

A&H

Revista de Artes y Humanidades



**Revista Digital A&H,
Año 5 número 8,
abril 2018- septiembre 2018.
ISSN: 2448-5764**

La **revista digital Artes & Humanidades** tiene como objetivo: Difundir el conocimiento, los proyectos de aplicación del conocimiento y la experiencia surgidos de la investigación y la práctica en el ámbito educativo de los posgrados de artes y humanidades de la UPAEP.

Su visión es: Ser un órgano de difusión académica de carácter interdisciplinario en el campo de las Artes, las Humanidades y las Ciencias Sociales de alta calidad académica que desde la perspectiva filosófica de la UPAEP contribuya a generar corrientes de pensamiento en los temas y problemas relevantes de los distintos campos de estas áreas de conocimiento. A mediano plazo, ser un referente en Puebla con ISSN; y a largo plazo, ser un referente de revista indexada a nivel nacional e internacional para los estudiantes y académicos del campo.

Su misión es: Difundir el conocimiento generado en la investigación y los proyectos, productos de aplicación del conocimiento en el marco de los posgrados en las Artes, las Humanidades y las Ciencias Sociales de la UPAEP, tanto de estudiantes y profesores de la misma universidad como de otras instituciones de educación superior y centros de investigación de nivel nacional e internacional para contribuir a la generación de corrientes de pensamiento en el campo de la arquitectura, el diseño y las humanidades que aporten elementos para la transformación social en la línea del respeto a la dignidad humana, la paz y el bien común.

La revista se dirige a profesores de los posgrados de UPAEP, profesores de otras universidades, investigadores internos o externos, estudiantes de los posgrados de la UPAEP y de otras instituciones, estudiantes de las licenciaturas afines a los posgrados de la UPAEP tanto internos como de otras universidades, comunidad académica y colegios profesionales de las áreas involucradas.

DICTAMINADORES

ADELAIDA FLORES HERNÁNDEZ
adelaida.flores@upaep.mx

ADRIÁN FABIO BENÍTEZ ARMAS
benitezarmas@gmail.com

ALBERTO ÁLVAREZ GUTIÉRREZ
abetoa@hotmail.com

ÁNGEL MORALES TORRES
mdiangel.moralestorres@gmail.com

ARACELI ARELLANO TORRES
aarellanot@unav.es

ARACELI NOEMÍ BARRAGÁN SOLÍS
a.barragansolis@yahoo.com.mx

ARTURO DE LA TORRE
jatorreg@gmail.com

AUSENCIA LÓPEZ DE LEÓN
ausencia@psicologiahumanizante.com

CARLA CARRERAS PLANAS
carla.carreras@udg.es

CARLOS ARTURO VEGA LEBRÚ
carlosarturo.vega@upaep.mx

CARMEN MARÍA PRIANTE BRETÓ
carmenmaria.priante@upaep.mx

CELINE ARMENTA OLVERA
celine.armenta@gmail.com

CONCEPCIÓN MÁRQUEZ CERVANTES
concepcionmarquez@hotmail.com

DANIEL DOMÍNGUEZ MACHUCA
daniel.dominguez@upaep.mx

DANIEL MOCENCAHUA MORA
d.mocenca@gmail.com

DELFINA MELGAREJO THOMPSON
delfina@ucc.mx

ELIZABETH VELÁZQUEZ BARRAGÁN
elizabeth.velazquez@upaep.mx

EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA
emmaveronica.santana@upaep.mx

ERNESTO RODRÍGUEZ MONCADA
erodriguez@unla.edu.mx

FEDERICA MARÍA GONZÁLEZ LUNA ORTIZ
fedilu@hotmail.com

FIDENCIO AGUILAR VÍQUEZ
fidens@yahoo.com

FRANCISCO JAVIER IRACHETA FERNÁNDEZ
firacheta@itesm.mx

FRANCISCO VALVERDE DÍAZ DE LEÓN
francisco.valverde@iberopuebla.mx

FRANCISCO VICENTE GALÁN VÉLEZ
francisco.galan@ibero.mx

GABRIELA CHÁVEZ VILLEGAS
gala_24@hotmail.com

GABRIELA CRODA BORGES
gabriela.croda@upaep.mx

GABRIELA HERNÁNDEZ FLORES
gaby_hf@yahoo.com.mx

GABRIELA HILDELISA IBAÑEZ CORNEJO
gabriela@iteso.mx

GONZALO MARTÍNEZ ESCARPA
escarpamx@gmail.com

HERIBERTO ANTONIO GARCÍA
heribertoagar@gmail.com

HERLINDA GODOS GARCÍA
herlinda.godos@upaep.mx

HILDA ANA MARÍA PATIÑO DOMÍNGUEZ
hilda.patino@ibero.mx

ISRAEL SÁNCHEZ LINARES
israel.linares@att.net.mx

JAVIER BALLADARES GÓMEZ
javierbgz@gmail.com

JOAQUÍN RAMÍREZ BUENTELLO
joaquin.ramirez@upaep.mx

JORGE ARTURO ABASCAL ANDRADE
jorge.abascal@iberopuebla.mx

JORGE MARTÍNEZ SÁNCHEZ
jorgemartinezsanchez@gmail.com

JORGE MEDINA DELGADILLO
jorge.medina@upaep.mx

JOSÉ ALFONSO VILLA SÁNCHEZ
alphonsovilla@hotmail.com

JOSÉ ÁNGEL LÓPEZ HERRERÍAS
jherrer@edu.ucm.es

JOSÉ DE JESÚS HERNÁNDEZ ROLDÁN
josedejesus.hernandez@upaep.mx

JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ
picoalanis@outlook.com

JOSÉ FRANCISCO CAMACHO MARÍN
franciscocamacho60@gmail.com

JOSÉ GUADALUPE SÁNCHEZ AVIÑA
joseguadalupe.sanchez@iberopuebla.mx

JOSÉ MANUEL GRAJALES LÓPEZ
jm.grajales@gmail.com

JOSÉ MANUEL MENESES RAMÍREZ
jmmenesesr@yahoo.com.mx

JOSÉ MARTÍN ESTRADA ANALCO
josemartin.estrada@upaep.mx

JOSÉ SÁNCHEZ CARBÓ
jose.sanchez.carbo@iberopuebla.mx

JUAN JOSÉ BLAZQUEZ ORTEGA
juanjose.blazquez@upaep.mx

JUDITH VIRGINIA GUTIÉRREZ CUBA
vickygcuba@yahoo.com.mx

KARLA MATÍNEZ ROMERO
krlmromero@gmail.com

KARLA VILLASEÑOR PALMA
villasenorkarla@gmail.com

LAURA ANGÉLICA BÁRCENAS POZOS
laura.barcanas@iberopuebla.mx

LAURA GAETA GONZÁLEZ
laura.gaeta@upaep.mx

LESLIE CÁSAEZ APONTE
centroasertum@gmail.com

LILIA MARÍA VÉLEZ IGLESIAS
lilia.velez@iberopuebla.mx

LUIS ANTONIO RIVERA DÍAZ
arivera49@yahoo.com.mx

LUZ DEL CARMEN MONTES PACHECO
luzdelcarmen.montes@iberopuebla.mx

MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA
pitina@iteso.mx

MARCO ANTONIO RIGO LEMINI
marcoantoniorigo@prodigy.net.mx

MARGARITA MACEDA JIMÉNEZ
margarita.maceda@upaep.mx

MARÍA ANTONIETA ARACELI REYES GUERRERO
areyes617@gmail.com

MARÍA CRISTINA MIRANDA ÁLVAREZ
cmiranda@uv.mx

MARÍA DEL CARMEN HILDA MOTA GONZÁLEZ
carmen.motagonzalez@yahoo.com.mx

MARÍA DEL CARMEN MORFÍN HERRERA
mariac.morfin@udlap.mx

MARÍA ESTHER MÉNDEZ CADENA
mecadena@yahoo.com

MARÍA ISABEL PAULINA GÓMEZ VALLARTA
mariaisabel.gomez@upaep.mx

MARÍA ISABEL ROYO SORROSAL
isabel.royo@iberopuebla.mx

MARISA MEZA PARDO
mmeza@uc.cl

MARITZA CRUZ NARVÁEZ
maritza.cruz@upaep.mx

MARTHA DE JESÚS PORTILLA LEÓN
continuaenformacion@gmail.com

MAURICIO LÓPEZ FIGUEROA
mauricio.lopez@iberopuebla.mx

MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ
mercedeszanotto@gmail.com

MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ CARRASCO
miguelangel.lopez02@upaep.mx

MIGUEL ESCRIBANO CABEZA
escribeza@hotmail.com

MÓNICA DEL CARMEN MEZA MEJÍA
mmeza@up.edu.mx

MÓNICA MONROY KUHN
monica.monroy@upaep.mx

NOÉ BLANCAS BLANCAS
noe.blancas@upaep.mx

OCTAVIO FLORES HIDALGO
octavio.flores@upaep.mx

OSCAR GUILLERMO WALKER SARMIENTO
oscarss2000@yahoo.com

PATRICIA GARCÍA GODÍNEZ
patricia.garcia01@upaep.mx

RAFAEL REYES CHÁVEZ
rafareyesch@hotmail.com

RAÚL ROMERO LARA
raul.romero@ibero.mx

RODOLFO CRUZ VADILLO
rodolfo.cruz@upaep.mx

RODRIGO LÓPEZ ZAVALA
rodrigolopez_@hotmail.com

ROSA MARÍA QUESADA
rosi2342@yahoo.com.mx

RUBÉN HERNÁNDEZ HERRERA
ruben_hernandez_50@hotmail.com

SALVADOR CEJA OSEGUERA
salvador.ceja@upaep.mx

SAMANTHA ANALUZ QUIROZ RIVERA
a01301670@itesm.mx

SANDRA SORIANO GUTIÉRREZ
sandra.soriano@upaep.mx

SUSANA CUEVAS DE LA GARZA
susana.cuevas@leon.uia.mx

TERESA EUGENIA BRITO MIRANDA
teresa.brito@iberopuebla.mx

VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ
valenmop@edu.ucm.es

VICTORIA CARDOSO SÁNCHEZ
victoria.cardoso@upaep.mx

WENDY GONZALEZ GARCÍA
wendygonzalezgarcia@hotmail.com

DIRECTORIO REVISTA ARTES Y HUMANIDADES

DR. EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN
RECTOR

MTRO. EUGENIO URRUTIA ALBISÚA
VICERRECTOR DE POSGRADOS E INVESTIGACIÓN

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
DECANO DE POSGRADOS EN ARTES Y HUMANIDADES

CONSEJO EDITORIAL

DRA. MARÍA LUISA ASPE ARMELLA
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: IBERO, MÉXICO

DR. LUIS CARLOS HERRERA GUTIÉRREZ DE VELASCO
DISCIPLINA: DISEÑO
INSTITUCIÓN: UAM-AZCAPOTZALCO, MÉXICO

DRA. MARÍA GUADALUPE NEVE ARIZA †
DISCIPLINA: DISEÑO
INSTITUCIÓN: UMAD, MÉXICO

DRA. CARLA CARRERAS I PLANAS
DISCIPLINA: FILOSOFÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE GIRONA, ESPAÑA

DRA. AMADA CAROLINA PÉREZ
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DR. PEDRO SALES LUIS DA FONSECA ROSARIO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE MINHO, PORTUGAL

DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA-EDUCACIÓN
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. JOSÉ VICENTE MERINO FERNÁNDEZ
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. ANTONIO BERNAL GUERRERO
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA

DR. JOSÉ LÓPEZ HERRERÍAS
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, PSICOLOGÍA EDUCATIVA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. CARLOS ARTURO GAITÁN RIVEROS
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, FILOSOFÍA
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DRA. MARÍA LUISA MARVÁN GARDUÑO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

COMITÉ EDITORIAL

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA / DIRECTOR
DR. JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO / DIRECTOR EDITORIAL
MTRO. LUIS ANTONIO VILLAFÁN AMEZCUA / EDITOR
DRA. MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ
DR. PABLO OSBERTO REYES CÁRDENAS
MTRA. CLAUDIA REBECA MÉNDEZ ESCARZA
MTRA. LAURA CAROLINA NASTA SALAZAR
MTRA. SILVIA RUBÍN RUIZ
MTRO. GIOVANNI CHÁVEZ MELO
MTRO. MANUEL PONCE DE LEÓN PALACIOS

COLABORADORES:

ALEJANDRO JARERO MORA
DISEÑADOR DE IDENTIDAD Y EDITORIAL

FANNY LAURA MORALES HERNÁNDEZ
DISEÑO EDITORIAL E ILUSTRACIÓN

SILVIA RUBÍN RUIZ
CORRECCIÓN DE ESTILO

JUAN MANUEL LÓPEZ OGLESBY
CORRECTOR DE ESTILO EN INGLÉS

SIGRID MARÍA LOUVIER NAVA
CORRECTOR DE ESTILO EN ESPAÑOL

FABIOLA JIMÉNEZ LOZADA
DISEÑO Y PROGRAMACIÓN WEB

GIOVANNI CHÁVEZ MELO
CONTENIDO WEB

ÍNDICE

Editorial	9
Estrategias para adquirir un segundo idioma en alumnos de primaria. <i>ARACELI CARIAGA CARRANZA</i>	11
Aportaciones de Juan Pablo II para la realización personal a través de la sexualidad humana. <i>CECILIA GUADALUPE RIVERA ALANIS</i>	23
La maravilla del ser humano desde el racionalismo tomista. <i>FABIO MORANDÍN AHUERMA</i>	34
Violación encubierta en Cartucho de Nellie Campobello. <i>HELGA STADTHAGEN GÓMEZ</i>	45
Aportaciones sobre la interrelación de las emociones con factores más globales personales. Implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje. <i>JOSÉ VÍCTOR ORÓN SEMPER / SARA IBARROLA-GARCÍA</i>	55
Derechos humanos e Iglesia en América latina, un camino bien andado. <i>MARÍA LUISA ASPE ARMELLA</i>	65
Dilemas éticos en la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior: aproximaciones metodológicas. <i>PAULINA ITURBIDE FERNÁNDEZ / JUDITH PÉREZ CASTRO</i>	78

Reseñas

Reseña de libro: "Scholastic Realism, A Key to Understanding Peirce's Philosophy" de Paniel Reyes Cárdenas.

MICHAL PASZKIEWICZ

106

Reseña de libro de "Educación, políticas públicas y cultura" de Pedro Flores Crespo.

RODOLFO CRUZ VADILLO

111

Más recuerdos tengo yo solo que los que habrán tenido todos los hombres desde que el mundo es mundo, dice Funes, el memorioso de Borges. Como Funes, las instituciones educativas guardan más recuerdos que los que todos los hombres que las han pisado puedan guardar. Hoy, a 45 años de la fundación de la UPAEP, la Revista A&H busca celebrar el Humanismo presentando siete artículos y dos reseñas pertenecientes a diversas ramas de la Humanidades. La educación, la historia, la filosofía y la literatura se nos presentan a través de la pluma de especialistas en cada disciplina, mostrando un amplio crisol temático.

En el primer artículo de este número, titulado “Estrategias para adquirir un segundo idioma en alumnos de primaria”, Araceli Cariaga Carranza nos presenta los resultados de una investigación e intervención sobre una problemática en el Colegio Panecléctico de la Ciudad de Puebla. En esta institución los docentes no habían encontrado una estrategia adecuada que permitiera a los alumnos adquirir el idioma inglés como la institución lo demanda. La autora nos describe el plan de intervención y los logros obtenidos.

En el segundo artículo, “Aportaciones de Juan Pablo II para la realización personal a través de la sexualidad humana” Cecilia Guadalupe Rivera Alanis hace un análisis sobre las aportaciones de Juan Pablo II sobre la Teología del cuerpo en donde se da respuesta a frecuentes interrogantes para vivir plenamente la sexualidad humana en un marco de amor verdadero.

En “La maravilla del ser humano desde el racionalismo tomista” Fabio Morandín Ahuerma hace una distinción entre la forma en que la contemporaneidad ubica al ser humano como una división de esferas de actuación y, el modo en que la Edad Media lo concebía como una unidad trascendente en lo diverso. Este análisis se realiza desde la óptica racionalista de Tomás de Aquino y concluye que la teoría del *actus essendi* es una salvaguarda viable del sentido último del ser del hombre, su dignidad y la superación de la postura materialista de la inmanencia y finitud del sujeto.

Helga Stadthagen Gómez nos presenta una faceta poco estudiada de la Revolución Mexicana, el abuso sufrido por las mujeres. Así, en su artículo “Violación encubierta en Cartucho de Nellie Campobello”, la autora busca mostrarnos otra cara de la Revolución, alejada del heroísmo típico de la historia patria, para así poder mostrar la forma en que las mujeres, heroínas olvidadas de la guerra, sufrían como consecuencia de su género.

El artículo de investigación “Aportaciones sobre la interrelación de las emociones con factores más globales personales. Implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje” incorpora desde la neuropsicología los conocimientos sobre el proceso madurativo propio del adolescente con el fin de aportar nuevas orientaciones para tratar aspectos emocionales en contextos educativos. A partir de un marco teórico, sus autores José Víc-

tor Orón Semper y Sara Ibarrola-García, exponen un estudio sobre la impulsividad y las creencias durante el aprendizaje de alumnos de primer curso de educación secundaria.

En el artículo “Derechos humanos e Iglesia en América latina, un camino bien andado”, María Luisa Aspe Armella hace un breve recorrido de las acciones llevadas a cabo por la Iglesia católica en favor de los derechos humanos desde la década de los sesenta hasta la actualidad. Dividiendo la región entre las dictaduras del cono sur, la guerrilla en Centroamérica y el extraño caso mexicano, la autora nos logra presentar la manera en que la Iglesia ha adaptado la lucha por la dignidad de las personas a diversos contextos, pero siempre reconociendo ésta como parte esencial de su misión.

En el artículo “Dilemas éticos en la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior: aproximaciones metodológicas” que forma parte de una tesis doctoral en desarrollo, Paulina Iturbide Fernández y Judith Pérez Castro hacen un análisis de los dilemas éticos que surgen en la práctica docente al trabajar con personas con discapacidad. El artículo da cuenta del proceso seguido para la construcción de categorías de análisis que pueden resultar de utilidad para analizar esta temática.

Michal Paszkiewicz ofrece una reseña profunda del libro de Paniel Reyes Cárdenas: “Scholastic Realism, A Key to Understanding Peirce’s Philosophy” (2018, Oxford: Peter Lang). En su reseña, Michal identifica los componentes principales de la propuesta metafísica de Paniel inspirada en una relectura del genio americano Charles Sanders Peirce. Paszkiewicz cree que el libro se volverá esencial no sólo para el interés de los estudiosos de Peirce, sino también en orden a entender la importancia del pensamiento metafísico en el avance de la ciencia. Paszkiewicz identifica la importancia del concepto filosófico de los universales, él piensa que el libro de Reyes Cárdenas es una gran ayuda para ver la importancia de dicho concepto en la historia del pensamiento.

En la reseña del libro “Educación, políticas públicas y cultura” de Pedro Flores Crespo, Rodolfo Cruz Vadillo, muestra un análisis en torno a los diversos artículos que conforman la obra. El tema central que se señala tiene que ver con el papel que juegan las políticas públicas en el ámbito educativo y cultural. En un recorrido entre la nota periodística y de opinión y el análisis de política, se reflexiona desde diversas aristas la actualidad del día a día, los hechos sociales y las problemáticas que circulan como preocupaciones auténticas de muchos académicos e interesados en estos temas.

Así, estimado lector de A&H, ofrecemos el número 8 con la convicción de aportar conocimientos a las Humanidades, a través de la reflexión que lleve hacia un liderazgo transformador en nuestra sociedad. Es nuestro deseo, continuar contribuyendo al desarrollo académico de nuestros autores y lectores.

ESTRATEGIAS PARA ADQUIRIR UN SEGUNDO IDIOMA EN ALUMNOS DE PRIMARIA

*Recibido: 3 marzo 2018 * Aprobado: 6 agosto 2018*

ARACELI CARIAGA CARRANZA

Colegio Panecléctico

aara6749@gmail.com

Resumen

A continuación se presenta una investigación sobre la problemática en el colegio Panecléctico del sector privado ubicado en Puebla donde los docentes no han encontrado una estrategia adecuada que permita a los alumnos adquirir el idioma inglés como la institución lo demanda. Por medio de una metodología que constó de una entrevista a 3 docentes y una encuesta a alumnos de primero a sexto grado del nivel Primaria donde se analizó la práctica docente junto con la percepción de los alumnos hacia la misma. Se describe también el plan de intervención que se llevó a cabo; un examen de la asignatura de ciencias naturales, la asistencia a una obra de teatro y una encuesta. Para terminar se expondrá el análisis, la reflexión y las conclusiones a las que se llegaron.

Palabras clave: Aprendizaje, percepción, estrategia.

Abstract

The following is an investigation about the problems at the Panecléctico School in a private sector located in Puebla where the teachers have not found an adequate strategy that allows students to acquire the English language as the institution demands it. Through a methodology that consisted of an interview with 3 teachers and a survey for students from first to sixth grade of the Elementary level whose teaching practice was analyzed along with the perception of the students towards it. The intervention plan that was carried out is also described; an exam of science, the attendance of a play and a survey. Finally, the analysis, reflection and conclusions will be presented.

Keywords: Learning, perception, strategy.

Introducción

“...el maestro en formación aprende a enfrentarse a la propia actuación, a la propia realidad, a los propios problemas y a las propias circunstancias” (Alsina, 2015, p. 57).

Tal y como esta cita lo expone, la profesión de un docente porta un abanico de experiencias a lo largo de su camino por la docencia. Este artículo es parte de un proyecto de investigación como trabajo final de la Maestría en Pedagogía de la UPAEP, basado en la Investigación-Acción, cuya aplicación se realizó en un colegio privado debido a la necesidad de buscar estrategias que apoyen a la práctica docente para la cual se ha estructurado en cuatro capítulos a fin de obtener un panorama más amplio del tema a abordar.

De inicio se presentan los antecedentes sobre la elección de la situación educativa que se desea mejorar, así como el análisis de la misma con base en experiencias e interpretaciones observadas. Conviene señalar que la aplicación de encuestas y entrevistas fueron el parteaguas para el nuevo contacto con la realidad, además de elaborar gráficas y un análisis categórico. Es muy importante mencionar que se realizó una nueva construcción de explicaciones enriquecidas con experiencias hechas por la observación realizada. Posteriormente, las bases en la que descansa esta investigación-acción con autores expertos y sus conceptos con más experiencia en el campo educativo.

Finalmente, la aplicación de la metodología junto con su análisis y reflexión tomó una nueva óptica para continuar con nuevas estrategias en el presente e innovarlas en un futuro.

Elección de la situación educativa que deseo mejorar

En mi labor como docente, es mi responsabilidad estar pendiente de que mis alumnos reciban una enseñanza de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje, y en el transcurso de mi práctica docente en esta institución pude observar algunos inconvenientes en relación a la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y la sitúo de esta forma <<En mi centro de trabajo los docentes no hemos encontrado la estrategia adecuada que permita a los alumnos la adquisición del idioma inglés en el aula como lo demanda la institución>>. Enfocarme sobre esta problemática es importante ya que la adquisición de un idioma en los alumnos donde no hay contacto con el ambiente original del idioma, y tampoco es una tarea sencilla para los docentes que imparten tal asignatura debido a que existen procesos cognitivos que aparecen mientras están en el periodo escolar.

Un nuevo contacto con la realidad a través de las encuestas y de las entrevistas

En mi primer contacto con la realidad recurrí a la investigación-acción una herramienta que sugieren las autoras Fierro, Fortoul y Rosas (2012). El verdadero propósito de esta intervención es el de transformar la práctica docente ya que se ha detectado algunos aspectos que se deben mejorar y que revele lo que sucede con los alumnos dentro del aula y sus perspectivas hacia sus profesores, su didáctica, sus materias impartidas en inglés, su participación y su desempeño durante su clase. Para este proyecto, consideré en mi metodología dos instrumentos principales los cuales son: la aplicación de una encuesta y la realización de una entrevista.

Para llevar a cabo el primer instrumento a los alumnos de primaria, utilicé una prueba de muestreo en la institución con una probabilidad de error de 10% y una precisión de 90% es decir, de una población de 81 estudiantes en ese nivel consideré únicamente 37 alumnos a los cuales les apliqué la encuesta desde primer grado hasta sexto grado. Para llevar a cabo el segundo instrumento en mi metodología recurrí, en este caso, a la entrevista. El total de los docentes que impartimos la materia en inglés somos cuatro y conté con el apoyo y autorización de tres docentes para realizar las entrevistas con sus respectivas grabaciones.

Resultado del análisis

Un análisis categórico refleja algunos aspectos más sobresalientes que tienen en común todos las docentes otros se muestran de aspecto bajo y el análisis refleja también que no todos los docentes enseñan con la misma estrategia didáctica, tampoco ocupan los mismos materiales, y no tienen la misma experiencia laboral o similar profesionalización. Así mismo, los docentes interpretan que la producción oral en inglés del alumno se manifiesta en expresiones cortas dentro y fuera del aula y que algunas de esas expresiones son porque están de moda o simplemente porque son populares, pero la producción oral no se acerca al grado de entablar una conversación como tal.

Por otro lado, una docente que ha trabajado muchos años en el colegio, menciona que la óptica en su didáctica es la de hacer que sus alumnos inventen sus propias oraciones en inglés o incluso que inventan sus propios chistes en inglés. Por otro lado, en la categoría de los materiales la mayoría de los docentes emplea para su clase diferentes materiales tales como; mapas, tarjetitas, flashcards, artículos de revistas, textos informativos, y el libro de trabajo dependiendo de la asignatura que impartan.

Construcción de nuevas explicaciones debido a la observación realizada

Al inicio de esta investigación había observado mi entorno laboral desde mi propia óptica, e incluso observé desde la manera en la que el colegio es dirigido por los directivos y noté algunos patrones que se dan dentro del aula en relación a la enseñanza de una se-

gunda lengua, en este caso, el idioma inglés y pude observar que no todos los alumnos tienen el mismo nivel de aprendizaje en el idioma inglés. Es decir, algunos alumnos de nuevo ingreso desconocen mucho vocabulario de las asignaturas de geografía y ciencias naturales además de la gramática en inglés, y es importante conocer un mínimo de palabras para poder entender el contexto de las materias. El diseño de las preguntas de la encuesta y de la entrevista no fue una tarea fácil, ya que debía tener en cuenta cuál de los problemas observados sería el adecuado a considerar y que tuviera un impacto durante este ciclo escolar y en los posteriores.

En las clases en inglés no se puede omitir de ninguna manera, el dejar de usar material ilustrativo ya que los alumnos pueden identificar los conceptos más fácilmente, sobre todo porque las clases son impartidas en inglés, y se hace énfasis en la pronunciación de las palabras, su significado y la traducción de éstas. En este análisis, se muestra que sí hay una producción oral por parte del estudiante, pero simplemente se limita a frases cortas y no a sostener una conversación fluida en el idioma inglés, aun cuando en clase el docente haga uso de distintos materiales para desarrollar las habilidades de lecto-escritura, oral y auditiva en los alumnos. Y finalmente por parte de los docentes hay libertad de elección en cuanto a los diferentes métodos a emplear y adecuar durante las diversas clases con la finalidad de que los alumnos comprendan, adquieran, y produzcan un segundo idioma.

Formación docente teórica y práctica

“...el maestro en formación aprende a enfrentarse a la propia actuación, a la propia realidad, a los propios problemas y a las propias circunstancias” (Alsina, 2015, p. 57). El docente frente a grupo está expuesto a desafiar el contexto, sus complicaciones y situaciones. Sin duda, ésta es una realidad ya que en mi experiencia como docente de inglés frente a grupo hay veces que el cubrir un programa de planeación didáctica a determinado tiempo no llega a completarse porque está fuera de nuestro control las diversas situaciones exteriores. De acuerdo a la autora la idea más cercana a la realidad, es el meditar dentro del aprendizaje porque es la base de la formación para un docente (Alsina, 2015).

Y no tan solo meditar sino yo agregaría el actuar ya que el meditar ayuda a ver de una manera profunda la raíz de una situación con futuro a mejorar, pero el actuar conlleva al esfuerzo para que ese futuro se acerque aún más. (Alsina, 2015) La autora expone que es necesario que el docente sea conducido cuando éste realice su práctica en ambientes reales. Considero que la mejor guía para un docente en formación sea la experiencia de otro docente ya que si el primero encontró de una manera figurativa piedras en el camino, entonces éste podrá allanar el camino para las nuevas generaciones de docentes ávidos de dejar huella en su práctica didáctica.

“No cabe duda de que las nuevas tecnologías están transformando la ecología del aula y las funciones docentes, y estos cambios están induciendo una mutación sistemática en las teorías y en las prácticas didácticas”. (Fernandez, 2003, p. 16). Ya es una certeza que en el salón de clases se hace más presente el uso de la tecnología innovando al docente y su práctica, generando así una transformación metodológica que tienen que ver con la teoría y con el ejercicio continuo. Ciertamente, la tecnología avanza a pasos agigantados tanto que cada generación debe avanzar junto con ella de otra manera se queda simplemente obsoleta. Y si se traslada al ámbito educativo la tecnología ya hace ruido debido a que la profesionalización o actualización se incrementa aún más, y prueba de ello es la apertura de nuevos espacios educativos para llevar a cabo más práctica que teoría claro sin olvidar las bases en las que están fundamentadas.

Habilidades lingüísticas

El conocimiento sobre la lingüística tiene que ser el motor que ayude a llevar a cabo las capacidades de comunicación en sus diferentes ambientes del individuo (Rodríguez, 2016). En este caso la adquisición de un idioma tiene que ver con el área comunicativa, por lo tanto, este motor es esencial para cada docente que este frente a grupo en los diferentes niveles educativos. Durán citados por Milian y Camps (2010, p. 92) dicen que:

La enseñanza de las lenguas a lo largo de la escolaridad obligatoria está excesivamente vinculada a conocimientos inertes de uso repetitivo o mecánico, y requiere un cambio que implique a los aprendices a partir de actividades que los interroguen e inciten a la reflexión.

La instrucción en las lenguas en el transcurso de la asistencia a la escuela en la etapa necesaria no se niega la adquisición del conocimiento de una manera mecanizada y lo que se pretende es que el conocimiento se adquiriera de forma reflexiva a través de los ejercicios. Este tipo de medidas se toma hoy en día dentro del trabajo educativo que ya no solo se pide que el conocimiento sea mecánico, sino que sea significativo en los estudiantes.

Enseñanza del inglés

Córdoba et al (2005) citados por Brown (2000) dicen que este método establece que el aprendizaje de una segunda lengua debe ser igual al de la primera, espontáneo, con mucha actividad oral, sin usar la traducción y con poco o ningún análisis de reglas gramaticales. La adquisición de otro idioma es aprenderlo como se asimiló el primero, de manera natural, con la exposición al lenguaje sin hacer énfasis en las funciones de las reglas lingüísticas o el uso de la conversión de un idioma extranjero al idioma nativo, y claro ejemplo esta cuando un alumno ingresa por primera vez a este proceso de inmersión en cualquier nivel educativo de un segundo idioma en el aula, su contexto le obligara a

darse a comunicar con lo que ha retenido tal y como sucedió en su primer contacto con el lenguaje. De modo que, lo que se refleja en casa también se reflejará en el aula con el fin de darse a comunicar. Y la experiencia de cualquier docente que imparte un segundo idioma en el aula podrá dar su propio enfoque.

Córdoba et al (2005) citados por Cabrera (1986) dicen que la metodología que se impartía para que el docente utilizara en sus lecciones, era el método Audiolingual. El método conductista era uno de los métodos que usaba el docente en el aula; este tipo de métodos no tan solo se maneja para la adquisición de un segundo idioma, sino que también en cualquiera de las asignaturas ya que los docentes de manera consciente o inconscientemente, adoptan un método para trabajar en el aula. Córdoba citado por Richards y Rodgers (2005) sugieren que el elemento auditivo es muy importante en este método, ya que desde el principio los estudiantes reciben información en la lengua meta tales como, anuncios por altavoces, radio, o televisión, conferencias y diálogos (Córdoba, 2005). Algunos ejemplos que emplean sonidos para emplear en el idioma a aprender son los medios de comunicación como la radio, tv, plenarias, diálogos o bocinas debido a que estos cuentan con el método para desarrollar la habilidad auditiva. He comprobado que cada ejemplo de información tiene su intención para desarrollar la habilidad auditiva en el alumno y de acuerdo a su interés de información es donde le va a dedicar más tiempo y más práctica, por ejemplo la letra de su canción favorita entre otros.

Metodología aplicada: Instrumentos de evaluación y su descripción

Dentro del aula se presenta la necesidad de adquirir un segundo idioma y como docentes tenemos que estar a la vanguardia con nuevos métodos y estrategias para apoyar a nuestros alumnos, y en el nivel primaria, es pertinente ver un cambio, una renovación en el ejercicio docente, por lo tanto el diseño de un plan de intervención puede beneficiar la adquisición de un segundo idioma en los alumnos. A continuación el plan de intervención que se llevará a cabo el ciclo escolar 2017-2018.

Plan de intervención

Actividad 1.

Se aplicará una prueba de muestreo de toda la población de primaria, es decir, una encuesta de escala Likert que contienen cuatro reactivos acerca de la percepción y la importancia de un examen en inglés.

Una vez realizada la primera actividad, se prosigue a diseñar cuatro sesiones que contengan objetivos, líneas de acción y el tiempo en el que se efectuarán.

Actividad 2.

La primera sesión tiene el objetivo de que los alumnos de nivel Primaria concienticen la importancia en la aplicación de un examen en inglés. A continuación las líneas de acción:

- a. Se preparará una charla de 20 minutos con los alumnos de primero a sexto grado que mencione los beneficios de realizar una evaluación del idioma y de los temas abordados durante el primer bimestre del ciclo escolar.
- b. El docente aplicará a los alumnos de Primaria un examen de conocimientos.
- c. En la última hora de clase el docente aplicará la encuesta a los alumnos de primaria.

Actividad 3.

La segunda sesión tiene como objetivo que los docentes de nivel Primaria apliquen a todos los alumnos un examen de las materias que imparten sus contenidos en inglés durante todo el ciclo escolar. A continuación las líneas de acción:

- d. Se realizará una plática con cada docente del nivel primaria para unificar criterios sobre los temas dependiendo de la asignatura de cada docente.
- e. Se diseñará un examen por asignatura con el apoyo de internet para crear las preguntas sobre las materias que imparten.
- f. El docente aplicará un examen por asignatura.

Actividad 4.

La tercera sesión tiene como objetivo que los docentes y alumnos de nivel Primaria asistan a una obra de teatro hablada en inglés con fines educativos en el mes de Noviembre. A continuación las líneas de acción:

- g. Se planteará la idea al directivo sobre la asistencia a una obra de teatro educativa en inglés.
- h. El docente se dará a la tarea de motivar a los alumnos para que asistan, con el énfasis de las ventajas y beneficios que se hayan en la obra de teatro.
- i. Los docentes llevarán a los alumnos a la obra de teatro.
- j. Se dará un seguimiento a los alumnos, es decir, el docente tendrá el apoyo de internet que contiene los juegos y actividades relacionadas con la obra de teatro con el objetivo de aprender vocabulario y pronunciar las palabras correctamente en inglés.

Actividad 5.

La cuarta sesión tiene el objetivo de que los docentes de nivel Primaria organicen actividades que provoquen que los alumnos hablen en inglés durante sus clases en el ciclo escolar 2017-2018. A continuación las líneas de acción:

- k. Se motivará al alumno para que se involucre en las diversas actividades lúdicas de aprendizaje en el aula, por ejemplo; el docente colgará una cartulina con los nombres de cada alumno en un lugar visible para que cada vez que los alumnos produzcan ejercicios de forma oral o escrita en inglés, sean reconocidos por su esfuerzo.
- l. Se desarrollará un aprendizaje significativo en el alumno, mediante ejercicios lúdicos durante las asignaturas impartidas en inglés, además del uso de los recursos disponibles del entorno.

Indicadores de la transformación y análisis

Los indicadores para estos instrumentos son: la percepción e importancia de un examen, comunicación en inglés, sentimientos por la clase y enseñanza en inglés. Y del 73 % que hay en el primer indicador se pretende obtener un 80 % (Figura1). La aplicación de un examen durante el ciclo escolar en el idioma inglés es del 0 %, entonces se espera que todos los alumnos apliquen en las asignaturas de ciencias naturales, geografía e inglés y que de como resultado un 25 %, otro indicador es la comunicación en inglés dentro del aula y el porcentaje es de 43.2 % (Figura 2) y se considera obtener un 50 %.

Además del indicador que son los sentimientos de agrado (Figura 3) que hay en los alumnos por las asignaturas que se imparten en inglés se considera alcanzar un 35 % del 29.7%. Y el último indicador que es la enseñanza en inglés (Figura 4) se obtuvo 51.4 % y se esperaba alcanzar un 55 %.

A continuación los resultados en gráficas con los respectivos instrumentos:

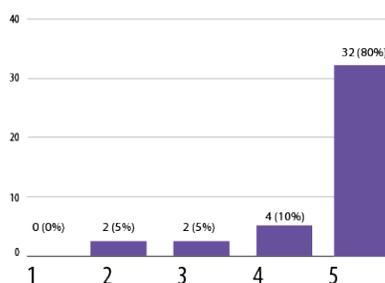


Figura 1. Percepción de examen

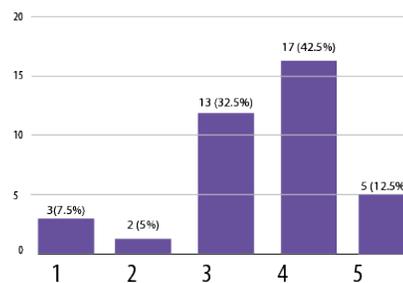


Figura 2. Comunicación en Inglés

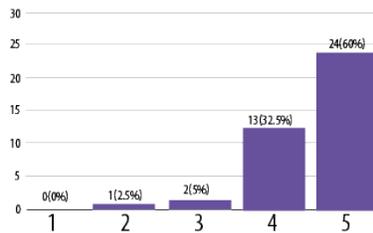


Figura 3. Sentimientos por la clase

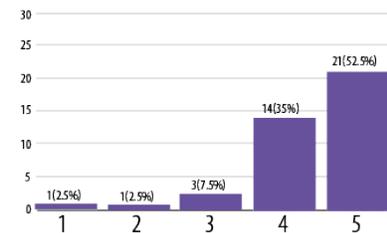


Figura 4. Enseñanza en Inglés

Resultados

En esta tabla titulada indicadores para una transformación en el aula, se expone los resultados del valor inicial, además de los resultados del valor final de PDE, CEI, SPLC y EI.

TABLA 1: INDICADORES PARA UNA TRANSFORMACIÓN EN EL AULA

INDICADOR	VALOR INICIAL (%)	VALOR FINAL (%)
PDE (Percepción Del Examen)	73	80
CEI (Comunicación En Inglés)	43.2	12.5
SPLC (Sentimientos Por La Clase)	29.7	60
EI (Enseñanza en Inglés)	51.4	52.5

Fuente: Elaboración Propia

El planteamiento inicial de esta investigación fue <<En mi centro de trabajo los docentes no hemos encontrado la estrategia adecuada que permita a los alumnos la adquisición del idioma inglés en el aula como lo demanda la institución>>. De la anterior problemática se deriva que el resultado de esta intervención ha apoyado a los docentes a hacer uso de actividades estratégicas que tengan un mayor impacto en los alumnos en nivel primaria. (Aguilera, 2013) La autora menciona que el método es una serie de pasos a seguir que orientan a la mente con el propósito de revelar y manifestar algo con exactitud, es decir, las actividades que los docentes pusieron en marcha fue de gran utilidad para establecer cambios en el aprendizaje de los estudiantes dentro del aula.

Además, los docentes que imparten cualquier asignatura en inglés deben buscar constantemente que los alumnos tengan contacto con el idioma de una forma más natural como Córdoba et al citados por Brown (2000) dicen que este método establece que el aprendizaje de una segunda lengua debe ser igual al de la primera, espontáneo, con mucha actividad oral, sin usar la traducción y con poco o ningún análisis de reglas gramaticales (Córdoba, 2005). La adquisición de otro idioma es aprenderlo como se asimiló el primero, de manera natural, con la exposición al lenguaje sin hacer énfasis en las funciones de las reglas lingüísticas o el uso de la conversión de un idioma extranjero al idioma nativo, la estrategia implementada que fue la de asistir a una obra de teatro educativa confirma que los docentes si pueden trabajar con un método natural que permita adquirir cualquier idioma y si en esta ocasión se dio la oportunidad de asistir a una obra de teatro con actores nativos, en este caso, del idioma inglés incrementará en gran manera la producción natural en el idioma y sobre todo en el contexto de primaria.

Con todo lo anterior se resume que el docente es la pieza clave para la aplicación de métodos y diseño de estrategias que apoyen a los alumnos a conformar su adquisición de un segundo idioma aunque en su contexto externo no estén involucrados con una interacción de dicho idioma.

Conclusión

La presente investigación partió de la siguiente situación problemática <<En mi centro de trabajo los docentes no hemos encontrado la estrategia adecuada que permita a los alumnos la adquisición del idioma inglés en el aula como lo demanda la institución>>, situada en un colegio ubicado en Puebla de nivel primaria de carácter privado. El propósito de este proyecto fue el transformar la forma en la que los docentes imparten las diversas asignaturas en inglés por medio del diseño y aplicación de estrategias que contribuyan al proceso integral del aprendizaje de un segundo idioma en los alumnos.

Sin lugar a dudas esta investigación tuvo como fundamento a algunos autores expertos en la materia en relación a la educación, por ejemplo Fierro, Fortoul y Rosas (2012), a partir de su propuesta basada en la investigación-acción enfocada en la dimensión institucional. Otro autor fue Brown, un profesor experto en los principios de la enseñanza aprendizaje dentro del aula en la adquisición de un segundo idioma, y finalmente el autor Alsina con su trabajo en la formación docente que son los que confirman que es necesaria una intervención docente para la mejora de la enseñanza dentro del aula y no tan solo una buena intención. Con esto, se demuestra que hay un interés real en que la formación académica en los alumnos no mengue sino todo lo contrario, que cada vez sean generaciones más competentes en el campo comunicativo porque la educación es un pilar fuerte en la sociedad en el siglo XXI.

Se concluye también que la existencia de objetivos a corto y mediano plazo dentro de un espacio escolar permite que cada plan de acción obtenga efectos pertinentes. Tal es el caso del impacto que hubo después de haber aplicado el plan de intervención, esto es los alumnos que no participaban en alguna exposición ahora lo hacen, el uso de materiales orgánicos e inorgánicos despiertan su interés por la asignatura, el contacto con personas nativas del idioma propicia el uso del vocabulario que aprendieron en su clase entonces los resultados revelan la perspectiva, la actitud y la expectativa en los estudiantes de primaria de una forma diferente debido a la transformación de la práctica docente.

Cabe destacar que si tal intervención como fue el de diseñar diferentes actividades, acercarse a un ambiente donde se involucre el idioma a aprender, plasmar de manera escrita y comunicar de forma oral, se continúan realizándose en un futuro, entonces los beneficios tanto para los docentes como para los alumnos serán óptimos. Con respecto a la adquisición de un segundo idioma dentro del aula se requiere que el puente que existe entre la teoría y la práctica sea lo más angosto posible, por lo tanto el trabajo y compromiso de un docente es crucial en el momento de guiar a los alumnos en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, y con el apoyo de estrategias realizadas dentro y fuera del aula reflejará en ellos la percepción hacia las asignaturas de gusto o disgusto.

Aunque el tiempo dentro del aula es muy poco y no se cuenta con un país bilingüe, el único contacto que se tiene con un segundo idioma es el espacio escolar, por ello, se requiere en mi experiencia, mayor compromiso por parte del docente en el diseño de actividades dinámicas y variadas aplicando el enfoque de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia ya que los estudiantes se sienten motivados mediante esta forma de trabajo. Cabe mencionar que la metodología propuesta realizada en las diferentes sesiones han servido en gran manera, por ejemplo llevar a cabo el avance en los contenidos en inglés, los alumnos reconocen el vocabulario en sus asignaturas en inglés, y las actividades ya forman parte del programa anual de los próximos ciclos escolares. Otro resultado visible de las actividades hechas es que los docentes tuvieron otras dinámicas para adaptarlas en su didáctica

En definitiva, esta gran oportunidad de llevar a cabo la presente investigación representa un primer paso para cubrir las exigencias acerca de la práctica docente expuestas de un sistema bilingüe que actualmente el país está demandando y que se vislumbra para el sistema educativo de México.

Referencias

- Aguilera, R. (2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. *Estudios Políticos*, 81-103. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-16162013000100005&script=sci_arttext&tlng=pt
- Alsina, A. B. (2015). Hacia una formación del profesorado. *Revista de Investigación en la Escuela*, 5-18. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/59714/R85-1.pdf?sequence=1>
- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40433526/_H._Douglas_Brown__Principles_of_language_learningBookZZ.org.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1511755746&Signature=DYsVodpLpYHoNSjsd1rCtUA4jt8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPrinciples_of_language_learning.pdf
- Cano, A. V. (2011). Bilingüismo en los niños. *Acta Pediátrica de México*, 317-318. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4236/423640334001.pdf>
- Córdoba, P. C. (2005). La enseñanza del inglés en costa rica y la destreza auditiva en el aula desde una perspectiva histórica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-12. Recuperado de
- Fernandez, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Revista del forum*, 1-4. Recuperado de <https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/competenciaprofesionales.pdf>
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2012). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Milian, M. et al. (2006). *El razonamiento metalingüístico en el marco de las secuencias didácticas de gramática*. Barcelona: Diálogo e investigación en las aulas. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?isbn=8499801706>
- Richards, J. a. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. London: Cambridge University Press.
- Rodriguez, J. (2016). Competencias comunicativas y su incidencia en el desarrollo de los procesos de comprensión y producción discursiva-académica. *VENTANAS ABIERTAS A LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA*, 39-43. Recuperado de <http://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernopedagogia/article/viewFile/240/234>

APORTACIONES DE JUAN PABLO II PARA LA REALIZACIÓN PERSONAL A TRAVÉS DE LA SEXUALIDAD HUMANA

Recibido: 9 mayo 2018 Aprobado: 6 agosto 2018

CECILIA GUADALUPE RIVERA ALANIS

UPAEP

ceciliaguadalupe.rivera@upaep.mx

Resumen

Juan Pablo II, supo responder a frecuentes interrogantes de matrimonios y jóvenes, que son valiosas herramientas para vivir más plenamente la sexualidad humana. Particularmente su Teología del cuerpo que habla de la comunión personal a la que la sexualidad ha de estar ordenada, sin olvidar las amenazas que se interponen en el ejercicio de la sexualidad que por debilidad o confusión apartan del amor verdadero, al margen del cual quedan insatisfechas las más hondas aspiraciones humanas. Su aportación es histórica, habla con claridad, permite enmarcar el placer sexual en el plan de Dios y la santidad en el matrimonio. Considera la sexualidad humana, redimida por Cristo, tan elevada que es capaz de ser expresión del amor divino.

Palabras clave: afectividad, matrimonio, sexualidad.

Abstract

John Paul II, answered frequent questions of marriages and young people, which are valuable tools in order to live human sexuality. Particularly his Theology of the body where sexuality must be ordered to the personal communion; without forgetting the obstacles in the exercise of sexuality that by weakness or confusion separate from true love where the deepest human aspirations remain unsatisfied. His contribution is historical, allows to frame sexual pleasure in God's plan and sanctity in marriage. Consider human sexuality, redeemed by Christ, so elevated that it is capable of being an expression of divine love.

Key words: affectivity, marriage, sexuality.

Introducción

Las aportaciones de Juan Pablo II en materia de sexualidad pueden ayudar a descubrir la grandeza de la expresión corporal en el amor conyugal, sus alcances en el plano sobrenatural, y su riqueza humana. Además, facilitan el descubrimiento de que este amor humano, que se expresa también a través del cuerpo, va más allá de rigorismos legales, pero tiene referencias objetivas para garantizar su autenticidad; logrando así, ser un instrumento que conduce a los cónyuges hacia su plenitud humana y cristiana. Con frecuencia se ha dado la impresión, errónea, de que la Iglesia sospechaba del amor humano; pero Cristo trae una buena nueva también para este amor. Y Juan Pablo II será considerado el Papa “que dio a la Iglesia y al mundo la enseñanza más completa y más positiva sobre el sentido del cuerpo y de la sexualidad” (Semen, 2007). Este artículo analiza algunas de las aportaciones más relevantes de Juan Pablo II sobre la sexualidad humana en su Teología del cuerpo.

El valor del cuerpo

El lugar que ocupa el cuerpo en el Cristianismo es privilegiado, siendo el culmen la Encarnación, y la Eucaristía. El cuerpo ha visto siempre con dignidad, abriéndole perspectivas incluso de eternidad, al afirmar que después de la muerte la persona está llamada a gozar para siempre de Dios también con su cuerpo, resucitado.

La Iglesia ha afirmado siempre su respeto y su solicitud por el cuerpo humano, considerando heréticas las escuelas de pensamiento que intentaban disminuir su dignidad, como el maniqueísmo, catarismo y jansenismo (Semen, 2007). Sin embargo en algunos momentos de la historia el placer ligado al ejercicio de la sexualidad es visto con cierto pesimismo. Incluso se ha llegado a afirmar que “todo se presenta como si el cristianismo hubiera integrado con mayor facilidad el cuerpo que padece, el cuerpo que trabaja, el cuerpo que celebra, que el cuerpo que goza” (Lacroix, 2000).

Sobre el matrimonio y sobre los actos propios de los esposos para procrear, lo que más se alaba, en ciertas épocas es su cooperación a la procreación; pero falta una alabanza del amor sponsal en sí mismo. Como afirma Romo sobre la época patristica (2004). Como bien comenta Chauvet, se llegó a afirmar que “el matrimonio es tanto más cristiano cuanto menos se usa” (1976). Y Tordjman no duda en afirmar “el cristianismo, que no tolera la sexualidad más que como un mal menor necesario para la reproducción, circunscribe el cuerpo despreciado en halo de vergüenza y de culpabilidad” (1981).

“Debemos reconocer que, hasta que Juan Pablo II presentó su enseñanza sobre la teología del cuerpo, faltaba en la Iglesia un verdadero

corpus teológico sobre el matrimonio y el sentido de la sexualidad, que estableciera con autoridad... lo que Dios mismo tenía como intención al crear al varón y la mujer" (Semen, 2007).

Juan Pablo II no tiene problema en valorar la sexualidad y el cuerpo, incluso lo ve como algo importante y necesario para vivir de acuerdo a lo que él llama el plan de Dios para la humanidad. Afirma que "mientras que para la mentalidad maniquea el cuerpo y la sexualidad constituyen por decirlo así, un antivalor, para el cristianismo son siempre un valor no bastante apreciado" (1980e).

Perspectiva de la teología del cuerpo

Juan Pablo II dedicó 128 audiencias a lo largo de casi 5 años a dar las catequesis que hoy denominamos teología del cuerpo, las cuales constituyen un marco antropológico nuevo. No contradice la enseñanza tradicional pero la perspectiva ya no es desde la ley moral sino teológica, con fundamentación en la Revelación.

Para el creyente esto significa profundización en las raíces; sin embargo, debemos reconocer que para el no creyente una perspectiva bíblica no es más convincente que una perspectiva con fundamento en la ley natural. Lo cierto es que los principales destinatarios son los católicos. No es que el planteamiento de Juan Pablo II no sea accesible para cualquier persona, aún no creyente, pero sus argumentos de fondo hunden sus raíces en la Revelación del plan de Dios para la sexualidad humana.

La encíclica *Humanae Vitae* tenía un enfoque filosófico, partía de una exigencia del respeto a la ley natural enunciando los fines de la naturaleza en materia de sexualidad, que no siempre fue comprendido. Hoy hay algunos intentos de abordar el tema de la sexualidad traduciendo para los no creyentes en términos de ecología de la sexualidad humana, ecología en el sentido de lo natural, lo que mejor favorece el ambiente adecuado para el crecimiento y desarrollo pleno del ser humano, porque "no todas las posibilidades de vivir la propia sexualidad que la técnica hace posibles son de verdad humanas ni tampoco colaboran al progreso y a la felicidad humana" (Santamaría 2012)

La Teología del cuerpo, no está planteada en términos legalistas, no plantea que esté mal una conducta porque contradice una ley, lo cual podría llevar a la pregunta por la legitimidad de la ley, su fundamentación y su capacidad de ser cambiada. Juan Pablo II intenta hacer ver que la sexualidad según el plan de Dios no es una imposición arbitraria que limita el amor humano o lo atropella, sino que lo custodia y eleva, llevando a plenitud lo que anhela el corazón humano.

El tríptico bíblico de la Teología del Cuerpo

La Teología del cuerpo se compone de tres pasajes, el primero parte del relato del Génesis y habla del designio creador de Dios, que desde 'el principio' llama al hombre y a la mujer a la comunión personal, "en la que ambos se encuentran y se dan recíprocamente en la plenitud de su subjetividad" (Juan Pablo II, 1980b).

Si el hombre y la mujer dejan de ser recíprocamente don desinteresado, como lo eran el uno para el otro en el misterio de la creación, se dan cuenta de que 'están desnudos' y entonces nacerá en sus corazones la vergüenza de esa desnudez. (Juan Pablo II, 1980b). Reducir interiormente a otra persona a mero objeto señala el comienzo de la vergüenza, por la amenaza inferida al don de la intimidad personal (Juan Pablo II, 1980d).

El cuerpo participa de la dignidad de la persona, que no debe ser instrumentalizada. "Solo el amor puede excluir la utilización de una persona por otra" (Wojtyla, 1978). Ver a la persona en toda su grandeza permite amarla y descubrir no sólo la belleza del cuerpo sino también la del alma. El segundo pasaje es del Sermón de la montaña a propósito del adulterio en el corazón que invita a considerar el corazón herido por el pecado original, que introduce "una cierta fractura constitutiva en el interior de la persona humana, una cierta ruptura de la originaria unidad espiritual y somática del hombre" (Juan Pablo II, 1980c).

Juan Pablo II explica que es a raíz del pecado original que entra en el hombre la posibilidad de utilizar a otra persona humana; la naturaleza humana sufre tal fractura interna que queda herida, experimenta la concupiscencia, está expuesta a arrebatos desordenados que le invitan a servirse de otra persona en lugar de amarla desinteresadamente. El pecado hiere el corazón del hombre y lo hace necesitar la redención. Sin embargo: "La realidad del pecado se convierte, a la luz de la redención, en ocasión para un conocimiento más profundo del misterio de Dios: de Dios que es amor" (Juan Pablo II, 1986).

El tercer pasaje del tríptico de la Teología del cuerpo, habla de la finalidad escatológica del matrimonio y el verdadero sentido de la virginidad consagrada, a propósito de la respuesta de Cristo a los saduceos sobre la resurrección de los cuerpos. En el pensamiento de Juan Pablo II los esposos cristianos están llamados a la donación y la sumisión recíproca (1982). Considera que el cuerpo tiene un significado esponsalicio y "es capaz de hacer visible lo que es invisible: lo espiritual, lo divino. Ha sido creado para transferir en la realidad visible del mundo el misterio escondido desde la eternidad en Dios y ser así su signo" (1980a).

La resurrección "no significa sólo la recuperación de la corporeidad y el restablecimiento de la vida humana en su integridad mediante la unión del cuerpo con el alma, sino también un estado totalmente nuevo de la misma vida humana" (Juan Pablo II, 1981a) Y en ella se realiza la plenitud de la comunión que ya anunciaba el matrimonio. (Juan Pablo II, 1981b). La Teología del cuerpo fueron 129 discursos, casi 800 páginas de texto, la ense-

ñanza pontificia más voluminosa jamás dispensada por un papa sobre un mismo tema en toda la historia de la Iglesia (Semen 201). En este artículo no pretendemos hacer un resumen o esquema de la Teología del cuerpo, sino destacar algunas ideas clave.

La persona llamada al amor

En el corazón del fundamento antropológico de la Teología del cuerpo de Juan Pablo II está su concepción de la persona como llamada al amor. La persona es alguien, capaz de conocerse, poseerse y libremente, entrar en comunión con otras personas (CEC 357). Es el substrato subsistente que no se agota en la manifestación fenoménica, más bien, trasciende su misma manifestación en la riqueza inagotable del ser espiritual. (Sgreccia, 2013).

La visión teológica del hombre añade además haber sido creado a imagen de Dios por amor y la vocación a la comunión con Él “la razón más alta de la dignidad humana consiste en la vocación del hombre a la unión con Dios” (GS 19). “El hombre, única criatura terrestre a la que Dios ha amado por sí mismo, no puede encontrar su propia plenitud si no es en la entrega sincera de sí mismo a los demás” (GS 24).

El hombre está ontológicamente llamado al amor que culmina en la entrega, y existen en él un impulso radical, constitutivo a ser amado (Melendo, 2008b). Juan Pablo II dirá en más de una ocasión que amar es esencialmente darse a los demás. Lejos de ser una inclinación instintiva, el amor es una decisión consciente de la voluntad, es ir hacia los otros, para amar de verdad es necesario desprenderse de muchas cosas y de uno mismo, darse gratuitamente, hasta el final; esta desposesión de sí es fuente de equilibrio y es el secreto de la felicidad (1980f).

La realización humana en Juan Pablo II no se concibe sino en la entrega por amor, como afirma Christophe Pierre sobre el pensamiento del papa “la realización del ser humano depende del entregarse, de su donación, no de afirmar el propio yo, no de su autorreferencialidad y autosuficiencia” (Juan Pablo II, 2014). “El amor rechaza todo impulso de cerrarse en sí mismo, y se abre a una fecundidad que lo prolonga más allá de su propia existencia” (Francisco, 2016).

El ‘himno a la Caridad’ de San Pablo abre nuevas perspectivas al amor humano, capaz de un amor que supera la mera atracción y el deleite.

Como si allí donde el ‘eros’ humano alcanza su propio horizonte, se abriera todavía, a través de las palabras paulinas, a otro horizonte de amor que habla otro lenguaje; el amor que parece surgir de otra dimensión de la persona, y llama, invita, a otra comunión. Este amor ha sido denominado ‘ágape’ (Juan Pablo II, 1984).

La persona que no esté dispuesta al compromiso y al sacrificio, creyendo que busca su propia dicha, impide el logro de la propia perfección y por tanto la satisfacción que de ella se derivaría. La felicidad se consigue cuando no se persigue directamente; el que ama no está centrado egoístamente en sí mismo. Por eso “en el mundo contemporáneo conviven una extremada pasión por la felicidad y una desazón generalizada” (Melendo, 2008a). Sin amor falta la condición básica para un sano desarrollo del corazón. Una vida planteada en términos de donación no es solo una opción más, sino la necesidad más profunda del hombre. La persona necesita de los demás no sólo por la limitación de su ser, para sobrevivir cuando nace, sino por tener tan alto grado de ser, por la ‘superabundancia’ de su ser, para poder entregarse. “El incremento de interioridad o intimidad se encuentra acompañado de una mayor capacidad de relacionarse con otros” (Melendo, 2013). El camino del hombre hacia la realización personal es sin duda el de la donación y la entrega amorosa.

El amor esponsal a la luz de la teología del cuerpo

El fundamento del desarrollo del tema de sexualidad y amor en Juan Pablo II es teológico, desde la Revelación y la fe ilumina la antropología y la experiencia. Desde el punto de vista teológico el amor en el hombre y la mujer está llamado a ser imagen del amor de Cristo por la Iglesia, que se entregó por ella, no hay amor más grande que el que da la vida. Además, el matrimonio cristiano está llamado a ser imagen de la Trinidad. No hay unión más grande posible que la comunión intratrinitaria, siendo las tres Personas de la Trinidad un solo Dios. “La comunión de las Personas divinas constituye la fuente y el modelo de la sexualidad” (Semen, 2007).

“En el sermón de la montaña, Cristo no invita al hombre a retornar al estado de la inocencia originaria, porque la humanidad la ha dejado irrevocablemente detrás de sí, sino que lo llama a encontrar... la redención” (Juan Pablo II, 1980f)

La redención permite al hombre la comunión interpersonal con Dios, haciéndolo capaz de vivir un amor sobrenatural, que lleva a la plenitud humana y cristiana. La gracia de Jesucristo en el sacramento del matrimonio permite vivir una vida sexual auténticamente humana, en la entrega verdadera de las personas (Semen, 2007).

Christopher Pierre en su prólogo a las Catequesis afirma que el pecado original puede entenderse como el infringir la ley del don de sí que llevamos dentro, convirtiendo al otro en un simple objeto. (Juan Pablo II, 2014). Se nota entonces cómo la realización personal a la luz de la teología del cuerpo se descubre como relación interpersonal y donación, participando del mismo amor divino sobrenatural.

Principios que sirven de pauta para discernir la autenticidad del amor

Si bien es cierto que el amor es una vivencia subjetiva, no es menos cierto que el auténtico amor busca el bien objetivo del otro que realmente lo perfeccione, le ayude a crecer y a ser feliz. Ese bien que se busca para el amado tiene una relación estrecha con la verdad, que se descubre, no se inventa, y marca el camino para una felicidad duradera, ennobleciendo nuestra vida. “Sin verdad la caridad cae en mero sentimentalismo” (Benedicto XVI, 2009). En el terreno de la sexualidad, de acuerdo al pensamiento de Juan Pablo II, también hay una referencia al bien objetivo, parámetros que sirven de criterio para discernir la autenticidad del amor. Esto no va contra la riqueza de la vivencia subjetiva del amor, ni la encarcela, sino que garantiza su profundidad. Nunca deja de lado la importancia del amor humano, del amor esponsal y de la expresión de este amor a través del cuerpo, pero define exigencias objetivas del lenguaje del cuerpo, no basta la intención de los esposos y el sentimiento.

La unión de los cuerpos siempre ha sido el lenguaje más fuerte con el que dos seres humanos pueden dirigirse el uno al otro; este lenguaje que afecta al misterio sagrado del hombre y de la mujer, exige que no se realicen jamás los gestos de amor sin que estén aseguradas las condiciones de una acogida total y definitiva del otro y sin que se asuma públicamente el compromiso en el matrimonio. (Juan Pablo II, 1980g).

De acuerdo al pensamiento del papa, cuando el acto sexual se realiza en el matrimonio y está abierto a la vida, se reúnen las condiciones que garantizan un marco de referencia objetivo en el cual lejos de buscar la utilización del otro, se está dispuesto a pasar del mero nivel de atracción al del compromiso, que sabe sacrificarse porque su centro ya no es su propio yo egoísta, sino el otro, al que busca acoger y ayudar a llegar a su mayor perfección.

“Una auténtica cultura del amor exige que el encuentro sexual entre el hombre y la mujer no sea considerado una ocasión de goce utilitario, sino expresión de la entrega de las personas, en la integridad de sus dimensiones tanto corporales como espirituales, en la generosa y responsable apertura a la vida” (Juan Pablo II, 1994).

Para las débiles fuerzas humanas resulta difícil luchar contra el propio egoísmo y desamor. Experimentar cierta inclinación al mal, teniendo al mismo tiempo la vocación a la entrega personal en el amor no es fácil, unificar armónicamente sentimientos, emociones, pasiones ideas y deseos puede parecer imposible; pero la respuesta teológica ante el problema del mal cuenta con la gracia divina, una ayuda sobrenatural que da fuerza y capacita para amar con el mismo amor divino. “El camino recto hacia la felicidad no es relajar la ley de Dios sino entregarnos al poder de su gracia” (Chaput, 2017). La debilidad humana necesita apoyarse en la fortaleza divina, (Flp 4,13).

Perspectivas de las aportaciones de Juan Pablo II

Sus aportaciones continúan vigentes. Cada época ha tenido sus necesidades particulares. En la actualidad la vivencia subjetiva de la propia experiencia juega un papel fundamental así como la conciencia de la libertad personal y la búsqueda de la propia felicidad. En este contexto el mensaje del Magisterio de la Iglesia encuentra en la Teología del cuerpo una herramienta privilegiada para dar a conocer la grandeza de la sexualidad de acuerdo al plan de Dios.

El contenido resulta benéfico y urgente en nuestros tiempos, ya que en el fondo del corazón el ser humano está en busca de un amor que a veces no sabe dónde encontrar.

Sin lugar a dudas Juan Pablo II conoce los deseos del corazón humano, su Teología del cuerpo es una pedagogía que sin negar las dificultades de la vida real, tiene por objeto plantear una meta muy elevada, el plan que Dios ha revelado para el amor humano.

La Teología del cuerpo de Juan Pablo II además de alabar el amor humano, explica cómo el matrimonio cristiano ha sido elevado a sacramento; los cónyuges están llamados a ser testigos para el mundo del amor divino, a vivir tal plenitud de amor que den a conocer el amor trinitario y el amor esponsal de Cristo.

El planteamiento del Papa es muy exigente, pero ofrece ir detrás de una plenitud humana de la cual otros caminos más fáciles son solo una caricatura que deja un gran vacío. Su realismo es fruto de la atención pastoral a tantos matrimonios desde que era un sacerdote joven. Su optimismo hunde sus raíces en la firmísima convicción de que aunque el hombre actual haya perdido la armonía inicial, con la redención de Cristo puede llegar a vivir una plenitud que sobrepasa cuanto una antropología natural hubiera soñado.

Después del magisterio de Juan Pablo II no hay lugar para rechazar la sexualidad ni la expresión corporal del amor en aras de una pureza mal entendida. El pecado introduce una opacidad en la mirada sobre el cuerpo, pero el problema del equilibrio humano no se sitúa en el cuerpo sino en el corazón del hombre cuando dejándose engañar ejerce su sexualidad de una manera captadora, dominadora y hasta manipuladora (Semen, 2007).

Este trabajo se ha enfocado en la Teología del cuerpo, pero Juan Pablo II continúa su legado a lo largo de todo su pontificado, especial mención merecen *La Familiaris Consortio* y *la Evangelium Vitae*, así como el Catecismo de la Iglesia Católica. Además, su enseñanza es continuada por sus sucesores.

El mensaje de Juan Pablo II sobre la sexualidad humana sigue siendo actual y puede servir para orientar la propia vida. Según Christophe Pierre, lo que Juan Pablo II nos ha planteado en sus Catequesis es una visión renovada de la sexualidad humana, del matrimonio, del hombre y de la mujer como imagen de Dios, “la riqueza que contienen nos ofrece el potencial para renovar el matrimonio, la familia y la vida entera de la Iglesia y del mundo” (Juan Pablo II, 2014).

El 'Papa de la familia' ayuda a comprender que Dios tiene un mensaje bellissimo y positivo sobre el cuerpo, la sexualidad y el amor humano verdadero, pues es Él quien los ha creado. Invita a vivir con más plenitud, integrando la sexualidad a la experiencia personal de la búsqueda de la auténtica felicidad, pues lo que el corazón humano desea, lo que incluso quizá no se atreve a soñar por superar sus expectativas, ese amor insuperable que quisiera alcanzar es precisamente lo que Cristo quiere regalar al hombre.

Como afirma Caffarra "Cristo sabe lo que hay en el corazón de cada hombre" (Juan Pablo II, 2014) y cada hombre no debe tener miedo a abrir de par en par las puertas de su corazón a Cristo ya que es Él y solamente Él quien lleva a plenitud la verdad completa del hombre.

El amor sponsal de Cristo manifiesta el don total e irrevocable por parte de Dios al hombre. Como dice el Vaticano II en la *Gaudium et Spes* "Cristo... manifiesta plenamente el hombre al propio hombre y le descubre la sublimidad de su vocación" (GS 22). La Teología ilumina el misterio de la sexualidad. Para Semen, que la sexualidad sea de esencia divina y no es un resto de nuestra animalidad, es una "revolución wojtyliana", que será a la sexualidad lo que la revolución copernicana fue a la astronomía: un cambio completo de perspectiva. (2007)

La teología del cuerpo tiene un enfoque inédito, que permite "comprender el fundamento de las reglas éticas en materia de sexualidad" (Semen, 2010). Y ve el matrimonio como camino de santidad, donde el genuino amor conyugal, por la entrega de sí, conduce a los cónyuges a Dios, fuente y culmen del amor.

El enfoque de la sexualidad de Juan Pablo II es para George Weigel (2000) una bomba teológica de efecto retardado, y aunque ve la posibilidad de que su teología del cuerpo sólo sea objeto de un estudio serio cuando el propio Juan Pablo haya desaparecido del escenario de la historia, considera que "será recordada como un momento crucial, no sólo en la teología católica, sino también en la historia del pensamiento moderno".

Abreviaturas
GS *Gaudium et Spes*, Concilio Vaticano II.
CEC Catecismo de la Iglesia Católica.

Referencias bibliográficas

- Benedicto XVI, (2009). La Caridad en la Verdad. México: San Pablo.
- Catecismo de la Iglesia Católica, (1992). Barcelona: Asociación de Editores del Catecismo.
- CELAM, (1979). México: Biblioteca electrónica cristiana -BEC-Ve multimedios. Recuperado de http://www.celam.org/doc_conferencias/Documento_Conclusivo_Puebla.pdf
- Chauvet, L (1976). Le mariage, un sacrement pas comme les autres. Questions autour du mariage, revue de pastorale liturgique, 127. Paris: Ed. du Cerf.
- Chaput, Ch. (2017). Elogio a la Veritatis Splendor. First Things. Recuperado de <https://www.firstthings.com/article/2017/10/the-splendor-of-truth-in-2017>
- Francisco (2016). La alegría del amor. Roma: Libreria Editrice Vaticana. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html
- Juan Pablo II, (1980a). Audiencia del 10 de febrero. Recuperado de <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiencias.index.html>
- Juan Pablo II, (1980b). Audiencia del 13 de febrero. Recuperado de <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiencias.index.html>
- Juan Pablo II, (1980c). Audiencia del 28 de mayo. Recuperado de <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiencias.index.html>
- Juan Pablo II, (1980d). Audiencia del 4 de junio. Recuperado de <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiencias.index.html>
- Juan Pablo II, (1980e). Audiencia del 22 de octubre. Recuperado de <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiencias.index.html>
- Juan Pablo II, (1980f). Audiencia del 3 de diciembre. Recuperado de <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiencias.index.html>
- Juan Pablo II, (1980g). Mensaje a los jóvenes de Francia, 1 de Junio. Recuperado de <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1980/june.index.3.html>
- Juan Pablo II, (1981a). Audiencia del 2 de diciembre. Recuperado de <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiencias.index.html>
- Juan Pablo II, (1981b). Audiencia del 16 de diciembre. Recuperado de <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiencias.index.html>
- Juan Pablo II, (1982). Audiencia del 11 de agosto. Recuperado de <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiencias.index.html>
- Juan Pablo II, (1984). Audiencia del 6 de junio. Recuperado de <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiencias.index.html>
- Juan Pablo II, (1986). Audiencia del 27 de agosto. Recuperado de <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiencias.index.html>
- Juan Pablo II, (1994). Discurso al Centro de estudios sobre la regulación natural de la fertilidad, 16 de diciembre. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/it/speeches/1994/december/documents/hf_jp-ii_spe_19941216_regolazione-fertilita.html
- Juan Pablo II, (2014). El amor humano en el plan divino. Las Catequesis sobre el cuerpo y el matrimonio. México; San Pablo.
- Lacroix, X. (2000). L'avenir, c'est l'autre. Paris: Du Cerf.

- Melendo, T. (2008a). El "efecto" felicidad. México: Trillas.
- Melendo, T. (2008b). Ocho lecciones sobre el amor humano. México: Trillas.
- Melendo, T. (2013). El ser humano, desarrollo y plenitud. Madrid: EIUNSA.
- Pontificio Consejo para la Familia, (1995). Sexualidad Humana Verdad y Significado. Libreria Editrice Vaticana. Recuperado de http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_08121995_human-sexuality_sp.html
- Romo, W. (2004). Credibilidad de la enseñanza de la Iglesia sobre la sexualidad. Teología y Vida, 45(2-3), ISSN 0717-6295. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0049-34492004000200010
- Santamaría, M. (2012). Ecología Sexual, el sentido del sexo. Recuperado de http://encuentra.com/sin-categoria/ecologia_sexual_el_sentido_delsexo16290/
- Semen, Y. (2007). La sexualidad según Juan Pablo II. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Semen, Y. (2010). La espiritualidad conyugal según Juan Pablo II, Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sgreccia, E. (2013). Persona humana y personalismo. Cuadernos de Bioética, 24(1). ISSN 1132-1989. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87527461012>
- Tordjman, G. (1981). Relaciones y problemas de la vida sexual. Cerdanyola: Argos Vergara.
- Vaticano II (1965). Gaudium et Spes. Recuperado de http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html
- Weigel, G. (2000). Biografía de Juan Pablo II, testigo de Esperanza. Barcelona: Plaza & Janés.
- Wojtyła, K (1978). Amor y responsabilidad. Madrid: Razón y Fe S.A.

LA MARAVILLA DE SER HUMANO DESDE EL RACIONALISMO TOMISTA

*Recibido: 29 marzo 2017 * Aprobado: 6 agosto 2018*

FABIO MORANDÍN AHUERMA

BUAP

fabiomorandin.a@gmail.com

Resumen

En este artículo se hace una distinción entre la forma en que la contemporaneidad ubica al ser humano como una división de esferas de actuación y, el modo en que la Edad Media lo concebía como una unidad trascendente en lo diverso. Se aborda el tema desde la óptica racionalista de Tomás de Aquino y se concluye en que la teoría del *actus essendi*, que recupera la dimensión trascendental y divina de la persona, con las subsecuentes implicaciones para la filosofía práctica, es una salvaguarda viable del sentido último del ser del hombre, su dignidad y la superación de la postura materialista de la inmanencia y finitud del sujeto.

Palabras clave: hombre, antropología filosófica, Tomás de Aquino, racionalismo.

Abstract

This article raises a distinction is made between the way in which contemporaneity places the being of man as a division of spheres of action and the way in which the Middle Ages conceived it as a unity in the diverse. The subject is approached from the perspective of Thomas Aquinas and it is concluded that the *actus essendi* theory, which recovers the transcendental and divine dimension of the person, with the subsequent implications for practical philosophy, it is a viable safeguard of the ultimate meaning of man's being, his dignity and the overcoming of the materialist position of the immanence and finitude of the subject.

Keywords: man, philosophical anthropology, Thomas Aquinas, rationalism.

La pregunta por el hombre

La filosofía es y será una actividad necesaria en la medida en que siga haciendo las grandes preguntas y quitando los velos de la complacencia intelectual para guiar al hombre hacia los problemas del saber más general y del saber sobre sí mismo. Desde ahí, aquel que sabe que la pregunta antropológica es una constante que lo abarca, autorefiere y, por tanto, problematiza, no podrá escapar, tarde o temprano, a la pregunta por el sí-mismo (Dussel, 1968).

La antropología filosófica desde esta perspectiva, si bien mantiene lazos con las preguntas clásicas de toda antropología, va más allá de la parte descriptiva, y coliga supuestos epistemológicos e incluso metafísicos, como los que en este trabajo se abordan, a partir de los supuestos definitorios en que se ubica la búsqueda de una ontología del hombre como una singularidad racional y perfecta (Aquino, 2007).

La pregunta antropológica fundamental que recorre la historia de la filosofía antigua, pasando por la Edad Media, después por la Ilustración, y se detiene entre los analistas empíricos hasta el existencialismo, es que el hombre es pathos, que desde su acepción original, etimológica, se traduce como: un estado de ánimo, una pasión, emoción, incluso, sufrimiento pero, desde una concepción personal, por ejemplo en Dussel (1968) es un saberse-que-se-es, que toma conciencia de la existencia propia, esto es, saberse-que-se-piensa como un ejercicio de pensar-sobre-el-pensar, y que no puede tener otro referente más que la condición última de ser de la persona (Dussel, 1968:55-60).

Por eso, preguntarse por el fundamento consiste en la cognición filosófica, que no des-cansa hasta llegar a las razones que son los últimos porqués que llevan al ser. Asimismo, pathos se utiliza como una fuerza emotiva, referida al problema que la existencia significa para el hombre, al mismo tiempo que es motor que le otorga esa pasión suficiente para moverlo a hacer algo. Debe existir ese pathos que se convierte en energía vital (Oele, 2012).

Pero el recorrido histórico de la pregunta antropológica no se detiene ahí, del existencialismo, diversas posturas hodiernas se han reafirmado (falazmente ad populum) en la colectividad en la que se ha des-evolucionado el concepto hombre hasta concebirlo como algo fortuito, incluso un sinsentido, un accidente que lo mismo es y, al mismo tiempo, puede ser un no-es en absurda contradicción. Tal vez no sea el espacio para detenerse en la creencia del carácter nulo de la existencia humana (Camus, 1942) y retomar el nihilismo original presentado por Turgenev (1862) en su novela *Padres e hijos*.

Sin embargo, lo único que le queda al filósofo es su capacidad de asombro, que incluye las preguntas propias y necesarias de la existencia que no han sido totalmente respondidas, interrogantes abiertas, como una provocación para continuar pensando, descubriendo nuevos horizontes de comprensión, cada vez más profundos de lo que el hombre es esencialmente y sobre los procesos mediante los cuales se relaciona y descubre su verdadero ser y sentido.

En la Grecia Clásica, tanto en la Academia de Platón como en el Liceo de Aristóteles, tanto en los saberes teóricos como prácticos, a través de las artes, las ciencias y las disciplinas físicas, se gestaron algunas respuestas de cómo debía ser una vida examinada que valiera la pena vivirse. “Conócete a ti mismo” podía leerse en el pronaos del santuario de Apolo en Delfos (Buganza y Cúnsulo, 2013).

Se propone entonces como alternativa buscar una definición de lo que el hombre es a partir de cuestionamientos que cruzan por la dimensión metafísica de la persona. Es ahí en donde puede abreviar aspectos definitorios que hagan del ser humano un ser diferente al resto de las criaturas. Ninguna otra criatura tiene esta dimensión. El ser humano tiene varios aspectos que lo instauran como un ser que tiene -es- alma, en sentido aristotélico de ser animado, libertad y, sobre todo, poder de decisión. En esto radica su constitución (Aristóteles, 1994: II). En Aristóteles surgen los conceptos de materia y forma que constituyen la sustancia. Todo está hecho de material en bruto, como el elemento físico-químico de lo que están construidas todas las cosas. A su vez, la materia tiene la forma, pero sólo en potencia, esto es, como posibilidad de adoptar una forma específica. La sustancia, por su parte, que proviene del vocablo latino *substantia*, significa esencia de una cosa por la cual es lo que es (Albritton, 1957).

La libre voluntad se manifiesta sólo en la introspección que está precedida por conocimiento. El hombre que ha adquirido elementos para realizar esa reflexión puede escoger en un haz de posibilidades cuáles son las acciones que va a realizar para alcanzar sus fines. Las ideas obtenidas se convierten en razones que pasan por un proceso deliberativo, que aun cuando parten de un conocimiento directo de las cosas, requieren de un principio de razón evidente. Este es el ser y la conciencia de que se es.

Si bien la filosofía ha tenido que replantearse las preguntas básicas, no como un hecho ideal sino como una verdad descarnada, en que la promulgación de autonomía del hombre lo ha dejado subyugado, con preguntas y respuestas en suspenso, que paradójicamente ya se tenían respondidas en la Edad Media, por ejemplo, tener a Dios no como una creencia sino como un hecho fáctico o la calidad de ser-creado del hombre, ello hasta entonces hacía sentir al hombre que tenía un lugar definido en el cosmos. Pero ahora, aquellas certezas son nuevamente dubitables.

Se está haciendo referencia a la pérdida de fundamentos axiológicos, epistemológicos y al consecuente *laissez faire, laissez passer* de las ideologías a las que paradójicamente decían combatir, léase Lyotard (1989) y Vattimo (2010).

Especialmente después de la Segunda Guerra Mundial los cuestionamientos sobre el yo son un camino en la arena, extraviado en un sensismo que la nada llena, significa esto que la antropología filosófica debe ceñirse a los dictámenes que ninguna fuente más que los sentidos pueden ser objeto de conocimiento. Pero si no se logra aún definir cuáles y cuántos son los sentidos: ¿cómo es posible considerar que ninguna otra vía de experiencia o toma de conciencia puede ser abstraída para saberse-que-se-es? La nada entonces se convierte en absurdo, en tabula rasa que define al hombre como algo insignificante.

El concepto de la nada ocupa un espacio en la mente del hombre unidimensional, no en la nada misma en la que no hay posibilidad de habitar ontológicamente. La nada es el sentido de vacuidad y sin-sentido que atormenta al hombre moderno, cosmopolita, se equipara a la pérdida de visión hacia el futuro, donde la vida es sólo este instante que se escapa y, aun cuando se sabe lo que el tiempo es y lo mucho que vale, como una magnitud in-finita, no se puede entender.

Aquellos que hoy logran —y lograban— reposo en respuestas no relativas, son señalados como dogmáticos. Al buscarse respuestas desde una racionalidad teórica, lo que pertenece exclusivamente a la racionalidad práctica, se desdibuja el sostén antropológico que delimita los fundamentos que mantenía, por ejemplo, la ley natural. No se había afirmado que el hombre fuera incapaz de realizar atrocidades, ya antes las había cometido, sino que se pierde el sustento axiológico basado en la posibilidad de aplicar principios universales en circunstancias contingentes: buscar el bien y evitar el mal. Al ser todo relativo, la verdad, el tiempo, el hombre mismo, la esencia, el ser y el existir, no deja más espacio que la zozobra para el ser pensante, para la persona cual dignidad y valor, son también falazmente relativos a la función que realice.

Hacer, ser y tener son conceptos interpolados pero distintos. Después de cubrir el hombre sus necesidades —básicas, placenteras y superfluas— la pregunta sobre la persona queda aún pendiente. La desilusión que genera crisis surge de la promesa de la revolución industrial, después tecnológica y hoy digital, que no alcanza a construir una idea emancipada del ser del hombre. La dimensión normativa actual prefiere subsumir, y negar en algunos casos en el ámbito privado, aquello que no corresponde a las nuevas circunstancias que acompañan a los acuerdos de interpretación del mundo racional. Sin embargo, el hombre común, aun teniendo todo y más, sigue insatisfecho, desencantado al descubrir que la posesión no construye el ser (Lipovetsky, 1996).

El fortalecimiento de la persona hacia horizontes de comprensión, de acción y de un proyecto de vida buena no son las constantes cuando la diáspora de posibilidades lo ha dejado exhausto en esa diversidad artificial de esferas de actuación. Más sofisticado, más

cómodo (externamente) pero le queda la sospecha de que muchos de sus problemas (internos) están en puntos suspensivos. Esto refiere a que la persona dividida entre el ámbito de lo público y lo privado parece ser un personaje en lo uno, esto es actuando en la polis, ya sea como político, profesionista, artesano, inversionista o cual sea la actividad socioeconómica que cumpla y, por el otro, en su hogar, puede ser otra persona como padre, como esposo, como sí mismo.

Pero sus problemas internos, sus filias, sus fobias, sus anhelos, la construcción de la persona y fortalecimiento de sus valores y creencias más íntimas, quedan en el silencio, en la negación, en el cumplimiento de un rol social incluso sin forma, sin rumbo fijo, por eso, se dice, en puntos suspensivos.

Los grandes temas siguen latentes, ahora en privado, cuando deberían ser de competencia social: uno de estos problemas es precisamente la pregunta por el ser del ente. Autores como Habermas (1981) o Rawls (2012) por distintos caminos, trabajaron para eliminar lo que considerarían eticidades subjetivas, pero vuelven precisamente a eso: Rawls a través de su teoría de la justicia y de la equidad; Habermas edificando una teoría del actuar comunicativo en términos dialógicos, ambos haciendo una distinción entre aquello que han llamado esfera pública y privada. Por su parte Cortina (2000) sostiene que la moral pública es el referente de la moral privada en tanto aspire a conformar un ámbito compartido de actuación sobre la universalización de las acciones concretas en un marco público por encima de lo privado.

Se sostiene aquí que los tres autores hacen aún más profunda esa división endógena del ser constitutivo, y lo presentan como dos ámbitos exógenos de actuación, cuando el ser es básicamente uno, plural, rico en facetas, pero indivisible y consistente consigo mismo

Sin embargo, en esta crisis personal interna es que el hombre encuentra tierra fértil para reconstruir-se, buscar nuevos senderos de comprensión y construir un nuevo estadio de visión sobre sí mismo; comprender-se frente al mundo como una relación inextricable, permanente pero no simbiótica. Ibañez (2001) desarrolla la idea de que la filosofía es la tarea de la infinitud, no porque se trate de una tarea inacabada, sino porque nos abre a la experiencia de algo siempre inacabable y que, no obstante, es necesario no abandonar.

Existe un sentido del individuo que desarrolla diversos niveles, desde el nivel personal, el encuentro con el otro, con los demás, familiar, social, y de esta manera los límites de comprensión se van ensanchando hasta las preguntas más generales que responde la tarea de la filosofía. Pero lejos aún están las preguntas generales y las respuestas metafísicas que van al origen del ser; también de su esencia, del acto y de su subsistencia. Aquí es donde se cruza la pregunta por el hombre y en ello se descubre la actualidad de la antropología filosófica tomista.

El concepto de hombre en santo Tomás, específicamente de persona, es una reflexión inédita hasta su tiempo en cuanto a su abordaje: se trata de la revaloración de la persona como acto de ser, *actus essendi* que es el acto mediante el cual la esencia se actualiza en el ente, como *esse proprio del ens*. De este modo, el ser creado está compuesto por su esencia que le da unicidad, y por el acto que la posibilita. Para el Doctor Universalis el ente –el ser concreto existente– creado, además de contener otros principio metafísicos, está compuesto de la esencia y del acto de ser (S. Th. I-II 75-102).

La pregunta por el hombre es una interrogante real e insustituible, cualquier discurso que pretenda dejar fuera esta radicalidad, este profundo ámbito de la existencia se vuelve estrecho y parcial. De ahí la necesidad de plantearse, una vez más, el problema ontológico del ser del hombre; no del hombre en general, sino de la persona individual y concreta, que al mismo tiempo que participa del *esse*, es *ens*, individual, único y con accidentes.

Esse es una palabra latina que significa, ser, estar ahí. Esencia es aquello que está compuesto de materia y forma y hace que la cosa sea lo que es. Y la existencia es el acto que permite que una esencia pueda ser o tenga ser. La existencia (*esse*) es aquello por lo cual una sustancia material, pero también podría ser inmaterial, sea un ser en cuanto tal, en todo sentido, real (*ens*). Para poder existir la esencia debe no sólo estar en potencia, sino ser actual, actualizado, mediante acto. Y este acto, en el hombre, está venido desde fuera. Por eso el hombre es, para Tomás de Aquino, un acto de ser.

La frase tomista *operari sequitur esse* significa que para que algo pueda actuar, primero debe de existir, literalmente se traduce como “el obrar sigue al ser”, también se entiende que, a partir de lo que somos, es que actuamos. El ente es únicamente lo que es, pero no constituye el *esse* que tiene la particularidad del ser. En la filosofía tomista el ser humano es el acto de ser como perfección dada por Dios. Por eso se dice que el principio metafísico del ser del hombre es, precisamente, el *actus essendi*. El concepto es original del aquinatense quien encuentra el principio que constituye al ente. El ente, recordemos, es el ser concreto que se denomina en latín el *esse* que es el infinitivo del verbo ser o, mejor dicho, el ente como aquello que tiene ser.

El hombre es acto de ser, aquello que le da a la esencia real su existencia. Esto es, lo que le da a la esencia su existencia única e irrepetible. El hombre es un acto de ser y ésta es tal vez la contribución más significativa que santo Tomás de Aquino haya hecho al pensamiento filosófico. La esencia aristotélica se habría quedado en una potencia, pero es el de Roccasacca quien da ese salto en descubrir al ser como acto de ser. Esta idea fue desarrollada por santo Tomás desde su obra temprana, en sus Comentarios a las sentencias de Pedro Lombardo, posteriormente en otro texto sobre las Cuestiones Disputadas sobre la potencia de Dios. Finalmente es en la Suma de Teología en donde termina de madurar la idea del acto de ser (In Sent. I, 25, 1, a.2) (De Potentia, 9, a2) (S. Th. I, 29-30).

Para Boecio (1979: 557) este era el aspecto definitorio del ser humano: “la persona es una sustancia individual de naturaleza racional”. La esencia de la persona está en la sustancia racional, pero esto va en contra de la idea tomista de que en el acto de ser está la esencia. Boecio afirmaba que existen sustancias universales y particulares. En las sustancias universales hay género y especie, como sería el concepto de hombre o animal y así se puede decir en lo universal de hombre para cualquier hombre, no así en el caso de los particulares que sólo se pueden predicar del individuo concreto. Por ejemplo, Pedro, no se predica en los universales, sino en la persona.

En el hombre la individualidad se vuelve patente porque lo que no es sustancial es accidental. “Pero particular e individuo se encuentran de un modo mucho más específico y perfecto en las sustancias racionales que dominan sus actos, siendo no sólo movidas, sino que obran por sí mismas” (S. Th., I, q. 29, a. 1, co). Así que hay un nivel de acción del individuo que, aun participando de su naturaleza por género, actúa de manera espontánea por sí mismo. La racionalidad tomista es más acabada que la boeciana. Los singulares de naturaleza racional (Martí, 2005) reciben por tanto el nombre de personas y coinciden en que el nombre de persona sólo lo es en el género de las sustancias racionales.

Por otra parte, de acuerdo con santo Tomás, el alma y el cuerpo forman una unidad sustancial, el alma tiene su propio acto de ser en el individuo actualizando su forma. (S. Th. I, 75) Por eso el hombre es *actus essendi* como unidad ontológica. La dignidad y la excepcionalidad humanas son puestas de relieve, en el cenit de la cadena de los seres vivos está el hombre. Él es perfecto y cada actividad del hombre debe ser dirigida al objetivo y a preservar su excepcionalidad y dignidad intrínseca (Surzyn, 2003). Esto tiene una serie de significados y consecuencias relevantes en cualquier teoría de la dignidad humana, especialmente en filosofía y éticas aplicadas. Si se logra comprender que la dignidad de la persona le es consustancial, entonces la dimensión ontológica y trascendental de su naturaleza lo convierte en una criatura hecha a imagen y semejanza de Dios. Si de ello se infiere su carácter divino, sería absurdo pensar que puedan ser violados sus derechos inalienables o constreñido su ser a objeto (Pico della Mirandola, 2003).

El concepto alma es uno de esos principios metafísicos que se debe entender dentro del propio contexto en que esté siendo utilizado. Recuérdese que el alma es, en términos tomistas, sustancia inmaterial, que tiene una fuerza y funciones específicas como las operaciones del entendimiento, el querer, las apetencias; en las que no interviene intrínsecamente la parte corpórea del ser humano (S. Th. I, 75, 2, c). En el alma tomista entonces, se deposita lo que hoy entendemos como funciones sensoriales, y en términos actuales, cognitivas y de actuación neuro-etológicas.

Sin embargo, la mente o entendimiento tiene operaciones que para el Doctor Común eran independientes del cuerpo, esto es, no existía la conexión neurológica a la que ahora se le atribuye los procesos por completo. El alma es sustancial y requiere unirse a

la forma cuerpo. No es apropiado decir que en santo Tomás exista dualismo porque el hombre es en tanto alma y cuerpo. Ni lo uno ni lo otro pueden definirlo, el alma está más cerca del sentido grecolatino de “lo animado”, aquello que se mueve, y no del sentido medieval de un espíritu encarnado, encerrado en la cárcel del cuerpo. Sin embargo, él mismo escribe: “Es necesario afirmar el principio de la operación intelectual, llamado alma humana, que es incorpóreo y subsistente” (S. Th. I, 75, 2, c.).

De acuerdo con santo Tomás, el obrar sigue al ser, por lo que la norma del obrar reside en el alma; por tanto, en la esencia como principio de operación, es decir, en la naturaleza está el ente. La *essentia* es aquello que de suyo tiene el hombre y que lo hace ser lo que es. Es la categoría común a un género que lo identifica de otra. La *essentia* son características comunes que toda persona posee, independientemente del desarrollo mayor o menor de sus facultades. Esta idea fue desarrollada por santo Tomás desde su obra temprana, en sus Comentarios a las sentencias de Pedro Lombardo, posteriormente en otro texto sobre las Cuestiones Disputadas sobre la potencia de Dios. Finalmente es en la Suma de Teología en que termina de madurar la idea del acto de ser (In Sent. I, 25, 1, 2) (De Potentia, 9, 2) y (S. Th. I, 29).

La distinción principal radica en el *esse* que es abstracto, en cambio el *ens* es lo que es. El ente finito del que podemos decir tantas cosas. El primero no tiene una referencia específica como cuando hablamos de belleza o del hacer algo como pensar en intangible, pero si nos referimos a aquel que es bello y que piensa entonces es aquello que predicamos en el *ens* concreto. De este modo el ente participa en el acto de ser y subsiste (Andreu, 1992). El hecho de que se afirme que algo subsiste también infiere que es individual y por tanto objeto de accidentes. Es algo terminado en el proceso de existir.

El *ens* tiene un referente no sólo en sus accidentes sino en aquello que subsiste. De este modo, el *esse* no tiene existencia propia sino a través del *ens* que podemos objetivar. Cuando alguien dice que el ser es un sinsentido porque no encuentra a qué hecho en el mundo se refiere, bastaría ser capaces de hacerlo abstraer en los términos anteriores. El ser como *esse* es tan inmediato como el propio *ens*. No significa que participe de sus accidentes, pero le es común a todo en cuanto que es. Hay una paradoja detrás de esto porque: ¿Cómo puede ser que el *esse* sea lo más común a todo y a todos, pero sólo pueda ser aprehendido a través del *ens* cuando el *esse* por sí solo no pueda participar en el accidente de algo? (In I Sent., d. 37, q. 1, a. 1, co) (S. Th., I, 4, a2, ad3).

Esta no es una distinción metafísica gratuita de lo que es el ser y el ente. El ser no es algo absolutamente incognoscible como cualquier filosofía de corte fisicalista supone (Deutch, 1997). El ser no puede ser sino pensado a través del ente, pero esta idea primerísima de participación es otro de los grandes saltos que da el Doctor Angelicus frente a la tradición aristotélica traída por el averroísmo latino a las escuelas medievales (Masnovi, 1926).

Se puede decir que para el Doctor Común el ser es una hipóstasis como sustancia individual concreta, única, en la que participa el ser y su esencia subsistente, pero al mismo tiempo, objeto de accidentes. Hipóstasis es un término griego que se refería al fundamento de las cosas, pero también aquello que une, tal como se utilizó en la tradición católica al referirse a la trinidad, como sustancialidad de persona (S. Th. I, 29, 2). No es aquí el sitio para entrar en detalle en el problema teológico de la hipóstasis pero sí es importante señalar textualmente lo que santo Tomás afirma sobre la triple consideración que puede hacerse de la sustancia. La definición común de hipóstasis se refiere al ser, sustancia o persona como realidad ontológica, en cambio, en teología, se refiere a la Trinidad:

Realidad natural, subsistencia e hipóstasis, pues por existir por sí mismo y no estar en otro es llamada subsistencia; pues decimos que subsiste lo que existe en sí mismo y no en otro. Por ser supuesto de alguna naturaleza común es llamada realidad natural. Así, este hombre es una realidad natural humana. Por ser supuesto de los accidentes es llamada hipóstasis o subsistencia. Estos tres nombres son comunes a todo género de sustancias. El nombre de persona sólo lo es en el género de las sustancias racionales (S. Th., I, 29, 2, co).

Cada una de estas nociones tiene implicaciones diversas para la filosofía práctica y si las contrastamos con las definiciones técnicas que la contemporaneidad aporta, vemos un retroceso en el sentido del concepto de hombre que la Edad Media había alcanzado.

Conclusión

Como puede verse la noción de hombre en Tomás de Aquino es profundamente metafísica pero al mismo tiempo delimitante del ser del hombre, como persona, como individuo le da un sentido trascendental a través de su univocidad. Así mismo, en relación a su individuación lo convierte en un ser único, producto del acto de ser. La persona es el paso del ser al ente como acto.

El ser humano tiene, por naturaleza, una idea de la trascendencia, entendida como oposición a lo inmediato, a las experiencias sensibles y a todo conocimiento empírico del mundo, si bien se podrá decir que no sería lo trascendente algo pensable, y si bien podría concederse lo anterior, sin embargo, si se hace un esfuerzo y se piensa, sólo por un momento, al ser humano como acto de ser y se acepta que la esencia es lo que hace que la persona sea lo que es, esto es, un ser irremplazable en la individualidad.

El mundo entero, ya sea por un BigBang o por creación, provino de donde antes había nada y si se logra visualizar al hombre como el actus essendi, el valor de la persona, su dignidad y el sentido de la vida se multiplican al infinito. Por ejemplo, si un cigoto es un

producto como lo denomina la ciencia médica, no pasa nada si se desecha a la brevedad. Pero ¿qué pasa si se tratara de un ser que ha pasado de la esencia al acto de ser? El cigoto ya no es un producto sino *actus essendi*, acto intensivo del ser y muestra de perfección del único Ser necesario mediante lo creado. El hombre es una unidad-diversa, no una división de esferas de actuación. El hombre es una contingencia necesaria que parte de un acto de existir; no se comparte aquí la idea de espontaneidad total o accidental, sino de la complejidad que se da en la unidad del ser. El camino del conocimiento hacia el sí-mismo es una espiral concéntrica en varias dimensiones, no es rectilínea, y mucho menos, concluyente.

Para santo Tomás de Aquino si bien el hombre es una singularidad racional, la más especial de todas, el individuo, de manera formal como singular concreto, determinado, alcanza, por el hecho de existir como el acto de ser, perfectísimo que es, existe en sí y por sí mismo. Ninguna otra criatura sobre la tierra tiene una racionalidad avanzada como la del ser humano que le permite no sólo ser sino entender sino proyectarse más allá de la inmanencia del aquí y del ahora. El fundamento sagrado en el pensamiento de los hombres, aunque olvidado o negado por muchos, es en la teoría del *actus essendi* que se recupera la dimensión trascendental y divina de la persona, con las evidentes implicaciones para la filosofía práctica y para las éticas aplicadas como la bioética. Se considera a partir de esto que podría ser la salvaguarda viable del sentido último del ser del hombre, quedando incólume su dignidad, a pesar de las circunstancias y los accidentes, siento entonces la superación de la postura materialista de lo inmanente y de lo finito en el sujeto.

Detrás del ser humano —y sobre todo dentro— hay una ingeniería inteligente que difícilmente se puede sostener que se dio por azar o por una serie de mutaciones adaptativas al medio. Comúnmente se cree que través de la biología compleja se alcanzó accidentalmente el grado de desarrollo que el hombre, no digamos espiritualmente, sino sólo físicamente ostenta. No querer ver o aceptar que detrás del vagón del ADN hay un acto de ser inteligente, si bien aún inexplicable en el laboratorio, es no sólo soberbio sino obtuso. Este es un modo de complacencia intelectual. Si bien la antropología filosófica debe echar un vistazo a los últimos hallazgos que la biología molecular está logrando en el campo de la comprensión de la constitución del hombre y de todos los seres vivos, se sigue respondiendo a la pregunta del cómo y quedan en puntos suspensivos las respuestas a los últimos porqués. Por eso nos parece que requerimos de respuestas que contrasten y vayan más allá de la física.

De este modo el hombre dejaría de ser un accidente y se convertiría en subsistencia, no sólo en existencia. Lo que existe es accidental, en cambio lo subsistente existe en sí mismo y para sí mismo. El alma, digámoslo así, comunica el acto de ser al cuerpo. De esta forma *actus essendi* es acto intensivo del ser, perfección de ser mediante lo creado. La *essentia* es finita en el hombre porque está delimitada por su forma, que es potencia restringida y restrictiva de ese acto de ser concreto, con atributos, accidentes y, por tan-

to, finita (S. Th. I, 75-76). El hombre y la vida son algo que está más allá de la inteligencia racional. Y no queda más que vivir en consecuencia, con una actitud de respeto por este auténtico milagro.

Referencias

- Andreu, I. G. (1992) [1963]. *Metafísica del alma humana*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/41703>
- Aristóteles (1994) [clásico]. *Acerca del alma*. Gredos: Madrid.
- Aquino, T. (1856) [1253]. *Corpus Thomisticum. Super quatuor libros Sententiarum Magistri Petri Lombardi*. Textum Parmae Ed. <http://bit.ly/1IWDESV>
- Aquino, T. (2016) [1266]. *Corpus thomisticum, Summa Theologiae I-II. Recognovit ac instruxit Enrique Alarcón automato electrónico Pompaelone ad Universitatis Studiorum Navarrensis*. <http://bit.ly/1IWDESV>
- Aquino, T. (2008) [1253]. *Comentario a las Sentencias de Pedro Lombardo*. Vol. II/2, Ed. de Juan Cruz Cruz, Pamplona: Eunsa.
- Aquino, T. (1953) [1265]. *Quaestiones disputatae de potentia*. Textum Taurini. <http://www.corpusthomicum.org/qdp1.html>
- Aquino, T. (2007) [1265]. *Acerca del ente y de la esencia*. Madrid: Edibesa.
- Aquino, T. (2001) [1267]. *Suma de Teología, Tomos I-V Edición dirigida por los Regentes de Estudios de las Provincias Dominicanas*, Madrid: BAC.
- Albritton, R. (1957). *Forms of particular substances in Aristotle's Metaphysics*. *Journal of Philosophy*, 54, 699-708. <https://bit.ly/2Ms1kbT>
- Boecio, S. (1979) [clásico]. *Sobre la persona y las dos naturalezas*. Madrid: BAC.
- Buganza, J. y Cúnsulo, R. (2013). *Breve esquema de antropología filosófica*. Bueno Aires: Agape.
- Camus, A. (2015) [1942]. *El mito de Sísifo*. Alianza Editorial: Madrid.
- Cortina, A. (2000). *Ética Mínima*. Madrid: Tecnos.
- Deutch, D. (1997). *La estructura de la realidad*. España: Anagrama.
- Dussel, E. (1968). *Lecciones de introducción a la antropología filosófica*. Inédito inconcluso, Mendoza. <http://bit.ly/1UAQDSS>
- Habermas, J. (1981). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Ibañez, J. (2001). *La otra montaña*. En Rodríguez, J. (comp.) *El lugar de la filosofía*. Barcelona: Tusquets, 113-153.
- Lipovetsky, G. (1996). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Lyotard, J.F. (1989). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Martí, G. (2005). *La noción de persona en Tomás de Aquino*. *Thémata* 35, 343-248. <http://bit.ly/1P4966r>
- Masnovi, A. (1926). *I primi contatti di San Tommaso con l'Averroismo latino*. *Rivista di Filosofia Neo-Scolastica*, 43-55. <http://bit.ly/1L4dMvi>
- Oele, M. (2012). *Heidegger's Reading of Aristotle's Concept of Pathos*. *Philosophy, Papers* 18. San Francisco: San Francisco University, 1-24. <http://bit.do/Oele>

- Pico della Mirandola, Giovanni (2003) [1486]. Discurso sobre la dignidad del hombre. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Surzyn, J. (2003) Conception of Human Being According to St. Thomas Aquinas. Società Internazionale Tommaso d'Aquino: Roma. <http://bit.ly/2Ef7cIK>
- Turguéniev, I. (2011). Padres e hijos. Madrid: Ediciones Akal.
- Rawls, J. (2012). Teoría de la justicia. México: FCE.
- Vattimo, G. (2010). Adiós a la verdad. Barcelona: Gedisa.

VIOLACIÓN ENCUBIERTA EN CARTUCHO DE NELLIE CAMPOBELLO

Recibido: 17 mayo 2018 Aprobado: 27 agosto 2018

HELGA STADTHAGEN GÓMEZ

UAEM

holga.1381@gmail.com

Resumen

La revisión histórica del pasado permite observar los errores colectivos, ajusta nuestro sistema social y nos hace continuar no sólo como individuos, sino como seres colectivos. Una forma de transmitir los acontecimientos históricos es la literatura que recrea algunos hechos mediante la ficcionalización, aunque no deja de ser una fuente de información que debe ser considerada, ya que el escritor transmite información histórica valiéndose de la estética y la poética.

En este trabajo se revisarán cuatro relatos de Cartucho de Nellie Campobello, en donde la autora toca el tema de la violencia sexual sufrida por las mujeres durante la Revolución Mexicana de 1910.

Palabras clave: Nellie Campobello, Revolución Mexicana, literatura, violación

Abstract

The historical review of our past allows witnessing the collective mistakes, adjusting our social system and makes us continue not only as individuals, but as collective beings. A form of transmit the historical events is the literature that re-creates through the fictionalization, but not forsakes of be a source of information that should be considered, since the writer transmits using the aesthetic and the poetic. In this work is reviewed four stories of Nellie Campobello's Cartucho, where the author exhibits the violence sexual suffered by the women during the movement armed of 1910 in Mexico.

Keywords: Nellie Campobello, Mexican Revolution, literature, rape

Introducción

Se puede considerar a la Revolución Mexicana como la sucesión y el entrecruzamiento de etapas, facciones políticas, caudillos, propuestas de renovación social y argumentos que prodigan los distintos episodios militares, sin dejar de lado las crueles matanzas, las conspiraciones, las violaciones tumultuarias, los arreglos y desarreglos de las distintas clases dominantes, como parte de un crisol social, político, económico y cultural. A la Revolución Mexicana se le revisa como un todo para entenderla mejor, a manera de trampa para facilitar la asimilación de la historia y la creación de las instituciones a las que dio vida, lo que elimina el entendimiento de su complejidad, por lo que se puede hablar con más claridad de las luchas de revolución, por su desarrollo cronológico, geográfico, por sus líderes.

La novela de la Revolución Mexicana se convierte en uno de los medios de expresión de un proceso colectivo de doble vertiente que Portal (1980) llama “proceso simultáneo de extroversión e introversión”, ya que se trata de una interrogante manifestada hacia dentro y una pregunta hacia el exterior: ¿Quién soy? ¿Qué somos? ¿Qué somos para los demás? ¿Qué vamos a proponer ser?, y son algunos de los motes que dieron origen a la gesta militar y convirtiéndose posteriormente en el soporte de su desarrollo.

En Cartucho de Nellie Campobello (1900-1985) se destaca al conglomerado de mujeres y hombres que vivieron la guerra no solamente desde las trincheras sino desde sus hogares y sus pueblos de origen, pasando de lo nacional a lo local, centrándose en los acontecimientos ocurridos en Chihuahua, donde Huerta y Villa protagonizaron gran parte de sus batallas y crímenes.

Hay que considerar que Campobello tenía 10 años cuando inició la Revolución, por lo que no es de extrañar el “carácter autobiográfico presente en el mundo violento que le tocó vivir, pero lo mira más bien con curiosidad, sin angustia ni compasión” (Castro, 1971, p. 26). En sus relatos se manifiestan la violencia, la crueldad, lo grotesco del propio conflicto armado, con una aparente voz infantil que suele dar un ilusorio toque de ingenuidad a la forma de presentar las historias, y tal vez como una estrategia –personal– para confrontar la realidad, en la cual está presente el recuerdo de lo que le contaron sus abuelos, su madre, sus tías.

Nellie Campobello resquebraja el monumento de la estética romántica de la mujer escritora mexicana, pues no incurre en patrones didácticos, ni moralizantes, ni críticos de las costumbres dominantes del siglo anterior y el primer tercio del siglo XIX. Frente a la condición de transparencia social de las escritoras cristianas y las que educaban a las familias y los ciudadanos, la literatura realista-naturalista de Campobello resulta fascinante en la

historia de la cultura mexicana porque, a semejanza de cuantos movilizaron las masas revolucionarias, la escritora desacralizó un concepto literario y una moral decimonónicos; sin embargo, la sociedad y literatos, lejos de preguntarse qué proponía Campobello, permanecieron en la superficie de lo que ellos deseaban observar tanto en su escritura como en su persona, para ningunearla a través del silencio.

Fresca y sin prejuicios, Campobello en su actitud lírica ofrecía algo más que los endulzados cuentos que publicaban las mujeres de la época en las páginas del hogar, un giro en semicírculo, para quedar ubicada, solitariamente, en oposición a aquella prosa.

En los textos que se revisarán, se entrevé la violencia del derecho de pernada, desde lo doméstico, desde el control del poder masculino sobre las mujeres que no se habían unido a las tropas como Adelitas o Coronelas (consecuencia de la propia práctica del rapto), y que al estar solas en casa ya no tenían quién viera por su seguridad e integridad.

Se debe considerar que en este contexto se asigna al hombre la posición de sujeto y a la mujer de objeto, lo que implica una serie de especificaciones dentro de una serie de relaciones sociales de poder y dominación. La violencia es un medio de control, tiene por tanto carácter instrumental; en el caso de la violación se trata de un acto que se dirige específicamente hacia las mujeres, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los más mínimos derechos de libertad, respeto y capacidad de decisión.

La mujer en la Revolución Mexicana

La participación de las mujeres durante la Revolución Mexicana fue intensa, no sólo en las tradicionales tareas de apoyo como en la enfermería, servicios de correo y espionaje, impresión de volantes y proclamas, costura de uniformes y banderas, distribución de armas, alimentación, limpieza de ropa y otros servicios personales, sino también al mando de las tropas o la coordinación de algunas operaciones militares importantes. No hay que olvidar que varias mujeres llegaron a ser coronelas, lo que lleva a suponer que la violencia que sufrían éstas no fue sencilla de sobrellevar (Cano, 2009).

Sin embargo, la Historia pareciera ser un territorio exclusivamente masculino. Según la doctrina patriarcal, ni el poder, ni la violencia, ni la valentía, ni la lucidez histórica son asunto de las féminas. La “voz masculina” es la que se predomina en los asuntos de las guerras. Las mujeres mientras tanto han guardado silencio o tal vez tampoco se les ha preguntado, pero ¿cómo presentar una visión que no sea la fijada por la Historia “masculina”; será acaso la guerra “femenina” tan distinta, con una percepción que sea tan difícil de digerir?

La Revolución Mexicana fue asunto primordial de hombres, y las mujeres parecieran ser un fondo decorativo de los largos enfrentamientos, que da como resultado una nación de hombres con una reserva adjunta de mujeres; al hacer el rastreo de estos personajes

casi anónimos, las podemos encontrar mencionadas en la literatura y en la prensa, y resulta que las mujeres están presentes tanto en el momento de empuñar el rifle como en el de usar el metate, son los ayudantes en la guerra y en el mantenimiento de la cocina. Y su protagonismo, queda plasmado a través de las soldaderas, ya sea por las imágenes fotográficas, por los corridos musicales o por su huella literaria:

“La Adelita” es muy probablemente el gran texto de la vida cotidiana en el ejército. En el centro una heroína, mujer deseable y combatiente reconocida; encumbrada por una comunidad y adorada por un militar que ya no lanza el “Mía o de nadie”, y acepta que por todos los medios militares a su alcance, buscará a la ingrata, seduciéndola o apelando a su coquetería y su deseo de respetabilidad (Cano, 2009, p. 18).

A las soldaderas se las presenta de manera idealizada y estereotipada, sin embargo estas mujeres están en la guerra porque allí está “su hombre”, porque se les recluta a la fuerza, acompañan a los ejércitos para las tareas de aprovisionamiento de víveres y de hacer comida, recogen a los heridos y entierran a los muertos; caminan mientras los hombres cabalgan o se acomodan en los techos de los trenes, mientras los hombres van en los vagones; esto lo plasma Francisco Rojas en su novela *La negra Angustias* (2016).

A las soldaderas les corresponde una altísima cuota de violaciones, rechazos, victimizaciones, al punto de que en 1925 el secretario de la Defensa, general Joaquín Amaro las llama: “la causa principal del vicio, las enfermedades, el crimen y el desorden” y ordena su expulsión de los cuarteles (Cano, 2009, p. 21). La mayoría de ellas vienen de la pobreza y de la miseria y viven discriminadas y sin derechos. Son indígenas y mestizas, vienen de caseríos y pueblos, son la fuerza que los hacendados de la Historia preferían ignorar, tal vez para no crearse complicaciones:

–¡Págale, Güitlacoche!

–Pero mi coronela –respondió el capitán–, parece mentira que usted se cangue mejor al lado de las güilas...

–Págale y cállate el hocico –dijo la mulata–. Las güilas merecen más respeto que todas las otras... Éstas se revuelcan con los machos por dinero; aquí no hay amor ni brama... Hay hambre, no ganas. Ellas cobran por soportar la peste y la brutalidad; lo otro no les importa... ¡Págale, Güitlacoche! (Rojas, 2016, p. 126)

La literatura y el cine proyectan a las mujeres de la Revolución como testigos del valor masculino, objeto de sus afectos y un fastidio en la marcha hacia la modernidad. La historiografía de la Revolución las eliminó casi por completo del drama. Sin embargo las mujeres están presentes, está claro que su imagen entre el conglomerado de hombres no pasaba inadvertido:

La “columna” degeneraba en cuerda de trajineros armados. Eso sí, mucho parque, lujo de cartuchos a falta de uniformes; pegadas a la cruda manta, hasta tres cananas, dos cruzadas sobre el pecho como tahalíes, otra fajada a la cintura. Las cartucheras invadía a las mujeres, militarizadas con grados imponentes: cabos, sargentas, tenientas [...] Muchas a caballo, con sombreros de palma, hostigando las ijares a golpes de talón descalzo; algunas a pie, cargando el rifle y el mocososo; otros en guallines, desembocando en el zócalo por el Cinco de Mayo, repletos de trabajos de dormir y de cocina. Iban allí en procesión gigantesca, los metates de la división [...] (Quevedo, 1927, p. 47)

Queda claro que estas mujeres se esforzaban para realizar las labores propias, para poder sobrevivir y estar al pendiente de sus nuevas obligaciones militares, aunque pareciera que la delicadeza femenina sólo estaba en mente de los hombres:

-Allí es donde te falla, Chichicuilote –intervino un charro gigantesco de barba crecida y ademanes contundentes–. Lo que pasó con la coronelita Angustias Farrera es que se cansó de andar brincando de un cerro a otro, de una chaparral a otro chaparral..., goliendo estiércol a veces y a veces pólvora, tragando el polvo que levantaban los cascos de los pencos de los pelones, o el sudor que nos escurría cuando las juidas... La verdá es que estos menesteres de la revolución no se hicieron pa las viejas. (Rojas, 2016, p. 216-217)

En *Los de debajo*, Mariano Azuela incluye dos personajes femeninos, no son soldaderas, una es Camila, virtuosa, noble, enamorada de un bribón oportunista; y otra es la Pintada, de avidez sin límite, opuesta a la mansedumbre o la resignación habituales. Demetrio, el jefe, le informa a la Pintada que ya no irá con ellos (1960, p. 122), incapaz de soportar la humillación y lo que considera un despojo, la Pintada asesina a Camila de una puñalada. De inmediato Demetrio ordena que la maten, pero rectifica y la deja ir, porque –se infiere– una mujer nunca es responsable de su destino. Con esta participación se va fracturando la mentalidad tradicional de las mujeres de distintos sectores: las que están dispuestas a combatir y morir combatiendo, y las que estudian y leen acerca de los derechos, y rechazan las sumisiones acostumbradas.

Los relatos: la violencia desde la ficción

Nellie Campobello, en su obra *Cartucho. Relatos de la lucha en el Norte de México* no deja de lado el tema de la violación, pero lo trata de una forma más disimulada, tanto que pareciera no existir. Es así que se tienen cuatro relatos en los que, tras mover un poco las veladuras, se puede observar el temido derecho de pernada.

En "Agustín Gracia" se presenta un General que produce desconfianza en el personaje de mamá, por lo que está pendiente de su comportamiento:

En la noche se escuchó una serenata y por una voz que parecía conocida cantó: "Bonitas fuentes son las corrientes, las que dependen del corazón." Luego cantó: "Te amo en secreto. Si lo supieras." A mamá le latió algo y ya no estuvo tranquila. A las dos noches llegó muy apurada. María Luisa tenía como catorce años, era sobrina de mamá. Se oyó un tropel. Mamá ansiosa le ordenó que se metiera por una chimenea y procurara llegar hasta la azotea y se fuera hasta la casa de doña Rosita –una señora amiga de mamá, que tiene cabellos rojos.– Ya estaban rodeando la casa. Mamá se puso a cantar alto. Entró un hombre arrastrando las espuelas y otro y otro más: "TENEMOS UNA ORDEN." Se metieron por todos lados. Mamá dijo: "están en su casa", fueron y vieron. Mamá estaba tranquila, torciendo un cigarro. (Campobello, 1931, p. 34)

La advertencia de la serenata y la precaución de la madre tuvieron un buen resultado, además se percibe la red que existía entre las mujeres para poder ayudarse y protegerse de los embates de los militares. Posteriormente aparece el General, casi por casualidad, para revisar qué es lo que ocurría:

[...] Entró Gracia, alto y arrastrando los pies; traía una cuarta en la mano; todo su aspecto era de flojera; se pegaba con la cuarta en la pierna derecha y veía a mamá con atención.

-Aquí están sus hombres, dijo mamá.

-No son míos, yo a cabo de pasar y me sorprendí de ver una caballda aquí, por eso he llegado (Campobello, 1931, p. 35)

Al verse descubierto, no le queda más remedio que ceder en sus intenciones:

Se sentó, cruzó la pierna y se puso a hacer un cigarro. Los hombres le vieron, no dijeron nada y fueron saliendo poco a poco, sin volver la cara.

¹ Se utiliza la primera edición de *Cartucho* de 1931, por lo que se respeta la edición original con todos los elementos ortotipográficos presentes en dicha edición.

-No era nada serio, dijo él, riéndose.

-No, realmente, contestó mamá tranquila, caprichos de los soldados.

En General Agustín Gracia había ido a robarse a la sobrina de mamá y se contentó con la guitarra. Se puso a cantar: "Prieta orgullosa, no te vuelvo a ver la cara." (Campobello, 1931, p. 35)

En este caso el resultado es favorable, se queda únicamente en las intenciones del rapto, se debe destacar la intuición, la fuerza y la tranquilidad que tenían que asumir las mujeres para lidiar con estas actitudes de parte de quienes se suponía estaban luchando por una causa plausible, seguramente de manera cotidiana.

En el relato "Por un beso", se presenta un recuerdo en la voz infantil: "Hombres que van y vienen, un reborujo de gente. ¡Qué barbaridad, cuanto hombre, pero cuanta gente tiene el mundo! –decía mi mente de niña. –" (Campobello, 1931, p. 62), el alboroto se sitúa en el momento que Villa parece haber muerto (Batalla de Columbus, 1916), se sabe que sufrió una herida en la rodilla, y en el relato se escucha: "–Oye cabrón, traime un huesito de la rodilla herida de Villa, para hacerme una reliquia." (Campobello, 1931, p. 61)

Ese día la narradora recuerda una conversación entre su madre y tía:

Llegó una tía mía para ver a mamá y le contó que un soldado yaqui había querido robarle a Luisa, mi prima; mil cosas dijo a mi tía; salieron en un automóvil "for", color gris y cuando volvieron estaban bastante platicadoras, contaba detalles que ya no recuerdo, de cómo las había recibido el general Pancho Murguía; mi tía saltaba de gusto, porque le habían prometido fusilar al soldado y pedía ansiosa una taza de café (Campobello, 1931, p. 62).

Se destaca que el robo no se llevó a cabo, y al tratarse de un indígena se vuelve mayor la ofensa, también parece que se convierte en una hazaña que debe ser contada para destacar el apoyo recibido por un hombre militar, que no dejará impune el intento criminal.

El suceso queda en una amarga experiencia, desde lo doméstico: "'El susto que me pegó el malvado hombre, al quererse robar a mi muchachita, no lo olvidaré hasta que me muera', –aseguró convencida de su sufrimiento" (Campobello, 1931, p. 62). Esta escena contrasta con la realidad de los atracos sufridos por las familias en donde las mujeres quedaban solas y a merced de los atracos.

2 En este periodo diría uno de los batallones del Ejército Constitucionalista, que perseguía a Villa, para llevarlo a juicio.

En este relato hay un castigo ejemplar: “-Este hombre muere por haber querido besar a una muchacha.’ El ‘hombre’ era yaqui, no hablaba español, murió por un beso que el oficial galantemente le adjudicó” (Campobello, 1931, p. 63); se impone nuevamente la fuerza militar, ganando la simpatía de las mujeres, ya que se transmite un sentido de seguridad y protección.

En “El general Rueda”, el escenario no es tan favorable ya que el ataque sí se lleva a cabo, como es sabido los bandos del ejército podían irrumpir en cualquier casa si tenían la sospecha que se estaba apoyando al bando enemigo, y en este caso se acusa a la mujer de ayudar a Villa: “Diga que no es de la confianza de Villa? Aquí hay armas. Si no nos las dá junto con el dinero y el parque, le quemó la casa’, –hablaba paseándose en frente de ella– Lauro Ruíz es el nombre de otro que lo acompañaba (este hombre era del pueblo de Baeza y como no se murió en la bola, seguramente todavía está allí)” (Campobello, 1931, p. 89).

Es una historia cargada de violencia e impotencia, ya que la madre –sin hombre que la proteja, con hijos a los que defender y acusada de colaborar con el enemigo– no puede defenderse sin que el resultado final sea además de la violación, la muerte o el rapto de los hijos:

“--Destripen todo, busquen donde sea” –picaban todo con las bayonetas, echaron a mis hermanitos hasta donde estaba mamá, pero él no nos dejó acercarnos, yo me rebelé y me puse junto a ella, pero él me dio un empujón y me caí. Mamá no lloraba, dijo que no le tocaran a sus hijos, que hicieran lo que quisieran. Ella ni con una ametralladora hubiera podido pelear contra ellos, Mamá sabía disparar todas las armas, muchas veces hizo huir a los hombres, hoy no podía hacer nada (Campobello, 1931, p. 90).

Se presenta a una mujer que debe cuidar de los suyos, idealizada por la hija seguramente, sin embargo, representa un momento de angustia para los involucrados. El desamparo de los más débiles (en este caso la madre y los hijos) queda grabado en la mente de la hija, que no puede ir en busca de venganza y reparar el honor de la madre, una mujer defendiendo a otra mujer; lo que se subraya es el sacrificio de la madre en pos de sus hijos, sin desestimar el impacto que dejó en la memoria: “Nunca se me ha borrado mi madre, pegada en la pared hecha un cuadro, con los ojos puestos en la mesa negra, oyendo los insultos. El hombre aquel güero, se me quedó grabado para toda la vida” (Campobello, 1931, p. 90).

La mujer es quien sufre la violencia y agresión quedando en estado de indefensión y bajo un sentimiento de vencida, “ni modo ya te tocó”, no hay esperanza por ser mujer.

Queda reseñada la situación de la guerra en un ámbito doméstico, en la que la mujer queda expuesta y a merced de las atrocidades de los diversos grupos, dejando también asentado que se mantienen comunicados y pueden regresar a terminar lo que comenzaron: “‘Si se queja vengo y le quemo la casa.’ Los ojos de mamá, hechos grandes de revolución, no lloraban, se habían endurecido recargados en el cañón de un rifle” (Campobello, 1931, p. 90)

Para ese momento parece que la guerra ya no tiene cuartel, las experiencias son las más aterradoras, y tratar de seguir viviendo entre los recuerdos y los atracos es la única opción, las marcas psicológicas quedan grabadas en la memoria. En este caso se hace justicia después de muchos años:

Un día aquí, en México, vi una fotografía en un periódico; tenía este pie:

“El general Alfredo Rueda Quijano, en consejo de guerra sumarísimo” (tenía el bigote más chiquito) y venía a ser el mismo hombre güero de los bigotes. Mamá ya no estaba con nosotros, sin estar enferma cerró los ojos y se quedó dormida allá en Chihuahua, –yo sé que mamá estaba cansada de oír los 30-30– Hoy lo fusilan aquí, la gente le compadecía, lo admiraba, le habían hecho un gran escenario, para que muriera, para que gritara alto, así como le gritó a mamá la noche del asalto (Campobello, 1931, p. 91-92).

Pareciera haber una tregua con el pasado, y hay una transferencia de la figura materna a la hija, lo que hace pensar en los abusos que sufrían las mujeres: “Toda la noche me estuve diciendo: / “--Lo mataron porque ultrajó a mamá, porque fue malo con ella.” Los ojos endurecidos de mamá los tenía yo y le repetía a la noche: / ‘-El fué malo con mamá. El fué malo con mamá, por eso lo fusilaron” (Campobello, 1931, p. 92).

En este caso se redimen las tropelías cometidas, señalándose las conductas sexuales como una preocupación colectiva, es una amenaza latente y cotidiana para las mujeres, en un sistema basado en las diferencias sexuales. Finalmente está el relato “Los tres meses de Gloriecita”, también ubicado en una de las persecuciones entre Villa y el ejército estadounidense: “Matan. Saquean. Se roban a las mujeres. Queman las casas...” (Campobello, 1931, p. 133), aunque no se sepa bien ya cuál de los bandos es que comete mayores arbitrariedades.

La ubicación geográfica se vuelve vital en los relatos de Campobello, cuenta la historia local, la microhistoria de una de las revoluciones, en esta batalla enmarcada por el cerro de la Mesa y el cerro Blanco, el valle de Allende, espacios que quedaban grabados por los destrozos dejados por la batalla.

³Participó con el ejército constitucionalista; apoyó el Plan de Agua Prieta. Fue fusilado en la antigua Escuela de Tiro de la Ciudad de México, el 6 de octubre de 1927.

⁴Ya que los personajes son altos y rubios, no hablan, se expresan con asombro y algunos gestos.

El apoyo de los pobladores para con Villa, y la figura de este caudillo se enfatiza: “[...] salió Carolina con un rifle (con el que ella tiraba los 16 de septiembre). Se lo entregó, el Jefe se tocó el sombrero. El rifle quedó colgado en la cabeza de la silla. Al llegar frente a la casa, también se detuvieron. Les dieron café con aguardiente” (Campobello, 1931, p. 134)

El relato nuevamente se recupera de alguna de las conversaciones de la madre con los familiares y amigos:

A las diez de la noche la balacera fué más fuerte. Pasaron las parvas de villistas gritando: “¡Viva Villa!”. Otro rato largo, los orozquistas en miles entraban. Parecía que la calle iba a explotar. Por las banquetas pasaban a caballo, tirando balazos, gritando que viviera Orozco. Comenzó el saqueo. Mamá contaba que al oír los culatazos de los rifles pegando en las puertas, les gritó que no tirarán que ya iba a abrir. Decía mamá que había sentido bastante miedo [...] (Campobello, 1931, p. 134)

No queda opción y se tiene que dejar entrar a los enemigos, y tratar de llegar a algún acuerdo, en este caso se usa a la hija menor –recién nacida– como protección y distracción, a manera de causar lástima y compasión por la madre (tal vez pensarán que esa niña era producto de un ataque anterior):

Entraron unos hombres altotes, con los tres días de combate pintados en la cara y los rifles en la mano. Mamá corrió a donde estaba Gloriecita, que tenía tres meses. Al verla con su muchachita abrazada, se la quitaron besándola, haciéndole cariños; se quedaron encantados al verla, diciendo que parecía una borlita. Se la pasaban con una mano y la besaban. Los ojitos azules de Gloriecita estaban abiertos y no lloraba. Se le cayó la gorrita, los pañales, quedándose en corpiño, pero parecía que estaba encantada en las manos de los colorados. Mamá esperó. Uno de ellos, llamado Chon Villescas, levantó una mantilla, se la puso a la niña, se la entregó a ella. Se fueron saliendo de la casa. Muy contentos se despidieron de mamá. Le dieron la contraseña para que otros no vinieran a molestarla. Iban gritando que muriera Villa y tirando balazos para el cielo. (Campobello, 1931, p. 134-135)

Este relato en particular, se muestra una historia que puede interpretarse en dos sentidos: uno en el que los soldados se sienten maravillados con la pequeña niña, la tratan con cierto grado de adoración y al quedar desnuda es cubierta tiernamente por uno esos soldados polvorientos. O bien, como una forma en la que se justifica –e idealiza de forma romántica– la violencia de los soldados, y en la que las mujeres podían quedar enamoradas de estos sujetos, ya que la niña va pasando de unas manos a otras y no le provoc-

ningún tipo de temor, va quedando desnuda poco a poco, pero no se aprecia lujuria en el acto, y al final se le cobija y se le regresa a la madre, en un acto casi de agradecimiento.

Estos excesos muestran cómo la impunidad y la violación van de la mano, ésta última es un delito aceptado socialmente como inevitable, es un delito tolerable, del cual no se habla pero es permitido. Es un sistema de dominación, que implica el uso de la fuerza y del poder como instrumento de intimidación, bajo el control masculino y a la vez en la idea de que a la mujer se le debe reprimir.

Conclusiones

Se debe destacar que la participación femenina no fue esporádica ni reducida a los papeles tradicionales de ayudante y colaboradora. Diversos documentos y fotografías de la época ratifican que las mujeres fueron sujetos activos de este movimiento social, otorgándoles pluralidad, y que buscaban lo mismo que la tropa: la mejora de las condiciones de vida.

Se tiene a las heroínas que dejaron su huella en los archivos fotográficos y en las hemerotecas, pero también están aquellas que no forman parte del mito nacional, sin embargo, hicieron que se construyeran de una manera distinta las relaciones tradicionales entre hombres y mujeres. Asimismo, propiciaron cambios en los patrones de conducta genéricos, mediante los papeles de dirigencia que asumieron, no sólo al frente del pelotón de batalla, sino al interior de sus comunidades y sus hogares.

Su actuación fue tan evidente y destacada que todos los bandos tuvieron que reconocer que la protección de las mujeres era indispensable, y esto se puede ver reflejado en el proyecto –zapatista– de ley sobre el matrimonio que preveía el divorcio y borraba el estigma de ilegitimidad para los hijos. O la promulgación –constitucionalista– de una ley de divorcio y la Ley de Relaciones Familiares (Rocha, 1991).

Estos proyectos manifiestan la preocupación que los revolucionarios mostraban para corresponder con algunos derechos a la participación de las mujeres, y así contrarrestar los prejuicios morales de la época anterior. Entonces ¿por qué no podemos, a la luz de un nuevo siglo, reconocer la participación no anónima de este conglomerado de mujeres que lucharon hombro a hombro con los hombres?

La literatura representa fragmentos de la realidad, los carga de sentido, los hace funcionales dentro de una historia y los reúne en una nueva unidad. Lo narrado revela la mentalidad y la ideología de una sociedad dada, contándonos cuáles son las representaciones con las que ésta última reelabora la realidad para adueñarse de ella. De tal suerte que la literatura da la posibilidad de hallar el valor testimonial que puede tener.

En estos relatos se pueden reconocer elementos indispensables que dan pauta para identificar fechas aproximadas y que coinciden con la realidad histórica, se narra una temática llena de horror y violencia sin dejarla asentada de forma grotesca, hay una denuncia del pasado, de las acciones de algunos personajes, además de dejar claro las preferencias de la autora y la desacralización de algunos personajes.

Referencias

- Azuela, M. (1960). *Los de abajo*. Novela de la Revolución mexicana. 2ª ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cáceres, L. (2006), *Nellie Campobello: la revolución en clave de mujer*. Toluca, México: Tecnológico de Monterrey.
- Campobello, N. (1931). *Cartucho*. Relatos de la lucha en el norte de México. México: Ediciones Integrales.
- Cano, G (comp.) (2009). *Género, poder y política en el México posrevolucionario*. México: Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa.
- Castro Leal, A. (1971). *La novela de la Revolución Mexicana*. Tomo I. 9ª ed. México: Aguilar Mexicana de Editores.
- Jaiven, A. (comp.) (1993). *Mujeres y revolución, 1900-1917*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
- Portal, M. (1980). *Proceso narrativo de la Revolución Mexicana*. México: Espasa-Calpe.
- Quevedo y Zubieta, S. (1927). *México manicomio*. México: Espasa-Calpe.
- Rocha, M. (comp.) (1991). *El Álbum de la mujer*. Antología ilustrada de las mexicanas. El porfiriato y la Revolución. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Rojas González, F. (1986). *La negra Angustias*. México: Fondo de Cultura Económica.

APORTACIONES SOBRE LA INTERRELACIÓN DE LAS EMOCIONES CON FACTORES MÁS GLOBALES PERSONALES. IMPLICACIONES PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Recibido: 22 febrero 2018 Aprobado: 6 agosto 2018

JOSÉ VÍCTOR ORÓN SEMPER / SARA IBARROLA-GARCÍA ENAS

Universidad Navarra

josevictororon@gmail.com / sigarcia@unav.es

Resumen

Esta investigación incorpora desde la neuropsicología los conocimientos sobre el proceso madurativo propio del adolescente con el fin de aportar nuevas orientaciones para tratar aspectos emocionales en contextos educativos. A partir del marco teórico expuesto se realiza un estudio sobre la impulsividad y las creencias (fija o incremental) durante el aprendizaje en una muestra de 60 alumnos de primer curso de educación secundaria (11-12 años). Por otro lado, los profesores de los alumnos evaluaron a los mismos en: motivación, la tranquilidad y serenidad en clase, el autocontrol, la acogida de las correcciones, la constancia en la realización de sus trabajos y los partes (reportes) de disciplina escolar. Los resultados señalan una relación significativa y favorable para el aprendizaje entre la baja impulsividad y la mentalidad incremental del alumnado con la mayoría de las conductas observadas por sus profesores. Se estudia también la existencia de un perfil favorable para el aprendizaje (baja impulsividad y mentalidad incremental). Se concluye con la necesidad de abordar las dificultades del aprendizaje de forma conjunta e interactivamente para darle un tratamiento más global y ajustado a la realidad del alumnado.

Palabras clave: Emociones, aprendizaje, adolescencia, neuropsicología, profesores

Abstract

This research incorporates from the neuropsychology the knowledge about the adolescent's own maturational process in order to provide new orientations to deal with emotional aspects in educational contexts. Based on the theoretical framework presented, a study on impulsivity and beliefs (fixed or incremental) during the learning process is carried out in a sample of 60 students in the first year of secondary education (11-12 years). On the other hand, the set of their teachers evaluated the students in: motivation, tranquility and serenity in class, self-control, acceptance of corrections, constancy in the performance of their work and report of lack of school discipline. The results indicate a significant and favorable relationship for learning between the low impulsiveness and the incremental mentality of the students with the majority of the behaviors observed by their teachers. The existence of a favorable profile for learning is also studied (low impulsivity and incremental mentality). It concludes with the need to address the learning difficulties jointly and interactively to give a more global treatment and adjusted to the reality of the students.

Key words: Emotions, learning, adolescence, neuropsychology, teachers

Introducción

Durante las últimas décadas, la gestión emocional en la adolescencia se ha abordado principalmente desde una perspectiva cognitivo-conductual (Vargas-Gutiérrez & Muñoz-Martínez, 2013) como un proceso a través del cual las personas aprenden a ejercer una influencia sobre las emociones que experimentan, el momento en el que surgen y cómo se vivencian y se expresan. Según este modelo, a través de este control sobre la emoción las personas logran su propio bienestar y ajuste, logrando los adolescentes cada vez mayor autonomía respecto del adulto externo.

Durante las últimas décadas se ha reconocido ésta visión centrada en la regulación emocional como una variable importante para el desempeño de los niños y adolescentes (Ato, González & Carranza, 2004; Gross & Thompson, 2006; Silva, 2005; Rendón, 2007). Al mismo tiempo que han aumentado la visibilidad de los problemas en la adolescencia y se ha puesto en evidencia la necesidad urgente de educar emocionalmente para intervenir sobre ellos y prevenirlos.

Por un lado, desde la educación y la psicología gran parte de la bibliografía sobre la regulación emocional en la adolescencia se ha centrado en las consecuencias de la falta o ineficacia de ésta y su relación con factores de riesgo asociados con determinadas problemáticas de la salud y también del fracaso escolar y la falta de éxito académico (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2010). Tras una primera fase de revisión bibliográfica y discusión posterior de artículos relacionados con la regulación emocional llegamos a

un acuerdo en que ésta se ha abordado principalmente desde una perspectiva cognitivo-conductual (Gross, 1999; Thompson, 1994) como un proceso a través del cual las personas aprenden a ejercer una influencia sobre las emociones que experimentan, sobre cuándo suceden y sobre cómo se experimentan y se expresan. Se ha acentuado la intervención sobre el control de la emoción y no tanto sobre el proceso de crecimiento personal del adolescente.

Por otro lado, desde la neuropsicología se ha dado un impulso decidido al estudio de las emociones. Sin embargo, en muchas ocasiones estas investigaciones no han llegado a concretarse en propuestas para la práctica educativa. En los estudios de la emoción desde la neuropsicología se acentúa que esta no puede ser comprendida al margen de la complejidad madurativa del adolescente (Crone & Dahl, 2012; Crone & Güro, 2013; Duijvenvoorde & Crone, 2013) y que además las divisiones entre emoción y cognición se deben más bien a la forma de conceptualizar la realidad y no tanto a que se deban considerar como dos realidades independientes (Pessoa, 2013). La neurociencia está progresando y se descubre que diversas conceptualizaciones sobre la realidad cerebral y mental llevan a distintas propuestas de educación emocional (Orón, Murillo, & Bernacer, 2016). De manera que se sugiere más la necesidad de poner la intervención en la educación emocional al servicio de la situación madurativa del adolescente. Es decir poner el acento sobre el proceso de crecimiento personal del adolescente y no tanto en la emoción como causa de bienestar o malestar o en el bienestar como objetivo de la acción.

Por otro lado, la mayoría de las investigaciones muestran la posible relación entre aspectos emocionales, personalidad y procesos cognitivos pero no los mecanismos explicativos que se encuentran involucrados (Vargas-Gutiérrez & Muñoz-Martínez, 2013). Esto sugiere la posibilidad de buscar respuestas ampliando el estudio a otros campos de investigación que arrojen más luz y, en concreto, la neuropsicología aporta cada vez más avances en este sentido. Esto despertó todavía más nuestra curiosidad sobre qué es lo que la neuropsicología puede aportar al conocimiento del tratamiento emocional y si pueden derivarse sugerencias para enriquecer la práctica educativa.

Se ha apostado en este trabajo por el diálogo interdisciplinar entre la educación y la neuropsicología, con el convencimiento de que éste pueda enriquecerse mutuamente e iluminar el estudio del tratamiento emocional desde nuevas perspectivas que lo expliquen mejor. Fruto de esta primera fase de estudio se recoge a continuación, en primer lugar, una síntesis de las aportaciones halladas en la neuropsicología y, en segundo lugar, un estudio piloto en el contexto escolar que responde a los planteamientos teóricos expuestos.

¿Qué aporta la neuropsicología al estudio de la gestión emocional en la adolescencia?

El estudio de la neuropsicología intenta establecer relaciones entre los descubrimientos de sus investigaciones con los procesos psicológicos. Para ello asume los modelos provenientes de la psicología y analiza su correspondencia con la estructura y actividad cerebral. Desde esta perspectiva y asumiendo la propuesta de la regulación emocional se ha evidenciado mediante técnicas de neuroimagen el papel crucial del córtex prefrontal y del sistema límbico como circuitos cerebrales encargados de la regulación emocional (Alcázar-Córcoles, Verdejo-García, Bonso-Saiz & Bezos-Saldaña, 2010). Esta compleja red implicada en la regulación emocional incluye ciertas regiones del lóbulo prefrontal, como las áreas orbitofrontal y ventromedial, el cíngulo anterior y estructuras subcorticales, como la amígdala, el hipocampo o el hipotálamo, todas ellas relacionadas con las funciones ejecutivas.

Desde la perspectiva de la neuropsicología actual, también se ha considerado el constructo de la impulsividad como involucrado en las deficiencias de la función ejecutiva para el control de la conducta (Davidson, Putman & Larson, 2000). El déficit en las funciones ejecutivas implicaría una alteración en la regulación de la emoción, la cognición y la conducta y estaría asociado a una hipofunción del lóbulo frontal. Esto se ha vinculado a la dificultad del sujeto para prever las consecuencias de sus actos e inhibir la conducta y en consecuencia a una mayor conducta antisocial y mayor vulnerabilidad en el abuso de drogas.

La adolescencia es una etapa de especial vulnerabilidad. El adolescente vive un doble proceso madurativo: a) la sobreactivación subcortical que dispara todo lo que suponga recompensa y motivación, y b) la tardía maduración de la corteza prefrontal, cuya función inhibitoria de la actividad subcortical que permite el razonamiento y valoración tranquila de alternativas no está aún madura (Somerville & Casey, 2010).

La sobreactivación de la motivación en la adolescencia va unida a una maduración neuropsicológica inhibitoria más lenta o progresiva y esto parece superar en el adolescente su capacidad de control, especialmente ante la presencia de los iguales (Smith, Chein & Steinberg, 2014; Willoughby, Good, Adachi, Hamza & Tavernier, 2014). Es lógico esperar que en la adolescencia los alumnos con bajos niveles de regulación emocional presenten mayores niveles de impulsividad lo que no sólo puede disminuir el rendimiento académico sino también favorecer el desarrollo de comportamientos disruptivos y de conductas antisociales (Martorell, González, Rasal & Estellés, 2009).

La situación adolescente, ciertamente preocupante según las estadísticas, hace que la intervención educativa inicialmente haya puesto el acento en fomentar la regulación emocional como medio de prevención de problemas: trastornos psicológicos, conductas de riesgo, adicciones, violencia, absentismo y fracaso escolar.

Sin embargo, estudios actuales han profundizado en la relación entre el aspecto madurativo señalado (temprana activación subcortical y tardía maduración prefrontal) y las acciones de riesgo. En ellos se aportan evidencias de que hacer relaciones rígidas de causa-efecto entre ellas es, hoy por hoy, especulación (Bjork & Pardini, 2015), pues son muchos más los procesos madurativos neurales propios de la adolescencia y además la persona puede actuar sobre su situación (Kim-Spoon, Holmes, & Deater-Deckard, 2014; Orón, 2014a). Realizar una asociación rápida entre comportamientos de riesgo, de personalidad y estructuras cerebrales es una atribución no necesaria. De la llamada inmadurez cerebral no se deducen las acciones de riesgo (Kwon, Vorobyev, Moe, Parkkola, & Hämäläinen, 2014) y diversos modelos que se han propuesto muestran sus deficiencias (Willoughby, Tavernier, Hamza, Adachi, & Good, 2014).

De hecho, la investigación neuropsicológica confirma que durante la adolescencia se produce una maduración estructural y funcional global que es soporte de esto mismo. De forma general la maduración neuropsicológica del adolescente se desarrolla en diversas redes cerebrales: la red frontoparietal asociada a las funciones ejecutivas y una diversa participación de la red del default mode y de las áreas temporales en relación a la identidad y a la socialización (Blakemore, 2008, 2012; Crone & Dahl, 2012; Crone & Güro, 2013; Pfeifer & Blakemore, 2012). Las tres áreas forman un triángulo de influencias bidireccionales y se entienden como un sistema complejo donde todas las variables influyen en todas incluso la estructura y la función están bidireccionalmente afectadas (Denkova, Dolcos & Dolcos, 2014; Ricciardi et al., 2013; Sporns, 2011b).

Surge por tanto a esta edad la necesidad de abordar la realidad emocional integrándola en el desarrollo madurativo global para que la persona pueda crecer y realizar actos personales desde su libertad y responsabilidad. La intervención directa sobre la emoción de forma exclusiva podría tener su lugar en la adolescencia ante situaciones patológicas, como la ansiedad o la depresión, o en situaciones de emergencia que reclaman el autocontrol para poder hacer algo ante una situación de alta carga emocional, pero no así cuando se trata de atender al joven en su situación de desarrollo normal de crecimiento. Además de que se sabe que el joven no carece de capacidad de control comportamental (Reyna & Farley, 2006).

En el ser humano las emociones son elementos de juicio y de decisión que necesitan ponerse en relación con otros elementos como son las expectativas, las creencias, el significado que se otorga a la realidad e incluso los propósitos de la propia vida.

Esta breve descripción de la actualidad neurocientífica permite pensar que puede haber distintos modos de entender la gestión emocional: un modelo regulatorio y otro centrado en la comprensión de lo que es un sistema y su crecimiento. En tal caso, la gestión emocional pasa a centrarse así no solo en elementos propiamente emocionales, sino también en los elementos personales. Este nuevo enfoque incipiente y novedoso llevará

a que junto a los elementos de intervención más propiamente asociados a la emoción, convenga tratar otros temas aparentemente alejados de la emoción.

Se podría pensar que cabe una manera de conceptualizar la educación emocional en la que la definición de los elementos del sistema, su crecimiento, su integración y su diferenciación acontece simultáneamente (Camras, 2011; Orón, 2015; Polo, 2007).

La gestión emocional en ámbitos educativos

Tomando pie de estas discusiones de la neuropsicología, se abren paso perspectivas más integrales, situadas y dinámicas de la regulación emocional, las cuales consideran al contexto personal como interviniente en el proceso emocional. Otros planteamientos provenientes del ámbito educativo muestran la insuficiencia de la consideración aislada de la regulación y atienden a las interrelaciones que se establecen entre aspectos personales y contextuales en la gestación, surgimiento, expresión y regulación de las emociones (Effeny, Carroll & Bahr, 2013; Griffiths & Scarantino, 2009; Zimmerman & Schunk, 2011). Esta tendencia puede observarse en propuestas e investigaciones de varios autores (Boekaerts, 2007; Elliot & Pekrun, 2007; Ketonen & Lonka, 2012; Linnenbrink-García & Pekrun, 2011; Meyer & Turner, 2007; Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007; Posner & Rothbart, 2005).

Puede ser este un enfoque incipiente y novedoso que aporte orientaciones para tratar las emociones en contextos instructivos. Precisamente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen lugar comportamientos con un fuerte componente emocional como la reacción ante el fracaso, el reto que supone la exigencia de algo nuevo o la resiliencia (Pekrun, 2005; Yeager & Dweck, 2012) en los que se descubre que la experiencia emocional depende principalmente de la forma como el alumno se haya concebido a sí mismo y sus posibilidades y no del acontecimiento en sí. El tipo de mentalidad está formada por constructos que permiten interpretar y explicar las situaciones, re-evaluar determinados sentimientos y emociones asociados a las mismas en contextos más amplios y actuar sobre ellas. Conocer por tanto el tipo de mentalidad también ayuda a explicar el tipo de autogestión consciente y de aprendizaje estratégico. El tipo de mentalidad va a influir también en la reevaluación cognitiva y a su vez la situación en sí misma va a reconstruir el tipo de mentalidad (Denkova, Dolcos, & Dolcos, 2015; Ricciardi et al., 2013).

Todo ello exige cierta organización narrativa de la propia experiencia vital, para activar mayores niveles de conciencia llegando a desarrollar de manera intencional una progresiva comprensión de las emociones y al mismo tiempo elaborando un sentido de identidad (Camras, 2011; Law, 2012; Schulenberg, Schnetzer & Buchanan, 2010).

Por otro lado, la regulación emocional se ha destacado como una estrategia valiosa para ajustar la gestión de las emociones en el aprendizaje y promover el éxito académico. En efecto, diferentes investigaciones han demostrado el impacto de la regulación emo-

cional sobre el ajuste académico, las metas de logro, el interés, los recursos cognitivos y metacognitivos, la motivación, el aprendizaje, el logro académico y la permanencia en el estudio (González-Fernández, Donolo & Rinaudo, 2010; Merlino & Ayllón, 2012; Shutz & Pekrun, 2007). Se ha visto que los niños que tienen dificultades para regular sus emociones tienen dificultades para aprender en la clase y son menos productivos y menos precisos cuando completan tareas fuera de ella (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2010).

Si bien la regulación emocional constituye un tópico central en los estudios sobre la instrucción y el aprendizaje cabe preguntarse si la teoría que la sustenta está bien orientada. Durante décadas la investigación se ha centrado en las emociones llamadas negativas de manera que las teorías se han construido sobre resultados relativos a procesos maladaptativos de regulación emocional (Cohn & Fredrickson, 2011). Se ha estudiado cómo la ira, el aburrimiento o la desesperanza afectan negativamente al desempeño autorregulatorio y a la posibilidad de obtener buenos resultados. Sin embargo algunos autores han señalado recientemente que el estudio de la regulación emocional en el aprendizaje debe integrar también las creencias de los alumnos y sus condicionantes emocionales y sociales (Boekaerts, de Koning & Vedder, 2006).

Profundizando un poco más en el trabajo de Dweck (2000) descubrimos dos tipos de mentalidad: la mentalidad fija y la mentalidad de crecimiento. Por un lado, las personas con mentalidad fija suelen carecer de competencias emocionales claves como la asertividad, el autocontrol, la empatía o la tolerancia a la frustración. Por otro lado, la mentalidad de crecimiento se apoya en una teoría de la inteligencia dinámica. Estas personas se caracterizan por tener expectativas positivas tanto hacia sí mismas como hacia los demás, por recibir bien las críticas, confrontar sus dificultades o trabajar con intensidad para desarrollar sus capacidades.

Junto a los tipos de mentalidad, la impulsividad se ha venido considerando como un buen reflejo de las habilidades de regulación para la estabilidad emocional (López del Pino, Sánchez & Pérez, 2008). Aunque la delimitación conceptual de la impulsividad no es fácil, se ha destacado la relevancia de la impulsividad en las tensiones que surgen entre cognición y emoción en la toma de decisiones (McClure, Botwick, Yeung, Greene & Cohen, 2007). Ha despertado mucho interés su consideración como rasgo de personalidad, destacando que la capacidad de control emocional para inhibir respuestas y buscar recompensas inmediatas genera un mayor ajuste y prevención de conductas adictivas, de agresividad o violencia. Si bien la capacidad de control es importante considerarla exclusivamente simplifica las posibilidades de estudiar el rol de la impulsividad en dichos procesos. Ahora bien no cabe duda que ante el aprendizaje la impulsividad puede dificultar separar los hechos de las emociones que despiertan (Samuel, Alsina & Arroyo, 2011) y pensar en la situación, estudiarla, buscar experiencias anteriores y darle sentido creando así nuevos patrones de acción.

Como vemos por este breve recorrido descubrimos que los temas de educación emocional necesitan mayores estudios y lo que se está apuntando es que el mundo emocional debe entenderse en relación a la globalidad y complejidad de la vida de una persona. En el estudio empírico que iniciamos a continuación no pretendemos decantarnos por una forma concreta de entender la intervención educativa en temas emocionales, sino algo mucho más básico y previo: mostrar algunos elementos que muestren la compleja interrelación de lo emocional con otras dimensiones de la vida.

En concreto el tema de la mentalidad nos resulta de especial relevancia porque el proceso de formación de la mentalidad es altamente complejo, social y personal. Verificar estos cruces de afectación será soporte de nuestra sugerencia a nivel educativo de entender lo emocional en relación a la complejidad de la vida y maduración de la persona. Tal propuesta de globalidad ya cuenta con importantes respaldos desde el ámbito psicológico donde se señala que diferenciar, integrar y crecer en los diversos ámbitos vitales co-ocurren. Así se sostiene desde el desarrollo moral (Kohlberg & Mayer, 1972, p. 483), o desde el desarrollo psicosocial, en el que el término 'identidad' orienta los restantes (Erikson, 1959, p. 36-41).

Objetivos e hipótesis

El propósito de este trabajo es estudiar los dos tipos de mentalidad de Dweck (2000), fija y de crecimiento, en una muestra de alumnado de Secundaria. Se pretende observar cuál es la relación del tipo de mentalidad del alumno con los comportamientos que observan sus propios profesores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación a: la impulsividad, la motivación, la serenidad, el autocontrol, la constancia, la aceptación de críticas constructivas, la calificación y las faltas de disciplina.

Las hipótesis del estudio son:

H1: Los alumnos con mentalidad de crecimiento, respecto a los alumnos con mentalidad fija, están según sus profesores, más motivados, más serenos y con mayor autocontrol al afrontar las tareas de aprendizaje, acogen mejor las correcciones de los profesores, son más constantes, tienen menos faltas de disciplina y mejores calificaciones.

H2: La puntuación alta de los alumnos en impulsividad es mayor en los alumnos con mentalidad fija.

Método

Participantes

La muestra (n=60) queda conformada por el alumnado de 1º E.S.O (Educación Secundaria Obligatoria) de un centro educativo de Navarra (España). La muestra participante se divide en dos clases y la forman 34 chicos y 26 chicas con una edad media de 11 años.

Instrumentos

Los dos tipos de mentalidad se evaluaron a partir de una escala adaptada de las siguientes extraídas de Dweck (2000): Implicit Theories of Intelligence Scale for Children (para niños a partir de 10 años) e Implicit Theories of Personality (para niños a partir de 9 años).

La impulsividad se evaluó con la Escala de impulsividad de Plutchik (González & Portilla, 2005).

Por último, para que los profesores pudieran observar los comportamientos de los alumnos se elaboró una encuesta de 6 ítems en la que cada profesor tuvo que indicar en una escala de 0 a 10 las siguientes situaciones:

1) el alumno/a se muestra entre apático -1- y motivado -10-; 2) El alumno/a se muestra entre inseguro/nervioso/ansioso -1- y tranquilo/sereno -10-; 3) El alumno/a se muestra entre impulsivo -1- y autocontrolado -10-; 4) El alumno/a se deja corregir: nunca -1-, a siempre -10-; 5) El alumno/a realiza sus tareas: nunca -1-, a siempre -10-; 6) Calificación del alumno/a (de 1 a 10); 7) El alumno/a presenta problemas de disciplina que supongan anotación: nunca -1-, a siempre -10-.

La encuesta la completaron todos los profesores del curso académico, por tanto se obtuvo una visión global de cada alumno a través de la valoración de cada alumno en cada una de las asignaturas: lengua española, lengua extranjera, educación física, naturales, sociales, música, tecnología y religión. Se tuvo una sesión formativa con el profesorado para aunar criterios a la hora de la interpretación de los ítems y saber bien qué valorar.

Procedimiento

Se utilizó un diseño transversal. Para el tratamiento estadístico de los datos se empleó el programa SPSS, versión 21 para Windows. Se utilizaron distintos procedimientos estadísticos para realizar el estudio descriptivo de los ítems (medias y desviaciones típicas, por un lado, y frecuencias por el otro) y las comparaciones entre grupos (t de student).

Resultados

Para identificar a los alumnos de mentalidad fija (F) y a los alumnos de mentalidad de crecimiento (I) se tuvieron en cuenta las puntuaciones obtenidas en las tres dimensiones de la escala, esto es: la puntuación de los alumnos en las creencias en torno a su inteligencia (i), la puntuación obtenida en las creencias sobre su personalidad (p) y la puntuación obtenida en las creencias hacia el aprendizaje (a). Esto supone una mejor aproximación al tipo de mentalidad que sólo la puntuación global o la media de todos los ítems de la escala.

En la siguiente tabla se puede observar la distribución de los alumnos según los tipos de mentalidad. El resultado es muy equilibrado entre alumnos de mentalidad fija (18,3%) y alumnos de mentalidad de crecimiento (18,3%).

TABLA 1
PORCENTAJE DE ALUMNOS DISTRIBUIDOS SEGÚN PERFIL DE MENTALIDAD.

PERFIL	DIMENSIÓN	PORCENTAJE
Mentalidad fija	(F i F p)	26,6%
	(F i F a)	1,6%
	(F p F a)	3,3%
	(F i F p F a)	18,3%
Mentalidad de crecimiento	(l i l p)	11,6%
	(l i l a)	11,6%
	(l p l a)	8,3%
	(l i l p l a)	18,3%

Fuente: Elaboración propia.

Una vez identificados los tipos de mentalidad se llevó a cabo un contraste de medias entre la media de la escala de creencias y la media en cada uno de los ítems valorados por el profesor. Se observó una tendencia de los alumnos de mentalidad de crecimiento a puntuar más alto (figura 1). Sin embargo, la diferencia es significativa en el ítem 6 “calificación”, es decir, los alumnos con mentalidad de crecimiento obtienen mejores resultados académicos (tabla 2). De manera que la hipótesis H1 queda confirmada en las calificaciones obtenidas por los alumnos y sólo sugerida en los otros ítems.

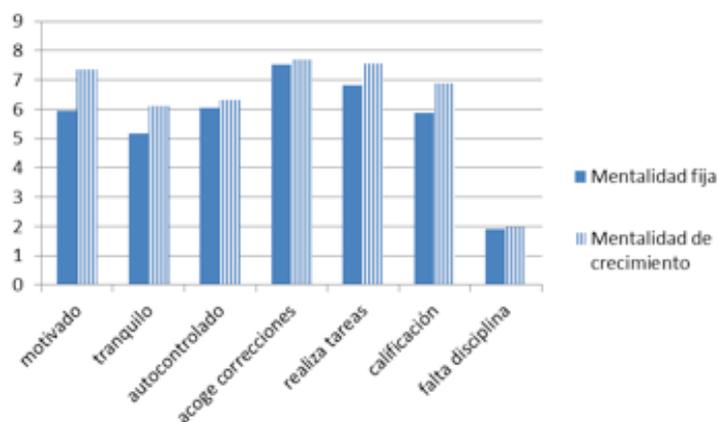


Figura 1. Medias de los alumnos de mentalidad fija y de crecimiento en los distintos ítems valorados por el profesor. Elaboración propia.

TABLA 2
DIFERENCIA SIGNIFICATIVA EN EL ÍTEM REFERIDO A LA CALIFICACIÓN ENTRE EL GRUPO DE ALUMNOS DE MENTALIDAD FIJA Y ALUMNOS DE MENTALIDAD DE CRECIMIENTO.

CONCEPTO	GRUPOS	N	MEDIAS	PRUEBA DE LEVENE F	PRUEBA T SIG. (BILATERAL)
Calificación (ítem 6)	Fijos	1	5.44		
	Incrementales	11	6.92	0.59	2.74 0.012

Fuente: Elaboración propia

El porcentaje de alumnos considerados impulsivos a partir de Escala de impulsividad de Plutchik en la muestra es del 46.42% y de no impulsivos del 53.57% (figura 2).

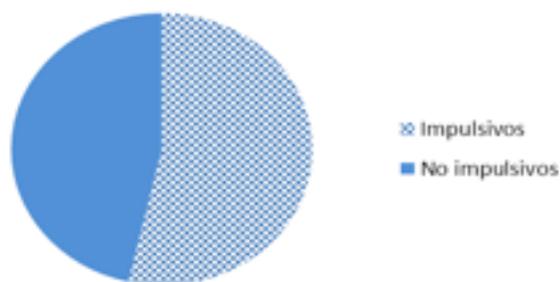


Figura 2. Distribución de la muestra según alumnos impulsivos y no impulsivos. Elaboración propia.

Existen diferencias en las medias de ambos grupos (figura 3) siendo éstas diferencias significativas en los ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 7 (tabla 3) relacionados con la motivación, la tranquilidad, el autocontrol, la acogida de las correcciones, la constancia y los partes de disciplina, respectivamente. En cambio no es significativa la influencia en relación a las calificaciones. Aparte de esta salvedad, la influencia de la impulsividad en los ítems valorados por los profesores, podría servir para confirmar la hipótesis H2.

Dadas las diferencias significativas cabe pensar que los alumnos impulsivos tienen un perfil de tipo más fijo y los alumnos no impulsivos un perfil de crecimiento. Efectivamente-

te el 81.8% de los alumnos de tipo fijo son impulsivos frente al 45,45% de los alumnos de mentalidad de crecimiento que son impulsivos. Por tanto se vislumbra mayor tendencia a la impulsividad en el alumnado de mentalidad fija.

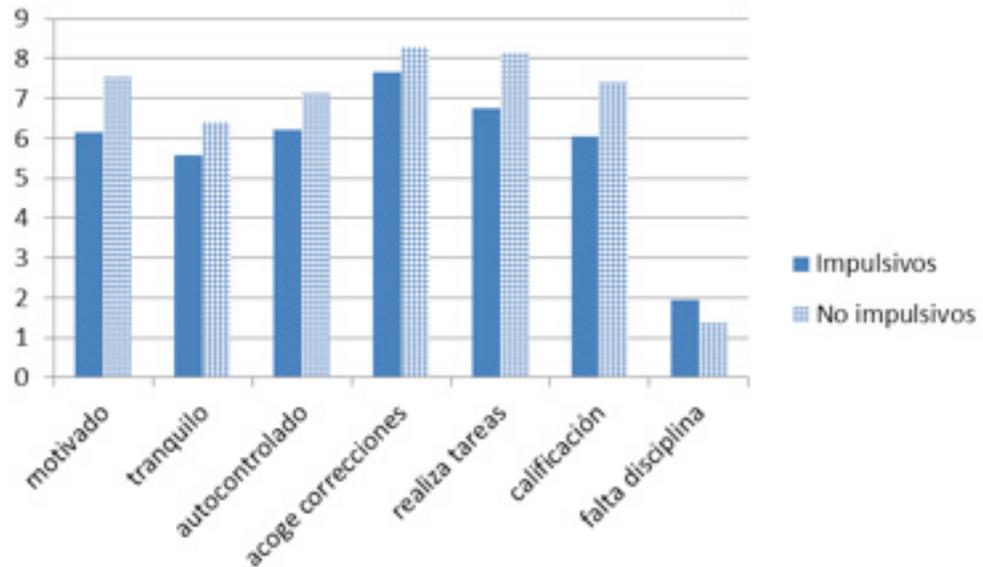


Figura 3. Medias de los alumnos impulsivos y no impulsivos en los distintos ítems valorados por el profesor. Elaboración propia.

TABLA 3

DIFERENCIA SIGNIFICATIVAS ENTRE LOS ALUMNOS IMPULSIVOS Y LOS NO IMPULSIVOS.

CONCEPTO	GRUPOS	N	MEDIDAS	PRUEBA DE LEVENE F	T	PRUEBA T SIG. (BILATERAL)
Motivación (ítem 1)	Impulsivos	26	7.53			0.0001
	No impulsivos	30	6.05	0.09	4.10	
Serenidad (ítem 2)	Impulsivos	26	6.42		2.63	0.1
	No impulsivos	30	5.46	0.48		

Autocontrol (ítem 3)	Impulsivos	26	7.13		2.088	0.041
	No impulsivos	30	6.14	0.089		
Se deja corregir (ítem 4)	Impulsivos	26	8.31		2.226	0.3
	No impulsivos	30	7.52	0.23		
Constancia (ítem 5)	Impulsivos	26	8.15		3.827	0.0001
	No impulsivos	30	6.5	2.94		
Disciplina (ítem 7)	Impulsivos	26	1.38		-2.3	0.26
	No impulsivos	30	2.05	0.09		

Fuente: Elaboración propia

La tendencia observada del grupo de fijos a la impulsividad nos llevó a plantear dos perfiles opuestos. Un perfil “favorable” hacia la regulación emocional en el aprendizaje y otro perfil “no favorable”. El perfil “favorable” compuesto por los alumnos de mentalidad de crecimiento y no impulsivos y el perfil “desfavorable” compuesto por los alumnos de mentalidad fija e impulsivos. Las diferencias son significativas en los ítems 1 (motivación), 2 (serenidad), 5 (constancia) y 7 (disciplina), es decir, los profesores perciben que los alumnos de perfil favorable están más motivados, serenos, son más constantes y generan menos problemas de disciplina. Por lo que sí que puede identificarse un perfil más favorable para la vida académica (figura 4).

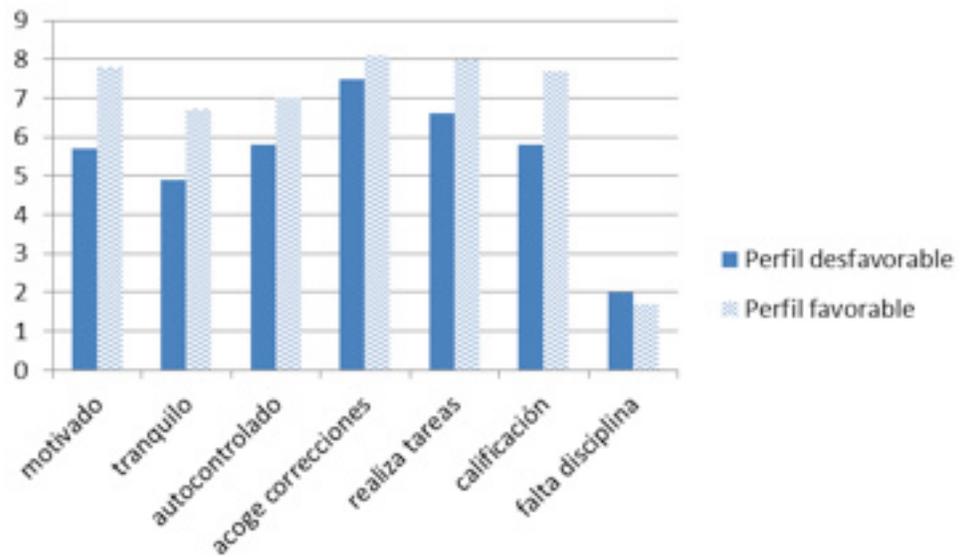


Figura 4. Medias de los alumnos de perfil favorable y no favorable en los distintos ítems valorados por el profesor. Elaboración propia.

TABLA 4
DIFERENCIA SIGNIFICATIVAS ENTRE LOS ALUMNOS DE PERFIL FAVORABLE Y DE PERFIL NO FAVORABLE.

CONCEPTO	GRUPOS	N	MEDIAS	PRUEBA DE LEVENE F	T	PRUEBA T SIG. (BILATERAL)
Motivación (ítem 1)	Perfil favorable	6	7.78	0.57	2.766	0.016
	Perfil desfavorable	9	5.34			
Serenidad (ítem 2)	Perfil favorable	6	6.71	0.2	2.895	0.012
	Perfil desfavorable	9	4.93			

Constancia (ítem 5)	Perfil favorable	6	7.98	0.15	2.358	0.036
	Perfil desfavorable	9	5.8			
Disciplina (ítem 7)	Perfil favorable	6	7.66	0.18	4.148	0.001
	Perfil desfavorable	9	5.21			

Fuente: Elaboración propia

Discusión

El abordaje tradicional de la gestión emocional se ha venido realizando en clave de regulación, así es fácil de descubrir tanto en las propuestas de “auto-regulación” (Gross, 2014; Vohs & Baumeister, 2011), en estudios sobre “inteligencia emocional” (Bar-On, Tranel, Denburg & Bechara, 2005; Boyatzis, Stubbs & Taylor, 2002; Boyatzis, 2009; Goleman, Boyatzis & McKee, 2013; Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997; Mestre, Guil, Lopes, Salovey & Gil-Olarte, 2006) y en la “psicología positiva” (Seligman, 2002; 2004) y en su aplicación a las organizaciones (Cameron, Dutton & Quinn, 2003). Desde el ámbito educativo se ha visto que abordar la gestión emocional desde la propuesta regulatoria necesitaría ser completado (Effeny, Carroll & Bahr, 2013; Griffiths & Scarantino, 2009; Zimmerman & Schunk, 2011). Como se ha desarrollado en la fundamentación de este trabajo, la propuesta regulatoria descansa en la lectura de los descubrimientos neurocientíficos en los que se asocian las emociones con áreas que maduran prematuramente en relación con las asociadas a la cognición (Somerville & Casey, 2010). Postura que ha sido contrariada también desde la neuropsicología (Crone & Dahl, 2012) ya que los procesos madurativos neuropsicológicos del adolescente suponen una reorganización cerebral total (Orón, 2014a, 2014b). Cuando este debate se traslada al estudio neurocientífico del cerebro se descubre que se están abriendo líneas muy importantes que conllevan abandonar las asociaciones entre la estructura y la función (Anderson, 2014; Pessoa, 2013; Sporns, 2011a).

Toda esta discusión lleva a que ante la propuesta regulatoria podrían lógicamente plantearse dos alternativas: a) esta necesita ser completada y b) convendría buscar otra forma alternativa de conceptualizar la gestión emocional. La resolución de este debate supera con creces las posibilidades de este artículo. Convendría que la aproximación a la realidad emocional no fuera solo dirigida a los aspectos emocionales sino también a otros aspectos considerados inicialmente como no emocionales.

Tanto la impulsividad, valorada con el test de Plutchik (González & Portilla, 2005), como el de la mentalidad, valorada con el test de Dweck (2000), mostraron en este estudio que afectaban favorablemente en todos los ítems valorados por el profesorado. Además la impulsividad lo hacía significativamente en la motivación, la serenidad, en el autocontrol, en la corrección, en los deberes y en las cuestiones de disciplina. La mentalidad afectaba significativamente en las calificaciones. Comprobamos también que el perfil favorable de alumno afectaba sobre todas las variables también de forma conveniente a la buena experiencia educativa, pero que además lo hacía de manera estadísticamente significativa en la motivación, la serenidad o tranquilidad, en los deberes y en la disciplina.

El hecho de que no haya salido significativa la afectación en todas las variables puede deberse a diversos motivos: a) la diversidad de la valoración entre los profesores y b) la dificultad de medir aspectos tan subjetivos como la mentalidad.

No obstante los estudios realizados sí que nos permiten concluir no solo que todas las variables afectan, sino que además es posible decir que existe un perfil favorable del alumno. Decíamos que el debate sigue abierto y supera las pretensiones del artículo, pero a nivel educativo sí que podríamos concluir la conveniencia de no tratar las distintas realidades de lo humano, en este caso la impulsividad y la mentalidad, de forma independiente. Si así es en estas dos variables podría pensarse que algo similar ocurre con las demás. Por lo que, aún con las limitaciones del artículo, puede postularse como buena práctica pedagógica no solo una educación en multidominios, sino tratarlos estos conjuntamente. Se necesitan futuras investigaciones para verificar tal idoneidad.

Es decir, para que el adolescente pueda vivir exitosamente el reto propio de su edad se muestra imprescindible que adquiera una gestión emocional que le permita asumir responsablemente su propia existencia y tener por tanto una postura activa sobre su propia vida. Se requieren líneas de investigación que aporten nuevos factores y expliquen su relación con los elementos emocionales, no sólo en términos de correlaciones entre factores independientes sino integrándolos a su vez en el marco madurativo global del adolescente.

Nos interesan especialmente las aportaciones que podrían derivarse para los procesos de aprendizaje. Este enfoque emergente puede aportar recursos valiosos para abordar la gestión emocional en la práctica educativa (Marcia & Josselson, 2013) pero además este conocimiento puede servir a los profesores de Educación Secundaria para una mejor comprensión del aprendizaje de sus alumnos.

Conclusiones

En este estudio se aprecia una relación entre el tipo de mentalidad del alumnado y su relación con la gestión emocional durante el aprendizaje en el sentido de que:

La puntuación de los alumnos de mentalidad de crecimiento tiene una relación positiva con las conductas observadas por los profesores. No obstante las valoraciones por parte de los profesores viene marcadas por la subjetividad, lo que ha diversificado los resultados y ha generado varianzas grandes.

La puntuación de los alumnos de mentalidad fija es bastante menor en las conductas observadas por los profesores en relación a la motivación, la seguridad, el autocontrol, la constancia, la acogida de críticas, la calificación y la disciplina.

Los resultados sugieren que la impulsividad y el tipo de mentalidad se afectan mutuamente. Por un lado la impulsividad diferenciaría significativamente lo que ocurre en el día a día de la clase en cuanto existen diferencias significativas en todos los ítems valorados por el profesor, excepto en calificaciones, a favor de los alumnos no impulsivos. Por otro lado agrupar a los alumnos por mentalidades fija o de crecimiento explica significativamente los resultados obtenidos en impulsividad.

Cabe pensar en un perfil favorable hacia el aprendizaje (baja impulsividad y creencia en crecimiento) y otro desfavorable (alta impulsividad y creencia fija). Precisamente se han obtenido diferencias significativas entre ellos y de nuevo una tendencia definida de los profesores a puntuar más alto a los alumnos de perfil favorable. A la luz del análisis realizado se intuye que los ítems 3 y 4 relacionados con el autocontrol y la acogida de las correcciones están más influenciados por la impulsividad. En el ítem 6, referido a las calificaciones, se explica mejor desde el tipo de mentalidad del alumno.

Por lo que más allá del debate suscitado por la neuropsicología de si el modelo regulatorio es o no una adecuada conceptualización sí que se ve conveniente aconsejar que, en los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje se busque educar conjunta e interactivamente, *pari passu*, los diversos elementos que concurren.

Referencias

- Alcázar-Córcoles, M.A., Verdejo-García, A., Bonso-Saiz, J.C. & Bezos-Saldaña, L. (2010). Neuropsicología de la agresión impulsiva. *Revista de Neurología* 50(5), 291-299. Retrieved from: <http://www.neurologia.com/pdf/web/5005/bd050291.pdf>
- Anderson, M. L. (2014). *After Phrenology. Neural Reuse and the Interactive Brain*. London: MIT Press.
- Ato, E., González, C. & Carranza, J.A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Revista Anales de Psicología*, 20(1), 69-79. Retrieved from: http://www.um.es/analesps/v20/v20_1/07-20_1.pdf
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L. & Bechara, A. (2005). Exploring the neurobiological substrate of emotional and social intelligence. En J.T. Cacioppo, G.G. Berntson (editors) *Social neuroscience: key readings*. pp. 223-238. New York: Psychology Press.
- Bjork, J. M. & Pardini, D. A. (2015). Who are those "risk-taking adolescents"? Individual differences in developmental neuroimaging research. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 11(0), 56-64. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.dcn.2014.07.008>
- Blakemore, S.J. (2008). The social brain in adolescence. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(4), 267-77. doi:10.1038/nrn2353
- Blakemore, S.J. (2012). Development of the social brain in adolescence. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 105(3), 111-6. doi: 10.1258/jrsm.2011.110221
- Boekaerts, M. (2007). Understanding Students' Affective Processes in the Classroom. En P. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp.37-56). San Diego: Academic Press.
- Boekaerts, M., de Koning, E. & Vedder, P. (2006) Goal-Directed behaviour and contextual factors in the classroom: an innovative approach to the study of multiple goals. *Educational Psychologist*, 41(1), 33-51. Retrieved from: <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/16574/EdPsy2006.pdf?sequence=2>
- Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*, 28(9), 749-770.
- Boyatzis, R. E., Stubbs, E. C., & Taylor, S. N. (2002). Learning cognitive and emotional intelligence competencies through graduate management education. *Academy of Management Learning & Education*, 1(2), 150-162.
- Cammeron, K., Dutton, J. & Quinn, R. E. (2003). *Positive Organizational Scholarship. Foundations of a new discipline*. San Francisco: Berrett-Koehler Publisher Inc.
- Camras, L. (2011). Differentiation, Dynamical Integration and Functional Emotional Development. *Emotion Review*, 3(2), 138-146. doi: 10.1177/1754073910387944
- Cohn, M. & Fredrickson, B. (2011). Positive Emotions. En S. López, & C.R. Snyder (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp.13-24). New York: Oxford University Press.
- Crone, E. A. & Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Review Neuroscience*, 13(9), 636-650. doi:10.1038/nrn3313
- Crone, E. A. & Güro, B. (2013). Development of emotion and social reasoning in adolescence. In N. Ochsner, K., & S., Cosslyn (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Neuroscience* (Vol. 2). UK: Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199988709.013.0008>
- Davidson, R.J., Putnam, K.M. & Larson, C.L. (2000). Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation –a possible prelude to violence. *Science*, 289, 591-594. doi: 10.1126/science.289.5479.591

- Denkova, E., Dolcos, S. & Dolcos, F. (2014). Neural correlates of “distracting” from emotion during autobiographical recollection. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 5, 1-44. doi: 10.1093/scan/nsu039
- Denkova, E., Dolcos, S. & Dolcos, F. (2015). Neural correlates of «distracting» from emotion during autobiographical recollection. *Social cognitive and affective neuroscience*, 10(2), 219-230. <http://doi.org/10.1093/scan/nsu039>
- Duijvenvoorde, A. C. K. Van & Crone, E. A. (2013). The Teenage Brain : A Neuroeconomic Approach to Adolescent Decision Making. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 108-113. <http://doi.org/10.1177/0963721413475446>
- Dweck, C. S. (2000). *Selfh theories. Their role in motivation, personality and development*. New York: Psychology Press.
- Effeny, G. Carroll, A., & Bahr, N. (2013). Self-regulated learning: key strategies and their sources in a sample of adolescent males. *American Journal of Educational and Developmental Psychology*, 13, 58-74. Retrieved from: https://www.newcastle.edu.au/__data/assets/pdf_file/0012/100245/V13_Effeney_Carroll_Bahr.pdf
- Elliot, A.J. & Pekrun, R. (2007). Emotion in the Hierarchical Model of Approach-Avoidance Achievement Motivation. En P. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp.57-73). San Diego: Academic Press.
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the cycle of life: selected papers. *Psychological issues*, 1(1), 5-165.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Delta Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Press.
- González-Fernández, A., Donolo, D. & Rinaudo, M.C. (2010). Motivación académica y ajuste emocional en universitarios argentinos y españoles. En P. V. Paoloni, M.C. Rinaudo, D. Donolo, A. González-Fernández, & N. Roselli (Comps.), *Estudios sobre motivación. Enfoques, resultados y lineamientos para acciones futuras* (pp. 383-403). Río Cuarto: EFUNARC.
- González, G. & Portilla, P. (2005). *Evaluación de la impulsividad*. Barcelona: Ars Medica.
- Graziano, P., Reavis, R., Keane, S., & Calkins, S. (2010). The role of emotion regulation and the student-teacher relationship in children’s academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3– 19. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.002
- Griffiths, P.E. & Scarantino, A. (2009). Emotions in the wild: The situated perspective on emotion. En P. Robbins, & M. Aydede (Eds.), *Cambridge Handbook of Situated Cognition* (pp. 437-453). Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from: <http://paul.representinggenes.org/webpdfs/Griff.Scara.IP.EmotionsWild.pdf>
- Gross, J. J. (1999). Emotion Regulation. Past, Present and Future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573. doi:10.1080/026999399379186
- Gross, J. & Thompson, R. (2006). Emotion regulation: conceptual foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: The Guilford Press.
- Gross, J. J. (2014). *Handbook of emotion regulation*. (J. J. Gross, Ed.). New York, London: The Guilford Press.
- Ketonen, E. & Lonka, K. (2012). Do situational academic emotions predict academic outcomes in a lecture course? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69(1), 901-1910. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.144
- Kim-Spoon, J. Holmes, C., & Deater-Deckard, K. (2014). Attention regulates anger and fear to predict changes in adolescent risk-taking behaviors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 156-166. doi:10.1111/jcpp.12338

- Kohlberg, L. & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Education Review*, 4(4), 449-496.
- Kwon, M. S. Vorobyev, V., Moe, D., Parkkola, R., & Hämäläinen, H. (2014). Brain Structural Correlates of Risk-Taking Behavior and Effects of Peer Influence in Adolescents. *PLoS ONE*, 9(11), e112780. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0112780>
- Law, B. (2012). Psychometric properties of the existence subscale of the purpose in life questionnaire for Chinese Adolescents in Hong Kong. *The Scientific World Journal*, 1-5. doi:10.1100/2012/685741
- Linnenbrink-García, L. & Pekrun, P. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1-3. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.08.001
- López del Pino, C., Sánchez Buron, A., & Pérez Nieto, M. (2008). Impulsividad, Autoestima y Control Cognitivo en la Agresividad del Adolescente. *eduPsykhé*, 7(1), 81-99.
- Marcia, J. & Josselson, R. (2013). Eriksonian Personality Research and Its Implications for Psychotherapy. *Journal of personality*, 81(6), 617-629. <http://doi.org/10.1111/jopy.12014>
- Martorell, C., González, R., Rasal, P. & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129318693004>
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development And Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). New York: BasicBooks.
- McClure, S.M., Botvinick, M.M., Yeung, N., Greene, J.D. & Cohen, J.D. (2007). Conflict monitoring in cognition-emotion competition. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, (pp.204-226). New York: Guilford Press.
- Merlino, A. & Ayllón, S. (Coords.) (2012). *Experiencias en investigación educativa. Deserción, regulación emocional y representaciones en estudiantes universitarios*. Córdoba (Argentina): Brujas.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P. & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Meyer, D.K. & Turner, J.C. (2007). Scaffolding emotions in classrooms. En P. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp.243-258). San Diego: Elsevier Academic Press.
- Orón, J. V. (2014a). Neuropsychology of adolescent emotion. *Revista de Ciencias de la Educación*, 240, 438-520.
- Orón, J. V. (2014b). Toward a new conception of habit and self-control in adolescent maturation. *Frontiers in human neuroscience*, 8(525), 1-2. <http://doi.org/10.1038/nrn2353>
- Orón, J. V. (2015). Leonardo Polo's integrative dynamic as a philosophical framework for understanding neuroscience. *Journal of Polian Studies*, 2, 109-133.
- Orón, J. V., Murillo, J. I. & Bernacer, J. (2016). Adolescent emotional maturation through divergent models of brain organization. *Frontiers in Psychology*, 7(1263), 1-12. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01263>
- Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15, 497-506. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.07.014
- Pessoa, L. (2013). *The cognitive – emotional brain. From interactions to integration*. London: MIT Press.

- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T. & Perry, R. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. En P. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp.13-36). California: Academic Press.
- Pfeifer, J. H. & Blakemore, S.J. (2012). Adolescent social cognitive and affective neuroscience: past, present, and future. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7(1), 1–10. doi: 10.1093/scan/nsr099
- Polo, L. (2007). *¿Quién es el hombre? Un espíritu en el tiempo*. Madrid: RIALP.
- Posner, M. & Rothbart, M. (2005) Influencing brain networks: implications for education. *Trends in cognitive Sciences*, 9(3), 99-103. doi:10.1016/j.tics.2005.01.007
- Rendón, M.I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 3(2), 349-64. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67930213>
- Reyna, V. F. & Farley, F. (2006). Risk and Rationality in Adolescent Decision Making. Implications for Theory, Practice, and Public Policy. *Psychological Science in the Public Interest*, 7(1), 1-44.
- Ricciardi, E., Rota, G., Sani, L., Gentili, C., Gaglianese, A., Guazzelli, M. & Pietrini, P. (2013). How the brain heals emotional wounds: the functional neuroanatomy of forgiveness. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7(839), 1-9 DOI=10.3389/fnhum.2013.00839
- Samuel, C., Alsina, G. & Arroyo, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento*. Barcelona: Graó.
- Seligman, Martin E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, Martin E.P. (2004). Can Happiness be Taught?, *Daedalus*, 133 (2), 80-87
- Smith, A. R., Chein, J. & Steinberg, L. (2014). Peers increase adolescent risk taking even when the probabilities of negative outcomes are known. *Developmental Psychology*, 50(5), 1564–1568. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/a0035696>
- Somerville, L. H. & Casey, B. J. (2010). Developmental neurobiology of cognitive control and motivational systems. *Current Opinion in Neurobiology*, 20(2), 236–241. doi: 10.1016/j.conb.2010.01.006
- Schulenberg, S., Schnetzer, L. & Buchanan, E. (2010). The purpose in life test-short form: development and psychometric support, 12, 861-876. doi: 10.1007/s10902-010-9231-9
- Schutz, P. & Pekrun, R. (2007). *Emotion in Education*. San Diego: Academic Press
- Silva, J. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad/resiliencia. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 43(3), 201-209. Retrieved from: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272005000300004
- Sporns, O. (2011a). *Networks of the brain*. London: MIT Press.
- Sporns, O. (2011b). The human connectome: a complex network. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1224, 109-25. <http://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2010.05888.x>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25–52. doi: 10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x
- Vargas-Gutiérrez, M., Muñoz-Martínez, Amanda. (2013), La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología USP*, 24 (2), pp. 225-240
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation*. New York: Guilford Press.
- Willoughby, T., Good, M., Adachi, P. J. C., Hamza, C. & Tavernier, R. (2014). Examining the link between adolescent brain development and risk taking from a social–developmental pers-

pective (reprinted). *Brain and Cognition*, 89(0), 70–78. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.bandc.2014.07.006>

Willoughby, T., Tavernier, R., Hamza, C., Adachi, P. J. C. & Good, M. (2014). The triadic systems model perspective and adolescent risk taking. *Brain and Cognition*, 89(0), 114–115. doi: 10.1016/j.bandc.2013.11.001

Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience : When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 1-13. doi: 10.1080/00461520.2012.722805

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. In B.J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). New York: Routledge.

DERECHOS HUMANOS E IGLESIA EN AMÉRICA LATINA, UN CAMINO BIEN ANDADO

Recibido: 31 agosto 2018 Aprobado: 10 septiembre 2018

MARÍA LUISA ASPE ARMELLA

IBERO

maria.aspe@ibero.mx

Resumen

La lucha por los derechos humanos en América Latina llegarían en buena medida como respuesta a las dictaduras y guerrillas que se vivieron en el continente. Ante esta situación, la Iglesia católica se convertiría en defensora de los derechos básicos del hombre, reconociendo ésta como una acción constitutiva de su propio ser. El presente trabajo busca mostrar la forma en que la defensa de los derechos humanos por parte de la Iglesia ha variado con el paso del tiempo en la región, pero sin perder de vista que en el centro de esta lucha se encuentra la propia misión de la Iglesia, la defensa de la dignidad de la creación de Dios.

Palabras clave: Derechos humanos, Iglesia católica, América Latina, dignidad humana.

Introducción

El siglo XX fue el de la incorporación de los derechos humanos al derecho internacional. Tras la experiencia de las dos Guerras Mundiales, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 fue un intento serio y decidido de sentar las bases del nuevo orden internacional para evitar nuevas confrontaciones de igual magnitud. Pero su repercusión no se vería en todo el mundo en aquellos años. Hacia la década de los setenta y los ochenta se observaba, en prácticamente toda América Latina, una violación generalizada a los derechos humanos bajo distintos regímenes políticos. Las autoridades de los países en la región emprendieron de manera casi generalizada una serie de actos violentos y sistemáticos que derivaron, principalmente, en la violación del derecho a la protesta y a la libre expresión.

Sin embargo, el paradigma de los derechos humanos no era aún conocido lo suficiente en América Latina para ser utilizado como herramienta de exigibilidad y justiciabilidad ante tales violaciones. Tampoco los grupos de activistas sociales formados en ese entonces eran conscientes de que los sucesos de los que habían sido víctimas representaban violaciones a sus derechos civiles, pese a que éstos eran ya reconocidos en instrumentos internacionales. Además, los países latinoamericanos estaban suscritos a ellos por lo que estaban obligados a cumplirlos.

Las situaciones por las que los países latinoamericanos atravesaron durante aquellos años se pueden resumir en tres tipos: dictaduras militares en el Cono Sur (Argentina, Brasil, Chile), guerras civiles en Centroamérica (Guatemala y El Salvador) y regímenes aparentemente democráticos –“la dictadura perfecta diría Vargas Llosa”– como fue el caso de México. En los tres escenarios se dieron a mayor o menor escala actos de represión, detenciones arbitrarias, asesinatos y desaparición forzada. Es por ello, que los antecedentes del movimiento actual de derechos humanos se ubican en la acción colectiva de los familiares de los desaparecidos y de los presos políticos, tal es el caso de Eureka, en México, o las Madres de la Plaza de Mayo, en Argentina.

El papel de la Iglesia ante las violaciones de Derechos Humanos

La idea de los derechos humanos proviene del derecho natural, según el cual los hombres y mujeres, por el simple hecho de ser seres humanos, gozan de una serie de derechos. Dicha noción, desde la Iglesia Católica, se funda en la idea de que el hombre fue creado a imagen y semejanza de Dios, y que por lo tanto cuenta con una dignidad especial que debe ser respetada. Esta noción de derecho natural, toma especial importancia

¹ Enrique Dussel. Historia de la Iglesia en América Latina, Nova Terra, España, 2° ed., 1972, p. 28.

dentro de la Iglesia tras el Concilio Vaticano II, el cual buscaba la apertura de la Iglesia al mundo moderno.

En este contexto, muchos sacerdotes y teólogos latinoamericanos que habían recibido formación en Europa, no encontraban relación entre lo que aprendían, y la realidad de los países del tercer mundo de donde provenían. La teología entonces tomará un giro. Principalmente latinoamericana, nacerá la teología de la Liberación, que en palabras de Enrique Dussel era descrita como: “[...] una teología-histórica que tenga en cuenta nuestra historia desde el siglo XVI, en su propio camino, y que intente pensar a la luz de la fe a América Latina oprimida es lo que debemos llamar una teología de la liberación”. Esta Teología, que como decíamos surge en buena medida ante los cambios del Vaticano II, permite que las iglesias del subcontinente se acerquen más a su feligresía, y a sus preocupaciones. Ante las violaciones de derechos humanos, que surgen ante el escenario antes planteado –dictaduras, guerrilla, regímenes aparentemente democráticos- la Iglesia va a actuar de diversas maneras, haciendo suya la defensa de dignidad de las personas. A continuación, presentaremos algunos ejemplos de las maneras en que la Iglesia Latinoamericana ha trabajado en la defensa de los derechos humanos en Latinoamérica.

Dictaduras militares en el Cono Sur: Argentina, Brasil y Chile

Argentina y Brasil pasaron por dictaduras militares prácticamente al mismo tiempo. Tras el golpe de Estado del 31 de marzo de 1964, el mariscal Castelo Branco asume el poder, dando así inicio a una dictadura que, asumida por diversos jefes militares, durará hasta el año de 1985. Dos años después del golpe brasileño, el 28 de junio de 1965, en Argentina se daría un caso similar, imponiéndose tres juntas militares sucesivas hasta el año de 1973. Tras tres años de gobiernos civiles, el 24 de marzo de 1976 se daría en Argentina un nuevo golpe de Estado que deriva en el llamado Proceso de organización nacional, considerada la dictadura más sangrienta de la historia argentina, y que duraría hasta 1983. Tradicionalmente, la reacción de la Iglesia en ambos casos ha sido caracterizada como opuesta, pues se considera que en el caso brasileño la Iglesia ejerció un poder opositor a las dictaduras, mientras que en el caso de Argentina se le ve como cómplice. Según las investigaciones más recientes, esta noción tiene en realidad mayores matices. De acuerdo con Claudia Touris “Brasil y Argentina fueron dos de los espacios donde estas manifestaciones liberacionistas [se refiere a la Teología de la Liberación] y tercermundistas se dieron con mayor fuerza y capilaridad para proyectarse sobre redes socio-políticas más amplias nacidas algunas en ámbitos marxistas.” Pasemos a revisar ambos casos.

En primer término tenemos el caso brasileño. A partir de 1958, y hasta el golpe militar, en la Iglesia brasileña inició un proceso de crecimiento de movimientos de izquierda. En

2 Se estima que en esta época hubo entre diez mil y treinta mil desaparecidos.

3 Claudia Touris. “Iglesia católica, dictaduras y Derechos Humanos en Brasil y Argentina en la tormenta de los años setenta” en *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas – Anuario de Historia de América Latina*. Volumen 52, diciembre 2015. P. 319.

4 *Ibidem*. p. 322.

un inicio, la jerarquía católica brasileña buscó mantenerse al margen del asunto, aunque los obispos de la región del Amazonas y el Nordeste de Brasil iniciaron la defensa de los sectores más desprotegidos, especialmente tras la llamada Operação Amazônica, tras la cual dicha zona se convirtió en “un inmenso escenario de ocupación territorial masiva, violenta y rápida” a favor de los capitales transnacionales y los grandes terratenientes. A partir de 1968, tras el llamado Ato institucional #5, la dictadura iniciaría una fase más represiva, en la cual la tortura a presos políticos se recrudecería. En 1969, el asesinato del padre Henrique Pereira Neto, quien había denunciado los métodos represivos utilizados por el régimen militar, deterioró de manera importante la relación entre el régimen y la jerarquía católica brasileña. Pereira Neto fue colaborador cercano del Arzobispo Hélder Câmara, uno de los principales defensores de derechos humanos en su país y propulsor de la Teología de la liberación quien ganó fama internacional por su denuncia a nivel internacional de las atrocidades del régimen en su país.

Ahora, además de la jerarquía eclesial, hubieron otros sectores de la Iglesia brasileña comprometidos con la defensa de los derechos humanos. Intelectuales católicos como Paulo Freire, educador, y Alceu Amoroso Lima, escritor y crítico de la censura del régimen militar, trabajaron cada uno desde su propia trinchera a favor de los más desfavorecidos y la libertad de expresión. Así mismo, es importante mencionar la creación en la década de los sesenta de las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs), organizaciones pensadas para la lectura y análisis de textos bíblicos y la realización de obras caritativas y solidarias, vinculadas a la opción preferencial por los pobres y la justicia social. Por todo esto, Claudia Touris considera que “la Iglesia católica se convirtió en el refugio más seguro para las víctimas de la represión y se fue constituyendo en el núcleo político más poderoso que aglutinó a la oposición a medida que se flexibilizaba gradualmente el gobierno dictatorial [...]”

Ahora bien, el caso argentino es más complejo. Como ya adelantábamos, la jerarquía católica en ese país no actuó de manera conjunta, como en el caso brasileño, en contra del régimen, sino que más bien fueron figuras que, de manera más o menos aislada, trabajaron en la defensa de los derechos de las víctimas de la dictadura. Con respecto al tema de la pobreza, en el documento de San Miguel, elaborado por la Conferencia Episcopal Argentina como respuesta al Concilio Vaticano II y la reunión del CELAM en Medellín en 1969, se dice lo siguiente:

“[...] la miseria es un pecado, en el pensamiento de Jesús.

Es una condición inhumana. Dios no ha hecho al hombre para la miseria. Es una injusticia social. Por eso, los que poseen tienen el deber

5 Edison Antonio de Sosa. “Capitalismo y agricultura en un área de expansión de la sociedad brasileña. El norte de Mato Grosso en Noemi M Grijalba-Blaça y Sonia Regina Mendonça (coord.), Cuestiones agrarias en Argentina y Brasil. Buenos Aires, Prometeo, 2007. P. 334.

6 Claudia Touris, “Iglesia católica, dictaduras... op. cit. p. 332.

de socorrer a los pobres que no poseen. La comunidad cristiana es responsable de “sus pobres”. Comenzando por sus jefes, debe tener el corazón abierto a sus sufrimientos.

[...]

No basta vivir la pobreza espiritual. Tenemos no sólo derecho, sino el deber de denunciar la “carencia injusta de los bienes de este mundo que sufren muchos argentinos. Es un deber, porque la injusticia es un pecado que clama al cielo. No es sólo un pecado personal, sino también social, que desintegra la comunidad, atenta contra la paz, rompe la unidad y arruina la familia.”

Como se puede leer en estas líneas, para los prelados la situación de pobreza en que vive parte de la población argentina es violatoria de su dignidad humana, y por lo mismo debe ser denunciada.

Es importante tomar en cuenta que, de acuerdo con diversas estimaciones, entre 1974 y 1983 en Argentina fueron asesinados 19 sacerdotes católicos y que al menos 72 sacerdotes fueron detenidos, torturados, liberados y expulsados del país. Quizá el caso más paradigmático sea el de Enrique Angelelli, Obispo de la Rioja, quien falleció en un cuestionado accidente automovilístico. Desde poco después de asumir el cargo, el nuevo obispo se esforzó por entender la problemática social de la Rioja, convocando a foros populares en donde se discutía el tema para posteriormente generar líneas de acción al respecto. Desde el púlpito o a través de documentos, el Obispo apoyaba las huelgas de los trabajadores estatales de la Rioja, condenaba el despido de empleados de la provincia e incluso criticaba los llamados del gobierno a la Iglesia a la reconciliación, asegurando que “la loable invitación tiende a llevar fidelidad para ayudar al hombre argentino a reencontrarse, según el plan de Dios, y no silenciar en aras de un orden mal entendido los desórdenes profundos cuyas raíces son muy hondas y que urgen solución”. Como podemos ver, el rechazo a situaciones injustas y a la represión por parte del Estado, se encuentran claramente condenadas por parte del prelado argentino.

Pero, como en el caso brasileño, el combate a los actos violentos del Estado no se limitó a la jerarquía eclesiástica. Entre los últimos años del gobierno de María Estela Martínez de Perón y mediados de la dictadura militar, se reconoce la creación de ocho organismos de derechos humanos en Argentina, de los cuales la mitad son de inspiración cristiana: El Servicio Paz y Justicia (1974) fundada por Adolfo Pérez Esquivel, quien recibió el Premio Nobel de la Paz en 1980; La Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (1975),

7 Ibidem. Pp. 82-83.

8 Luciano Alonso. “El surgimiento del movimiento argentino por los derechos humanos en perspectiva comparada” en Páginas, Revista Digital de la Escuela de Historia. Universidad Nacional del Rosario, Año 1, n. 1, 2008. P. 90.

9 Arturo Blatezky, “Historia del Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos” en <http://www.medh.org.ar/index.php/acerca-del-medh/historia/> Fecha de consulta: 11 de agosto, 2018.

10 David Fernández. La “Iglesia” que resistió a Pinochet. Madrid, IEPALA, 1996. P. 24.

fundada a iniciativa de Rosa Pantaleón en la Casa de Ejercicios Espirituales dependiente de la Iglesia de la Santa Cruz (Buenos Aires) y en cuya fundación también participó el Obispo de la diócesis de Neuquén, Jaime de Nevares; el Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos (1976), fundado “como una respuesta de cristianos y sus iglesias ante las gravísimas violaciones a la vida, los derechos y la dignidad de las personas”; y el Centro de Estudios Legales y Sociales (1979), fundado por el escritor y abogado católico Emilio Mignone tras la desaparición de su hija. Con estos ejemplos, podemos notar el compromiso de la Iglesia católica argentina con el respeto de los derechos humanos durante la época de la dictadura.

Por su parte, el caso de Chile es también llamativo. En la segunda mitad de la década de los sesenta en Chile, al igual que en otros países del subcontinente, surge un grupo de “cristianos de avanzada” quienes, retomando el evangelio desde la visión de los oprimidos, rompen con las posturas moderadas de la democracia cristiana, por entonces en el gobierno, y se radicalizan a la izquierda. Ejemplo característico de estos fue el movimiento conocido como Iglesia Joven, nacido el 11 de agosto de 1968, cuando un grupo de laicos, religiosas y sacerdotes tomó la Catedral de Santiago en protesta de la visita de Pablo VI a Medellín ese año, colocando en ésta una pancarta con el lema “Por una Iglesia junto al pueblo y sus luchas”. La visita del Papa al país latinoamericano fue lo que suscitó “la indignación ante el escándalo de la miseria y el sufrimiento de tantos chilenos y latinoamericanos objetos de explotación, negados en su dignidad de seres humanos, y el descubrimiento de que la Iglesia tenía que autenticar sus estructuras para ser realmente fiel a Jesús de Nazaret, el cual iba siendo redescubierto a partir de la lectura del Evangelio desde la vida.”

En el terreno de lo político, los “cristianos de avanzada”, decidieron salir del Partido Demócrata Cristiano para formar el Movimiento de Acción Popular Unitaria, desde donde, en alianza con otras fuerzas de izquierda, lanzarían la candidatura de Salvador Allende a la presidencia de Chile. A partir de este momento, para un sector de cristianos chilenos, el ser de izquierda y católicos deja de ser una contradicción, y con el triunfo de éste la cuestión se va a centrar en cuál sería la aportación de los cristianos en la construcción del socialismo chileno. En septiembre de 1971, un grupo de sacerdotes formaría Cristianos por el socialismo, en donde éstos laboran como un trabajador más, aunque algunos se dedicaran a tareas puramente intelectuales. Pero el sueño de un Chile socialista terminaría el 11 de septiembre de 1973 cuando el ejército Chileno dio un golpe de Estado en contra de Allende, quien finalmente se suicidó.

El gobierno golpista, encabezado por Augusto Pinochet, se encaminó al desarrollo económico, acusando al gobierno de Allende de haber causado un grave desorden económico, y a la seguridad, que significaba acabar con la “amenaza comunista”. La “amenaza

11 Ibidem. p. 34.

12 Ibidem. p. 43.

comunista” se encontraba formada por un amplio y muy ambiguo sector de la población, que iba desde los dirigentes partidarios que habían apoyado a Allende, líderes sindicales, personas que habían participado en alguna manifestación a favor del expresidente, e incluso personas que expresaban alguna preocupación social; los sectores populares fueron los que más sufrieron. En este tenor, el régimen chileno generó un verdadero terrorismo de estado, acusando a personas sin relación real a sus “enemigos”, así como generando miedo entre la población.

Ante los actos represivos, los católicos de izquierda cerraron filas con la jerarquía buscando su protección, y la lucha se trasladó a la defensa de los derechos humanos. En 1973 se creó el Comité de Cooperación para la Paz en Chile (Copachi), un organismo ecuménico que buscaba apoyar legal y socialmente a los detenidos y torturados por el régimen. Ante las presiones por parte del gobierno de Pinochet, éste fue disuelto, pero en su lugar se creó la Vicaría de la Solidaridad, entrando en funciones el 1 de enero de 1976. Esta nueva organización, aunque perdía el carácter ecuménico, era parte de la propia Iglesia católica, por lo que el régimen no podía atacarla de manera tan directa. La Vicaría no tendría únicamente como objeto el apoyo a los presos políticos y torturados, sino que apoyaba en la localización de los desaparecidos, denunciaba la represión por parte del Estado y fomentaba la creación de organizaciones de apoyo a los más necesitados. Del 22 al 25 de noviembre de 1978 organizó un Simposium Internacional de Derechos Humanos, el cual sirvió para atraer las miradas internacionales al caso chileno. La Vicaría siguió funcionando hasta dos años después del fin de la dictadura (1992), recibiendo diversos premios y reconocimientos internacionales.

Sin embargo, el fin de las dictaduras militares no significó el fin del trabajo de la Iglesia en la región. En Brasil, la Iglesia continúa en su trabajo a favor de los derechos de los indígenas a través del Consejo Indigenista Misionero, vinculado a la Conferencia Nacional de Obispos de Brasil, y que año con año presenta el reporte Violencia contra los pueblos indígenas en Brasil. Es importante mencionar que, de acuerdo con la Secretaría Especial de Salud Indígena de ese país, entre 2007 y 2017 habían sido asesinados 833 indígenas y 351 se habían suicidado, datos por encima de la media nacional, con lo que se puede apreciar la problemática que existe en dicho país. Aunado a esto, Cáritas Brasil cuenta en la actualidad con más de 15 mil agentes, mayoritariamente voluntarios, esparcidos por su amplio territorio, tratando temas como gestión de riesgos y emergencias, infancia, adolescencia y juventud, y seguridad alimentaria y nutricional. En el caso Brasileño cabe también destacar la creación en 2015 de la Red Eclesial Panamazónica, que integra poblaciones de la región Amazónica repartidas en 8 países, siendo Brasil el más extenso. Dicha red creó una Escuela de Derechos Humanos, la cual tiene por objetivo

13 Ibidem. p. 75.

14 Vannessa Barbera. Los ataques contra los indígenas de Brasil, en TheNewYorkTimes.es <https://www.nytimes.com/es/2017/05/30/los-ataques-contra-los-indigenas-de-brasil/?ref=collection%2Fsectioncollection%2Fnyt-es&action=click&contentCollection=consejo-indigenista-misionero®ion=stream&module=stream_unit&version=latest&contentPlacement=1&pgtype=collection> fecha de consulta: 28 de agosto, 2018.

“Acompañar a los actores locales y agentes de pastoral que trabajan para la defensa integral de sus territorios desde la perspectiva de la denuncia profética y de los Derechos Humanos, creando una masa crítica de hombres y mujeres de la Panamazonía, líderes de organizaciones eclesiales, de comunidades indígenas y organizaciones locales, y de grupos en situación de vulnerabilidad, a partir de una formación en derechos humanos, para incentivar y acompañar procesos de promoción, exigibilidad y defensa de derechos en la Panamazonía a nivel internacional y nacional, sustentados en la mirada y sustento de la Doctrina Social de la Iglesia.”

Por su parte, después de la crisis económica de finales de la década de los 90 y principios del siglo XXI, La Conferencia Episcopal Argentina, buscó poner en el centro de la discusión la llamada Deuda Social, definida como el “déficit en las capacidades de desarrollo humano e integración social de la población”, en contraposición de la deuda externa, presente constantemente en el discurso gubernamental. En este sentido, en 2004 la Pontificia Universidad Católica de Argentina inició los reportes anuales del Barómetro de la Deuda Social Argentina, en donde se presentaba a los replicadores sociales y a los medios de comunicación una serie de datos duros sobre la pobreza en el país, pero no como algo lejano, sino como una deuda de la propia sociedad argentina con las poblaciones más desfavorecidas. Así mismo, el episcopado lanzó el proyecto Hacia un Bicentenario en justicia y solidaridad. 2010-2016, que buscaba terminar con la pobreza y promover el desarrollo integral del ser humano. En el sentido de un desarrollo humano integral, Cáritas Argentina trabaja en diversas esferas como primera infancia, adicciones, equidad entre varones y mujeres, así como el apoyo en casos de emergencias.

Centroamérica y la Guerrilla

En junio de 1970 los obispos centroamericanos se reunieron en Antigua, Guatemala, con el objetivo de buscar la mejor forma de implementar los planteamientos de Medellín en sus respectivas diócesis. Aunque en la reunión los obispos mostraron la intención de transmitir el evangelio de manera que se denunciaran los obstáculos que frenaban el desarrollo, reafirmaron éste como única manera para lograr la liberación auténtica, en contracorriente de la violencia y la revolución. La distancia entre dicho planteamiento y la realidad cotidiana de la región se mostró en las diferencias surgidas entre la jerarquía y el llamado bajo clero, que buscó implementar la opción preferencial por los pobres. Unos años antes, a finales de 1967, tres clérigos de la Catholic Foreign Mission Society of America, popularmente conocida como Maryknoll, habían sido expulsados de Guate-

15 Red Eclesial Panamazónica. Escuela de Derechos Humanos REPAM en <<http://redamazonica.org/escuela/>> fecha de consulta: 28 de agosto, 2018.

16 Pontificia Universidad Católica de Argentina. Barómetro de la Deuda Social Argentina en <<http://uca.edu.ar/es/observatorio-de-la-deuda-social-argentina/barometro-de-la-deuda-social-argentina>> fecha de consulta: 28 de agosto, 2018.

mala por su contacto con las Fuerzas Armadas Rebeldes, aunque de acuerdo con documentos del Departamento de Estado estadounidense las conexiones entre religiosos y el movimiento armado en ese momento eran aún muy preliminares.

El primer clero centroamericano en asumir la acción social progresista fue el nicaragüense, en buena medida debido a que los indicadores sociales de su país eran los segundos más bajos de la región, sólo después de Haití. Quizá el caso más conocido es el de Ernesto Cardenal, quien fundó en el Archipiélago de Solentiname una comunidad cristiana orientada en la justicia social. Cardenal, destacado defensor de la teología de la Liberación, escribió *El Evangelio en Solentiname*, en el cuál recoge los comentarios que los campesinos de la zona hacen durante un diálogo que establece la comunidad después de la lectura del evangelio del domingo, en lugar del tradicional sermón. De acuerdo con el autor, “los comentarios de los campesinos suelen ser de mayor profundidad que la de muchos teólogos, pero de una sencillez como la del mismo evangelio. No es de extrañarse: El evangelio o <<buena nueva>> (la buena noticia a los pobres) fue escrito para ellos, y por gente como ellos.”

Aunque los clérigos nicaragüenses no tomaron las armas en contra del régimen de los Somoza, muchos de ellos apoyaron de manera activa a los insurrectos, razón por la cual cuatro sacerdotes católicos asumieron en 1979 puestos en el gobierno tras la derrota de ésta. Fernando Cardenal, hermano de Ernesto y sacerdote jesuita, por citar un ejemplo, formó parte del Frente Sandinista de Liberación Nacional, pero aseguró que su afiliación no se debía al marxismo, el cual no conocía, sino a un profundo conocimiento del evangelio. Juan Pablo II fue muy crítico al gobierno sandinista durante su visita al país centroamericano en 1983, especialmente por la ya citada participación de sacerdotes en él.

Ahora pasemos nuestra mirada a los casos de El Salvador y Guatemala. En ambos casos, entre finales de la década de los setenta y principios de los ochenta puede ser considerada una de martirologio, pues se calcula que en esos años fueron asesinados en El Salvador nueve sacerdotes, monjas, y hermanas laicas, mientras que en Guatemala el número asciende a 27, todos a manos de las fuerzas de seguridad y los militares. Sin embargo, es importante puntualizar que la mayoría de los sacerdotes no tomaron las armas, sino que más bien buscaron ser un apoyo desde la perspectiva moral y, en algunos casos, desde lo estratégico y logístico. En palabras de Virginia Garrard-Burnett:

“Había diferentes grados de apoyo a los guerrillas – simpatizantes, colaboradores (los que apoyaban de manera consciente, como dar

17 Cáritas Argentina. ¿Qué hacemos? En <<https://www.caritas.org.ar/que-hacemos/>> fecha de consulta: 28 de agosto, 2018.

18 Virginia Garrard-Burnett. “La respuesta de la Iglesia a la violencia política en Centroamérica: de la teología de la liberación a los derechos humanos”, en Alexander Wilde (editor), *Las Iglesias ante la violencia en América Latina. Los derechos humanos en el pasado y el presente*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2015.

19 Ernesto Cardenal, *El Evangelio en Solentiname. Volumen Segundo*. Costa Rica: Departamento Ecueménico de Investigaciones, 1976. P. 9

alimentos o entregar paquetes), hasta miembros, que eran los que se subordinaban a la disciplina de la organización para hacer lo que fuera necesario--. Por supuesto, cualquier nivel de participación requería compromiso y silencio, ya que los gobiernos en el poder fervientemente anticomunistas no reconocían estas distinciones.

De los clérigos liberacionistas que estuvieron a favor de los movimientos guerrilleros, la mayoría perteneció a las categorías de apoyo más bajas. Para muchos, la cuestión de la violencia revolucionaria era simplemente una barrera infranqueable para la plena participación revolucionaria.”

Un ejemplo muy conocido de esto es el del Obispo Oscar Arnulfo Romero, quien como sabemos será canonizado el 14 de octubre por el Papa Francisco. Aunque tenía un fuerte compromiso con los pobres, Romero era un ferviente partidario de la no violencia, desconfiado por esas razones tanto por la derecha como por la izquierda radical. Monseñor Romero fue en un inicio un Obispo moderado, pero conforme se fueron desarrollando los actos violentos de su país, y en especial tras el asesinato de su amigo Rutilo Grande, su discurso se fue haciendo más crítico. Entre 1977 y 1980 el Obispo salvadoreño lanzó una serie de cuatro cartas pastorales, entre las que destaca la tercera, La Iglesia y las organizaciones políticas populares, en la que asegura que “El cristianismo es pacífico [...] no es simplemente pacifista, porque es capaz de combatir. Pero prefiere la Paz a la guerra.” Así mismo, decía que “la recomendación del evangelio es de volver la otra mejilla ante un acto injusto agresor, lejos de ser pasividad y cobardía es la manifestación de una gran fuerza moral que deja moralmente vencido y humillado al agresor.” Así, monseñor Romero se nos presenta como un pacifista, un hombre que, a pesar de su apoyo incondicional a los pobres y desprotegidos, utilizó la no violencia como estandarte.

Contrario a lo que se podría pensar, el asesinato de este obispo, visto como mártir de la Teología de la Liberación, llevaría a la Iglesia centroamericana, y latinoamericana en general, a cambiar del paradigma de la revolución a la de la lucha por los derechos humanos. Aunado a otros acontecimientos, como la profunda división de la Iglesia católica nicaragüense, la muerte de Romero hizo a muchos activistas dentro de la Iglesia reevaluar el precio de tantas vidas que se perdían en la lucha revolucionaria. La mirada se tenía que cambiar del acto revolucionario a la defensa de los derechos de las víctimas. En este tenor, la Iglesia se convirtió con el paso de los años en un importante jugador en los procesos de paz en El Salvador y Guatemala durante la segunda mitad de la década de los ochenta.

20 Virginia Garrard-Burnett. “La respuesta de la Iglesia... op. cit. Pp. 154-155

21 Ibidem. p. 152

22 Ibidem p. 156.

23 Ibidem p. 157.

En 1986, el presidente de Costa Rica, Oscar Arias, convocaría a los combatientes en ambos países a buscar una solución negociada a sus conflictos. Para dichas pláticas, la participación de miembros de la Iglesia fue central, pues al haber estado en contacto de manera directa con el conflicto les brindaba el reconocimiento de ambos bandos. De igual manera, sus nexos con la Iglesia de Estados Unidos harían que se ejerciera presión sobre el gobierno de Ronald Reagan para que dejara de apoyar a los gobiernos represores. De acuerdo con Luis Guillermo Solís Rivera, principal asesor de Arias y futuro presidente de Costa Rica, “buscar y garantizar el apoyo de las instituciones religiosas fue de primordial importancia[...].

Otro proceso de paz en el que participó la Iglesia fue en las negociaciones entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Ya desde mediados de los años noventa, la Conferencia del Episcopado Colombiano había creado la Comisión de Conciliación Nacional, encabezada por el presidente del episcopado, pero formada por integrantes de diversos sectores de la población de aquel país. Dentro de sus objetivos, se encuentra el “promover el respeto y acatamiento de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario”, buscando dar acompañamiento integral a las víctimas del conflicto armado. En este sentido, por citar un ejemplo, se destaca el trabajo realizado en Putumayo, donde la violencia ha sido una constante a las poblaciones campesinas locales, pues al ser el origen de más del 50% de la coca utilizada en la producción de cocaína a nivel mundial, los pobladores se han vuelto blanco fácil tanto de las FARC como del combate a la producción de dicha planta por parte del gobierno de Estados Unidos. Ahí, la Iglesia ha desarrollado una serie de formas de atención pastoral para la población, que ha ido desde la creación de talleres, organización de los campesinos y las mujeres, entrenamiento de líderes locales, hasta reuniones con los jefes de las guerrillas y las autoridades civiles para abogar por la comunidad. Incluso, las conexiones de la Iglesia con organizaciones de diversos tipos en Estados Unidos permitieron que su mensaje llegara a redes internacionales, generando presiones sobre el gobierno estadounidense.

México: un caso diferente

México, a diferencia del Cono Sur y Centroamérica, contaba en la época de la Conferencia de Medellín con un aparente régimen constitucional y con procesos formalmente democráticos. Sin embargo, ante los actos violentos del Estado, en un primer momento contra los estudiantes en 1968 y posteriormente contra diversos grupos sociales durante

24 Ibidem p. 167.

25 Comisión de Conciliación Nacional. Nuestra Historia, en <<http://www.comisiondeconciliacion.co/nosotros/historia/>> Fecha de consulta: 1 de septiembre, 2018.

26 Cfr. Winifred Tate. “Violencia y atención pastoral en Putumayo, Colombia” en Alexander Wilde (editor), Las Iglesias ante la violencia en América Latina. Los derechos humanos en el pasado y el presente. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2015. Pp. 351-380

la llamada guerra sucia de los años 70 se impulsó la creación de las primeras organizaciones no gubernamentales en México, con el afán de esclarecer los casos de desapariciones y a exigir el respeto a los derechos humanos dentro del territorio nacional. La represión, la pobreza, la continua violación de los derechos en pueblos y comunidades indígenas fueron un importante detonante para que en la década de los años 80 empezaran a aparecer grupos que organizados, defendían los derechos humanos. Ahora bien, estas asociaciones civiles que pugnan por la procuración de los derechos humanos tienen una fuerte inspiración cristiana y particularmente católica. En el contexto social que mencionamos arriba (declaración universal de los derechos humanos, post segunda guerra mundial, etc.), además de una crisis de la religión y la Iglesia católica, se plantearán nuevas formas de poner en práctica el ser católico.

Existe consenso entre los especialistas en señalar la década de los 80 como “el momento” de la efervescencia y multiplicación de organizaciones civiles de derechos humanos en el país; momento en el que -de acuerdo a la tesis de Sergio Aguayo- se cultivaron las bases conceptuales y sociales que consolidaron el movimiento de derechos humanos que se manifestaría con mayor fuerza en la década de los noventa. Algunas de las organizaciones más importantes que aparecieron en este periodo fueron la Comisión de Solidaridad y Defensa de los Derechos Humanos, AC (Cosyddhac) en Chihuahua, el Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez (PRODH), el Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas (Frayba) y el Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, AC. (Vitoria).

De los grupos mencionados el PRODH tiene una herencia jesuita y de Teología de la Liberación. Este centro se constituyó como una oposición civil al poder político. Desde su fundación se encontró ligado a las redes de vigilancia cívica y democrática de México. Esta materialización en la civilidad de las militancias de la teología de la liberación, catalizaron las preocupaciones de la misma. Por otro lado el Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, es ciertamente una sociedad civil, pero que se reconoce cómo de inspiración cristiana. Fue “gracias al entusiasmo de Fray Gonzalo Balderas Vega, de Fray Miguel Concha Malo y al compromiso del Consejo de la Provincia”, que este centro pudo ver la luz en el año de 1984. Fuertemente influenciado por el contexto mexicano que ya mencionamos arriba, el Vitoria respondía también a la solidarización con ciudadanos centroamericanos que eran fuertemente perseguidos por su labor como defensores de los derechos humanos en sus países de origen. Fue fray Gonzalo Balderas quién al acercarse a esta problemática sufrida por ciudadanos y compañeros religiosos de Guatemala y el Salvador, promovió se les diera refugio a los activistas. Jesuitas (PRODH) y dominicos (Vitoria) serán órdenes religiosas que coadyuvarán en la lucha por el respeto de los derechos humanos en México. Poco a poco, la Iglesia católica se ha vuelto parte fundamental en la vigilancia del cumplimiento de los derechos del hombre.

27 <http://www.derechoshumanos.org.mx/extras/download/memo25.pdf>

28 Ibidem. p. 10

Una vez “oficializado” el compromiso del Estado por defender y “garantizar” los derechos humanos, con la Creación en 1990 de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) sería imposible detener el proceso: de la mano de la “conquista” del reconocimiento de sus derechos, la ciudadanía pugnó por la democratización del sistema político mexicano y la alternancia partidista el país.

A partir de la década de los noventa, los temas que se atendieron con mayor fuerza fueron los derechos civiles y políticos en contra de la represión y los abusos de militares y policías, los derechos de los pueblos indígenas que luego del movimiento zapatista tomaron una gran presencia en el contexto nacional e internacional y los derechos vinculados a la democracia política. En 1992, por orden del Cardenal Ernesto Corripio Ahumada, en ese entonces Arzobispo Primado de México, verá la luz el Departamento de Derechos Humanos de la Arquidiócesis de México. Heredero también del concilio Vaticano II, y de las luchas sociales de las últimas décadas, este departamento busca hacer justicia ante los daños que puedan haberse perpetrado en contra de la población más desprotegida. Sus acciones están divididas en tres áreas: asesoría y defensa legal, capacitación y formación, difusión y comunicación. Estas tres áreas buscan proporcionar un servicio íntegro, en el que se oriente a las víctimas, pero también se procura dotarlos de herramientas con las cuales puedan seguir solos su proceso, además de dar difusión a los casos para el conocimiento local, nacional e internacional.

Por otro lado, ante el crecimiento de la migración indocumentada a los Estados Unidos tanto de ciudadanos mexicanos como centroamericanos, la preocupación por sus derechos ha sido central para la Iglesia, citaremos tan solo dos ejemplos. Posada Belén, albergue situado en Saltillo, Coahuila, que desde el año 2002 ha atendido alrededor de 400 mil migrantes centroamericanos, siendo reconocido como el que tiene más tiempo de dar dicho servicio en México. Por su parte, Hermanos en el camino, fundado en febrero del 2007 por el padre Alejandro Solalinde en Ixtepec, Oaxaca, atiende a alrededor de 20,000 personas al año. Ambos albergues se han convertido en verdaderos santuarios de protección para los migrantes centroamericanos, uno al norte y otro al sur de la república, especialmente ante el recrudecimiento de la violencia por parte del crimen organizado en contra de los migrantes.

29 Amelia Frank-Vitale. “Fui migrante y me hospedaron: las respuestas de la Iglesia católica ante la violencia contra los migrantes centroamericanos en México.” en Alexander Wilde (editor), *Las Iglesias ante la violencia en América Latina. Los derechos humanos en el pasado y el presente*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2015. P. 427.

30 S/A. Historia del Albergue Hermanos en el camino en <<http://www.hermanosenelcamino.org>> Fecha de consulta: 21 de agosto, 2018.

31 Ivan E. Saldaña “Iglesia, pilar contra el narco” en Excelsior online. <<https://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/03/09/947725>> Fecha de publicación: 09/03/2014.

32 Comisión Episcopal para la Pastoral Social. Carta Pastoral: Con decisión construyamos la Paz, Basta de Falsas Seguridades. 12 de diciembre de 2017. Recuperada de << <http://www.caritasmexicana.org/justicia-paz-y-reconciliacion-fe-y-politica/ante-ascenso-de-violencia-en-mexico-obispos-exhortan-a-la-construccion-de-la-paz>>> Fecha de consulta: 25 de agosto de 2018.

En el tema de la violencia generada por el narcotráfico, la cooperación entre obispos de diversos países latinoamericanos ha sido muy importante. En el año de 2011, una comisión de Obispos de México realizó una visita a sus pares colombianos para poder escuchar la forma en que han trabajado con el tema de la violencia derivada de éste. Es importante recordar que en diciembre de 2006, el gobierno mexicano había lanzado la llamada “Guerra contra el narcotráfico”, un enfrentamiento frontal con los cárteles de la droga, y que, de acuerdo con la Comisión Episcopal para la Pastoral Social de la Conferencia del Episcopado Mexicano, había cobrado la vida de 174,000 personas hasta diciembre de 2017. Ante el embate del narcotráfico en prácticamente toda la república, la respuesta de las diversas diócesis ha sido diferente, destacándose el caso de la Arquidiócesis de Acapulco, en donde se ha desarrollado un acompañamiento

integral a las víctimas, que contempla la dimensión espiritual, pastoral, jurídica y psicosocial. En esta última dimensión, la escucha empática suele ser muy importante, y la realizan sacerdotes, religiosas, o incluso laicos cercanos a la Iglesia, todos debidamente capacitados.

Otro eje importante en el que ha trabajado la Iglesia Católica en México es en el tema Indígena. Existen una gran cantidad de ejemplos de cómo la Iglesia ha apoyado proyectos de desarrollo social en comunidades indígenas, recuperando su cultura y apoyándoles para el desarrollo comunitario. De entre tantos ejemplos podemos hablar de la misión de Bachajon, Chiapas, en donde los jesuitas, las hermanas del Divino Pastor y un grupo de laicos trabajan en la promoción de una agricultura sustentable y la búsqueda de una economía solidaria, en donde las ganancias de la toda la cadena de valor de la producción cafetalera sea de beneficio para la población autóctona.

Conclusión

Como se pudo ver en este largo, anqué muy resumido, recorrido histórico, la Iglesia católica ha sido una importante compañera en la defensa de los derechos humanos en América Latina desde por los menos finales de los años sesenta. Pasando por contextos diferentes en cada país —dictaduras militares en el cono sur, guerrillas en Centroamérica y un régimen constitucional con procesos democráticos formales en México— diversos actores dentro de la Iglesia han acompañado a las personas más vulnerables, ya sea por su condición económica o por ser víctimas de los gobiernos autoritarios y dictatoriales de sus países. Este hecho no es una coincidencia; la dignidad humana se deriva del hecho de que todos somos hijos de Dios, hechos a imagen y semejanza de éste, por lo que los derechos humanos deben ser protegidos. Así mismo, el Concilio Vaticano II y el CE-

33 Para conocer más a fondo el proyecto vid. Jean Mendieta-Jiménez. Acompañamiento integra a víctimas de las violencias en la Arquidiócesis de Acapulco. Construcción de Paz de cara a la crisis humanitaria en México. Arquidiócesis de Acapulco, Comisión Episcopal para la Pastoral Social, Universidad Loyola del Pacífico A. C. y Catholic Relief Services, 2014.

34 S/A. Bienvenidos y bienvenidas a la misión de Bachajon en <<https://misiondebachajon.sjsocial.org>> Fecha de consulta: 25 de agosto, 2018.

LAM de Medellín abrieron espacios para que la Iglesia latinoamericana, de diversas formas, se acercara a las problemáticas de las diversas poblaciones de la región. Bien decía Paulo VI “lo temporal es la actividad de los hombres concierne de la Iglesia. Una Iglesia desencarnada, atrincherada frente al mundo, retirada en el desierto no sería la Iglesia de Jesucristo, *“La Iglesia del Verbo encarnado”*. *La Iglesia se interesa de cerca, por el contrario, por todos los esfuerzos generosos que tienden a hacer avanzar la humanidad, no solamente en un camino hacia el cielo, sino también en la búsqueda del bienestar, de la justicia, de la paz y de la felicidad sobre la tierra”*

Sin embargo, los tiempos han cambiado y con ellos la forma en que la Iglesia trabaja en la promoción de los Derechos Humanos. Conforme florecieron nuevas expresiones y aparecieron nuevos problemas sociales, la población latinoamericana ha requerido de la Iglesia diferentes formas de apoyo. Algunos temas como la atención a los indígenas y a los pobres representan continuidades históricas en nuestro continente, mismos que la Iglesia no ha abandonado, pero también han surgido problemáticas diferentes, como las dificultades que enfrentan los migrantes en su paso por México y las violaciones a los derechos humanos producto de la violencia generada por el narcotráfico. Sobre la migración, el Papa Francisco ha sido muy claro. En su mensaje al Congreso de los Estados Unidos, dijo lo siguiente: “No debemos dejarnos intimidar por los números, más bien mirar a las personas, sus rostros, escuchar sus historias mientras luchamos por asegurarles nuestra mejor respuesta a su situación. Una respuesta que siempre será humana, justa y fraterna. Cuidémonos de una tentación contemporánea: descartar todo lo que moleste. Recordemos la regla de oro: «Hagan ustedes con los demás como quieren que los demás hagan con ustedes» (Mt 7,12).” Retomando el evangelio de Mateo, el Papa nos recuerda que la lucha por los derechos de los migrantes no es algo nuevo, sino una nueva faceta de la enseñanza de Cristo.

En este sentido, es importante recordar que motu proprio en agosto de 2016, el Papa ordenó la creación del Dicasterio para el Servicio del Desarrollo Humano Integral, el cual “recopila información e investigación en los ámbitos de la justicia y la paz, el desarrollo de los pueblos, la promoción y defensa de la dignidad humana y los derechos humanos, como los derechos relacionados con el trabajo, incluido el de los menores; el fenómeno de la migración y la explotación de migrantes; trata de personas y esclavitud; encarcelamiento, tortura y pena capital; el desarme y el control de armamentos, así como los conflictos armados y sus efectos sobre la población civil y el medio ambiente natural

35 Discurso de Pablo VI a los miembros del cuerpo diplomático 7 de enero de 1967.

36 Papa Francisco. Discurso ante el Congreso de los Estados Unidos de Norteamérica, recuperado de <<https://www.aciprensa.com/noticias/el-papa-francisco-da-discurso-al-congreso-de-estados-unidos-en-el-capitolio-86152>> Fecha de consulta: 30 de agosto, 2018.

37 Papa Francisco. Estatutos del Dicasterio para el Servicio del Desarrollo Humano Integral en <http://w2.vatican.va/content/francisco/en/motu_proprio/documents/papa-francisco_20160817_statuto-dicastero-servizio-sviluppo-umano-integrale.html> Fecha de consulta: 30 de agosto, 2018.

38 V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. Documento de Aparecida, num. 389.

(derecho humanitario).” Este nuevo Dicasterio conjunta los trabajos que antes hacían los Pontificios Consejos de Justicia y Paz, Cor Umun, para la Pastoral de los Emigrantes e Itinerantes y para los Agentes Sanitarios; así, la defensa de la dignidad humana se percibe de manera mucho más holística.

Podríamos seguir con muchos otros ejemplos de la intervención de la Iglesia católica y su compromiso con los derechos humanos, como el caso de lucha en contra de la trata de blancas en Tlaxcala, México, sin embargo, sería imposible abarcar todas las esferas en las que Iglesia apoya y fomenta estos. Ante las nuevas problemáticas que enfrenta la región latinoamericana, diferentes en forma a las dictaduras militares y las guerrillas de los años setenta del siglo pasado, pero muy parecidas en sus resultados de pobreza y violación a los derechos esenciales del hombre, la Iglesia latinoamericana continúa desde diversos ámbitos apoyando a los más desfavorecidos. Ya sea a través de las diócesis, las órdenes religiosas, tanto femeninas como masculinas, las conferencias episcopales, las organizaciones como Cáritas, e incluso las universidades de inspiración cristiana, la Iglesia busca dar cuenta de su misión, que en palabras del Documento de Aparecida es: “entregar a nuestros pueblos la vida plena y feliz que Jesús nos trae, para que cada persona humana viva de acuerdo con la dignidad que Dios le ha dado”.

Referencias

- Alonso, Luciano. “El surgimiento del movimiento argentino por los derechos humanos en perspectiva comparada” en Páginas, Revista Digital de la Escuela de Historia. Universidad Nacional del Rosario, Año 1, n. 1, 2008.
- Barbera, Vannessa. Los ataques contra los indígenas de Brasil, en [TheNewYorkTimes.es](https://www.nytimes.com/es/2017/05/30/los-ataques-contralos-indigenas-de-brasil/?rref=collection%2Fsectioncollection%2Fnyt-es&action=click&contentCollection=consejo-indigenista-misionero®ion=stream&module=stream_unit&version=latest&contentPlacement=1&pgtype=collection) <https://www.nytimes.com/es/2017/05/30/los-ataques-contralos-indigenas-de-brasil/?rref=collection%2Fsectioncollection%2Fnyt-es&action=click&contentCollection=consejo-indigenista-misionero®ion=stream&module=stream_unit&version=latest&contentPlacement=1&pgtype=collection>
- Blatezky, Arturo. “Historia del Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos” en <http://www.medh.org.ar/index.php/acerca-del-medh/historia/>
- Cardenal, Ernesto. El Evangelio en Solentiname. Volumen Segundo. Costa Rica: Departamento Ecuménico de Investigaciones, 1976.
- Cáritas Argentina. ¿Qué hacemos? En <<https://www.caritas.org.ar/que-hacemos/>> fecha de consulta: 28 de agosto, 2018.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Resolución 01/90 – Casos 9768, 9780 y 9828, 17 de mayo de 1990, <http://www.cidh.org/annualrep/89.90span/Cap3d.htm#RESOLUCION%20N%BA%2001/90> (consultado el 25 de mayo de 2007).
- Comisión de Conciliación Nacional. Nuestra Historia, en <<http://www.comisiondeconciliacion.co/nosotros/historia/>>
- Conferencia Episcopal de Guatemala. Plan de Global de la Conferencia Episcopal 2008-2016. Recuperado de << <http://www.iglesiaticolica.org.gt/cindire.htm>>>

- de Sosa, Edison Antonio. "Capitalismo y agricultura en un área de expansión de la sociedad brasileña. El norte de Mato Grosso en Noemi M Grijalba-Blachá y Sonia Regina Mendonça (coord.), Cuestiones agrarias en Argentina y Brasil. Buenos Aires, Prometeo, 2007.
- Dussel, Enrique. Historia de la Iglesia en América Latina, Nova Terra, España, 2° ed., 1972.
- David Fernández. La "Iglesia" que resistió a Pinochet. Madrid, IEPALA, 1996.
- Frank-Vitale, Amelia. "Fui migrante y me hospedaron: las respuestas de la Iglesia católica ante la violencia contra los migrantes centroamericanos en México." en Alexander Wilde (editor), Las Iglesias ante la violencia en América Latina. Los derechos humanos en el pasado y el presente. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2015.
- Garrard-Burnett, Virginia. "La respuesta de la Iglesia a la violencia política en Centroamérica: de la teología de la liberación a los derechos humanos", en Alexander Wilde (editor), Las Iglesias ante la violencia en América Latina. Los derechos humanos en el pasado y el presente. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2015.
- Guzmán, La Comisión Nacional de Derechos Humanos, p. 53.
- Kovacic, Fabian. Así en la Tierra. Una biografía de Enrique Angelelli. Buenos Aires, Ediciones Lohlé-Lumen, 1996.
- Pérez Esquivel, Adolfo. "Discurso al recibir el Premio Nobel de la Paz 1980. En http://www.adolfo-perez-esquivel.org/?page_id=27 Fecha de consulta: 11 de agosto, 2018.
- S/A. Historia del Albergue Hermanos en el camino en <<http://www.hermanosenelcamino.org>> Fecha de consulta: 21 de agosto, 2018.
- S/A. Bienvenidos y bienvenidas a la misión de Bachajón en <<https://misiondebachajon.sjsocial.org>>
- Saldaña, Ivan E. "Iglesia, pilar contra el narco" en Excelsior online. <<https://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/03/09/947725>>
- Papa Francisco. Estatutos del Dicasterio para el Servicio del Desarrollo Humano Integral en <http://w2.vatican.va/content/francesco/en/motu_proprio/documents/papa-francesco_20160817_statuto-dicastero-servizio-sviluppo-umano-integrale.html>
- Pontificia Universidad Católica de Argentina. Barómetro de la Deuda Social Argentina en <<http://uca.edu.ar/es/observatorio-de-la-deuda-social-argentina/barometro-de-la-deuda-social-argentina>> fecha de consulta: 28 de agosto, 2018.
- Red Eclesial Panamazónica. Escuela de Derechos Humanos REPAM en <<http://redamazonica.org/escuela/>> fecha de consulta: 28 de agosto, 2018.
- Tate, Winifred. "Violencia y atención pastoral en Putumayo, Colombia" en Alexander Wilde (editor), Las Iglesias ante la violencia en América Latina. Los derechos humanos en el pasado y el presente. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2015. Pp. 351-380
- Touris, Claudia. "Iglesia católica, dictaduras y Derechos Humanos en Brasil y Argentina en la tormenta de los años setenta" en Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas – Anuario de Historia de América Latina. Volumen 52, diciembre 2015.
- V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. Documento de Aparecida <http://www.derechoshumanos.org.mx/extras/download/memo25.pdf>

DILEMAS ÉTICOS EN LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: APROXIMACIONES METODOLÓGICAS

Recibido: 31 agosto 2018 Aprobado: 10 septiembre 2018

PAULINA ITURBIDE FERNÁNDEZ / JUDITH PÉREZ CASTRO

UPAEP / UNAM

paulina.iturbide@upaep.mx / jcperez@unam.mx

Resumen

El análisis de los dilemas éticos que surgen en la práctica docente al trabajar con personas con discapacidad, es una cuestión compleja. El presente artículo da cuenta del proceso seguido para la construcción de algunas categorías de análisis que pueden resultar de utilidad para analizar esta temática. Dichas categorías se construyeron integrando tres ejes teóricos: la ética profesional desde la ética de principios, la inclusión de estudiantes con discapacidad a la educación superior y los dilemas éticos. Este trabajo forma parte de una investigación doctoral que se encuentra en desarrollo y que busca analizar los principios éticos profesionales a los que atienden los dilemas que plantea el proceso de inclusión de las personas con discapacidad a la educación superior, con la finalidad de comprender algunos de los factores intervinientes desde la mirada de la ética profesional docente.

Palabras clave: Dilemas, inclusión educativa, discapacidad, ética profesional.

Abstract

The ethical dilemmas analysis that appears during the teaching practice by working with people with disabilities is a complex issue. This article presents the process of construction of some categories that can be useful to analyze this subject and they were constructed integrating three theoretical axes; the professional ethics from the ethical principles; inclusion of students with disabilities in higher education and ethical dilemmas. This work is part of the development of a doctoral investigation that searches to analyze the professional ethical principles addressed by the dilemmas posed by the educational inclusion of people with disabilities in higher education, aiming to understand some of the factors that intervene from the professional teaching ethics' scope.

Introducción

Los temas de inclusión y exclusión educativa han sido estudiados cada vez con mayor profundidad, pues desde los años 60 se ha venido dando una lucha constante por el reconocimiento de los derechos humanos y la participación de distintos colectivos o grupos sociales en la educación, como son las personas con discapacidad, que en épocas anteriores habían sido minimizados, desvalorizados y segregados de las instituciones educativas.

Distintos estudios se han realizado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad a la educación universitaria, algunas investigaciones plantean los retos de la accesibilidad en el proceso educativo en entornos universitarios (Gairín y Muñoz, 2014; Gross, 2016; Tapia, García y Quintero, 2015), otras presentan experiencias y buenas prácticas sobre el acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad (Castignani, Hanlon, Luján, Katz y Peirós, 2013; Fernández de Álava, Barrera y Díaz, 2013; Fuller, Bradley y Healey, 2014) y otros estudios abordan las barreras, obstáculos y necesidades de apoyo de estos estudiantes en la educación terciaria (Fernández-Batanero, 2010; Mella Díaz, Muñoz, Orrego y Rivera, 2013; Shevlin, Kenny y Mcneela, 2010).

Si bien se han analizado distintas experiencias de inclusión y discapacidad a la educación superior, el tema de los dilemas éticos ha sido poco abordado en este nivel educativo, ya que la mayoría de los estudios abordan los procesos dilemáticos en educación básica o educación especial (Echeita, 2010; Echeita, Simón, Verdugo, Sandoval, López, Calvo y González-Gil, 2010; López, Echeita y Martín, 2009; McKay, 2015). Algunos estudios analizan particularmente el dilema de la diferencia, concepto que Minow (1990) construye a partir de la pregunta ¿Cómo debemos tratar a las personas que son consideradas como diferentes, igual que al resto de las personas, o de forma diferente? El dilema de la diferencia ha sido un tema de estudio principalmente en los Países Bajos y en Estados Unidos desde los años 90 a la fecha y en España en la última década (Artiles, 1998; Dyson y Millward, 2000; Norwich, 2006, 2010, 2014; Russell y Norwich, 2012). Esto abre una posibilidad de análisis en contextos latinoamericanos y en un nivel educativo como es el de la educación superior, en donde no ha sido abordado.

El objetivo general de la investigación doctoral que se encuentra en desarrollo, es analizar los principios éticos profesionales a los que atienden los dilemas que plantea el proceso de inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior, con la finalidad de comprender la complejidad de los procesos de inclusión educativa desde una mirada de la ética profesional docente. Los objetivos específicos del estudio son: (1) Determinar los conflictos que surgen en los docentes en su relación con los estudiantes

con discapacidad en el proceso de inclusión; (2) Identificar los dilemas éticos profesionales del docente que surgen a partir de los conflictos y (3) Distinguir los principios de la ética profesional que están presentes en los dilemas éticos del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad. El estudio forma parte de una investigación doctoral.

Este artículo da cuenta de la construcción de algunas categorías de análisis que serán de utilidad para el logro de los objetivos y para el análisis de los procesos inclusivos desde una mirada ética.

Referentes teóricos

Uno de los ejes teóricos analizado en esta investigación es el de la inclusión educativa. Echeita (2014) plantea algunos elementos que la configuran: a) la inclusión es vista como un proceso, pues implica una búsqueda de mejores formas de responder a la diversidad de los alumnos; b) la inclusión se vincula con la tarea de identificar y remover barreras, lo que supone planificar mejoras en las políticas y prácticas educativas; c) la inclusión supone un énfasis particular en los grupos de alumnos que pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar, lo que hace ver la responsabilidad moral que debe asumirse para asegurar que estos grupos, incluidas los estudiantes con discapacidad, puedan ser observados y se tomen medidas que aseguren su presencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

Bajo el reconocimiento de la pluralidad de estudiantes que están presentes en procesos educativos -y las diferencias que los hacen únicos- es que se contemplan para esta investigación a los estudiantes con discapacidad. Si bien los enfoques o modelos de integración o inclusión educativa se han modificado en las últimas décadas pasando del modelo tradicional que está centrado en mirar el déficit de la persona o el modelo médico centrado en un diagnóstico que la limita, al modelo social que centra la mirada en el entorno en el que se desenvuelve la persona con discapacidad, cómo es que resulta o no accesible y por lo tanto excluye o incluye a la persona con discapacidad para tener una participación activa en la sociedad (UNESCO, 2004). Para esta investigación se retoman las creencias y el cambio de paradigma desde el cual se concibe la discapacidad pues es otro de los elementos que puede generar dilemas éticos en quienes atienden, enseñan, orientan o acompañan a los estudiantes que la presentan (Victoria, 2013).

Partiendo de lo anterior se puede considerar que la inclusión educativa implica un reto ético y no sólo técnico. La educación es un derecho atribuido a todas las personas, pero las personas con discapacidad no siempre lo han podido ejercer, por una parte por las ideas excluyentes que todavía se esgrimen en aras de la igualdad y, por otra, porque efectivamente las personas con discapacidad requieren de ajustes y apoyos necesarios para ser incluidos. Esto sitúa a los centros educativos y a los docentes frente a contradicciones y dilemas en el proceso de inclusión, principalmente al intentar dar respuestas

educativas de calidad para todos los alumnos. Por tanto, se argumenta, que una de las características de estos procesos de tensión y contradicción es su naturaleza dilemática (Dyson y Milward 2000; Echeita et al, 2009; López, Echeita y Martín 2010; Norwich, 2008).

El segundo eje teórico que se analiza en este estudio, es el de los dilemas éticos. De acuerdo con Banks y Williams (2005) un dilema ético (ethical dilemma) se refiere a situaciones en las que la toma de decisiones es compleja y por tanto tiene un grado mayor de dificultad, pues existen dos alternativas que son igualmente desfavorables o incómodas y no se sabe con certeza cuál opción sería la mejor. Los dilemas éticos presentan posturas encontradas, por lo que se debe tener evidencia a favor y en contra, y con base en ello, elegir una opción que afecte en menor medida a las personas implicadas en el problema.

Un rasgo importante para distinguir un problema, un conflicto o un dilema, es analizarlo no como la dificultad en sí misma, sino el significado que tiene para cada sujeto. Berjemo y Belda, (2006) mencionan que una limitación, obstáculo o barrera se refiere a una situación práctica en la que la toma de decisiones depende más bien de las herramientas, medios o apoyos con los que se cuenta para su resolución. A diferencia de un dilema, que da cuenta de una contraposición de valores morales y requiere de un proceso deliberativo para su resolución.

Hablar de cuestiones dilemáticas o paradójicas en los procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad es un tema complejo, más si se analiza desde las variables propuestas por Ainscow, Both y Dyson (2006): a) presencia, entendida como los espacios escolares o áulicos en donde se educan los alumnos con discapacidad; b) aprendizaje, que se refiere al rendimiento que deben tener los estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad y las medidas que los centros deben adoptar para apoyarlos y c) participación, que se concreta en el deber y la necesidad de reconocer y apreciar la identidad de cada uno de los alumnos así como la preocupación por su bienestar personal y social. Estos tres aspectos de la inclusión son en sí mismos dilemáticos tal como se plantea en el dilema de la diferencia.

El dilema de la diferencia, establecido por Minow (1990), busca responder a la pregunta ¿en qué momento tratar a las personas de diferente manera enfatizó sus diferencias, las estigmatizó o las limitó?, y ¿Cuándo tratar igual a las personas generó la insensibilidad a las diferencias para estigmatizar o limitar a las personas? Particularmente en el ámbito escolar, el dilema de la diferencia se refiere a “la necesidad de dar respuestas educativas de calidad a todos los alumnos y garantizar así el derecho a la educación en entornos comunes y, al mismo tiempo, proporcionar respuestas acordes a las necesidades individuales sin renunciar a los apoyos específicos que los estudiantes pueden requerir” (San Martín, 2011, p. 173).

La manera en la que se trata la diferencia en las instituciones educativas es un asunto, sin duda, problemático, pues promover acciones que atiendan las necesidades educativas

especiales, o no hacerlo, resalta y enfatiza las diferencias de la persona y por ello deben tomarse decisiones entre integración y separación o entre un trato similar y un trato especial (Artiles, 1998; Dyson y Millward, 2001; Minow, 1990; Norwich, 2008).

Particularmente se distinguen tres formulaciones del dilema de la diferencia: a) dilema de identificación o presencia plantea, por un lado, que si en una institución se identifica a los estudiantes que tienen una discapacidad o presentan una necesidad educativa especial, éstos pueden ser tratados como diferentes, pero, si no se reconocen sus diferencias, no se les darían las oportunidades y los apoyos necesarios para su aprendizaje y desarrollo; b) dilema de currículum o aprendizaje: si los estudiantes son identificados como estudiantes con discapacidad o con alguna necesidad educativa especial y se les ofrecen las mismas condiciones para el aprendizaje que a los otros estudiantes, éstos no tendrán la oportunidad de tener experiencias relevantes y adecuadas a sus necesidades individuales, pero, si no se les ofrecen las mismas condiciones que al resto, entonces serían tratados de forma distinta como estudiantes con estatus bajo, negándoles oportunidades y condiciones de equidad, y c) dilema de ubicación o participación: si a los estudiantes con discapacidad severa o moderada que necesitan de una educación especial, se les enseña en clases regulares, tienen menos posibilidad de tener acceso a servicios especiales y facilidades para su aprendizaje, pero, si no son incluidos en un aula regular, hay más probabilidad de que se sientan excluidos y no sean aceptados por otros estudiantes Norwich (2008) .

El tercer eje teórico con el que se vinculan los anteriores, es el de los principios de la ética profesional, que para esta investigación se enmarcan en la práctica profesional docente. Estos principios han sido planteados principalmente por Beuchamp y Childress (2001) en el campo de la bioética y retomados por autores como Hortal (2010) quien los vincula con la ética de distintas profesiones. Estos principios son: 1) beneficencia, que consiste en procurar hacer bien determinada actividad profesional en orden a proporcionar los bienes y servicios que cada profesión busca para la sociedad, como por ejemplo, la profesión docente tiene como bien fundamental el aprendizaje de los estudiantes; 2) no maleficencia, tiene que ver con quien recibe la acción del profesional y con toda persona que esté vinculada a ello, pues no siempre se tiene que hacer el bien que puede hacerse, sin embargo, sí debe evitarse hacer algún tipo de daño o mal, tanto en las acciones como en las omisiones; 3) autonomía, cuyo eje central es la búsqueda de un trato digno a las personas, tomando en cuenta su conciencia, su libertad de decisión y opinión así como sus derechos, y 4) justicia: que supone una distribución equitativa de los bienes y servicios que busca cada profesión.

Método

Distintos estudios han abordado los dilemas éticos con métodos cuantitativos, tanto en el área de trabajo social, como en algunas prácticas inclusivas en educación básica (Ain, 2001; Dyson y Milward, 2000, López, Echeita y Martín, 2010; Norwich, 2008). Esta investigación pretende ampliar la mirada desde la que pueden analizarse los dilemas éticos, pues busca interpretar y analizar la propia subjetividad de los docentes, el significado que dan a la experiencia que viven en el aula con estudiantes con discapacidad y el posicionamiento ético desde el cual los afrontan. En la investigación socioeducativa se analizan una multiplicidad de factores complejos que se relacionan entre sí y que tienen que ver con la propia experiencia humana. En este tipo de estudios se busca construir categorías o referencias que permitan organizar esas percepciones, interpretaciones y valoraciones de las personas y de su realidad para poder comprenderlas.

La investigación doctoral que se está desarrollando es cualitativa de corte interpretativo. La técnica que se utilizará para recabar la información es la entrevista a profundidad que “permite esclarecer experiencias humanas subjetivas desde el punto de vista de las y los propios actores” y “permite recuperar el pasado de todas aquellas situaciones no observadas directamente” (Guardián-Fernández, 2007, p. 198). Al aproximarse de esta manera a los sujetos de estudio, se pretende rescatar las cualidades e interpretaciones de la realidad de cada docente con mayor detalle y a profundidad, de esa manera evitar generalizar o suponer que todas los docentes afrontan un dilema ético de la misma manera, contraponiendo los mismos valores y atendiendo a los mismos principios.

Para dar respuesta al objetivo planteado en esta investigación, se propuso como método el estudio de caso. Este método permite comprender en profundidad fenómenos o entidades sociales y educativas únicas (Bisquerra, 2012) y consiste en una descripción detallada de situaciones únicas que son analizadas por su singularidad y que, al acercarse a los sujetos de estudio, se pueden explicar con mayor detalle y precisión las características que los hacen únicos pues consideran las circunstancias concretas de su contexto y realidad (Stake, 2010). Se decidió utilizar el estudio de caso intrínseco, pues se busca realizar un estudio a profundidad que permita comprender el proceso interno que viven los docentes al afrontar un dilema ético en el que entran en juego sus valores, principios y concepciones sobre la inclusión, desde la mirada de la ética principialista.

Participantes

Para esta investigación se realizará un muestreo por conveniencia, que Mejía Navarrete (2002) define como “las unidades de la muestra se autoseleccionan o se eligen de acuerdo a su fácil disponibilidad” (p. 121). Por ello se buscará la participación de 14 profesores con las siguientes especificaciones: 6 hombres y 6 mujeres, 6 profesores de tiempo completo y 6 profesores hora clase. Los criterios generales a considerar en los sujetos de estudio son: a) ser docente en activo en el nivel de licenciatura b) haber impartido clase

en la modalidad escolarizada; c) que en su aula hubiese participado un estudiante con discapacidad en el periodo académico anterior.

Instrumentos y/o técnicas

Para esta fase, y con base en el marco teórico desarrollado, se definieron las dimensiones de estudio -o lo que Stake (2010) llama temas y preguntas temáticas. A partir de ellas se construyeron las categorías y subcategorías que permitirán analizar los dilemas que afrontan los docentes.

Dimensión 1: La docencia como práctica profesional docente.

En esta dimensión se ubican las categorías de formación profesional como herramientas para la práctica docente y la institución como un contexto de desarrollo profesional. Así como la subcategorías historia de formación profesional y descripción del contexto institucional respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Dimensión 2: La inclusión de estudiantes con discapacidad como un tema de justicia educativa y social.

Las dos categorías que atienden a esta dimensión son la igualdad de oportunidades como un derecho en la educación y la equidad como un elemento de justicia educativa. Las subcategorías abordan la igualdad, la equidad, la inclusión y la discapacidad.

Dimensión 3: Las barreras del entorno como condiciones discapacitantes.

Las categorías de esta dimensión, son: barreras educativas que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad en la universidad y el ingreso, la permanencia y el egreso de estos estudiantes.

Dimensión 4: La inclusión de estudiantes con discapacidad como experiencia relacional.

En esta dimensión se incluyen las categorías: relación personal y profesional del docente con sus estudiantes en un aula inclusiva y las estrategias y ajustes realizados en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Dimensión 5: Los conflictos como situaciones personales y profesionales complejas.

La categoría que conforma esta dimensión es la implicación personal y profesional del docente al afrontar las dificultades de un contexto inclusivo, atendiendo a la complejidad del proceso.

Dimensión 6: La inclusión de estudiantes con discapacidad como proceso dilemático.

Para esta dimensión se definieron dos categorías: 1) el docente como agente moral en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en su aula y 2) los dilemas éticos

que afronta el docente en el proceso de inclusión. Las subcategorías se definieron respecto al dilema de la diferencia en función de la presencia (identificación), al aprendizaje (currículum) y a la participación (ubicación).

Con base en las dimensiones y categorías construidas, se conformaron las preguntas de la guía de entrevista. De acuerdo con Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) para la validación de un instrumento se debe realizar un juicio de expertos. Para hacer la validación de la guía de entrevista se llevó a cabo el proceso de jueceo con académicos especialistas en temas de inclusión y ética profesional, que a su vez son investigadores de distintas universidades:

* Dr. Manuel Aparicio de la Universidad de Murcia, España. Investigador sobre ética profesional y discapacidad.

* Dr. Gerardo Echeita de la Universidad Autónoma de Madrid, España. Investigador en temas de inclusión y procesos dilemáticos de la inclusión educativa.

* Dra. Patricia Brogna de la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora experta en temas de discapacidad y derechos humanos en la educación superior.

* Dr. Rodolfo Cruz Vadillo, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Investigador experto en temas de discapacidad e inclusión educativa.

Con base en las recomendaciones que cada uno de ellos realizó, se hicieron las correcciones para conformar así la versión final de la guía de entrevista.

Conclusiones

Como se ha mencionado, resulta complejo analizar los procesos de inclusión educativa desde la ética profesional y la ética de principios, pues implica necesariamente partir de la propia experiencia del docente en su relación con los estudiantes con discapacidad e identificar los dilemas que surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se espera que con los resultados de esta investigación se pueda comprender cómo viven los docentes este proceso y qué dificultades enfrentan, para así, en un futuro, poder brindar formación sobre dilemas éticos a estos profesores y abonar a su perfil profesional ético al tratar la diferencia en ambientes educativos en los que se busca una educación de calidad para todos los estudiantes.

Referencias

- Ain, E. (2001). Ethical dilemmas of new york city social workers (Tesis doctoral Yeshiva University New York) Recuperada de: <https://search.proquest.com/docview/304740817>
- Ainscow, M., Both, T. y Dyson, A. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge
- Artiles, A. (1998). The dilemma of Difference: enriching the disproportionality discourse with theory and context. *The journal of special education*. (32)1, 32- 36
- Ballestero, A. (2009). Dilemas éticos en el trabajo social: el modelo de la ley social. *Portularia* (9)2, 123-131
- Banks, S. y Williams, R. (2005) Accounting for ethical difficulties in social work: Issues, problems and dilemmas. *British Journal of Social Work*. 35, 1005-1022
- Beauchamp, T. y Childress, J. (2001). *Principios de la ética biomédica*. Barcelona: Masson
- Bermejo, J. y Belda, R. (2006). *Bioética y acción social*. España: Sal Terrae
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- Castigniani, M., Hanlon, P., Luján, M., Katz, S. y Peiró, M. (2013). Comisión universitaria sobre discapacidad: una experiencia de gestión en la Universidad Nacional de La Plata. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. (8)1, 51 - 61
- Dyson, A. y Millward, A. (2000) *School and special needs*. Great Britain: SAGE
- Dolgoff, R., Harrington, D. y Lowenberg, F. (2012) *Ethical decisions for social work practice*. Estados Unidos: Empowerment series
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España, Nárcea.
- Echeita, G. (2010) Alejandra L.S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014) Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana sobre educación inclusiva*. (8)2, 25-48
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa. *Revista de educación*, 153 - 178
- Escobar - Pérez, J. y Cuervo- Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Colombia, Avances en medición* (6), 27 – 36.
- Etxeberria, X. (2005). *Temas básicos de ética*. España: Desclée
- Fernández – Batanero, J. (2010). Obstáculos o dificultades a la participación e implicación de todos los alumnos en las actividades escolares. Un estudio sobre la percepción del profesorado. *Educación y diversidad*. (4)1, 17 - 30
- Fernández de Álava, M., Barrera – Corominas, A. y Díaz – Vicario, A. (2013). La inclusión en instituciones iberoamericanas de educación superior. Buenas prácticas para el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad. *Revista iberoamericana de educación*. No. 63, pp. 99 – 113
- Fuller, M., Bradley, A. y Healey, M. (2010). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & society*. (21)2, 455 - 468
- Gairín, J. y Muñoz, L. (2014) El acceso a la universidad de colectivos específicos en el contexto español. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 9, No. 1, pp.125 - 180

- Gross, M. (2016). Accesibilidad al profesorado educativo en el entorno universitario. *Actualidades investigativas en educación*. (16)1, 1-17
- Guardián-Fernández, A. (2007). El dilema de la elección del método. El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Costa Rica: Colección IDER.
- Hortal, A. (2010). *Ética general de las profesiones*. España: Desclée
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del posgrado. *Revista latinoamericana de educación*.
- McKay Loraine (2015): Beginning teachers and inclusive education: frustrations, dilemmas and growth, *International Journal of Inclusive Education*,
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C. (2013). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*. (8)1, 63 - 80
- Mejía Navarrete, J. (2002). *Problemas metodológicos de las Ciencias Sociales en el Perú*. Lima: Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Minow, M. (1990). *Making all the difference: inclusion, exclusion and American law*. Estados Unidos: Cornell University Press
- Norwich, B. (2006). Ideological dilemmas in special needs education: practitioners' view. *Oxford review of education*. (19)4, 527 – 546
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives and future directions*. United States of America: Routledge
- Norwich, B. (2010). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, (23)4, 287 – 304
- Norwich, B. (2014) Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education, *Cambridge Journal of Education*, 44:4, 495-510
- Ruiz-Cano, J. et. al (2015). Revisión de modelos para el análisis de dilemas éticos. Elsevier, 89-98.
- Russell, G. y Norwich, B. (2012). Dilemmas, diagnosis and destigmatization: Parental perspectives en the diagnosis of autism spectrum disorders. *Clinical child psychology and psychiatry*.
- San Martín, C. ¿Dónde y cuándo proporcionar apoyos pedagógicos para facilitar los procesos de inclusión? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, (5)2, 171 - 188
- Shevlin, M., Kenny, A. y Mcneela, A. (2010). Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective. *Disability & Society*. (19)1, 15 - 30
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tapia, E., García, J. y Quintero, L. (2015). Educación superior accesible para todos con un enfoque diferencial frente a la universidad. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. (8)3,242 – 253
- UNESCO, (2004). *Temario abierto sobre Educación inclusiva*. Santiago de Chile
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008

RESEÑA DE LIBRO: “SCHOLASTIC REALISM, A KEY TO UNDERSTANDING PEIRCE’S PHILOSOPHY” DE Paniel Reyes Cárdenas

Cárdenas Reyes Paniel (2018)

MICHAL PASZKIEWICZ

University of Sheffield

michalpaszkiewicz@hotmail.com

I am often surprised by which of the books that I read grab people’s attention most. People who know me seem to think I have a tendency to go to bookshops and pick out the most boring book available. Even so, many of the books I bring in to the office, or prop up on my knees in the underground raise eyebrows and spark conversations on topics that one would generally avoid like the plague. This book is an excellent example of such a piece. Paniel Reyes Cárdenas’ Scholastic Realism has a wonderful cover that both seems technical and has an air of mystery around it. The book also covers what I consider the two “pop” questions of philosophy – “What does it actually mean?” and “Is it actually real?”. It seems that most discussions of philosophy with those uninterested in deep study of the subject will come across these questions at some point. At the same time, questions surrounding Universals underpin almost all other fields of philosophy and a change in understanding of them can feel like a rug pulled out from beneath one’s feet.

In metaphysics, a “Universal” is what some things may have in common – characteristics or qualities. For example one might see that in a department store, many different rugs are on display – yet they all have a quality of “rugness”, that allows one to identify them as rugs. The question of the existence of Universals has long been debated and the main positions can be divided into a few categories:

1. Nominalism – the denial of the existence of universals.
2. Conceptualism – the belief that Universals are things that are within the mind.
3. Realism – the thought that Universals truly exist and are needed to account for attribute agreement.

In *Scholastic Realism*, the author presents Charles Sanders Peirce's modern approach on this ancient topic as a continuation of the thoughts of Duns Scotus (a medieval scholastic philosopher), and as a logical conclusion of Scholastic Realism as a metaphysical framework.

Charles Sanders Peirce (1839-1914) was a polymath with contributions to logic, mathematics, philosophy, scientific methodology and semiotics. He is considered one of the founding fathers of Pragmatism – where thought is an instrument for prediction, problem solving and action rather than a mirror image of reality.

The book begins with a discussion of why one should be concerned with the problem of Universals. The point is made that language is entirely based on abstractions of properties of similarities between entities – otherwise we would have no way of referring to concepts without pointing fingers and referring to everything as “this” or “that” (it could be argued even that wouldn't work).

The growth of knowledge is also only possible if things can be generalised – otherwise every experience only relates to a particular accident and could not be useful for predicting or explaining any other accident.

Some of the most ancient thoughts on the subject are presented before subsequently being subjected to Peirce's scrutiny. Plato's view of a perfect form in some parallel world of individual perfect forms is presented as one of the strong bases for what would have historically been called realism. Aristotle countered Plato's perfect, individual forms by pointing out that any two individuals would have an infinite landscape of “middle” forms between the two. His realism on the other hand suggests that forms are attached to substances and therefore exist in the real world. Scotus' haecceity is introduced. This is the discrete properties or qualities of a thing that make it some particular thing – its “thisness”.

Charles Peirce's take on realism is particularly interesting in that he rejects Platonism as a realist philosophy and considers it a nominalism – if the Universals were to be not in this universe, but somehow removed, then they would not be a part of reality and therefore not real. He opposed nominalism entirely, considering it a worldview that affects science with disastrous consequences. Science works by expectation, experimentation and prediction and therefore could only be carried out fruitfully by realists with fallible hypotheses. Peirce wanted to create the “Scientific Metaphysics” – a way for a selfless and impartial community to attain metaphysical knowledge by scientific inquiry.

The author points out that although Peirce does not follow Scotus' realism to the letter, it is definitely faithful to the spirit. In fact, Peirce's definition of reality seems to be a pragmatic reformulation of Scotus' ideas.

The rest of the book takes the reader through Peirce's philosophically active life, introducing his new thoughts on the subject in the order they must have come about. In the process, the reader learns of the details regarding the problem of Universals, and how Peirce himself tried to bring Scientific Metaphysics to life by constantly questioning his own thoughts on the subject.

The author examines Max Fisch's view that Peirce moved from nominalism to realism over time and argues that even initially Peirce regarded nominalism as a "demonic doctrine" of the "most superficial men".

In Peirce's early realism, human opinion was seen to tend in the long run to a definite form, which would be the truth. Therefore, a conception of reality would be a consensus of a community on truth. However, norms of inquiry must exist for a process to be the right kind of realist approach and therefore lead to this truth.

Peirce thought that anything that influences our thoughts must be accepted as real, even if not existing in a particular or individual way. He developed his early thoughts by adopting a dialectic technique from Scholastic Philosophy known as "Questiones Disputatae", which involves a procedure of asking and answering challenging questions. This clearly affirms his interest in continuing a Scholastic tradition and links his work back to Scotus. The author continues further and finds much support for his novel opinion that Charles Peirce must have been informed by Duns Scotus and interested in the reality of universals as early as 1865.

In the 1870s, Peirce was demonstrating that the nominalist theory of reality fails to describe how science works, since the nominalist conception of doubt derives from the requirement that beliefs should be absolutely infallible. Peirce scrutinised three different methods of inquiry and provided criticism for each which Reyes Cárdenas takes us through. Peirce insisted that a method of science must be able to avoid appealing to "social impulse" and must follow some controlled inquiry and therefore be subject to the realist hypothesis. However, he was not satisfied with his early account of Universals and considered that it may too be too nominalistic. The account was similar to that of the verificationists and he couldn't find a way to make it distinct. Convergence to some absolute definitive truth that is unreachable seemed to him to also smell of nominalism.

The 1880s and 90s saw Peirce come up with his theory of categories – where a generalisation can be used to show all formal systems to need the fundamental concepts of firstness, secondness and thirdness. The author points out that the depth of Peirce's arguments around his realism of categories show he was definitely not a fickle thinker, even though Peirce considered himself an unqualified realist in his earlier years due to a lack of contemporaries sharing his view of Universals.

The changes in Peirce's thoughts over time show a different angle of looking at problems. A younger Peirce would consider that a Diamond was only hard due to the fact it was difficult to scratch. His view in later years would be that Diamonds are hard as a positive fact and scratching is merely an experiment that will uncover this fact.

Many fans of Peirce's works were embarrassed by his dabbling in metaphysics, but the reader is shown that Peirce regarded metaphysics as an observational science and attached value to it.

At the time of Peirce's life, assumptions were being challenged in maths and geometry. Euclidean geometry was being rejected and Charles Peirce thought that the same revisions needed to be applied to the assumptions about the construction of metaphysical inquiry. This can especially be seen in his proposal of synechism (continuity) as a central concept in his philosophy.

Peirce's synechism led to his concept of vagueness – a real Universal must be general and vague. He claimed his vagueness was the result of self-controlled inquiry, and therefore real.

When I started reading the book, I found it hard to reconcile Peirce's thoughts with my own. His position of discarding Platonism as nominalism seemed to me to be bizarre. But after finishing the book, I began to start loving the concept of making truly real Universals that otherwise only existed in some abstract world.

The book presents Peirce's concepts as it goes through his philosophical history. This makes a very engaging read, where the reader is constantly searching for more understanding about various concepts as they are introduced bit by bit throughout the book. However, the reader is at times confused about concepts, since they will not be introduced till a later stage. Rereading the book or a pre-existing knowledge of Peirce's philosophy will dispel any confusion and make the read very interesting. All in all, I think this book is a must-read for those interested in metaphysics. It thoroughly challenges the mind and places Peirce as a central figure in the modern continuity of Realist philosophical tradition.

RESEÑA DE LIBRO DE “EDUCACIÓN, POLÍTICAS PÚBLICAS Y CULTURA” DE PEDRO FLORES CRESPO

Crespo Flores Pedro (2017)

RODOLFO CRUZ VADILLO

UPAEP

rodolfo.cruz@upaep.mx

Cuando se aborda el tema de la política educativa por lo regular el interés o énfasis está dado en el diseño, la implementación, los grados de concreción, los objetivos y propósitos, dejando en un segundo plano los procesos, las formas de materialización en espacios específicos, donde la mirada analítica tiende a rescatar aspectos más abstractos y simbólicos, cuestiones donde el poder, las relaciones, los conflictos, las rupturas, los desencuentros son cotidianos. Este libro es un ejercicio realizado desde este segundo horizonte analítico, donde la complejidad representa una posibilidad para hacer crítica y reflexionar sobre nuestra realidad.

El libro consta de 78 artículos provenientes de columnas periodísticas, divididos casi de forma equitativa en 6 capítulos. Si bien, los temas que se tocan pueden ser variados, el autor, los ha clasificado de tal manera que es posible identificar temáticas precisas escritas incluso en diversas temporalidades y con base en la emergencia histórica de acontecimientos todos con un claro tinte educativo y cultural.

En este marco, la cantidad impresionante de enunciados, temáticas y comentarios dejan un buen sabor de boca por cada artículo o nota revisada, pero también invitan a pensar e intentar profundizar en los mismos, si bien por el formato en que se presentan, sólo se muestran brevemente, su fortaleza se encuentra en la oportunidad en constituir y fijar sentidos de forma sugerente. La tarea del lector entonces es regresar a lo dicho por medio de otras fuentes, tensionar el comentario, contrastar con otras lógicas de razonamiento y fijar el sentido enunciativo y discursivo.

Una vez realizada esta aclaración, inicio con el contenido de la obra que conforma este segundo momento. Lo primero que encuentra el lector, es una serie de comentarios de diversos académicos reconocidos en el medio educativo, cuyo señalamiento central parece estar vinculado, por una parte, con el trabajo realizado por el autor desde la academia, es decir, la forma en cómo los enunciados incorporados en cada texto sustentan posicionamientos teóricos y epistémicos desde los cuales el autor ha construido su mirada analítica y crítica. Por otra parte, anotan un anudamiento interesante con un ejercicio que podríamos llamar genéricamente periodístico.

Esto es reconocido por el autor en su introducción, donde da cuenta de la construcción de esta amalgama entre un saber de tipo “científico” y uno que está más del lado de la opinión, del comentario, y que muchas veces en la literatura ha sido fuertemente señalado como poco riguroso por estar bajo sospecha de subjetividad pura.

Dicho anudamiento también da cuenta de la crítica como ese ejercicio necesario para abordar cualquier fenómeno, en este caso, educativo, donde su instrumentación, tiene que ver con un ejercicio entre creatividad y precisión, un saber hacer donde los conceptos devienen en dispositivos y herramientas, permitiendo el vínculo entre ambas formas de proceder. Es así como dicho emplazamiento conceptual y teórico atraviesa los enunciados, trastocando todas y cada una de las ideas vertidas, por más disímiles que fueren.

Este texto, si bien puede ser leído y apropiado por cualquier interesado en la amplia diversidad de temas que soporta, intenta interpelar principalmente a dos tipos de sujetos: en un primer momento está dirigido tanto a jóvenes que estén formándose como maestros e investigadores, ambos ubicados desde un campo disciplinar muy cercano a lo escolar y, en un segundo, a las autoridades en cuyas manos está la toma de decisiones en instituciones educativas de diversos niveles. Dos posiciones de sujeto que forman parte de la urdimbre desde la cual se puede pensar lo educativo como posibilidad de un actuar ético-político, desde la construcción de eso que en el texto se señala como “política del pensamiento”.

El primer capítulo inicia con un artículo intitolado ¿Qué lugar tiene el individuo en la política educativa? Cuya respuesta es abordada desde esa perspectiva crítica que caracteriza al autor, es decir, desde un tipo de razonamiento sustentado en una determinada visión político- antropológica, cuyo fin tiene que ver con el señalamiento de lo que debería ser “hacer política”. Para el autor, ese hacer se relaciona con la constitución y no negación de lo político como punto nodal para la formación de relaciones entre los individuos. Espacio simbólico que parte del reconocimiento del conflicto, que en sentido más positivo es la condición de posibilidad para llegar a transformaciones significativas en lo social. Visiones que deben ser encontradas en terrenos agonísticos que permitan el establecimiento de lo dialógico por sobre lo meramente instrumental.

Un ejemplo de ello tiene que ver con el intento por realzar la estructuralidad, el valor de las instituciones, frente a una idea empobrecida de personificación de las mismas. De cara a las próximas elecciones, esto debería ser un ejercicio de pensamiento casi obligado, una interrogación constante de la centralización y personificación de poder versus un auténtico y verdadero ejercicio democrático.

Si bien en el devenir histórico existieron figuras que desde su lógica centralidad/esencia hicieron grandes cambios en lo educativo, ejemplo de ello es Vasconcelos o Torres Bodet, hoy por hoy, el ejercicio no puede partir de una política de la espera, de la completud subsanada por otro, sino de diferentes sistemas de razón, más horizontales y participativos, en pocas palabras, democráticos.

Es así como también en esta obra se señala la importancia de la política educativa como objeto de estudio y de su incorporación en los curricula de profesores y educadores campo disciplinar necesario para formar cuadros más críticos, conocedores de su entorno y respetuosos de valores como la igualdad, equidad y legalidad. Desde este marco el autor da cuenta de un posicionamiento claro, su visión liberal, entendimiento que lo lleva a superar nacionalismos y apostarle por algunos universales, como lo es la propia democracia. Es aquí donde también se puede destacar una postura teórica sólida frente a cualquier forma de relativismo que más que coadyuvar en la construcción del tejido social, ha fomentado, en muchas instancias, una idea de “todo se vale”, un nihilismo desde el cual es muy complicado construir ciudadanía.

En este espacio interpretativo se abordan temas como gobernanza en el sistema educativo, responsabilidad social, justicia social, desigualdad, diversificación, meritocracia, grupos vulnerables, educación y valores, agencia, ciudadanía, evaluación, humanidades, participación social, neoliberalismo, corrupción y cultura, categorías en las que no me detendré.

Lo que se puede decir sobre estas categorías analíticas está más relacionado con la construcción de una caja de herramientas donde, dichos dignificantes más que ser definidos, son usados críticamente para analizar diversos fenómenos educativos y sociales en el devenir de los últimos años. Por ejemplo, en temas como la vejez o el indigenismo, las categorías como igualdad, justicia, equidad, participación, forman parte de un arsenal que permiten fijar sentidos frente a dichas temáticas e invitar a la crítica.

Otros fenómenos político-educativos que pueden encontrar abordados en esta obra tienen que ver con todo lo acontecido alrededor de la famosa Reforma Educativa del Presidente Peña Nieto y el conflicto magisterial que su instrumentación provocó. El autor, tomando como pretexto las tensiones que desde diversos grupos se han dado, llama a la razón por medio de la educación democrática, señalando el escaso espacio dialógico que han permitido los lugares de resistencia y disidencia, incluidos la propia universidad,

institución desde la cual debería fomentar esa política del pensamiento que permita llegar a acuerdos mediante el uso de la razón.

Para la realización de este ejercicio académico-periodístico se recurre a varias fuentes, documentos, textos, filmes, entre otros. Por ejemplo, uno de tantos que interesa señalar es el documental “De panzazo” en donde el autor toma postura y rescata algunos elementos que considera valiosos para el análisis y la crítica, cuestionando también las omisiones, errores, sesgos y sobreinterpretaciones realizadas a lo largo de dicha obra. Así también toma postura de movimientos como el “Yo soy 132”, reconociendo en éste un modelo de participación política de miles de jóvenes mexicanos frente a las injusticias que les han interpelado en su vida.

¿A qué literatura se recurre de forma constante? Una de sus autoras favoritas al parecer es la filósofa Martha Nussbaum, que junto con Amartya Sen, permite tejer su discurso frente a los autoritarismos que en cada espacio discursivo son señalados por el autor. En este sentido también analiza el papel de las universidades en la rearticulación del tejido social, rescatando que por más autónomas que se digan ser, muchas veces no son asépticas de lo que acontece en el espacio más amplio de lo social, donde también coexisten ideales democráticos con posibilidades poco dialógicas, más cercanas a partidismos e intereses personales. Un ejemplo de ello es un artículo intitulado ¿Rectoralismo?, donde señala esta forma de proceder, indicando cómo los sindicatos y las figuras políticas y académicas, (modelo de personalización), se hacen presentes y merman la posibilidad de realizar verdadera crítica.

En este libro también se hacen algunos reconocimientos a grandes pensadores, uno de los iniciales es Pablo Latapí, al cual le dedica más de tres artículos. Este pensador humanista le ayuda a meditar sobre el papel de la educación como forma de humanizarnos. Una política del pensamiento que contrasta con otras personalidades como el caso de Malala, desde el cual aborda el tema de la ciudadanía, de la agencia humana y de la participación activa.

Cabe señalar que dicha política del pensamiento no es ajena a una postura ética y moral, elementos tan necesarios para conducir instituciones, vidas, familias, naciones. Para el autor, la inteligencia como la bondad son elementos constitutivos de la formación de ciudadanía, pues así como la ética antecede a la política, la inteligencia tiene una relación inseparable con la bondad. El pensamiento de Octavio Paz, es un apoyo en este sentido.

Otro reconocimiento es al canta-autor mexicano Juan Gabriel, el cual desde una visión cultural representa para el autor más que un cantante, sería más bien un ícono que trascendió fronteras generacionales, un creador del “mariachi moderno” como lo llama Castañeda en el texto. Una crítica realizada tiene que ver con el escaso reconocimiento desde las universidades mexicanas a este trabajo cultural, apuntando por ejemplo el caso de Paul McCartney, quien ha recibido ya su Doctorado Honoris Causa.

Un capítulo del libro se dedica a realizar un tejido interesante entre el papel la cultura, la literatura, del arte y la ciencia, entre la estética y la ética, como ese espacio de interrelación necesario para poder posicionarnos frente a la realidad. Por ejemplo, el artículo sobre “Arte y Competencias” pondera la posibilidad de la educación artística como disciplina que puede coadyuvar en el aprendizaje de los estudiantes. Lo mismo sucede con el papel de la literatura, donde sale a relucir la obra “Cien años de soledad” de García Márquez, y obras de Emilio Pacheco, entre muchos otros.

Por intelectuales el autor también refiere a los propios académicos a quiénes desde estas páginas hace un llamado a una política del pensamiento que se sostenga desde un razonamiento y una crítica mesurada sin partidismo ni mesianismo. Se señala que en el ámbito académico se han llevado a cabo varios debates en torno, por ejemplo, a la evaluación, si ¿debe o no debe aplicarse PISA?, si la Reforma Educativa ¿es privatizadora de la educación o no? si ¿es neoliberal y por ello no es adecuada para México? temáticas tan complejas imposibles de profundizar en este escrito.

En fin, estos y muchos temas más pueden encontrarse en las páginas, haciéndonos mirar nuevamente fenómenos pasados con conciencia de presente y futuro. Cerraría esta breve reseña citando al autor con la idea central que da estructuralidad a todos los textos incorporados en esta obra: “la crítica fue entonces el referente principal para expresar lo que juzgo como positivo de la política educativa, así como de hacer notar sus deficiencias” “[...] el propósito fue confrontar la pasividad sobre los asuntos públicos, la crítica selectiva de algunos académicos y los vicios y errores que incumben algunos servidores públicos.” Se trata de “[...] ser congruente y hacerle honor a la verdad para tratar de enriquecer el debate educativo” (Flores Crespo, 2017, p.11)