



- Konishi, Tomokazu. 2024. A comparative analysis of COVID-19 response measures and their impact on mortality rate. *COVID*, 4(2):130-150.
- Kuri, Edith. 2023a. Reconfiguración de la vida cotidiana durante la pandemia por COVID-19: trabajo, vida doméstica y relaciones. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, 18(enero-junio): 130-151.
- Kuri, Edith. 2023b. Transformaciones espaciotemporales de la vida cotidiana durante la pandemia por COVID-19 y su resonancia emocional. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales*, 3(2): 1-41.
- Lohse, Simon, and Stefano Canali. 2021. The problem of underestimating the importance of social sciences for pandemic policy. *London School of Economic COVID-19 Blog*.
- Lupton, Deborah. 1995. *The imperative of health: public health and the regulated body*. Londres: Sage Publications.
- Lwin, May Oo., Jiahui Lu, Anita Sheldenkar, Peter Johannes Shulz, Wonsun Shin, Raj Gupta y Jinping Yang. 2020. Global sentiments surrounding the COVID-19 pandemic on Twitter: analysis of Twitter trends. *JMIR Public Health and Surveillance*, 6(2): 1-4.
- Maldonado-Torres, Nelson. 2007. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Colombia: Siglo del Hombre, 127-167.
- Mazzetti, Carolina. 2021. La muerte: un amplio campo multidisciplinar de indagación. *Revista M. Estudios sobre a morte, os mortos e o morrer*, 6(12): 378-397.
- Mbembe, Achille. 2020. *Necropolítica*. España: Melusina.
- McDermott, Rose. 2024. The politics of disease. *Politics and the Life Sciences*, 43(1): 11-23.
- Mercadal-Sánchez, Jana, Emilio Ferrer, Ignacio Fradejas-García y Ana Isabel Sánchez. 2023. Enfermos sin compañía, muertos sin funeral: acompañamiento paliativo en centros sociosanitarios de Barcelona durante la COVID-19. *Revista Internacional de Organizaciones*, 30:79-103.
- Millar, Katharine M., Yuna Han, Martin Bayly, Katharina Kuhn e Irene Morlino. 2020. *Confronting the COVID-19 pandemic: grief, loss, and social order*. Londres: Department of International Relations, London School of Economics and Political Science.
- Missel, Malene, Camila Bernild, Signe Westh Christensen, Ilkay Dagyan y Selina Kikkenborg. 2022. The marked body – A qualitative study on survivors embodied experiences of a COVID-19 illness trajectory. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 36(1): 183-191.
- Montes de Oca, Verónica, María del Pilar Alonso, María Montero-López y Marissa Vivaldo-Martínez. 2021. Sociodemografía de la desigualdad por COVID-19 en

- México. *Revista Mexicana de Sociología*, 83(SPE2): 67-91.
- Morens, David, Gregory Folkers y Anthony Fauci. 2009. What is a pandemic? *The Journal of Infectious Diseases*, 200(7): 1018-1021.
- Muppidi, Himadeep. 2012. *The colonial signs of international relations*. Nueva York: Colombia University Press.
- OMS. 2020. Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19, celebrada el 11 de marzo de 2020. <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>.
- Osorio, Giselle, German Quimbayo, Sharo Lopez, Francisco Vázquez y Priscila Glitz. 2020. Urbanización de la naturaleza, pandemia del COVID-19 y desigualdades socio-ecológicas en Suramérica. *Boletín Geocrítica Latinoamericana*, 5: 25-44.
- Ospina, Andrés Felipe. 2023. Funerales digitales: maneras colectivas de recordar y asumir los duelos en tiempos aislados. En María E. Bedoya, Jimena Perry y Manuel Salge (eds.), *Comunidades digitales, museos e historia pública: experiencias en torno a América Latina*. Colombia: USFQ Press, Universidad Externado de Colombia, 197-217.
- Panizo, Laura Marina y Valérie Robin Azevedo, V. R. 2021. Reconvertir la “mala muerte” en la época de COVID-19, *Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA)*, 16: 1-7.
- Patiño, Carlos y Daniela Barrera. 2021. Orientaciones emocionales colectivas y el carácter colectivo de las emociones: un referente teórico para el estudio de las barreras psicosociales para la paz. En Juan David Villa, Lina M. Quinceno y Verónica Andrade (comps.), *Orientaciones emocionales colectivas y polarización sociopolítica como barreras psicosociales para la paz, la reconciliación y la reintegración en Colombia*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 28-67.
- Pérez, Juan Pablo. 2021. Marginación social y nudos de desigualdad en tiempos de pandemia. *Nueva Sociedad*, 293: 63-76.
- Perrino, Sabina. 2021. Embodied dread in COVID-19. Images and narratives. *Life Writing*, 18(4): 579-592.
- Poma, Alice y Tomasso Gravante. 2015. Las emociones como arena de lucha política. Incorporando la dimensión emocional al estudio de la protesta y los movimientos sociales. *Revista Especializada en Estudios sobre la Sociedad Civil*, 3(4): 17-44.
- Purnell, Kandida. 2021. Bodies coming apart and bodies becoming parts: widening, deepening, and embodying ontological (in)security in the context of the COVID-19 pandemic. *Global Studies Quarterly* 1(4): 1-19.
- Razo, Laura Cecilia. 2021. Comunes frente a los cercamientos y extractivismos

- de sobreexplotación: una revisión desde el contexto de la pandemia del COVID-19. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 36: 206-221.
- Regilme, Salvador Santino. 2023. Crisis politics of dehumanisation during COVID-19: a framework for mapping the social processes through which dehumanisation undermines human dignity. *The British Journal of Politics and International Relations*, 25(3): 555-573.
- Sagaró del Campo, Nelsa M. y Larisa Zamora. 2019. Evolución histórica de las técnicas estadísticas y las metodologías para el estudio de la causalidad en ciencias médicas. *Medisan*, 23(3): 534-556.
- Serrano, Serena E. 2020. ¿Bailar con la más fea? Duelo y muerte en el contexto del COVID-19. *Notas de Coyuntura del CRIM*, 7(mayo): 1-7.
- Silva, Jairnilson y Naomar Almeida. 1999. La crisis de la salud pública y el movimiento de la salud colectiva en Latinoamérica. *Cuadernos Médico Sociales*, 75: 5-30.
- Sturmberg, Joachim y Carmel M. Martin. 2020. COVID-19. How a pandemic reveals that everything is connected to everything else. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 26(5): 1361-1367.
- Tetelboin, Carolina, Daisy Iturrieta, Clara Schor-Landman. 2021. *América Latina: sociedad, política y salud en tiempos de pandemias*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Tufte, Thomas. 2023. El futuro se atascó. Aspiraciones juveniles post-COVID, agencia y cambio social desde la comunicación. En Edith Cortés y Carmen L. Flores (coords.), *Viralizando el desencanto*. México: Seminario Internacional sobre Estudios de Juventudes en América Latina, UAEM, 23-48.
- Tuitjer, Leonie, Anna-Lisa Müller y Gesine Tuitjer. 2023. Social infrastructures in times of corona: exploring the ambiguities of sociality, practices, and materiality. *Space and Culture*, 1-14.
- Valencia, Guadalupe y Raúl H. Contreras. 2020. La pandemia como acontecimiento mundo: acercamiento socioantropológico a la temporalidad del COVID-19. *Antropología. Revista Interdisciplinaria del INAH*, 9: 86-101.
- Villordo, Victoria. 2020. Cuerpos en emergencia: un abordaje interseccional sobre las violencias por razones de género durante el COVID-19 en América Latina y el Caribe. *Anuario en Relaciones Internacionales del IRI*, 1-23.
- Wang, Cuiyan, Riyu Pan, Xiaoyang Wan, Yilin Tan, Linkang Xu, Cyrus S. Ho y Roger C. Ho. 2020. Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19). Epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5):1-25.
- WHO. 2020. *Naming the coronavirus disease (COVID-19) and the virus that causes it*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/te>

chnical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it.

Wright, Katharine, Toni Haastrup y Roberta Guerrina. 2021. Ontological (in)security and COVID-19: reimagining crisis leadership in UK higher education. *Critical Studies on Security*, 9(2): 174-178.

Zurriaga-Carda, Rocío, Adrián Hugo Aginagalde y Daniel Álvarez-Vaca. 2022. Epidemiología de campo en tiempos de COVID-19: retos para los servicios de salud pública. Informe SESPAS 2022. *Gaceta Sanitaria*, 36(1): 76-81.

Grace Nogales Haro\*

## De gamonales a empresarios: el rezago conservador en la implementación del neoliberalismo en Ecuador y Bolivia<sup>◇</sup>

### From local bosses to businessmen: the conservative lag in the implementation of neoliberalism in Ecuador and Bolivia

**Abstract** | This paper presents a review of the democratic transition process and the implementation of the neoliberal model in Ecuador and Bolivia, with the aim of identifying the elements that led to the fracture of this project in barely two decades and to the opening of national re-foundation projects such as those led by AP in Ecuador and MAS in Bolivia. Considering the current situation, marked by political and social polarization in both countries, in the middle of which the traditional power groups are disputing the recovery of neoliberal hegemony, both inside and outside the government, this paper proposes the characterization of the sectors that led the neoliberal project in order to establish bridges to understand the current reflux of the right-wing in the Andean countries.

**Keywords** | neoliberalism | technocracy | Ecuador | Bolivia | democracy.

**Resumen** | En el presente artículo se expone una revisión del proceso de transición democrática y la implementación del modelo neoliberal en Ecuador y Bolivia con el objetivo de identificar los elementos que llevaron a la fractura de este proyecto en apenas dos décadas y a la apertura de proyectos de refundación nacional como los liderados por AP en Ecuador y el MAS en Bolivia. Tomando en cuenta la coyuntura actual, marcada por la polarización política y social en ambos países, en medio de la cual los grupos de poder tradicional se encuentran disputando la recuperación de la hegemonía neoliberal, tanto dentro como fue-

Recibido: 12 de noviembre, 2024.

Aceptado: 17 de febrero, 2025.

\* Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

◇ Este texto fue elaborado en el marco de la estancia posdoctoral en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, desarrollado gracias al apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM (DGAPA) y contó con la colaboración de la Dra. Alejandra Salas Porras.

**Correo electrónico:** grace.nogales@gmail.com

Nogales Haro, Grace. «De gamonales a empresarios: el rezago conservador en la implementación del neoliberalismo en Ecuador y Bolivia.» *INTER DISCIPLINA* vol. 13, n° 36 (mayo-agosto 2025): 251-273.

doi: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2025.36.91381>

ra del gobierno, este artículo propone la caracterización de los sectores conducentes del proyecto neoliberal con la finalidad de establecer puentes que permitan comprender el actual reflujo de las derechas en los países andinos.

**Palabras clave** | neoliberalismo | tecnocracia | Ecuador | Bolivia | democracia.

## Introducción

EN EL MARCO DE LOS PROCESOS ELECTORALES por acercarse en el horizonte andino y con el repunte de los partidos y grupos conservadores en la región, se hace necesario reflexionar sobre lo que implica el reflujo de las élites económicas en la conducción de los Estados andinos, como respuesta a la pérdida de hegemonía del proyecto político del progresismo.

La remergencia de los sectores conservadores y de derecha ha cobrado mayor relevancia en la medida en la cual el proyecto progresista entró en una fase de estancamiento tanto por el personalismo de sus dirigentes (Evo Morales y Rafael Correa), como por el debilitamiento de su discurso y el desgaste propio de los años de gobierno.

En este contexto, sus élites económicas se reconfiguraron alrededor de un proyecto político común. Es el caso del gobierno de Daniel Noboa en Ecuador y el efímero mandato de Jeanine Áñez (2019-2020) en Bolivia, quien asumió el poder en 2019 luego de la salida de Evo Morales, tras la presión de las Fuerzas Armadas luego de varias semanas de agitación social.<sup>1</sup>

Las élites andinas buscan posicionar nuevos cuadros en la lucha por recuperar la dirección del Estado frente a los proyectos de bandera progresista, aun cuando su poder económico no se trastocó de manera estructural. No obstante, si bien recurren a figuras, las cuales se asumen como *outsiders*, su dinámica electoral apela nuevamente a discursos de carácter personalista y a lógicas de poder gamonales,<sup>2</sup> elementos presentes en la estructura del proyecto político andino.

**1** Pese al debate existente en torno a la crisis política pos electoral, la cual derivó en la renuncia del entonces presidente Evo Morales, en adelante este texto se refiere a este acontecimiento como golpe de Estado, siguiendo las reflexiones de varios analistas (Paredes 2019; Tellería 2023) quienes destacan la incidencia de las Fuerzas Armadas para forzar la salida del primer mandatario luego de varias semanas de protestas generadas por el desconocimiento del resultado electoral. Es importante mencionar, además, la presencia de estrategias desestabilizadoras impulsadas desde organismos internos y externos, así como la posterior judicialización de sus funcionarios, por lo cual presenta, además, elementos de un golpe blando.

**2** Respecto al gamonalismo, Flores Galindo (1994) lo caracterizó de la siguiente forma: “en las haciendas funcionaba una reciprocidad asimétrica. El propietario permitía que sus “colonos” usufructuaran tierras y ganado, a cambio de trabajo y/o productos; les conseguía coca y aguardiente, les daba protección librándolos, por ejemplo, del servicio militar. Para denominar a esos propietarios se acuñó un peruanismo, el cual, después, tendrá curso co-

Por tanto, este artículo tiene el objetivo de realizar una revisión del proceso de implementación del neoliberalismo en Ecuador y Bolivia, con la finalidad de identificar los mecanismos e instituciones que permitieron a las élites económicas de estos países sostener su proyecto, de carácter oligárquico, durante el periodo de apertura neoliberal.

Esta revisión pretende, además, analizar los elementos configuradores de la construcción de la hegemonía durante el periodo neoliberal, con el fin de ampliar la comprensión sobre los procesos estructurales, los cuales permitieron a los grupos de poder mantener su vigencia en la disputa política e ideológica en Ecuador y Bolivia.

Partiendo de la pregunta: ¿cuáles son las características de los sectores conducentes a la implementación del proyecto neoliberal en Bolivia y Ecuador?, el artículo propone haberse manifestado el neoliberalismo en estos países como un periodo de remozamiento de los grupos de poder oligárquicos, vinculados con un modelo rentista y primario-exportador, dando continuidad a mecanismos autoritarios de poder, expresándose en gobiernos con poca apertura a sectores medios y populares, y manteniendo ideológicamente una gran distancia con la realidad nacional, diseñando políticas las cuales, en dos décadas, provocaron una crisis institucional y social derivando en la caída del modelo.

Por tanto, la actual disputa política presente en ambos países expresa una confrontación vigente. Tanto Ecuador como Bolivia enfrentarán procesos electorales en 2025, en los cuales, las principales fuerzas contendoras se encuentran alineadas en dos direcciones: por un lado, en defensa de un proyecto neoliberal a la medida de los grupos de poder con una clara resistencia a modernizarse, y, por otro, en la búsqueda de construir un escenario alternativo con mayores capacidades de regulación para el Estado y, por tanto, mayor autonomía frente al poder económico.

## **Aproximación histórica y conceptual**

Para empezar, es importante puntualizar por qué hablamos de oligarquías cuando analizamos el poder y la dominación en los países andinos. Esta caracterización se deriva de los elementos estructurales, los cuales han ido configurando la historia política y económica de la región, las formas en cuales se acomodaron

---

riente en las ciencias sociales: gamonal. Fue necesario para denominar una situación inédita derivada de la fragmentación política y ruralización del país. El poder de los gamonales sería una síntesis entre el uso de mecanismos consensuales, con la violencia ejercida cara a cara. El gamonal no fue un propietario absentista. Conocía muy bien a sus campesinos con quienes podía comunicarse en quechua, pero con la misma frecuencia utilizaba el látigo y el cepo. El personaje era una mezcla de racismo con paternalismo" (226).

sus élites alrededor del proyecto nacional, la relación mantenida a través de estas con los grupos subalternos y las narrativas que han primado en la construcción del proyecto hegemónico.

En los Andes centrales, la independencia permitió la consolidación de sus oligarquías al frente del Estado durante la segunda mitad del siglo XIX, una vez superado el conflicto interélite producido por el vacío hegemónico y el primer periodo caudillista, el cual permitió a los grupos de poder imponer sus proyectos económicos por la vía del autoritarismo (Klarén 2011; Klein 2015; Núñez 2015).

En Ecuador, los terratenientes de la sierra ampliaron su poder económico y político mediante alianzas y matrimonios con los militares, así como con latifundistas del litoral, sentando las bases del primer ciclo de acumulación basado en la explotación de la tierra, primero con el cacao (siglo XIX) y luego con el banano (siglo XX). Mientras que en Bolivia, los militares estuvieron al servicio de un sector aristocrático empobrecido del cual formaban parte, y el cual recuperó su poder económico gracias a la reapertura de las minas por parte de los comerciantes de tierras altas, pasando de la explotación de la plata al estaño, y consolidando el Gran Estado Minero entre finales del siglo XIX y principios del XX.

Así, la constitución del proyecto estatal en los Andes centrales se caracteriza por un pacto autoritario basado en alianzas interoligárquicas, con muy poca apertura hacia sectores medios y subalternos. Hacia finales del siglo XIX, se incorporaron en el bloque de poder, por vía matrimonial, migrantes ricos —principalmente europeos y estadounidenses—, formando parte de un proceso de remozamiento de las élites tanto a nivel nacional como local, articulado a un proyecto de “blanqueamiento” racial manteniéndose como parte estructural del modo de ser de una élite con mentalidad colonial.

Por tanto, la concentración del poder político y económico en un grupo reducido, heredero de mecanismos de acumulación pre capitalistas (acaparamiento de la propiedad de la tierra, la mano de obra y el capital) y de una estructura de poder basada en una jerarquización social y étnica, nos permite hablar de proyectos de gobierno de tipo oligárquico con una limitada circulación de élites.

En los Andes centrales, particularmente Ecuador y Bolivia, el poder político, económico y simbólico, se configuró como el resultado de procesos de acumulación basados en el privilegio.<sup>3</sup> Como ha sido trabajado por varios autores (Carmagnani 1984; Saxe-Fernández 1999; Ansaldi 1992; Castro-Gómez 2005), la construcción de los proyectos nacionales en la región se caracterizó por la exclusión

**3** Recurrimos a la conceptualización de Max Weber (1922), quien identificó no obedecer la distribución del poder dentro de una comunidad solo al orden económico jurídico, sino a la distribución del “honor social” o prestigio, el cual no se desprende solo del poder económico —elemento descriptivo más bien del tipo ideal de burgués— sino de la voluntad en sí misma de mandar, basada en una superioridad “real o imaginada” (682-689).



de los sectores subalternos sobre la base de nociones asociadas con el prestigio y el linaje, indispensables para apuntalar la dominación de una minoría criolla sobre sociedades con una gran cantidad de población mestiza e indígena.

Aunque la apertura de Latinoamérica al mercado mundial (siglo XX) diversificó el bloque de poder, incorporando sectores de clase media, la democratización económica no se correspondió en el plano político ideológico, pues la jerarquización social mantuvo sus barreras simbólicas. La élite económica conservó su influencia política y cultural, gracias a la capacidad que tuvieron algunas familias adineradas de reconfigurarse como grupos de poder mediante mecanismos como la cooptación de comerciantes prósperos, principalmente, migrantes europeos y estadounidenses.

Ecuador pasó del ciclo del cacao al del banano, incorporando nuevos sectores vinculados con un creciente capital comercial y a la incipiente industria (por ejemplo, los migrantes sirio-libaneses). En la década de los años 70, los militares lideraron un proyecto desarrollista basado en la extracción de petróleo, bajo el objetivo de ordenar un Estado expresión de la disputa entre sus élites regionales.

En el caso de Bolivia, el primer ciclo minero tuvo como protagonistas a los “patriarcas de la plata”, quienes fundaron su poder en las minas y la tierra. A finales del siglo XIX, el triunfo de un sector liberal, articulado con un negocio minero más modernizante (estaño), permitió la consolidación del Estado minero, administrado por la rosca minera (abogados-políticos). Este pacto se rompió con la Revolución nacionalista de 1952.

A diferencia de Ecuador, en donde los grupos oligárquicos recurrieron a alianzas políticas y matrimoniales para lograr articulaciones regionales, en Bolivia las élites económicas operaron mediante enclaves, configurando redes de poder locales. Sin embargo, en ambos casos, se evidencian procesos de primarización en los cuales la acumulación económica fue moviéndose de un *boom* comercial a otro.

Por tanto, en los Andes encontramos una amplia discusión respecto a la superación del carácter oligárquico de sus élites y al desarrollo de su carácter burgués, principalmente durante los procesos de construcción de la democracia liberal e implementación del modelo neoliberal.

Para los casos de Ecuador y Bolivia, varios autores (Navarro 1976; CEDIS 1986; Fierro 1991; Chiriboga 1980; Pachano 1991; Núñez 2015; Zavaleta 1986; Orellana 2016) han referido que los procesos de modernización y el desarrollo de una ética capitalista en estos países dio como resultado la configuración de un bloque de poder más heterogéneo en el cual, sin embargo, no se eliminaron elementos caracterizadores del modo de ser oligárquico, por ejemplo, los mecanismos de acumulación anclados en la explotación de la tierra y la mano de obra, así como formas de ejercicio del poder basados en el autoritarismo y el personalismo.

Por tanto, en el caso de Ecuador, Jorge Núñez (2015) describe a la élite como una oligarquía remozada cumpliendo nuevas funciones económicas, mientras Torres-Dávila (2012) se refiere a la emergencia del hacendado burgués. En el caso de Bolivia, Orellana (2016) menciona la presencia de un proceso de reoligarquización del poder, hacia el final del periodo revolucionario, el cual antecedió a la llegada del neoliberalismo. Luis Tapia (2009), por su parte, caracteriza la Revolución de 1952 como un proyecto burgués con bases populares, lo cual servirá de antecedente a la posterior inserción en la dirección del Estado de una burguesía (empresarios) políticamente más madura.

Esta breve descripción histórica tiene la finalidad de presentar algunas características específicas de la configuración del proyecto de Estado en Ecuador y Bolivia, y con base en cuya revisión, este artículo sostiene que, en estos países, el retorno a la democracia y la implementación del proyecto neoliberal estuvo encabezado por grupos económicos y políticos con un fuerte rezago oligárquico.

Si bien estos sectores cedieron la hegemonía a facciones de corte más comercial y a un empresariado vinculado con el mercado capitalista, no se perdió la conexión con grupos de poder tradicionales ligados al capital agroexportador y financiero, en el caso de Ecuador; y a la extracción minera y a la agro empresa, en Bolivia.

En la esfera política e ideológica, estos sectores estuvieron representados por partidos políticos y otro tipo de instituciones (gremios, centros de pensamiento, movimientos ciudadanos), permitiéndoles poner en práctica lo que Crabtree *et al.* (2024) denominan su poder estructural (propiedad de los recursos productivos), poder instrumental (capacidad de influir en las políticas públicas) y poder discursivo (componente simbólico-ideológico) y ponerlos al servicio de la construcción del modelo neoliberal, con distintos grados de éxito.

En tal sentido, como se desarrollará en este artículo, los grupos de poder que encabezaron la implementación del neoliberalismo en estos países, reprodujeron “formas oligárquicas de gobierno dentro de los regímenes democráticos” (Crabtree *et al.* 2024), imprimiendo un carácter conservador en lo social y lo político a este periodo de apertura económica.

## **El largo camino hacia la democracia liberal y la articulación de los primeros tecnócratas al proyecto político y económico**

A mediados del siglo XX, cuando los Estados oligárquicos entraron en decadencia, Ecuador y Bolivia experimentaron distintos procesos de ruptura. En Bolivia, se produjo la Revolución de 1952, conducida por Víctor Paz Estenssoro, la cual puso fin al Estado minero. En Ecuador, los sucesivos triunfos electorales de José María Velasco Ibarra, portador de dinámicas populistas, evidenciaron el fin de la política aristocrática.

Sin embargo, tanto la opción revolucionaria de Paz Estenssoro como la reformista de Velasco Ibarra fracasaron, generando importantes crisis institucionales, zanjadas por el ejército. En Ecuador, el general Guillermo Rodríguez Lara toma el poder en 1972, y proclama un gobierno nacionalista y revolucionario. En Bolivia, los militares asumen la conducción del Estado al mando de René Barrientos (1964-1969), quien lideró el Pacto Militar-Campesino, mediante el cual las acciones sindicales quedaron sometidas al control del Estado, todavía bajo la retórica del proceso revolucionario, pero con un claro viraje a la derecha. Y, en 1971, la dictadura de Hugo Banzer Suárez rompe definitivamente con los postulados del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR).

En ambos países, la búsqueda del retorno a la democracia estuvo impulsada por sectores empresariales ante la necesidad de conseguir apertura política para alcanzar la apertura económica. En Ecuador, el Triunvirato Militar (1976-1979) estuvo a cargo de establecer comisiones jurídicas para reformar la Constitución de 1945 y estructurar el sistema de partidos, así como de expedir la nueva ley de elecciones. Esta ley invalidó a políticos como José María Velasco Ibarra, Assad Bucaram y Carlos Julio Arosemena Monroy, quienes arrastraban el voto de los sectores populares, constituyéndose como un peligro para los grupos dominantes del bloque de poder oligárquico.

Una vez aprobada la Constitución de 1978, se dio paso a la inscripción de nuevos partidos, la mayoría de ellos vigentes hasta la actualidad. Por ejemplo, la Izquierda Democrática (social-demócrata), la Democracia Popular (demócrata-cristiano), el Movimiento Popular Democrático (marxista). Adicionalmente, se reinscribieron la Concentración de Fuerzas Populares (CFP), el Partido Social Cristiano (PSC), el Partido Comunista del Ecuador (PCE) y el Frente Radical Alfarista (posteriormente, Partido Socialista-Frente Amplio).

En 1979, ganó las elecciones el candidato del CFP, Jaime Roldós Aguilera, quien se impuso a la candidatura de Sixto Durán Ballén, representante del PSC. Su triunfo significó el ascenso, dentro del bloque de poder, de un emergente sector vinculado con la industria, por sobre el candidato de los grupos agroexportadores, descendientes del Gran Cacao. Cabe resaltar que el *roldosismo* y los grupos social cristianos han mantenido una disputa permanente por el poder, convirtiéndose en dos importantes facciones políticas a nivel regional (Costa).

Roldós murió en un accidente aéreo en 1981, por lo cual asumió la presidencia Osvaldo Hurtado Larrea, quien desestimó el plan de gobierno planteado durante el proceso electoral para poner en marcha políticas de ajuste dictadas por el Fondo Monetario Internacional (FMI). "Hurtado, con un puñado de sus colaboradores... se constituyeron en definitiva en adelantados de los ajustes neoliberales" (Acosta 2012, 209).

Hurtado fue fundador de la Democracia Popular (DP), movimiento creado a partir de una facción del Partido Conservador Ecuatoriano. La DP se constituyó en el brazo político de la oligarquía quiteña, agrupada alrededor del Grupo Proinco, el cual integra “a viejas familias oligárquicas y familias de la nueva burguesía comercial y financiera de la sierra norte emparentadas o asociadas con aquellas” (Núñez 2008, 96).

Hurtado abrió el camino a la agenda neoliberal, siendo su sucesor, León Febres Cordero (1984-1988), encargado de implementar las primeras políticas de ajuste neoliberal, en concordancia con las medidas establecidas por el FMI. Con Febres Cordero se inaugura un periodo en donde los empresarios ocupan directamente el sillón presidencial.<sup>4</sup>

Febres Cordero, quien articuló a los partidos de derecha en torno al Frente de Reconstrucción Nacional (FRN), liderado por el PSC, incorporó a tecnócratas vinculados con la banca y con el grupo Noboa en su gabinete (Montufar 2000, 62). Más adelante, la consolidación del proyecto neoliberal se realizó bajo la conducción de Sixto Durán Ballén<sup>5</sup> (1992-1996), formado políticamente en las filas del PSC.

Por tanto, en Ecuador, la implementación del neoliberalismo se produjo de la mano del empresariado privado vinculado con el capital agroexportador y financiero, ubicado principalmente en la costa, en articulación con sectores de la sierra emergentes vinculados con el capital comercial y, en menor medida, del sector industrial.

Como señalan Crabtree *et al.* (2024, 132-133), la oposición generalizada de los empresarios privados al desarrollismo progresista de Rodríguez Lara impidió la implementación con éxito en Ecuador de este proyecto modernizador. Sin embargo, las élites económicas que hicieron uso de su poder estructural, instrumental y político para remplazar a Rodríguez Lara y conducir el retorno a la democracia, tuvieron un papel muy ambiguo en este proceso, pues su fragmentación (regional y sectorial) no les permitió formar un frente sólido ni para sostener el viejo orden oligárquico ni para impulsar la agenda capitalista.

El fin del periodo de dictaduras constituyó un viraje del nacionalismo al neoliberalismo, así como el ascenso al poder de los primeros tecnócratas de corte neoliberal formados en la academia estadounidense. Es el caso de Alberto Dahik,

<sup>4</sup> La familia Febres-Cordero, vinculada con el cacao y a la banca, pertenece a uno de los grupos de poder económico más grandes de Ecuador: El Grupo de Guayaquil. Por su parte, León Febres Cordero formó parte de la Exportadora Bananera Noboa, y se desempeñó como presidente de la Cámara de Industrias de Guayaquil.

<sup>5</sup> Durán Ballén también es heredero de una de las familias del periodo de bonanza conocido en Ecuador como el Gran Cacao. Esta familia también forma parte de El Grupo de Guayaquil, y se encuentra emparentada con Febres Cordero.

Francisco Swett y Carlos Julio Emanuel,<sup>6</sup> quienes estaban vinculados, además, con grupos financieros, principalmente con el Banco del Pacífico.

En el caso de Bolivia, la dictadura de Hugo Banzer (1971-1978) rompió el pacto militar-campesino e inició un periodo de represión a la izquierda. Banzer contó con el financiamiento de las élites de Santa Cruz, departamento del cual era oriundo.<sup>7</sup> De hecho, durante la dictadura, las únicas organizaciones sin sufrir persecución fueron los Comités Cívicos cruceños. Esta situación, sumada a la coyuntura económica favorecedora de la expansión sin precedentes de la región del Oriente (Santa Cruz empieza a exportar azúcar y algodón), permitió la consolidación de la burguesía cruceña como clase (Soruco 2008, 92).

En este departamento se configuró uno de los sectores empresariales más sólidos de Bolivia, el cual disputó la conducción del proyecto económico y político durante el periodo neoliberal frente a emergentes empresas de la mediana minería. Los empresarios cruceños mantenían vínculos con el mercado internacional, pero no alcanzaban a constituirse en un sector del todo moderno pues provenían de una oligarquía de origen terrateniente que basó su acumulación, en un primer momento, en sistemas de producción como la hacienda y la plantación (Seleme *et al.* 2007).

Instituciones como la Confederación de Empresarios Privados de Bolivia (CEPB), la Asociación Nacional de Mineros Medianos de Bolivia (ANMMB), la Cámara de Industria y Comercio (CAINCO) y la Cámara Agrícola del Oriente (CAO) prepararon el paquete de medidas neoliberales con miras a convertirse en el programa de gobierno de Banzer, quien aspiraba a ser electo como presidente constitucional.

**6** Dahik es un economista guayaquileño de origen sirio-libanés, afiliado al Partido Conservador Ecuatoriano. Realizó su formación en la Universidad de Western Ontario y en Princeton. Se desempeñó como ministro de Finanzas de Febres Cordero, y vicepresidente de la República durante el gobierno de Sixto Durán Ballén. Francisco Swett Morales fue un economista con estudios realizados en Princeton, fue titular de la Junta Nacional de Planificación de la Junta Monetaria, también se desempeñó como ministro de Finanzas durante el gobierno de Febres Cordero, y como jefe de reforma y privatización de empresas estatales, durante el gobierno de Durán Ballén. Carlos Julio Emanuel, también economista, se formó en la Universidad de Carolina del Sur. Trabajó en el Fondo Monetario Internacional, en Washington, fue gerente del Banco Central del Ecuador, ministro de Economía, miembro de la Junta Monetaria, y promotor de la dolarización en el año 2000.

**7** Hugo Banzer Suárez nació en el departamento de Santa Cruz. Su abuelo, Georg Banzer Schwittering, fue un ingeniero mecánico alemán, quien migró a Bolivia a finales del siglo XIX, como parte de un fenómeno que caracterizó al oriente boliviano: la llegada de europeos atraídos por la bonanza experimentada por esos territorios gracias a la producción agrícola. Su incorporación en la sociedad boliviana, principalmente por vía matrimonial, permitió a esta región pasar de la agricultura al comercio, así como a reforzar el ideal identitario blanco europeo sobre el cual se sostuvo el modelo hacendatario en esa región conocida como la Media Luna (Beni, Pando, Santa Cruz y Tarija); esta región, hasta hoy, reivindica la existencia de una Nación Camba (blanca) en Bolivia.

Dichas medidas fueron diseñadas con la asesoría de académicos estadounidenses como Jeffrey Sachs.

Por su parte, las instancias tradicionales de representación política (partidos y movimientos) se rearticularon a finales de la década de los años 70 y presionaron por el retorno a la democracia. Hernán Siles, desde el exilio, consiguió el apoyo de partidos como el MNRI (una escisión del MNR), el recién creado MIR (Movimiento de Izquierda Revolucionaria), el Partido Comunista, el Movimiento de Izquierda Nacional, el Movimiento Revolucionario Tupak Katari y el Partido Socialista. Además, aparece en escena el ADN (Acción Democrática Nacionalista), brazo político de la élite cruceña.

Banzer renuncia en 1978, para dar paso a las elecciones, sin embargo, en medio de la agitación social, los militares toman nuevamente el poder. Hasta 1982, Bolivia experimentó un periodo de inestabilidad con la sucesión de varios presidentes interinos y gobiernos *de facto*, entre los cuales destaca el militar Luis García Meza (1980-1981), por su evidente relación con el narcotráfico;<sup>8</sup> la economía ilegal, insertándose en la administración estatal desde el gobierno de Banzer, permitió el crecimiento de las fortunas de las oligarquías cruceñas. Finalmente, luego de ganar las elecciones, asume el poder Hernán Siles Zuazo (1982-1985), fundador de la Unión Democrática Popular (UDP), organización aglutinante de los sectores de izquierda.

Siles Zuazo renuncia antes de terminar su periodo. Como sostienen Crabtree *et al.* (2024, 172-180), en esta crisis tuvo particular influencia la disputa entre los grupos empresariales de tierras altas y tierras bajas. Esta última región, articulada a través de la Federación de Empresarios Privados de Santa Cruz (FEPSC), posicionó un discurso en contra del centralismo estatal e identificó a Siles como enemigo de la propiedad privada y de Santa Cruz (una narrativa repitiéndose más adelante con Evo Morales).

El nuevo proceso electoral coloca en el poder al líder de la Revolución, Víctor Paz Estenssoro (1985-1989), quien se encarga de dar el viraje liberal a la economía bajo la consigna de “volver para resolver”, pues Bolivia experimentaba una hiperinflación.<sup>9</sup>

Personajes como Juan Cariaga Osorio, Gonzalo Sánchez de Lozada, Fernando Romero, Carlos Morales Landívar, también educados en Estados Unidos, formaron parte del equipo técnico que diseñó el programa neoliberal durante este gobierno, el cual contó con la asesoría directa del Jeffrey Sachs, de Harvard (Orellana 2016,

**8** Luis Arce Gómez, ministro del Interior del gobierno de García Meza, fue condenado por narcotráfico y extraditado a Estados Unidos. Regresó a Bolivia en 2009 para cumplir condena por delitos relacionados con alzamiento armado y genocidio. Murió en ese país.

**9** “Entre enero de 1982 y enero de 1986... los precios aumentaron en más de 4 millones por ciento. Tan solo en los últimos cuantos meses de ese periodo... los precios aumentaron en más de mil por ciento” (Bojanic 2013, 1).

196-197). Sánchez de Lozada, quien fue dos veces presidente, era accionista de la Compañía Minera del Sur (COMSUR), propiedad de su familia. Sánchez se educó en la Universidad de Chicago para regresar a Bolivia y disputar el liderazgo del MNR.

La implementación del neoliberalismo en Bolivia empezó con el Decreto Supremo 21060, promulgado por Paz Estenssoro, incluyendo, entre otras medidas, el despido masivo de trabajadores mineros y la reducción de salarios. La nueva política económica significó un acuerdo al interior del bloque de poder pues en su diseño confluyeron los hombres de negocios y sus representantes en las transnacionales, académicos educados en el extranjero y los líderes del MNR y ADN, dirigidos por Sachs y Cariaga (Orellana 2016, 116).

Esta política mantuvo continuidad en los siguientes gobiernos a cargo de Jaime Paz Zamora (MIR), Gonzalo Sánchez de Lozada (MNR) y Hugo Banzer (ADN). Por tanto, en Bolivia, la década de los años 80 expresa un “cambio en la composición política del bloque dominante” (Tapia 2009, 22), aunque en términos económicos consolida el poder de la nueva burguesía con sus mecanismos de acumulación rentistas y dependientes, encabezada por empresarios con una visión extractiva y una fuerte conexión con el pasado colonial.

## Neoliberalismo a la andina: de la disputa interoligárquica a la fractura del modelo

Entre las décadas de los años 80 y 90, se configuró en el escenario sudamericano un grupo de políticos tecnócratas encargados de dar forma al nuevo proyecto neoliberal, el cual tuvo, en los hijos de la élite oligárquica formados en universidades privadas de Estados Unidos, a su materia prima para el diseño de este nuevo proyecto asentándose en el retorno a la democracia.

La apertura democrática en ambos países estuvo apuntalada por organizaciones no gubernamentales, las cuales tuvieron un papel crucial en los primeros años de implementación del proyecto neoliberal. ONGs como Friedrich Ebert, Konrad Adenauer, USAID, entre otras, actuaron como centros de pensamiento para canalizar e institucionalizar la participación social. En contrapartida, los sindicatos y movimientos sociales experimentaron un periodo de introspección permitiéndoles reorganizarse y reestructurarse como fuerzas políticas y electorales.<sup>10</sup>

La década de los años 80 y los primeros años de la de los 90 constituyeron un periodo de consolidación del poder de los grupos económicos en la región andina. Su capacidad de presión durante los gobiernos militares, así como la ar-

**10** Por ejemplo, la formación del Movimiento al Socialismo Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos (MAS-IPSP), en Bolivia, o la articulación de movimientos sociales y fuerzas progresistas en torno a la plataforma electoral de Alianza País (AP) en Ecuador.



ticulación con los partidos políticos, los cuales protagonizaron el retorno a la democracia, fortalecieron su hegemonía con muy pocos contrapesos de otros sectores, aunque con diversos grados de cohesión.

Según Crabtree *et al.* (2024) la implementación del neoliberalismo en Bolivia se diferencia de la de Ecuador porque, en el primer caso, la política económica tuvo un grado de determinación y éxito siendo, por muchos años, paradigmática para la región. Mientras en el caso de Ecuador se implementaron reformas graduales pues el sector empresarial se encontraba más fragmentado que en Bolivia.

Es importante señalar políticas y programas los cuales permitieron, en el caso boliviano, la consolidación del sector empresarial a partir del periodo revolucionario. Por ejemplo, el Plan Bohan (1952), a través del cual se invirtió en el desarrollo agroindustrial de Santa Cruz, el Plan de Estabilización Eder (1956) y el Plan Decenal (1962-1971). Además, la nacionalización de la minería impactó en la clase minera tradicional, permitiendo la emergencia de la mediana minería con una vocación más modernizante, aunque no del todo desvinculada del pasado.

En el caso ecuatoriano, en donde no se produjo un proceso con alcance estructural como en Bolivia, los grupos de poder económico se desarrollaron de manera diferenciada, gracias a las alianzas familiares y políticas. En esta dinámica, el sector agroexportador —en el cual se insertaron los migrantes prósperos— mantuvo la hegemonía, afectando los proyectos de industrialización del modelo desarrollista, pese a los recursos petroleros. De hecho, las medidas proteccionistas del gobierno militar beneficiaron al sector empresarial tradicional.

Como destacan Crabtree *et al.* (2024), la capacidad de presión económica (poder estructural) y política (poder instrumental) que poseían al inicio del proceso de la transición democrática, así como la presencia de un discurso favorable al neoliberalismo en toda la región, les permitió, no sin diverso grado de conflictividad, estructurar una democracia al servicio del proyecto neoliberal, marginando a sectores otrora protagónicos como los militares y los sindicatos.

En Ecuador, las élites empresariales se mantuvieron “incapaces de desarrollar una fuerte asociación de punta que trascienda los intereses sectoriales. La unidad resultó difícil de establecer, dada la división regional entre la costa y la sierra andina” (Crabtree *et al.* 2024, 138-139). Sin embargo, esto no impidió el implementarse reformas neoliberales de manera diferida durante los gobiernos que asumieron el control durante la primera mitad de la década de los años 90 (Osvaldo Hurtado, León Febres Cordero, Rodrigo Borja, Sixto Durán Ballén).

A finales de esa década, el sistema empieza a mostrar su desgaste, producto de los conflictos interélite y de la remergencia de la movilización social. A diferencia de Bolivia, en este primer periodo el Estado ecuatoriano no consolida de manera definitiva y sistemática una reforma integral del proyecto neoliberal ni en lo político ni en lo económico.



### *Características del proyecto neoliberal en Bolivia*

El arranque del ciclo neoliberal en Bolivia, liderado por su icónico timonel en la transformación revolucionaria de 1952, Víctor Paz Estenssoro, significó el inicio de un proyecto económico y político con características propias, el cual se convirtió en un laboratorio para el resto de América Latina.<sup>11</sup>

En 1985, con Paz Estenssoro de vuelta en el gobierno, se pone en marcha, a través del Decreto 21060, un proyecto de reconstrucción económica articulado por los hijos de familias autoexiliadas durante el proceso revolucionario (Orellana 2016, 110).

Este periodo se consolidó mediante una alianza interpartidaria entre las derechas y las izquierdas políticas de Bolivia, encabezadas por sus principales partidos MIR, MNR y ADN, los cuales mantuvieron el poder de manera intercalada durante toda la década (Víctor Paz Estenssoro, Jaime Paz Zamora, Gonzalo Sánchez de Lozada, Hugo Banzer Suárez y Jorge Quiroga Ramírez). En el caso boliviano, la fractura del proyecto se produjo durante la segunda presidencia de Sánchez de Lozada (2002-2003), en el marco del distanciamiento entre las élites de tierras bajas y tierras altas, así como el despliegue de la movilización social.

El neoliberalismo boliviano se enfocó en descentralizar al Estado y reducir sus funciones. Aunque la privatización de las empresas públicas fue parcial, se produjo una reducción del tamaño del Estado como en el resto de América Latina.<sup>12</sup> En este periodo se desplegaron también reformas de segunda generación como el establecimiento de una pensión (Bonosol) para los mayores de 65 años, la cual luego se amplió a los mayores de 21.

A diferencia del caso ecuatoriano, la alianza que se estructuró entre los principales partidos y las élites económicas neutralizó la oposición formal y sindical,

**11** David Harvey (2007, 12) sintetiza el carácter heterodoxo del programa adoptado en Bolivia en dos medidas: por un lado, La Ley de Capitalización, la cual implicó la apertura de las empresas públicas (sectores de hidrocarburos, aviación, ferrocarriles, telecomunicaciones y electricidad) a la inversión extranjera sin que esto signifique una privatización total, y, por otro, la Ley de Participación Popular, la cual estableció procesos de descentralización y reforma educativa bajo un enfoque de interculturalidad y bilingüismo. Estas variaciones se explican —siguiendo al autor—, por la capacidad de pactar acuerdos que tuvieron las distintas fuerzas políticas presentes en este primer periodo caracterizado por la hegemonía del sistema neoliberal (13).

**12** Aunque la privatización fue parcial, se produjo una importante afectación en el empleo, principalmente en el sector minero. Como explica Klein (2015, 316), el remplazo del estaño por el gas como principal producto de exportación, derivó en el desmantelamiento de la Corporación Minera de Bolivia (Comibol), fundada en 1952. La "Comibol pasó de 27 mil trabajadores a solo 7 mil". Asimismo, la empresa Yacimientos Petrolíferos Fiscales Bolivianos (YPFB) despidió a 4 mil trabajadores (Klein 2015, 317). Gran parte de esta fuerza laboral migró a regiones como el Chaparé (Cochabamba) y se involucró en actividades como el cultivo de la hoja de coca, en donde su experiencia sindical aportó a la articulación de movimientos campesinos, los cuales protagonizaron la refundación del Estado en el siglo XXI.

lo cual tangencialmente favoreció la participación de los movimientos sociales que, en las décadas de los años 80 y 90, se encontraban en un proceso de formación y ampliación el cual más tarde rindió frutos.

Así, podemos afirmar tener la capacidad de articulación interélite en Bolivia un papel fundamental, primero en la consolidación de la hegemonía del proyecto neoliberal, y después en su capacidad de aglutinar a las fuerzas políticas dentro de este mismo pacto y en torno a los principales partidos, alcanzando una alianza multipartidista incorporando tanto a partidos de derecha como de izquierda.

Mientras tanto, los sectores sociales fueron relegados a una lógica de participación institucionalizada, apoyada en organizaciones no gubernamentales. A ello se sumó la ampliación de una política asistencialista con fines clientelares, la cual se caracterizó por la transferencia directa de recursos como paliativo para combatir la pobreza.<sup>13</sup> El Bonosol, por ejemplo, usado con fines electorales.

Por su parte, las políticas de “descentralización administrativa y democratización municipal” (Crabtree *et al.* 2024, 170), contenidas en el Programa de Participación Popular, ampliaron la presencia del Estado en comunidades en donde estaba ausente, fortaleciendo el discurso de gobernabilidad. En este escenario, la articulación entre el programa económico y la estrategia política permitieron evitar crisis políticas y sociales y dar estabilidad al sistema, hasta el 2000, cuando inicia el ciclo de protestas sociales evidenciando las fisuras existentes entre los partidos de la democracia pactada y la sociedad (Harvey 2007, 13).

Crabtree *et al.* (2024, 176) resaltan también la importancia de los recursos facilitados por el Banco Mundial (BM), el FMI y fundaciones como USAID, canalizados no solo por la presencia directa de la tecnocracia estadounidense en el diseño del proyecto neoliberal sino por la relación entre empresarios como Sánchez de Lozada y el BM.

Así, dada la presencia de cierto nivel de autonomía del Estado frente a la presión económica del sector empresarial, la política de descentralización permitió equiparar el poder entre los grupos empresariales de la mediana minería, representados por la Corporación de Empresarios Privados de Bolivia, y los agroexportadores, articulados a través de la Federación de Empresarios Privados de Santa Cruz.

Tomando en cuenta el haber mantenido estos empresarios desde muy temprano una conexión con el mercado internacional y haber explotado la región ajenos al control del Estado central, las políticas de descentralización implemen-

**13** El asistencialismo fue una política común en la región. Por casos, tenemos el Programa Nacional de Solidaridad (Pronasol) en México (1988), el Operativo Solidario y el Programa de Ayuda Solidaria de Emergencia en Argentina (1989-1990), el Programa Nacional de Asistencia Alimentaria (Pronaa) en Perú (1993), el Bono Solidario en Ecuador (1998), y el Programa Familias en Acción en Colombia (2001), entre otros.

tadas por el gobierno de Sánchez de Lozada, redujeron la influencia de los organismos regionales dominados por la élite cruceña, “canalizando los recursos a través de estructuras municipales de nueva creación” (Crabtree *et al.* 2014, 176).

Por ello, en el periodo neoliberal, la élite cruceña vio la necesidad de disputar el control del Estado, participado en la dinámica de democracia pactada mediante su relación con el partido ADN, del mismo modo que los otros grupos empresariales mantuvieron influencia sobre el resto de partidos.

Cuando Hugo Banzer asume el poder en 1997, luego de Sánchez de Lozada, establece reformas fiscales para beneficiar al empresariado cruceño el cual, para ese momento, ya se había encargado de posicionar un discurso crítico en contra del centralismo y el dependentismo, así como propuestas autonomistas apelando a un imaginario racista y xenófobo.

El desgaste del acuerdo inter élite, sumado a la emergencia de nuevos partidos populistas (Conciencia de Patria y Unidad Cívica Solidaridad) y el fortalecimiento de la movilización indígena y campesina,<sup>14</sup> empezó a fracturar la estabilidad del sistema a finales de la década.

No obstante, a diferencia de Ecuador, la presencia de tecnócratas derivada de la profesionalización de la oligarquía (Orellana 2016), los mismos que estuvieron articulados a centros de pensamiento dentro y fuera del gobierno, estructuró un discurso más sostenido aportando una década de estabilidad al modelo.

Para principios del siglo XXI, con Sánchez de Lozada nuevamente en el gobierno, y frente a la incapacidad para paliar las desigualdades y el subdesarrollo en Bolivia,<sup>15</sup> empezaron una serie de movilizaciones sociales capitalizadas por el MAS. En 2000, arranca la crisis del sistema como respuesta al intento de privatización del agua y el gas, proyectos haciendo evidente el incremento de la capacidad de presión de los grupos empresariales.

**14** La década de los años 90 estuvo marcada por el interés de los movimientos sindicales e indígenas de participar en el gobierno. Uno de ellos fue el movimiento cocalero, cuya articulación se dio en contra de la erradicación forzada del cultivo de la hoja de coca, liderada por el gobierno de Sánchez de Lozada con fondos del BM. En 1995, Evo Morales asume el liderazgo del Comité de Coordinación de las seis federaciones de productores de coca del Chaparé (Cochabamba). Y, en 1997, con la confluencia del movimiento cocalero y el movimiento indígena, se crea el Movimiento al Socialismo (MAS), con el cual Evo Morales llega a ser diputado del Parlamento y participa en dos elecciones presidenciales.

**15** Es importante destacar el impacto negativo en la economía boliviana del Programa de Capitalización, desarrollado durante el primer gobierno de Sánchez de Lozada (1993-1997). Siguiendo los mandatos del FMI y el BM se concesionaron varias empresas estatales a inversionistas extranjeros: Empresa Generadora de Electricidad (Corani), Empresa Nacional de Telecomunicaciones (ENTEL), Empresa Ferroviaria Andina, Empresa Ferroviaria Oriental, Empresa Petrolera Andina y Empresa Petrolera Chaco. Este proceso sumió al país en una grave crisis presupuestaria generando una mayor presión para privatizar el resto de recursos aún remanentes en manos del Estado como el agua y el gas.

En este contexto, podemos decir que las condiciones que en un primer momento posibilitaron, ante la crisis y la desesperanza colectiva, el desarrollo del proyecto neoliberal, se toparon con los límites con los cuales arrancaron, es decir, los intereses sectoriales de las élites, un país sin un mercado interno consolidado y un sistema político divorciado de la sociedad. Los gobiernos de la democracia pactada fueron incapaces de generar espacios de apertura democrática y menos aun de justicia social, lo cual a la postre permitió la emergencia de nuevas figuras y discursos como el reivindicado por Evo Morales y el MAS.

Esto no significó que las élites económicas tradicionales desaparecieran de la arena política, como enseña la historia reciente, con el golpe de Estado en 2019.<sup>16</sup> Aquellas permanecen en una dinámica de flujo y reflujo de acuerdo con la coyuntura nacional. Sin embargo, a diferencia de décadas anteriores, en el escenario político de Bolivia, nos encontramos ante un crisol de fuerzas sociales las cuales, a diferencia de Ecuador, desde la política formal han demostrado su robustecimiento y profesionalización.

### *Características del proyecto neoliberal en el Ecuador*

En Ecuador, como en el resto de la región, se produjo una coyuntura de crisis política y económica, la cual presionó por un viraje profundo en el modelo de desarrollo, bajo la dirección de los organismos de crédito internacional.<sup>17</sup> Sus especialistas y aliados propusieron una ruta de escape buscando, como en el caso de Bolivia, una transformación estructural la cual, en realidad, terminó en una serie de ajustes y enmiendas a cargo de la vieja clase política.

A diferencia de Bolivia, el primer gobierno del retorno a la democracia, formado por el binomio Jaime Roldós-Osvaldo Hurtado puso en marcha un proyecto más bien estatista e intervencionista, en la misma línea del reformismo militar, generando la oposición no solo de los partidos tradicionales y de los empresarios, sino una ruptura dentro del propio partido de gobierno (CFP) (Montúfar 2000, 42-43).

La muerte de Roldós, antes de finalizar el mandato presidencial, llevó a Hurtado a la presidencia (1981-1984), dando inicio a una serie de ajustes sin estar conducidos por un programa neoliberal consolidado, sino, por un lado, por las

**16** Las movilizaciones que derivaron en la salida de Evo Morales del poder, y en la persecución de sus funcionarios, estuvieron lideradas desde organismos como los Comités Cívicos de Santa Cruz articulados con centros de pensamiento con financiamiento estadounidense, por ejemplo, Nueva Democracia. El golpe de Estado dejó ver la vigencia del discurso racista y profundamente conservador de estos sectores, los cuales se ensañaron en contra de elementos de la cultura indígena como la whipala (bandera indígena) una vez asumido el poder *de facto* por Jeanine Áñez, senadora por el departamento del Beni.

**17** Albero Acosta (2012) señala el haberse suscrito Ecuador, a partir de 1983, a una decena de Cartas de Intención con el FMI, sin embargo "la misma rigidez y dureza de los acuerdos alcanzados impedían el cumplimiento de dichas cartas" (202).

exigencias de los organismos de crédito internacional y, por el otro, por los intereses de los empresarios vinculados con una economía primarizada.

Medidas como la “sucretización de la deuda”, mediante la cual el Estado asumió los créditos adquiridos por el sector privado ante la banca internacional, así como las políticas de flexibilización laboral, no solo contribuyeron a beneficiar directamente a los grupos de poder tradicionales, sino a revestir el modelo ecuatoriano de una lógica contradictoria a la ética capitalista pues se afectaba la posibilidad de construir un mercado interno o de modernizar el sector empresarial, en cuya dirección primaban los grupos familiares (CEDIS 1986; Fierro Carrión 1991).

León Febres Cordero (1984-1988), con un discurso más modernizante, logró articular a la derecha para poner orden no solo en el terreno económico sino en el ámbito social, pues fue un gobierno altamente represivo. Febres Cordero presentó un punto medio entre el empresario y el caudillo, pues —como se mencionó— dirigió un gobierno de tecnócratas,<sup>18</sup> pero sin dejar de acudir a prácticas personalistas y autoritarias. A ello se suma la relación de su partido (PSC) con grupos de poder tradicional poniendo a su gobierno al servicio del sector agroexportador y financiero y de los organismos multilaterales de crédito, endeudando a las empresas públicas con bancos internacionales para luego privatizarlas.<sup>19</sup>

Esta inclinación en la balanza afectó el acuerdo entre partidos de derecha, reavivando la confrontación política durante los siguientes procesos electorales. En el marco de la fragmentación de las élites económicas y frente a un contexto cada vez más fuerte de movilización social, el siguiente gobierno en asumir el poder fue uno de orientación social demócrata. Rodrigo Borja Cevallos, descendiente de una familia quiteña aristocrática y fundador del Partido Izquierda Democrática ganó las elecciones para el periodo 1988-1992.

Las expectativas generadas por este gobierno despertaron incluso el interés de ONGs de orientación social demócrata como la alemana FES-ILDIS. Al igual que en Bolivia, esta ONG constituyó un espacio para la canalización de la participación, aportando estabilidad al gobierno, pese al incremento de protestas<sup>20</sup> anti-globalización. Borja, sin embargo, dio continuidad a medidas de carácter neoli-

**18** Según Montúfar (2000, 58), este proyecto fue calificado por los observadores internacionales como “thatcherismo andino”, pues sus ejes fueron la disminución de la regulación estatal, el recorte del gasto público y el incremento de incentivos al sector privado.

**19** Cabe señalar que Febres Cordero lideró la resistencia en contra del proyecto desarrollista del régimen militar de Rodríguez Lara, como presidente de la Cámara de Industrias de Guayaquil (Crabtree *et al.* 2024, 137), lo cual pone en evidencia el perfil conservador de los mismos empresarios vinculados con el emergente sector industrial.

**20** En 1990, durante su gobierno, se produjo un levantamiento indígena nacional, el cual terminó en la toma de una iglesia en la capital (Quito). Este acontecimiento fue paradigmático en la región, articulándose con una serie de acciones en conmemoración de los 500 años de colonización y posicionando el debate en torno al Estado plurinacional.

beral como la flexibilización laboral y contrajo nuevas deudas con los organismos de crédito internacional. “De la mano de poderosos grupos empresariales, impulsó su estrategia de apertura y liberalización alrededor del remozado proceso de integración andina” (Acosta 2012, 221).

El siguiente gobierno fue el último del periodo neoliberal que gozó de estabilidad política. Sixto Durán-Ballén (PSC), heredero de dos poderosos grupos de poder —el capital agroexportador y financiero con anclaje en el ciclo cacaotero y el emergente sector comercial—<sup>21</sup> ocupó el sillón presidencial entre 1992 y 1996, junto a Alberto Dahik, como vicepresidente. Este gobierno amplió las reformas neoliberales, así como la liberalización financiera con un proyecto al cual denominó modernizador.

Durán Ballén, nacido y formado en Estados Unidos, promulgó la Ley General de Instituciones del Sistema Financiero (1994), la cual montó la estructura jurídica permitiendo, en 1999, el salvataje bancario y la quiebra total de la economía ecuatoriana, hoy dolarizada. Además, profundizó la privatización del Estado mediante la aprobación de la Ley de Modernización y la creación del Consejo Nacional de Modernización del Estado (CONAM).

Al final de este periodo, el Partido Roldosista Ecuatoriano (PRE) conquista el poder, en la figura de Abdalá Bucaram, lo cual representa el triunfo de una facción de la oligarquía costeña, representada por los herederos de los migrantes sirio libaneses. En este gobierno empieza a hacerse visible la crisis del modelo, producto de la disputa interoligárquica, pues Bucaram es destituido por el Congreso Nacional con solo seis meses de gestión.

A ello le sigue un largo periodo de inestabilidad, marcada por la crisis bancaria de 1999, la dolarización, en el año 2000, y la caída de los gobiernos elegidos democráticamente para los periodos subsiguientes (Jamil Mahuad y Lucio Gutiérrez). Estos derrocamientos estuvieron marcados por la protesta social, articulada principalmente por el movimiento indígena y tuvieron al ejército como sector dirimente del conflicto.

La ampliación neoliberal en el Ecuador se ralentizó por la dificultad de construir un consenso ideológico con el conjunto de actores, debido a la debilidad de los acuerdos inter-élite, los cuales fueron más coyunturales que estructurales. Los militares, por ejemplo, mantenían un fuerte anclaje con la política subsidia-ria del gobierno por la presencia de empresas estatales vinculadas con este sector, de modo que asumieron cierta inclinación a favor de proyectos proteccionistas y de un discurso desarrollista.

Por tanto, durante la década de los años 90, las reformas neoliberales dependieron del financiamiento de los organismos de crédito internacional y de la pro-

**21** La familia Wright-Durán Ballén es la fundadora de la cadena de supermercados La Favorita.

ducción petrolera, profundizando la debilidad estatal, así como el desarrollo desigual de las regiones en disputa. Mientras, los agroexportadores del litoral tuvieron una mayor conexión con el mercado externo y, por lo tanto, mayor autonomía; los grupos de la sierra conservaron su dependencia con el Estado, haciendo difícil coincidir en una agenda neoliberal única.

Así, el neoliberalismo a la ecuatoriana estuvo caracterizado por dos elementos, por un lado, no se puede hablar de una captura estatal por parte de grupos empresariales sino solo de ciertas instituciones de interés (el Consejo Nacional de Modernización y el Consejo de Comercio Exterior e Inversiones, por caso) (Crabtree *et al.* 2024, 197). Y, por otro lado, la hegemonía neoliberal, al no tener éxito a nivel nacional, se quedó localizada en regiones tomadas por grupos de poder económico y político, como por ejemplo el PSC en la provincia del Guayas.

Por tanto, si se ve en perspectiva, el Estado ecuatoriano no tuvo ese periodo de autonomía para la implementación del proyecto neoliberal con el cual contó Bolivia gracias al pacto entre partidos. Esto, debido a venir ambos países de enfrentar “amenazas” distintas; en el primer caso, una dictadura blanda en donde el sector empresarial no dejó de tener capacidad de presión y, en el otro, un proceso revolucionario el cual transformó por varios años el bloque de poder con la presencia directa del poderoso sector sindical.

Entonces, a la par de la inestabilidad financiera crónica y de la presencia de otros actores políticos de izquierda como sindicatos y movimientos indígenas, en el caso ecuatoriano los empresarios no lograron consolidar lo que Crabtree *et al.* (2024) denominan poder instrumental y ejercer su influencia a través de tecnócratas o representantes políticos directos. Los sectores económicos del país no consiguen formar un bloque homogéneo y estable para lograr superar su disputa entre grupos monopolísticos.

Las décadas de los años 80 y 90 constituyen un periodo de implementación gradual de políticas neoliberales en Ecuador, pero caracterizadas por un estira y afloja en la agenda neoliberal, marcada por la disputa entre grupos de poder económico regional representados, principalmente, por el PSC de Guayaquil y la DP de Quito. Pese a haber sido el gobierno de Durán Ballén en donde más se avanzó en términos de ampliación neoliberal, no dejaron de existir contrapesos importantes que hacían forzosa la negociación política constante, como la Federación Unitaria de Trabajadores (FUT) y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE).<sup>22</sup>

**22** Se debe señalar la importancia que tuvo la política de incorporación y cooptación de las organizaciones indígenas en los años 90, para entender la gobernabilidad neoliberal en los Andes. En este escenario, las políticas de desregulación económica se juxtaponen con reformas multiculturales incluidas en las Constituciones, así como procesos de ampliación de la participación política y presupuestaria, articulados a través de ONGs. La participación



La liberalización económica en este gobierno permitió el ingreso al mercado de empresas y capitales transnacionales, así como la expansión de los empresarios agroexportadores, sin embargo, en términos comparativos este proyecto presentó varias limitantes. La agenda de modernización fue ampliamente resistida por las élites económicas. A la vez, los distintos grupos de poder arribados al gobierno prepararon las condiciones para descapitalizar de manera acelerada al Estado, diseñando un sistema con capacidad de fagocitarse a sí mismo. Así, ante el acelerado deterioro de la economía nacional, la cual, en 1999, decantó en la quiebra del sistema bancario, y en una crisis institucional y social generalizada extendiéndose durante toda la primera mitad de la década de los años 2000, el sistema finalmente se fractura en un proceso donde, al igual que en Bolivia, se prepara el terreno para la llegada al poder del progresismo.

Cabe señalar que buena parte de la crisis, la cual llevó al cierre del ciclo neoliberal, tomó a la élite política por sorpresa, pero no así a la élite económica resguardándose esta con el proceso de dolarización y manteniendo algunos de sus cotos tradicionales de poder (la alcaldía de Guayaquil, por ejemplo). La derecha empezó a operar desde el nivel regional, ya sea a través de la oposición directa en contra del gobierno, como de la generación de acuerdos y alianzas desde otros poderes como la Asamblea Nacional.

Durante el primer periodo correista, los movimientos sociales y partidos de izquierda lograron articular sus demandas, participando en el proceso constituyente dándole forma jurídica a un nuevo modelo pretendiendo este último convertirse en la alternativa al neoliberalismo. Sin embargo, el desgaste del proyecto progresista vio emerger nuevamente esta derecha, articulando propuestas electorales, las cuales le permitieron volver a proyectarse a nivel nacional y recuperar el poder, con un proyecto neoliberal cuyas políticas no se diferencian sustancialmente de las del primer ciclo neoliberal.

## Conclusiones

En ambos países podemos ver la construcción de un modelo neoliberal a la andina, caracterizado por limitaciones estructurales, las cuales no permitieron su

---

controlada y el aparente avance de los derechos de los pueblos indígenas, con la inclusión de sus dirigentes en cargos públicos (es el caso de Víctor Hugo Cárdenas, vicepresidente en el primer gobierno de Sánchez de Lozada, o de Luis Macas, ministro de Agricultura y Ganadería durante el gobierno de Lucio Gutiérrez) tuvieron un efecto institucionalizador, el cual, sin duda, aportó a la estabilidad del sistema por varios años. Sin embargo, el sector indígena se convirtió en el principal articulador de las luchas antineoliberales, derivado de procesos críticos generados desde sus bases en contra de la cooptación estatal de sus dirigencias.



ampliación ni política ni ideológica en todos los niveles del Estado. Estas limitaciones estuvieron dadas por la ausencia de una clase empresarial orientada a la competitividad y a la modernización de sus procesos, dada su dependencia con mecanismos de acumulación tradicionales, así como con viejas jerarquías políticas, manteniendo vigentes fenómenos como el regionalismo, el racismo y la falta de movilidad social.

Aunque en ambos países el proyecto neoliberal se implementó de manera diferenciada y con distintos niveles de éxito, no logró sostenerse más allá de dos décadas poniendo en cuestión su hegemonía con la llegada del siglo XXI. La fractura del modelo, en ambos casos, expresa un distanciamiento entre la clase dirigente y los sectores subalternos, pues pese a su discurso liberal, no se dio paso a una democratización económica, política y cultural, la cual le aportara cierto equilibrio y estabilidad al proyecto; hubiera sido necesario para esto, la construcción de un mercado interno y la ampliación de la clase media como sucedió en otros países.

Por el contrario, el periodo neoliberal se caracterizó por el crecimiento de la desigualdad social, derivado de la profundización de la concentración de la riqueza, evidenciando la configuración de un proyecto hecho a la medida de las élites quienes, más allá de incluir programas asistencialistas específicos, no incorporó en los objetivos de crecimiento a la mayoría de la población. A ello se suman factores como la inestabilidad financiera, el endeudamiento y crisis presupuestaria, la crisis económica y social (migración), entre otros elementos generadores de las condiciones para su caída.

En ambos países, la movilización social aparece como el detonante del fin del ciclo neoliberal pues, aunque se intentó administrar la participación ciudadana a través de mecanismos de la democracia liberal como los desarrollados por las ONGs, la pérdida de hegemonía del proyecto provocó el distanciamiento incluso de estos actores, prefiriendo mantener su rol técnico. Es en la siguiente década (2000) cuando este tipo de centros de pensamiento asumen una orientación política para recuperar la hegemonía neoliberal frente al progresismo.

Por tanto, en Ecuador y Bolivia nos encontramos frente a un contexto sin haber podido superar su orientación profundamente conservadora, caracterizado por la concentración del poder político y económico en sectores oligárquicos en permanente disputa, lo cual en los momentos de crisis impidió a las élites salir de su torre de marfil y conseguir estas mediar con los sectores sociales, de los cuales se mantuvieron divorciados, pues carecieron de las capacidades para construir un modelo verdaderamente democrático.

A ello se suma la ausencia de incorporación de las clases medias en puestos de decisión del Estado, como estrategia para la consolidación de un proyecto político moderno basado en el mérito y no en el privilegio. De este modo, las clases

medias se demostraron cruciales para la construcción del proyecto progresista, cuyas reivindicaciones coincidieron con los procesos constituyentes desde donde se planteó la refundación nacional en ambos países.

Lejos de transformarse, los grupos de poder económico, y sus representantes en los partidos políticos tradicionales, se han adaptado a las nuevas condiciones políticas, ejerciendo la oposición desde cotos de poder local, volviendo a disputar el poder cuando la coyuntura lo permite, acudiendo tanto a prácticas autoritarias como el golpe de Estado y la judicialización de la política, así como a mecanismos tradicionales como la cooptación del voto. **D**

## Referencias

- Acosta, Alberto. 2012. *Breve historia económica del Ecuador*. Quito: CEN.
- Ansaldi, Waldo. 1992. Frívola y casquivana, guante de hierro en mano de seda. Una propuesta para conceptualizar el término de oligarquía en América Latina. *Cuadernos del Claeh*, 17(61): 43-48, Montevideo, 1992/1.
- Bojanic, Antonio. 2013. Inflación e incertidumbre inflacionaria en Bolivia. *El trimestre Económico*, 80: 401-426. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-718X2013000200401](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-718X2013000200401).
- Carmagnani, Marcello. 1984. *Estado y sociedad en América Latina, 1850-1930*. Barcelona: Crítica.
- Castro-Gómez, Santiago. 2005. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Centro de Estudios y Difusión Social (CEDIS). 1986. *Los grupos monopólicos en Ecuador: un ensayo de difusión popular*. Quito: CEDIS, 1986.
- Chiriboga, Manuel. 1980. *Jornaleros, grandes propietarios y exportación cacaotera 1790-1925*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Corporación Editora Nacional.
- Crabtree, John, Francisco Durand y Jonas Wolff. 2024. *Estado y empresarial en Bolivia, Ecuador y Perú, un estudio comparativo*. La Paz: PUCP, Abya Yala, Plural.
- Crabtree, John, Francisco Durand y Jonas Wolff. 2024. La riqueza como instrumento político. Estudio comparativo del poder empresarial y matices de la desigualdad en los países de los Andes Centrales. En Soledad Stoessel y Valeria Coronel (coords.), *La (des)regulación de la riqueza de América Latina. Lecturas interdisciplinarias en tiempo de pospandemia*. Guadalajara: CLACSO, CALAS, 295-318.
- Fierro Carrión, Luis. 1991. *Los grupos financieros en Ecuador*. Quito: Centro de Educación Popular.
- Flores Galindo, Alberto. 1994. *Buscando un inca. Identidad y utopía en los Andes*. 4a ed. Lima: Editorial Horizonte.

- Harvey, David. 2007. *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Klarén, P. 2011. *Nación y sociedad en la historia de Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Klein, Herbert. 2015. *Historia mínima de Bolivia*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Montúfar, César. 2000. *La reconstrucción neoliberal. Febres Cordero o la estatización del neoliberalismo en Ecuador 1984-1988*. Quito: Abya Yala.
- Navarro, Guillermo. 1976. *La concentración de capitales en Ecuador*. Soltierra, 1976.
- Núñez Sánchez, Jorge. 2015. *De patria criolla a república oligárquica*. Ecuador: Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión.
- Núñez Sánchez, Jorge. 2008. *Huellas de la cultura ecuatoriana*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Orellana Aillón, Lorgio. 2016. *Resurgimiento y caída de la gente decente. Un sendero en la formación de una clase-etnia dominante en Bolivia (1940-2003)*. La Paz: Muela del Diablo.
- Pachano, Simón. 1991. *Los diputados, una élite política*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Paredes, Norberto. 2019. Evo Morales: ¿hubo un golpe de Estado en Bolivia? BBC Mundo consultó a 6 expertos. *BBC News Mundo*. 13 de noviembre. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50375002>.
- Saxe Fernández, Eduardo. 1999. *La nueva oligarquía latinoamericana: ideología y democracia*. Costa Rica: EUNA.
- Seleme Antelo, Susana, Claudia Peña Claros y Fernando Prado Salmón. 2007. *Poder y élites en Santa Cruz: tres visiones sobre un mismo tema*. Santa Cruz de la Sierra: El País.
- Soruco, Ximena, Wilfredo Plata y Gustavo Medeiros. 2008. *Los barones del Oriente. El poder en Santa Cruz ayer y hoy*. Santa Cruz: Fundación Tierra.
- Tapia, Luis. 2009. *La coyuntura de la autonomía relativa del Estado*. La Paz: Comuna, Muela del Diablo, CLACSO.
- Tellería, Loreta. 2023. La Unión Europea y su actuación en el golpe de Estado de Bolivia en 2019. *Tramas y Redes. Revista de CLACSO*, 4, junio. <https://www.clacso.org/la-union-europea-y-su-actuacion-en-el-golpe-de-estado-de-bolivia-en-2019/>.
- Torres Dávila, Víctor Hugo. 2012. *Estado e industrialización en Ecuador: modernización, fricciones y conflictos en los años cincuenta*. Quito: Abya Yala, UPS.
- Weber, Max. 1922. *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. 2a ed. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Zavaleta Mercado, René. 1986. Lo nacional-popular en Bolivia. En René Zavaleta, *Obra completa. T. II: Ensayos 1975-1984*. La Paz: Plural, 143-379.



Jairo Buitrago-Ciro,\* José Antonio Franco Rico\*\*

## La inteligencia artificial generativa en la publicación científica y el papel de los editores en revistas de biblioteconomía, ciencias de la información y educación en Hispanoamérica<sup>◇</sup>

### Generative artificial intelligence in scientific publishing and the role of editors in library science, information science and education journals in Spanish-speaking Latin America

**Abstract** | *Purpose:* this study aims to explore and identify the policies, guidelines and prevention strategies adopted by a group of academic journals on the responsible use of AI tools. *Design/methodology:* a total of 43 journals, indexed in the SciELO platform, from Latin America, specialized in information science, librarianship and education, were selected. We employed text analysis methods to extract and examine information available on the journals' websites. *Results:* most journals do not inform authors and reviewers about the use of generative artificial intelligence tools. Only 12% of the journals analyzed have policies on AI. Similarly, only 7% have clear guidelines on AI and directly inform about the use of AI. In addition, only 5% provide information on citation of AI tools. Although most jour-

275

Recibido: 28 de enero, 2025.

Aceptado: 20 de febrero, 2025.

\* Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.

\*\* Universidad Nacional Autónoma de México.

◇ Esta investigación fue financiada por el Programa de Becas Postdoctorales de la UNAM. Investigación realizada en el Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información (IIBI). Ofrecemos, igualmente, nuestro más sincero agradecimiento a la Dra. Estela Morales Campos, investigadora titular del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información (IIBI) de la UNAM, por su valiosa guía y los acertados consejos ofrecidos durante la revisión de este trabajo. Sus orientaciones contribuyeron significativamente a enriquecer la calidad y profundidad de este estudio.

**Declaración de conflictos de intereses:** El/ los autor(es) declaran no tener ningún conflicto de intereses potencial con respecto a la investigación, autoría y/o publicación de este artículo.

**Correos electrónicos:** jairo@iibi.unam.mx | antoniofranco@politicas.unam.mx

Buitrago-Ciro, Jairo, José Antonio Franco Rico. «La inteligencia artificial generativa en la publicación científica y el papel de los editores en revistas de biblioteconomía, ciencias de la información y educación en Hispanoamérica.» *INTER DISCIPLINA* vol. 13, n° 36 (mayo-agosto 2025): 275-300.

DOI: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2025.36.90833>

nals provide information on publication ethics in general, it is rarely explicitly associated with artificial intelligence. *Limitations*: the study is limited to information available on journal websites. Furthermore, only journals from Spanish-speaking Latin American countries were included. *Originality*: this study evidence and provides a first analysis of how academic journals in the global south are responding and informing authors and reviewers about the responsible use of GenAI.

**Keywords** | AI policies | AI guidelines | generative artificial intelligence | academic journals | scholarly publishing.

**Resumen** | *Objetivo*: este estudio pretende explorar e identificar las políticas, las directrices y las estrategias de prevención de un grupo de revistas académicas sobre el uso responsable de las herramientas de IAG. *Diseño/metodología*: se eligieron revistas indexadas en la plataforma SciELO, provenientes de Hispanoamérica, especializadas en ciencias de la información, biblioteconomía y educación. Un total de 43 revistas fueron seleccionadas. Se empleó un análisis de texto como método para extraer y buscar información en los sitios web de las revistas. *Resultados*: la mayoría de las revistas no informan a los autores y revisores sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa. Solo el 12% de las revistas analizadas tienen políticas sobre IAG. De igual forma, solo un 7% tienen directrices claras sobre IA e informan directamente sobre el uso de estas herramientas. Además, solo un 5% indica cómo y cuándo citar una herramienta de IAG. Aunque se le da mucha importancia a la ética de la publicación en la mayoría de las revistas, aún no se relaciona directamente con la IAG. *Limitaciones*: el estudio se limitó exclusivamente a la información disponible en los sitios web de las revistas. Además, solo se incluyeron revistas de los países latinoamericanos de habla hispana. *Originalidad*: este estudio evidencia y proporciona un primer análisis sobre cómo las revistas académicas del sur global de habla hispana están respondiendo e informando a autores y revisores sobre el uso responsable de la IAG.

**Palabras clave** | políticas sobre IA | directrices sobre IA | inteligencia artificial generativa | revistas académicas | publicación científica.

## Introducción

LOS RÁPIDOS AVANCES de los grandes modelos de lenguaje (LLMs, por sus siglas en inglés) han ayudado a impulsar el desarrollo de herramientas de inteligencia artificial (IA), en particular la inteligencia artificial generativa (IAG), la cual se caracteriza por la creación de contenido nuevo y original (Akhtar 2024; Hadi *et al.* 2024). Este contenido nuevo puede ser generado como texto, a través de aplicaciones como ChatGPT de Open AI o BERT de Google. Como imagen, empleando aplicaciones como el Dall-E de OpenAI. Como audio, empleando el Jukebox de OpenAI o AudioLM de Google; y como video, a través de aplicaciones como el Runway Gen-2 (Bengesi *et al.* 2024; Gozalo-Brizuela y Garrido-Merchán 2023). De

igual forma, existen aplicaciones multimodales avanzadas, capaces de combinar y crear texto e imágenes al mismo tiempo, como el GPT-4V de OpenAI o GATO de DeepMind (Huang *et al.* 2023; Jin *et al.* 2024). Estas herramientas avanzadas de IAG están generando no solo interés, sino preocupación por parte de la comunidad académica, de las partes implicadas y de la sociedad en general (Crowell 2023; Ferrara 2024; Lequesne *et al.* 2024), debido a su impacto significativo en casi todos los sectores de la sociedad, incluyendo la educación, la investigación y la publicación científica (Bakare *et al.* 2023; Lin 2024; Zhang 2023).

La publicación científica se puede entender como el canal formal de la comunicación académica. El cual se enfoca específicamente en los manuscritos académicos después de haber pasado, antes de su publicación, por un proceso formal de revisión, como, por ejemplo, los artículos, los libros, las tesis y las ponencias en congresos (Anderson 2018; European Commission 2019; Codina *et al.* 2023). Sin embargo, la literatura señala que las herramientas de IAG están no solo impactando, sino redefiniendo procesos importantes de la publicación científica. Desde la redacción de manuscritos, la generación de figuras y tablas, hasta los procesos de revisión por pares y la gestión editorial (Bergstrom y Ruediger 2024; Salvagno *et al.* 2023). Asimismo, algunos estudios advierten sobre el uso de herramientas de IAG en la publicación científica, pues este plantea problemas legales y éticos como el plagio y la propiedad intelectual. Además, los sesgos de los datos de entrenamiento de los algoritmos podrían generar resultados no representativos o información sesgada (Lund *et al.* 2023; Resnik y Hosseini 2023). En respuesta, un número importante de revistas, editores, asociaciones académicas y comités, empezaron a revisar sus políticas de publicación y procedieron a adoptar diversas estrategias para responder a estos nuevos desafíos de la IAG frente a la publicación científica (Ganjavi *et al.* 2024). Editoriales como Springer Nature, Wiley, Elsevier y Cambridge University Press señalaron de forma similar y casi simultánea, el no poder los autores incluir ni citar herramientas de inteligencia artificial como autores o coautores de una publicación académica. Asimismo, asociaciones académicas y comités como el Committee on Publication Ethics (COPE) y el International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE) respaldaron las decisiones de las editoriales y señalaron no cumplir las herramientas de IAG con los requisitos para ser considerados como autores o coautores de un manuscrito académico. Además, señalaron a los autores como únicos responsables del contenido de sus manuscritos, los cuales deben ser transparentes e indicar si emplearon herramientas de IAG en sus trabajos (Ganjavi *et al.* 2024; Spanjol y Noble 2023).

Aunque la literatura reconoce los desafíos de la publicación científica frente a las herramientas de IAG y señala la rápida respuesta de importantes revistas, editores, asociaciones académicas y comités para responder de forma oportuna al uso generalizado de la inteligencia artificial en los procesos de publicación, se

ha centrado particularmente en un pequeño grupo de revistas y editoriales de alto impacto, de suscripción, las cuales publican particularmente en inglés, y provenientes, principalmente, de países desarrollados (Ganjavi *et al.* 2024; Gendron *et al.* 2022; Spanjol y Noble 2023). No obstante, la literatura no menciona o se enfoca muy poco en cómo las revistas y editores de menos prestigio, provenientes de otras regiones con infraestructuras de investigación y publicación diferentes, y publicando en idiomas distintos al inglés, como el español o el portugués, están respondiendo al uso de la IAG en la publicación académica. Por lo tanto, un estudio enfocado en las revistas del globo sur y sobre las políticas y directrices que están adoptando frente al uso de herramientas de IAG en sus revistas, podría llenar algunos vacíos de la literatura frente a este aspecto. En respuesta, este estudio pretende analizar un grupo de revistas académicas indexadas en la plataforma SciELO, provenientes de países de América Latina, las cuales publican mayoritariamente en español. Nuestro objetivo es identificar las directrices y las políticas editoriales de estas revistas para los autores y revisores, así como las estrategias de prevención frente al uso de las herramientas de IAG en el contexto de América Latina de habla hispana.

### *El contexto de la publicación científica en América Latina*

La región de América Latina está constituida por una sociedad principalmente heterogénea en términos geográficos, sociales, culturales y económicos. En consecuencia, las desigualdades en cuanto a los recursos de acceso a la información, así como de investigación y publicación, siguen siendo un reto importante para algunos países de esta región. A diferencia de los sistemas comerciales de otras regiones, particularmente de los países del globo norte,<sup>1</sup> el sistema de publicación científica de América Latina se caracteriza por ser principalmente de acceso abierto, no comercial y financiado con fondos públicos (Aguado-López y Becerril-García, 2019; Shearer y Becerril-García 2021). Sin embargo, y de acuerdo con algunos estudios, es posible no haber logrado aún, muchas de las revistas de esta región, una adecuada visibilidad o prestigio internacional por no estar indexadas en bases de datos reconocidas internacionalmente como Web of Science o Scopus, o simplemente porque la mayoría de sus artículos están escritos en un idioma diferente al inglés (Alperin 2015; Paniagua 2024). Por otra parte, la región de América Latina cuenta con infraestructuras y plataformas no comerciales como SciELO, Redalyc y Latindex, permitiendo a los investigadores de la región acceder y difundir los resultados de investigaciones en revistas especializadas y sin

<sup>1</sup> En la literatura, la expresión de “globo norte y globo sur”, se emplea para diferenciar países con características sociales y políticas similares. En este contexto, México, el cual se encuentra geográficamente en Norteamérica, fue incluido dentro de los países del globo sur, por ser considerado parte de América latina.



tarifas de publicación (Alperin *et al.* 2014; Shearer y Becerril-García 2021). De acuerdo con la literatura, las iniciativas de libre acceso y plataformas como SciELO han contribuido a reducir en la región la brecha de publicación con otras. Asimismo, han contribuido y estimulado la producción científica en los países de la región (Salager-Meyer 2015; St-Onge *et al.* 2021).

De acuerdo con Bojo *et al.* (2009) y Packer *et al.* (2014) la plataforma SciELO (Scientific Electronic Library Online) nació en 1997 con el propósito de mejorar y dar una mayor visibilidad a las revistas y a la investigación de América Latina, del Caribe, de España y Portugal. Para, Alperin *et al.* (2014) y Repiso *et al.* (2017) SciELO es una plataforma que indexa un número importante de revistas académicas, las cuales cuentan con un proceso de revisión por pares; además de criterios editoriales similares. Algunos estudios señalan a la red SciELO como modelo de acceso abierto no comercial y como uno de los principales pioneros en el movimiento de acceso abierto surgido a inicios de los años 2000 (Bojo *et al.* 2009; Packer *et al.* 2014; Alperin *et al.* 2014; Bojo 2017). En la actualidad, la plataforma SciELO cuenta con 411 revistas y más de medio millón de documentos indexados (SciELO 2024).

## Revisión de la literatura

El lanzamiento del ChatGPT a finales del 2022, su rápida evolución hacia versiones con mayor precisión y la aparición de otras herramientas de inteligencia artificial avanzadas capaces de crear no solo contenido de texto, sino de imagen y audio, despertaron no solo el interés, sino la preocupación por parte de gobiernos, de medios de comunicación, de la comunidad académica y de la sociedad en general (Dwivedi *et al.* 2023; Medaglia *et al.* 2023). En respuesta a los intereses y preocupaciones de la comunidad académica, una cantidad significativa de la literatura se ha centrado en resaltar el impacto de las herramientas de inteligencia artificial, en particular la IAG en la publicación científica. En este sentido, muchos estudios se han centrado especialmente en señalar las ventajas, los retos y el papel de las revistas y los editores sobre el uso de estas herramientas en la publicación científica.

### *Uso de las herramientas de IAG en la redacción y presentación de manuscritos académicos*

Pereira *et al.* (2024) reconocen que las herramientas de IAG, como el ChatGPT, tienen un impacto beneficioso a la hora de apoyar a los autores en tareas específicas como el refinamiento y la organización de los manuscritos. No obstante, resaltan lo indispensable de conservar el texto el aspecto creativo y crítico, propio de un documento académico. Además, señalan la importancia de crear direc-

trices claras para el uso de estas herramientas por los autores de manera responsable. De manera similar, Karuppal (2025) señala que las herramientas de IAG están mejorando la productividad, la precisión y la calidad de los artículos académicos médicos. Sin embargo, advierte sobre los desafíos éticos y la dependencia excesiva hacia estas herramientas. Por su parte, Carnino *et al.* (2024) evidenciaron el empleo por parte de muchos autores de las herramientas de IAG para escribir o mejorar la redacción de los resúmenes e introducciones de sus manuscritos académicos. Además, los autores resaltaron tener una mayor dependencia de estas herramientas para mejorar la claridad y la precisión de los artículos académicos en los países cuya lengua no es el inglés. Otros estudios como el de Dergaa *et al.* (2023) exploraron los beneficios y desafíos de la IAG en la escritura académica. Los autores concluyeron poder ayudar estas herramientas a agilizar tareas como resumir artículos, traducir y editar textos académicos. Sin embargo, advierten sobre los riesgos éticos y la necesidad de debates exhaustivos para garantizar el uso transparente de estas herramientas en la publicación científica. Por otra parte, Hosseini *et al.* (2023) evaluaron las consideraciones éticas en el uso del ChatGPT por parte de los autores en los procesos de redacción y edición de manuscritos académicos. De acuerdo con el estudio, las herramientas de IAG no deberían citarse como autores ni ser reconocidos en la sección de agradecimientos debido a no tener estas ningún grado de responsabilidad. Sin embargo, señalan que aquellos utilizando estas herramientas deberían informarlo en la sección de la introducción o de la metodología, citando o referenciando las herramientas empleadas. Finalmente, Hassani y Silva (2023) y Nguyen-Trung *et al.* (2024) señalaron a las herramientas de IAG con la posibilidad de cumplir un papel importante en la publicación científica a la hora de apoyar a los investigadores en el análisis, extracción y limpieza de datos de forma más rápida y precisa. Sin embargo, advierten que los investigadores deben ser conscientes de los desafíos éticos y los posibles sesgos en el uso de estas herramientas.

### *Uso de las herramientas de IAG en los procesos editoriales y la revisión por pares*

Duarte (2023) señaló que las herramientas de IAG están impactando y transformando los procesos de redacción y revisión por pares en la publicación científica. El estudio reconoce poder ayudar algunas herramientas de IA a los autores a identificar las revistas adecuadas para publicar; a los editores y revistas a seleccionar los revisores; y a estos últimos a encontrar errores o inconsistencias en los artículos evaluados. No obstante, el estudio enfatiza en ser la intervención humana fundamental, para garantizar la transparencia y la integridad de la publicación científica. De manera similar, Farber (2024) analizó el uso de las herramientas de IA para seleccionar revisores de artículos. El estudio evidenció poder

reducir las herramientas de IA el tiempo de búsqueda y selección de revisores en más de un 70%; lo cual ayudaría considerablemente a las revistas y editores a reducir su carga de trabajo considerablemente. Sin embargo, el estudio resalta el requerir, para mejorar el impacto de estas herramientas, la supervisión humana y marcos éticos, los cuales garanticen la transparencia de los resultados y minimicen posibles sesgos. Otros estudios como el de Kousha y Thelwall (2024) resaltaron de forma similar que las herramientas de IAG son útiles para buscar revisores de artículos y podrían ayudar a las revistas y editores a realizar un primer filtro o control de calidad de los manuscritos antes de ser enviados a los revisores. Sin embargo, el estudio afirma el deber emplearse estas herramientas solo para apoyar el proceso de revisión y sin remplazar al revisor humano. Por su parte, Biswas (2024) destacó que algunas herramientas de IAG como el ChatGPT podrían apoyar a los autores a comprender adecuadamente los comentarios de los revisores. Asimismo, podrían obtener borradores de las respuestas a los revisores. Sin embargo, destaca el deber hacerse esto con cautela, preservando siempre la integridad académica. En contraste, Mollaki (2024) analizó los riesgos y desafíos de emplear herramientas de IAG en el proceso de revisión por pares. El estudio señala que estas herramientas proporcionan en general comentarios poco críticos o irrelevantes. Asimismo, señala la posibilidad de poderse poner en riesgo la confidencialidad de los datos. Por otra parte, el estudio resalta también no proporcionar la mayoría de los editores y revistas información explícita o directrices claras sobre el uso de herramientas de IAG por parte de los revisores para generar informes. De igual forma, Moffatt y Hall (2024) señalan al uso de las herramientas de la IAG en la publicación científica con el riesgo de socavar el trabajo y esfuerzo intelectual de los autores, esencial en la investigación académica. Asimismo, resaltan no estar capacitadas estas herramientas para evaluar el rigor y la credibilidad científica de los manuscritos, por lo tanto, no son adecuadas para la revisión de artículos.

## Metodología

Un análisis de texto o de contenido fue empleado como método de investigación para examinar los sitios web de revistas académicas especializadas. El análisis de texto se usa ampliamente para identificar patrones significativos y responder a preguntas de investigación específicas (Guetterman *et al.* 2018; Nicmanis 2024). El objetivo de este estudio es explorar e identificar las directrices y las políticas editoriales, así como las estrategias de prevención frente al uso de las herramientas de IAG, las cuales tienen o emplean las revistas especializadas en ciencias de la información, biblioteconomía o afines y educación, de la región de Hispanoamérica.

Este estudio pretende responder puntualmente a las siguientes preguntas de investigación:

i) ¿Proporcionan las revistas información general sobre ética de la publicación? ii) ¿Tienen las revistas una declaración específica sobre políticas relacionadas con la IAG? iii) ¿Tienen las revistas directrices o guías relacionadas con la IA y el proceso de publicación? iv) ¿Proporcionan las revistas información a los autores o revisores sobre el uso de herramientas basadas en IAG? v) ¿Ofrecen las revistas indicaciones sobre si los autores pueden citar una herramienta de IAG y cómo deben hacerlo? vi) ¿Mencionan las revistas herramientas de IAG diseñadas para ayudar a los autores o revisores en los procesos de publicación?

### *Selección de las revistas*

Para este estudio se seleccionaron las revistas académicas indexadas en la plataforma SciELO, enfocadas específicamente en ciencias de la información, biblioteconomía o afines y educación de los países de habla hispana de América Latina. Con respecto a las revistas enfocadas en educación, se seleccionaron algunas revistas de áreas temáticas diferentes como salud o matemáticas, pero con un enfoque en educación. La decisión de analizar solamente las revistas de habla hispana de los países de América Latina fue por querer enfocarnos únicamente en cómo este grupo de países, compartiendo un mismo idioma y con un ecosistema de publicación similar, están respondiendo o informando sobre el uso de herramientas de IAG en la publicación. De igual forma, la decisión de enfocarnos solamente en algunas áreas del conocimiento se basó en su relevancia en cuanto a la intersección entre la inteligencia artificial y la comunicación científica. Por ejemplo, las revistas enfocadas en las áreas de ciencias de la información y biblioteconomía fueron incluidas porque la literatura considera tener los especialistas en estas áreas un papel importante en la integración de las herramientas de la IA en la investigación y la publicación (Gasparini y Kautonen 2022; Buitrago-Ciro *et al.* 2025). Por otra parte, las revistas enfocadas en educación fueron incluidas en el estudio debido al importante impacto de la IA sobre la educación y el aprendizaje (Holmes y Tuomi 2022; Wu 2023). En consecuencia, es posible que las revistas especializadas en estas áreas del conocimiento estén brindando mayor información en sus plataformas sobre el uso adecuado de las herramientas de IA, tanto para los autores como para los revisores. Por otra parte, se seleccionaron las revistas indexadas en la plataforma SciELO, debido a indexar un importante número de revistas académicas de la región de América Latina, y publicar mayoritariamente en español o portugués. Sin embargo, Brasil, reconocido por su gran influencia en la investigación y publicación en la zona, fue excluido del estudio porque queríamos centrarnos únicamente en los países hispanohablantes de América Latina. De igual forma, no se incluyeron las revistas de Portugal y España por no hacer parte de esta región.

Para la selección de las revistas, se descargó inicialmente el listado completo de las revistas activas indexadas en la plataforma SciELO, correspondiente al enlace <https://scielo.org/es/>. Únicamente se tuvieron en cuenta las revistas activas indexadas en este enlace, las cuales competen a la sección *Lista de periódicos / Por orden alfabético*. Posteriormente, se revisaron manualmente los títulos y descripciones de las revistas y, finalmente, se seleccionaron aquellas centrándose específicamente en las áreas de interés del estudio y provenientes de los países de habla hispana de la región. Un total de 7 revistas especializadas en ciencias de la información, biblioteconomía o afines fueron seleccionadas. De igual forma se seleccionaron 36 revistas especializadas en educación, para un total de 43 revistas. Aunque hay una diferencia marcada en el número de revistas concernientes a los dos campos de estudio (7-36), el objetivo era analizar todas las revistas indexadas en las dos áreas, sin importar la diferencia numérica. Este estudio no pretende hacer un análisis comparativo entre las dos disciplinas, sino hacer un análisis global sobre cómo todas las revistas indexadas en ambas disciplinas están abordando el uso de la inteligencia artificial.

A continuación, en la tabla 1, se mencionan, por orden alfabético y por campo de investigación, las revistas seleccionadas para el estudio.

**Tabla 1.** Lista de revistas seleccionadas.

Nombre de la revista	URL	Campo de investigación de la revista	País
<i>ACIMED. Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud</i>	<a href="https://acimed.sld.cu/index.php/acimed">https://acimed.sld.cu/index.php/acimed</a>	Ciencias de la información y Biblioteconomía	Cuba
<i>Biblios</i>	<a href="https://biblios.pitt.edu/ojs/biblios">https://biblios.pitt.edu/ojs/biblios</a>	Ciencias de la información y Biblioteconomía	Perú
<i>E-Ciencias de la Información</i>	<a href="https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias">https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias</a>	Ciencias de la información y Biblioteconomía	Costa Rica
<i>Información Tecnológica</i>	<a href="https://www.citrevistas.cl/informacion-tecnologica/revistait.htm">https://www.citrevistas.cl/informacion-tecnologica/revistait.htm</a>	Ciencias de la información y Biblioteconomía	Chile
<i>Información, Cultura y Sociedad. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas (INIBI)</i>	<a href="http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/index">http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/index</a>	Ciencias de la información y Biblioteconomía	Argentina
<i>Investigación Bibliotecológica IIBI</i>	<a href="http://revib.unam.mx/ib/index.php/ib">http://revib.unam.mx/ib/index.php/ib</a>	Ciencias de la información y Biblioteconomía	México
<i>Revista Interamericana de Biblioteología</i>	<a href="https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB">https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB</a>	Ciencias de la información y Biblioteconomía	Colombia
<i>Actualidades Investigativas en Educación</i>	<a href="https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie">https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie</a>	Educación	Costa Rica
<i>Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo</i>	<a href="https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA">https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA</a>	Educación	Colombia
<i>Calidad en la Educación</i>	<a href="https://calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/about">https://calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/about</a>	Educación	Chile

Continúa ►

**Tabla 1.** Lista de revistas seleccionadas (continuación).

Nombre de la revista	URL	Campo de investigación de la revista	País
<i>CPU-e. Revista de Investigación Educativa</i>	<a href="https://cpue.uv.mx/index.php/cpue">https://cpue.uv.mx/index.php/cpue</a> HYPERLINK "https://cpue.uv.mx/index.php/cpu%20e%20%20%20"	Educación	México
<i>Cuadernos de Investigación Educativa</i>	<a href="https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa">https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa</a> HYPERLINK "https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa"	Educación	Uruguay
<i>Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa</i>	<a href="https://dialogossobreeeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/index">https://dialogossobreeeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/index</a>	Educación	México
<i>Educación</i>	<a href="https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion">https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion</a>	Educación	Perú
<i>Educación Física y Ciencia</i>	<a href="https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/index">https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/index</a> HYPERLINK "https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/index"	Educación	Argentina
<i>Educación Matemática</i>	<a href="https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REM">https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REM</a> HYPERLINK "https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REM"	Educación	Argentina
<i>Educación Médica Superior</i>	<a href="https://ems.sld.cu/index.php/ems">https://ems.sld.cu/index.php/ems</a>	Educación	Cuba
<i>Educación química</i>	<a href="https://www.revistas.unam.mx/index.php/req">https://www.revistas.unam.mx/index.php/req</a>	Educación	México
<i>Educación y Educadores</i>	<a href="https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/index">https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/index</a> HYPERLINK "https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/index%20"	Educación	Colombia
<i>Educere</i>	<a href="https://www.human.ula.ve/adocente/educere/">https://www.human.ula.ve/adocente/educere/</a>	Educación	Venezuela
<i>EDUMECENTRO</i>	<a href="https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc">https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc</a> HYPERLINK "https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc%20"	Educación	Cuba
<i>EM: Revista de la Fundación Educación Médica</i>	<a href="https://www.educacionmedica.net/">https://www.educacionmedica.net/</a> HYPERLINK "https://www.educacionmedica.net/"	Educación	España
<i>Historia de la Educación – Anuario</i>	<a href="https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/issue/view/35">https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/issue/view/35</a>	Educación	Argentina
<i>IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH</i>	<a href="https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech">https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech</a>	Educación	México
<i>Innovación Educativa</i>	<a href="https://www.ipn.mx/innovacion/">https://www.ipn.mx/innovacion/</a> HYPERLINK "https://www.ipn.mx/innovacion/"	Educación	México
<i>Investigación en Educación Médica</i>	<a href="https://riem.facmed.unam.mx/index.php/riem">https://riem.facmed.unam.mx/index.php/riem</a> HYPERLINK "https://riem.facmed.unam.mx/index.php/riem"	Educación	México
<i>Investigación y Educación en Enfermería</i>	<a href="https://revistas.udea.edu.co/index.php/iee">https://revistas.udea.edu.co/index.php/iee</a> HYPERLINK "https://revistas.udea.edu.co/index.php/iee"	Educación	Colombia

Continúa ►

**Tabla 1.** Lista de revistas seleccionadas (continuación).

Nombre de la revista	URL	Campo de investigación de la revista	País
<i>Páginas de Educación</i>	<a href="https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion">https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion</a> HYPERLINK “ <a href="https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion">https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion</a> ”	Educación	Uruguay
<i>Praxis Educativa</i>	<a href="https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis">https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis</a> HYPERLINK “ <a href="https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis">https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis</a> ”	Educación	Argentina
<i>Revista Colombiana de Educación</i>	<a href="https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE">https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE</a>	Educación	Colombia
<i>Revista de la Educación Superior</i>	<a href="https://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu">https://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu</a>	Educación	México
<i>Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación</i>	<a href="https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion">https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion</a>	Educación	Argentina
<i>Revista Educación</i>	<a href="https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion">https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion</a>	Educación	Costa Rica
<i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i>	<a href="https://redie.uabc.mx/redie">https://redie.uabc.mx/redie</a>	Educación	México
<i>Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias</i>	<a href="https://reiec.unicen.edu.ar/reiec">https://reiec.unicen.edu.ar/reiec</a>	Educación	Argentina
<i>Revista Electrónica Educare</i>	<a href="https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/">https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/</a>	Educación	Costa Rica
<i>Revista Historia de la Educación Latinoamericana</i>	<a href="https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican">https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican</a>	Educación	Colombia
<i>Revista Iberoamericana de Educación Superior</i>	<a href="https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/issue/view/38">https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/issue/view/38</a>	Educación	México
<i>Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología</i>	<a href="https://teyetrevista.info.unlp.edu.ar/">https://teyetrevista.info.unlp.edu.ar/</a>	Educación	Argentina
<i>Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva</i>	<a href="https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva">https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva</a>	Educación	Chile
<i>Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa</i>	<a href="https://www.relime.org/index.php/relime">https://www.relime.org/index.php/relime</a>	Educación	México
<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i>	<a href="https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/index">https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/index</a>	Educación	México
<i>Revista Mexicana de Orientación Educativa</i>	<a href="https://remo.ws/">https://remo.ws/</a>	Educación	México
<i>RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo</i>	<a href="https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE">https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE</a>	Educación	México

Fuente: Elaboración propia.

### Recolección de datos

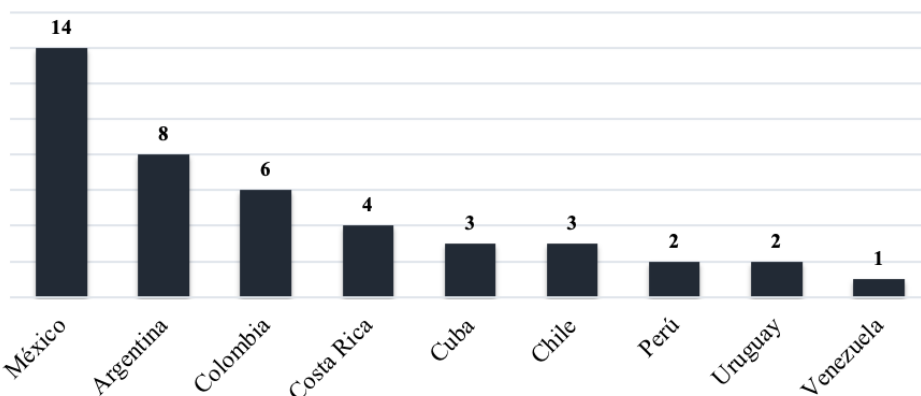
Una vez finalizada la elección, se realizó una búsqueda manual en cada uno de los sitios web de las revistas seleccionadas. Para encontrar y extraer la información pertinente se empleó un conjunto predeterminado de palabras clave como

término de búsqueda. Los términos empleados fueron los siguientes: ética de la publicación, principios éticos, inteligencia artificial, IA, inteligencia artificial generativa, IAG, herramientas de IA, políticas sobre IA, directrices sobre IA, declaración sobre IA, guías sobre la IA, uso de IA en la publicación, políticas editoriales sobre IA, IA para autores, IA para revisores, lineamientos de publicación con IA. La recolección de datos se llevó a cabo entre octubre y diciembre de 2024. Dos autores realizaron de manera independiente el análisis de los sitios web y la extracción de datos. Posteriormente, se compararon las informaciones recogidas. En caso de conflicto o desacuerdo, ambos autores verificaron conjuntamente la información para asegurarse de que los resultados fueran precisos.

## Resultados

### *Representación demográfica de las revistas seleccionadas por país*

Figura 1. Número de revistas por país.



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la figura 1. Las revistas indexadas en SciELO en el área de ciencias de la información, biblioteconomía o afines y educación, provenientes de América Latina, representan casi el 50% del total de los países que hablan español en la región (9/19). Aunque un número importante de países no están representados, los países incluidos reflejan importantes características geográficas, culturales, económicas y sociales en la región. Asimismo, y como ya es sabido, se demuestra la influencia de México (con 14 revistas), como un líder en la producción científica en la región de Hispanoamérica. También sobresalen otros países como Argentina (8), Colombia (6), Costa Rica (4), Cuba y Chile (3); lo

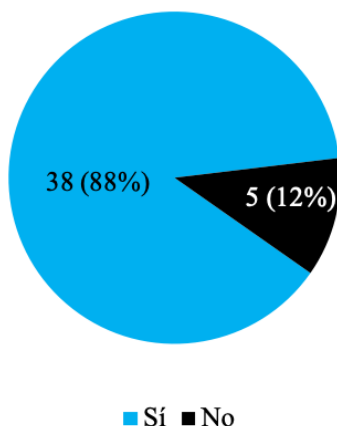


cual refleja, igualmente, el importante papel de estos países en la producción científica en estas disciplinas o áreas temáticas especializadas. Sin embargo, es posible que la representación y diferencia en el número de revistas en estas áreas del conocimiento en los países de habla hispana tengan alguna relación con el tamaño de la población, con la infraestructura de investigación o simplemente con diferencias en el desarrollo de estas disciplinas dentro de los sistemas educativos y de investigación de cada país.

### *Informan sobre ética de la publicación*

Del total de las 43 revistas seleccionadas, 38 (88%) proporcionan información relevante sobre ética de la publicación. Solo 5 revistas (12%) no proporcionan información sobre ética de la publicación en sus sitios web (figura 2). De igual forma, la mayoría de las revistas con información sobre ética de la publicación, siguen los lineamientos del COPE.

**Figura 2.** Revistas que proporcionan información sobre ética de la publicación.

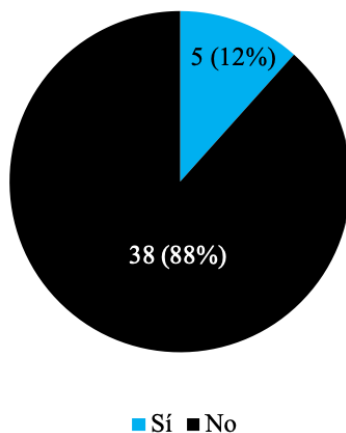


Fuente: Elaboración propia.

### *Tienen políticas sobre inteligencia artificial*

Del total de las 43 revistas seleccionadas, solo 5 revistas (12%) incluyen políticas sobre inteligencia artificial. En contraste, un gran número de revistas 38 (88%) no incluyen o no mencionan información sobre políticas de IAG en sus sitios (figura 3). Las revistas con políticas sobre IA son las siguientes: de México: *Investigación en Educación Médica* y *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*; de Chile: *Información tecnológica*; de Costa Rica: *Revista Electrónica Educare*, y, de Uruguay: *Páginas de Educación*.

**Figura 3.** Revistas que ofrecen políticas sobre inteligencia artificial generativa.

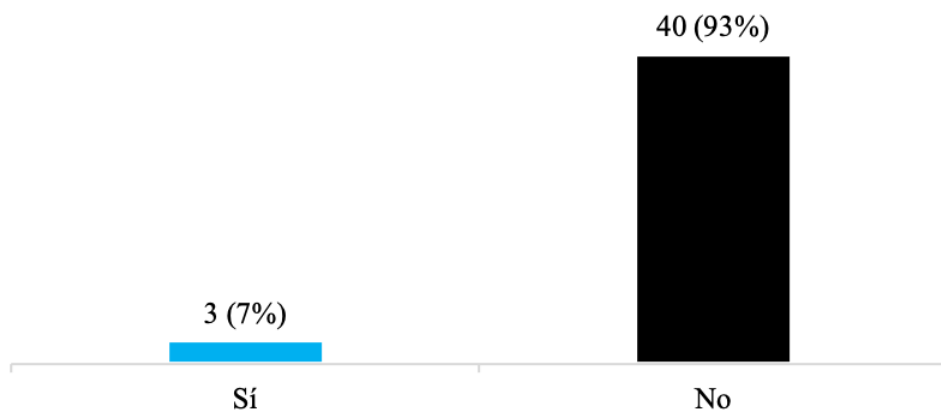


Fuente: Elaboración propia.

### *Presentan directrices o guías relacionadas con el uso de la IAG en la publicación*

Del total de las revistas solo 3 (7%) presentan directrices o guías específicas relacionadas con el uso de inteligencia artificial generativa en la publicación. De Chile: *Información tecnológica*; de México: *Investigación en Educación Médica*; de Costa Rica: *Revista Electrónica Educare*. En contraste, la gran mayoría 40 (93%) no presenta guías específicas al respecto (figura 4).

**Figura 4.** Revistas que ofrecen directrices sobre el uso de la IAG.



Fuente: Elaboración propia.

### *Informan directamente a los autores o revisores sobre el uso de inteligencia artificial generativa*

Algunas revistas no tienen políticas ni directrices sobre el uso general de la IA. Sin embargo, algunas tienen otro tipo de información donde advierten o informan directamente a los autores o revisores sobre el uso de la IAG. Del total de las revistas analizadas, solo 3 revistas (7%) informan o advierten directamente a los autores o revisores sobre el uso general de inteligencia artificial (IA). De Chile: *Información Tecnológica*; de Colombia: *Investigación y Educación en Enfermería*, y, de Costa Rica: *Revista Electrónica Educare*. En contraste, 40 revistas (93%) no informan o advierten directamente sobre el uso de las herramientas de IA (figura 5).

**Figura 5.** Revistas que informan directamente a los autores o revisores sobre el uso de la IAG.



Fuente: Elaboración propia.

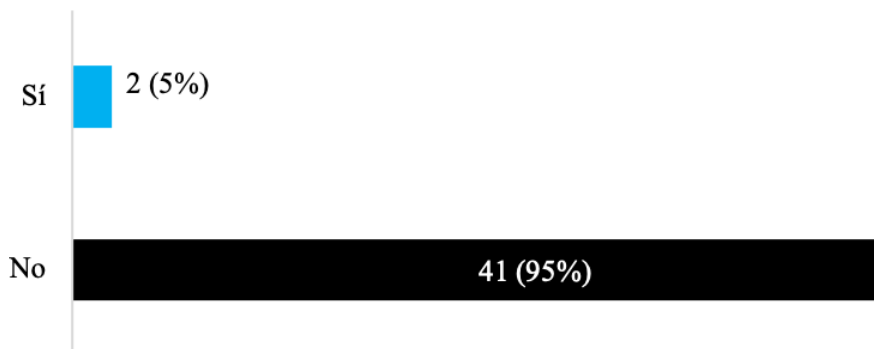
### *Indican si los autores pueden citar una herramienta de IAG y cómo deben hacerlo*

De las 43 revistas analizadas, solo 2 (5%) ofrecen indicaciones sobre si los autores pueden citar una herramienta de IAG y cómo deben hacerlo. De Chile: *Información Tecnológica*, y, de Costa Rica: *Revista Electrónica Educare*. En contraste, 41 revistas (95%) no ofrecen ningún tipo de información al respecto (figura 6).

### *Sugieren herramientas de IAG para ayudar a los autores o revisores en el proceso de publicación*

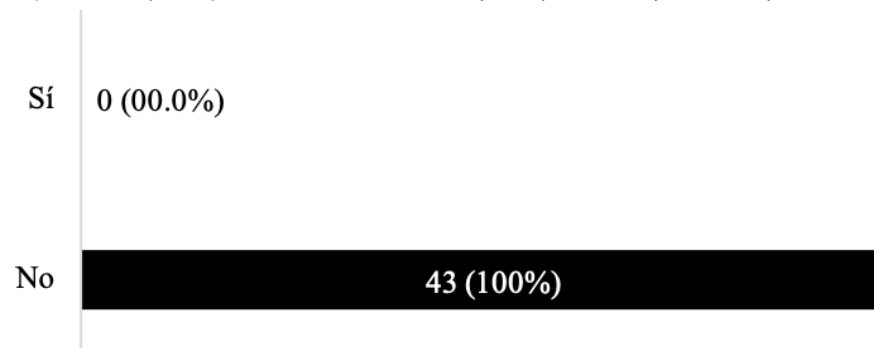
Ninguna de las 43 revistas (0%) menciona o sugiere alguna herramienta de IAG para ayudar a los autores o revisores en los procesos de publicación (figura 7).

**Figura 6.** Revistas que ofrecen indicaciones sobre cómo y cuándo citar las herramientas de IAG.



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 7.** Revistas que sugieren herramientas de IAG para ayudar en el proceso de publicación.

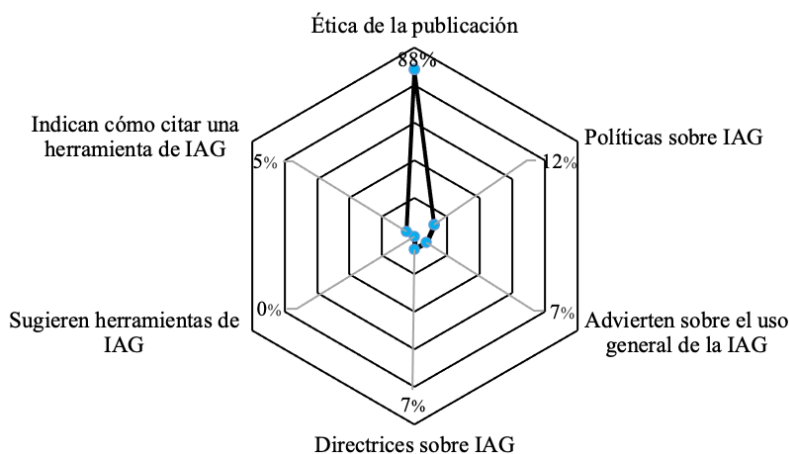


Fuente: Elaboración propia.

### *Análisis integral sobre el uso, políticas y directrices de la IAG en las revistas analizadas*

De acuerdo con los resultados generales, la mayoría de las revistas analizadas, 38 (88%), tiene información relacionada con la ética de la publicación, sin relacionarla directamente con el uso de la IA. Un número muy reducido, 5 (12%), tiene políticas sobre IAG. Solo 3 (7%) tienen directrices sobre IA o informan directamente a los autores o revisores sobre el uso de inteligencia artificial generativa. Finalmente, solo 2 (5%) ofrecen indicaciones sobre cómo y cuándo citar las herramientas de IA, y ninguna (0%) sugiere herramientas de IAG para ayudar en el proceso de publicación (figura 8).

**Figura 8.** Análisis integral sobre el uso, las políticas y las directrices de la IAG en la publicación científica.



Fuente: Elaboración propia.

## Discusión

Como se mencionó inicialmente, el estudio se centró en explorar las directrices, políticas editoriales y estrategias preventivas de las revistas especializadas en ciencias de la información, biblioteconomía y educación en Hispanoamérica frente al uso de herramientas de IAG en la publicación académica. El análisis evidenció que la mayoría de las revistas, 38 (88%); proporciona amplia información para los autores y revisores sobre ética de la publicación, pero sin relacionarla directamente con la IAG. Esto coincide con Fernández-Miranda *et al.* (2024), quienes indicaron tener la comunidad académica de las universidades de América Latina una percepción amplia sobre los desafíos y el impacto ético de las herramientas de IAG en la educación y en la investigación, pero señalan la poca presencia de políticas para abordarla o regularla. Por otra parte, se evidenció haber adoptado 35 revistas (81%) las recomendaciones del Comité de Ética de la Publicación. Sin embargo, ninguna de las revistas sugiere seguir o leer las directrices del COPE sobre inteligencia artificial. Aunque el alto nivel de adopción y promoción de las normas éticas demuestra la credibilidad y rigurosidad de las revistas, también se evidencia que un pequeño grupo, 5 revistas (12%), no ha logrado promover el cumplimiento de las buenas prácticas de publicación, al no tener ninguna información relacionada con la ética de la publicación.

Los resultados de nuestro análisis también sugieren que la adopción de políticas, directrices y otras informaciones relacionadas con el uso y prevención de herramientas de IAG por parte de las revistas analizadas en este estudio es lenta

y sigue estando rezagada en comparación con otras revistas o editoriales de países angloparlantes y de reconocimiento internacional. Esta observación coincide con Demaidi (2023), quien considera la existencia de una brecha importante entre los países desarrollados, con grandes infraestructuras tecnológicas y los países del globo sur a la hora de adoptar estrategias relacionadas con la inteligencia artificial. Además, coincide con Covarrubias *et al.* (2022), quienes señalan que la regulación y adopción de políticas sobre IAG en América Latina es muy poco representativa en la literatura en comparación con los países industrializados. Sin embargo, la presencia de políticas sobre IAG en 5 revistas (12%), de directrices en 3 revistas (7%), y de otro tipo de información relacionada con el uso de la IAG (5%), provenientes de México, Chile, Colombia, Costa Rica y Uruguay, evidencia el creciente interés y la preocupación regional por parte de editores y otras partes implicadas en informar y prevenir sobre el uso de herramientas de IA en la publicación científica. Esto coincide con Camacho *et al.* (2024), quienes recientemente y a través de la *Declaración de Heredia* realizada en Costa Rica, propusieron algunos principios éticos para autores, revisores y editores, sobre el uso responsable y transparente de la inteligencia artificial en las revistas y editoriales científicos. De igual forma, se evidenció el importante rol de México y Chile en el desarrollo de la publicación científica y las buenas prácticas de publicación en la región. Esto coincide con González-Parias *et al.* (2024), quienes señalaron a México y Chile, después de Brasil, como los países con mayores contribuciones científicas en América Latina. Sin embargo, estos resultados evidencian la urgente necesidad por parte de editores, comités editoriales, editores asociados, revisores y otras partes implicadas en los procesos de la publicación científica, para establecer marcos éticos, los cuales promuevan el uso responsable de las herramientas de IA, así como de políticas que regulen y exijan transparencia en el uso de estas herramientas, y de directrices, las cuales expliquen a los autores y revisores los pasos y/o recomendaciones para utilizarlas y declarar su uso en la producción y revisión de manuscritos. Esto se ajusta a lo mencionado por Farber (2024), Ganjavi *et al.* (2024), Hosseini *et al.* (2023) y Pereira *et al.* (2024), quienes señalan requerir, el uso regular de IAG en los procesos de publicación académica, de nuevas estrategias como establecer normas y políticas reguladoras de su uso tanto para autores como para revisores, con el fin de minimizar sesgos y promover la integridad y transparencia en la investigación.

Por otra parte, nuestros resultados evidenciaron que, aunque las revistas con un enfoque en educación tienen un mayor número de revistas 4/36 (11%) informando o promoviendo políticas, directrices y otras iniciativas relacionadas con el uso de la IAG, las revistas con un enfoque en ciencias de la información, biblioteconomía o áreas afines presentan una mayor proporción porcentual 1/7 (14%) a las de las revistas sobre educación. Aunque a nivel general, el número

porcentual es poco representativo, es importante resaltar el esfuerzo y las iniciativas llevándose a cabo por algunas revistas para informar y prevenir sobre la IAG. Estas primeras iniciativas pueden ser una respuesta al impacto de la IA, en general, sobre la educación y el aprendizaje, como lo mencionan Holmes y Tuomi (2022) y Wu (2023). Asimismo, podrían estar influenciadas en lo mencionado por Gasparini y Kautonen (2022) y AAAA (2025), quienes resaltan el papel importante a cumplir por los especialistas en ciencias de la información, biblioteconomía o afines, a la hora de informar o prevenir sobre la integración de las herramientas de IAG en la educación, la investigación y la publicación. Sin embargo, es importante resaltar que las iniciativas de estas revistas siguen siendo poco representativas. Por lo tanto, se requiere un mayor esfuerzo por parte de las revistas académicas para informar y prevenir sobre el uso de la IAG. Por último, los resultados demuestran que ninguna de las revistas analizadas sugiere herramientas de IAG, para ayudar a los autores o revisores en el proceso de publicación o revisión. Además, muy pocas brindan orientación sobre cómo citar estas herramientas; aun cuando la mayor parte de estas revistas publican artículos relacionados con esta temática. Lo cual evidencia la falta de iniciativas concretas para apoyar a los autores y revisores en el uso e integración adecuada de estas herramientas en los procesos de publicación científica.

## Conclusión

Es muy probable que el uso de herramientas de IAG se instale definitivamente para generar nuevos conocimientos y para difundirlos, lo cual transformará y redefinirá de manera profunda los procesos de investigación y publicación científica tradicional conocidos hasta ahora. Este estudio analizó 43 revistas académicas, provenientes de Hispanoamérica, especializadas en ciencias de la información, biblioteconomía, afines y educación, con el fin de explorar e identificar las directrices y las políticas editoriales, así como las estrategias de prevención frente al uso no ético de las herramientas de IAG. Los resultados evidenciaron no informar ni prevenir adecuadamente, la mayoría de las revistas, a los autores y revisores sobre el uso de estas herramientas en sus sitios web. Solo el 12% de las revistas analizadas tiene políticas sobre IA. De igual forma, solo un 7% tiene directrices claras sobre IA e informa directamente a los autores o revisores sobre el uso de estas herramientas. Además, solo un 5% indica cómo y cuándo citar una herramienta de IA. Aunque se evidencia la importancia que tiene la ética de la publicación en la mayoría de las revistas, aún no se relaciona directamente esta información con la inteligencia artificial. Por lo tanto, las conclusiones de este estudio evidencian que los esfuerzos realizados por las revistas académicas para informar y prevenir a los autores y revisores sobre el uso de la IA no son suficien-

tes. En respuesta, las revistas, editores y otras partes implicadas en los canales formales de la comunicación académica deberían fomentar mayores iniciativas para informar, prevenir y apoyar a los autores y revisores, quienes publican o aceptan revisar manuscritos en sus revistas, sobre el uso responsable de las herramientas de IAG.

## Recomendaciones

i. *Adoptar y replicar políticas y directrices de las revistas pioneras:*

Las revistas académicas, las cuales no han establecido o no tienen ningún tipo de información relacionada con el uso responsable de la IA, podrían adoptar políticas y directrices similares a las de las revistas precursoras en las áreas de ciencias de la información, biblioteconomía y educación. Asimismo, podrían adoptar políticas y directrices sobre IA de otras revistas o asociaciones académicas internacionalmente reconocidas y que cuentan con estrategias claras sobre el uso de la IA en la publicación científica, por ejemplo, *Springer Nature*, *Wiley*, *Elsevier* o el COPE.

ii. *Alfabetización informacional en IA por parte de revistas, editores y otras partes implicadas en la publicación científica:*

La literatura señala el empleo de talleres de alfabetización informacional para formar a investigadores sobre los desafíos de la publicación científica, como una herramienta bastante útil (Fong *et al.* 2016; Buitrago-Ciro y Hernández-Pérez 2024). En respuesta, las revistas, los editores y otras partes implicadas deberían no solo implementar políticas y directrices sobre el uso de la IA, sino, dar un paso adelante, y empezar a brindar talleres formativos sobre el uso responsable de la IA, dirigido particularmente a investigadores, revisores y otras partes implicadas.

iii. *Colaboración institucional entre revistas, académicos y especialistas en IA:*

Un número importante de revistas indexadas en SciELO, y otras plataformas de acceso abierto de la región, están vinculadas a instituciones universitarias. Sería muy beneficioso fomentar una colaboración entre las revistas científicas, sus editores y los académicos de estas instituciones, junto con especialistas en inteligencia artificial, para promover la integración responsable de la IA en los procesos de publicación científica. Este tipo de iniciativas colaborativas fortalecería las políticas y directrices sobre el uso de la IA. Además, traería beneficios directos a los investigadores (autores), a las revistas y a la comunidad académica en general.



## Limitaciones e implicaciones para futuras investigaciones

El estudio se limitó a analizar un pequeño grupo de revistas indexadas en la plataforma SciELO, especializadas en dos disciplinas concretas. Es probable que otras revistas de otras disciplinas indexadas en la misma plataforma informen o proporcionen más información sobre el uso responsable de IAG en sus sitios web. Futuras investigaciones podrían enfocarse en otras disciplinas para comprobar el tipo de información brindada por otras revistas y disciplinas sobre el uso de IAG.

El análisis se centró únicamente en la información disponible en los sitios web de las revistas analizadas. Sin embargo, es posible el estar llevando a cabo estas revistas estrategias internas sobre la prevención y uso de las herramientas de IAG, las cuales aún no están disponibles en sus sitios web. Futuras investigaciones podrían llevar a cabo otro tipo de análisis para comprobar si estas revistas tienen otro tipo de iniciativas sobre el uso de la IAG no reflejadas aún en sus sitios web.

Brasil, el país más importante e influyente en la publicación científica de América Latina, fue excluido del estudio porque solo se tuvieron en cuenta los países de habla hispana en la región. Sin embargo, es probable que las revistas provenientes de este país estén informando y previniendo mejor a los autores y revisores en el uso de herramientas con IAG. Futuras investigaciones podrían centrarse únicamente en las revistas provenientes de este país y comparar los resultados. **ID**

## Referencias

- Aguado López, Eduardo y Arianna Becerril García. 2019. Latin America's long-standing open access ecosystem could be undermined by proposals from the Global North. *LSE Latin America and Caribbean Blog*, 6 de noviembre.
- Akhtar, Zarif Bin. 2024. Unveiling the evolution of generative AI (GAI): a comprehensive and investigative analysis toward LLM models (2021-2024) and beyond. *Journal of Electrical Systems and Information Technology*, 11(1): 21-22. <https://doi.org/10.1186/s43067-024-00145-1>.
- Alfonso, Fernando y Filippo Crea. 2023. New recommendations of the International Committee of Medical Journal Editors: use of artificial intelligence. *European Heart Journal*, 44(31): 2888-90. 2023. <https://doi.org/10.1093/eurheartj/ehad448>.
- Alperin, Juan. P. 2015. *The public impact of Latin America's approach to open access*. Tesis doctoral. Stanford University, USA: ProQuest.
- Alperin, Juan Pablo, Abel Packer, Eduardo Aguado-López, Arianna Becerril-García, Dominique Babini, Gustavo Archuby, Valeria Carrizo, Darío Alejandro

- García, Sebastián Higa y Diego Spano. 2014. *Indicadores de acceso abierto y comunicaciones académicas en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Anderson, Rick. 2018. *Scholarly communication: what everyone needs to know*. Nueva York: Oxford University Press.
- Bengesi, Staphord, Hoda El-Sayed, M. D. Kamruzzaman Sarker, Yao Houkpati, John Irungu y Timothy Oladunni. 2024. Advancements in generative AI: a comprehensive review of GANs, GPT, autoencoders, diffusion model, and transformers. *IEEE Access*, 12: 69812-37. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3397775>.
- Bergstrom Tracy y Dylan Ruediger. 2024. How generative AI could transform scholarly publishing: themes and reflections from interviews with industry leaders. *Scholarly kitchen*. <https://scholarlykitchen.sspnet.org/2024/10/30/gen-ai-transform-scholarly-publishing/>
- Biswas, Som S. 2024. AI-Assisted Academia: navigating the nuances of peer review with ChatGPT 4. *Journal of Pediatric Pharmacology and Therapeutics*, 29(4): 441-45. <https://doi.org/10.5863/1551-6776-29.4.441>.
- Bojo Canales, Cristina. 2017. La Red SciELO. (Scientific Electronic Library Online): perspectiva tras 20 años de funcionamiento. *Hospital a Domicilio*, 1(4): 211-. <https://doi.org/10.22585/hospdomic.v1i4.31>.
- Bojo Canales, C., C. Fraga Medín, S. Hernández Villegas y E. Primo Peña. 2009. SciELO: un proyecto cooperativo para la difusión de la ciencia. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, 11(2). <https://doi.org/10.4321/S1575-06202009000200004>.
- Buitrago-Ciro, Jairo y Jonathan Hernández-Pérez. 2024. Pedagogical strategy for scholarly communication literacy and avoiding deceptive publishing practices. *Journal of Librarianship and Information Science*, 56(4): 1028-39. <https://doi.org/10.1177/09610006231187686>.
- Buitrago-Ciro, Jairo, Marta Samokishyn, Rachel Moylan, Jonathan Hernández-Pérez, Oluwabunmi Bakare-Fatungase, Carmel Firdawsi. 2025. Bridging the AI gap: comparative analysis of AI integration, education, and outreach in academic libraries. *IFLA journal*. <https://doi.org/10.1177/03400352251325274>.
- Carnino, Jonathan M., Nicholas Y. K. Chong, Henry Bayly, Lindsay R. Salvati, Hardeep S. Tiwana y Jessica R. Levi. 2024. AI-generated text in otolaryngology publications: a comparative analysis before and after the release of ChatGPT. *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology* 281(11):6141-6146. <https://doi.org/10.1007/s00405-024-08834-3>
- Cath, Corinne, Sandra Wachter, Brent Mittelstadt, Mariarosaria Taddeo y Luciano Floridi. 2018. Artificial intelligence and the 'good society': the US, EU, and UK approach. *Science and Engineering Ethics*, 24(2): 505-28. <https://doi.org/10.1007/s11948-017-9901-7>.
- Codina, Lluís, Alejandro Morales-Vargas, Rafael Pedraza Jiménez y Sergi Cortiñas Rovira. 2023. Comunicación académica: una disciplina que nos convie-

- ne impulsar. *Index.Comunicacion*, 13(1): 13-27. <https://doi.org/10.33732/ixc/13/01Comuni>.
- Crowell, R. 2023. Why AI's diversity crisis matters, and how to tackle it. *Nature (London)*.
- Demaidi, Mona Nabil. 2023. Artificial intelligence national strategy in a developing country. *AI & Society*. <https://doi.org/10.1007/s00146-023-01779-x>.
- Dergaa, Ismail, Karim Chamari, Piotr Zmijewski y Helmi Ben Saad. 2023. From human writing to artificial intelligence generated text: examining the prospects and potential threats of ChatGPT in academic writing. *Biology of Sport*, 40(2): 615-22. <https://doi.org/10.5114/biolsport.2023.125623>.
- Duarte, Carlos Henrique C. 2023. Authorship and peer review in the era of artificial intelligence. *Computer*, 56(12): 32-41. <https://doi.org/10.1109/MC.2023.3311729>.
- Dwivedi, Yogesh K., Nir Kshetri, Laurie Hughes, Emma Louise Slade, Anand Jeyaraj, Arpan Kumar Kar, Abdullah M. Baabdullah *et al.* 2023. So, what if ChatGPT wrote it? Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71: 102642-. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>.
- European Commission, 2019. *Future of scholarly publishing and scholarly communication: report of the expert group to the European Commission*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/464477b3-2559-11e9-8d04-01aa75ed71a1>.
- Farber, Shai. 2024. Enhancing peer review efficiency: a mixed-methods analysis of artificial intelligence-assisted reviewer selection across academic disciplines. *Learned Publishing*, 37(4), 2024. <https://doi.org/10.1002/leap.1638>.
- Fernández-Miranda, Marina, Daniel Román-Acosta, Adolfo A. Jurado-Rosas, Dolores Limón-Domínguez y Cristóbal Torres-Fernández. 2024. Artificial intelligence in Latin American universities: emerging challenges. *Computación y Sistemas*, 28(2): 435-450. <https://doi.org/10.13053/CyS-28-2-4822>.
- Ferrara, Emilio. 2024. Fairness and bias in artificial intelligence: a brief survey of sources, impacts, and mitigation strategies. *Sci*, 6 (1). <https://doi.org/10.3390/sci6010003>.
- Fong, Bonnie L., Minglu Wang, Krista White y Roberta Tipton. 2016. Assessing and serving the workshop needs of graduate students. *The Journal of Academic Librarianship*, 42(5): 569-80, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2016.06.003>.
- Ganjavi, Conner, Michael B. Eppler, Asli Pekcan, Brett Biedermann, Andre Abreu, Gary S. Collins, Inderbir S. Gill y Giovanni E. Cacciamani. 2024. Publishers' and journals' instructions to authors on use of generative artificial intelli-

- gence in academic and scientific publishing: bibliometric analysis. *BMJ*, 384: e077192. <https://doi.org/10.1136/bmj-2023-077192>.
- Gasparini, Andrea y Heli Kautonen. 2022. Understanding artificial intelligence in research libraries – Extensive literature review. *LIBER Quarterly*, 32(1): 1. <https://doi.org/10.53377/lq.10934>.
- Gendron, Yves, Jane Andrew y Christine Cooper. 2022. The perils of artificial intelligence in academic publishing. *Critical Perspectives on Accounting*, 87: 102411. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2021.102411>.
- González Parias, Carlos Hernán, Juan Albán, Londoño Arias y Wilson Ambrosio Giraldo Mejía. 2022. Evolución de la producción científica en América Latina indexada en Scopus. 2010-2021. Bibliotecas. *Anales de Investigación*, 18(3): 1-14.
- Gozalo-Brizuela, Roberto y Eduardo C. Garrido-Merchán. 2023. A survey of generative AI applications. *arXiv preprint arXiv: 2306.02781*.
- Guetterman, Timothy C., Tammy Chang, Melissa De Jonckheere, Tanmay Basu, Elizabeth Scruggs y V. G. Vinod Vydiswaran. 2018. Augmenting qualitative text analysis with natural language processing: methodological study. *Journal of Medical Internet Research*, 20(6): e231-e231, 2018. <https://doi.org/10.2196/jmir.9702>.
- Hadi, Muhammad Usman, Qasem Al Tashi, Rizwan Qureshi *et al.* 2024. Large language models: a comprehensive survey of its applications, challenges, limitations, and future prospects. *Authorea*, 1: 1-26.
- Hassani, Hossein y Emmanuel Sirmal Silva. 2023. The role of ChatGPT in data science: how AI-assisted conversational interfaces are revolutionizing the field. *Big Data and Cognitive Computing*, 7(2): 62. <https://doi.org/10.3390/bdcc7020062>.
- Holmes, Wayne e Ilkka Tuomi. 2022. State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4): 542-70, 2022. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>.
- Hosseini, Mohammad, David B. Resnik y Kristi Holmes. 2023. The ethics of disclosing the use of artificial intelligence tools in writing scholarly manuscripts. *Research Ethics*, 19(4): 449-65. <https://doi.org/10.1177/17470161231180449>.
- Huang, Yu, Yue Chen y Zhu Li. 2023. Applications of large scale foundation models for autonomous driving. *arXiv preprint arXiv: 2311.12144*.
- Jin, Qiao, Fangyuan Chen, Yiliang Zhou, Ziyang Xu, Justin M. Cheung, Robert Chen, Ronald M. Summers, Justin F. Rousseau, Peiyun Ni, Marc J. Landsman *et al.* 2024. Hidden flaws behind expert-level accuracy of multimodal GPT-4 vision in medicine. *NPJ Digital Medicine*, 7(1): 190-96. <https://doi.org/10.1038/s41746-024-01185-7>.
- Karuppall, Raju. 2024. The impact of artificial intelligence on medical article writing: a boon or a bane? *Journal of Orthopaedics*, 63: 98-100. <https://doi.org/10.1007/s00057-024-01185-7>.

- g/10.1016/j.jor.2024.10.045.
- Kousha, Kayvan y Mike Thelwall. 2024. Artificial intelligence to support publishing and peer review: a summary and review. *Learned Publishing*, 37(1): 4-12. <https://doi.org/10.1002/leap.1570>.
- Lin, Zhicheng. 2024. Towards an AI policy framework in scholarly publishing. *Trends in Cognitive Sciences*, 28(2): 85-8. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2023.12.002>.
- Llamas Covarrubias, Jersain Zadameg, Olivia Andrea Mendoza Enríquez y Mario Graff Guerrero. 2022. Enfoques regulatorios para la inteligencia artificial (IA). *Revista Chilena de Derecho*, 49(3): 31-62. <https://doi.org/10.7764/r.493.2>.
- Lequesne, Caroline, Hugo Loiseau, Jocelyn Maclure *et al.* 2024. Dialogues interdisciplinaires. Les risques majeurs de l'IA generative. *Obvia*. [https://www.obvia.ca/sites/obvia.ca/files/ressources/202403-OBV-Pub-Dialogues\\_RisquesMajeurs\\_0.pdf](https://www.obvia.ca/sites/obvia.ca/files/ressources/202403-OBV-Pub-Dialogues_RisquesMajeurs_0.pdf).
- Lund, Brady D., Ting Wang, Nishith Reddy Mannuru, Bing Nie, Somipam Shimray y Ziang Wang. 2023. ChatGPT and a new academic reality: artificial intelligence-written research papers and the ethics of the large language models in scholarly publishing. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 74(5): 570-81. <https://doi.org/10.1002/asi.24750>.
- Medaglia, Rony, J. Ramon Gil-Garcia y Theresa A. Pardo. 2023. Artificial intelligence in government: taking stock and moving forward. *Social Science Computer Review*, 41(1): 123-40. <https://doi.org/10.1177/08944393211034087>.
- Moffatt, Barton y Alicia Hall. 2024. Is AI my co-author? The ethics of using artificial intelligence in scientific publishing. *Accountability in Research*, 7:1-17. <https://doi.org/10.1080/08989621.2024.2386285>.
- Mollaki, Vasiliki. 2024. Death of a reviewer or death of peer review integrity? The challenges of using AI tools in peer reviewing and the need to go beyond publishing policies. *Research Ethics*, 20(2): 239-50. <https://doi.org/10.1177/17470161231224552>.
- Munn, Luke. 2023. The uselessness of AI ethics. *AI and Ethics*, 3: 869-77. <https://doi.org/10.1007/s43681-022-00209-w>.
- Nguyen-Trung, Kien, Alexander K. Saeri, Stefan Kaufman y Victor Geraedts. 2024. Applying ChatGPT and AI-Powered tools to accelerate evidence reviews. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1: 8815424. <https://doi.org/10.1155/2024/8815424>.
- Nicmanis, Mitchell. 2024. Reflexive content analysis: an approach to qualitative data analysis, reduction, and description. *International Journal of Qualitative Methods*, 23. <https://doi.org/10.1177/16094069241236603>.
- Paniagua Roldán, Emma Elizabeth. 2024. Visibilidad o muerte. El reto actual de las revistas científicas latinoamericanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(100): 109-115.

- Packer, Abel L., Nicolas Cop, Adriana Luccisano *et al.* 2014. *SciELO: 15 years of open access: an analytic study of open access and scholarly communication. UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225483>.
- Penabad-Camacho, Liana, María Amalia Penabad-Camacho, Andrea Mora-Campos, Gerardo Cerdas-Vega, Yuri Morales-López, Mónica Ulate-Segura, Andrea Méndez-Solano, Nidya Nova-Bustos, María Fernanda Vega-Solano y María Milagro Castro-Solano. 2024. Declaración de Heredia: Principios sobre el uso de inteligencia artificial en la edición científica. *Revista Electrónica Educare*, 28(1). <https://doi.org/10.15359/ree.28-S.19967>.
- Pereira, Ricardo, Ingrid Weingärtner Reis, Vânia Ulbricht y Neri dos Santos. 2024. Generative artificial intelligence and academic writing: an analysis of the perceptions of researchers in training. *Management Research: Journal of the Iberoamerican Academy of Management*, 22(4): 429-50. <https://doi.org/10.1108/MRJAM-01-2024-1501>.
- Repiso, Rafael, Evaristo Jiménez-Contreras e Ignacio Aguaded. 2017. Revistas iberoamericanas de educación en SciELO Citation Index y Emerging Source Citation Index. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4): 113-86. <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1445>.
- Resnik, David B. y Mohammad Hosseini. 2023. The impact of AUTOGEN and similar fine-tuned large language models on the integrity of scholarly writing. *American Journal of Bioethics*, 23(10): 50-52. <https://doi.org/10.1080/15265161.2023.2250276>.
- Salager-Meyer, Françoise. 2015. Peripheral scholarly journals. *Ibérica*, 30:15-36.
- Salvagno, Michele, Fabio Silvio Taccone y Alberto Giovanni Gerli. 2023. Can artificial intelligence help for scientific writing? *Critical care*, 27(1): 75-75. <https://doi.org/10.1186/s13054-023-04380-2>.
- SciELO. *Scielo Analytics*. 2024. <https://analytics.scielo.org/>.
- Shearer, Kathleen y Arianna Becerril-García. 2021. Decolonizing scholarly communications through bibliodiversity. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4423996>.
- Spanjol, Jelena y Charles H. Noble. 2023. From the editors: engaging with generative artificial intelligence technologies in innovation management research—Some answers and more questions. *The Journal of Product Innovation Management*, 40(4): 383-90. <https://doi.org/10.1111/jpim.12689>.
- St-Onge, Sylvain, Éric Forgues, Vincent Larivière, Amanda Riddles y Victoria Volkanova. 2021. *Portrait et défis de la recherche en français en contexte minoritaire au Canada*. Montreal: Acfas.
- Wu, Yuxuan. 2023. Integrating generative AI in education: how ChatGPT brings challenges for future learning and teaching. *Journal of Advanced Research in Education*, 2(4): 6-10. <https://doi.org/10.56397/JARE.2023.07.02>.

RESEÑA

Jean-Baptiste Fressoz

## ***Sans transition. Une nouvelle histoire de l'énergie***

París: Seuil, 2024, 410 pp.

Quetzal Argueta\*

EN EL MARCO DE LA CRISIS CLIMÁTICA GLOBAL y del pico del petróleo, se han acelerado los esfuerzos públicos y privados para lograr la transición energética. Tal como se puede leer en la prensa o escuchar en los discursos políticos, se busca desarrollar infraestructuras y tecnologías, que permitan sustituir las energías fósiles por otras renovables, las cuales dejen de emitir gases de efecto invernadero y aseguren el suministro de energía requerido para alcanzar los objetivos del desarrollo sostenible, pero ¿es eso posible? El libro está estructurado en tres capítulos y un índice. El primer capítulo introduce 12 teorías de trasfondo generales, el capítulo intermedio ofrece 4 teorías disciplinarias (o interdisciplinarias, diría para el caso de los estudios visuales), seguido por el tercer capítulo con la presentación de 21 enfoques metodológicos y la descripción de su aplicación.

El desafío es colosal no solo por la magnitud y complejidad del sistema tecnoindustrial dependiente de energías fósiles a deber transformarse y por la rapidez con la cual debe lograrse dicha transición para evitar el colapso,

sino también porque, como lo muestra Jean-Baptiste Fressoz en su libro *Sans transition*, si no se replantean los modos de vida y las trayectorias de crecimiento económico orientadas por el *business as usual*, el desarrollo de infraestructura y tecnologías para la producción y uso eficiente de energías renovables no conducirá al desuso de las energías fósiles sino, en el mejor de los casos, a su rearticulación en una nueva matriz energética y en un nuevo sistema sociotécnico cuyo impacto ambiental será muy similar al actual.

Basado en una robusta investigación documental, el texto de Fressoz ofrece una historia de la energía mostrando su materialidad, tecnologías y usos, y la manera como se han ido intrincando esos elementos hasta constituir una urdimbre altamente interdependiente. Desde esa perspectiva, el libro hace aportes sustantivos a la historia de la ciencia y la tecnología, la historia ambiental y la historia de la energía, y sus propuestas obligan a repensar los cánones historiográficos tradicionales basados, las más de las veces, en una perspectiva lineal y progresiva de los cambios sociotécnicos. En este sentido, apartándose de las

301

\* Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Superiores, Campus Morelia.

**Correo electrónico:** jargueta@cieco.unam.mx



narrativas convencionales, las cuales explican la historia de la energía como una sucesión lineal de etapas en donde el descubrimiento de nuevas fuentes de energía produce el desplazamiento de las antiguas, y en consecuencia una dinámica de transiciones energéticas progresivas, el autor demuestra haber en realidad ocurrido un proceso de adiciones sucesivas en donde las nuevas fuentes de energía y las tecnologías desarrolladas para su producción y uso no solo no desplazan las anteriores sino todo lo contrario: entran en una relación simbiótica con ellas, reconfiguran sus usos, y aceleran aún más su explotación. No es casualidad entonces —observa el autor—, no haber disminuido al día de hoy el uso de la biomasa, el carbón o el gas tras el descubrimiento del petróleo; los usos de dichos elementos se han transformado y, al rearticularse en una nueva matriz energética, presentan los volúmenes de explotación más altos de la historia. La crisis climática actual —nos comenta el autor— es, de hecho, el resultado de ese proceso de simbiosis, el cual han experimentado las distintas fuentes de energía a través de la historia.

Desde esta perspectiva, Fressoz documenta cómo el progresivo uso del carbón mineral a partir del siglo XVIII no atenuó la explotación de los bosques, antes bien la incrementó. Si bien la madera dejó de ser el combustible predilecto ante la densidad calórica del carbón y la relativa facilidad con la cual se transportaba, la extracción del carbón de las minas, su transporte y la infraestructura creada alrededor de la economía carbonífera requirieron altos volúmenes de madera. De hecho, la madera fue usada con tal profusión para la construcción de las estructuras sosteniendo los túneles de las minas bajo tierra que, a finales del siglo XVII, se hablaba de la

existencia de verdaderos “bosques subterráneos” (p. 78-84). Asimismo, se utilizó para fabricar los durmientes, contenedores, puentes y estaciones de los trenes para trasladar el carbón, otra infraestructura indispensable para la extracción, comercialización y uso del carbón. Posteriormente, el autor documenta incluso el uso de carbón de madera en las fundiciones del entonces emergente sector siderúrgico. A finales del siglo XIX y principios del XX, al ser la demanda de madera tan importante en Inglaterra, esta debió importarse de la región báltica, Francia y Portugal, volviéndose el producto más importado en la isla y la segunda erogación más importante de las compañías mineras después de la mano de obra. Con todo lo anterior, la demanda de madera a inicios del siglo XX fue, paradójicamente, 30% mayor a la registrada en la época preindustrial. El caso ejemplifica claramente que el descubrimiento del carbón y su adopción como fuente de energía de la revolución industrial no implicó el desuso de la madera, sino antes bien la intensificación de su demanda para nuevos fines en una clara relación simbiótica con el carbón mineral y los nuevos sistemas sociotécnicos aparecidos en la época.

Lo mismo sucedió con el petróleo. Su utilización intensiva a finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, no solo no atenuó la demanda de madera y carbón sino, más bien, la intensificó al reconfigurar sus posibilidades de uso. Tal como lo documenta el autor, tanto la extracción como la comercialización y uso del petróleo requirieron altos volúmenes de madera y carbón. Hasta los años 1930, tanto las torres de extracción, como los contenedores, barriles, barcos y demás infraestructuras utilizadas para la comercialización del petróleo eran de madera. Se trataba de un material más



barato y accesible que el acero, y ello intensificó su uso. Posteriormente, la disponibilidad de petróleo barato para la producción de gasolineras permitió la popularización de los automóviles, dinamizando aún más la demanda de carbón para la producción del acero usado en los carros, así como para la elaboración del cemento con el cual se construyen las calles y carreteras por donde transitan dichos automóviles. Actualmente, el carbón se encuentra en la base de la cadena energética del petróleo pues es indispensable para la elaboración del acero con el cual se fabrican los equipos de extracción y las tuberías para la distribución del crudo y sus derivados. Como puede observarse de nueva cuenta, el desarrollo de una nueva fuente de energía no implicó el desuso de las anteriores, sino antes bien la intensificación de su consumo. Como lo muestra Fressoz, las fuentes de energía se entremezclan y reconfiguran sin cesar en un proceso cuyo único patrón constante parece ser el crecimiento acelerado y sostenido de su consumo.

Siguiendo esta lógica —examina el autor—, es igualmente ilusorio pensar en la energía nuclear o las energías renovables como originadoras de una transición energética la cual logre descarbonizar la economía global. La materialidad de la tecnología requerida para la producción de estas energías “limpias” necesita inevitablemente de las energías fósiles y, en última instancia, dicha energía “limpia” serviría para mantener en movimiento un sistema económico cuya materialidad depende también inextricablemente de la biomasa, el carbón y las energías fósiles. La posibilidad de una transición energética es pues tan remota como extraña la preponderancia adquirida por las políticas en la materia si tomamos en cuenta nunca antes haberse producido un proceso

de esa naturaleza, aunque, sin embargo, esperamos que acontezca lo primero en el futuro inmediato.

Además de mostrar la historia aditiva de las energías y su dinámica simbiótica, el libro es también interesante por cuanto documenta la historia del concepto transición energética, interrogándose por el origen del concepto y su trayectoria, así como problematizando su capacidad para hacer frente a la crisis climática contemporánea. En ese sentido, muestra, lejos de ser un concepto descriptivo construido sobre la base de evidencia empírica o experiencia histórica, ser la idea de la transición energética un ejercicio de total futurismo con graves implicaciones para la humanidad. Fressoz ubica la aparición del concepto a mediados del siglo XX, en los trabajos del estadounidense Harrison Brown, un químico nuclear neomalthusiano, cuyas investigaciones alertaron sobre los problemas que traería el declive del petróleo al desarrollo de la humanidad y, desde esa perspectiva, promovía el uso de la energía nuclear para dejar de depender de las fósiles y asegurar el crecimiento económico y el bienestar de la humanidad en el largo plazo. La idea de la transición energética nació así vinculada con la energía nuclear, y si bien en aquel momento la propuesta no tuvo una buena acogida debido al escepticismo e incluso el rechazo generado en la época hacia dicha fuente de energía, lo cierto es que el concepto trascendió y emergió de nuevo con fuerza en el marco de la crisis energética y ambiental experimentada por Estados Unidos a finales de los años 60 y principios de la década de los 70.

Tal como lo muestra Fressoz, los apagones que cimbraron a las principales ciudades estadounidenses a finales de los años 60, la publicación del informe del Club de Roma en 1972 y

la crisis del petróleo de 1973, alertaron a la población sobre la vulnerabilidad y los efectos ambientales de un sistema tan altamente dependiente de las energías fósiles; siendo aprovechado todo lo anterior por los sectores promotores de la energía nuclear para relanzar su agenda. En ese marco, la idea de la transición energética se fortaleció al volverse un espacio de convergencia compartido tanto por los promotores de la energía nuclear, como por los grupos ambientalistas y los sectores políticos, los cuales buscaban reducir la dependencia estadounidense del petróleo del medio oriente. Luego, en la década de los años 80, con el inicio de las discusiones sobre el cambio climático producido por las energías fósiles, la transición energética se consolidó como un objetivo incuestionable volviéndose una premisa fundamental en las políticas ambientales y económicas desplegadas alrededor del mundo tal como se puede observar hasta el día de hoy.

No obstante —como lo muestra el autor—, el encumbramiento del concepto y su instrumentalización por parte de algunos gobiernos y grandes empresas petroleras produjeron su banalización, la popularización de un mito peligroso y el eclipsamiento de una discusión fundamental sobre los usos de la energía y las formas de vida y consumo actuales. Si entre los sectores ambientalistas la idea de la transición energética partía de un cuestionamiento al metabolismo urbano–industrial y abogaba por un replanteamiento de las formas de producción y consumo,<sup>1</sup> con el tiempo estos elementos quedaron de lado y la transición energética se convirtió en un mecanismo para volver sostenible el metabolismo urbano–industrial al

descarbonizar su fuente de energía; y aunque como hemos visto previamente no había evidencia histórica, la cual permitiera prever el desuso del petróleo a partir de una hipotética popularización de las energías renovables, se promovió dicha narrativa afirmando que, así como el carbón había remplazado la madera y posteriormente el petróleo al carbón, en poco tiempo las energías renovables remplazarían al petróleo. En esa lógica, como por arte de magia y a contrapelo de toda la evidencia disponible, se especula que la innovación tecnológica permitirá descarbonizar la economía y mantener en una trayectoria ascendente las formas de producción y consumo global. Como puede verse, la narrativa de la transición energética entraña, en el mejor de los casos, una forma de tecnooptimismo sin sustento o, en el peor, un negacionismo climático, y normaliza que frente a la crisis del cambio climático la discusión se centre en la necesidad de un cambio tecnológico quedando marginada la discusión sobre el cambio civilizatorio.

Tal como lo señala Fressoz:

[...] la transición es la ideología del capital en el siglo XXI. Gracias a ella, el mal se convierte en la cura, las industrias contaminantes, en industrias verdes en ciernes y la innovación en nuestro salvavidas. Gracias a la transición, el capital se encuentra en el lado correcto de la lucha climática. Gracias a la transición, estamos hablando de trayectorias hasta 2100, de coches eléctricos y aviones de hidrógeno, más que del nivel de consumo y distribución de materiales. Las soluciones complejas del futuro nos impiden hacer cosas simples ahora. El poder de seducción de la transición es inmenso: todos necesitamos cambios futuros para justificar la procrastinación actual. (p. 333)

<sup>1</sup> Véase Ivan Illich, *Energía y equidad*. Barcelona: Barral, 1974.

La noción de transición energética es central en la arena pública contemporánea y vertebradora buena parte de los esfuerzos globales para enfrentar la crisis climática contemporánea. Por ello, es indispensable reflexionar sobre la génesis de dicho concepto, su trayectoria histórica, alcances e implicaciones. En este

sentido, el libro de Fressoz es profundamente político y politizante. Contribuye de forma muy importante al entendimiento del concepto, de sus promotores e implicaciones, y abre una nueva perspectiva sobre la historia de las energías y su relación con las formas de producción y consumo. **ID**

RESEÑA

Lee Phillips

## ***Einstein's tutor. The story of Emmy Noether and the invention of modern physics***

Nueva York: Public Affairs, 2024

Ricardo Mansilla\*

ESTE LIBRO ES una muy necesaria biografía (la primera a gran escala) de Emmy Noether, una de las matemáticas más brillantes de todos los tiempos. Su trabajo en álgebra abstracta y física teórica sentó las bases de múltiples ramas de las matemáticas modernas. Su famoso Teorema de Noether es considerado una contribución fundamental a la física teórica, estableciendo una conexión profunda entre las simetrías y las leyes de conservación.

Nació el 23 de marzo de 1882 en Erlangen, Alemania, en el seno de una familia de académicos. Su padre, Max Noether, fue un matemático destacado, conocido por su trabajo en geometría algebraica. Su madre, Ida Amalia Kaufmann, provenía de una familia adinerada. Emmy fue la mayor de cuatro hermanos, aunque solo ella y su hermano Fritz, quien también se convertiría en matemático, lograron destacarse en el ámbito académico. Planeaba convertirse en profesora de francés e inglés, pero en 1900 decidió estudiar matemáticas, desafiando las expectativas de la época. En ese momento, las mujeres no podían inscribirse formalmente en universidades alemanas, por

lo cual solo se le permitió asistir como oyente a las clases en la Universidad de Erlangen.

En 1904, tras un cambio en las políticas educativas, fue admitida formalmente y comenzó a trabajar bajo la dirección de Paul Gordan, un matemático especializado en la teoría de invariantes. En 1907, defendió su tesis doctoral sobre invariantes algebraicos titulada *Sobre la construcción de sistemas completos de invariantes para formas bicuádricas ternarias*. Aunque su tesis seguía un enfoque computacional tradicional, pronto se alejaría de ese estilo para adoptar una visión más abstracta e innovadora del álgebra.

Su trabajo asombró tanto a David Hilbert como a Felix Klein, quienes la invitaron en 1915 a “trabajar” con ellos en la Universidad de Gotinga. Las comillas son para hacer énfasis en que, a pesar de su extraordinario talento, no se le pagaba por su trabajo en la universidad. En esas circunstancias se dedicó a trabajar en la teoría de la relatividad general de Einstein, y en este contexto desarrolló su famoso Teorema de Noether, publicado en 1918.

Desde el otoño de 1915, con la publicación de la teoría de la relatividad general de Einstein los cimientos de la física empezaron a

\* Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

**Correo electrónico:** mansy@unam.mx

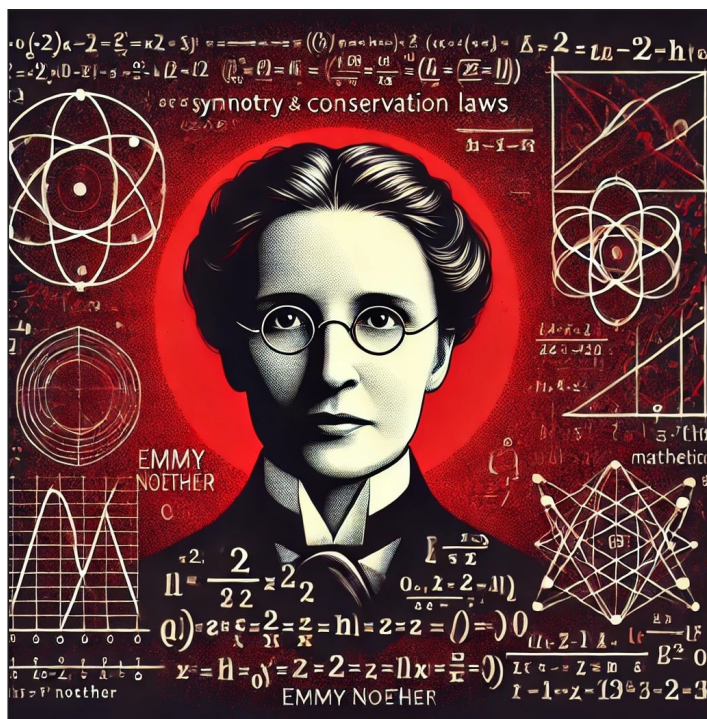


Imagen construida con el algoritmo DAL-E de ChatGPT.

establece que cada simetría diferenciable de un sistema físico tiene una ley de conservación asociada, lo cual lo convierte en un principio clave en la física teórica. Gracias a este principio, hoy entendemos por qué la conservación de la energía, el momento, y otras magnitudes físicas derivan de simetrías fundamentales en la naturaleza.

A pesar de sus logros, Noether enfrentó discriminación de género en el mundo académico. No recibió un puesto oficial en Gotinga hasta 1919 y, aún entonces, con salario bajo y condiciones precarias.

resquebrajarse. La nueva teoría de la gravitación propuesta por el sabio alemán parecía implicar que era posible crear y destruir energía, un resultado amenazando con poner patas arriba dos siglos de pensamiento en física. David Hilbert, uno de los matemáticos más destacados de la época, hizo equipo con su colega Felix Klein para intentar resolver la aparente contradicción de la nueva teoría. Cuando no pudieron encontrar una solución... Hilbert le pasó el problema a su asistente, Emmy Noether, por entonces de 33 años.

La solución dada al problema por Noether es uno de los resultados más profundos de toda la física moderna, de un acentuado carácter interdisciplinario, toda vez que tendió un puente entre las simetrías y los principios de conservación. El llamado Teorema de Noether

Tras el ascenso del régimen nazi en 1933, fue expulsada de su cargo debido a sus raíces judías. Se exilió en Estados Unidos, donde trabajó en Bryn Mawr College y el Institute for Advanced Study en Princeton. Falleció el 14 de abril de 1935, a los 53 años, tras una cirugía.

La biografía de Phillips logra desgranar los aspectos personales de la vida de Noether, junto a sus frustraciones y logros científicos. Describe, a través de múltiples anécdotas, “su infinita generosidad y su optimismo indetenible”, como bien comenta Sharon McGrayne autora de libros muy elogiados sobre descubrimientos científicos y los científicos que los realizan.

*Einstein's tutor* es un libro imprescindible, el cual rinde un justo homenaje a una de las mujeres más destacadas en la ciencia moderna. **D**



## Colaboran en este número

### Quetzal Argueta

Doctor en historia por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, París. Profesor en la Escuela Nacional de Estudios Superiores de la UNAM, Campus Morelia y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Perteneció a la Sociedad Mexicana de Agroecología y a la Sociedad de Historiadores de las Ciencias y las Humanidades. Se interesa por la historia de la ciencia y la historia ambiental, y desde esas perspectivas ha trabajado sobre la historia de la biología, la agronomía y la agroecología, los saberes campesinos y los procesos de modernización agrícola desde una perspectiva circulatoria y transnacional. Actualmente, desarrolla investigaciones sobre las controversias ambientales y tecnocientíficas que produjo la modernización agroindustrial y el desarrollo de la energía nuclear en México en el siglo XX.

309

### Jairo Buitrago Ciro

Actualmente, es becario posdoctoral en el Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es doctor en transformación e innovación digital y magíster en ciencias de la información por la Universidad de Ottawa, en Canadá. Su tema de investigación postdoctoral se centra en la intersección de la inteligencia artificial y la comunicación científica y las partes implicadas, así como en el uso responsable de las herramientas con inteligencia artificial en el contexto de la investigación. Dentro de sus áreas de investigación se encuentra el uso responsable de la inteligencia artificial y la alfabetización informacional para apoyar a los estudiantes e investigadores a usar las herramientas de IA de manera responsable y ética. También se interesa por los desafíos de los nuevos modelos de la comunicación académica, particularmente las publicaciones depredadoras y la forma en la cual se puede ayudar a los investigadores a prevenirla; también se interesa por la alfabetización de la traducción automática como herramienta para eliminar las barreras lingüísticas de la difusión y la diseminación de la ciencia.

### Mario Alberto Castillo Hernández

Doctor en antropología por el Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM; es investigador titular de tiempo completo en el Instituto de Investiga-

ciones Antropológicas de la UNAM. Líneas de investigación en antropología lingüística, sociolingüística, educación indígena y antropología visual; y ha sido responsable de proyectos PAPIIT y Conacyt. Docente y director de tesis en el Posgrado de Antropología, el Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón y el Posgrado de Diseño Industrial de la UNAM. Actualmente, es representante del Instituto de Investigaciones Antropológicas, y participó en el Programa de Maestría y Doctorado de Enfermería de la UNAM. Algunas de sus publicaciones más destacadas son: *Mismo mexicano pero diferente idioma: identidades y actitudes lingüísticas en los maseualmej de Cuetzalan*, 2007; documental: *La dulce vida de la abeja nativa*, 2019; coordinador del libro: *Estudio transdisciplinario de meliponicultura en la región de Cuetzalan, Puebla. Análisis etnocientífico, etnoarqueológico y etnobiológico de la producción de miel virgen*, 2020; documental: *Cuetzalan en tiempos de pandemia*, TVUNAM, 2022; *Jóvenes investigadores de Cuetzalan: conservación del medio ambiente y la abeja originaria*, 2023. Es integrante del Laboratorio de Análisis Transdisciplinar y Sistemas Complejos, IIA-UNAM. Asimismo, ha participado en distintos eventos académicos a nivel nacional e internacional, y organizado de seminarios, congresos y encuentros en el campo de la antropología lingüística, la educación indígena y la antropología visual.

Correo-e: mario.mcastillo@gmail.com.

### **Nelson Yamid Cely Salamanca**

Estudiante del doctorado en gestión y políticas de innovación en la Sección de Estudios de Posgrado e Investigación de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas del Instituto Politécnico Nacional (SEPI-UPIICSA-IPN). Es ingeniero industrial por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, tiene una maestría en ingeniería industrial en el IPN. Se ha desempeñado por más de cinco años en organizaciones del sector privado como coordinador de calidad y líder de recursos humanos. Ha sido ponente en congresos nacionales e internacionales, de los cuales ha tenido publicaciones en capítulos de libro.

### **Estefanía Libertad Cruz Cortés**

Bióloga y maestra en docencia en educación media superior (MADEMS) por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Diplomada en “Interculturalidad y comunalidad: posibilidades de un diálogo en las escuelas de educación básica”, por la UNAM. Adicionalmente, cuenta con una especialidad en administración educativa y se ha desempeñado por más de 10 años como docente en distintos niveles educativos. Además, ha realizado estancias de investigación en el Lewis and Clark College en Oregón, Estados Unidos, y en la Universidad El



Bosque en Bogotá, Colombia. Actualmente la Mtra. Estefanía estudia el doctorado en pedagogía en la UNAM, acorde con la línea de investigación “Educación y diversidad cultural”, es practicante de la lengua náhuatl y realiza trabajos de investigación en saberes comunitarios. Además, es colaboradora en el proyecto PAPIIT-UNAM: “Narrativa y memoria colectiva de los maseualmej de la Sierra Norte-Oriente de Puebla, variación lingüística y conocimiento histórico”.

### **Ricardo Herbé Cruz Estrada**

Doctor en ciencias en procesamiento de materiales por la Universidad de Brunel (Gran Bretaña). Es profesor-investigador Titular A de tiempo completo del CICY. Sus principales intereses en investigación son procesamiento térmico de mezclas a base de polímeros termoplásticos; factores que afectan la microestructura en materiales poliméricos y la relación microestructura-propiedades; y el reciclado de residuos sólidos urbanos. Ha publicado en cerca de 32 revistas periódicas arbitradas, 26 de ellas indizadas en el JCR. Ha realizado diferentes actividades de divulgación y difusión de ciencia y tecnología, entre ellas la publicación de 17 artículos de divulgación y 3 capítulos de libro. Ha impartido cerca de 15 conferencias por invitación, además de diferentes presentaciones en congresos nacionales e internacionales. Ha sido responsable técnico de 4 proyectos con financiamiento externo (FoMix-Yucatán, Fordecyt-Pronaces y SEP-Conacyt) entre los cuales destaca: “Desarrollo de una vivienda ecológica autosustentable”. Ha dirigido 2 proyectos con financiamiento interno del CICY y colaborado en 6 con financiamiento del Conahcyt entre los cuales sobresale: “Fortalecimiento del aprovechamiento integral del cocotero”. Ha dirigido 2 tesis de doctorado, 11 de maestría y 26 de licenciatura; ha participado como tutor y sinodal en exámenes de grado de alrededor de 20 estudiantes de diferentes niveles de posgrado. Es miembro del Consejo Académico de Profesores del Posgrado en Materiales Poliméricos del CICY, en donde ha impartido 32 cursos a estudiantes de maestría y doctorado. A partir de enero de 2024 es el coordinador de dicho Posgrado.

### **Eligio Cruz Leandro**

Economista por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), maestro en administración por la Escuela Bancaria y Comercial (EBC) y doctor en ciencias administrativas por la UNAM. Diplomado en habilidades directivas por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y en complejidad y problemáticas de la Ciudad de México por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Sus temas de investigación se centran en sistemas complejos e interdisciplina, políticas públicas y búsqueda de personas desaparecidas. Durante 20 años, fue profesor en la licenciatura

en economía de la UNAM, en donde impartió las materias de: formulación y evaluación de proyectos de inversión, así como estadística. En la especialidad y maestría en complejidad, del Instituto Global de Altos Estudios en Ciencias Sociales en República Dominicana, impartió las asignaturas de redes complejas, autómatas celulares y algoritmos genéticos. En la Universidad Iberoamericana, en León, Guanajuato, fue tutor del doctorado en ciencias sociales, complejidad e interdisciplinariedad. Asimismo, fue integrante del Seminario de complejidad y ciencias sociales, del Centro de Ciencias de la Complejidad (C3) de la UNAM, y colabora con el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) también de la UNAM. A lo largo de 25 años, ha desempeñado múltiples cargos en la administración pública, principalmente en la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México (CDHDF) y la Comisión Nacional para la Protección y Defensa de Usuarios de Servicios Financieros (Condusef), organismos en los cuales formó parte del grupo fundador para elaborar los proyectos, diseñar estructuras orgánicas y procesos. Sus últimos cargos fueron como director de Desarrollo Organizacional de la Secretaría de Seguridad Pública de la CDMX y director de Finanzas en la Procuraduría Fiscal de la Federación. En el ámbito internacional, forma parte de una red sobre complejidad con académicos de Colombia, Argentina, Bolivia, Cuba, República Dominicana y Perú, dentro de la cual participa con temas relacionados con educación, sistemas complejos, economía industrial y seguridad pública. Actualmente, es académico del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, en donde participa en el Laboratorio de Análisis Transdisciplinar y Sistemas Complejos y es tutor en el doctorado en ciencias de la administración de la UNAM. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI); además, desempeña el cargo de subdirector de Análisis y Estructuras Administrativas, en la Dirección General de Presupuesto de la UNAM.

<https://orcid.org/0000-0002-0538-3894>

### **José Antonio Franco Rico**

Estudiante de maestría en bibliotecología y estudios de la información de la UNAM; licenciado en ciencias políticas y administración pública, también por la UNAM; además, es licenciado en biblioteconomía por la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Actualmente, trabaja en el Centro de Documentación en Salud de la Unidad Médica de Alta Especialidad en el Hospital de Pediatría del Centro Médico Nacional Siglo XXI, en la Ciudad de México. Estudiante de maestría en bibliotecología y estudios de la información, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Correo-e: [antoniofranco@politicas.unam.mx](mailto:antoniofranco@politicas.unam.mx)

**Javier Galicia Silva**

Maestro en lingüística indoamericana. Miembro del Consejo de Lengua y Cultura Náhuatl en Milpa Alta. Hablante de náhuatl. Sociólogo por la UNAM y maestro en lingüística por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Ha impartido clases en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y en la actualidad en el Instituto de Educación Media Superior (IEMS) de la CDMX. Ha impartido conferencias en diversas universidades y escuelas como en la ENAH-UAM, en el Colegio de Jalisco, CIESAS-UNAM, entre otras instituciones. Promotor en Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, de la lengua y la cultura náhuatl, donde ha impartido, además, talleres a niños, para la revitalización lingüística del náhuatl en la región de Milpa Alta desde 2014 a la fecha. Entre sus publicaciones, pueden citarse las siguientes: Religion, ritual, and agriculture among the present-day Nahua Mesoamerica, en *Indigenous Traditions and Ecology*, Cambridge, Massachusetts, USA: Harvard University Press, 2001; La ética en el mundo náhuatl, en *Ética y política: entre tradición y modernidad*, México: Plaza y Valdés, 2000; *El insulto y las groserías entre los nahuas de Milpa Alta (Camapitzotlahtolli ihuan tetlahualchiliztli ipan macehuallatolli in Malacachtepec Momozco)*, México: Fenix, 2019.

Correo-e: galiciasj@yahoo.com.mx

**María Elena Giraldo**

Doctora en ciencias políticas y sociales y maestra en gobierno y asuntos públicos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se especializa en los estudios políticos y sociales de la ciencia y la tecnología. Sus líneas de investigación son las políticas de ciencia y tecnología; coproducción de conocimientos y problemas socioambientales; teorías de la gobernanza, y, vulnerabilidad social y políticas públicas. Actualmente, es profesora Titular A en la ENES-Mérida, con una antigüedad de 10 años como docente de la UNAM. Tutora acreditada en el padrón del Posgrado de Ciencias de la Sostenibilidad y del Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales (UNAM). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I (2022-2024). Ganadora del premio a la mejor tesis de doctorado del Centro de Investigaciones para América Latina y el Caribe (CIALC), UNAM, 2018. Ha publicado un libro de autoría única y más de 20 capítulos de libro y artículos arbitrados. Responsable de dos proyectos de investigación PAPIIT-UNAM y de un proyecto de innovación educativa, también PAPIME-UNAM. Ha presentado más de 20 ponencias, 20 conferencias por invitación y ha organizado más de 30 eventos académicos. Fue coordinadora del Departamento de Humanidades y Sistemas Sociales de la ENES (2019-2022); actualmente, es coordinadora académi-

ca de la maestría en gobierno y asuntos públicos del Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, en la sede ENES-Mérida.

### **Carlos Eduardo Maldonado**

Ph. D. en filosofía por la KULeuven (Bélgica); postdoctorados: como Visiting Scholar, University of Pittsburgh; como Visiting Research Professor, Catholic University of America (Washington, D. C.); como Academic Visitor-Visiting Scholar, University of Cambridge. Doctorado *honoris causa* por Universidad de Timisoara (Rumania), Universidad Nacional del Altiplano, Puno (Perú), Colegio de Morelos (México). El CEDES de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), en el marco del doctorado en sostenibilidad crea la cátedra “Carlos Eduardo Maldonado” en complejidad y sostenibilidad (2019); <https://poderedomex.com/realiza-uaem-catedra-carlos-e-maldonado-sustentabilidad-y-complejidad/>. El Colegio de Morelos, México, decide que el Centro de Investigaciones y Academia de Complejidad lleve el nombre de “Carlos Eduardo Maldonado”, 2020; <https://elcolegiodemorelos.edu.mx/centro-de-estudios-de-la-complejidad/>. El Colegio de Morelos crea la Cátedra en Complejidad Carlos Eduardo Maldonado, 2022; <https://elcolegiodemorelos.edu.mx/catedra-de-complejidad-carlos-maldonado/>. La Red Redalc con base en la Universidad de Atacama, Chile, crea la Cátedra de complejidad con enfoque en problemas: Carlos Eduardo Maldonado, 2023; <https://www.redalc.uda.cl/index.php/catedra-de-complejidad/>. La Comunidad de Pensamiento Complejo crea la Biblioteca Carlos Maldonado, “Tributo al filósofo colombiano Carlos Eduardo Maldonado”: <https://pensamientocomplejo.org/biblioteca/catalogos/biblioteca-carlos-maldonado/> (2020). Ha recibido premios y reconocimientos en: Rumania, Chile, Argentina, Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, Nicaragua, Guatemala, México.

<https://orcid.org/0000-0002-9262-8879>

Correo-e: maldonado.carloseduardo@gmail.com

### **Benjamín Maldonado Alvarado**

Antropólogo social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Obtuvo el grado de doctor en estudios amerindios en la Universidad de Leiden, Holanda, y tiene nivel 1 en el Sistema Nacional de Investigadores. Ha publicado varios libros y artículos sobre etnografía de los pueblos indígenas de Oaxaca, y en temas como la comunidad mesoamericana, la educación comunitaria, la geografía simbólica, el anarquismo magonista, la autonomía y la movilización social de los conocimientos comunitarios. Durante más de 40 años ha participado directamente en la docencia y la formación docente para impulsar experiencias educativas oaxaqueñas con estudiantes y maestros indígenas desde la

educación inicial hasta la superior. Actualmente, es profesor-investigador de la UNAM en la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FES-Aragón.

### **Ricardo Mansilla**

Es doctor en matemáticas por la Universidad de La Habana, Cuba, y maestro en ciencias económicas por la Universidad de Carleton, Canadá. Ha sido profesor de la Universidad de La Habana, la Universidad de París XI (Orsay) y de la Universidad de Moscú Lomonosov. Actualmente, es investigador y editor de la revista **INTER DISCIPLINA**, del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM.

Correo-e: mansy@unam.mx

### **Pilar Máñez**

Maestra en letras y doctora en lingüística hispánica por la UNAM. Profesora de carrera Titular C de tiempo completo, definitiva, de la FES-Acatlán en el área de teorías lingüística y lingüística general. Pride D, SNI 2. Autora de los libros: *El calepino de Sahagún. Un acercamiento*, FCE/UNAM con dos ediciones; *Fray Diego Durán. Una interpretación de la cosmovisión mexicana*, ENEP/Acatlán-UNAM. Coeditora de *La experiencia literaria en lenguas indígenas mexicanas. Creación y crítica*, Universidad de Guanajuato. Ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas y capítulos en casas editoriales como El Colegio de México, Brill, Peter Lang y John Benjamins. Sus líneas de investigación son: historiografía lingüística (lingüística misionera), traductología y literatura en lenguas indígenas. Ha sido presidenta de la Sociedad Mexicana de Historiografía Lingüística, y, en el año 2003, obtuvo el Premio Wigberto Moreno por el INAH a la mejor investigación en lingüística.

### **Rosa María Medina Borges**

Doctora en ciencias pedagógicas, por Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, y profesora asistente de la Facultad de Tecnologías de La Salud. Maestría en historia contemporánea y relaciones internacionales por la Universidad de La Habana, doctora en ciencias pedagógicas por la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona; especialista en didáctica de las ciencias sociales (FLACSO/ Brasil); postdoctorado en ciencias sociales, niñeces y juventudes por la Universidad de Manizales, Colombia; profesora de filosofía, bioética, metodología de la investigación y otras disciplinas humanas, en la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. Ha publicado artículos científicos en revistas indexadas en Cuba y en diversos países de Hispanoamérica; así como capítulos de libros (todos vinculados con las problemáticas de las ciencias de la salud y las humanidades). Desde el año 2021, ha recibido varios cursos relacio-

nados con las ciencias de la complejidad.

rmm@infomed.sld.cu

Correo-e: rosimedina2002@gmail.com

### **Gervasio Montero Gutenberg**

Profesor-investigador de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. Posdoctor en lengua y educación intercultural por la Universidad Federal de Goiás (UFG), Brasil. Doctor en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestro en desarrollo educativo con énfasis en diversidad sociocultural y lingüística por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad Ajusco. Licenciado en educación primaria bilingüe intercultural por la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). Principales líneas de investigación: antropología cultural y educación indígena; variación dialectal en educación; enseñanza de lenguas originarias como primera y segunda lengua, y, formación de docentes indígenas en contextos plurilingües. Miembro de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (Red FEIAL), Red de Investigación en Lenguas, Lenguajes, Educación Plurilingüe y Comunitaria (Red ILLEPC), y de la Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER) del Conahcyt. Actualmente, es profesor-investigador de la ENBIO, colaborador del posgrado en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), nivel 1.

Correo-e: monteroikoots@gmail.com

### **Grace Nogales Haro**

Licenciada en comunicación social por la Universidad Central del Ecuador. Maestra y doctora en estudios latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Posdoctorante en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM con el proyecto “Élites y cultura política en los Andes: flujos y reflujos de las prácticas oligárquicas en Ecuador y Bolivia en el marco de la construcción de los proyectos progresistas”. Líneas de investigación: historia política y económica de la región andina; élites en América Latina; Estado y dominación en los Andes, movimientos sociales en Ecuador y Bolivia. Publicaciones académicas recientes: El papel de los centros de pensamiento en los procesos de cambio en Bolivia y Ecuador: del neoliberalismo al progresismo, en *Raíz Diversa*, 2024 (en coautoría con la Dra. Alejandra Salas Porras); Ecuador: entre la continuidad y la transformación. El retorno de la derecha a la sombra de la supervivencia de la familia oligárquica, en *Revista Tlatelolco*, 2023.

### **Teresa Ordorika Sacristán**

Doctora en sociología por Goldsmiths College, University of London. Profesora de la carrera de sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y del Posgrado de Estudios de Género de la UNAM. Sus líneas de investigación son: historia de la psiquiatría y salud mental de las mujeres con enfoque feminista, medicalización de la sociedad y experiencias sociales durante la COVID-19. Ha dirigido proyectos colectivos de investigación y tiene diversas publicaciones en estos temas.

### **Hugo Pacheco Sánchez**

Zapoteco de la Sierra Sur de Oaxaca, licenciado en educación primaria para el medio indígena, por la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad 201, Oaxaca), maestro y doctor en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México; ha sido promotor cultural y docente bilingüe en escuelas primarias del medio indígena, director técnico bilingüe en escuelas primarias bilingües de la región zapoteca de la Sierra Sur de Oaxaca, en su trayectoria laboral ha fungido como supervisor escolar bilingüe en la Zona No. 010 de Miahuatlán, Oaxaca, es profesor en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y director de esa misma institución. Ha desarrollado líneas de investigación en el campo de la lengua y la cultura, los saberes comunitarios, las actitudes lingüísticas y los sentipensares interlingüísticos, con intervención en talleres de desarrollo lingüístico de la lengua Distè 'zapoteca' y en los procesos de formación y trabajo docente intercultural bilingüe en la ENBIO. Correo-e: pachecomente@hotmail.com

### **Ángel Eustorgio Rivera**

Profesor investigador de la Sección de Estudios de Posgrado de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas del Instituto Politécnico Nacional (SEPI-UPIICSA-IPN). Es ingeniero industrial por el Instituto Tecnológico de Puebla, y tienen una maestría en ciencias en sistemas de calidad y productividad en el Tecnológico de Monterrey. Realizó sus estudios de doctorado en filosofía en administración en la EGADE del Tecnológico de Monterrey. Tiene un interés particular por entender y analizar las dinámicas y estrategias que permiten y fortalecen la identificación, creación, almacenamiento, transferencia y aplicación de conocimiento en el contexto organizacional. Ha impartido pláticas, conferencias y talleres vinculados con sus áreas de investigación entre las cuales destacan la administración del conocimiento, los sistemas de gestión organizacionales, así como la metodología de investigación. Sus publicaciones contemplan libros, capítulos de libro y artículos científicos vinculados con sus temas de investigación. Actualmen-



te, imparte cátedra en la maestría en ingeniería industrial de la UPIICSA-IPN y en el doctorado en gestión y políticas de innovación del IPN. Ha sido miembro de la Red de Desarrollo Económico desde el 1 de junio de 2013, y desde el 1 de febrero de 2024, es coordinador de esta, y, además, es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (nivel 1).

### **María Antonieta Saldívar Chávez**

Maestra en comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente, es coordinadora de Desarrollo e Investigación adscrita a la Dirección General del Centro de Investigación Científica de Yucatán (CICY). Cuenta con una larga trayectoria en la gestión pública federal, orientada a políticas públicas en el ámbito de la ciencia y la tecnología y en temas asociados con la educación superior, el desarrollo regional y la comunicación pública de la ciencia. Ha desempeñado diversos cargos públicos en instituciones como el IPN, la UNAM y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, donde fue directora adjunta de Desarrollo Regional y Sectorial, y Directora Regional Sureste. También ha desarrollado labor docente y de investigación en el CICY y en la UNAM. Desde 2020, colabora en el Observatorio Regional de Gobernanza y Políticas Públicas (ORGA), coordinado por la ENES Unidad Mérida de la UNAM. Entre sus publicaciones más recientes se cuenta su participación en *Gobernanza local en tiempos de COVID-19 experiencias de coordinación social para la toma de decisiones en Yucatán* (2021), con el capítulo: Gobernanza local en la mira: la creación de un observatorio especializado para Yucatán. Colabora en el proyecto PRONACE-PRONAI-2024-104. Red ALISA Yucatán: producción/consumo de alimentos basados en maíces nativos (2024-2027).

### **Natalia Tenorio Tovar**

Maestra y doctora en sociología por la UAM Azcapotzalco. Profesora con 9 años de antigüedad en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Sus líneas de investigación son: cuerpo y emociones, estudios sociales en salud mental, género. Ha sido investigadora en diversos proyectos sobre emociones, investigación cualitativa y salud mental. Es ganadora del Premio a la Investigación UAM Azcapotzalco, por su tesis doctoral.



## Guía para autores

**INTER DISCIPLINA** es una revista de acceso abierto, en la cual se publican artículos de carácter original, resultado de investigaciones interdisciplinarias donde se muestran claramente la interacción entre las ciencias (tanto sociales como naturales) y las humanidades. Reflexiones críticas sobre los grandes problemas nacionales y mundiales, generando propuestas para su solución. Estudios argumentados sobre las implicaciones del trabajo interdisciplinario desde una perspectiva teórica, epistemológica, metodológica y/o práctica. Análisis de las ideas de transformación de las formas de pensamiento y organización del conocimiento, y los saberes en el siglo XXI. Análisis críticos sobre el proceso de integración del conocimiento.

Es una revista arbitrada por pares académicos con sistema doble ciego. Con una periodicidad cuatrimestral (enero-abril; mayo-agosto; septiembre-diciembre) se edita en español, portugués e inglés. Está disponible en formato digital y eventualmente en formato impreso, a petición de los editores invitados y con la autorización de la Dirección del CEIICH.

### *Requisitos adicionales para la publicación*

Para iniciar el proceso de dictaminación, los autores deberán entregar además del texto del artículo (en el formato que se explica más abajo) el siguiente formato (liga del formato general de derechos) donde garantiza que posee la autorización para el uso de las figuras, tablas y otros datos que aparecen en el texto del trabajo a considerar, así como la originalidad de los resultados presentados.

### *Normas éticas*

Esta publicación se adhiere a las declaraciones y normas del Committee on Publication Ethics (COPE):

<https://publicationethics.org/resources/code-conduct>

### *Penalización antiética*

No son admisibles conductas inadecuadas, tales como el plagio en todas sus variantes, la falsificación de datos, o la manipulación de los mismos a favor de ciertos resultados, la postulación de un trabajo que ha sido previa o simul-

táneamente postulado en otro espacio editorial, el uso indiscriminado de autocitas, así como también autoría injustificada o fantasma. Se les aplicarán a los textos algoritmos de verificación de plagios. La identificación de alguna de las prácticas mencionadas en algún artículo postulado conlleva a la inmediata interrupción del proceso de dictaminación. Además, el Comité Editorial se reserva el derecho de informar a las instituciones de los autores acerca de las irregularidades cometidas, así como tomar las medidas que considere apropiadas para sancionar a los infractores.

### *Revisión de pares*

Los artículos son sometidos a una revisión por especialistas en el tema, en la modalidad de doble ciego. Los artículos deberán enviarse en formato Word con las características que se indican más adelante. a la dirección:

<https://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/about/submissions>

### *Características y estructura*

Los trabajos deben escribirse con las siguientes características:

- *Extensión*: no exceder 60,000 caracteres (25 cuartillas: página tamaño carta, fuente Times New Roman, 12 puntos, interlineado de 1.5 líneas, márgenes 2.5 × 2.5 × 2.5 × 2.5 cm).
- *Resumen*: los artículos escritos en español o un idioma distinto deberán presentar el resumen tanto en el idioma original como en inglés. La extensión máxima será de 200 palabras.
- *Palabras clave*: se presentarán las palabras clave, igualmente, tanto en el idioma original como en inglés. Estas deben tener un carácter temático.
- *Datos del autor(es)*: deben incluir nombre y apellidos, correo electrónico, adscripción institucional, así como la formación académica.

### *Referencias*

- *Citas*: Se deben presentar acorde con el *Manual de Estilo Chicago*, 15a edición. Deberán estar incorporadas en el texto, señalando, entre paréntesis y en el siguiente orden:

apellido de las y los autores y el año de publicación. En el caso de citas textuales, se indicará la página de la referencia.

Ejemplos:

(Hobsbawm 1995, 140)

(Dagnino, Olvera y Panfichi 2010, 220)

— *Notas a pie de página*: fuente Times New Roman, 10 puntos e interlineado sencillo.

— *Referencias bibliográficas*: presentarlas al final del artículo, en orden alfabético acorde con el primer apellido de las y los autores.

Ejemplos:

i. *Libro de un autor*: Hobsbawm, Eric. 1995. *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.

ii. *Libro de dos o más autores*: Dagnino, Evelina, Alberto Olvera y Aldo Panfichi. 2010. *La disputa por la construcción democrática en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.

iii. *Sección de libro*: Álvarez, Sonia E. 2001. Los feminismos latinoamericanos se globalizan: tendencias de los 90 y retos para el nuevo milenio. En Arturo Escobar, Sonia E. Álvarez y Evelina Dagnino (eds.), *Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. Bogotá: Taurus, ICANH, 345-380.


iv. *Artículo de revista*: Levitsky, Steven y Lucan Way. 2004. Elecciones sin democracia. El surgimiento del autoritarismo competitivo. *Estudios Políticos*, (5)24: 159-176.

v. *Artículo de periódico*: Reuter. 2013. Renuncia Benedicto XVI "por falta de fuerzas". *La Jornada*, febrero 11, 1-2.

### *Figuras e ilustraciones*

Como se indicó más arriba, los autores deberán demostrar fehacientemente su derecho a usar las figuras, tablas y datos que aparecen en sus textos. Para ello deberán llenar para cada figura, tabla o gráfica los archivos que aparecen en los vínculos (liga del formato general de derechos):

<https://www.ceiich.unam.mx/wp-content/uploads/carta-responsiva-interdisciplina.docx>

Deberán entregarse en un archivo anexo indicando las páginas donde insertarse. Las imágenes señalarán: el autor(a) y la fuente. Las tablas y gráficas se proporcionarán en archivo Excel o Word indicando las páginas en las cuales se colocarán. Todas las imágenes deberán tener una resolución de 300 DPI o mayor en cualquiera de estos formatos: JPEG, PNG o TIF. 

## Guide for authors

**INTER DISCIPLINA** is an open-access journal that publishes original articles resulting from interdisciplinary research that clearly demonstrate the interaction between the sciences (both social and natural) and the humanities. It offers critical reflections on major national and global problems, generating proposals for their solutions. It offers reasoned studies on the implications of interdisciplinary work from a theoretical, epistemological, methodological, and/or practical perspective. It analyzes ideas for transforming ways of thinking and organizing knowledge and learning in the 21st century. It offers critical analyses of the process of knowledge integration.

Is a peer-reviewed, double-blind journal. It is published quarterly (January-April; May-August; September-December), accepting contributions in Spanish, Portuguese, and English. It is available in digital format and occasionally in print, upon request from the guest editors and with the authorization of the CEIICH Directorate.

### *Additional requirements for publication*

To begin the review process, authors must submit, in addition to the text of the article (in the format explained below), the following form (general copyright form link) where they guarantee that they have authorization for the use of figures, tables and other data that appear in the text of the work to be considered, as well as the originality of the results presented:

### *Ethical standards*

This publication adheres to the statements and standards of the Committee on Publication Ethics (COPE).

<https://publicationethics.org/resources/code-conduct>

### *Unethical penalties*

Inappropriate conduct, such as plagiarism in all its forms, falsification of data, or manipulation of data to support certain results, submission of a work that has been previously or simultaneously submitted to another editorial space, indiscriminate use of self-citations, as well as unjustified or ghost authorship, is unacceptable. Plagiarism checking algorithms will be applied to the texts. The identification of any of the

aforementioned practices in a submitted article will lead to the immediate interruption of the review process. Furthermore, the Editorial Board reserves the right to inform the authors' institutions of any irregularities committed and take any measures it deems appropriate to sanction violators.

### *Peer review*

Articles are subject to double-blind peer review by subject matter experts. Articles must be submitted in Word format with the specifications indicated below to the following address: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/about/submissions>

### *Characteristics and structure*

Papers must be written with the following characteristics.

- *Length*: Not to exceed 60,000 characters (25 pages: letter-sized page, Times New Roman font, 12 point, line spacing 1.5 lines, margins  $2.5 \times 2.5 \times 2.5 \times 2.5$  cm).
- *Abstract*: Articles written in Spanish or a different language must present the abstract in both the original language and English. The maximum length is 200 words.
- *Keywords*: Must be presented in both the original language and English. They must be thematic.
- *Author(s)' information*: Must include first and last name, email address, institutional affiliation, most recent academic degree, and ORCID, if applicable.

### *References*

- *Citations*: Must be presented in accordance with the Chicago Manual of Style, 15th edition. They must be incorporated into the text, indicating, in parentheses and in the following order: the authors' last name and the year of publication. In the case of textual citations, the reference page must be indicated.

#### *Examples:*

(Hobsbawm 1995, 140)

(Dagnino, Olvera and Panfichi 2010, 220)

- *Footnotes*: Times New Roman font, 10-point type, single-spaced.

- *Bibliographic references*: Present them at

the end of the article, in alphabetical order according to the authors' first last name. Examples:

i. *Book by one author*: Hobsbawm, Eric. 1995. *History of the 20th Century*. Barcelona: Crítica.

ii. *Book by two or more authors*: Dagnino, Evelina, Alberto Olvera and Aldo Panfichi. 2010. *The dispute over the construction of democracy in Latin America*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

iii. *Book section*: Álvarez, Sonia E. 2001. Latin American feminisms go global: trends of the 1990s and challenges for the new millennium. In Arturo Escobar, Sonia E. Álvarez and Evelina Dagnino (eds.), *Cultural politics and political culture. A new look at Latin American social movements*. Bogotá: Taurus, ICANH, 345-380.


iv. *Journal article*: Levitsky, Steven and Lucan Way. 2004. Elections without democracy. The rise of competitive authoritarianism. *Pol-*

*itical Studies*, (5)24: 159-176.

v. *Newspaper article*: Reuters. 2013. Benedict XVI resigns "due to lack of strength." *La Jornada*, February 11, 1-2.

### *Figures and illustrations*

As indicated above, authors must provide clear proof of their right to use the figures, tables, and data appearing in their texts. To do so, they must complete the files linked to each figure, table, or graph (general copyright form link): <https://www.ceiich.unam.mx/wp-content/uploads/carta-responsiva-interdisciplina.docx>

They must be submitted as an attached file, indicating the pages where they will be inserted. Images must include the author and the source. Tables and graphs must be provided as Excel or Word files, indicating the pages on which they will be inserted. All images must have a resolution of 300 DPI or higher in any of these formats: JPEG, PNG or TIF. 



# INTER DISCIPLINA

VOLUMEN 13 | NÚMERO 36 | MAYO-AGOSTO 2025



## CONTENIDO

### PRESENTACIÓN

Ricardo Mansilla

### EDITORIAL

Eligio Cruz Leandro, *editor invitado*

### DOSIER

*Aprendizaje de los saberes originarios en Abya-Yala como clave para una nueva civilización*

Carlos Eduardo Maldonado

*La educación bilingüe e intercultural: el caso de Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta*

Pilar Máynez, Javier Galicia Silva

*Saberes e historias comunitarias de una telesecundaria sobre la conservación del medio ambiente de Cuetzalan, Puebla*

Estefanía Libertad Cruz Cortés

*Actitudes interlingüísticas en la educación intercultural. El caso de la formación docente inicial en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)*

Mario Alberto Castillo Hernández,  
Hugo Pacheco Sánchez

*Medio siglo de educación intercultural movilizadora desde las diferencias: la CMPIO en Oaxaca*

Benjamín Maldonado Alvarado

*Sistemas educativos para una sociedad diversa, libre e intercultural*

Eligio Cruz Leandro

*Lengua e interculturalidad: elementos para un proyecto lingüístico de aula (PLA)*

Gervasio Montero Gutenberg

### ENTREVISTAS

*Ciencias de la complejidad: el conocimiento como síntesis. Diálogo con Carlos Eduardo Maldonado*  
Rosa María Medina Borges

*La educación intercultural en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)*

Eligio Cruz Leandro

### COMUNICACIONES INDEPENDIENTES

*Modelo integral para la gestión de riesgos de conocimiento*

Nelson Yamid Cely Salamanca,  
Ángel Eustorgio Rivera González

*Inter- and transdisciplinary experience in a sustainable housing project in Yucatan, Mexico*

María Elena Giraldo, Ricardo Herbé Cruz-Estrada,  
María Antonieta Saldívar Chávez

*Evento masivo de muerte, inseguridad ontológica y orientaciones emocionales: por una lectura crítica de la pandemia por la COVID-19 desde las ciencias sociales*

Teresa Ordorika Sacristán, Natalia Tenorio Tovar

*De gamonales a empresarios: el rezago conservador en la implementación del neoliberalismo en Ecuador y Bolivia*

Grace Nogales Haro

*La inteligencia artificial generativa en la publicación científica y el papel de los editores en revistas de biblioteconomía, ciencias de la información y educación en Hispanoamérica*

Jairo Buitrago-Ciro, José Antonio Franco Rico

### RESEÑAS

*Sans transition. Une nouvelle histoire de l'énergie, de Jean Baptiste Fressoz*

Quetzal Argueta

*Einstein's tutor. The story of Emmy Noether and the invention of modern physics, de Lee Phillips*

Ricardo Mansilla

COLABORAN EN ESTE NÚMERO  
GUÍA PARA AUTORES