



# **SEMILLERO DE INICIACIÓN CIENTÍFICA EN SUSTENTABILIDAD E INTERCULTURALIDAD**

**Metodologías formativas y aplicadas  
al enfoque de educación intercultural  
de tipo superior**



**Edilma de Jesus Desidério**  
Coordinadora

# **Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad**

*Metodologías formativas y aplicadas  
al enfoque de educación intercultural  
de tipo superior*



# Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad

*Metodologías formativas y aplicadas  
al enfoque de educación intercultural  
de tipo superior*

Edilma de Jesus Desidério

*Coordinadora*

Júlio da Silveira Moreira

Itzel Arriaga Hurtado

María del Rocío Echeverría González

Fausto José Martínez Díaz

Fernando Guzmán Mundo

Belinda Rodríguez Arrocha

Manoela Marli Jaqueira

Diana Karent Sáenz Díaz

Jesús Argenis Muñoz López

José Carlos López Hernández

María Azucena Arellano Avelar

Aida Alejandra Guerrero de León

Martín Aguilar Tlatelpa

Marja Liza Fajardo Franco

Rubén Chávez Cruz

María Elena Hernández Márquez

Mauricio de la Luz González

Luz María Soto Rojas

Cosme Iván Almorín Zepeda

*Autores y autoras*



Semillero de Iniciación Científica  
en Sustentabilidad e Interculturalidad

Este libro es resultado del apoyo al proyecto PADES-2019-03 Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad (SICSI), “Proyecto realizado con financiamiento de la Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Superior-Dirección General de Educación Superior Universitaria. Convenio 0713/19”, a través de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

Esta obra fue dictaminada en el proceso de arbitraje bajo el sistema internacional de doble ciego, por pares de instituciones de Educación Superior de México y Brasil.

Fotografía: Archivo de imágenes, práctica de campo en un invernadero en Jalisco, México.

Primera edición, 2020

D.R. © 2020, Universidad Intercultural del Estado de Puebla  
Calle Principal a Lipuntahuaca S/N,  
Lipuntahuaca, 73475  
Huehuetla, Puebla

ISBN: 978-84-18312-74-8

Hecho en México  
*Made in Mexico*

# Contenido

Agradecimientos .....	7
-----------------------	---

## I. APORTES TEÓRICOS FORMATIVOS

11

1. Introducción a la epistemología del Semillero de Investigación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad .....	13
Edilma de Jesus Desidério	
2. Sociología y crítica jurídica: bases teóricas y convergencias entre Brasil y México .....	23
Júlio da Silveira Moreira	
3. Metodología jurídica para problematizar la educación en materia de derechos humanos en el sistema jurídico mexicano .....	49
Itzel Arriaga Hurtado	
4. Aspectos teóricos en lengua y cultura desde la perspectiva del arte, el patrimonio cultural y la restauración .....	71
María del Rocío Echeverría González	
Fausto José Martínez Díaz	
Fernando Guzmán Mundo	
5. Teoría de la retrospectiva histórica para comprender los derechos humanos .....	95
Belinda Rodríguez Arrocha	
6. Tridimensionalismo jurídico como posibilidad teórica para el estudio del Derecho con enfoque intercultural .....	117
Manoela Jaqueira	

## II. APORTES METODOLÓGICOS APLICADOS

133

7. Reflexiones metodológicas sobre la redacción científica:  
una propuesta crítica y creativa de *Sociogénesis* ..... 135  
Diana Karent Sáenz Díaz  
Jesús Argenis Muñoz López  
José Carlos López Hernández
  8. Proceso de Certificación Institucional en Sustentabilidad:  
El caso del Centro Universitario de Tonalá,  
Universidad de Guadalajara ..... 155  
María Azucena Arellano Avelar  
Aida Alejandra Guerrero de León
  9. Los estudios de posgrado en Puebla: antecedentes,  
análisis y perspectiva desde la interculturalidad ..... 177  
Martín Aguilar Tlatelpa  
Marja Liza Fajardo Franco
  10. Marco metodológico con técnica  
de registros fotográficos ..... 217  
Rubén Chávez Cruz
  11. Sembrando sinergias para una justicia social.  
Vinculación de la universidad con la sociedad ..... 231  
María Elena Hernández Márquez
  12. Veredas abiertas al conocimiento. Creación del Comité  
Estudiantil del Semillero de Iniciación Científica ..... 257  
Mauricio de la Luz González  
Luz María Soto Rojas  
Cosme Iván Almorín Zepeda
- Sobre las autoras y los autores ..... 283

## Agradecimientos

En los inicios de la década de los años 2010, al ingresar en el Programa de Posgrado en Geografía de la máxima casa de estudios del país, la Universidad Nacional Autónoma de México, fui invitada a participar del curso Seminario Globalización, Ciencia y Diversidad Biocultural, que impartía el apreciado amigo Alberto Betancourt Posada, en el posgrado en Estudios Latinoamericanos, momento en el cual me acerqué al concepto de “en busca de colegas” y a la importancia de cultivar un espíritu de colaboración.

Algunas personas pueden denominar eso *red*, pero prefiero quedarme con lo que significaría en esencia el acto, que resulta a menudo en un gran encuentro y riqueza de diálogos, intercambios de experiencias y generosidad de quienes, con una actitud colaborativa, dedican su tiempo a una llamada de colega y con todo el ánimo hace posible una idea pedagógica. Así fue como se materializó el proyecto Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad (SICSI), por lo que expreso mis más sinceros agradecimientos a quienes formaron



parte de las muchas jornadas formativas y aplicadas como actividades realizadas de octubre a diciembre de 2019 y enero de 2020.

En primer lugar, reconozco el relevante apoyo de la Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Superior-Dirección General de Educación Superior Universitaria, que hizo posible, a través de la convocatoria al Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior (PADES) 2019, que se realizaran este y otros proyectos estratégicos dirigidos a consolidar la calidad de la educación superior de la UIEP; por ende, el ser beneficiada con financiamiento fue lo que posibilitó llevar a cabo con éxito el proyecto.

Agradezco a la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, que, una vez más, ha mantenido su compromiso de gestionar de la manera más eficiente y eficaz en todos los ámbitos, académico y administrativo, posibilitando de manera cordial y atenta la realización del proyecto en su totalidad; reconozco que acciones ejemplares como estas elevan la calidad y el compromiso de consolidar la educación superior en esta región del Totonacan poblano, que es definitivamente el más grande semillero de jóvenes indígenas y rurales talento para el avance del conocimiento científico, el desarrollo y la innovación.

Expreso mis agradecimientos a todas las colegas y todos los colegas que me contestaron de manera afirmativa a las invitaciones para contar con sus valiosas colaboraciones que, sin lugar a duda, han dejado grandes aportaciones desde sus áreas temáticas y de conocimiento a la comunidad universitaria, a estudiantes y docentes; desde luego, igualmente agradezco inmensamente a quienes asistieron. A seguir, pues, en busca de colegas, impulsando la dialoguicidad paulofreireana como piedra filosófica y praxiológica de este quehacer pedagógico intercultural y transdisciplinario.

Finalmente, expreso mi más profundo agradecimiento a quienes estuvieron apoyando en el proceso de dictamen, con

arbitraje a doble ciegas: la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM, Sinaloa) y la Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE, Brasil), que nos hicieron llegar las opiniones calificadas sobre la contribución de la obra y de los contenidos, en cuanto al alcance de sus propósitos como semillero:

O conjunto dos textos está bem articulado, os temas e abordagens são pertinentes e relevantes. Iniciativas como essa devem ser encorajadas, pois tem grande importância para a formação de novos pesquisadores. Além disso, o caráter intercultural e interdisciplinar do conjunto da obra torna-o muito interessante para diversos públicos. Sendo assim, RECOMENDO ENFATICAMENTE SUA PUBLICAÇÃO (UNIOESTE, Brasil).

Palabras como estas fueron recibidas por quienes en su conjunto ponemos cada uno y una sus semillas, como un generoso regalo, y nos han dado certeza, entusiasmo y confianza para seguir en el camino de la enseñanza-aprendizaje, sembrando muchas más semillas y cosechando los frutos, hacia una producción de conocimiento convergente e intercultural.



## I. Aportes teóricos formativos



# 1

## Introducción a la epistemología del Semillero de Investigación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad

EDILMA DE JESUS DESIDÉRIO

A lo largo de los años de la labor pedagógica, quienes imparten en la práctica cotidiana sus enseñanzas se ven inmersas en los procesos distintos de aprendizaje, a medida que se va encontrando los perfiles distintos de estudiantes que adquieren, de manera particular y muy específica, sus competencias y habilidades, desarrollando el gusto por el estudio. Es así como nace la propuesta del Semillero de Iniciación Científica, con el propósito de despertar la vocación científica en las alumnas y los alumnos de la educación de tipo superior.

La educación, como una de las bases fundamentales para un cambio real en la estructura social desigual, cumple una función importante a medida que alcanza formar personas que adquieran conocimiento suficiente para materializar una construcción teórica y metodológica.

La institución *Universidad*, a su vez, como organización *locus* de la política pedagógica,

deberá por principio ser el motor principal de estrategias de desarrollo para la enseñanza superior desde su base formadora hasta la investigación científica y tecnológica y el fomento a áreas de saberes y disciplinarias de las ciencias humanas y las artes, las ciencias sociales, naturales, biológicas e ingenierías. Es así como se llega al paradigma entre escuela y educación y los desafíos de llevar a cabo un proyecto pedagógico que entreteje una perspectiva de sumo interés dentro del proyecto Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad, que es lo que se puede entender como *pedagogía de la praxis*.

Desde una postura paulofreireana, los ensayos hacia una pedagogía de la liberación y la concientización fueron los pilares para diseñar, estructurar y hacer real la posibilidad de una propuesta que tuviera el alcance de generar vocación científica, como deseo de contribuir con herramientas provocadoras de otras miradas sobre lo mismo; es decir, posturas e ideas retomadas para ser cuestionadas, de-construidas y reconstruidas.

Frente a los nuevos desafíos formativos, y que deben abrirse a nuevos espacios tiempos de innovación educativa hacia la generación y aplicación del conocimiento, me quedo con lo que expresa Gadotti (2003), haciendo estas las palabras de orden en mi praxis pedagógica, que es: “Creo en la escuela, me apasiona lo que hago; creo en mi profesión; conocer, aprender y enseñar es apasionante” (p. 14), creyendo incluso que es esta pedagogía transformadora “en sus varias manifestaciones la que puede ofrecer un referente general más seguro que las pedagogías centradas en la transmisión cultural en esta travesía de milenio” (p. 18).

El oficio del educador en estos nuevos procesos de construcción de modelos educativos rebasa al ámbito meramente ejecutor de clases o impartidor de cursos; en ese contexto se incorpora la gestión académica como un componente que estaría relacionado con capacidad organizacional, trabajo en equipo multidisciplinario y formación de redes, como nuevo modelo

de educador que corresponde al docente-investigador que cultiva, de forma sistemática y constante, una línea de generación y aplicación de conocimiento.

Habría algunos formatos de proyectos pedagógicos en México, y en el mundo de la educación superior, que estarían enfocados en estas perspectivas de fomentar vocación científica a la comunidad estudiantil, entre ellos el modelo de semillero.

## **1. Generación y aplicación del conocimiento para el Semillero: fundamentos para la vocación científica**

Los avances en las políticas educativas destinadas a la formación de competencias científicas en México y Latinoamérica han sido dirigidos a la construcción de habilidades genéricas y específicas del estudiante, cuyos beneficios han sido mayormente basados en méritos individuales, y cuya relación y compromiso con el medio comunitario se vuelve difícil de sostener, sobre todo cuando los centros de oportunidades están lejos de sus lugares de origen; el interrogante que emerge sobre el destino del aprendizaje con enfoque intercultural es, entonces, ¿de qué manera estas políticas educativas posibilitan un acercamiento o alejamiento de los jóvenes hacia una interacción entre experiencia y competencia, adquiridos en sus formaciones como sujetos sociales, profesionales e investigadores?

Lo anterior indicaría la necesidad de fomentar una comunidad estudiantil de conocimientos científicos comprometida con los contextos sociales y comunitarios de sus orígenes. En buena medida, lo que indica Wenger (2001), acerca de estos procesos de compromiso en la construcción de significados adquiridos con actividades participativas, debería ser un ejercicio constante a lo largo de los procesos formativos, retomando de manera crí-



tica y constante el diálogo entre “experiencia y competencia” (p. 259), ya que, cuando las distintas comunidades entran en una práctica de “participación social como un proceso de aprender y de conocer”, se abren las posibilidades de diálogos de conocimientos convergentes; una posibilidad que no solo da forma a lo que se hace, “sino que también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos (Wenger, 2001, p. 22).

Por otra parte, abrirse al diálogo del aprendizaje social con habilidades científicas es también entrar en un proceso relacional, donde encuentran lugar la pluralidad, la trascendencia, la criticidad, la consecuencia y la temporalidad, como señala Paulo Freire (1996), pero también es enfrentarse a entender y explicar viejos y nuevos paradigmas. Por supuesto, la incorporación de una política educativa de diálogos intercientíficos basada en estos nuevos paradigmas es lo que promovería la creación de modelos de aprendizaje de vanguardia, al posibilitar la vinculación de proyectos que van construyendo puentes entre comunidades de práctica, tanto científicas como sociales, organizativas, institucional-educativas, fundamentadas en los saberes tradicionales con perspectiva de sostenibilidad y enfoque intercultural.

## **2. Producción académica con enfoque en conocimientos convergentes para la sustentabilidad y la interculturalidad**

En el año 2016 se inició un proyecto integrador de diálogos disciplinarios que se materializó con la creación de actividades científicas para beneficiar a las comunidades de académicos, pero también estudiantiles; ejemplo de ello fue el proyecto Seminario Permanente Debates Contemporáneos en Sustentabilidad e Interculturalidad, que hasta la fecha ha tenido la asistencia

constante de estudiantes de Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) en las múltiples sesiones.

No obstante, con el incremento de la matrícula en la institución se ha requerido ampliar los espacios de posibilidades para que la comunidad estudiantil pueda interesarse por la investigación y aplicar con mayor destreza la metodología de Investigación Acción-Participación (Teppa, 2012) y avanzar en sus procesos formativos científicos, con el compromiso comunitario de afrontar los históricos rezagos educativos (INEGI, 2004; Cepal 2016; Coneval, 2018). Para ello, se retoma el modelo de Semilleros de Investigación (Ramírez, 2015; Saavedra-Cantor *et al.*, 2015; Villalba y González, 2017), por ser una estrategia de fomento a la cultura de la investigación hacia grupos estudiantiles que va más allá del proceso académico formal, por dinamizar la adquisición de competencias investigativas.

El semillero de investigación funge como un espacio de integración de comunidades de aprendizaje de estudiantes e investigadores (De Jesus *et al.*, 2018) de cuerpos académicos, pero también se vuelve, sin lugar a duda, una vía de posibilidades de diálogos de pluralismos epistemológicos (Olivé, 2009; Zambrana, 2014) y de inter-aprendizaje (Bertely, 2011) y de descolonización del saber (Souza, 2010).

Fundamentado en el Modelo de Educación Intercultural (MEI) (Casillas y Santini, 2006; Jablonska, 2010), que supone, desde luego, un tipo de profesional cuyo perfil formativo con competencias y habilidades requiere de ello una búsqueda de mejoramiento social y comunitario efectivo a quienes viven en comunidades de pueblos originarios (Díaz, 2006); del mismo modo, requiere que el nivel educativo sea un instrumento de incidencia para la toma de decisiones sobre la atención prioritaria a los problemas locales y regionales.

### **3. Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad –SICSI: especificaciones, lineamientos teóricos -metodológicos del proyecto y resultados**

El objetivo general del proyecto Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad fue generar un espacio de aprendizaje en investigación científica estudiantil que contribuya al conocimiento, de manera directa y concreta, sobre las problemáticas inherentes al desarrollo profesional y la población, estimulando el desarrollo de una investigación que contribuya al conocimiento sobre la formación profesional, y que se vincule con el potencial del universitario hablante de lengua indígena en la sierra norte de Puebla, ante la brecha educativa entre movilidad sociodemográfica y profesión científica de alto nivel, lo que implica trascender desde un ejercicio pedagógico de diálogos de conocimientos y saberes a la práctica de incidencia orgánica en las comunidades.

En el desarrollo del Proyecto se realizaron seis jornadas formativas y aplicadas de actividades, lo que generó un espacio entre docentes e investigadores, que dieron un gran aporte al aprendizaje de la investigación científica de los estudiantes, ya que con esto ellos pudieron tener más conocimiento sobre su formación profesional.

Se establecieron dos metas para el ejercicio del proyecto: fortalecer las competencias en investigación científica a los estudiantes y las estudiantes que integran el Semillero, e incidir en la productividad científica de estudiantes integrados al proyecto. Para el alcance de la primera meta se realizaron actividades que cubrieron satisfactoriamente las expectativas en las modalidades de cursos-talleres, taller teórico-práctico, taller de lectura crítica, taller de análisis y discusión de megaproyectos, taller de

redacción científica, taller la formación de investigador e investigadora en la administración pública federal, paneles temáticos y conversatorios. Las actividades planeadas se cumplieron al ciento por ciento.

Lo que se había comprometido como productos entregables, referentes a la segunda meta, se concretaron como actividades de tipo intercambio de tecnologías en la investigación, prácticas de campo, intercambio teórico pedagógico entre integración e interculturalidad, exposición fotográfica, mesa de trabajo sobre migración e interculturalidad, visita técnica en busca de colegas, asociaciones civiles y movimientos de resistencia, ponencia sobre la Ley de Cuotas, y charla expositiva de ofertas educativas para los estudiantes de la institución; en su conjunto, se cumplió el ciento por ciento de lo establecido en la meta.

En síntesis, se realizaron en total seis sesiones de jornadas formativas y aplicadas, en las cuales estuvieron presentes 30 invitados expertos en los distintos temas, entre investigadores, docentes, activistas y profesionales. Los resultados fueron ampliamente alcanzados, beneficiaron a un total de 1,729 asistentes, y favorecieron mayormente a la comunidad estudiantil de las distintas licenciaturas de la UIEP. Además, se establecieron importantes colaboraciones para realizar, desde un esfuerzo conjunto, un total de 23 actividades, catorce de ellas talleres de alto nivel de incidencia.

En ese sentido, lo que se presenta a lo largo de once capítulos es fruto de la invaluable colaboración de colegas que, además de participar con actividades, siguieron apostando por esta iniciativa y contribuyeron con capítulos, cuidando una vez más de las semillas que sembraron en este gran Semillero que ciertamente seguirá dando muchos más frutos como esta obra.

## Referencias

- Bertely, M. (Coord.) (2011). *Interaprendizaje entre indígenas. De cómo las educadoras y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN)/CIESAS/UPN.
- Casillas, Ma. L. y L. Santini (2006). *Universidad Intercultural, modelo educativo*, 2ª ed. Secretaría de Educación Pública, México: SEP-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP.
- CEPAL (2016). *El enfoque de brechas estructurales: análisis del caso de Costa Rica*. Santiago de Chile.
- CONEVAL (2018). *Estudio diagnóstico del derecho a la educación 2018*. México.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*, 53ª ed. México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. México: Siglo XXI.
- INEGI (2004). *El rezago educativo en la población mexicana*. México.
- Jablonska, A. (2010) “La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales”, en *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN, pp. 25-62.
- Jesus, E. de; Falajardo Franco, Marja Liza y Luarentino Lucas Campo (2018). “Integrative Project of Converging Knowledge of Sustainability, with Focus on Migratory Processes, Pest Management and Practices of Traditional Medicine in an Educational Model of Interculturality”, en W. Leal Filho, R. Noyola-Cherpitel, P. Medellín-Milán y V. Ruiz Vargas (Ed.). *Sustainable Development Research and Practice in Mexico and Selected Latin American Countries*. World Sustainability Series. Springer, Cham.

- Olivé, L. (2009). “Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica”, en *Pluralismo epistemológico*. Bolivia: CLACSO-Muela del Diablo.
- Ramírez, E. (2015). *Semillero de investigación: una experiencia de aprendizaje significativo en el programa de Derecho de la Universidad Libre, sede Cartagena*. Colombia.
- Saavedra-Cantor, C. J.; Muñoz-Sánchez, A. I.; Antolínez-Figueroa, C.; Rubiano-Mesa, Y. L. y A. H. Puerto-Guerrero (2015). “Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado”. *Educ.*, 18(3), 391-407
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Teppa, S. (2012). *Investigación-acción participativa en la praxis pedagógica diaria. Intervenir la práctica pedagógica para transformar la sociedad y lograr la evolución del docente-investigador*. Editorial Académica Española.
- Villalba, J. y A. González (2017). “La importancia de los semilleros de investigación”. *Prolegómenos*, 20(39), 9-10. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So121-182X2017000100001&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So121-182X2017000100001&lng=en&tlng=es). Consultado: 13 de septiembre de 2019.
- Wenger, E. (2001). *Communities of Practices: Learning, Meaning, and Identity*. Barcelona: Paidós Ibérica Press.
- Zambrana, A. (2014). *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia*. Bolivia: FUNPROEIB-Andes.



# 2

## Sociología y crítica jurídica: bases teóricas y convergencias entre Brasil y México

JÚLIO DA SILVEIRA MOREIRA

Dedico este trabajo a las  
estudiantes y los estudiantes del  
curso de Derecho con Enfoque  
Intercultural de la UIEP.

### **1. La jornada hacia la Sierra Norte de Puebla**

Para comenzar, expondré un poco sobre mi participación en el desarrollo del Proyecto PADES 2019-03 “Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad”, coordinado por la profesora Edilma de Jesus Desidério en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP).

El proyecto puso énfasis la educación intercultural y la interdisciplinaridad, de manera que mis actividades de colaboración tuvieron lugar en diferentes carreras de pregrado y posgrado, así como en reuniones de trabajo con docentes investigadores a cargo de diferentes colegiados y grupos.



La UIEP está ubicada en uno de las docenas de municipios de la Sierra Norte de Puebla, región en la que comparten al menos siete pueblos y culturas originarias, que poseen alumnos en la universidad, incluyendo los pueblos de lengua náhuatl y totonaco. La universidad representa un logro en la educación superior mexicana, al proveer acceso a grados universitarios a poblaciones distantes de los centros urbanos mayores y más conocidos.

Para llegar a Huehuetla hay que hacer un largo y difícil viaje de más de siete horas por tierra desde la estación de la capital Puebla. O sea, los docentes y el cuerpo administrativo que vinieron de otras partes a trabajar ahí emprendieron un reto personal y empeñaron una fuerza vital que se complementa con la fuerza de voluntad de las jóvenes y los jóvenes que se inscriben a la UIEP y que aspiran a ser profesionales de alto nivel y promover cambios sociales en sus familias.

Dada la particularidad de la región, la UIEP ha construido elementos educacionales propios, como un amplio programa de edificios y hospedaje de los estudiantes en el campus, en razón de que vienen de diferentes regiones, y un método de trabajo de campo llamado vinculación comunitaria, elemento curricular de todos los cursos de pregrado, que resalta una experiencia de extensión universitaria de doble camino, en que los proyectos tienen continuidad y acompañamiento y promueven desarrollo social en conjunto con los sujetos de las comunidades.

En mi período de colaboración en la UIEP, en noviembre de 2019, he aportado desde mis temas de investigación en la Sociología Jurídica, lo que abordaré en los próximos apartados, además de presentar a la comunidad universitaria las características y oportunidades de mi centro profesional, la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, en Brasil. He expuesto conferencias y pláticas de grupo, siempre buscando el diálogo

y la apertura para escuchar a los docentes y estudiantes sobre sus experiencias y los retos vividos sobre la interculturalidad.

Aquí pondré especial énfasis en los intercambios con el curso de Derecho con Enfoque Intercultural. Desde antes de mi llegada a Huehuetla, ya estaba seguro de que todas las academias jurídicas del mundo tienen a aprender con las experiencias de lo que sea una carrera de Derecho entramada con las bases empíricas de la interculturalidad.

Tanto en mis entradas en clase acompañado de la profesora Edilma, como en pláticas de grupo o conversaciones informales que tuve con estudiantes, surgió el tema de cómo se podría apoyar en la interculturalidad para resolver problemas de orden jurídica en las comunidades. Desde ya comento que un *locus* privilegiado para esas discusiones ha sido el Comité Estudiantil del Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad. Atento a los objetivos del proyecto PADES, he buscado promover enlaces de metodologías de investigación y aportes teóricos procurando que los miembros del Comité Estudiantil —y demás estudiantes que atendieron a las pláticas— sean multiplicadores de avances en la iniciación científica en la institución.

En este sentido, destaco el seminario sobre las metodologías del Tribunal Permanente de los Pueblos, capítulo México, que presenté como una experiencia de derecho desde bases sociales. El tribunal, iniciativa de la Fundación Lelio Basso, de Italia, sesionó en México entre 2011 y 2014, y he podido participar en él en condición de miembro y asesor jurídico del eje sobre migraciones y desplazamientos forzados. También destaco mi participación en una de las sesiones de grupo de estudios del Comité Estudiantil, en la que estaban discutiendo la Teoría Pura del Derecho, de Hans Kelsen, la que da bases para los apartados siguientes.

## 2. La tradición formalista de los cursos e instituciones jurídicas

Los sistemas jurídicos de Brasil y México tienen el rasgo predominante de la colonización ibérica, ambos fuertemente sostenidos en la tradición romano-germánica, la que, en su proceso histórico, cristalizó las leyes escritas como fuentes de derecho. El derecho de las colonias estaba basado en las ordenaciones de los reyes, y el esclavismo condicionaba los jueces a decisiones no universalistas.

A excepción de las experiencias universitarias fundadas por los jesuitas, como el pionero Estudio General de Santo Domingo (fundado en 1518), no existieron cursos de derecho en las colonias, sino tardíamente, por demanda de las clases comerciantes y terratenientes que veían desventajas en sus negocios por no tener abogados y administradores licenciados. Los primeros abogados en las colonias eran licenciados en universidades europeas.

Sin embargo, las estructuras jurídicas de América Latina han sido una mezcla de los rasgos coloniales con rasgos de culturas endógenas, forjadas en el proceso mismo de la colonización. Los principios de la legalidad y del monopolio estatal de jurisdicción, tan basilares para los sistemas jurídico-sociales de las sociedades europeas, no se han podido importar plenamente a las sociedades coloniales de América.

Como recuerda el antropólogo Robert W. Shirley (1987), que estudió regiones de los estados de São Paulo y Minas Gerais, el Brasil colonial tenía al menos tres tipos de patrones de legalidad: (1) las leyes formales de las escuelas de derecho y del gobierno, seguidas por las élites urbanas, aunque las clases dominantes siempre han hecho sus formas de rebasar esas leyes cuando no les convenían; (2) las leyes de los caciques terratenientes y grandes comerciantes, que tenían sus propios espacios de poder y con ello su propia legalidad; (3) las costumbres comunitarias, los

arreglos directos entre las clases populares, como campesinos, pequeños comerciantes y pobres de la ciudad.

Esto demuestra en qué dimensión los parámetros mundiales de estudios jurídicos, de base eurocéntrica, no se aplican en su totalidad a las sociedades de Latinoamérica. Los jóvenes de familias ricas de las colonias, licenciados en las escuelas de Portugal, España y Francia, al retornar a sus tierras, propusieron rupturas y revoluciones para ver realidad los derechos humanos, los presupuestos del Estado de derecho, de las libertades civiles y de la democracia universal.

Los movimientos sociales, tanto en las épocas coloniales como en la posindependencia, se han visto entramados en largos procesos violentos de revolución y contrarrevolución, restauración y contrarrestauración. En los ajustes y acomodaciones de poder se han implementado estructuras jurídicas que reproducen los conceptos europeos, pero mantienen las posiciones y los privilegios de las oligarquías terratenientes, de una parte, y elementos burócratas y militares, en las áreas urbanas. Eso se ha visto en la historia de México durante el período del *porfiriato* y en otras épocas. En Brasil y Argentina, las capas militares han promovido masacres de pueblos (incluyendo al pueblo paraguayo), expansionismo del territorio y una configuración propia de Estado, de nacionalismo y de símbolos nacionales.

¿Qué relación tiene esto con los cursos de derecho? Ellos han reproducido espacios académicos oligárquicos y formalistas, y también han reproducido las contradicciones en las élites de poder con unas fracciones liberales y otras conservadoras. Existe un saber-poder (en la terminología de Foucault) o un *habitus* (en la terminología de Bourdieu) que demandan del estudiante de derecho o profesional de carreras jurídicas cierta presentación o postura ante sus colegas y ante la sociedad. Es parte de esa posición social el uso de términos técnicos que muy bien podrían reemplazar por términos del lenguaje común.

El hablar difícil, o hablar en código de corporación, limita los espacios de diálogo o dificulta que las “personas comunes” puedan comprender y tomar su parte en el tema. Entre los petitorios de abogados, manifestaciones de fiscales y decisiones de jueces existe enorme cantidad de términos en latín o frases y adjetivos que son meramente un estilo de escrita que demuestra la erudición de quienes los utilizan y de quienes pueden comprender y responder.

A lo largo de la segunda mitad del siglo xx, el tradicionalismo ha perdido espacio, pues el estudiar una carrera jurídica ha dejado de ser un privilegio de quienes puedan ingresar en las facultades centenarias. Hubo una ampliación o multiplicación de los cursos de derecho por conveniencias e interés del mercado, o sea, siguiendo las premisas de expansión de la educación superior del Banco Mundial y la inclusión de la educación en la OMC como un servicio de comercio. De todas maneras, los jóvenes de clases populares han podido acceder a la educación superior jurídica.

Con el pasar de las décadas y generaciones, sumando el proceso de la globalización que demanda patrones del lenguaje directos y alineación de procedimientos, el lenguaje jurídico ha perdido sus códigos de corporación y se han diversificado los *habitus* de estudiantes y profesionales de derecho. Sin embargo, cada vez más la sociedad transfiere la solución de sus problemas a las esferas judiciales, haciendo que el saber jurídico se perpetúe como un conocimiento específico y limitado a una pequeña parte de la población, la de los especialistas en los caminos, detalles y procedimientos jurídicos, los que pueden comprender o antever “que va decir el juez”. En algunos casos, en Latinoamérica, esto se ha llamado judicialización de la política o *lawfare*.

### 3. Fundamentos teóricos de la sociología jurídica

Las materias de los cursos de derecho suelen separarse entre la dogmática y la propedéutica jurídica. El origen de esa diferenciación está en la misma construcción histórica de la ciencia del derecho. Para entenderlo hemos de diferenciar lo que es la existencia histórica de un fenómeno y lo que es la utilización histórica de su nombre, la afirmación de su concepto.

¿Qué es el derecho? Ciertas teorías no aceptan que el derecho ha existido desde que existe vida humana. En otras palabras, que la existencia del derecho es específica de algunas sociedades en algún tiempo histórico. Mientras más requisitos se admiten para caracterizar qué significa derecho y qué significa una relación social fundada en la forma jurídica, más especificidad se da al fenómeno, más específico es de cierta sociedad en una cierta época.

En las sociedades europeas antiguas y medievales, así como en los pueblos prehispánicos de América, por supuesto, existían reglas de convivencia y mecanismos sociales para forzar el cumplimiento de esas reglas. Hay en la historia registros de tablas de leyes, como el *Manu smriti* (el Código de Manu, de la India Antigua), el Código de Hammurabi (de la antigua Babilonia), y las Tablas de Moisés, los Diez Mandamientos que fundaron las sociedades judeocristianas y que son reconocidos también por las tradiciones islámicas, así como el Corán también puede ser visto como un libro de conductas sociales recomendadas a sus seguidores.

De todas maneras, aunque haya reglas y leyes, no había una técnica de creación y aplicación del derecho tal como se conoce hoy, o sea, que no está vinculada a un orden fatalista metafísico o divino. De las sociedades antiguas, así lo entiende Pashukanis, el Derecho Romano fue el que más se caracterizó como un sistema de normas y técnicas específicas en la sociedad.

Cuando los barcos de Colón llegaban a las islas del Caribe, aún la concepción de derecho predominante en el continente euroasiático era el iusnaturalismo o derecho natural. De ahí se entiende por qué los juristas filósofos fundadores del derecho internacional y críticos de la colonización eran también teólogos y vinculados a una congregación de la Iglesia católica (como Francisco de Vitoria, Francisco Suárez y Bartolomé de Las Casas). La creación del derecho se daba por la interpretación que hacían los filósofos sobre la voluntad divina, y su legitimación y su aplicación se daban por una autoridad máxima religiosa, el Papa en este caso. De ahí también se entiende por qué los tratados celebrados entre España y Portugal acerca de la colonización de América eran mediados por la Iglesia.

Cuando los franceses lanzaron su Código Civil, en 1804, ya estaba en marcha un giro desde el iusnaturalismo asentado en la tradición feudal hacia un orden jurídico que diera estructura y regularidad a las relaciones civiles y comerciales de las sociedades capitalistas. A mediados del siglo XIX, Auguste Comte (1798-1857) afirmaba la filosofía del positivismo. En los países de América Latina posindependencia, debido a la preocupación de fundar sus constituciones, vinieron procesos de codificación de sus leyes civiles y administrativas.

Ya durante el siglo XX, el profesor austríaco Hans Kelsen (1881-1973), a lo largo de varias publicaciones desde 1920, formuló su teoría pura del derecho, que miraba la creación y la legitimación de las normas jurídicas por mecanismos y autoridades específicas. Ese giro teórico permitió un estudio más profundo de las técnicas jurídicas y marcó la forma de ver el derecho, e inclusive el funcionamiento de los parlamentos y tribunales en todo el mundo, sobre todo en los países más influenciados por la tradición romano-germánica.

Para Kelsen, la ciencia del derecho se diferencia de las ciencias naturales y humanas porque su objeto son las normas que

preconizan un *deber ser*, diferente de la observación empírica de cómo las cosas *son*, sean fenómenos naturales o sociales.

Buscando la autonomía de la ciencia jurídica, Kelsen “trabaja en un sistema lógico según el cual la base de una norma solo puede ser otra norma, y no una relación social, lo que lleva al diseño de una estructura abstracta, una pirámide de normas relacionadas formando el sistema normativo” (Moreira, 2013, p. 219).

Para comprender la especificidad de la ciencia del derecho era necesario mirar al edificio completo del sistema normativo, lo que solo era posible retirando los elementos de determinación social y ética existentes en las relaciones sociojurídicas. Kelsen no negaba la existencia de esas determinaciones, y por esto separaba lo que pertenecía a la ciencia pura del derecho (la jurisprudencia normativa) y a la sociología del derecho (la jurisprudencia sociológica). En la tradición de los cursos de derecho y su división de materias de estudio se mantuvo esa separación, con las materias de la Dogmática Jurídica y las materias de la Propedéutica Jurídica.

Por otra parte, el profesor austríaco contemporáneo de Kelsen, Eugen Ehrlich (1862-1922), lanzó una polémica fundamental y definidora de la sociología jurídica moderna. Para él, la ciencia del derecho solo podría ser una ciencia social, que incorporaba a su vez la jurisprudencia normativa. Apuntaba que los estudios jurídicos de su época se habían limitado a un carácter meramente pragmático o técnico, olvidando que la investigación científica tenía que estar basada en el método inductivo, con observación de hechos y colecta de experiencias.

El fenómeno sociojurídico no estaba limitado a la actividad de los jueces, abogados y legisladores; la totalidad social incluía estudiar cómo la gente, en sus quehaceres diarios, practicaban relaciones jurídicas. De ahí su teoría del Derecho Vivo. Como escribí en otro trabajo:



El Derecho Vivo se ocupa de las reglas que se reconocen y practican efectivamente en las relaciones sociales en cada lugar, cultura y período histórico, como, por ejemplo, las disposiciones de los contratos. La gente está mucho más preocupada por observar el contenido de los contratos, cumplir sus compromisos, que por sus supuestos de constitución y validez (Moreira, 2013, p. 225).

Juntamente con los historicistas alemanes de su época, Ehrlich situaba el origen del derecho fuera del Estado, en lo que difería de Kelsen, quien sostenía que una teoría pura del derecho solo se podría estudiar a partir de las normas generadas desde el Estado y sus procedimientos de formalización. Esa discusión ha repercutido en la sociología jurídica latinoamericana contemporánea, en los debates entre monismo y pluralismo jurídico.

Una ciencia pura del derecho no sería suficiente para hacer comprobaciones empíricas sobre cómo las actividades legislativas y judiciales, la sistematización de las normas y los procesos de aplicación y sanción están implícitos y, a su vez, implican configuraciones y prácticas sociales. La sociología del derecho, como todo estudio del derecho que se pueda llamar científico, debe también observar los fenómenos cotidianos que tienen relación con el campo jurídico.

Por ejemplo, cuando se discute la teoría de las costumbres como fuente de derecho. Podemos pensar en las prácticas comerciales, que se repiten sucesivamente formando padrones —todo un sistema de procedimientos y reglas que no se forma primero por la existencia de leyes estatales, sino por la repetición de esas prácticas en la medida en que son aceptadas consensualmente como eficaces, tanto para vendedores como para compradores.

Recuerdo aquí las expresiones brasileñas *vender fiado* y *pendurar a conta*, que es una venta a crédito informal, un compromiso oral de pago futuro. Se habla en Brasil “colgar la cuenta”, que significa anotar la deuda en un papel y dejarla a vista en la

caja o escritorio, o anotada en un cuaderno. Recuerdo también el famoso caso del bengalí Muhammad Yunus, quien comenzó un sistema de pequeños préstamos a artesanos en 1976, lo que devino en el *Grameen Bank*, el “banco de la aldea”. El caso es una referencia en estudios sobre microcrédito y economía solidaria. El éxito del banco demostró que la gente pobre, por lo general, honra más sus compromisos que la gente de mejores condiciones materiales de vida. A su vez, eso demuestra que la gente suele entablar relaciones jurídicas no mediadas directamente por un gobierno y sus leyes.

Toda esa discusión sobre la jurisprudencia y la sociología entre Kelsen y Ehrlich tiene que llegar también a la teoría general del derecho del profesor ruso Evgeni Pashukanis, quien ha sido por más de un siglo el autor más conocido de la teoría marxista del derecho. Así como Kelsen, él también estuvo preocupado por entender la especificidad del fenómeno jurídico en las sociedades, y llegó a la comprensión de que ese fenómeno es una construcción histórica específica de sociedades típicamente capitalistas. Una vez que Marx demostró que la mercancía, en el contexto de su producción y circulación, es la célula de funcionamiento del modelo capitalista de sociedad, esa mercancía introduce relaciones sociales necesariamente mediadas por la forma jurídica.

Aunque se suponga la mercancía como un objeto, ella tiene que producirse y venderse por seres humanos, por personas. Bajo relaciones sociales capitalistas, fundadas en la separación entre productor y medios de producción, entre producción social y apropiación privada, las mercancías circulan bajo un contrato, en las que vendedor y comprador tienen que actuar con libertad y autonomía de voluntad (eso en sentido estrictamente formal) —de ahí se revela la ambivalencia de los principios jurídicos fundamentales: propiedad, igualdad y libertad.

Esa ambivalencia deviene la figura de un sujeto abstracto de derecho, que no tiene que coincidir con un atributo biológico esencial, ni con una dimensión moral. De ahí se entiende que un trabajador asalariado “vende” su fuerza de trabajo. Aparentemente, una persona que no tiene bienes no tiene nada para vender, pero su propia fuerza de trabajo se vuelve una mercancía apropiada por el empresario capitalista.

A través de la explicación de la plusvalía, Marx demostró que esa relación de venta de la fuerza de trabajo solo puede ser una relación de explotación (entendiendo por explotación la diferencia, en beneficio del empresario, entre el valor del producto en el mercado y el pago retribuido al productor en forma de salario).

En la rama teórica de la cual participa Pashukanis, no solo el derecho sirve a la determinación capitalista de la sociedad capitalista, sino también el Estado y las relaciones sociales de poder lo hacen. Por eso, toda relación social implicada con una forma jurídica tiene la protección, directa o tácita, del Estado. Aunque, en el cotidiano social, un comerciante haga una venta a crédito informal a un comprador, la posibilidad de que ese pago no se realice está protegida por un recurso a una entidad del Estado. En otras palabras, la constitución del monopolio estatal del uso de la fuerza pública tiene relación directa con el advenimiento histórico del capitalismo.

Algo fundamental en la crítica marxista del derecho es la fetichización de la norma jurídica. O sea, así como hay un fetiche de la mercancía en la economía política del capitalismo, hay una pérdida de la conciencia social sobre el hecho de que las normas son creaciones humanas social e históricamente condicionadas.

De la misma manera que la mercancía no crea valor, sino su valor se agrega a través del trabajo y se realiza en el momento del intercambio, la norma jurídica no crea realmente la obligación: la obligación es determinada por las relaciones sociales. La norma adquiere en la subjetividad social una cualidad que

parece intrínseca (obligatoria, imperativa), justo cuando esta cualidad no pertenece a la norma, sino al tipo de relación, de la relación social real de la cual esta norma es la expresión.

#### 4. Bases de la crítica jurídica

Efectivamente, no solo los aportes filosóficos del marxismo, sino también los procesos históricos de revoluciones y luchas de la gente oprimida por el capitalismo, han revolucionado los estudios del derecho. La famosa decimoprimer tesis de Marx, según la cual, más que interpretar la sociedad de diferentes formas, los filósofos tienen que ocuparse de transformarla, tiene sentido en la filosofía del derecho, así como en la práctica de los profesionales de las carreras jurídicas.

Inspirados en el medio universitario europeo por los movimientos históricos, desde las revoluciones burguesas a los movimientos obreros, Theodor Adorno y Max Horkheimer plantearon en la sociología y la filosofía un método llamado *teoría crítica*, en los años 1930. Ese proceso fue atravesado y confirmado por los aprendizajes históricos desde el nazifascismo. Estos profesores demostraron que toda la construcción teórica y la legitimidad histórica del Iluminismo y el liberalismo burgués devinieron “actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad”, como aduce la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. La *Dialéctica del Iluminismo* mostró que todo fue parte del mismo proceso y *corpus* ideológico subyacente a la manifestación histórica del capitalismo.

Variados procesos históricos del siglo xx, como las revoluciones socialistas en Rusia y China, y procesos de liberación nacional como en Cuba y otros países, y también las famosas protestas, huelgas y marchas obreras y estudiantiles del año 1968, han dado su tónica hacia dentro del quehacer teórico universi-

tario (incluyendo las academias de derecho). La realidad social cobraba otras formas de explicar el derecho, así como otras teorías sociales.

Desde pensar la *teoría crítica*, habría que pensar también una teoría crítica del derecho, y este fue el camino del profesor francés Michel Miaille, para quien una “teoría crítica” no es lo mismo que una “teoría con críticas”. Así como no se repara un edificio decadente sin cambiar sus cimiento, no se puede pretender transformar el derecho apenas criticando leyes, dispositivos y contenidos particulares. Miaille fue parte del movimiento académico de Crítica del Derecho en Francia, durante los años 70 del siglo xx.

En las academias de Estados Unidos tuvieron enorme importancia los Estudios Jurídicos Críticos (o *Critical Legal Studies*), que retoman las teorías del realismo jurídico en ese país, el cual, en los años 30, ya expresaba una crítica a los estudios abstractos e idealistas de las bases iusnaturalistas, y al mismo tiempo se alejaban de las determinaciones normativistas y formalistas. El fenómeno jurídico no se funda en un orden natural abstracto, tampoco en un orden normativo abstracto, sino se materializa en las decisiones judiciales. Los CLS, a su vez, en los años 70, buscaron situar las influencias de los actores sociales, tales como los mercados, los agentes políticos y la sociedad civil, en la subjetividad del juez.

Los movimientos aquí mencionados son parte de un contexto mundial de conflictos sociales e ideológicos que de alguna manera impactaron en los ámbitos universitarios e intelectuales, así como también provocaron críticas en formas tradicionales de pensar, enseñar y aplicar el derecho. Ese proceso también se dio en Latinoamérica, en países como Brasil y México. En cada país, los estudios y proposiciones intelectuales estaban condicionados por particularidades locales, a ejemplo de las dictaduras

militares en Argentina y Brasil, los movimientos de resistencia y los exilios.

## 5. Los movimientos de crítica jurídica en Brasil

La actuación crítica de los juristas acompaña la historia del Estado brasileño, desde los movimientos republicanos y abolicionistas, donde se destacaron los jóvenes Castro Alves, Rui Barbosa, Luís Gama y Joaquim Nabuco. Desde la época colonial, los movimientos de emancipación han tenido una base jurídico-liberal, y la concentración de la tierra ha demandado luchas y proyectos de reformas agrarias.

Durante la dictadura militar que duró entre 1964 y 1985, en varias regiones los estudiantes de derecho y abogados se organizaron colectivamente para prestar atención y defensa jurídica a los campesinos en conflictos por tierras (por ejemplo, la Asociación de Abogados de Trabajadores Rurales de Bahía). Los campesinos se habían levantado desde la década de los 50, con las Ligas Campesinas en el noreste del país y revueltas de campesinos armados en Paraná y Goiás. Francisco Julião fue un abogado que se volvió famoso por defender a los campesinos del noreste. En la misma época, en Pernambuco, el educador Paulo Freire empezaba sus proyectos de alfabetización de trabajadores de cañaverales, experiencias que definiría como educación como práctica de libertad y después como pedagogía del oprimido, conceptos que inspiraron múltiples experiencias de abogados populares y proyectos universitarios en los últimos años de la dictadura militar.

Hay que recordar dos abogados que defendieron tomas masivas de tierras por campesinos en el sur del estado de Pará: Gabriel Pimenta y Paulo Fonteles. Ambos fueron asesinados (1982 y 1987), por el mismo motivo de ejercer su profesión en

favor de los pueblos oprimidos. Los ejemplos de esos abogados dieron origen a núcleos y asociaciones de abogados del pueblo (o abogados populares), incluyendo la Asociación Brasileña de Abogados del Pueblo, asociada a la Asociación Internacional de Abogados del Pueblo, fundada en 2000, así como la Red Nacional de Abogadas y Abogados Populares (RENAP), que se constituyó a partir de abogados que apoyaban la causa del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST).

### Imagen 1

Gabriel Pimenta asesorando a los campesinos de Pará



Fuente: Periódico *A Nova Democracia*.

### Imagen 2

Foto del funeral de Gabriel Pimenta en 1982



Fuente: Leila Jinkings, leilajinkings.blogspot.com.

### Imagen 3

Abogados de la Asociación Internacional de los Abogados del Pueblo en el Presidio Urso Branco, en Rondônia, norte de Brasil, en 2009



Fuente: www.iapl.net.



En Brasília, la teoría de la Dialéctica Jurídica y la Nueva Escuela Jurídica Brasileña, fundadas por Roberto Lyra Filho, ganaban espacio, dejando semillas y académicos asociados que, ya durante la década de 1990, dieron otra dimensión a la crítica jurídica en el país. Apoyada por José Geraldo de Souza Júnior, la Universidad de Brasília lanzó el curso de extensión Derecho Hallado en la Calle. En la misma época, el sociólogo jurista de la Universidad de Coímbra, Boaventura de Sousa Santos, publicaba los resultados de su investigación participativa en la comunidad *Jacarezinho*, en Rio de Janeiro, y plantea las maneras como la comunidad resolvía sus necesidades básicas y mediaba sus conflictos más allá del derecho y los órganos oficiales. Desde Santa Catarina, Antonio Carlos Wolkmer lanzaba en 1994 su tratado sobre *Pluralismo Jurídico: fundamentos de una nueva cultura en el Derecho*.

También en el sur del país, los jueces Lédio Rosa de Andrade y Amílton Bueno de Carvalho lanzaban el Movimiento por el Derecho Alternativo. Por ser un movimiento de jueces que proponía ajustes en la técnica tradicional de jurisdicción, ese movimiento tuvo mucha repercusión sea de apoyo, sea de crítica. Los jueces mostraban, en la práctica de sus decisiones, que cuando la ley y la justicia estaban en contradicción, debían decidir por la justicia. Al final, las críticas ayudaron a proyectar el movimiento nacionalmente y atraer atención y defensores. La concepción estaba relacionada con el movimiento italiano del “uso alternativo del derecho”.

A su vez, en Rio de Janeiro, el profesor Miguel Lanzeloti Baldez, actuando en la práctica en la defensa de movimientos de lucha por la vivienda, propuso su concepción de derecho insurgente. Desde la Universidad Estadual de Campinas, en São Paulo, el profesor Márcio Bilharinho Naves publicaba sus estudios sobre el jurista soviético Evgeni Pashukanis, y planteaba una crítica radical a la existencia misma del derecho y su función en

la sociedad capitalista. Esa crítica ha sido muy impulsada por el profesor de la Universidad de São Paulo, Alysson Mascaro, y una gran cantidad de investigadores, entre los cuales me incluyo, se ha inspirado en ella, y ha publicado una obra precursora sobre la crítica marxista del derecho internacional (Moreira, 2011).

No obstante la diversidad de nombres, concepciones y geografías de estos movimientos y escuelas de la crítica del derecho en Brasil, todos ellos apuntaron a una crítica del legalismo y el conservadurismo en la creación y la aplicación de las normas jurídicas. Al plantear otro derecho, mostraban y denunciaban que el derecho estatal vigente funcionaba promoviendo injusticias y violaciones de derechos fundamentales, más allá de los enunciados normativos. Con esa crítica, se sumaron a los movimientos sociales de contestación, como los campesinos sin tierra, las luchas por vivienda popular y las huelgas obreras.

En los levantamientos de juventud que tomaron muchas grandes ciudades de Brasil en 2013, los jóvenes abogados se sumaron a las protestas o dieron su contribución actuando en contra de los abusos policiales en las calles, así como en las estaciones de policía. Así se generalizaron colectivos de abogados solidarios en todo el país, los mismos que han sido, todavía en el presente, perseguidos y procesados por actuar en defensa de activistas sociales.

## 6. La crítica jurídica en México

Para hablar del movimiento de crítica jurídica en México hay que pensar en las particularidades históricas de ese país, desde los pueblos anteriores a la colonización europea, pasando por el porfiriato y la Revolución Mexicana de las primeras décadas del siglo xx. Desde ahí, comprender la importancia de la concentración de poder en las oligarquías terratenientes, el *cacicazgo*, los

logros de reparto de tierras en la Revolución y los ajustes conservadores de poder posteriores. Sobre esto explica bien Adolfo Gilly en *La revolución interrumpida* (2008).

Todo esto quiere decir que, así como en Brasil, muy temprano los abogados y juristas tuvieron lugar importante en la historia del país. Lamentablemente, una gran parte de la intelectualidad mexicana no pudo incorporar las demandas de los revolucionarios campesinos, y se interrumpió el reparto de tierras con los ajustes políticos alrededor de la constitución de 1917. Aquí me refiero sobre todo a la ruptura entre Emiliano Zapata y Francisco Madero (presidente de México entre 1911 y 1913), lo que resumió la diferencia entre agraristas y constitucionalistas. La Constitución de 1917, al mismo tiempo que representa un marco en el constitucionalismo social a escala mundial, representa también el triunfo de un camino burocrático sobre un camino revolucionario.

Sin duda, un precursor de la crítica jurídica en México fueron Ricardo Flores Magón y sus dos hermanos Enrique y Jesús, en el contexto del periódico *Regeneración* y sus organizaciones políticas y activismo para la crítica al porfiriato e inspiración de la Revolución Mexicana. Mucho se habla de Ricardo Flores Magón como periodista y escritor, pero poco se recuerda que fue estudiante de derecho en la Escuela Nacional de Jurisprudencia, en la Ciudad de México, una de las unidades que integraron la creación de la Universidad Nacional Autónoma de México en 1910. Gran parte de los textos del periódico *Regeneración*, especialmente de su primera fase en 1900, trataban de la crítica jurídica, desde el funcionamiento de las cortes y tribunales, la ética de los jueces, la crítica de la persecución criminal y la corrupción de los agentes de Estado.

Las acciones de abogados que actuaron en defensa de los pueblos y organizaciones colectivas, a finales del siglo xx dieron continuidad a ese contexto histórico.

La compleja organización de la tenencia asociativa de las tierras, a través de los *ejidos*, así como los sindicatos, han ocupado un lugar fundamental en el asesoramiento jurídico popular. Es cierto que muchos movimientos campesinos y obreros irrumpieron en México en los años 1970, donde se incluyen las bases del Movimiento de Liberación Nacional en el estado de Guerrero, y los sindicatos obreros en todo el país. En Yucatán es famosa la historia del abogado Efraín Calderón Lara, “El Charras”, abogado de diversos sindicatos, asesinado en 1974. La historia de violencia política en México ha cobrado la vida de muchos activistas sociales y sus familiares, incluyendo abogados que han tomado posición en causas colectivas.

Ya para los años 80, la crítica jurídica gana espacio en los ambientes universitarios, a partir de profesores inspirados por las luchas populares, como Jesús Antonio de la Torre Rangel, quien publicó, en 1984, *El derecho como arma de liberación en América Latina*. En 1976, llegaba a México el profesor Óscar Correas, desde la ciudad argentina de Córdoba, donde trabajaba como abogado de presos políticos en la Agrupación de Abogados de Córdoba, organización que sufría amenazas de un grupo de extrema derecha en aquel país. Correas lanzó una profunda crítica de la ideología jurídica y, a través del periódico *Crítica Jurídica*, congregó varias generaciones de juristas dedicados a la transformación de la sociedad.

Con el proceso de la insurgencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, a partir de 1994, se formaron colectivos de asesoramiento a la elaboración de los Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena (1996). Ese largo proceso buscaba incorporar las demandas de los pueblos indígenas del país al orden constitucional. Desde ahí la concepción de autonomía política y pluralismo jurídico se ha desarrollado en México más que en cualquier país de América Latina.

La publicación fundada por Correas en 1985 dio lugar a un núcleo de investigadores adscrito al Centro de Investigaciones Interdisciplinarias y Ciencias Humanas de la UNAM, responsable de organizar conferencias en asociación con centros de investigación en diferentes universidades del país, que promovieron encuentros de académicos críticos del derecho originarios no solo de México, sino también de otros países de América Latina. Eso significó, ya para los años 2000, el encuentro de diferentes procesos que se daban en cada país, y reunió experiencias de México, Brasil, Argentina, Cuba y Puerto Rico, por ejemplo. Por eso ha tenido sentido hablar de un movimiento de crítica jurídica latinoamericana.

## 7. Reflexiones a manera de conclusión

Conocer diferentes experiencias históricas de cómo abogados y otros actores jurídicos tomaron las riendas de los instrumentos jurídicos para promover cambios sociales, así como conocer diferentes contribuciones teóricas y filosóficas a la crítica del derecho como instrumento de opresión, es prácticas fundamental para estudiantes y juristas ocupados en dar sentido a sus labores profesionales y humanas.

En la actualidad de América Latina, la crítica jurídica ha estado motivada por los debates de los años 70, sobre todo por los cambios políticos en varios países a partir de los años 2000, como la constitución de Estados plurinacionales en Bolivia y Ecuador.

También es importante señalar que las diferencias entre un abordaje marxista clásico y un abordaje más enfocado en las fuerzas y los movimientos sociales de cada país latinoamericano también pueden dar diferentes caminos de crítica jurídica. Aquí me refiero a una dualidad limitante en los espacios académicos,

cuando los intelectuales solo pueden hablar desde los esquemas clásicos de lucha de clase y conflicto burguesía-proletariado, y, por otro lado, los que miran a las luchas de los campesinos e indígenas sin incorporar la crítica profunda del capitalismo y de la lucha de clases que el marxismo estableció como ruptura epistemológica.

En la crítica jurídica, esa dualidad puede expresarse en la lectura de Pashukanis, quien demostró que el derecho es un fenómeno específico del capitalismo, y que cualquier lucha profunda y esencial contra el capitalismo no puede efectivamente contar con instrumentos jurídicos; por otro lado, las varias teorías sobre pluralismo jurídico, que, al igual, critican el normativismo y el formalismo, y denuncian el derecho como instrumento de opresión, pero miran, unas veces, al uso táctico del derecho en las luchas sociales, y otras veces, a movimientos populares como sujetos colectivos de derecho diversos de las jurisdicciones estatales.

Dentro del campo del pluralismo jurídico, es importante percibir cómo, en México, los avances sociales e históricos promovidos con la Revolución Mexicana, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en 1994, y otras experiencias colectivas e históricas, han dado mucho sentido al tema de las autonomías indígenas y populares. No se trata solo de una diversidad de sistemas jurídicos, sino también de una diversidad de entidades políticas (e inclusive militares) no alineadas al monopolio estatal. Esto es diferente del proceso de las constituciones plurinacionales de Bolivia y Ecuador, por un lado, y del pluralismo jurídico comunitario-participativo que se ha observado en Brasil en los campamentos de campesinos sin tierra y tomas de terrenos urbanos.

Una perspectiva más avanzada de los estudios e investigaciones jurídicas surge cuando, desde la propia institucionalidad curricular y pedagógica del curso, se incorpora una concepción

de crítica jurídica. En Brasil hubo importantes experiencias en la primera quincena de los años 2000, como cursos de derecho para jóvenes campesinos de las áreas de reforma agraria y cursos de licenciatura intercultural indígena. En otros países, esas experiencias avanzan con universidades populares y comunitarias en Ecuador, Bolivia, Perú y México, aunque no todas experiencias han incluido cursos de pregrado en derecho. A la lista de lo que pueden llamarse universidades populares se agregan experiencias educativas de movimientos sociales.

Retomando el apartado anterior, sobre el tradicionalismo en las escuelas de derecho, recuerdo que, al igual que la carrera de medicina, la carrera del derecho forma un sentido de corporación y reserva de mercado. En Brasil, las exigencias curriculares mínimas para la carrera jurídica a veces se ponen como obstáculos para la incorporación de contenidos críticos y reflexivos. Otras veces, reformas curriculares nacionales terminan incorporando esos contenidos aunque, por lo general, las reformas caminen más para adecuar la enseñanza a demandas del capitalismo transnacional, alejándose más aún de aquellos contenidos.

Por todo lo anterior, la experiencia de las universidades interculturales en México ha sido de las más importantes en América Latina, más aún cuando esas universidades poseen carreras de derecho con enfoque intercultural, como es el caso de la UIEP. Termine este trabajo con la felicidad de haber participado del proyecto de impulsar en esa institución la iniciación científica de base interdisciplinaria, sustentable e intercultural, y de seguir apoyando las experiencias educativas de la UIEP.

## Referencias

- Adorno, T. W. y M. Horkheimer (1985). *Dialéctica do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Andrade, L. R. de (2014). *O que é direito alternativo?* Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- Baldez, M. L. (1989). *Sobre o papel do direito na sociedade capitalista: direito insurgente*. Petrópolis: CDDH.
- Carvalho, A. B. de (1997). *Direito alternativo em movimento*. Niterói: Luam.
- Correas, O. (2015). “El juridicismo marxista”, en N. Conde Gaxiola, *Teoría crítica y derecho contemporáneo*. México: Horizontes, pp.79-88.
- Ehrlich, E. (1986). *Fundamentos da sociologia do direito*. Brasília: UnB.
- Gilly, A. (2008). *La revolución interrumpida*. México: Era.
- Kelsen, H. (1992). “Una fundamentación de la sociología del derecho”. *Doxa. Cuadernos de filosofía del derecho*, núm. 12. Alicante: Universidad de Alicante.
- (1998). *Teoria geral do direito e do Estado*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lyra Filho, R. (1982). *O que é Direito*. São Paulo: Brasiliense.
- Mascaro, A. L. (2003). *Crítica da legalidade e do direito brasileiro*. São Paulo: Quartier Latin.
- (2007). *Introdução ao estudo do direito*. São Paulo: Quartier Latin.
- (2010). *Filosofia do direito*. São Paulo: Atlas.
- Miaille, M. (1979). *Uma introdução crítica ao Direito*. Lisboa: Moraes Editores.
- Moreira, J. da S. (2011). *Direito Internacional: para uma crítica marxista*. São Paulo: Alfa-Omega.
- (2013). “O método na Sociologia do Direito: Ehrlich visitado por Pachukanis”. *Crítica Jurídica*, núm. 35, México, 215-249.
- (2015). “Lenin y los derechos del pueblo”, en N. Conde Gaxiola, *Teoría crítica y derecho contemporáneo*. México: Horizontes, pp.137-149.



- Naves, M. B. (2000). *Marxismo e direito: um estudo sobre Pachukanis*. São Paulo: Boitempo.
- Pachukanis, E. B. (1988). *Teoria geral do direito e marxismo*. São Paulo: Acadêmica.
- Santos, B. de S. (1985). “Notas sobre a história jurídico-social de Pasárgada”. *Sociologia do Direito*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Shirley, R. W. (1987). *Antropologia Jurídica*. São Paulo: Saraiva.
- Souza Júnior, J. G. (1991). “Movimentos sociais — emergência de novos sujeitos: o sujeito coletivo de direito”, em E. L. Arruda Jr., *Lições de direito alternativo*. São Paulo: Acadêmica, pp. 131-140.
- Torre Rangel, J. A. de la (Org.) (2002). *Derecho alternativo y crítica jurídica*. México: Porrúa.
- Torre Rangel, J. A. de la (2010). *Derecho como arma de liberación en América latina: sociología jurídica y uso alternativo del derecho*. Buenos Aires: FLACSO.
- Wolkmer, A. C. (1994). *Pluralismo jurídico. Fundamentos de uma nova cultura no Direito*. São Paulo: Alfa-Omega.

# 3

## Metodología jurídica para problematizar la educación en materia de derechos humanos en el sistema jurídico mexicano

ITZEL ARRIAGA HURTADO

### 1. Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo principal plantear una propuesta de metodología jurídica para problematizar la educación en materia de derechos humanos que se instauró como obligatoria a partir del suprasistema internacional en materia política y económica, que generó un nuevo sistema de dignidad humana en la mayoría de los Estados nación de la Organización de las Naciones Unidas y, por lo tanto, en el sistema jurídico mexicano.

### 2. Desarrollo

#### a. Fases del método científico

La metodología jurídica tiene como punto de partida dos premisas determinantes: aceptar que el derecho es una ciencia social, y afirmar

que las ciencias sociales siguen la suerte de las ciencias anteriores a su existencia, como, son las ciencias duras y exactas, en cuanto al uso del método científico.

Particularmente en la ciencia moderna emerge la validez de la observación con que se encuentra una realidad; para el caso de todas las ciencias del conocimiento, la realidad es diversa, y para ello se requiere identificar que el conocimiento científico y las formas en las que la epistemología define o concibe la experiencia empírica y los fenómenos de la realidad se ven guiados por el método científico, entendiendo por científico lo que busca explicar los fenómenos naturales y sociales a partir del uso de la razón mediante la observación, el análisis o la problematización y su comprobación o posibilidad de ser comprobado.

Por ello, hacer referencia a la palabra ciencia implica un conocimiento de la realidad que mantenga su base o fundamento en lo racional, sistemático, y la susceptibilidad de comprobación que lo explique; por medio de la investigación científica el ser humano procura una reconstrucción conceptual del mundo cada vez más amplia, profunda y exacta (Bunge, 2004).

Según señala Klimovsky (1994), para algunos epistemólogos lo que resulta característico del conocimiento que brinda la ciencia es el llamado método científico; es decir, el procedimiento (o el conjunto de ellos) que nos permite obtener dicho conocimiento y al mismo justificarlo; en otras palabras, dar pruebas acerca de su validez.

Tal como se observa desde Carbonelli, Cruz e Irrazábal (2011), que lo señalan en su concepto “verdad”, actualmente existen importantes debates en el campo científico sobre la existencia de un único método científico o de varios, de acuerdo con las características de los diferentes objetos de estudio o fragmentos de la realidad que se pretende estudiar.

Dicha perspectiva coincide con Gómez-Peresmitre y Reidl (2012), al concebir que el método científico implica:

la expresión de los procesos del pensamiento a través de enunciados y argumentos que explican los fenómenos de la realidad, las relaciones internas entre sus elementos y sus conexiones con otros fenómenos mediante el raciocinio y su comprobación a través de la demostración y verificación (pág. 6),

Esto significa que el método científico, además de implicar la búsqueda del conocimiento y la observación objetiva, adiciona la susceptibilidad de comprobación de su existencia en la realidad social a que se refiere.

Asimismo, el método científico y su resultado constituido a través del conocimiento de determinada realidad objetiva son independientes del sujeto que realiza este proceso, lo que significa que son “totalmente independiente de las pretensiones de conocimiento de un sujeto; también es independiente de su creencia o disposición de asentir o actuar y el conocimiento en sentido objetivo es conocimiento sin conceder: es conocimiento sin sujeto cognoscente” (Popper, 1974, p. 108).

En forma genérica, el método científico se constituye como una metodología generalizada para todos los estudios de ciencias exactas, duras, sociales, humanas y de la conducta. Dicho método se clasifica en tres etapas: búsqueda de conocimiento, planteamiento del problema a través de la observación objetiva y susceptibilidad de la demostración.

#### b. Fases de estructura metodológica

El presente documento se propone exponer una propuesta de estructura metodológica para la ciencia jurídica que abarca las fases del método científico ya explicado, a partir de cuatro marcos: el marco conceptual para la búsqueda de conocimiento que constituye lo que implica el deber ser o lo que la realidad social ha permitido como el deber ser de un fenómeno social; posteriormente el marco teórico y el marco de conocimiento como los

marcos dentro de la estructura científica que van a coadyuvar a realizar el planteamiento del problema y, sobre todo, dejar la base del ser de la realidad social y la susceptibilidad de la demostración en el marco lógico derivado de un planteamiento del problema en las ciencias sociales y, por lo tanto, en la ciencia jurídica, que en adelante se denominará sistema jurídico (diagrama 1).

### Diagrama 1

Propuesta de estructura metodológica



Fuente: Elaboración propia.

Identificando que el mundo del deber ser del marco conceptual y el mundo del ser referido en los marcos teórico, de conocimiento y lógico no son coincidentes, se habla de planteamientos del problema que se exponen a partir del método científico en la ciencia jurídica.

Bunge propone que “la investigación, científica o no, consiste en hallar, formular problemas y luchar con ellos...”, y que: “no se trata simplemente de que la investigación empiece por los problemas: la investigación consiste constantemente en tratar problemas” (Bunge, 2004, p. 145), esto significa que la investigación científica tiene como esencia principal el tratamiento de problemas que se presentan en la realidad social.

En resumen, los marcos conceptual, teórico, de conocimiento y lógico son las fases que desarrollan la búsqueda de

conocimiento y la problematización donde el conocimiento objetivo para la ciencia jurídica, y específicamente en materia de derechos humanos, deriva de un sistema político internacional establecido como un sistema internacional de derechos humanos, como lo refiere la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020) al concebir los derechos humanos como una “rama de derecho internacional público”.

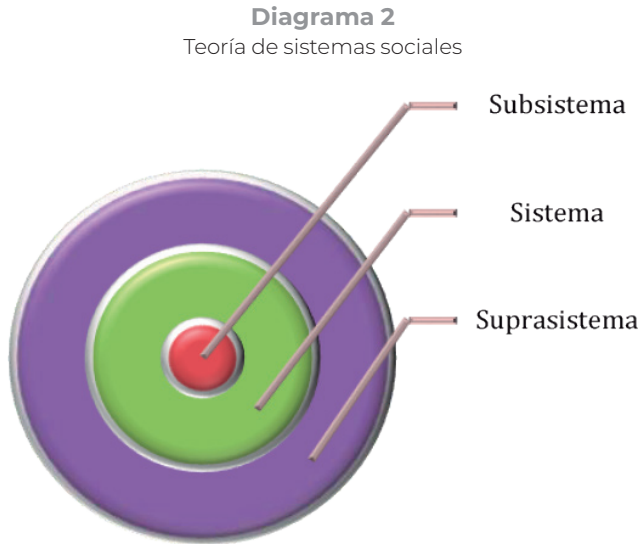
Esto afirma la obligatoriedad del órgano gubernamental respecto del gobernado en materia de promoción, difusión, protección y garantía de los derechos fundamentales a los cuales el Estado nación se adhiere sobre la base de su regulación jurídica en su constitución política (ONU, Derechos Humanos , 2020).

### c. Teorías sociológicas

Existen múltiples teorías sociológicas a través de las cuales se pueden plantear problemas de la realidad social, y por lo tanto ir a la búsqueda de la susceptibilidad de la demostración de cualquier fenómeno, como la teoría de la fenomenología, la teoría organizacional, la teoría del caos, la teoría del riesgo, la teoría la estructural, entre otras (Rivas, 2009); sin embargo, en el caso del presente documento se utiliza únicamente la teoría de sistemas sociales como propuesta metodológica respecto del análisis de los sistemas.

La teoría de los sistemas sociales representa el comportamiento de ciertos sistemas de la sociedad dentro de una estructura a través de la comunicación entre ellos, así como su complejidad e incluso adaptación en relación con el cumplimiento de un objetivo general al sistema social al que se haga referencia, el cual puede ser de nivel micro o macro, así como la medición del nivel de entropía que los subsistemas manifiesten, y determinando un planteamiento de problema por el no cumplimiento del objetivo del sistema social (Luhmann N. , 1996).

La teoría de sistemas sociales se instaaura como el estudio de determinado fenómeno de la realidad social a partir de los subsistemas y el suprasistema que lo componen e inciden en su afectación y comportamiento (diagrama 2).



Fuente: Elaboración propia.

#### d. Metodología jurídica

La metodología jurídica se construye como los pasos seguidos en el desarrollo de una investigación jurídica hasta la consecución de los resultados en forma tal que quien desee replicarla pueda hacerlo (Gómez-Peresmitré y Reidl, 2012, p. 284); con fundamento en lo desarrollado por el método científico para la observación objetiva de los fenómenos en la ciencia jurídica se fundamenta la presente propuesta metodológica.

La estructura de la propuesta metodológica para el análisis de la problematización en las ciencias jurídicas comienza con la selección de un tema de investigación, posteriormente el marco

conceptual que indica el deber ser de un fenómeno, es decir, su naturaleza jurídica dentro de las estructuras de los derechos humanos, seguido el marco teórico que refleja el mundo del ser, lo que nos muestra que ya no coincide con el mundo del deber ser estipulado por los suprasistemas internacionales para el planteamiento del problema desde esta teoría y, por lo tanto, un marco jurídico, y finalmente un marco de conocimiento en el área jurídica donde el mundo del ser de este fenómeno da cabida a un planteamiento de problema respecto de los subsistemas normativo, gubernamental y de política internacional respecto de la eficiencia, la suficiencia y la eficacia de estos tres subsistemas.

Lo anterior nos acerca a un procedimiento científico viable e inédito que mantiene alta rigurosidad de investigación, que da un argumento para la construcción de un marco lógico donde se optará por los enfoques de investigación (cualitativo y cuantitativo) que permitirán acercarnos a la comprobación e incluso contrastar una hipótesis de trabajo argumentativo, lo que tiene como consecuencia inmediata el planteamiento del problema desde la teoría de sistemas sociales. A continuación se muestra el diagrama 3, que resume lo que anteriormente explicado:



**Diagrama 3**  
Resumen



Fuente: Elaboración propia.

e. Planteamiento del problema desde la teoría de sistemas sociales

Se procede a explicar una forma de observar que los sistemas sociales determinan el comportamiento de cualquier objeto de estudio, en el caso de la presente propuesta, jurídico, de un fenómeno, particularmente desde los derechos humanos.

La educación en derechos humanos se instaura como un suprasistema acogido por México, un suprasistema regionalizado hacia la legislación y el comportamiento del órgano gubernamental mexicano. Ello implica realizar un análisis para saber cuál es el suprasistema internacional, además de responder a la pregunta de a qué se debe que esto tenga que suceder en México; es decir, la necesidad de educarnos en materia de derechos humanos y de hacer una metodología jurídica para ello.

### *E.I Sistema internacional anterior a 1945*

La estructura global mundial legitimaba y legalizaba el sistema anterior a 1945, cuando acontecían circunstancias que instauraban la violencia como “una repentina incompreensión de acciones que, un momento antes, parecían lógicas, envueltas en dinámicas propias y autorreferentes” (Fernández, 2015, p. 6) que, en otras palabras, es lo que hoy denominamos figuras delictivas o de vulneración a derechos fundamentales; como muestra de ello se tiene una gran cantidad de ejemplos de la legalización de la violencia mundial que avalaba dichas estructuras.

### *E.II Derechos humanos a partir de 1945*

En 1945 se crea la ONU como institución internacional, que acoge la denominación derechos humanos como una parte de sus objetivos generales y los identifica de la siguiente manera:

- a. Política internacional de este organismo internacional para la construcción de un sistema de dignidad humana (SRE, 2008).
- b. Rama de derecho internacional público (ONU, Derecho Internacional, 2020); de ahí la necesidad de estudiar en el campo jurídico esta perspectiva sistémica y del suprasistema internacional obligatorio a escala latinoamericana y particularmente para el caso de México.
- c. Derechos de una persona ante su órgano gubernamental; es decir, toda la estructura del sistema gubernamental ejecutivo, legislativo y judicial de manera vertical y transversal (ONU, Derechos Humanos , 2020).
- d. Reconocimiento de todo ser humano como sujeto de derechos fundamentales (Aguilera y López, 2011).

El objetivo general de Naciones Unidas es fomentar estas relaciones de amistad por medio de un principio de igualdad de derechos en cuanto a la libre determinación de los pueblos; asimismo, alcanzar la estructura de paz universal y la seguridad en el mundo para mejorar el nivel de la defensa de los derechos humanos (ONU, Derechos Humanos , 2020).

Esta ideología de Naciones Unidas se aplica a todo el mundo y a todos los Estados nación que pertenecen a esta Organización, con una estructura eurocentrista que va a determinar un suprasistema de dignidad humana a partir del primer documento de política internacional que hace oficial dicho suprasistema, denominado Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) en 1948 (ONU, Derechos Humanos , 2020).

### *E.III Declaración Universal de los Derechos Humanos*

A partir de esta ideología política y también económica internacional resulta de gran trascendencia observar con anterioridad a este sistema de dignidad humana, una democracia representativa en donde no todo ser humano era sujeto de derechos fundamentales y la existencia de los denominados grupos vulnerables de conformidad con el Informe sobre Desarrollo Humano (PNUD).

Para ello, en 1948 la DUDH exige como parte de su objetivo general la necesidad de la enseñanza y la educación para el respeto de los derechos humanos; este documento internacional no solo es documento fijo, sino es además la obligación que todos los Estados de las Naciones Unidas adquieren para este suprasistema de dignidad humana y que señala la exigencia de esta educación en materia de derechos humanos como un objetivo específico para las libertades fundamentales, para la tolerancia, la amistad entre todas las naciones y los grupos étnicos religiosos (DUDH, 1948).

#### *E.IV Democracia participativa*

Esta es una tarea compleja colocada desde 1948 como una obligación internacional para todos los Estados de las Naciones Unidas, y fijo desde 1966 a partir del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, como documentos de política internacional que contienen los bloques de los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos; de estos cinco bloques derivan los derechos fundamentales que cada Estado nación va a asumir para su compromiso obligatorio a partir de sus constituciones políticas, y por lo tanto para sus órganos gubernamentales (ACNUDH, 2012, p. 7), tarea que constituye la democracia participativa que reconoce a toda persona humana como sujeto de derechos fundamentales, con la garantía de sus cinco bloques de derechos.

Esta importancia para México pasó a la ratificación hasta 1981, y se no convirtió en obligatoria desafortunadamente; en 1981 México firmó y ratificó ambos pactos; sin embargo, no los instauró como obligatorios con nivel constitucional, y de ahí que la transición a la democracia participativa ha sido realmente muy paulatina a lo largo del siglo xx.

#### *E.V Dignidad humana*

La dignidad humana se afincó como un sistema de valores democráticos desde una perspectiva participativa, y por lo tanto son valores jurídicos que adopta la cultura universal hacia la dignidad de la persona y sus derechos humanos como, pilar de la nueva forma de realización democrática de un Estado nación (Landa, 2000, p. 21). Este sistema de dignidad humana abona que estos cinco bloques de derechos sean para toda persona humana en cualquier Estado nación del que se esté manteniendo la

obligatoriedad con nivel constitucional de un régimen de esta naturaleza de dignidad humana y, por lo tanto, de democracia participativa.

Aquí tenemos las vertientes de este suprasistema internacional que obligó a los Estados nación pertenecientes a la ONU para identificar la necesidad de lograr la obligación para los órganos gubernamentales y su educación en toda esta temática, en toda esta área de conocimiento denominada derechos humanos.

#### *E.vi Decenio para la Educación en Derechos Humanos*

El Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1994-2004) es el primer instrumento para la educación en materia de derechos humanos; dicho instrumento determinó tareas específicas, particularmente la capacitación en derechos humanos para el sistema gubernamental de todos los Estados nación. Sin embargo, en el Informe sobre los logros y los fallos registrados en el Decenio y sobre las futuras actividades de las Naciones Unidas en esta esfera se destacó que, a pesar de los resultados, el Decenio no se cumplió por parte del órgano gubernamental, debido a la falta de capacitación y de recursos financieros (ACNUDH y UNESCO, 2004)

#### *E.vii Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*

El Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2005-actualmente) surge precisamente cuando finaliza el Decenio; este programa está compuesto por cuatro etapas: en su primera fase hace una estructura de enseñanza en las primeras generaciones, en su segunda etapa atiende a una enseñanza y una educación para los funcionarios públicos, agentes del orden y personal militar, que refuerza en la tercera etapa e insiste en

que los órganos gubernamentales atiendan y cumplan dicha educación (ACNUDH, 2019).

En cuanto a la observación objetiva de nuestro sistema jurídico mexicano, se deduce la gran falta de regulación jurídica en materia de derechos humanos, así como su ineficacia a causa del exceso de violaciones a derechos fundamentales por parte del órgano gubernamental, y es aquí en donde nos damos cuenta de que, aunque está transcurriendo la cuarta etapa de este programa mundial, es un reto para los países latinoamericanos, y particularmente para México, cumplir esta obligatoriedad (ACNUDH, 2019).

#### *E.VIII Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Derechos Humanos*

Otro de los documentos internacionales de la ONU es la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Derechos Humanos, de 2011, instrumento que nuevamente hace un llamamiento a la obligación que tienen los Estados nación y las autoridades gubernamentales como los primeros responsables de promover y garantizar la educación y la formación en derechos humanos; como órganos gubernamentales, son los primeros que tienen que estar formados en esa área de conocimiento, como una política internacional de carácter obligatorio para la difusión, la promoción, la protección y la garantía de los derechos fundamentales de toda persona que se encuentra en el Estado nación obligado (DNUEFDH, 2011).

Del análisis de estos documentos internacionales en materia de educación en derechos humanos se observa la necesidad de que los Estados nación obligados lleven a cabo medidas progresivas para cumplirlos; sin embargo, el ser de la realidad social refleja que el Decenio de 1994 creó la primera obligación del órgano gubernamental para educarse en la materia, posterior-

mente el Programa Mundial de 2005, y finalmente la Declaración de 2011, las que reiteran, e insisten en ello, la obligatoriedad de todos los Estados nación de la ONU de educarse en materia de derechos humanos, pero, a pesar de su vigencia, ha sido un reto que afronta dificultades de cumplimiento.

#### *E.ix Vulnerabilidad en México*

Lo anterior exige observar la transición de la vulnerabilidad; es decir, el tema de los grupos vulnerables, lo que implica las diferencias equidistantes que existen en todo ser humano clasificado en categorías (PNUD, 2014); para el caso de México, fueron avaladas tres categorías más:

**Diagrama 4**



Fuente: PNUD 2014.

Este pensamiento eurocentrista obliga a México a esta perspectiva conocida desde 1945 con la creación de ONU, a la que se adhirió en 1948, con la firma y la ratificación de los documentos

internacionales mencionados anteriormente; sin embargo, es en 2011 cuando México se adhiere constitucionalmente al sistema de dignidad humana (DOF, 2011); por ello, todavía se está conociendo e intentando formar educativamente a estudiantes en materia jurídica para este nuevo paradigma y la defensa de los derechos fundamentales, y para eliminar la posibilidad de las violaciones de los derechos fundamentales por parte de la función pública.

El proceso democrático participativo se instaura en la ONU desde 1948 con la DUDH y para el caso de México se fija desde 1966 a partir de la firma y ratificación de los dos pactos internacionales de derechos civiles, políticos, culturales, económicos y sociales; sin embargo, es menester señalar que México lo hace una política nacional a partir de mayo de 2019, es decir, con el actual Plan Nacional de Desarrollo (PND) (2019-2024), que está dirigido a los procesos democráticos participativos.

#### *E.x Sistema de dignidad humana en México*

En la parte jurídica se produjeron las reformas constitucionales de 2005, 2008 y 2011, para instaurar el sistema de dignidad humana en México.

La primera reforma atiende figuras sociales y prácticas desafortunadas que se legitimaban antes de 2005 en materia de desaparición forzada, torturas y tratos crueles e inhumanos; por la incidencia de dichas figuras, México se ve forzado a adherirse a la Corte Penal Internacional para su atención; sin embargo, lo hizo con múltiples reservas ante los documentos internacionales (DOF, 2005).

Como mención general, antes de dicha reforma cada caso concreto de vulneración a los derechos fundamentales se hacía pasar por el Senado para determinar si se cometieron o no las figuras anteriormente mencionadas, y definitivamente como



órganos gubernamentales no era fácil señalar alguna violación a los derechos fundamentales, por lo que esta reforma tuvo como consecuencia principal que esas figuras violatorias de derechos fundamentales fueran más visibilizadas en el sistema internacional y su atención las pudiera resolver la Corte Penal Internacional (DOF, 2005).

Por lo que se refiere a las reformas de 2008, su trascendencia principal es la instauración del debido proceso como derecho fundamental; es decir, hacia el sujeto de derechos y su cumplimiento por parte del aparato gubernamental (DOF, 2008).

Finalmente, las reformas de 2011 en materia de dignidad humana y reconocimiento de los grupos vulnerables para un nuevo sistema de protección de derechos fundamentales, al establecer a todo tratado internacional en materia de derechos humanos, una vez firmado y ratificado, como ley suprema del sistema jurídico mexicano, consagran la obligación del órgano gubernamental de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos fundamentales de toda persona como sujeto de derechos, y además estipulan que deberán prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones en la materia (DOF, 2011).

#### *E.xi Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la educación en derechos humanos*

En materia de educación en derechos humanos, el artículo tercero de la CPEUM (2020) establece el criterio de que debería ser orientado para la nueva educación en México con la finalidad de lograr resultados de un proceso científico y particularmente minimizar en la máxima medida las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios

Desafortunadamente, lo que se pretende minimizar con dicha educación se encuentra en un sistema cultural regido por la biopolítica, consistente en una gran cantidad de pensamientos

del inconsciente colectivo que se adhieren, precisamente, a lo que se normaliza, y que hoy denominamos violencia, discriminación, violación de derechos fundamentales... (Sevilla, 2014, pp. 53-54).

Se tiende a pensar que la violencia está aumentando porque hoy sabemos más casos de la ocurrencia respecto de figuras violatorias de derechos fundamentales por parte del órgano gubernamental; sin embargo, es realmente por la trascendencia de la transición que tuvo el sistema de la CPEUM, donde se señaló una figura jurídica como discriminación, que nos hace analizar y cuestionar que como personas decimos “creo que discrimino”, “creo que soy xenofóbico”, “creo que soy homofóbico”, “tengo un conflicto para la no tolerancia del otro”, “creo que no logro tener un respeto irrestricto”, y esto, realmente, está incluido en nuestro sistema cultural, consecuentemente avalado y legitimado por toda la sociedad, y con este sencillo ejemplo se muestra la claridad de que la educación en derechos humanos no es solo para el órgano gubernamental sino para la sociedad nacional en su conjunto.

f. Propuesta metodológica en materia de educación en derechos humanos

Por lo anteriormente expuesto, se plantea la presente propuesta metodológica de estudiar científica y objetivamente las realidades sociales en materia de educación en derechos humanos tratando de problematizarlas en los pasos del método científico, que se muestra a continuación (diagrama 5):

Diagrama 5



Fuente: Elaboración propia.

Se parte de un tema de investigación en el cual podamos realizar la estructura sistémica en la búsqueda del conocimiento para un marco conceptual que nos defienda el deber ser de un fenómeno social y por lo, tanto jurídico, que identifique la naturaleza jurídica cada uno de los derechos fundamentales, y ahí tendríamos una gran cantidad de investigaciones posibles.

Posteriormente, se elabora un marco teórico desde la propuesta de la teoría de los sistemas sociales, con la finalidad de avalar la susceptibilidad de demostración de una hipótesis de trabajo desde la perspectiva hipotética que plantea que todo fenómeno se debe a su entorno social y su comportamiento está determinado por la influencia de la comunicación entre los sistemas que lo influyen.

En este marco, y desde esta perspectiva, el sistema de educación en derechos humanos sería un sistema de análisis con la finalidad de llevar a cabo una transición profunda y lograr el acceso a las nuevas propuestas como formas de concientizar y

de sensibilizar en la materia e ir minimizando las posibles violaciones dentro de nuestra realidad social mexicana.

Finalmente, un marco jurídico debe abonar al análisis directo de todo el sistema internacional de derechos humanos, donde se tiene una gran cantidad de fenómenos sociales que pueden ser incluidos en los sistemas internacionales ya firmados y ratificados por México y, por lo tanto, el análisis y el cuestionamiento del sistema jurídico para poder alcanzar la susceptibilidad de demostración de este planteamiento del problema.

## Conclusiones

1. El área de conocimiento del derecho se asume como una ciencia por pertenecer al campo de estudio del hombre en sociedad y, por tanto, pertenecer a las ciencias sociales.
2. Debido a que el derecho es una ciencia social, puede denominarse ciencia jurídica y, por lo tanto, ser analizada desde una metodología científica.
3. En el siglo XXI el Estado mexicano se adhiere a un sistema internacional en materia de derechos humanos y se desarrolla una nueva rama del derecho denominada derechos humanos como rama de derecho internacional público.
4. El derecho internacional de los derechos humanos consolida un proceso democrático participativo para los Estados nación que constitucionalmente reconozcan los derechos fundamentales para generar un sistema político nacional de democracia participativa.
5. El sistema político internacional de los derechos humanos al que México se adhiere en 2011, implica la obligación de educar en esta área a toda la función pública, así como a la sociedad civil.

6. El Decenio para la Educación en Derechos Humanos de 2004 mostró la imposibilidad de los Estados nación, incluido México, para llevar a cabo dicha educación al sistema gubernamental.
7. Se propone que la educación en materia de derechos humanos se problematice a través de una metodología jurídica basada en la teoría de sistemas sociales, con la finalidad de generar nuevas propuestas para la generación de conocimiento en la ciencia jurídica que incidan en la mejora del sistema normativo y gubernamental hacia la protección de los derechos fundamentales.

## Referencias

- ACNUDH (2012). *Estudio sobre los problemas comunes a que se enfrentan los Estados en sus esfuerzos para garantizar la democracia y el Estado de derechos desde una perspectiva de los derechos humanos*.
- (2019). *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2005-en curso)*. Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2005-en curso), 20 de mayo. Disponible en: <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Programme.aspx>. Consultado: 10 de junio de 2020.
- ACNUDH y UNESCO (2004). *Informe sobre los logros y los fallos registrados en el Decenio y sobre las futuras actividades de las Naciones Unidas en esta esfera*. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas.
- Aguilera y López (2011). “Los derechos fundamentales en la teoría jurídica garantista de Luigi Ferrajoli”, en R. Aguilera. *Nuevas perspectivas y desafíos en la protección de los derechos humanos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bunge, M. (2004). *La investigación científica*. Barcelona: Siglo XXI.

- Cabonelli, M.; Cruz, J., y G. Irrazábal (2011). *Introducción al conocimiento científico y a la metodología de la investigación*. Argentina: Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- CPEUM (2020). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 8 de mayo. Disponible en: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf\\_mov/Constitucion\\_Politica.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf). Consultado: 10 de junio de 2020.
- DNUEFDH (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Derechos Humanos*, 2 de noviembre. Disponible en: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/declaracion-de-naciones-unidas-sobre-educacion-y-formacion-en-materia-de-derechos-humanos.pdf>. Consultado: 10 de junio de 2020.
- DOF (2005). *Decreto de Promulgación del Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, adoptado en la ciudad de Roma, el diecisiete de julio de mil novecientos noventa y ocho*, 31 de diciembre. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/tratados.htm> Consultado: 10 de junio de 2020.
- (2008). *Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 18 de junio. Disponible en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5046978&fecha=18/06/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5046978&fecha=18/06/2008). Consultado: 10 de junio de 2020.
- (2011). *Decreto por el que se modifica la denominación del capítulo I del título primero y reforma diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 10 de junio. Disponible en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011). Consultado: 10 de junio de 2020.
- DUDH (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 10 de diciembre. Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TraInt/Derechos%20Humanos/INST%20000.pdf>. Consultado: 2020 de junio de 10.
- Fernández, F. (2015). *La violencia y el ser humano*. Instituto Español de Estudios Estratégicos.

- Gómez-Peresmitré y Reidl (2012). *Metodología de investigación de las ciencias sociales*. México: UNAM.
- Landa, C. (2000). “Dignidad de la persona humana”. *Ius et veritas* (7).
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría de sistemas sociales*. México: ITESO.
- Luhmann, N. (2005). *El derecho como sociedad*. Hender .
- ONU (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos*. Disponible en: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/declaracion-de-naciones-unidas-sobre-educacion-y-formacion-en-materia-de-derechos-humanos.pdf>.
- (2020a). *Derecho Internacional*. Disponible en: <https://www.un.org/es/sections/what-we-do/uphold-international-law/>. Consultado: 10 de junio de 2020.
- (2020b). *Derechos Humanos*. Disponible en: <https://www.un.org/es/sections/what-we-do/protect-human-rights/>. Consultado: 10 de junio de 2020.
- Piñeros, P. (2014). “El conocimiento objetivo como base para la educación según Karl R. Popper”. *Civilizar*, 14, 189-198.
- PND(2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*, 12 de mayo. Disponible en: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019). Consultado: 10 de junio de 2020.
- PNUD (2014). *Informe sobre desarrollo humano*.
- Popper, K. (1974). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.
- Rivas, L. (2009). “Evolución de la teoría de la organización”. *Universidad y Empresa*, (20).
- Rodríguez (2011). *Introducción general a la metodología de la investigación*. Antropología para Todos.
- Sevilla, A. (2014). *Hegemonía, gubernamentalidad, territorio. Apuntes metodológicos para una historia social de la planificación*.
- SRE (2008). *Derechos humanos: Agenda internacional de México*, 10 de septiembre. Disponible en: <https://sre.gob.mx/sre-docs/dh/docsdh/boletines/2008/politicaexterior.pdf>. Consultado: 10 de junio de 2020.

# 4

## Aspectos teóricos en lengua y cultura desde la perspectiva del arte, el patrimonio cultural y la restauración

MARÍA DEL ROCÍO ECHEVERRÍA GONZÁLEZ  
FAUSTO JOSÉ MARTÍNEZ DÍAZ  
FERNANDO GUZMÁN MUNDO

### Introducción

El sistema educativo de las universidades interculturales en México es de reciente creación y Lengua y cultura (LyC), es una licenciatura, pionera. Dentro de la propuesta curricular de asignaturas y temáticas impartidas en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), referente a la línea formativa del eje antropológico, esta incluye: el lenguaje, el mito, la magia, el simbolismo, la religión, la ciencia, la cultura, las etnociencias, el territorio, la identidad, el género y el derecho indígena. Estos temas en conjunto integran una estructura de conocimientos particulares del perfil social y humanístico de esta licenciatura; no obstante, existe desatención en actividades, prácticas y talleres



escolares que en paralelo atiendan aspectos del arte y el patrimonio de la cultura local.

En este trabajo se posiciona el estudio de ambas áreas con igual importancia que el resto de las asignaturas formativas; el objetivo es evidenciar el alcance del arte y el patrimonio, partiendo del análisis de las diferencias y desigualdades que sitúan en desventaja a las comunidades indígenas. Sin ser un trabajo exhaustivo, sugerimos que el arte, al ser escasamente valorado en la academia, resulta enriquecedor en el escenario rural para la comprensión-identidad cultural de los pueblos indígenas.

Desde nuestro contexto de estudio, caracterizado por la marginación de la Sierra Norte de Puebla y la desatención estatal implícita, como antropólogos consideramos que hacen falta iniciativas municipales, grupos de trabajo integrados, especialistas, experiencias, metodologías y un mayor acercamiento comunitario.<sup>1</sup> En consecuencia, se trata de una propuesta incipiente que, aunque extraña, resulta fascinante frente a la inmensa complejidad de su contenido.

El ensayo está dirigido principalmente a nuestros alumnos y alumnas. En primer lugar, exponemos de manera simple características básicas y de cierta utilidad para la comprensión del tema y, en segundo lugar, ponemos en discusión la significación del arte y el patrimonio cultural en sus trayectorias. Para avanzar, queda abierto a otras propuestas académicas que problematicen su composición y mejoren la propuesta.

El escrito se integra por tres apartados: “La cultura como hilo conductor”, que describe *grosso modo* el desarrollo de la cultura como base para la comprensión del estudio. “El arte como libe-

---

1 Agradecemos la invitación para colaborar en el Programa de Apoyo de Desarrollo de la Educación Superior (PADES) “Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad”, 2019, dirigido por la doctora Edilma de Jesús Desidério. Durante el Taller teórico-práctico del Arte y el arte de la restauración en Cuetzalan del Progreso, Puebla, compartimos diferentes inquietudes y reflexiones.

ración que otorga al espíritu el estar y vivir”, donde se exponen escuetas bases teóricas del arte desde la mirada de un debate inconcluso, con la finalidad de generar inquietudes a los alumnos y las alumnas en su enseñanza aprendizaje intercultural, como algo ineludible en su formación. Finalmente, en el apartado “El patrimonio cultural y jerarquía de capitales” se muestra que el patrimonio cultural tangible e intangible representa un recurso significativo de diferencia social entre el grupo de poder y el subordinado. En las “Consideraciones finales” se integran someras inquietudes académicas para trabajar en el tema con los jóvenes y las jóvenes y desde nuestras comunidades marginadas.

## La cultura como hilo conductor

La categoría central de estudio en la antropología es la cultura, aunque representa un todo inacabado y altamente dinámico, en su inmensa complejidad; no obstante, siempre nos ayuda a salir del laberinto, nos brinda respuestas, es una guía; constituye el punto de inicio y el lugar de retorno. En suma, es una disciplina científica comprensiva de nuestra realidad o de múltiples realidades.

La cultura para algunos antropólogos tiene su origen en la naturaleza humana, y está restringida tanto por la biología como por las leyes naturales (Kluckhohn y Herskovits, en Frost, 2009). Para autores como Geertz (2006), la constitución innata y genérica del hombre actual no niega los aspectos biológicos, pero, en paralelo, la cultura tiene un lugar privilegiado. Geertz sustenta que esta se forma a partir de dos productos: el primero es un producto biológico —estudiado por la antropología física— y el segundo es un producto social —estudiado por la antropología cultural—. En este último, la cultura es un elemento constitutivo y no complementario del pensamiento humano y, de manera

general, la antropología cultural asocia el análisis de la filosofía cultural con el fin de superar una mirada superflua del naturalismo del siglo XIX.

Una idea característica de la cultura bajo la mirada filosófica nos remite a Scheler, quien destaca el valor de dos elementos: *el alma* y *el espíritu colectivo*, que se encuentran presentes en cada fase del proceso que edifica a la cultura. El alma y el espíritu aparecen en el mito, el cuento, el lenguaje, la canción popular, la religión, el uso, la costumbre, el traje, la filosofía, el arte, la ciencia (Scheler, en Frost, 2009), y al mismo tiempo el hombre actúa, crea, modifica, se adapta y se identifica en comparación con otros grupos humanos. En cada manifestación, en todo el recorrido de desarrollo humano subsiste el alma y espíritu colectivos como elemento “inmortal”.

La cultura, para Scheler, es un proceso continuo de renovación e innovación exclusivo del hombre; es decir, la cultura es humanización. Esto implica que tanto el proceso que nos hace ser hombres como el hecho de que todos los productos culturales están impregnados de humanidad representan “lo más característicamente humano” (Frost, 2009, p. 35).

Para Cassirer, “la característica distintiva del hombre no es su naturaleza metafísica o física, sino su obra” (Frost, 2009, p. 37). En el pensamiento de Cassirer, el hombre no tiene naturaleza, sino historia, en su transitar no solo modifica la naturaleza, sino también las obras que deja en distintos lugares dan testimonio de su existencia. Así, *el mito, la religión, el arte, la historia y la ciencia* recopilan datos importantes de desarrollo cultural, y la ciencia aparece como el último paso en el avance espiritual del hombre y puede ser considerada como su logro máximo y revelador (Cassirer, 1967, p. 178). En un *principio creador*, los hechos contenidos en cada etapa no se encuentran dispersos, sino cada uno contiene una unidad interna, la cultura humana, en su conjunto, puede ser descrita como el proceso de la progresiva autolibe-

ración del hombre. El lenguaje, el mito, la religión, el arte, la historia, la ciencia constituyen las varias fases de este proceso (Cassirer, 1967). ¿Cómo sabemos que existe la cultura? Cuando observamos que el hombre a través de la historia transforma la naturaleza, ahí hay cultura.

En la misma lógica, “las herramientas, la caza, la organización de la familia y luego el arte, la religión y la ‘ciencia’ modelaron somáticamente al hombre y, por lo tanto, estos elementos (influyeron) no solo para su supervivencia sino para su realización existencial” (Geertz, 2006, p. 82). Por supuesto, este proceso formativo de desarrollo cultural fue en paralelo con la evolución de la mente, y el mismo autor destaca la singular capacidad ilimitada del hombre para aprender,<sup>2</sup> y acentúa que entre todos los animales este es el ser más emotivo y racional; aunque la intensidad de las emociones en cierta forma tiene que regularse por medio de recursos culturales para que el hombre no colapse; es decir, “requiere de un control cultural muy cuidadoso de los estímulos que pueden asustarlo, encolerizarlo, angustiarse, para evitar una continua inestabilidad afectiva” (Geertz, 2006, pp. 79-80).

El hombre, como criatura “domesticada” “sería un animal físicamente nada viable si no fuera por la cultura. Con menos frecuencia se ha afirmado que [existiría] un animal mentalmente nada viable” (La Barre, 1954; Dewey, 1939, en Geertz), de tal modo que el cerebro del hombre, para funcionar, debe ser alimentado continuamente de un suministro cultural. Además, el hombre manifiesta gradualmente, desde las etapas más elementales de existencia, la capacidad de *pensamientos y sentimientos*.

De esta forma, no es fútil agregar que, con los elementos mencionados, la cultura es un proceso cognitivo aprendido a través del tiempo y transmitido por la lengua. En este recuento

---

2 Aristóteles ha señalado que para el hombre aprender una cosa ha representado el mayor de los placeres. En C. Levi-Strauss significa una curiosidad asidua y perpetuamente despierta, un gusto del conocimiento por el placer por conocer (Levi-Strauss, 1997, p. 32).

actualmente sobrevive nuestra cosmovisión indígena con importantes contenidos de alma, espíritu, pensamiento y sentimientos y la manera peculiar que en diversas sociedades experimentamos el sentido de identidad, como indica Frosti:

Si no somos occidentales puros, si no nos sentimos plenamente comprometidos con su cultura es porque lo indígena en nosotros impide la aceptación: son las voces de los abuelos indios, “que lloran en nuestro corazón”, las que impiden que nos sintamos hijos y herederos de Europa (198-199).

Así, cultura e identidad singularizan mecanismos implícitos de arraigo y pertenencia al pasado-presente, como voces ágrafas que de manera inconsciente perduran en nuestro interior. No obstante, la realidad se encuentra en una dinámica de continuo cambio cultural, se reproduce y reconfigura a través del tiempo. El arte y el patrimonio, con sus múltiples significados, también son una forma heredada de nuestros ancestros y antepasados.

[Se trata de crear] una *praxis* que ofrezca un sentido de pertenencia para desarrollar múltiples procesos dirigidos a la búsqueda de experimentación y concreción de sus más altas expresiones: el lenguaje, el ritual y el arte. Reto, invención, aprendizaje, comunicación, reinención permanente de uno mismo en un diálogo colectivo (Mac Gregor; 2005, en Giménez, pp. 15-16).

Así, entre los procesos de creación cultural el patrimonio valioso que hemos heredado permanece relativamente en un proceso de continuidad y cambio, por lo que una *praxis* cultural orienta y da sentido al rumbo de un pueblo.

## El arte como liberación que otorga al espíritu el estar y vivir

En este apartado retomamos algunos de los diversos significados del arte, dado que consideramos útil relacionar el tema en los contextos interculturales de estudio. No obstante, queremos advertir que hablar de arte sin ser un especialista en la materia es penetrar en zonas pantanosas donde se corre el riesgo de permanecer inmóvil, con dificultad para avanzar.

Gombrich (1995), viendo la complejidad del significado, considera que, más que arte, existen artistas; la siguiente referencia advierte que estos aparecen a través del tiempo haciendo cosas distintas en diferentes épocas y lugares.

...Estos eran en otros tiempos hombres que cogían tierra coloreada y dibujaban toscamente las formas de un bisonte sobre las paredes de una cueva; hoy, compran sus colores y trazan carteles para las estaciones del metro. Entre unos y otros han hecho muchas cosas los artistas. No hay ningún mal en llamar arte a todas estas actividades, mientras tengamos en cuenta que tal palabra puede significar muchas cosas distintas, en épocas y lugares diversos (p. 15).

Si ya visualizamos al hombre primitivo pintando dentro de sus cavernas, y más tarde en época moderna a jóvenes reproduciendo pinturas en otros espacios, la articulación contextual es precisamente lo que puede significar para los artistas estas actividades de acuerdo con el lugar y la época.

Al respecto, Levi-Strauss, en su *magnum opus El pensamiento salvaje*, sostiene que el arte tiene tres componentes diferentes: *el estilo, el lugar y la época*. El artista se sitúa en el nivel de la ocasión, de la ejecución o de la destinación. El autor también clasifica para las artes tres momentos: “Las artes plásticas de occidente, las artes primitivas o de épocas antiguas y las artes aplicadas”

(Levi-Strauss, 1997, p. 51). En esta escala espacio-temporal, Lesper propone dos estados: *arte primitivo y arte contemporáneo*.

Diversos autores y autoras ubican el arte estrechamente vinculado a la belleza, a su expresión y contemplación, a conceptos y quehaceres en los que lo subjetivo ocupa un importante lugar (Malo 1996). Cassirer, estudiando el término, asegura que la belleza es uno de los fenómenos de la experiencia humana más claramente conocidos, cuyos carácter y naturaleza no requieren ser explicados por ninguna teoría metafísica, dado que se trata de algo palpable e inconfundible. Sin embargo, *ad litteram* enuncia que “si bien es cierto que toda belleza es verdad, no toda verdad es necesariamente belleza”; para el autor, el arte existe mucho antes del ser bello.

Es indudable que, en general, nos gusta y atrae la belleza de la naturaleza en todas sus manifestaciones (lagos, ríos, montañas, flores, animales, atardeceres, etcétera), pero, el término, en efecto, trae dificultades por lo relativo que resulta, cuando pensamos qué es bello, para quién o quiénes, y bajo qué parámetros lo consideramos en sociedades culturalmente distintas.

La confusión proviene de que varían mucho los gustos y criterios acerca de la belleza. Y lo mismo que decimos de la belleza hay que decir de la expresión (...) a menudo es la expresión de un personaje en el cuadro lo que hace que este nos guste o nos disguste. Algunas personas se sienten atraídas por una expresión cuando pueden comprenderla con facilidad y, por ello, les emociona profundamente (Gombrich, 1995, pp. 20-21).

Además de la complicación de lo que consideramos bello, también subyace la expresión. Cassirer afirma que todo arte expresivo se produce por la “imitación espontánea de sentimientos poderosos”, aunque el arte va más allá de nuestros afectos y emociones. Otra condición observada es que no se puede ser expresivo sin ser formativo, y que el proceso formativo requiere

un medio cultural sensible. “Para un gran pintor, un gran músico, o un gran poeta, los colores, las líneas, los ritmos y las palabras no son únicamente una parte de su aparato técnico, sino factores necesarios del proceso creador mismo”. Cassirer retoma a Simónides para decir que *pintura es poesía muda y la poesía es una pintura que habla*.

El carácter dialógico del arte es de renombrada relevancia, dado que el proceso artístico necesita de una conexión entre el artista y el sujeto receptor, donde, lo mismo que el proceso del lenguaje, el proceso artístico es dialógico. El autor describe que en la vida cotidiana no podemos soportar la intensidad de nuestras emociones, la tensión, el miedo, pero el arte como instrumento de la cultura representa un medio de autoliberación interior; es decir: el arte transforma dolores, daños o crueldades.<sup>3</sup>

El arte, además, busca como vía alterna escapar de la ciencia, de la tecnología, de lo racional y mecánico, abrazando alguna fe mística que subraya el valor de la espontaneidad y la individualidad (Gombrich, 1995).

Mientras la sociedad dicta un uso utilitario del tiempo, en el que cada instante debe ser productivo, crear beneficios y capital, el arte desobedece esa imposición, existe en el no hacer, la meditación, la observación, exige que el aprendizaje sea lento, probar y comprender los materiales, que los errores guíen. El arte es una liberación que otorga al espíritu el estar y vivir, el arte rompe con la obsesión del desgaste, el arte es eterno (Lesper, 2020).

El arte, en el pensamiento del filósofo, exige importantes dosis de imaginación del artista, y, en este indescriptible don, la fuente de creación fantástica es indestructible e inagotable, nunca cesa.

---

3 E. Cassirer, cuando se refiere a dichos estados intensificados de emociones que difícilmente podríamos soportar los seres humanos, señala, por ejemplo, *Edipo Rey*, de Sófocles, o el *Rey Lear*, de Shakespeare, donde el artista da una proyección para poder canalizar estas emociones que nos liberan.



Algunas categorías que lo vinculan son: la “belleza”, las emociones, las pasiones, los sentimientos poderosos, las expresiones, y todas implican un proceso formativo, sensibilidad, creación, fascinación e imaginación.

En la siguiente cita, larga pero necesaria, Lesper (2020) expone ideas precisas de lo que para ella representa el arte.

El arte es experiencia y manifestación del tiempo: la contemplación y la creación suceden en el tiempo, en un presente intransferible que acontece en el individuo, cada acción, decisión y estado que el arte provoca o necesita es una consecuencia del individuo que lo vive, lo enfrenta y lo integra a su estar en el mundo (...). Mientras la experiencia cotidiana nos hace sentir que el presente está “vivo” y el pasado está “muerto”, que el futuro guarda una promesa, el arte rompe con esa noción, y trae sus manifestaciones a una vida perpetua (...). La música, el teatro, la poesía, rompen esas barreras y nos significan en el instante en que las experimentamos. El paisaje, la figura humana, la naturaleza muerta, la abstracción, el color, son representaciones del tiempo y contienen en su presencia el proceso de la creación que exige la entrega de la vida al momento de la realización.<sup>4</sup>

Así, Lesper (2020) ha expuesto lo que constituye para los artistas y las artistas *la liberación que otorga al espíritu el estar y vivir* en una sociedad donde predomina la ciencia occidental frente a la ciencia de los pueblos. La primera persigue lo racional y la segunda, mediante el arte, construye lo mágico-místico. En un sistema capitalista y mecánico se persigue productividad y capital económico, aunque aparecen obras artísticas que se detienen en la contemplación, obras que para su edificación interrumpen el tiempo y dan pie a la meditación y la concentración.

---

4 E. Lesper. Disponible en: <https://www.avelinalesper.com/search/label/arte%20y%20filosof%C3%ADa>.

Lesper (2015) analiza a los “artistas” contemporáneos en una diversidad de obras, que figuran como moda o “refinamiento” de las clases altas en escenarios “ideales”, cuyo contenido corresponde a un auténtico fraude. Parafraseando a la autora, se concluye que no todo el mundo es artista y, por lo tanto, tampoco pueden abundar por todos lados obras artísticas; el arte no es un asunto de destrezas manuales, sino lleva implícito un método, requiere y exige tiempo, representa aquella creación estética, plenamente justificada como tal por llevar implícita y explícitamente contenidos extraordinarios, significados simbólicos, creación propia, donde el artista demuestra habilidades, talento, una formación rigurosa, visión, técnica, capacidad creadora. El arte representa una vocación imparable y, en efecto, puede ser un medio de libertad.

Conforme a lo anterior, es menester cuestionarnos la complejidad entre las categorías analíticas, entre los artistas y artesanos, entre arte popular y arte “culto”, entre lo que elaboran los indígenas para la comercialización cotidiana o lo que entra en el mercado de las galerías de arte, entre lo que se mantiene activo en el circuito comercial y lo que sale y se convierte en objeto de culto. ¿Cuál sería el punto de partida para su discusión, para la reflexión, para la puesta en práctica como asignatura pendiente en nuestra universidad y entre nuestros mismos estudiantes? ¿Cómo, en un medio de desigualdad estructural que ya se ha mencionado, podemos asirnos para la reflexión sobre el arte y la identidad entre los alumnos?

Desde la teoría del arte en la antropología encontramos el principio de reconocer la singularidad cultural de los objetos y de las prácticas que no se podían calificar como artísticos sin estar contaminados de etnocentrismo. La antropología se esforzó por componer marcos comparativos tan amplios como para incluir una variedad de prácticas humanas relativas a la experiencia estética (Martínez, 2012).

Cuando diversos pueblos indígenas realizan obras de arte, plasman parte de su vida y cosmovisión y, aunque existen verdaderos artistas, desde la mirada occidental por la forma de trabajar de estas sociedades, a menudo los han denominado artesanos. Levi Strauss (1997), en *El pensamiento salvaje*, hace un cruce entre conocimiento científico y conocimiento mágico.

El arte se inserta a mitad de camino entre el conocimiento científico y el pensamiento mítico o mágico, pues todo mundo sabe que el artista, a la vez, tiene algo del sabio y del *bricoleur*: con medios artesanales, confecciona un objeto material que es, al mismo tiempo, objeto de conocimiento (Levi-Strauss, 1997, p. 43).

El artista indígena —en sentido levisstrossiano— representa el *bricoleur* que vierte en sus obras conocimientos y saberes; agrega lo místico y lo espontáneo, y crea obras únicas producto de sus manos, en oposición a una lógica de producción en serie fabricada por máquinas. Los artistas y las artistas son hombres y mujeres con talento que equilibran formas, colores y texturas en una diversidad de piezas, pinturas, atuendos, y esculturas dignas de ocupar un lugar especial en cualquier museo o galería. ¿Cómo sabemos si se trata de una obra de arte?, “cuando no existen reglas que nos expliquen cuándo un cuadro o una escultura está bien, por lo general es imposible explicar exactamente con palabras por qué creemos hallarnos frente a una obra maestra” (Gombrich, 1995, p. 36).

El mencionado autor asegura que cuando contemplamos una obra superlativamente bien hecha, y cuando somos capaces de reconocer la maestría implícita con que fue elaborada, con independencia de nuestros gustos, se trata de una obra de arte.

Para entender la situación actual de los artistas indígenas, Victoria Novelo (2002) partió del análisis de la cultura como el elemento básico del modo de vida, enunciando la forma de ser,

sentir, pensar, percibir, entender, expresar, interpretar y buscar transformar el mundo circundante.

Planteó que México es un pueblo con una amplia diversidad étnica, que históricamente conserva habilidades artesanas que cohabitan con las más modernas técnicas: técnicas contemporáneas y formas arqueológicas de producir, de estilos artísticos con diversos orígenes, muchos de ellos inspirados en la naturaleza. Los conocimientos artísticos de los pueblos indígenas se adaptaron a las nuevas técnicas y herramientas traídas por los españoles, y con el transcurso del tiempo se mezclaron, transformaron y reinventaron como hasta hoy día.

Actualmente, el trabajo que realizan algunos indígenas frente a los procesos de modernización son escasamente valorados y, aunque existen algunos de alta concentración y dedicación, sus obras son escasamente reconocidas. Una investigación reciente sobre los artistas indígenas en México, situados en lugares de alta marginación y pobreza económica (como es el caso de las poblaciones rurales de la Alta Cuenca del Balsas, Guerrero),<sup>5</sup> registra el abandono de actividades agrícolas como medio principal de vida, para dedicarse a la producción artesanal y a su comercialización por prácticamente todas las ciudades importantes del país, a través de la migración, no para ocupar un lugar importante como productores y comerciantes exitosos, sino como estrategias e itinerarios de sobrevivencia.

Así, entre los talentosos grupos familiares indígenas se encuentran hamaqueros, alfareros, pintores en papel amate o talladores de madera (Miranda, Albarrán, Echeverría, Arcos, 2020). Desafortunadamente, “las obras de estos artistas, al ser normalmente adquiridas por debajo de su precio, y no pocas veces rebajadas aún más por la presión de inmorales regateos, la

---

5 Adela Miranda et al. (2020), *La producción artesanal como una alternativa a las migraciones de la pobreza en Ameyaltepec, Guerrero* (inédito).

refinada artesanía indígena mexicana ha constituido una especie de subsidio al embellecimiento de hoteles, restaurantes, oficinas y espacios habitacionales” (Miranda *et al.*, 2020).

Hasta aquí hemos señalado de manera muy sencilla algunas características del arte, y lo complicado que resulta su estudio. Queremos destacar que el debate para definir qué es el arte o Arte no está terminado, continúa en discusión, y somos conscientes de lo arbitrario que resulta tener claridad de conceptos cuando desde diversos lentes subjetivos y prejuizados lo legitiman o validan como tal y bajo intereses políticos, económicos y sociales. Es importante no perder la perspectiva hegemónica, la cual reconoce solo algunas obras y otras no, y considerar todas las dificultades de la creación estética incluyendo las distintas formas históricas, globales y locales.

## El patrimonio cultural y jerarquía de capitales

En México, la principal institución con facultad normativa y rectora en materia de protección y conservación del patrimonio cultural tangible e intangible es el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Como organismo público responsable de la materia, se dedica a tareas sustantivas como *la investigación, conservación, protección y difusión* del patrimonio prehistórico, antropológico, arqueológico e histórico del país.

El patrimonio cultural incluye la herencia de cada pueblo y las expresiones “muertas” de su cultura, así como los bienes actuales visibles (artesanías, lenguas, tradiciones). Se rige por una política patrimonial de conservación y administración de lo producido en el pasado, y de los bienes culturales tanto de las clases hegemónicas como de las subalternas (García Canclini, 1999).

En el estado de Puebla, México, la Ley de Cultura asocia a bienes muebles e inmuebles el paisaje natural, y además recur-

sos del pasado y del presente, en función de la relevancia cultural que sus habitantes asignen, denotando su contenido identitario.

Los bienes muebles e inmuebles, tanto públicos como privados, poblaciones o partes de poblaciones típicas y bellezas naturales, centros históricos, conjuntos urbanos y rurales, así como los bienes que por sus valores antropológicos, arquitectónicos, históricos, artísticos, etnográficos, científicos, cosmogónicos o tradicionales, tengan relevancia para los habitantes del Estado y sean parte de la identidad social, representativos de una época o sea conveniente su conservación para la posteridad. Art. 17 de la Ley de Cultura del Estado de Puebla.<sup>6</sup>

Para el historiador, los bienes tangibles e intangibles generados en el pasado constituyen la fuente primaria fundamental para su oficio. Desde el enfoque positivista y tradicional, los documentos escritos que se encuentran principalmente en los acervos históricos se han constituido en fuentes confiables para la reconstrucción del pasado. Sin embargo, las fuentes para el análisis se han ampliado en los últimos años, a través del enfoque interdisciplinario.

Así, historiadores como Peter Burke han propuesto diferentes formas de hacer historia, recurriendo al estudio de otras fuentes, como la fotografía, el retrato, la pintura, la música, el folclor y la memoria colectiva, entre otras fuentes artísticas. En su libro, *Visto y no visto* (2001), explica cómo en las fotografías se puede conocer el estilo de vestimenta diaria de la sociedad de determinado lugar y época, aunque bajo la consideración de que las imágenes no siempre son reflejos objetivos, y más bien son parte del contexto social de quien las produjo, por lo que es cometido del historiador reconocer ese contexto e integrar la imagen a él.

---

6 Tomado de Gobierno del Estado de Puebla (2009). *Ley de cultura del Estado de Puebla*. México.

Esta subjetividad se puede observar también en retratos de reyes, gente común o de actores sociales; en pinturas, grabados, dibujos, murales de una ciudad o representaciones de batallas. En este caso, las obras de arte, al contrastarse con diferentes tipos de documentos históricos, se convierten en fuentes de información histórica.

Otros elementos que pueden ser utilizados como fuentes históricas se encuentran en la cultura y el arte. En la obra de Burke (2005), *Cultura popular en la Europa moderna*, el autor elabora un estudio de la cultura a través de la identificación de elementos biculturales con dos tradiciones interdependientes: “la gran tradición” y “la pequeña tradición”, ambas inmersas en la cotidianidad, sujetas a normas o adopciones que subyacen en la vida diaria, y que cambian según el tiempo y la sociedad. La pequeña tradición, que correspondería a la cultura popular, la conformarían las canciones y los cuentos populares, las imágenes piadosas, los cofres nupciales decorados, las farsas, los dramas sacramentales, las sátiras, los libretos populares, las fiestas de los artesanos y campesinos, los libros impresos y la tradición oral.

Estas expresiones artísticas conforman vestigios que permiten comprender la sociedad; Burke sostiene que la cultura debería ser estudiada más por sus diferentes usos que por la distribución de sus objetos, por lo que el consumo cultural o la apropiación de determinado artefacto cultural son considerados formas de creación.

Robert Darnton (1987), de la misma forma que Burke, en su famosa obra *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia cultural francesa*, encuentra elementos que se constituyen en fuentes de información histórica en el análisis de las expresiones folclóricas del pueblo, e incluso divide a la heterogénea cultura popular europea en subculturas para una mejor observación.

Entre los historiadores mexicanos que utilizan fuentes históricas derivadas del arte se encuentra Ricardo Pérez Montfort. Uno de varios ejemplos se encuentra en su texto *La invasión a Veracruz en 1914. Aproximaciones a la vida cotidiana de un puerto ocupado*. La metodología que aplica rompe con la forma tradicional de utilizar las fuentes primarias, porque utiliza información que denomina “alternativas.” La información alternativa incluye las interpretaciones de artistas extranjeros, publicadas en distintos medios de información, que se manifestaron en forma de fotografías, filmes, notas periodísticas amarillistas y el folclor.

Las desigualdades sociales identificadas y evidenciadas en las diferentes expresiones culturales por los autores mencionados dan pie al análisis de lo que ocurre entre el grupo hegemónico en relación con el subalterno, este último constituido por los sectores indígenas y rurales. ¿Cómo se lleva a cabo la apropiación social de la herencia cultural en ambos grupos? García Canclini (1999) sostiene que la apropiación cultural necesariamente atraviesa por el establecimiento de la diferencia de clase y la desigualdad, exhibiendo una *jerarquía de los capitales culturales* donde los grupos minoritarios (entre ellos los pueblos indígenas) ocupan un lugar de subordinación en desventaja estructural.

Las investigaciones sociológicas y antropológicas sobre las maneras en que se transmite el saber de cada sociedad a través de las escuelas y museos demuestran que diversos grupos se apropian en formas diferentes y desiguales de la herencia cultural. No basta que las escuelas y los museos estén abiertos a todos, que sean gratuitos y promuevan en todas las capas su acción difusora, en la medida que descendemos en la escala económica y educacional disminuye la capacidad de apropiarse del capital cultural transmitido por esas instituciones (García Canclini, 1999, p. 17).

Las jerarquías posicionan en el nivel superior a la clase dominante y en el inferior a la clase subordinada; en teoría, ambas



clases tienen derecho a la educación y a las escuelas, al acceso a museos,<sup>7</sup> muestras, exposiciones y demás. En los hechos, la apropiación de esta herencia cultural es determinada por factores económicos y nivel educativo, lo que representa lo *diferente y desigual*. Sin ocuparnos de qué determina a quién; es decir, si la marginación produce a la pobreza o la pobreza origina la marginación,<sup>8</sup> otro elemento implícito en este escenario es precisamente la discriminación. Recordemos que la medición en los recientes estudios, como los de Ordoñez (2018), ratifica que la discriminación se encuentra asociada con mayor incidencia entre personas en condición de pobreza y de sectores vulnerables, como las minorías étnicas.

¿Cómo explicamos la desigualdad estructural? El patrimonio cultural representa un recurso significativo de diferencia social entre el grupo de poder y el subordinado. La clase privilegiada tiene acceso preferente a la producción y distribución de los bienes, dispone de los medios o el capital económico e intelectual para posicionarse en ventaja y, “no solo definen cuáles bienes son superiores y merecen ser conservados, también disponen de medios económicos e intelectuales, tiempo de trabajo y de

---

7 Derivado del griego *mouseion* (lugar donde habitan las musas), el término *museo*, para los romanos, se refiere a un espacio de creatividad, pero también de enseñanza filosófica. Representa un espacio que invita tanto al pensamiento y la reflexión como a la imaginación. Un museo es “una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, difunde y expone los testimonios materiales del hombre y su entorno para la educación y el deleite del público que lo visita” (Consejo Internacional de Museos (ICOM), 1947, en INAH, 2019). No obstante, el INAH considera que la concepción inicial de museo actualmente abre el abanico de posibilidades, de tal manera que un museo no solo se limita a lugares cerrados, también se consideran los sitios abiertos como *monumentos naturales, arqueológicos y etnográficos* y los sitios y *monumentos históricos* de carácter museológico que adquieran, conserven y difundan la prueba material de los pueblos y su entorno (zonas arqueológicas, zoológicas, acuarios, viveros, planetarios, galerías, exposiciones, parques naturales, centros culturales, entre otros).

8 Para precisar: “En general, quienes estudian el vínculo discriminación-pobreza suponen que la primera es causa de la segunda; pero también sucede lo contrario” (Ordoñez, 2018, p. 8); sin embargo, el autor concluye que ambos representan factores que expresan, cada uno por su lado, las caras en que se manifiesta la desigualdad social (Ordoñez, 2018).

ocio, para imprimir a esos bienes mayor calidad y refinamiento” (García Canclini, 1999, p. 18).

En la licenciatura en Lengua y Cultura, para analizar el sentido que el mencionado autor plantea, es necesario sumarnos a un quehacer particular, no como lo que él llama *especialistas del pasado* (que corresponde a los arqueólogos,<sup>9</sup> historiadores, museógrafos<sup>10</sup> y restauradores), sino bajo una mirada distinta, que no se ubica ni en la restauración ni en la conservación. Veamos la diferencia: Fernández de Rota y Montes (1990) señalan que los proyectos de restauración requieren un conjunto de niveles diversos de investigación científica presididos por la historia y la estética. Martiarena (1992) hace una diferencia entre la conservación y la restauración de objetos y monumentos.

La primera se refiere al tratamiento que las obras reciben para eliminar todo proceso de degradación que pueda deteriorarlas y para protegerlas ante futuras alteraciones, o de factores nocivos y destructivos del entorno, aceptando artísticamente el estado fragmentado de la obra. La conservación se abstiene de toda añadidura que tendería a completar la obra de arte en tanto creación artística (Martiarena, 1992, p. 209).

---

9 La Arqueología “es la ciencia que reconstruye el pasado del hombre a través del estudio e interpretación de sus restos de cultura material y de todo otro resto o evidencia de la acción humana. Ese pasado puede ser desde remoto hasta muy reciente. Esta definición incluye tres palabras: “cultura”, “hombre” y “pasado”, que nos sirven de base para analizar las relaciones de la Arqueología con otras ciencias” (INAH, 2009).

10 La museografía, de acuerdo con el ICOM (Consejo Internacional de Museos), es una técnica que expresa los conocimientos museológicos, y especialmente atiende la arquitectura y el ordenamiento de las instalaciones científicas del museo. No obstante, el INAH considera que la museografía “debe estudiar la relación de los humanos con el mundo de fuera del museo, comprender de qué manera un objeto puede ser extraído de su propio contexto temporal y sin embargo transmitir un sentido y una información de la sociedad presente y futura”, mientras que *La museología* es la ciencia del museo que estudia la historia y razón de ser de los museos, su función en la sociedad, sus peculiares sistemas de investigación, educación y organización, relación que guarda con el medio físico y clasificación de los diferentes tipos de museo” (ICOM, 1970; INAH, 2009).

Los proyectos de restauración necesitan niveles diversos de investigación científica, presididos por la historia y la estética (Fernández de Rota y Montes, 1990).

El quehacer profesional en LyC, social-humanístico, a través de la mirada interdisciplinaria, dialoga entre tradiciones, museos, archivos, arte, artistas, fotografías, folclor; su perfil le exige contextualizar de manera intensa las obras artísticas cuando estudiamos, los legados, la producción y los usos que antepasados y ancestros han heredado, la memoria cultural, buscando siempre sus significados y la situación que ocupan en la sociedad hegemónica.

En la licenciatura en LyC, evidentemente, no somos estos especialistas del pasado, somos intelectuales de la cultura presente, de la cultura que vive, sobrevive y resiste, donde explícita o implícitamente —desde la academia y diferentes formas de intervención—, se requiere formar equipos interdisciplinarios para situar en un lugar visible y cargado de significados el patrimonio cultural. Se necesita formar tareas conjuntas de valoración sincrónica y diacrónica, para analizar realidades simbólicas y físicas, y generar vínculos entre profesionales y las comunidades locales.

## Consideraciones finales

Consideramos que actualmente el quehacer científico en todo el mundo enfrenta difíciles demandas y retos en todos sus campos y especialidades, y que en México solo un 20% de los jóvenes más pobres tienen la oportunidad de acceso a la enseñanza superior (Pineda, Miranda y Muñoz, 2015). En la licenciatura en LyC de la UIEP sabemos que el contexto de los jóvenes y las jóvenes indígenas se encuentra marcado por importantes rezagos educativos; sin embargo, el deseo no es sumarnos a una exigencia

escolar “romántica” para formar “todólogos y a la vez especialistas en nada”. No pretendemos formar antropólogos, lingüistas, traductores, intérpretes, gestores o expertos en programas de desarrollo comunitario ni restauradores o museógrafos.

Conceptos asociados al patrimonio cultural como identidad, tradición, historia y monumentos, que delimitan un perfil y un territorio (García Canclini, 1999), fungen como conceptos operativos en este sistema educativo. En el nivel formativo, en LyC existen limitantes para introducir dentro del mapa curricular —en sí ya cargado de exigencias— una asignatura adicional que pudiera denominarse *Arte y patrimonio cultural*; consideramos que al menos los docentes debemos buscar continuamente todos los modos posibles de relacionar en los cursos la importancia del arte y, en la *praxis*, formular espacios y actividades extracurriculares propicias que relacionen su trascendencia, como viajes de estudios, vinculación comunitaria y formulación de proyectos, que permitan el análisis del patrimonio cultural de los pueblos indígenas. Otros retos implican el fomento del valor y á riqueza a través de exposiciones, talleres, cursos y eventos transversales para alcanzar los objetivos en este proceso enseñanza-aprendizaje a través de la colaboración y la participación enriquecedora entre alumnos y docentes.

Los profesionales de LyC no forman parte directamente de los ya señalados *especialistas del pasado* (historiadores, arqueólogos, museógrafos), dedicados a rescates, conservaciones, restauraciones y demás actividades que, aunque valiosas, no son actividades propias de este perfil; el valor intrínseco del quehacer que los vincula a las labores mencionadas se encuentra en el análisis de la política patrimonial que debemos revisar. La labor supone conectar la realidad simbólica con la realidad física, involucrándonos no para convertir espacios simples en museos con tesoros históricos exhibidos, sino para devolver a la sociedad objetos e historias “olvidadas” que ameritan ser conservadas reuniendo

y escuchando a los artistas y a sus herederos, documentado la forma como los pueblos y su cultura se apropian o reapropian de su historia; en fin: la contextualización cultural representa un buen inicio del trabajo.

El análisis del patrimonio cultural de los pueblos indígenas, vinculado a condiciones ceñidas por la desigualdad estructural descrita líneas arriba, el reflexionar sobre las condiciones implícitas de desigualdad, diferencia y discriminación, y el quehacer con modestos medios, recursos y escasos especialistas en regiones altamente marginadas —donde el acceso a ofertas de difusión del patrimonio cultural son nulas o confinadas a segundo término—, es parte de este vínculo simbólico por el que intentamos trascender.

La gestión de proyectos que abarquen investigación, restauración y montaje de objetos con valor histórico, arqueológico, etnográfico, artístico —entre otros— no es una tarea fácil, mucho menos en regiones “olvidadas” como el Totonacapan, con abandono estatal, pero que ameritan urgente revaloración y rescate.

El reto en nuestros contextos interculturales de alta marginación no solo implica un trabajo incipiente impregnado de fuertes barreras de exclusión social, de discriminación y pobreza. Persigue —más allá que formular diagnósticos—, un trabajo comunitario que debe ser evaluado desde sus habitantes en la medida que considere como importante la conservación y el reconocimiento de las propias raíces.

Una hipótesis al respecto es que existe interés por parte de distintos actores sociales de la región, aunque en paralelo prevale la carencia de medios y recursos, falta de iniciativas municipales y académicas, y hay escasos especialistas. En suma, el tema de estudio y aplicación de los egresados de la licenciatura en LyC es incipiente en nuestros lugares vida y estudio; lugares de importante diversidad cultural y lingüística. Como comunidad

educativa, nos enfrentamos a múltiples planteamientos, a una desafiante trayectoria por transitar y al reto de aplicar diversos marcos metodológicos.

## Referencias

- Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Traducción de Teófilo de Lozoya. Barcelona: Crítica.
- (2005). *La cultura popular en la Europa moderna*. Alianza Universidad.
- Cassirer, E. (1967). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. 5ª ed. México: FCE.
- Darnton, R. (1987). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia cultural francesa*. FCE.
- Fernández de Rota y Montes (1990). “Antropología del arte y arte antropológico”. *Revistas iea.es*. Anales de la Fundación Joaquín Costa.
- Frost, E. (2009). *Las categorías de la cultura mexicana*. 4ª ed. México: FCE.
- García, N. (1999). “Los usos sociales del patrimonio cultural”, en Encarnación Aguilar Criado. *Patrimonio etnológico. Nuestras perspectivas del estudio*. Consejería de Cultura, Junta de Andalucía, pp. 16-33.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, G. (2002). *Teoría y análisis de la cultura*, vol. I, México: CONACULTA.
- Gombrich, E. (1995). *Historia del arte*, 16ª ed. México: CONACULTA/Editorial Diana.
- Lésper, A. (2015). *El fraude del arte contemporáneo*. Bogotá: El Mal Pensante.
- Levi-Strauss, C. (1997). *El pensamiento salvaje*. Bogotá: FCE.
- Malo, C. (1996). *Arte y cultura popular*. Ecuador: Biblioteca Digital Andina.

- Martiarena, X. (1992). “Conservación y restauración”. Cuadernos de Sección. *Artes Plásticas y Documentales*, 10, 177-224. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Martínez, S. (2012). “La antropología, el arte y la vida de las cosas. Una aproximación desde Art and Agency de Alfred Gell”. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 7(2), 171-195. Disponible en: [https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=www.redalyc.org/articulo.oa?id=) Consultado: 13 de abril de 2020.
- Miranda, A.; Albarrán, B.; Echeverría, Ma. del R. y E. Arcos, (2020). *Producción artesanal como una alternativa a las migraciones de la pobreza en Ameyaltepec, Guerrero* (en prensa).
- Novelo, V. (2002). “Ser indio, artista y artesano en México”. *Espiral*, IX, núm. 25, septiembre-diciembre, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
- Ordóñez, G. (2018). “Discriminación, pobreza y vulnerabilidad: los entresijos de la desigualdad social en México”. *Región y sociedad*, año xxx (71), 1-30. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-39252018000100011](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252018000100011). Consultado: 19 de abril de 2020.
- Pérez, R. (2008). “La invasión a Veracruz en 1914. Aproximaciones a la vida cotidiana de un puerto ocupado”, en *Cotidianidades, imaginarios y contextos: Ensayos de historia y cultura en México, 1850-1950*. Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS, México.

## Referencias web

- INAH (2009). *Conocimientos básicos del INAH*. Disponible en: [https://www.gobiernodigital.inah.gob.mx/Proyectos/servicio\\_profesional\\_carrera/temp/conocimientos\\_basicos\\_INAH.pdf](https://www.gobiernodigital.inah.gob.mx/Proyectos/servicio_profesional_carrera/temp/conocimientos_basicos_INAH.pdf). Consultado: 27 de mayo de 2020.
- Lesper, E. (2020). *Crítica del arte. Arte y Filosofía*. Disponible en: <https://www.avelinalesper.com/search/label/arte%20y%20filosof%C3%ADa>. Consultado: 24 de mayo de 2020.

# 5

## Teoría de la retrospectiva histórica para comprender los derechos humanos

BELINDA RODRÍGUEZ ARROCHA

### Introducción

La historia de los derechos humanos ha estado vinculada, en los orígenes de su formulación jurídica contemporánea, a las reivindicaciones de la burguesía. Este rasgo, como advirtió Ignacio Ellacuría, negó esencialmente su esencia universal. Paulatinamente, los movimientos sociales y las reivindicaciones de los grupos tradicionalmente desfavorecidos han puesto en entredicho la divergencia entre la norma escrita y la praxis. Ha parecido primar la burocratización de la defensa frente a la activa participación de la sociedad civil en su reconocimiento y aplicación (Sánchez, 2014).

El presente ensayo pretende ofrecer un sucinto panorama sobre la obra de autores pertenecientes a escenarios históricos y culturales diferentes abarcando las últimas cinco centurias. Todos ellos plantearon o defendieron ideas



que atañen a los antecedentes y la construcción teórica de los derechos de la especie humana.

En primer lugar, se efectuará un rápido recorrido por dos de los autores de mayor trascendencia en la historia del derecho internacional público: el español Francisco de Vitoria y el holandés Hugo Grocio. Pese a que las afirmaciones contenidas en sus volúmenes han de ser necesariamente contextualizadas en una época de parámetros ideológicos muy diferentes a los actuales, no dejan de conformar un legado teórico que invita a reflexionar sobre las actuales crisis humanitarias que asolan al planeta.

A continuación, nos desplazaremos a las postrimerías del siglo XVIII, época en que la filósofa inglesa Mary Wollstonecraft planteará un conjunto de críticas a la educación proporcionada a las mujeres de su grupo social y al androcentrismo presente en la obra de reputados autores, como Rousseau. Si bien las vindicaciones de esta autora no han sido consideradas de manera unánime como precursoras del feminismo contemporáneo, no cabe duda de que presenta profundas reflexiones sobre los roles atribuidos a las mujeres y constituye un importante hito sobre la defensa y el reconocimiento de la dignidad femenina.

Es posible afirmar con seguridad que el siglo XX fue una época clave, en cuanto supuso profundas transformaciones en la posición de la mujer en el ordenamiento jurídico y en la esfera pública de varios países del mundo. No obstante, en la centuria tuvo también lugar la puesta en práctica de políticas estatales tendentes al aniquilamiento civil y el exterminio de amplios contingentes humanos. Por esta razón, merece la pena recordar el legado intelectual de Hannah Arendt y, sobre todo, sus reflexiones acerca del individuo en los regímenes totalitarios y en los imperios coloniales contemporáneos.

Tras concluir la panorámica sobre las aportaciones de esta filósofa centroeuropea, este trabajo se detendrá en la proyección de la preocupación social y política en una trayectoria literaria

gestada en Centroamérica: la obra narrativa y teatral del escritor guatemalteco Miguel Ángel Asturias.

El objetivo principal de ese epígrafe es la reivindicación de su aportación intelectual, en cuanto conjugó sabiamente los conocimientos adquiridos en su etapa universitaria en París y los precedentes de la cosmogonía maya de su país natal. La inclusión de un destacado literato en este capítulo dedicado, *a priori*, a una temática jurídica, obedece a la demostrada interconexión entre la literatura y el derecho. No en vano la primera ha sido un vehículo de expresión de diversas problemáticas de índole jurídica, social y política, como muy bien ha apuntado recientemente la doctora María de Hoces (2019, p. 246).

## 1. Derechos humanos y juristas de la temprana edad moderna

A lo largo de las últimas décadas, la historia del derecho internacional público ha sido objeto de novedosas investigaciones desde diferentes disciplinas del conocimiento. Las nuevas pesquisas han reinterpretado el discurso jurídico clásico desde la perspectiva de los pueblos indígenas y las culturas colonizadas (Zurbuchen, 2019). No obstante, es preciso apreciar en su marco histórico y cultural las aportaciones doctrinales de los juristas europeos del Antiguo Régimen.

Denostado por unos y admirado por otros, el dominico Francisco de Vitoria es considerado en el día de hoy como una figura vinculada a la teorización sobre la expansión castellana allende los mares, así como al paulatino proceso de gestación de la rama jurídica conocida actualmente como Derecho Internacional Público, pese a que este es en sentido estricto una disciplina contemporánea. Su legado es un ejemplo esclarecedor acerca de la permeabilidad entre las esferas del saber teológico

y jurídico, que derivó en la fructífera producción de los autores que conformaron la denominada Escuela de Salamanca (Decock y Birr, 2016).

En lo que respecta de manera específica a los orígenes doctrinales de los derechos humanos, destacan *De potestate civil* y *De relectio indis* —*Sobre el poder civil* y *Sobre los indios*, respectivamente—. En su disertación teórica, portadora de la tradición tomista en buena medida, prima la concepción de la dignidad humana. En el ámbito de su relación con el poder político, la persona ostentaría la titularidad de derechos subjetivos inalienables (Bretón, 2013). Sus consideraciones, efectuadas desde las ópticas del derecho natural y de la teología, atañen de manera muy importante a los pueblos originarios de América y a las actuaciones de los conquistadores. Enuncia en sus páginas unos derechos consustanciales a la naturaleza humana y, por tanto, a la totalidad de los pueblos.

Por ende, los indígenas ostentaban derechos naturales, al igual que los cristianos europeos. Esta afirmación implicaba que eran los verdaderos poseedores de los bienes antes del establecimiento de las autoridades e instituciones de procedencia castellana. Además, tenían la potestad de regular sus vínculos sociales y políticos. Como no habían tenido anteriormente la oportunidad de conocer la religión y la cultura cristianas, no debían ser desposeídos de los derechos naturales y, sobre todo, de su libertad. Tales prerrogativas humanas tenían carácter inalienable, inviolable, universal y extensivo a la especie humana. Empero, el dominico sostenía que los españoles tenían el derecho a predicar la fe en las tierras americanas.

En el caso de que los líderes o gobernantes indígenas lo impidieran, u obstaculizaran las conversiones libres, podrían predicar en contra de su voluntad y declarar los derechos de guerra. Curiosamente, aboga por la libertad en el fuero interno

del individuo en lo que respecta a su conversión espiritual (Bretón, 2013, pp. 37-52).

En líneas generales, Vitoria estimaba que el ser humano poseía una naturaleza racional y sociable y actuaba bajo su propio albedrío, por voluntad de Dios. Asimismo, consideraba que la persona podía desplazarse por los territorios y permanecer temporalmente en ellos sin impedimento legal, salvo que infligiera daños a los habitantes. Abogaba, en esta línea, por la libertad de comercio, que podría ser practicado en tierras diferentes al lugar de origen. No menor importancia tiene el hecho de que el religioso consideraba que la persona que migraba y se establecía de manera permanente en el lugar de destino tendría derecho al arraigo y al domicilio, a la vez que a las cargas comunes al resto de los súbditos (Bretón, 2013, pp. 52-53).

Más complejas con las consideraciones del teólogo acerca de la propiedad y del ejercicio del dominio. Mientras que la divinidad pone todos los recursos materiales de la tierra a disposición de la persona, la propiedad atañe al derecho positivo y no al derecho natural. Esta opinión era diferente a la que tendrá Grocio, que optará por hallar el origen de la propiedad instituida por la norma escrita en los elementos pertenecientes de manera natural a cada persona. Esta posee por naturaleza bienes propios, sancionados por el derecho natural como una propiedad inviolable y anterior a la configuración de los gobiernos de las culturas humanas (Bretón, 2013, pp. 53-54).

Llegados a este punto, se ha de hacer obligada mención al impacto de las opiniones de Grocio sobre la libertad y la autopreservación. Este célebre autor civil publicó en 1609 su prestigiosa obra *Mare liberum*, que ha de ser contextualizada en el proceso de las negociaciones de paz entre la república holandesa y la monarquía española. Para los holandeses era necesario defender los principios de libertad, intercambio y comercio, frente al monopolio de Portugal y España en el comercio con las Indias.

Grocio, formado en Leiden, contó con la confianza de Johan van Oldenbarnevelt (líder político de la república holandesa) y ostentó conocimientos de filosofía política y moral, teología e historia. Cultivó, además, la poesía (Gelderen, 2009, pp. 196-197).

Sin lugar a dudas, otra obra suya de gran impacto posterior en la literatura jurídica occidental fue *De iure belli ac pacis* (1625), que implicó en buena medida la justificación ideológica del comercio y del colonialismo neerlandés, así como de la guerra en determinados supuestos. No obstante, en contrapartida, Grocio escribió acerca de los derechos de las personas sumidas en la pobreza y en la mendicidad. Para este cometido consultó obras de neoescolásticos españoles, como Domingo de Soto.

En sus planteamientos teóricos, el derecho a la vida y a la supervivencia prima frente a las normas civiles. Para el jurista holandés, el individuo tiene derecho a dejar su tierra de origen para poder subsistir o salvar su propia vida. Por ende, ninguna comunidad puede prohibirle la entrada. El ser humano tendría, en consecuencia, el derecho a migrar y preservar su propia existencia, siempre y cuando no incurra en acciones perjudiciales para la tierra de acogida y su gobierno (Gelderen, 2009, pp. 199-209).

Por otra parte, la defensa que Vitoria hace de la vida de la persona inocente lo motiva a rechazar la práctica de la antropofagia y de los sacrificios humanos. En estos casos, los castellanos sí tenían el derecho, e incluso el deber, de actuar con el fin de poner fin a estos rituales. En la esfera individual, estimaba el dominico el valor del descanso, del honor y el tributo equitativo, entre otros elementos vinculados a la contemplación de la dignidad humana (Bretón, 2013, pp. 53-56).

## 2. Crítica a la ilustración androcéntrica: Mary Wollstonecraft en el siglo XVIII

Tradicionalmente, la formación teórica brindada a los estudiantes de Derecho en los países occidentales ha incidido en las aportaciones de los filósofos anglosajones y franceses a la profunda transformación del pensamiento político y jurídico en las postrimerías del Antiguo Régimen, al igual que en el impacto ideológico de las revoluciones estadounidense y francesa en los continentes americano y europeo. Por esta razón, presentar una lectura alternativa a la interpretación imperante en la docencia jurídica implica siempre un desafío.

En esta línea, es importante tener en cuenta que a lo largo de las últimas décadas la doctora Amorós ha demostrado que los países occidentales no han sido los únicos que han generado procesos críticos que cuestionen la legitimidad de las instituciones políticas y jurídicas vigentes, tales como el conocido fenómeno de la Ilustración en el siglo XVIII.

En este sentido, parte de la reciente *Crítica de la razón árabe. Nueva visión sobre el legado filosófico andalusí*, del filósofo norteafricano Mohammed Al-Yabri. Su contenido permite revalorizar la figura de Averroes y sus implicaciones para la historia del laicismo (Amorós, 2006, pp. 129-166). Esta *Crítica* es una propuesta que ha de ser contextualizada en los recientes proyectos de construcción de la “modernidad alternativa”, efectuados por autoras y autores pertenecientes a culturas o países que han sido colonizados. Esta afirmación no es óbice para reconocer que las diversas civilizaciones humanas no poseen, en absoluto, un carácter monolítico. Al mismo tiempo, una visión multiculturalista que carezca de sentido crítico implica una postura radical y alejada del deseable diálogo (Amorós, 2006, pp. 157-162).

Dada la persistencia de las prácticas que implican discriminación hacia la mujer en el mundo actual, es deseable la reflexión

acerca de los factores ideológicos, sociales, religiosos y económicos que inciden en esta realidad. En el ámbito específico del convencionalmente llamado Siglo de las Luces, fue Mary Wollstonecraft una de las más paradigmáticas voces femeninas que formularon críticas acerca de la educación proporcionada a las mujeres de posición social acomodada, así como a los postulados teóricos que varios filósofos varones de su tiempo propugnaban acerca de los roles femeninos en el ámbito doméstico y social.

Nacida en 1759 en un hogar modesto y regido por un progenitor alcohólico, Wollstonecraft tuvo una formación esencialmente autodidacta y desarrolló una actividad profesional y remunerada (Cobo, 1989, p. 213). En el entorno familiar sufrió los efectos de la discriminación y de la violencia, pues su padre tenía un temperamento agresivo y maltrataba a su madre. El hermano mayor de Mary era el hijo predilecto, y además heredó la mayor parte del patrimonio familiar, merced al testamento del abuelo (Sáenz, 2013, p. 129).

A lo largo de su corta vida, Mary ejerció, entre otras actividades, la instrucción primaria y la redacción editorial en *The Analytical Review* (Cobo, 1989, p. 213). No en vano el ideal de la independencia económica de la mujer propiciaría su autonomía personal y el respeto del entorno social. En su juventud fue también dama de compañía en Bath, fundó una escuela en Newington Green y trabajó durante una temporada como institutriz en Irlanda.

Por fortuna, el editor Joseph Johnson decidió contratarla como traductora, amén de editora y articulista para la citada revista, publicada en Londres (Sáenz, 2013, pp. 129-130). En 1787 vieron la luz sus *Reflexiones sobre la educación de las niñas*, en las que defiende la eliminación de la instrucción discriminatoria. En el marco del debate intelectual inglés acerca de la Revolución Francesa, publica su *Defensa de los derechos del hombre* y, concre-

tamente en 1792, la *Vindicación de los derechos de la mujer* (Cobo, 1989, p. 213-214).

No es un hecho baladí que la disertación de Wollstonecraft —relacionada con el círculo inglés de Paine, Priestley y Godwin— sobre el arraigado prejuicio de la desigualdad de los sexos también implicara matizaciones a las opiniones vertidas por Hume cinco décadas atrás (Amorós, 2006, pp. 151-152). Sin embargo, destaca sobre todo por sus críticas al *Emilio* de Rousseau en lo que atañe a la educación brindada a la mujer, pese a que la autora utiliza los mismos paradigmas y nociones del reputado filósofo (Cobo, 1989, pp. 214-217). Wollstonecraft alude de manera crítica, mencionando los aspectos positivos o susceptibles de matización, a otras escritoras que habían publicado ensayos y manifiestos sobre la educación. Expresa elocuentemente su admiración por los méritos intelectuales de Catherine Macaulay (Wollstonecraft, 1989, pp. 236-239).

No es posible pasar por alto que la emancipación económica practicada por Wollstonecraft y sus propuestas tendentes a desarrollar las capacidades intelectuales de las mujeres no fueron óbice para que su ensayo reivindicativo contenga numerosas alusiones al orden doméstico y a las cualidades que ella consideraba deseables en las madres. La figura maternal que educa correctamente a sus hijos e hijas cobra importancia en su discurso (Wollstonecraft, 2012).

Unos años después de su *Vindicación* relativa a la mujer, Wollstonecraft —quien fue la madre de Mary Shelley—, publicó *Cartas escritas durante una corta estancia en Suecia, Noruega y Dinamarca* (1796), cuyo contenido ha sido interpretado en la actualidad desde la perspectiva del ecofeminismo. En la última etapa de su vida la autora tenía la esperanza de que las mujeres pudieran cambiar las estructuras de poder que regían las relaciones entre los géneros y las diversas especies vivas (Carretero, 2013). Falleció a la temprana edad de treinta y ocho años en Londres, después



de pasar también una temporada en Francia y redactar *Análisis histórico y moral de la Revolución Francesa* (Cobo, 1989, p. 214).

En París había nacido su primera hija, a resultas de su relación con el comerciante estadounidense Gilbert Imlay, que no aceptó contraer matrimonio y las abandonó. Fue quien le encargó viajar a los territorios escandinavos. Mary se casó finalmente con el filósofo William Godwin, con quien concebiría a la futura creadora del monstruo del doctor Frankenstein. Pocos días después de nacer su segunda hija, las fiebres puerperales le arrebataron la vida (Sáenz, 2013, pp. 129-130).

A lo largo de la referida centuria, otros ensayos tendentes a la dignificación de la mujer fueron el discurso *Defensa de la mujer*, del padre Feijóo, en España (1726), el *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*, de la peninsular Josefa Amar y Borbón, la “Apología de las mujeres” de la también española Inés Joyes y Blake —ambas fueron contemporáneas de la pensadora inglesa— y *Los derechos de la mujer*, de Olympe de Gouges (publicado en Francia apenas un año antes que la *Vindicación*). Es importante tener en cuenta que en la centuria anterior François Poulain de la Barre había escrito *De la igualdad de los dos sexos y La educación de las damas* (editados en 1673 y 1674, respectivamente). De manera anónima, Mary Astell escribió a finales de ese siglo su *Propuesta seria a las mujeres. Para el avance de su interés mayor y verdadero*.

En 1698 el conocido escritor Daniel Defoe publicó también un artículo en el cual exponía el derecho a la educación de las mujeres. Tanto Feijóo como Defoe tenían en gran estima las capacidades intelectuales del sexo femenino, si bien su opinión no era la mayoritaria entre el público masculino de la época. Entre otras destacadas autoras inglesas que probablemente ejercieron influencia sobre Wollstonecraft se destacó la referida Macaulay, quien la había precedido en sus *Cartas sobre la*

*educación* en las críticas a la visión androcéntrica de Rousseau (Lorenzo, 2003).

No conviene pasar por alto que el movimiento feminista experimentó durante los siglos XIX y XX un desarrollo que generó diversas tendencias ideológicas. Si bien es cierto que la vindicación de la filósofa inglesa ha estado más vinculada al movimiento histórico del ideal feminista entendido como igualdad de derechos, también presenta algunas ideas más próximas al enfoque feminista que incide en las diferencias y cualidades femeninas frente a las masculinas (Cornut-Gentile, 1995).

La repercusión de los condicionamientos sociales sobre el comportamiento de las mujeres y la confianza en la razón son dos elementos fundamentales en la obra de Wollstonecraft, que insta a las mujeres a emplear su energía intelectual y a no centrar sus vidas en el amor romántico y en el cultivo de la propia belleza con propósitos complacientes (Martín, 1997, p. 179).

### **3. La violencia ejercida por el Estado contemporáneo: el pensamiento de Hannah Arendt**

Hannah Arendt nació en 1906 en la ciudad alemana de Hannover. Sus abuelos habían huido de Rusia, compelidos por los brotes antisemitas. Pese a la temprana muerte de su padre, Arendt creció en un ambiente económicamente acomodado, en un hogar judío emancipado y culto. Su madre, además, perteneció en su juventud al Partido Socialista Alemán y era admiradora de Rosa Luxemburgo. Sus abuelos se regían por el judaísmo reformista (Pilatowsky, 2018, pp. 43-46).

A partir de los dieciocho años, la joven Hannah inició sus estudios en Filosofía, que haría en Marburgo, Heidelberg y Friburgo. Años más tarde redactó su tesis doctoral sobre *El con-*

*cepto del amor en San Agustín: ensayo de una interpretación filosófica*, bajo la dirección de Karl Jaspers. Contrajo matrimonio civil con el filósofo Günther Stern. La pareja salió de Alemania tras el ascenso de Adolf Hitler al poder. Iniciaba Arendt así su exilio.

En primer lugar, se establecieron en París, hasta que fue tomada por los nazis. Después de pasar una temporada en un campo de internamiento, Hannah consiguió huir al continente americano, concretamente en 1941 — pese a que tuvo una fructífera amistad intelectual con su esposo, el enlace duró poco, y Arendt conoció a otro hombre que se convertiría en su segundo marido, Heinrich Blücher, con quien embarcó rumbo a Estados Unidos—. Tras perder su ciudadanía alemana en 1933, vivió como apátrida hasta 1951, cuando finalmente recibió la ciudadanía estadounidense (Pilatowsky, 2018, pp. 46-47).

En *Los orígenes del totalitarismo*, publicado pocos años después de finalizar la Segunda Guerra Mundial, Arendt asevera que el imperialismo y el antisemitismo son los orígenes de los regímenes totalitarios. En estos el recurso al terror constituyó la esencia del modelo gubernativo, hecho que, paradójicamente, no impidió el apoyo de las masas. El fervor que suscitaba la figura de Adolf Hitler en buena parte de la opinión popular alemana es un ejemplo ilustrativo al respecto.

La filósofa desarrolla en profundidad la idea de la dominación total del Estado sobre el individuo, a través del aniquilamiento de la persona jurídica. Mientras que en los regímenes totalitarios algunas categorías humanas quedaron desamparadas por la ley, en el resto de los modelos políticos se procedió a la práctica de la desnacionalización y a la enunciación de la ilegalidad. Su disertación acerca de los factores ideológicos, culturales, sociales y políticos presentes en los imperios contemporáneos y en los sistemas totalitarios no solo parte de sus observaciones directas y de la literatura política contemporánea, sino también

refleja una hondura filosófica proporcionada por el conocimiento de los pensadores de los siglos precedentes (Arendt, 1974).

Un elemento clave en su análisis sobre la maquinaria burocrática que posibilitó el exterminio de un insólito número de personas es la deshumanización de las víctimas en los campos de exterminio y concentración del régimen nazi. Los modelos totalitarios conllevaron la inversión de las normas morales y jurídicas, legitimando de este modo las ejecuciones en masa. El acto de deshumanizar a las víctimas conllevó, en primer lugar, la eliminación de su persona jurídica. Los gobiernos totalitarios, a través de los procedimientos de desnacionalización, despojaron a los individuos de sus derechos. Sobre la base de esos procesos, los ciudadanos judíos, por ejemplo, eran detenidos y trasladados a los campos de concentración sin poder contar con defensa jurídica.

Seguidamente tenía lugar la aniquilación de la persona moral, pues los prisioneros se verían obligados a tomar decisiones y actuar en contra de sus anteriores valores y códigos morales. La ley de la supervivencia sería la única imperante en los campos de concentración. A la desaparición de la persona jurídica y moral la seguía la extirpación de la identidad de la víctima, que quedaba así desprovista de su nombre, objetos personales, ideas y principios éticos. Las reflexiones de Arendt no solo incumben al terrible destino de las personas que sufrieron en carne propia los rigores de los regímenes totalitarios, sino también a la responsabilidad política y la complicidad del común de los ciudadanos en la perpetración de las muertes colectivas, incluyendo las efectuadas sobre los civiles de los países del Eje por parte de los aliados en el transcurso del terrible conflicto bélico (Leal, 2018, pp. 9-33).

Un aspecto muy importante del análisis de Arendt concierne de manera específica al ámbito normativo es la creación, por parte de los regímenes totalitarios, de un modelo jurídico que

les posibilitara permanecer en el ejercicio del poder político. Las nuevas leyes les permitirían suprimir progresivamente los derechos y libertades. No se trataba, pues, de un mero alejamiento de la legalidad, como había ocurrido en los gobiernos tiránicos (Vargas, 2011).

Otras obras que publicó la brillante filósofa fueron *Eichmann en Jerusalén. Estudio sobre la banalidad del mal*, *La tradición oculta* y *La condición humana*, entre otros volúmenes (Pilatowsky, 2018, pp. 47-61).

El impacto de las opiniones de Arendt no concierne únicamente a las causas y los efectos de los funestos acontecimientos vividos bajo los mencionados modelos de gobierno y en el transcurso de la susodicha contienda: sus aseveraciones también han sido consideradas por los académicos iberoamericanos en lo que atañe a los conflictos en sus países, los espacios de solución de conflictos y la sociedad civil (Ortiz, 2006).

#### **4. La dignidad de los pueblos originarios en la creación literaria: la obra de Miguel Ángel Asturias**

Las interacciones existentes entre el derecho y la literatura han propiciado estimulantes movimientos interdisciplinarios en el ámbito de la investigación académica, como el de *Law & Literature*, en Estados Unidos de América. Este cultiva los diversos vínculos, que son básicamente el derecho en la literatura, el derecho de la literatura y el derecho como literatura.

Estos estudios entrañan una actitud crítica frente al positivismo jurídico y el modelo normativista. No en vano las actuales teorías pospositivistas se inclinan por las aportaciones de la teoría de la comunicación, la narratividad y la semiología. Entre otras ventajas del recurso a las obras literarias en el aprendizaje

del derecho se cuenta el desarrollo de la empatía, la creatividad, el sentido crítico y la ética en los estudiantes (Jiménez y Caballero, 2015).

Basados en estas consideraciones, se puede afirmar con seguridad que la literatura clásica y la contemporánea —que cumpla con unos mínimos requisitos de calidad— pueden contribuir a la adquisición de competencias y a la formación en valores del alumnado que cursa estudios jurídicos. Huelga decir que numerosas obras pertenecientes a diversas culturas literarias han incidido en diversas temáticas que atañen al Derecho, como la explotación laboral, la violencia sexual y la criminalidad juvenil. El legado literario de Miguel Ángel Asturias invita a reflexionar, concretamente, sobre las vulneraciones de los derechos de los pueblos originarios, el ejercicio del poder tiránico y las múltiples manifestaciones de discriminación en América Central.

Nacido en la ciudad de Guatemala en 1899, recibió el Nobel de Literatura en 1967. Tras licenciarse en Derecho en su país, se trasladó a París. En esta ciudad estudió la cosmogonía maya bajo la supervisión del profesor Reynaud y tradujo el *Popol Vuh*. Esta obra fundamental de la tradición maya quiché ejerció una influencia importante en la trayectoria creativa de Miguel Ángel, independientemente de que ya conociera las narraciones tradicionales y orales desde su infancia. Si su obra *Leyendas de Guatemala* vio la luz en Madrid en el año 1930, su reputada novela *El señor presidente* fue publicada en 1946 en la Ciudad de México. Tras un largo exilio, fue nombrado nada más y nada menos que embajador de su país en la ciudad del Sena (Peralta, 1967).

Falleció en la capital de España en 1974. Desde su juventud había desarrollado con perseverancia una escritura de denuncia de la desigualdad social en su país, tal como puso de relieve en su tesis *Sociología guatemalteca: el problema social del indio*, con la que se graduó como abogado y notario en 1923 en la Universidad Nacional de Guatemala (Taracena, 1999, pp. 92 y 101).

En lo que atañe a la proyección de los problemas sociales en la literatura, cabe señalar que los estudios efectuados desde la perspectiva de género muestran cómo las denominadas novelas bananeras de mediados del pasado siglo reflejan la jerarquía por razón de sexo y grupo étnico en sus narraciones. Dos ilustrativos ejemplos en esta línea son *Prisión verde*, del escritor hondureño Ramón Amaya Amador, y *Viento fuerte*, publicada precisamente por Miguel Ángel Asturias en 1950. En la narrativa de ambos autores centroamericanos está presente la infravaloración de la fuerza femenina de trabajo, por parte de las poderosas corporaciones extranjeras e incluso por el propio sistema capitalista regional.

En esta ocasión la escritura de ficción refleja con maestría la situación real de la mujer, sumida en la explotación sexual y laboral y en el analfabetismo (Barboza, 2017). Al mismo tiempo, en las páginas del Nobel guatemalteco también está presente la jerarquía de clase entre los personajes femeninos, desde las prostitutas y las indígenas en la base de la pirámide social, hasta las cónyuges norteamericanas de los administradores de las fincas dedicadas a la banana, con las mestizas en una posición intermedia (Barboza, 2017, p. 8).

Conviene recordar que las novelas bananeras conformaron una corriente desarrollada durante cuatro décadas, a partir de 1930. Las ideas que subyacían en sus historias eran de corte anti-imperialista, con especial referencia a la explotación económica estadounidense y sus repercusiones políticas en naciones latinoamericanas, al igual que a las condiciones de precariedad en que vivían las personas que trabajaban en el cultivo del banano. El nicaragüense Hernán Robleto, la costarricense Carmen Lira, el ecuatoriano Demetrio Aguilera y el costarricense Carlos Luis Fallas fueron otros escritores que contribuyeron a la vigencia de este género durante esos años (Chen Hsiao-Chuan, 1997, p. 5).

Es preciso tener en cuenta que en *Viento fuerte* Asturias conjugó hábilmente su preocupación social con rasgos característi-

cos del realismo mágico y con elementos de la cosmogonía originaria. Esta novela forma parte de la “trilogía bananera”, junto a *El papa verde* y *Los ojos de los enterrados*. Escribió sus páginas a modo de denuncia de los procedimientos de la compañía estadounidense *United Fruit Company* y de su poderosa proyección política y económica (Barboza, 2017, p. 6).

De manera general, la crítica literaria ha referido la presencia en la narrativa del escritor guatemalteco del enfoque del realismo social y el proporcionado por la cosmovisión maya contemporánea. El primero vendría representado por *Weekend en Guatemala*, la susodicha trilogía y *El señor presidente* —una de las obras más representativas de la corriente hispanoamericana que cultivó la novela ambientada en regímenes dictatoriales—. El segundo estaría fundamentalmente proyectado en sus novelas *Malandrón*, *Mulata de tal* y *Hombres de maíz*.

Empero, esta afirmación no implica que el predominio de un enfoque en una narración concreta excluya al otro. La última novela citada, por ejemplo, no se aleja del compromiso ideológico del autor de denunciar la realidad social (Davisson, 2010). Especialmente significativo es el empleo que Asturias hace de términos coloquiales comunes en su país natal —sobre todo en el medio rural— en la construcción de los diálogos de sus personajes (Liano, 2014, pp. 125-128).

Si bien es cierto que literatos como López y Fuentes, Icaza o Gallegos plasmaron su simpatía por los pueblos originarios en sus narraciones, Asturias otorga a la narración indigenista nuevos matices e incide en la condición humana y en la dignidad de los personajes indígenas. Mientras que los mayas representan la esencia cultural y nacional guatemalteca, la contemporaneidad entraña la injusticia y la miseria.

La esperanza en un futuro mejor aparece ligada a la evocación de los mitos tradicionales (Rubio, 1977, pp. 74-75). Reivindica también algunas figuras históricas de la época colonial, con el



fin de poner de relieve la explotación a que han sido sometidos los pueblos originarios en América. En este sentido, dedica su obra de teatro *La audiencia de los confines* (1957) a Bartolomé de Las Casas, en cuanto reivindicador de los derechos de los indígenas y denunciante de los atropellos perpetrados por los conquistadores.

La historicidad de este personaje no obsta a que sea posible advertir licencias literarias en su desarrollo (Someda, 2011). Asturias publicaría en 1971 una nueva versión, titulada *Las Casas: el obispo de Dios*. Estas recreaciones expresaban su compromiso político y continuaban la senda marcada por los escritores hispanoamericanos de épocas anteriores —como José Martí— en su reivindicación del dominico (Urralburu, 2019).

## Conclusión

La lectura e interpretación de los autores referidos en este capítulo precisa de una adecuada contextualización, que incida en los condicionamientos individuales, ideológicos y políticos que permearon sus textos. En Francisco de Vitoria no solo está presente la herencia del tomismo, sino también tienen un peso relevante las circunstancias y prácticas que rodearon la expansión castellana en el orbe americano durante las primeras décadas del siglo XVI.

Si bien sus palabras enfatizan la condición humana de los individuos que conforman las diversas culturas, sus obras no entrañan un franco desafío a la política de dominación emprendida allende el Atlántico. Por su parte, el laico Hugo Grocio escribe prácticamente en representación de los intereses de la república holandesa, sobre todo en materia comercial. Los enfoques de ambos autores no han de impedir el reconocimiento de la mirada crítica que ofrecieron en relación con la práctica

de la invasión militar de otros territorios, la apropiación de los recursos naturales y el fenómeno de la pobreza.

Mary Wollstonecraft y Hannah Arendt, dos mujeres pertenecientes a diferentes épocas históricas y culturas religiosas, nos ofrecen miradas alternativas sobre la renovación pedagógica del Siglo de las Luces y las causas y el funcionamiento de los totalitarismos, respectivamente. Es esclarecedor el hecho de que las consideraciones expresadas por la segunda levantaron suspicacias y críticas negativas por parte de numerosos correligionarios suyos.

Las páginas de la filósofa están sanamente exentas de una visión maniquea sobre el orden mundial y la citada contienda. Por otra parte, Wollstonecraft gozó de independencia económica y adquirió una valiosa erudición en otras lenguas europeas, pero no cabe duda de que el problemático entorno familiar de su infancia y juventud, entre otras malas experiencias personales, pudo influir sobre su pluma reivindicativa. Sus propuestas estaban más bien orientadas a poner fin a las desiguales posiciones atribuidas a las mujeres y hombres de una posición social acomodada.

Finalmente, este capítulo ha pretendido revalorizar la literatura de Miguel Ángel Asturias, en su dignificación de los colectivos explotados y de los saberes tradicionales de los pueblos originarios.

## Referencias

- Amorós, C. (2006). “Feminismo e Ilustración (xiv Conferencias Aranguren, 2005)”. *Isegoría*, 34, 129-166. Disponible en: <https://doi.org/10.3989/isegoria.2006.i34>.
- Arendt, H. (1974[1951]). *Los orígenes del totalitarismo*. Traducción de G. Solana. Taurus.

- Barboza Leitón, I. (2017). “*Prisión verde* (1950), de Ramón Amaya Amador, y *Viento fuerte* (1950), de Miguel Ángel Asturias: un estudio de género”. *Estudios*, 34, 1-29.
- Bretón Mora Hernández, C. (2013). “Los derechos humanos en Francisco de Vitoria”. *En-claves del pensamiento*, 14, 35-62. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11285/619396>.
- Carretero González, M. (2013). “Another Cassandra’s Cry: Mary Wollstonecraft’s Universal Benevolence as Ecofeminist Praxis”. *Feminismo/s*, 22, 225-249.
- Cobo Bedia, R. (1989). “Mary Wollstonecraft: un caso de feminismo ilustrado”. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 48, 213-217.
- Cornut-Gentile d’Arcy, C. (1995). “Mary Wollstonecraft’s *A Vindication of the Rights of Women* as Generator of Differing Feminist Traditions”. *Links & Letters*, 2, 47-61.
- Davisson, B. (2010). “Nonsynchronism and Resistance as Praxis in Miguel Ángel Asturias”. *A Contracorriente*, 7(2), 92-118.
- Decock, W. y C. Birr (2016). *Recht und Moral in der Scholastik der Frühen Neuzeit 1500-1750*. De Gruyter Oldenbourg.
- Gelderen, M. V. (2009). “*Mare liberum*: Hugo Grocio, entre la defensa del colonialismo y los derechos de ‘otros’”. Traducción de A. Zaldívar. *Pedralbes*, 29, 195-212.
- Hoces Lomba, M. (2019). *Retórica forense y literatura: el orator perfectus y la obra literaria como instrumento de defensa jurídica*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10045/95549>.
- Hsiao-Chuan, C. (1997). “La crítica antiimperialista en *El papa verde*, de Miguel Ángel Asturias”. *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 14-15, 5-12.
- Jiménez Moreno, M. J. y R. Caballero Hernández (2015). “El movimiento Derecho y Literatura: aproximaciones históricas y desarrollo contextual”. *Revista de la Facultad de Derecho de Méx-*

- ico, 65(263), 47-75. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.22201/fder.24488933e.2015.263.59631>.
- Leal, Y. (2018). "Hannah Arendt: el problema de la responsabilidad ante los crímenes de lesa humanidad en los regímenes totalitarios". *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*, 1(10), 9-36.
- Liano, D. (2014). "Reivindicación de Miguel Ángel Asturias". *Centroamericana*, 24 (2), 117-136.
- Lorenzo Modia, M. J. (2003). "La vindicación de los derechos de la mujer antes de Mary Wollstonecraft". *Philologia Hispalensis*, 17(2), 105-114. Disponible en: <https://doi.org/10.12795/PH.2003.v17.i02.09>.
- Martín González, M. (1997). "Mary Wollstonecraft and the *Vindication of the Rights of Woman*: Postmodern Feminism vs. Masculine Enlightenment". *Atlantis*, 19 (2), 177-183.
- Ortiz Jiménez, W. (2006). "Sobre la paz y los diálogos. Consideraciones sobre el papel de la sociedad civil". *Opinión Jurídica*, 5(10), 51-62.
- Peralta, J. (1967). "La protesta hispanoamericana en Miguel Ángel Asturias". *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 10(12), 87-97. Disponible en: [https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin\\_cultural/article/view/4091](https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/4091).
- Pilatowsky, M. (2018). "Hanna Arendt y la elaboración teórica de su propio exilio". *Las torres de Lucca*, 7(12), 41-68. Disponible en: <http://www.lastorresdelucca.org/index.php/ojs/article/view/248/195>.
- Rubio Cremades, E. (1977). "La narrativa social de Miguel Ángel Asturias". *Item. Revista de Ciencias Humanas*, 2, 67-76. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10045/91952>.
- Sáenz Berceo, M. C. (2013). "Mary Wollstonecraft: referente feminista". *REDUR*, 11, 127-138. Disponible en: <https://doi.org/10.18172/redur.num11>.
- Sánchez Rubio, D. (2014). "Derechos humanos constituyentes, luchas sociales y cotidianas e historización". *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 3, 81-110.
- Someda, H. (2011). "Reflexión histórica sobre el P. Las Casas en la obra de Miguel Ángel Asturias". *Letras*, 50, 33-48.

- Taracena Arriola, A. (1999). "El camino político de Miguel Ángel Asturias". *Mesoamérica*, 20(38), 86-101. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2405815>.
- Urralburu, M. (2019). "El humanismo indígena de fray Bartolomé de Las Casas en la obra teatral de Miguel Ángel Asturias". *Anagnórisis: Revista de investigación teatral*, 19, 128-152. Disponible en: <http://anagnorisis.es/pdfs/num19.pdf>.
- Vargas, J. C. E. (2011). "Los orígenes del totalitarismo de Hannah Arendt y la manipulación de la legalidad (el desafío totalitario de la ley)". *Iuris Tantum. Revista Boliviana de Derecho*, 11, 114-131.
- Wollstonecraft, M. (1989). "Críticas de ciertos autores que han considerado a la mujer un objeto de piedad, casi de menosprecio". *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 48, 219-239.
- (2012 [1792]). "Vindicación de los derechos de la mujer". Traducción de M. Lois González. Penguin Random House.
- Zurbuchen, S. (2019). "Introduction", en *The Law of Nations and Natural Law*, pp. 1-7. Brill. Disponible en: [https://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctvrk43b.5?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctvrk43b.5?seq=1#metadata_info_tab_contents).

# 6

## Tridimensionalismo jurídico como posibilidad teórica para el estudio del Derecho con enfoque intercultural

MANOELA JAQUEIRA

### Introducción

El presente trabajo surge de la experiencia en el taller de lectura crítica del libro *Teoría Tridimensional del Derecho*, de Miguel Reale, realizado en enero de 2020 durante la actividad PADES 2019 “Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad”, en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), coordinado por la profesora doctora Edilma de Jesus Desidério.

Basado en el diálogo llevado a cabo por los estudiantes de la carrera Derecho con Enfoque Intercultural, este trabajo tiene como objetivo estudiar la teoría del tridimensionalismo legal a partir de las contradicciones del espacio intercultural. A pesar de que la teoría del jurista brasileño es reconocida en el ámbito de América Latina y estudiada extensamente en la serie

inicial de la carrera de Derecho, lo que predomina en el plan de estudios convencional de la carrera es el normativismo legal, siendo necesario para obtener una mayor comprensión de la aplicabilidad de la teoría tridimensional del derecho en las realidades interculturales que impregnan América Latina.

La teoría de Reale es relevante para las ciencias jurídicas y tiene reconocimiento internacional por su importancia, ya que fue a través de la teoría del tridimensionalismo del jurista brasileño como se abrió el debate para superar el normativismo / positivismo jurídico en el entorno académico y la jurisprudencia en su tiempo. Reale pudo demostrar que el fenómeno legal surge de un hecho social y recibe una carga de valor humano, impregnado de influencias culturales, antes de convertirse en la norma. Por lo tanto, para comprender el fenómeno legal desde la teoría tridimensional del derecho es necesario analizar el hecho, el valor y la norma en sus diferentes tonos e interconexiones, por lo que esta teoría representa una alternativa al positivismo legal en contextos interculturales.

El objetivo de este trabajo es presentar el tridimensionalismo legal de Miguel Reale como una posibilidad para superar el positivismo / normativismo legal para la formación de juristas con un enfoque intercultural. Para ello se utilizó, para elaborar la presente investigación cualitativa, el método deductivo con la técnica de revisión bibliográfica, buscando comprender la teoría que demanda los contextos interculturales en América Latina.

## **Teoría del derecho tridimensional de Miguel Reale**

La teoría tridimensional legal nació con Miguel Reale, filósofo jurista brasileño, en la Facultad de Derecho de Largo de São Francisco en 1930, donde publicó *O Estado moderno*, en 1934 con

una sutil idea de lo que se convertiría en la teoría tridimensional, pero fue en 1940 cuando de hecho Reale afirmó que no se podía pensar en el derecho de la manera positivista de Kelsen, “el derecho es una integración normativa de los hechos de acuerdo con los valores” (Reale: 2000, p. 119), de ahí los tres elementos: hecho, valor y norma, en forma dialéctica la teoría tridimensional, donde el derecho es una realidad trivalente.

Según Cirell Czerna, el formalismo del positivismo, al analizar la norma, olvida que la realidad está viva y considera solo la unidimensionalidad, de donde surge la necesidad de comprender la totalidad como una integración de elementos, hechos y normas, pero aun así la bidimensionalidad demostró ser insuficiente, por lo que surge una tercera dimensión del análisis de leyes para comprender realmente la realidad viva, que es el valor, un elemento mediador entre la norma y el hecho, resaltado por el aspecto tridimensional de la teoría de Reale (Czerna, 2005).

La crítica de Reale al positivismo legal de Kelsen argumenta que el análisis dogmático de la norma empobrece la realidad legal, ya que el énfasis en la dimensión normativa oculta otras dimensiones como la realidad (hecho) y el valor; considerando eso, para el autor la realidad concreta de la ley no puede analizarse si no proviene de las tres dimensiones (hecho, norma y valor) (Reale, 2000, p. 50). En esta perspectiva, el profesor Pablo López Blanco señala que:

De esta forma la norma jurídica no es apenas pura categoría lógica apriorística sino contrariamente una entidad histórico-cultural, momento de un proceso dialéctico que reclama e implica a los otros dos en una comprensión unitaria. Ahora bien, las posiciones y tareas del derecho como hecho, valor y norma, inciden en 2/8 la Ontognoseología Jurídica de manera que puedan determinarse tres consecuencias: hecho (culturología jurídica), valor (deontología jurídica) y norma (Ciencia del Derecho) (López Blanco, 1975, pp. 61-62).



En este sentido, el profesor José Maurício de Carvalho comenta sobre la contribución del trabajo de Miguel Reale en relación con el positivismo y el idealismo jurídico:

E, com seu tridimensionalismo, ele espera superar as duas formas de positivismo (legalista ou social) e o idealismo jurídico ao considerar a aplicação da norma à realidade como uma operação valorativa, isto é, onde a norma que assegura a formalização de sistema organizado traz um valor que surge no ato interpretativo. É assim que ele espera superar várias atitudes: a aproximação inadequada da norma com o valor, a ênfase no fato social afastado da norma e do valor e o formalismo conceitual, que toma o Direito como aplicação pura da norma escrita, entendida como coisa em si desconectada do valor (Carvalho, 2015, p. 205).

En la observación del autor, la teoría de Reale busca eliminar la comprensión cristalizada en la academia jurídica, tanto en el campo teórico como en el campo práctico, de que el derecho es la norma por norma, que el derecho es la norma escrita desconectada de los valores y realidades de una sociedad; es decir, es una alternativa al formalismo conceptual exacerbado de la ley acuñado por Kelsen.

Pero, ¿cuáles son los problemas que plantea la teoría del derecho positivista e idealista? Según Carvalho (2015) cuando estudia el tridimensionalismo legal, el idealismo busca la ley fuera de contexto, que en el campo ideal era bueno, pero en la práctica no era posible cumplirlo. Por otro lado, el positivismo, integrando la norma y el hecho, condujo a afirmaciones extremas por no analizar la totalidad del hecho para la aplicación de la norma (Carvalho, 2015, p. 205).

Además de la integración de hecho, valor y norma de la teoría de Miguel Reale, es importante resaltar que el autor refuerza que es necesario comprender la tridimensionalidad a partir de un análisis histórico-cultural; es decir, la norma adquiere validez cuando se integra con hechos y valores que son aceptados en

una sociedad dada en un cierto período de la historia, que son necesarios para una comprensión total de determinada norma, para comprender el momento histórico, así como los valores culturales que influyeron en la creación y la aplicación de este (Carvalho, 2011).

En este sentido, el jurista Tobias Barretos había reforzado la importancia de colocar el derecho en un contexto sociocultural y espacio de tiempo dados, incluso antes<sup>1</sup> de que Reale acuñara la teoría del derecho tridimensional:

É preciso bater cem vezes e cem vezes repetir: o direito não é um filho do céu, é simplesmente um fenômeno histórico, um produto cultural da humanidade. *Serpes nisi comederit non fit draco*, a serpente que não devora a serpente não se faz dragão; a força que não vence a força não se faz direito; o direito é a força que matou a própria força... (Barretos, p. 444).

Sobre el proceso histórico-cultural de la teoría tridimensional del derecho, Miguel Reale comenta:

Sendo os valores fundantes do dever ser, a sua objetividade é impensável sem ser referida ao plano da história, entendido como experiência espiritual, na qual são discerníveis certas invariantes axiológicas, expressões do valor fonte (a pessoa humana) que condiciona todas as formas de convivência juridicamente ordenada (Reale, 2003, p. 75).

Por lo tanto, desde una perspectiva cultural, es posible entender la experiencia del Derecho como una experiencia vivida culturalmente en la que el valor tiene la función de comprender la realidad que guía la conducta del intérprete de la legislación, a fin de lograr el objetivo del Derecho que es garantizar justicia

---

1 Tobias Barreto hace esta mención en 1888, 50 años antes de que Miguel Reale publicara la teoría del tridimensionalismo legal.

social, que en este trabajo utiliza la concepción de John Rawls,<sup>2</sup> que muestra la importancia de la teoría jurídica de Reale en contextos interculturales como América Latina y su alcance práctico y teórico, pues es necesaria para rescatar sus conceptos a la luz de la educación jurídica en la región.

## **Pluralismo jurídico: el diálogo tridimensional de Reale en el espacio jurídico intercultural**

La ley está sujeta a cambios en la dinámica sociocultural de cada realidad, pues la sociedad es un organismo vivo que está en constante cambio (Carbonier, 1974, pp. 24-26). A partir de estas declaraciones se puede concluir que el sistema legal es un espacio plural a pesar de que la sociedad no es consciente de este pluralismo, y está enraizado en el positivismo legal de Kelsen y el Estado como fuente de la ley, porque a pesar de que el Estado adopta cierto sistema legal, que tiene fuentes definidas, como se analizó previamente, tiene un contexto histórico y cambia de acuerdo con el análisis de la ley desde la perspectiva del hecho (realidad), el valor (aspectos culturales) y la norma (orden legal).

Por lo tanto, para este trabajo se propone pensar en la cultura como una fuente de derechos y, a partir de esta reflexión, es necesario (re)significar la ley tradicionalmente concebida desde la percepción de Kelsen, pero también los nuevos derechos que surgirán de un análisis de contextos interculturales, que exigen no solo una (re)interpretación de las reglas existentes sino también nuevas demandas legales / nuevos derechos.

---

2 El "objeto primario de la justicia es la estructura básica de la sociedad o, más exactamente, el modo en que las grandes instituciones sociales distribuyen los derechos o deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social" (Rawls, 1996, p. 20).

## Sobre el tecnicismo y el cientificismo del Derecho concebido desde el positivismo jurídico, Boaventura de Souza Santos dice:

Enquanto domínio social funcionalmente diferenciado, o direito desenvolveu um autoconhecimento especializado e profissionalizado, que se define como científico (ciência jurídica), dando assim origem à ideologia disciplinar a que chamo cientificismo jurídico. O positivismo jurídico é a co-evolução ideológica. O saber jurídico tornou-se científico para maximizar a operacionalidade do direito enquanto instrumento não científico de controlo social e de transformação social (Santos, 2007, p. 165).

En este contexto, aún es importante aclarar que el término interculturalidad no fue utilizado por Miguel Reale: el profesor utilizó el concepto culturalidad, sobre todo porque su tesis de la tridimensionalidad legal fue escrita en 1940, antes de que las teorías poscoloniales y descoloniales impugnaran conceptos eurocéntricos; además, Miguel Reale tomó una posición en contra del pluralismo jurídico años después, en razón de que esta teoría no distingue el derecho social del derecho legal, y pone en peligro la unidad de la ciencia legal. Importante resulta señalar que, para el jurista, el pluralismo fue:

...uma reação das forças vivas da sociedade contra a máquina do Estado, montada com a função exclusiva de editar leis, de fazer Direito, à maneira de Kant, como ordenamento destinado à mera tutela da ordem das liberdades individuais (Reale, 1984, p. 261).

Sin embargo, este trabajo buscó adaptar la posición teórico / política del autor, principalmente de la experiencia en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla y, por lo tanto, el término interculturalidad se utiliza desde el concepto latinoamericano que propone la convivencia de varias culturas tanto en integración como en conflicto, desde el concepto que propone el

debate político para repensar la multiculturalidad eurocéntrica (Susz Kohl, 2005, p. 67).

Además, la teoría legal tridimensional, en la posición del autor, está en línea con la perspectiva del pluralismo legal de Boaventura de Sousa Santos, ya que las bases del pluralismo legal no niegan el Estado, pero eso, además de la ley estatal (derecho de asfalto), permite que otros sistemas jurídicos coexistan en cierta armonía, por lo que Reale no analiza, al criticar el pluralismo legal, que el derecho social y el derecho legal se producen en la misma realidad histórica y geopolítica, impregnada de hecho, valor y norma.

Así, la interculturalidad es un proceso participativo vivo en el cual los sujetos y sus prácticas se denominan la interpretación de lo intercultural (García, 1997, p. 12), y de esta manera lo intercultural no responde a una visión general y única de la interpretación, si es necesario (re)pensar el derecho monista para su aplicación en las realidades interculturales; es decir, pensar en el derecho desde un pluralismo jurídico.

Sobre el monismo legal y la dificultad de insertar el pluralismo legal junto con la ley estatal, Raquel Yrigoyen Fajardo dice:

...a resistência da mentalidade monista, monocultural e racista dos operadores jurídicos e políticos (...) constitui uma barreira importante para a efetiva vigência do reconhecimento do pluralismo legal e da construção de um Estado pluricultural (Fajardo, 2004, p. 220).

En este contexto de interculturalidad y pluralismo jurídico, Wolkmer (1997) afirma que:

Torna-se imperativo que o pluralismo como novo referencial do político e do jurídico esteja necessariamente comprometido com a atuação de novos sujeitos coletivos (legitimidade dos autores), com a satisfação das necessidades humanas essenciais (“fundamentos materiais”) e com o processo político democrático de descentralização, participação e con-

trole comunitário (estratégia). Soma-se ainda a inserção do pluralismo jurídico com certos “fundamentos formais”, como a materialização de uma “ética concreta da alteridade” e a construção de procesos atinentes a uma “racionalidade emancipatória”, ambas capaces de traduzir a diversidade e a diferencia das formas de vida cotidianas, a identidade, informalidade e autonomia dos agentes legitimadores (Wolkmer, 1997, pp. 233-234).

Con respecto al pluralismo jurídico y la culturalidad, Wolkmer (2006) comenta que es a partir del diálogo intercultural que el primero encuentra espacio para fundamentarse como práctica legal, y señala:

Tendo em conta esse espaço transformador e de diálogo intercultural é que se buscam formas alternativas de fundamentação, quer de um pluralismo jurídico de tipo progressista, quer dos direitos humanos como processo intercultural. Certamente que tais pressupostos instituem-se na práxis participativa de sujeitos insurgentes diferenciados e no reconhecimento da satisfação de suas necessidades, entre os quais, a vida humana com dignidade e com respeito à diversidade (p. 120).

En contraste con el monismo y el positivismo jurídico, el pluralismo se prescribe como el régimen legal que hace posible existir en el mismo espacio geopolítico diferentes sistemas legales. Por lo tanto, el pluralismo jurídico cuestiona las bases de la teoría política liberal, principalmente en el concepto de territorio, Estado y Derecho y en la centralidad (exclusiva) del Derecho emanado por el Estado a través del sistema legal (Randeira, 2003, p. 467).

Aun así, la consolidación del pluralismo legal se muestra como un tema fundamental para pensar en una nueva ley producida por la comunidad misma y no solo por el Estado, y así construye una ética de alteridad y la construcción emancipadora de una racionalidad.

Por lo tanto, es necesario repensar la Ley más allá de la referencia del Estado como la única fuente de la ley, porque en el mismo espacio es posible tener diferentes prácticas legales; en esta perspectiva Wolkmer comenta que:

...esse cenário aberto, denso e díspar não nos impossibilita de admitir que o principal núcleo para o qual converge o pluralismo jurídico é a negação de que o Estado seja a fonte única e exclusiva de todo o Direito. Tal concepção minimiza ou nega o monopólio de criação das normas jurídicas por parte do Estado, priorizando a produção de outras formas de regulamentação, geradas por instâncias, corpos intermediários ou organizações sociais providas de certo grau de autonomia e identidade própria. Os pluralistas tendem a relativizar a onipotência do centralismo-formalista moderno de que o único Direito, com grau de obrigatoriedade e com reconhecimento oficial, é aquele emanado do poder do Estado, expresso sob a forma escrita e publicitada da lei (pp. 637-638).

En este sentido, Santos (1993), aborda el contexto del pluralismo jurídico de la siguiente manera:

Existe uma situação de pluralismo jurídico espaço geopolítico vigoram (oficialmente ou não) mais de uma ordem jurídica. Esta pluralidade normativa pode ter uma fundamentação econômica, rática, profissional ou outra; pode corresponder a um período de ruptura social como, por exemplo, um período de transformação revolucionária; ou pode ainda resultar, como no caso de Pasárgada, da conformação específica do conflito de classes numa área determinada da reprodução social —neste caso, a habitação (p. 42).

Por lo tanto, el pluralismo jurídico aporta una comprensión diferenciada del monismo jurídico y el positivismo, ya que propone un análisis desde un nuevo marco político y legal comprometido con el desempeño de nuevos sujetos colectivos y la satisfacción de las necesidades humanas y con el proceso político democrático.

tico de descentralización, participación y control comunitario (Wolkmer, 1997, p. 207).

Es evidente la importancia de la participación efectiva de nuevos sujetos colectivos, así como de una nueva realidad legal emancipadora, mucho más allá de la ley estatal, como lo afirma el autor al señalar que:

É inegável que, em tempos de transição paradigmática, a configuração de perspectiva jurídica mais progressista, interdisciplinar e intercultural, expressa na prática determinante e efetiva de novos sujeitos históricos, projeta-se não só como fonte de legitimação da pluralidade jurídica emancipatória e de direitos humanos diferenciados, mas também como meio privilegiado de resistência radical e contra-hegemônica aos processos de exclusão e de desconstitucionalização do “mundo da vida” (Wolkmer, 2006, p. 122).

A partir de un análisis del tridimensionalismo jurídico de Reale, se observa que el pluralismo jurídico surge como una respuesta al problema de las fuentes del derecho, y representa una herramienta epistemológica de que la ley carecía para centralizar el debate sobre temas culturales, como ya lo hicieron las otras ciencias para comprender la diversidad del hombre y la diversidad de sus culturas (Morin, 2007). El pluralismo jurídico aparece como una posibilidad de (re)pensar el Derecho a partir del reflejo de la diversidad y la complejidad, y presenta diferentes respuestas legales a los diferentes desafíos interculturales del mundo legal.

El profesor Carlos Hernández (2006) argumenta que el pluralismo está relacionado con el problema de las fronteras del derecho, que es un debate central para la ciencia jurídica, pero también la pluralidad va más allá de las fuentes legales, constituye un punto esencial para el derecho en la posmodernidad.



Aun así, además de tener en cuenta el pluralismo jurídico, otra teoría que está presente es el diálogo de las fuentes,<sup>3</sup> que se vuelve esencial teniendo en cuenta la complejidad de los conflictos en contextos interculturales, donde un análisis de normas y principios de diferentes regímenes legales por el mismo hecho.

Lo anterior está impregnado en un período histórico y valores culturales, de modo que solo la realidad experimentada en el caso concreto se puede abordar y decidir de acuerdo con la norma, acercando la ley a la realidad concreta; por supuesto, esta es una teoría menos desafiante al sistema positivista que prevalece en la academia jurídica, pero una alternativa para abordar e identificar la necesidad real de observar otros sistemas jurídicos, además del oficial, al Estado.

Por lo tanto, la teoría del pluralismo legal abordada en esta investigación no busca negar la ley de la estructura estatal, sino evidenciar que coexiste con el “derecho de asfalto”, un término utilizado por Boaventura de Sousa Santos, otras estructuras paralelas de sistemas legales, capaces de producir normas, y el Estado no es la única fuente legal capaz de establecer normas y, por lo tanto, es necesario reflexionar sobre el Estado y la sociedad sobre el hecho, el valor y la norma y las direcciones de la ley en las realidades interculturales, que exigen un análisis más complejo de la aplicación del fenómeno legal.

Se observa, además, la necesidad de volver a significar otro modelo de vida situado en la dimensión cultural basada en la dinámica de las relaciones socioculturales, y en este contexto la prioridad no se centra en el Estado, ni en el mercado, sino en la necesidad de la sociedad de construir un nuevo espacio

---

3 La teoría del Diálogo de Fuentes desarrollada por Erik Jayme en Alemania, y en Brasil por Cláudia Lima Marques, propone que es necesario permitir la aplicación simultánea, coherente y coordinada de varias fuentes legislativas convergentes, teniendo así un diálogo; es decir, la influencia recíproca de dos o más normas al mismo tiempo y en el mismo caso (Marques, 2003).

comunitario que tiene como objetivo hacer efectiva la pluralidad democrática, la alteridad y la diversidad cultural (Wolkmer, 2006, p 114).

## Conclusión

La teoría jurídica tridimensional de Miguel Reale aporta dos nociones fundamentales, que es la existencia de un historicismo abierto, un espacio de libertad donde los valores reconocidos por la sociedad humana como universalmente válidos y la persona humana, evaluada como un valor fuente y apoyo a otros valores.

A pesar de la teoría tridimensional del derecho que dialoga con los espacios culturales, Miguel Reale, criticando el pluralismo jurídico, alegando incompatibilidad con la ley estatal, refuerza que el jurista brasileño, foca en el positivismo legal y el modelo tradicional del derecho como fuente del estado, no logra superar el modelo estatal de práctica legal.

Por lo tanto, a partir de los conceptos del derecho presentados aquí, no cabe duda de que la existencia de la pluralidad de sistemas legales, que coexisten dentro del mismo espacio geopolítico, independientemente de su reconocimiento por la ley estatal, es fundamental para la recuperación de la tensión entre la regulación y la emancipación, y la construcción de un derecho plural contrahegemónico, que concibe la figura de los sujetos colectivos como una fuente legítima de prácticas jurídicas.

En resumen, es en el espacio de una ley plural, comunitaria, participativa y guiada por un diálogo intercultural donde se definirá la interpretación de los marcos normativos de una nueva concepción del acceso a la justicia y los derechos.

## Referencias

- Barretos, T. (1078). “Estudos de Direito”, en *Obras completas*. Brasília, Gráfica Alvorada.
- Blanco, P. (1975). *La ontologia jurídica de Miguel Reale*. São Paulo: Saraiva.
- García, F.; Pulido, R. y A. Castillo (1997). “La educación multicultural y el concepto de cultura”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13 - Educación Bilingüe Intercultural.
- Carvalho, J. M. (2015). “A teoria tridimensional do Direito de Miguel Reale”. *Revista Estudos Filosóficos*, versão eletrônica, núm. 14, 201-212.
- Czerna, R. (1999). “O pensamento filosófico e jurídico de Miguel Reale”. São Paulo: Saraiva.
- Fajardo, R. (2004). “Vislumbrando un horizonte pluralista: rupturas y retos epistemológicos y políticos, en Milka Castro Lucic (Ed.). *Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho*. Santiago: Universidad de Chile.
- Marques, C. (2003). “Diálogo entre o Código de Defesa do Consumidor e o Novo Código Civil —do Diálogo das fontes no combate às cláusulas abusivas. *Revista de Direito do Consumidor*, RDC 45/2003, enero-marzo.
- Randiera, A. (2003). “Pluralismo jurídico, soberania fraturada e direitos de cidadania diferenciados: instituições internacionais, movimentos sociais e Estado pós-colonial na Índia, en B. Santos, B. (Org). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Rawls, J. (1996). *Teoría de la justicia*. Barcelona: Crítica.
- Reale, M. (2000). *Teoria tridimensional do Direito*. São Paulo: Saraiva.
- (1984). *Teoria do Direito e do estado*, 4ª ed. São Paulo: Saraiva.
- Santos, B. (2007). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

- (1993). “Nota sobre a história jurídico-social de Pasárgada”, en J. G. Souza (Org.). *Introdução crítica ao Direito*. 4ª ed. Brasília: Universidade de Brasília.
- Susz Kohl, P. (2005). *La diversidad asediada: escritos sobre culturas y mundialización*. La Paz, Bolivia: Plural.
- Wolkmer, A. (1997). Pluralismo jurídico: Fundamentos de uma nova cultura no Direito, 2ª ed. São Paulo: Alfa-Omega.
- (2006a). “Pluralismo jurídico”, en Vicente Barretto (Org.). *Dicionário de Filosofia do Direito*. São Paulo: Unisinos, Rio de Janeiro, Renovar.
- (2006b). “Pluralismo jurídico, direitos humanos e interculturalidade”. *Sequência*, núm. 53, diciembre, 113-128.



## II. Aportes Metodológicos Aplicados



# 7

## Reflexiones metodológicas sobre la redacción científica: una propuesta crítica y creativa de *Sociogénesis*

DIANA KARENT SÁENZ DÍAZ  
JESÚS ARGENIS MUÑOZ LÓPEZ  
JOSÉ CARLOS LÓPEZ HERNÁNDEZ

### Introducción

En el marco del Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior (PADES) 2019, de la Subsecretaría de Educación Superior y la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (en adelante UIEP), el Comité Editorial de *Sociogénesis*, revista digital de divulgación científica de la Facultad de Sociología de la Universidad Veracruzana (en adelante UV), fue invitado a participar en su Cuarta Jornada Formativa y Aplicada “Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad” con la propuesta académica titulada Taller de Redacción de Artículos de Divulgación Científica.

El objetivo general del taller fue: Brindar bases teórico-metodológicas para la construc-



ción de un artículo de divulgación científica derivado de productos de investigación, ponencias, ensayos académicos y otros escritos enmarcados en la reflexión de diversas áreas disciplinarias.

Dicho taller se desarrolló en tres sesiones, celebradas del 4 al 6 de diciembre de 2019, bajo la siguiente estructura: Módulo I. La construcción del texto a partir de ideas generadoras. Módulo II. La construcción del marco teórico y el desarrollo de conceptos. Módulo III. Guía Básica del *Manual de publicaciones* de la American Psychological Association. La convocatoria del Taller de Redacción de Artículos de Divulgación Científica reunió a veinte talleristas, entre ellos egresados, egresadas y estudiantes de: Licenciatura en Desarrollo Sustentable, Licenciatura con Enfoque Intercultural, Licenciatura en Enfermería, Licenciatura en Turismo Alternativo e Ingeniería Forestal Comunitaria, y también estudiantes de posgrado; entre estos, de la maestría en Manejo Sustentable de Recursos Naturales.

De acuerdo con las funciones sustantivas de la UV y las propias del proyecto de la Facultad de Sociología, a través de *Sociogénesis* se contribuye al Plan Anual de las Entidades Académicas (PLADEA) de nuestra entidad. Estas actividades de gestión y vinculación con otras instituciones de educación superior reafirman el compromiso y la responsabilidad social de la Universidad Veracruzana. Cabe señalar que esta actividad también impacta en el trabajo de la revista, y sobre todo en el comité que la conforma, en tanto se desarrollan habilidades que posibilitan la divulgación científica desde el conocimiento sociológico, el debate interdisciplinario y otras formas de aproximarse a las diversas realidades de estudio.

## 1. La divulgación de la ciencia: miradas pedagógicas y sociológicas

Según los sentires, saberes, conocimientos y experiencias de las personas que estructuramos este texto, proponemos diversas miradas, signadas por nuestra historia de vida y trayectoria profesional. De forma que, desde una mirada pedagógica, se concibe la divulgación de la ciencia como un acto creativo donde se requiere una labor multidisciplinaria. Pensar en este acto creativo implica preguntarse: ¿para qué informar y qué se comunica?, ¿quién decide lo que se comunica y a quién?

Para dar posibles respuestas a las preguntas anteriores, se recuperan los aportes de Sánchez Mora (2010), quien expone que el objetivo de esta labor radica en acercar a la ciencia al público no especializado a través del lenguaje y un conjunto de recursos comunicativos. De acuerdo con lo anterior, podríamos pensar que la divulgación científica involucra elementos pedagógicos, puesto que es importante conocer el contexto de la información y el contexto de las lectoras y los lectores.

Pero no se trata solo de informar o acumular conocimiento; la acción de divulgar va más allá de lo adquisitivo o contemplativo, supone responder a las preocupaciones de la gente, para ser un marco de referencia que permita comprender, interpretar y actuar. Sin embargo, entre los desafíos que experimenta este proceso se encuentran: el superar la imagen inasequible y autoritaria de la ciencia, la relación de poder entre las especialistas y los especialistas y quienes no lo son, además de la relación de la ciencia y la vida cotidiana. Como la intención es romper con una definición “canónica” sobre la divulgación de la ciencia, se presentan otras aproximaciones desde una mirada sociológica.

La divulgación científica se ha consolidado como una de las herramientas más importantes utilizadas por las ciencias para difundir sus hallazgos, reflexiones y análisis; su objetivo es ten-

der puentes entre las científicas y los científicos y la gente que no necesariamente se dedica a la ciencia, para romper la barrera que se ha formado entre la ciencia y la gente.<sup>1</sup> Incluye varios elementos o dimensiones que se ponen en práctica al momento de divulgar el conocimiento científico, programas de televisión, programas de radio, publicación de revistas digitales o físicas, talleres, etc., y que, en esencia, tendrían que ser de fácil acceso para las personas sin importar su clase social.

Asimismo, la divulgación científica tiene que ver con el ejercicio de traducir el lenguaje técnico académico que se utiliza: para generar preguntas que permitan analizar un determinado fenómeno, para registrar algún descubrimiento o hallazgo, o para transmitir una nueva reflexión filosófica a un lenguaje que permita a la gente interesada por la labor científica comprender estos conocimientos en términos prácticos; es decir, que la lleven a entenderlos con mayor facilidad o aplicarlos en ámbitos cotidianos y, de esta forma, hacer partícipe a la gente de estos debates científicos, dando también la posibilidad de la réplica.

En suma, desde un punto de vista sociológico, divulgar la ciencia tiene que ver con la horizontalización y la democratización de los conocimientos, para profundizar nuestra comprensión, tanto científica como social, sobre las diferentes dimensiones que conforman la realidad social (que tienen que ver con la realidad cuántica, biológica, física, histórica, etcétera).

Desde otro punto de vista sociológico, es urgente practicar otras formas de divulgación de las ciencias; es decir, buscar formas de divulgación teórica, empírica, conceptual y metodológica que permitan la emancipación cognitiva basada en una expresi-

---

1 Este tema incluye importantes reflexiones que giran en torno a varias preguntas y temáticas: ¿por qué generar un lenguaje tan especializado —desde el punto de vista científico— que en ocasiones raya en lo esotérico?, ¿quién o quiénes han formado esta barrera?, ¿cómo se ha consolidado y reproducido esta barrera?, ¿quién o quiénes se benefician de esta barrera?, ¿el conocimiento es para ciertas clases sociales o para todas?, la construcción genérica del conocimiento, etcétera.

vidad que apele a la pluralidad en torno a lo que percibimos de la realidad, pero también prácticas que se transformen en oficios para actuar a favor de ella y no en contra de ella.

Por lo tanto, las otras formas de divulgación de las ciencias son actos inherentes a una diversidad humana que conlleva emociones, sentimientos, pensamientos y experiencias, pero también la reivindicación de una ecología de saberes y conocimientos; en pocas palabras, un diálogo dialéctico donde confluyan armónicamente la curiosidad y la capacidad de asombro. Es decir, las otras formas de divulgación de las ciencias pueden convertirse en una inspiración sentipensante que intente acabar con lo que el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos ha denominado la racionalidad indolente, el epistemicidio y la epistemología de la ceguera.

## 2. El proceso creativo de la escritura

De acuerdo con el diálogo establecido en el apartado anterior, la divulgación científica, como herramienta de mediación hacia el público no especializado, requiere una actividad de explicación y difusión. Un canal comunicativo para poder hacerlo son las revistas de instituciones educativas; por tanto, como se señaló en líneas anteriores, haremos un recuento de la experiencia metodológica a partir de la exposición de nuestra fundamentación teórico-conceptual.

En relación con los diversos acercamientos al proceso de la escritura, señalamos a las lectoras y los lectores que es necesario contar con una caja de herramientas que nos permitan desarrollar el proceso creativo de la escritura, sobre todo para los textos que tienen una orientación en la divulgación científica. Algunos elementos básicos de la escritura son: uso de conectores, tipos

de párrafo, signos de puntuación, estructuras gramaticales y su conjugación, sintaxis, morfología del texto, principalmente.

Con este conjunto de elementos básicos podemos concretar cinco fases de la redacción: 1) la planeación, 2) la organización, 3) el desarrollo, 4) la edición y 5) la revisión. En este caso, proponemos algunas técnicas para la organización del texto, tomando como supuesto que en la fase de planeación ya ha sido delimitada espacial y temporalmente la temática que se desarrollará.

Para ello, acudimos a Teresa Serafini (1994), quien nos comparte diversas técnicas que podemos implementar para la generación y la organización de las ideas: la relación de ideas, el racimo asociativo y el flujo de la escritura.

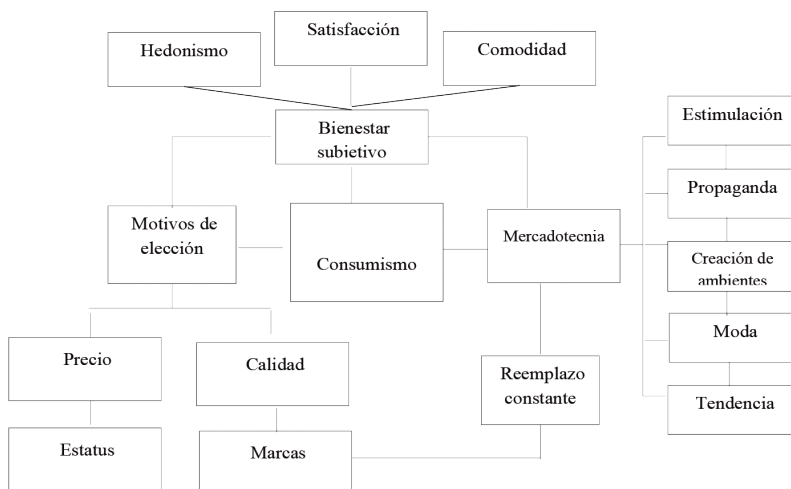
a. *La relación de ideas.* Esta técnica consiste en plasmar en una hoja de papel o en nuestras computadoras una relación de todo lo que sabemos y queremos exponer sobre la base de determinada temática. Pueden ser palabras clave y frases cortas que describan hipótesis/supuestos, observaciones, datos empíricos y testimonios, datos teórico-conceptuales, datos estadísticos y otros relacionados, planteados de forma que permitan ampliar y detallar la información con un trabajo de documentación. Esta lista es como una lluvia de ideas, no necesariamente sigue un orden causal. Esta técnica es recomendable para quienes tienen problemas en la construcción de los apartados de un texto y para aquellos que se enfrentan con la hoja en blanco; ya que se parte de lo que se sabe, se supone y se quiere indagar más.

**Ejemplo 1.** Temática: La cultura de consumo en la colonia petrolera de Minatitlán, Veracruz.

- El consumo tiene implicaciones económicas y ambientales
- Las colonias petroleras pertenecen al estrato socioeconómico medio y alto
- Zona industrial

- Hay un basurero a cielo abierto en Minatitlán
  - La práctica de consumo es desigual, ya que las clases altas tienden a realizar prácticas derrochadoras
  - El posmodernismo fomenta la comodidad y la satisfacción de necesidades en el aquí y ahora
  - Solo el 27% de la población de Minatitlán pertenece al sector industrial (PMD, 2013-2017)
  - Los habitantes de las colonias petroleras pertenecen a clubes asociativos de carácter exclusivo
- b. *El racimo asociativo*. Para aquellos que necesitan una representación gráfica y además relaciones concatenadas entre las ideas que quieren plantear en el texto, el racimo asociativo es una técnica más estimulante que la lista de ideas, ya que permite la generación de un gran número de palabras clave y frases asociativas. Esta técnica puede trabajarse en un nivel más complejo cuando se determina el tipo de relaciones con cada elemento asociado. Serafini (1994) propone la siguiente tipología: a) analogía, b) contrario, c) causa, d) consecuencia, e) precedencia, f) sucesión, g) generalización, h) ejemplificación, i) experiencia personal, j) experiencia de autoridades.

## Ejemplo 2. Tema: Consumismo.



Fuente: Elaboración propia.

- c. *El flujo de la escritura.* Esta técnica es adecuada para quienes presentan mayor solvencia en la escritura, ya que consiste en elaborar de manera inmediata el texto conforme vayan llegando las ideas a la mente. A diferencia de las dos primeras técnicas, en esta se construyen párrafos completos. Sin embargo, después de revisiones el texto puede depurarse y corregirse. Aun para quienes consideran que su redacción no es buena, esta técnica ayuda a “soltar la mano” frente a la hoja en blanco.

Estas tres técnicas se desarrollan en los talleres que se imparten en eventos académicos y en instituciones de educación superior, como la UIEP; consideramos que permiten adaptarse a los estilos de aprendizaje de las participantes y los participantes. Además, son técnicas didácticas que ayudan a advertir ventajas y desventajas en su implementación, lo cual es interesante porque permite al equipo editorial hacer ajustes y enriquecer esta

propuesta para la escritura crítica y creativa en la divulgación científica.

### 3. La construcción del marco teórico

La construcción del marco teórico (también conocido como marco referencial o conceptual) es una de las fases más importantes de una investigación; constituye un proceso muy creativo y, a la vez, muy complejo, que resulta del involucramiento de una serie de habilidades que tienen que ver con la escritura, la concentración y hasta con el estado de ánimo, pero también depende primordialmente del campo científico en el cual nos desenvolvamos y del conocimiento y el dominio de la teoría o las teorías que estemos utilizando para comprender y definir nuestro fenómeno de investigación.

Es tal su importancia, que los marcos teóricos no se utilizan solamente para construir una investigación: se utilizan también al momento de realizar un ejercicio de reflexión que intente analizar determinado problema o fenómeno social; por ejemplo: las transformaciones que la pandemia del coronavirus (2019-2020) está provocando en la sociedad mexicana. Por esto, es importante tener muy claro la teoría o las teorías que vamos a utilizar para desarrollar el marco teórico de nuestra investigación o reflexión. Esto se aplica de igual manera en el desarrollo de un protocolo de investigación, una tesis o en el desarrollo de un texto de divulgación científica, etcétera.

Es necesario recordar que una teoría constituye “un esqueleto conceptual (un sistema formal) que debe ser desarrollado con hipótesis y datos relativos al tipo concreto de sistema que nos interesa” (Bunge, 1996, p. 122, en Minello, 2002, p. 724); es decir, es aquel conjunto articulado de conceptos que nos van a ayudar a comprender y definir mejor los fenómenos de la realidad que



estemos investigando o sobre los que estemos reflexionando. El marco teórico enfoca la definición del fenómeno o la problemática de investigación o reflexión en torno a lineamientos conceptuales (los presupuestos de la teoría) que nos permiten aclarar el fenómeno, comprenderlo mejor, y enmarcarlo-definirlo según la mirada conceptual que use esa teoría; es decir: el marco teórico nos permite entender la corrupción, la violencia o la democracia, desde un enfoque que puede ser lacaniano, posestructuralista o desde la teoría de los movimientos sociales, según sea nuestro interés o disciplina científica.

En este sentido, “el marco teórico constituye un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad” (Sautu *et al.*, 2005, p. 34, en Gallego, 2018, p. 840). Sin embargo, es necesario hacer notar que no siempre las teorías se amoldan a nuestro fenómeno o problemática de investigación y obligar a la teoría a “calzar” con un determinado problema, o, lo que es peor: encasillar el fenómeno que se investiga dentro de determinada teoría nos puede llevar a imprecisiones en nuestro análisis, o simplemente a decir disparates que no tienen que ver con la situación estudiada; debemos recordar que el fenómeno social o el problema de investigación es el que nos va a indicar siempre el tipo de teoría o teorías que debemos utilizar.

Por ejemplo, sería totalmente inadecuado aplicar la teoría de género (que tiene que ver con la forma en la que cada cultura define quién es un hombre, quién es una mujer, etc., y sus características) para entender cómo funcionan ciertos fenómenos en el universo, tales como los hoyos negros o la formación de las galaxias. Utilizar una teoría inadecuada para nuestro proyecto de investigación nos lleva solamente a confundirnos y desviarnos del camino investigativo o reflexivo que estemos desarrollando.

El diseño del marco teórico debe ser estructurado con teorías que le permitan “hablar” al fenómeno que estamos investigando

o reflexionando; es decir, teorías que nos permitan entender sistemática y sistémicamente el fenómeno. Sumado a esto, es importante entender las funciones que el marco teórico cumple dentro de nuestro proceso investigativo o reflexivo, para evitar, en la medida de lo posible, ambigüedades y contradicciones que nos lleven a un análisis inadecuado del fenómeno estudiado, pero también porque nos permiten conocer otras aplicaciones que se les han dado a la teoría o teorías utilizadas. Desde nuestro punto de vista, las funciones del marco teórico son:

- Constituye un referente sobre las miradas con que se aborda un problema de investigación, lo cual permite advertir errores y vacíos en otros estudios y ayuda, a su vez, a fortalecer el marco teórico propio.
- Guía el camino epistemológico y metodológico de la investigación que se llevará a cabo.
- Propone nuevos ámbitos de análisis y enfoca al investigador o la investigadora en la delimitación y la problematización de su objeto-sujeto de estudio.
- Proporciona elementos teóricos, conceptuales y metodológicos para el análisis de los resultados de investigación.

Un elemento que a menudo se pasa por alto dentro de la realización del marco teórico es la importancia de la presentación adecuada de los autores o las autoras que nos están auxiliando teóricamente para la definición y el análisis de nuestra problemática investigativa o reflexiva. En este sentido, se debe ser preciso o precisa con el uso de la terminología o ideas de autores y autoras, ya que estas deben ser citadas obligatoria y adecuadamente para evitar malos entendidos y el plagio intelectual.

Finalmente, debemos tener en cuenta el diseño estructural de nuestro marco teórico, pues este señala los momentos epistemológicos; es decir, el debate o los debates teóricos en que va

a estar dividido nuestro marco. Una estructura articulada nos ayuda siempre a guiar nuestra reflexión teórica.

A grandes rasgos podemos afirmar que un marco teórico se compone de los siguientes elementos:

- Antecedentes de la investigación.
- Enunciación de la problemática que se va a investigar desde el punto de vista de la teoría o las teorías con que se va a analizar dicha problemática.
- Descripción y exposición de la teoría.
- Términos básicos y conceptos que se utilizarán para definir y justificar nuestro problema de investigación.
- Justificar nuestro estudio poniendo en evidencia la ausencia de análisis como los que se proponen en nuestro trabajo.

#### 4. Propiedad intelectual y plagio en la divulgación científica

El presente apartado tiene como objeto central desarrollar las siguientes preguntas: ¿qué entenderemos por plagio?, ¿qué es el derecho de autor?, ¿qué es una lista de referencias?

¿Qué entenderemos por plagio?

El *Breve diccionario etimológico de la lengua española* define la palabra *plagio* como: “acción de copiar en lo sustancial obras ajenas dándolas como propias: latín *plagium* ´ secuestro criminal, rapto; red de caza ´, de *plaga* ´ red, cubierta, extensión de terreno, región ´” (2012, p. 545). En ese sentido, se entiende por plagio cuando una persona desarrolla ideas o reflexiones de otra persona u otras personas de forma general o particular. Por ejemplo, la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México (s/f) considera que el plagio se puede

experimentar bajo diversas modalidades; entre las principales tenemos las siguientes: clonar, CTRL-C, buscar en Internet y reemplazar, resumir ideas de otros textos bajo la lógica de la paráfrasis, reciclar ideas de otros autores o autoras y no citarlos, combinación de citas o incluir texto sin citar, mezclar diversos materiales de varias fuentes, error en los datos de las citas, citar trabajos de otros u otras como si fueran propios y retwittear.

Vemos, entonces, que pueden existir diferentes tipos y modalidades de plagio; no obstante, en este apartado solo definiré dos: el plagio literario y el plagio académico.

“El plagio literario consiste en presentar fraudulentamente una obra escrita como propia” (Astudillo, 2006, p. 258-259). Cabe señalar que, desde el punto de vista de este autor, existen tres tipos de plagio literario:

- a. Copia total de una obra.
- b. Copia parcial de una o varias obras.
- c. Copia a partir del uso de sinónimos para ocultar el plagio.

Por otra parte, Astudillo señala (2006) que:

En el ámbito del plagio literario, probablemente el más conocido por las consecuencias que trae para quien lo comete es el llamado “plagio académico”. Es llevado a cabo generalmente por estudiantes y docentes en el nivel de educación superior (aunque suele ocurrir igualmente en niveles inferiores), para el cumplimiento de obligaciones académicas como la redacción de tesis y trabajos exigidos para la obtención de grados o el ascenso en su carrera docente (p. 259).

Y..., ¿qué es el derecho de autor?

En México existe una Ley Federal de Derecho de Autor, la cual tiene como finalidad proteger la autoría y la reproducción de productos intelectuales de alguien más. Es decir:

...es el reconocimiento que hace el Estado a favor de todo creador de obras literarias y artísticas previstas en el artículo 13 de esta Ley, en virtud del cual otorga su protección para que el autor goce de prerrogativas y privilegios exclusivos de carácter personal y patrimonial. Los primeros integran el llamado derecho moral y los segundos, el patrimonial.

¿Quién se considera autor de una obra artística o literaria?

Autor es la persona física que ha creado una obra literaria o artística.

¿Qué tipo de obras protege la Ley Federal del Derecho de Autor?

- Literaria;
- Musical, con o sin letra;
- Dramática;
- Danza;
- Pictórica o de dibujo;
- Escultórica y de carácter plástico;
- Caricatura e historieta;
- Arquitectónica;
- Cinematográfica y demás obras audiovisuales;
- Programas de radio y televisión;
- Programas de cómputo;
- Fotográfica;
- Obras de arte aplicado;
- De compilación, integrada por las colecciones de obras, tales como las enciclopedias, las antologías, y de obras y de otros elementos como las bases de datos, siempre que dichas colecciones, por su selección o la disposición de su contenido o materias, constituyan una creación intelectual.
- Las demás obras que por analogía puedan considerarse obras literarias o artísticas se incluirán en la rama que les sea más a fin a su naturaleza. (Indautor, s/f., párr. 1-3).

Por último, ¿qué es y cuál es la función de una lista de referencias?

En todo protocolo de investigación, investigación científica, trabajo académico, ensayo o artículo de divulgación científica se retoman ideas de diversos autores o autoras; es decir, toda búsqueda minuciosa de información (estado del arte o estado de la cuestión) hace uso de estilos de referencias sobre fuentes consultadas para respaldar argumentos y sostener ideas y reflexiones. Los estilos de referencia sobre fuentes consultadas son esenciales para:

- a. Evitar el plagio y el autoplagio intelectual
- b. Elaborar una bibliografía o lista de referencias
- c. Indicar citas textuales y paráfrasis

Por ende, debemos tener presente que existen varios estilos de citación; por ejemplo: Chicago, Harvard, MLA (Asociación de Lenguaje Moderno), Vancouver (Comité Internacional de Editores de Revistas Médicas), Turabian (Diseñado por Kate L. Turabian), Sistema tradicional (cita-nota a pie de página), Norma ISO 690 y 690-2 (Organización Internacional de Normalización), APA (American Psychological Association), entre otros.

El *Manual de publicaciones* de la APA (2010), permite elaborar citas en el cuerpo del texto mayores y menores a 40 palabras, paráfrasis, citar tablas y figuras y lista de referencias al final de un documento, ya que:

Proporciona información necesaria para identificar y localizar cada fuente. Elija las referencias con sumo cuidado e incluya solo las fuentes que haya utilizado en la investigación y preparación de su artículo. Las publicaciones periódicas de la APA, por lo general, requieren listas de referencias y no bibliografía (APA, 2010, p. 180).

Es decir, el *Manual de publicaciones* de la APA (2010) dice que una lista de referencias ayuda a sistematizar información en torno a publicaciones periódicas, libros o capítulos de libros, informes

técnicos y de investigación, actas de congresos y simposios, disertaciones doctorales y tesis de maestría, revisiones y comentarios por pares, medios audiovisuales, conjunto de datos, *software*, instrumentos de medición y equipos, trabajos inéditos o de publicación informal, compilaciones y documentos de archivo, foros de Internet, lista de direcciones electrónicas y otras comunidades en línea, documentos y materiales legislativos, materiales administrativos y ejecutivos y patentes, entre otras opciones.

## **Consideraciones finales: Retos, obstáculos y perspectivas sentipensantes**

Aunque la divulgación científica es una herramienta poderosa para hacer que los avances y reflexiones científicas lleguen a la gente, y que esta profundice sus conocimientos sobre los fenómenos o temas de su interés, hay que considerar, en contextos como el mexicano, las graves limitaciones económicas que imperan, pues sin duda existe interés por acercarse al conocimiento científico. Sin embargo, esto no siempre es posible, ya que es común que no se cuente con celular, computadora, Internet o recursos económicos que permitan el acceso tanto físico como digital a los contenidos científicos.

En México hemos tenido gobiernos que no se han preocupado por aumentar la calidad de vida de la población y generar bienestar, antes bien, se ha masificado la pobreza, no se ha promovido el interés científico y se han disminuido los presupuestos que tienen que ver con el fomento a la ciencia y la innovación, lo que definitivamente limita tanto el desarrollo de todas las ciencias,<sup>2</sup> como el acceso a los diversos discursos científicos por parte

---

2 Por ejemplo, en el nivel medio superior se han retirado del currículo disciplinas tan importantes como Sociología y Antropología.

de la población, lo que imposibilita el pleno desarrollo de una cultura científica en México y mantiene nuestra dependencia con respecto a los países que sí invierten en su desarrollo tecnológico.

Por otra parte, la ciencia debe desarrollar mejores estrategias para paliar el escenario social mexicano en diversos sentidos, se nos ocurren dos:

1. Por un lado, ante los grandes rezagos que se tienen en el acceso a Internet se deben promover campañas permanentes en las que “la ciencia vaya a las comunidades”, o en las que “las comunidades vayan a la ciencia”; esto generaría un intercambio directo entre la población y los científicos y las científicas, tener o mejorar programas científicos en la televisión pública, etcétera.
2. Mejorar la forma de expresar el lenguaje científico. Las ciencias han desarrollado de “forma natural” sus propios códigos para definir y entender los múltiples fenómenos que estudian; sin embargo, este lenguaje resulta muchas veces altamente tecnificado; esto no es inadecuado, pero impide que la gente se acerque a los debates científicos. Este es el plano donde aparece la divulgación científica para desarrollar, justamente, maneras de comunicar más sencillas, lo que no siempre se cumple, por lo que se deben redoblar los esfuerzos en hacer que el lenguaje científico sea más accesible a la gente.

Desde otro ángulo, la experiencia que nos dejó el taller en la UIEP fue muy significativa, ya que nos ayudó a reforzar la siguiente idea: tendemos a desacreditar lo que nos cuesta trabajo, o a tenerle miedo a lo que desconocemos; eso mismo pasa con el *Manual de publicaciones* de la APA.

Por lo anterior, acerquémonos a los manuales de citación ya que, más allá de ser textos técnicos, engorrosos y muchas veces



juzgados como aburridos, son una herramienta que nos enseña a darles el crédito a emociones, sentimientos, saberes, conocimientos y experiencias que recuperamos de diversas fuentes; en pocas palabras, nos ayudan a ser éticos y profesionales con el quehacer y la divulgación científica.

Compartir el taller con las estudiantes y los estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, así como dialogar entre las personas que escribimos este texto “antes de la contingencia covid-19 en México”, leer el texto titulado *La cruel pedagogía del virus 2020*, nos permitió reflexionar sobre la siguiente emergencia: pasemos de una divulgación científica de vanguardia y ególatra a una divulgación científica de retaguardia y humilde.

Con esta última idea nos referimos a un tipo de divulgación basada en investigación implicada; es decir, aquellas que generan empatía, inmersión en el contexto y la coproducción de saberes (más allá de la academia) y conocimientos; producto del impensar y el trabajo de campo.

## Referencias

- Astudillo Gómez, F. (2006). “El plagio intelectual”. *Propiedad Intelectual*, v(8-9), enero-diciembre, 242-270.
- Gallego, Ramos, J. R. (2018). *Cómo se construye el marco teórico de la investigación*. Disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n169/1980-5314-cp-48-169-830.pdf>.
- Gómez de Silva, G. (2012). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, 8ª reimpr. México: FCE.
- Instituto Nacional del Derecho de Autor (2020). *Indautor*. Disponible en: <http://www.indautor.gob.mx/index.php>.
- Manual APA (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*, 3ª ed. México: El Manual Moderno.

- Merton, R. K. (s/f). *Teoría y estructura social*. Disponible en: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/sociologia/paginas/biblioteca/archivos/merton.pdf>.
- Minello, M. N. (2002). “Los estudios de la masculinidad”. *Estudios Sociológicos*, xx(60), 715-732. Disponible en: <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/download/544/544>.
- Sánchez Mora, A. M. (2010). *Introducción a la comunicación escrita de la ciencia*. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana.
- Sousa Santos, B. de (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Traducción de Paula Vasile. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Serafini, Ma. T. (1994). *Cómo se escribe*. México: Paidós.



# 8

## Proceso de Certificación Institucional en Sustentabilidad: El caso del Centro Universitario de Tonalá, Universidad de Guadalajara

MARÍA AZUCENA ARELLANO AVELAR  
AIDA ALEJANDRA GUERRERO DE LEÓN

### **Introducción**

La Universidad de Guadalajara está conformada por una red de centros universitarios ubicados en el estado de Jalisco que cumplen con la formación superior y especializada, fomentan conocimientos para promover competencias en alumnos capaces de salir a trabajar al sector productivo con valores y ética responsable en temas ambientales y sociales; en particular, el Centro Universitario de Tonalá (CUTONALÁ) como parte de esta red universitaria, realiza acciones permanentes de educación ambiental para la sustentabilidad con impacto en la comunidad mediante la capacitación y formación de profesionales responsables en la conservación ambiental y la mitigación de los efectos del cambio climático.

Haciendo referencia a la Declaración de Talloires, Francia (1990), donde veintidós representantes de universidades, conscientes del deterioro ambiental, acordaron tomar acciones para un futuro sostenible y equilibrado, y en este sentido declararon que “las instituciones de enseñanza superior deben tomar el liderazgo mundial en el desarrollo, creación, apoyo y mantenimiento de la sostenibilidad”, y destacando su importancia en la educación, la investigación, la formación de políticas y el intercambio de información necesaria para alcanzar estos objetivos (Declaración de Talloires, 1990).

El Centro Universitario de Tonalá, con la intención de mejorar su desempeño ambiental, enmarca su política ambiental a partir del sistema de gestión que expresa:

El Centro Universitario de Tonalá establece el compromiso de orientar sus actividades de investigación, docencia y extensión, hacia el respeto del medio ambiente, promover la mejora continua y cumplir con la legislación ambiental aplicable y otros requisitos voluntarios, motivando a la comunidad universitaria y demás partes interesadas a la optimización de los recursos y a la prevención de la contaminación ambiental, mediante la implementación de un sistema de gestión ambiental.<sup>1</sup>

Basado en esta política ambiental, y acorde con las necesidades actuales para el desarrollo sostenible, el CUTONALÁ es un centro multitemático, donde disciplinas del pensamiento humano convergen en torno a la generación del conocimiento, la investigación y la difusión de la cultura para contribuir a la formación integral del alumnado para que atienda distintas problemáticas que la sociedad demanda,<sup>2</sup> y, cumpliendo con la educación ambiental para la sustentabilidad, es el primero en lograr una

---

1 Consejo del Centro Universitario de Tonalá. Acta de la sesión extraordinaria del 23 de noviembre de 2017.

2 Informe Técnico Certificación Líder Ambiental Centro Universitario de Tonalá, 2018.

certificación con el distintivo de Líder Ambiental por parte de la Secretaría de Medio Ambiente y Desarrollo Territorial del Estado de Jalisco (SEMADET) dentro del Programa de Cumplimiento Ambiental Voluntario (PCAV).

El PCAV consiste en un proceso voluntario de autorregulación ambiental para encontrar áreas de oportunidad e implementar mejoras ambientales en el marco de la ley, con una vigencia de dos años a partir de su expedición. Las áreas de diagnóstico que abarca son emisiones a la atmósfera, suelo y subsuelo, manejo de residuos, ruido, agua, recursos naturales, impacto y riesgo ambiental, sistemas de gestión ambiental y ahorro de energía y tecnologías limpias.

Entre los beneficios del proceso voluntario se tienen tres: 1) Ambientales, con la reducción de emisiones y residuos, disminución de riesgos y etiqueta verde (en productos y servicios). 2) Económicos, mediante la eficiencia de recursos, ahorro de insumos y mejora en procesos. 3) Sociales, con la mejora de imagen pública, la disminución de denuncias y baja prioridad de inspección.

Es de resaltar que el logro de la Certificación como Líder Ambiental del CUTONALÁ, implicó un arduo y constante trabajo previo de más de seis años, a partir del Programa Integral de Sustentabilidad en el Centro Universitario (PISACUT)<sup>3</sup> con seis ejes de acción: Manejo de Residuos Sólidos, Uso eficiente del Agua, Gestión de la Energía, Conservación de la Biodiversidad, Calidad del Aire y, finalmente, Movilidad y Transporte (Gue rrero, Arellano y Padilla, 2018, p. 1257). En la figura 1 se pueden apreciar las seis líneas, o ejes estratégicos de acción, establecidas en el programa precedente a la obtención de la Certificación Ambiental del CUTONALÁ.

---

3 El PISACUT se establece en el CUTONALÁ en el año 2013, con el objetivo principal de promover el desarrollo integral sustentable, a partir de una política ambiental que promueva la conservación de los recursos naturales, la salud ambiental y la mitigación de los efectos del cambio climático.

**Figura 1**  
Líneas de acción establecidas en el PISACUT



Los ejes establecidos se sustentaron de acuerdo con la Ley General de Cambio Climático, publicada en México (2012) para enfrentar los efectos adversos del cambio climático fomentando la educación ambiental, la investigación, el desarrollo y la transferencia de tecnología e innovación y difusión en materia de adaptación y mitigación del cambio climático.

El CUTONALÁ se localiza al oriente del Área Metropolitana de Guadalajara, en el municipio de Tonalá, Jalisco. Tiene una extensión de 40 hectáreas que comprende dos cuerpos de agua (presas El Cajón y las Rucias), los cuales albergan una gran diversidad de plantas, aves y anfibios que se encuentran en alguna categoría de protección ambiental. Es un plantel multitemático y su oferta académica abarca distintas áreas del conocimiento de larga tradición, innovadoras y especializantes, como las ciencias de la salud, ciencias sociales, jurídicas y humanas; ingenierías e innovación tecnológica; ciencias económicas, y empresa y gobierno.

La población estudiantil es de aproximadamente 7,146;<sup>4</sup> busca brindar beneficios académicos y culturales, mejorar la calidad de vida de la población, así como promover un modelo de desarrollo sustentable fomentando un sentido de conciencia sobre la importancia del medio ambiente (UdeG, 2020). Es importante destacar que el CUTONALÁ sigue en proceso de construcción, pues a la fecha abarca un 40% de su plan maestro, y tendrá la capacidad de albergar a 15,000 estudiantes en sus distintas carreras y posgrados. En la figura 2 se puede apreciar parte del desarrollo y las instalaciones del Centro Universitario.

**Figura 2**

Instalaciones y proceso de Construcción del CUTONALÁ



4 Información proporcionada por Control Escolar, CUTONALÁ, 2020.



A continuación se detalla, de manera general, el proceso que llevó al CUTONALÁ al logro de la certificación como Líder Ambiental: la fase de diagnóstico, el plan de proceso, las áreas de oportunidad identificadas en conjunto con trabajo de campo, la elaboración ejecución del plan de acción, la verificación del cumplimiento por parte de la SEMADET, la emisión del certificado y, finalmente, el seguimiento para mantener el distintivo ambiental.

## Desarrollo

Partimos del fundamento legal de la Certificación Ambiental que se establece en el reglamento de la Ley Estatal del Equilibrio Ecológico y la Protección del Ambiente en Materia de Autorregulación y Auditoría Ambiental,<sup>5</sup> así como de los términos de referencia establecidos para el reglamento, donde se establecen las condiciones para acreditar el desempeño ambiental de los centros educativos.

El Reglamento señala que:

los responsables de actividades de vocación educativa y deseen obtener el Certificado Ambiental realizarán la auditoría en el rubro de empresas, además de incluirse en el plan de acción, acciones encaminadas a ejecutar y dar seguimiento a programas públicos que sean aplicables para reducir la contaminación, se deberán incluir cursos, capacitación a trabajadores y en ocasiones a padres de familia en el nivel básico (Artículo 37).

Las acciones necesarias para cumplir con el Certificado de Líder Ambiental se establecen en el artículo 50 del reglamento de la Ley Estatal del Equilibrio Ecológico y la Protección del Ambiente

---

5 Disponible en: [https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/05-31-18-ii\\_o.pdf%C2%A0](https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/05-31-18-ii_o.pdf%C2%A0).

(LEEEPA), en materia de autorregulación y auditoría ambiental;<sup>6</sup> los requisitos acreditados ante la Secretaría de Medio Ambiente y Desarrollo Territorial son los siguientes:

- I. Llevan a cabo de manera permanente alguna acción o acciones que tengan un impacto ambiental positivo en la comunidad donde se encuentran.
- II. Realizan acciones concretas que concluyen en benéficos, y en consecuencia mantienen o mejoran, el desempeño ambiental y lo registran en función de su unidad de producción. Estas actividades deben estar identificadas, documentadas y medidas, así como deben estar establecidos los actores involucrados y sus resultados e impactos.
- III. Aplican de forma continua una estrategia ambiental preventiva e integral, en los procesos productivos y de servicios, para reducir los riesgos ambientales y sus impactos negativos.
- IV. Cuenta con al menos dos indicadores de desempeño ambiental particulares.
- V. Han disminuido la huella de carbono que generan sus procesos o servicios, de acuerdo con la metodología y los porcentajes que establecen los términos de referencia.

Las etapas del Programa de Cumplimiento Ambiental Voluntario (PCAV) se muestran en la figura 3.

---

6 Las acciones son: Acciones que tienen un impacto positivo en la comunidad en la que se encuentran y acciones concretas con beneficios ambientales para el desempeño ambiental; documentación, medidas, actores y resultados del impacto; estrategia ambiental preventiva e integral en servicios para reducir los riesgos ambientales e impactos negativos; indicadores de desempeño ambiental, y disminución de la huella de carbono según los términos de referencia.

Figura 3

Etapas del PCAV desarrolladas en CUTONALÁ para el logro de la certificación



Partiendo de un diagnóstico previo integral de las instalaciones y operación del CUTONALÁ y sobre la base de los procedimientos a evaluar por áreas que evalúa el PCAV, en el Centro Universitario (CU) los hallazgos y áreas de oportunidad más relevantes fueron los siguientes:

- 1. Identificación y control de emisiones a la atmósfera.** En las instalaciones del CU se cuenta con vehículos y generadores eléctricos de diésel, no existe una estimación de la huella de carbono o emisiones al ambiente, y falta generar una bitácora de los equipos de mantenimiento que detalle los consumos de combustible.
- 2. Manejo de residuos de manejo especial (RME).** Si bien es cierto que el CUTONALÁ cuenta con un adecuado manejo en la separación de los residuos, faltaba designar un espacio adecuado para su almacenamiento y generar bitácoras de

control con los volúmenes semanales, además de rotular contenedores y señalética en el acopio temporal.

3. **Manejo de residuos peligrosos biológico infeccioso (RPBI).** Faltaba hacer algunas adecuaciones al espacio de almacenamiento temporal, adquirir contenedores de acuerdo con la normativa correspondiente, adquirir un refrigerador y capacitar a los responsables y encargados de los laboratorios en el manejo, así como llevar un registro mediante bitácoras de acuerdo con lo que genera cada laboratorio.
4. **Residuos peligrosos CRET** (Es decir con características de corrosividad, reactividad, explosividad, toxicidad e inflamabilidad). Habilitación de un espacio para el almacenamiento temporal, etiquetado de sustancias químicas en el laboratorio y almacén, adquisición de diques de contención para evitar derrames, además de elaboración de bitácora y registros ante autoridades correspondientes.
5. **Abastecimiento, manejo y descarga de agua.** El Centro Universitario cuenta con una planta de tratamiento de agua residual, con el propósito de reutilizar el agua y aprovecharla en el riego de áreas verdes; solo faltaba realizar pruebas de calidad del agua ante un laboratorio acreditado ante la Entidad Mexicana de Acreditación (EMA), con la finalidad de garantizar su calidad de acuerdo con lo establecido en la NOM-003-SEMARNAT-1997
6. **Uso eficiente de energía.** El CUTONALÁ cuenta con un huerto solar con capacidad de 499 kWp y produce 1,022 MWh/año de energía, para proveer el 90% de la demanda eléctrica del campus; con ello se evita la generación de 511 toneladas de CO<sub>2</sub> anuales. Asimismo, se utiliza como un *Green Lab* para prácticas de alumnos y profesores de las áreas de ingenierías. Su desempeño permite que de forma gradual se reduzca el consumo de energía eléctrica procedente de la Comisión

Federal de Electricidad (CFE) y aumente la generada por la luz solar (figura 4).

**Figura 4**  
Huerto solar en el CUTONALÁ



7. **Manejo de recursos naturales (flora y fauna).** Dada la ubicación geográfica del CUTONALÁ, posee una gran diversidad faunística asociada a los humedales de las presas El Cajón y Las Rusias a ambos lados del plantel educativo; priorizando su conservación y uso sustentable, se propusieron estrategias, políticas y lineamientos para lograrlo, mediante la realización de distintas actividades, como reforestaciones anuales, ejecución de un diagnóstico faunístico de las especies con alguna categoría NOM-059-SEMARNAT-2010 para implementar programas de conservación, también se habilitó un espacio para el registro y monitoreo de especies animales en el Laboratorio de Estudios Ambientales; asimismo, se cuenta con un inventario florístico.
8. **Impacto y riesgo ambiental.** El centro cuenta con un numeroso grupo de alumnos voluntarios que conforman las brigadas de atención a emergencias y la capacitación es constante,

aunque no se contaba con constancias de registro ante la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) y de Protección Civil Municipal, el programa interno está altamente preparado en la atención a emergencias. Faltaba también implementar un sistema de identificación de riesgos químicos en las tuberías de los laboratorios del CU y reforzar la señalética. En este apartado es importante resaltar que con antelación a la construcción del CUTONALÁ se elaboró la Manifestación de Impacto Ambiental, para verificar la viabilidad del proyecto educativo, en la cual se describen y evalúan los impactos ambientales y también se plasman medidas preventivas y de mitigación de los impactos ambientales, información que sirvió de base para tomar decisiones y efectuar pronósticos ambientales como parte del proceso de certificación ambiental.

A continuación se muestran los resultados del plan de acción ejecutado y los incumplimientos que fueron atendidos, que posteriormente verificó y validó la SEMADET para otorgar al Centro Universitario de Tonalá el certificado con el distintivo de Líder Ambiental 2018–2020.

Dado que el CUTONALÁ es un campus que tiene entre sus objetivos el desarrollo de tecnología, investigación y enseñanza en energías renovables, se consolidó el Programa Universitario Integral de Transición Energética (PUITE),<sup>7</sup> el cual busca cumplir con las metas de la Reforma Energética de 2013, en que el consumo de energía sea generado por fuentes limpias, tendrá su sede en el Instituto de Energías Renovables del CUTONALÁ, y consta de ocho puntos:

---

7 Anunciado por el rector general en julio de 2016. Disponible en: <http://www.udg.mx/es/noticia/anuncia-udeg-programa-de-energia-unico-en-el-pais>.

1. Programa de ahorro y eficiencia energética
2. Construcción de planta de energía solar
3. Programa de generación de energía fotovoltaica en edificios universitarios
4. Programa de apoyo a trabajadores universitarios
5. Programa de reconversión del parque vehicular
6. Programa de electrificación rural con energía renovable
7. Instituto de Energías Renovables
8. Programa universitario de concientización y comunicación sobre la sustentabilidad

#### Programa Gestores de Energía

Consiste en un grupo multidisciplinario conformado por profesores de la Ingeniería en Energía y estudiantes de distintas licenciaturas del CUTONALÁ, con el objetivo de generar un sistema de gestión en el Centro Universitario, para llevar a cabo mediciones periódicas sobre el consumo y el ahorro energético del campus; se destaca la realización de diagnósticos energéticos en diversas instancias, como el Instituto Jalisciense de Ciencias Forenses, el Centro de Investigación y Asistencia en Tecnología y Diseño, el Ayuntamiento de Tonalá y empresas (figura 5).

Sus actividades se agrupan en cinco rubros:

1. Kioscos fotovoltaicos
2. Diagnóstico energético
3. Monitoreo y control
4. Estación meteorológica
5. Bioenergía

**Figura 5**

Instalación de un kiosco fotovoltaico en el CUTonalá para que el alumnado cargue sus celulares y laptops



Emisiones a la atmósfera

Se lleva el control de la verificación de flotilla de los vehículos institucionales, así como el control de emisiones por fuentes fijas en el caso del edificio de Artesanías; es de destacar el diseño de una ciclo vía dentro del Centro Universitario y el logro de la aplicación *Autocut* con ayuda de profesores y alumnos de la carrera de Computación, para compartir el vehículo y contribuir con una movilidad más sustentable.

Manejo de residuos

Se estableció el Plan de Manejo de Residuos; se habilitó el almacén temporal para los tres tipos de residuos: peligrosos, de manejo especial y sólidos urbanos, respetando todo el marco normativo en materia de residuos; se trabaja constantemente



en la capacitación a docentes, administrativos y alumnado en la disposición de los residuos, así como en constantes campañas de concientización de las 3R (Reduce – Reúsa – Recicla), y se prohibió el uso de Unicel en el comedor y la cafetería del CUTONALÁ.

**Figura 6**

Instalación del almacén temporal para cada tipo de residuo



Abastecimiento, tratamiento y descarga de agua

Se regularon los procesos de abastecimiento mediante la adquisición de medidores; se controla la descarga de agua con una planta de tratamiento y procesos continuos para el crecimiento según la demanda; se construyeron canales pluviales, y finalmente se construyó un estacionamiento ecológico para la infiltración de agua al subsuelo.

### Figura 7

Construcción del estacionamiento ecológico en el CUTONALÁ, sustituyendo concreto por empedrado



Sistema de Gestión Ambiental CUTONALÁ - SGA

Como parte final de la Certificación Ambiental obtenida se generó y adaptó un documento de Sistema de Gestión Ambiental (SGA) para el Centro Universitario, el cual establece una metodología para la identificación y la evaluación de los aspectos ambientales de las actividades y los servicios derivados de la investigación, docencia y extensión, para promover la mejora continua y cumplir con la legislación ambiental, para la optimización de los recursos y la prevención de la contaminación ambiental.

El SGA se orienta al cumplimiento de la normatividad vigente en materia ambiental en los artículos 39 y 40 de la Ley Estatal del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente, en adelante

LEEEPA, así como el Reglamento de la Ley Estatal del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente en materia de autorregulación y auditoría ambiental y sus propios términos de referencia.

## Conclusiones

El certificado de Líder Ambiental obtenido por el CUTONALÁ representa un gran logro para toda la red universitaria, ya que parte de su finalidad es que se pueda replicar en los demás centros universitarios que la conforman; es de resaltar que este logro no hubiera sido posible sin la participación y el apoyo de nuestras autoridades administrativas y académicas, docentes y operativas y el alumnado del campus Tonalá.

Parte de las estrategias emprendidas durante el proceso de la certificación obtenida responde a los Objetivos del Desarrollo Sostenible y fomenta la educación ambiental en la comunidad universitaria, en particular los alumnos en el CUT, a partir de infografías e información en redes para promover las 3R: Reducir, Reusar y Reciclar. Desde 2014 se ha trabajado en la sensibilización de la comunidad del campus para generar un cambio en los hábitos para la mitigación del cambio climático mediante talleres de capacitación (extracurriculares) y campañas de educación formal y no formal, aprovechando el uso de nuevas tecnologías y creando campañas en redes sociales como Facebook, de modo de generar un mayor impacto en las nuevas generaciones.

Además de lo establecido en el artículo 50, se desarrolló el Sistema de Gestión Ambiental (SGA) del CUTONALÁ para realizar la planeación y ejecución de actividades, para lo que se integró el Comité de Sustentabilidad para la toma de decisiones en un proceso de gobernanza, y el Comité Operativo de Sustentabilidad, que realiza acciones correspondientes para el cumplimiento ambiental sobre la base de los indicadores de desempeño esta-

blecidos en la Certificación Ambiental que garanticen su permanencia y renovación cada dos años.

Unido a lo anterior, y para garantizar el seguimiento con el cumplimiento ambiental obtenido, semestralmente se realizan cursos de Inducción a la Sustentabilidad con todos los alumnos de nuevo ingreso, para generar sensibilidad sobre los problemas ambientales y cuidar el entorno de las instalaciones del CUTO-NALÁ. Se capacitan aproximadamente 900 alumnos por ciclo.<sup>8</sup>

Finalmente, cabe destacar que los Sistemas de Gestión Ambiental (SGA) establecidos en la culminación de la certificación Líder Ambiental están orientados al cumplimiento de la normatividad vigente en materia ambiental en los artículos 39 y 40 de la Ley Estatal del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente (LEEEPA), así como el Reglamento de la Ley Estatal del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente en materia de autorregulación y auditoría ambiental y sus propios términos de referencia, con la finalidad de plasmar los parámetros para el monitoreo continuo y la evaluación para determinar el nivel de desempeño ambiental alcanzado.

## Referencias

- Arellano, M.; Guerrero, A. y J. Iglesias (2018). *Programa Integral de Sustentabilidad del Centro Universitario de Tonalá, de Practicas Pedagógicas Innovadoras*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara, pp. 47 - 61.
- Declaración de Talloires (1990). *Declaración de líderes de universidades para un futuro sostenible*, octubre. Talloires, Francia.

---

8 Informe Técnico Certificación Líder Ambiental Centro Universitario de Tonalá, 2018.

- Geo Servicios de Consultoría Ambiental (2011). *Manifestación de impacto ambiental para el proyecto “Puente de acceso y edificio de agua y energía del Centro Universitario de Tonalá”*.
- Guerrero, A. A.; Arellano, M. A. y R. Padilla (2018). “Programa Integral de Sustentabilidad Ambiental del Centro Universitario de Tonalá (PISACUT)”, en F. J. Reyes Ruiz, L. M. Nieto Caraveo y F. Reyes Escutia (Coord.). *La educación ambiental para la sustentabilidad en México, identidades, diálogos y paisajes*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: UNICACH, pp.1251-1270.
- Iglesias, J. d. J. (2018). Impacto de la educación para la sustentabilidad en estudiantes de Centro Universitario de Tonalá. (Licenciatura). México: Universidad de Guadalajara.
- Mercado, J. F. (2019). Vulnerabilidad de la disponibilidad hídrica en la presa El Cajón mediante un modelo hidrológico para su manejo sustentable. (Maestría). México: Universidad de Guadalajara.
- SEMADES (2012). *Programa de Cumplimiento Ambiental Voluntario*. Secretaría de Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable, Dirección General de Protección Ambiental. Disponible en: [http://sigajalisco.gob.mx/multi/pcav\\_generalidades\\_vo-2.pdf](http://sigajalisco.gob.mx/multi/pcav_generalidades_vo-2.pdf).
- UdeG (2020). *Centro Universitario de Tonalá*. Universidad de Guadalajara. Disponible en: <http://www.udg.mx/centros-universitarios/cutonala>.

## Marco normativo

- Ley General del Cambio Climático. *Diario Oficial de la Federación*. Estados Unidos Mexicanos, 6 de junio de 2012.
- Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente (LGEEPA).
- Ley de Aguas Nacionales.
- Ley Estatal del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente (LEEPA).

- Ley General para la Prevención y Gestión Integral de los Residuos.
- Ley de Gestión Integral de los Residuos del Estado de Jalisco.
- Reglamento de la Ley Estatal del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente en materia de Autorregulación y Auditoría Ambiental (2010).
- Reglamento de la LGEEPA en materia de evaluación del impacto ambiental.
- Reglamento de la LGEEPA en materia de prevención y control de la contaminación de la atmósfera.
- Reglamento de la LGEEPA en materia de registro de emisiones y transferencia de contaminantes.
- Reglamento de la LEEPA en materia de impacto ambiental, explotación de bancos de material geológico, yacimientos pétreos y de prevención y control de la contaminación a la atmósfera generada por fuentes fijas en el estado de Jalisco.
- Reglamento de la Ley de Gestión Integral de los Residuos del Estado de Jalisco en materia de recolección y transporte de residuos de manejo especial.
- Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca (SEMARNAP).

## **Normas oficiales mexicanas (NOM) y normas ambientales estatales (NAE)**

- Norma Oficial Mexicana NOM-001-SEMARNAT-1996**, que establece los límites máximos permisibles de contaminantes en las descargas de aguas residuales en aguas y bienes nacionales.
- Norma Oficial Mexicana NOM-002-SEMARNAT-1996**, que establece los límites máximos permisibles de contaminantes en las descargas de aguas residuales a los sistemas de alcantarillado urbano o municipal.

**Norma Oficial Mexicana NOM-003-SEMARNAT-1997**, que establece los límites máximos permisibles de contaminantes para las aguas residuales tratadas que se reúsen en servicios al público.

**Norma Oficial Mexicana NOM-046-SEMARNAT-1999**, que establece los niveles máximos permisibles de emisión a la atmósfera de bióxido de azufre, neblinas de tritóxido de azufre y ácido sulfúrico, provenientes de procesos de producción de ácido dodecibencen-sulfónico en fuentes fijas.

**Norma Oficial Mexicana NOM-039-SEMARNAT-1993**, que establece los niveles máximos permisibles de emisión a la atmósfera de bióxido y trióxido de azufre y neblinas de ácido sulfúrico, en plantas productoras de ácido sulfúrico.

**Norma Oficial Mexicana NOM-043-SEMARNAT-1993**, que establece los niveles máximos permisibles de emisión a la atmósfera de partículas sólidas provenientes de fuentes fijas.

**Norma Oficial Mexicana NOM-097-SEMARNAT-1995**, que establece los límites máximos permisibles de emisión a la atmósfera de material particulado y óxidos de nitrógeno en los procesos de fabricación de vidrio en el país.

**Norma Oficial Mexicana NOM-053-SEMARNAT-1993**, que establece el procedimiento para llevar a cabo la prueba de extracción para determinar los constituyentes que hacen a un residuo peligroso por su toxicidad al ambiente.

**Norma Oficial Mexicana NOM-054-SEMARNAT-1993**, que establece el procedimiento para determinar la incompatibilidad entre dos o más residuos considerados como peligrosos por la norma oficial mexicana NOM-052-SEMARNAT-1993.

**Norma Oficial Mexicana NOM-058-SEMARNAT-1993**, que establece los requisitos para la operación de un confinamiento controlado de residuos peligrosos.

**Norma Oficial Mexicana NOM-059-SEMARNAT-2010**, Protección ambiental -Especies nativas de México de flora y fauna silvestres-

Categorías de riesgo y especificaciones para su inclusión, exclusión o cambio -Lista se especies en riesgo.

**Norma Oficial Mexicana NOM-087-SEMARNAT-SSAI-2002**, Protección ambiental - Salud ambiental - Residuos peligrosos biológico-infecciosos - Clasificación y especificaciones de manejo.

**Norma Oficial Mexicana NOM-083-SEMARNAT-2003**, Especificaciones de protección ambiental para la selección del sitio, diseño, construcción, operación, monitoreo, clausura y obras complementarias de un sitio de disposición final de residuos sólidos urbanos y de manejo especial.

**Norma Oficial Mexicana NOM-052-SEMARNAT-2005**, que establece las características, el procedimiento de identificación, clasificación y los listados de los residuos peligrosos.

**Norma Oficial Mexicana NOM-057-SEMARNAT-1993**, que establece los requisitos que deben observarse en el diseño, construcción y operación de celdas de un confinamiento controlado para residuos peligrosos.

**Norma Oficial Mexicana NOM-055-SEMARNAT-2003**, que establece los requisitos que deben reunir los sitios que se destinarán para un confinamiento controlado de residuos peligrosos previamente estabilizados.

**Norma Oficial Mexicana NOM-050-SEMARNAT-1993**, que establece los niveles máximos permisibles de emisión de gases contaminantes provenientes del escape de los vehículos automotores en circulación que usan gas licuado de petróleo, gas natural u otros combustibles alternos como combustible.

**NAE-SEMADES-007/2008**, que establece los criterios y especificaciones técnicas bajo las cuales se deberá realizar la separación, clasificación, recolección selectiva y valorización de los residuos en el estado de Jalisco.





# 9

## Los estudios de posgrado en Puebla: antecedentes, análisis y perspectiva desde la interculturalidad

MARTÍN AGUILAR TLATELPA  
MARJA LIZA FAJARDO FRANCO

### Introducción

La educación es un proceso que transforma vidas; entre sus principales objetivos se encuentran promover la paz, erradicar la pobreza y formar seres humanos integrales que contribuyan al desarrollo económico, social y ambiental del lugar donde se desenvuelven. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) considera que la educación es un derecho humano fundamental a lo largo de toda la vida; por lo tanto, el acceso a la instrucción debe acompañarse de calidad, lo que implica incorporar los cuatro pilares de la educación de la UNESCO (Delors, 1994).

En consecuencia, los sistemas educativos no solo deben establecer un mínimo de recursos para garantizar los aprendizajes, también deben asegurar que todos los estudiantes, sin importar

el origen socioeconómico de sus padres, ubicación geográfica o su pertenencia a determinados grupos étnicos, tengan acceso a niveles similares de recursos y niveles educativos (Duarte *et al.*, 2017).

Durante las últimas dos décadas, en América Latina se han experimentado progresos importantes en aspectos claves, como el desarrollo global, el crecimiento económico y, en menor medida, la reducción de la pobreza, lo que ha generado un contexto favorable para el avance en materia de educación.

Sin embargo, aún persisten elevados niveles de inequidad y de pobreza, además de la alta proporción de la población viviendo en zonas rurales, situaciones que han ofrecido dificultades para el proceso de expansión de una educación de calidad en la mayor parte de la región; el gasto público en materia de educación en el periodo 2000-2015 se incrementó levemente, de un 4.5% a un 5.2% del producto interno bruto (PIB) en promedio, aunque sin un aumento relevante en la priorización del gasto público. Este mayor gasto se explica por una expansión del servicio educacional, ya que el gasto público por alumno tendió a mantenerse en la educación básica y a caer significativamente en la educación superior (Bellei *et al.* 2013).

La educación superior en América Latina se ha expandido en los últimos quince años, has acumular un promedio de crecimiento de aproximadamente el 40%; sin embargo, aún persiste un patrón de crecimiento muy inequitativo que favorece principalmente a los sectores de mayores ingresos y de zonas urbanas. Es imperante revertir la tendencia inequitativa de expansión, lo cual supone mayor protagonismo del Estado en términos financieros y de políticas compensatorias; además, se debe fortalecer las instituciones universitarias públicas, para generar una capacidad propia de producción científica y tecnológica, aspecto en que la región se encuentra crónicamente retrasada. En última instancia, las universidades deben conectarse con las necesidades de desarrollo de la sociedad.

Son dos los factores que enfrentan las poblaciones de América Latina y el Caribe, pero se acentúan en las poblaciones indígenas: la exclusión y la inequidad, tanto en el acceso como en la progresión y los logros de aprendizaje en los diferentes niveles escolares. Esta población se encuentra sistemáticamente entre las categorías sociales más desaventajadas en el campo educacional en la región, situación potenciada por su ubicación en zonas rurales y la condición de pobreza en que vive.

Esto se explica por la discriminación en la educación, en términos tanto culturales como pedagógicos e institucionales, así como la asimilación lingüística y cultural, lo que dificulta un mayor logro educativo de los alumnos indígenas. Superar esta situación supone crear políticas compensatorias que aborden los factores más evidentes de exclusión (carencia de oferta, pobreza de recursos, etcétera); por tanto, se debe promover la educación intercultural para todos en todos los niveles educativos (Bellei *et al.*, 2013).

El rezago educativo que tradicionalmente se presenta en los pueblos originarios es el principal reto a vencer, para generar una sociedad más equitativa e incluyente sobre todo en los aspectos referidos al ingreso en la educación superior; es precisamente en este contexto donde el modelo de universidad intercultural retoma cada vez más valor e importancia, donde, además de incorporar la visión de la educación occidental, se toma como eje fundamental la revaloración de los conocimientos de los pueblos originarios.

La universidad ha sido y seguirá siendo un centro de adquisición de conocimientos humanísticos, biológicos, de generación de tecnologías, agente de movilidad social y de cambio del entorno, a partir del uso del método científico. La aplicación de estos saberes debe generar bienestar social; ya que la universidad está formada por agentes de la misma sociedad, estos

interactúan para generar un análisis del entorno desde todas las perspectivas, tanto sociales como tecnológicas y biológicas.

El acontecer actual, caracterizado por un cambio constante e inesperado y por los inevitables efectos de la globalización, obliga a replantear el concepto tradicional de universidad, que ya no es congruente con la realidad y la demanda social. Como señala Casas (2005), “ninguna sociedad actual es superior a sus universidades”; por lo tanto, es evidente que esta institución educativa es esencial en el progreso y el desarrollo de las sociedades actuales. Bajo esta premisa, no existe un país realmente avanzado que no cuente con un eficaz sistema universitario y, dentro del él, con un mecanismo para generar investigaciones de calidad.

Estos fenómenos son de gran interés en el contexto de las universidades de Latinoamérica, pues muchas de ellas, tanto de reciente creación como las de tradición, están evidenciando hoy en día serias y continuas limitaciones para modificar rápida y profundamente sus modelos, estructuras y procedimientos obsoletos con la finalidad de responder funcional y oportunamente a las nuevas y exigentes demandas (Casas, 2005).

Una alternativa para evitar estas limitaciones es resaltar la extraordinaria importancia de incorporar el instrumento y proceso de la innovación en todos los procesos formativos y de generación de tecnología (Riveros, 2005), maximizar e integrar el aporte de las diferentes culturas del mundo en pro del desarrollo de la ciencia y del bienestar de las culturas originarias, siempre tomando como base criterios éticos y morales; todos estos esfuerzos han de estar encaminados a subsanar la deuda histórica que la universidad tiene con los pueblos originarios y a su reivindicación (Casillas *et al.*, 2009).

Uno de los retos que la universidad debe atender es la internacionalización, debido al hecho de que la realidad política, social y productiva está inmersa en un gran proceso de globa-

lización; que las universidades adquieran fama global redunde en la activación del intercambio de docentes y alumnos, lo que implica una mejora en aspectos como la docencia y la investigación, y se generan proyectos de colaboración y nuevas ideas que convergen en desarrollo para la comunidad circundante de las instalaciones universitarias y el país en general (Riveros, 2005).

Con la internacionalización se fomenta una diversidad de enfoques para analizar la realidad y el entorno desde varios contextos, como el político, el económico, el natural, el biológico y el social, se atrae a miembros de culturas de todo el mundo, se genera una interacción entre ellos, y se construye un enfoque con sentido intercultural.

La internacionalización se debe buscar colaborando con otras universidades interculturales de nuestros países hermanos de América Latina, en programas educativos dirigidos a culturas diversas, y fortaleciendo y reivindicando la importancia de los grupos étnicos de nuestros pueblos originarios.

Todo lo anterior se ha de hacer respetando, legitimando y valorando los conocimientos tradicionales que forman parte del patrimonio biocultural de nuestros pueblos (Guzmán *et al.*, 2012), y siendo conscientes de que el modelo intercultural no solo atiende a la población de corte indígena (modelo indigenista), sino también a todo miembro de la sociedad interesado en participar en, y pertenecer al, proyecto de educación intercultural, dado que el modelo comprende experiencias novedosas de educación en las que confluyen alumnos de diferentes orígenes étnicos y culturales, donde el enfoque se convierte en fuente privilegiada de aprendizaje (Casillas, Muñoz y Santini, 2009).

Un componente clave en el proceso de reivindicación de los pueblos originarios es la apropiación, el análisis y el estudio de su territorio, mediante la generación de estrategias que fomenten el uso racional de los recursos naturales presentes en el entorno donde habitan las comunidades, además de rescatar los valores

ancestrales de nuestros antepasados, quienes vivían en armonía con bosques, selvas, prados, animales y plantas y mantenían un ecosistema sustentable y la pureza del agua y del aire.

## Importancia de la educación

El ser humano es un ente biológico cuyas funciones fundamentales son iguales a las de cualquier animal en la naturaleza; sin embargo, la evolución del cerebro en él ha sido fundamental en la diferenciación de su comportamiento, el cual no presenta patrones definidos de comportamiento, dado que el raciocinio y el análisis prevalecen sobre las reacciones propias del instinto en la mayoría de los individuos.

El sistema de pensamiento en un grupo social en particular depende en gran medida de las experiencias vividas durante su desarrollo, y son estas experiencias las que determinan el comportamiento del individuo que configura las costumbres y formas de vida de la comunidad; por ejemplo, las sociedades capitalistas ensalzan las bondades del mercado y la importancia de la creación de empresas cuyas necesidades inmediatas de crecimiento se satisfacen con apoyo del crédito, donde el dinero se ve como un producto susceptible de venderse para lograr un rendimiento en función del tiempo, y el sistema de pensamiento de cada individuo gira en torno a la manera más eficaz de conseguir dinero y satisfactores tecnológicos, y toda su vida crece bajo este paradigma.

En cambio, las sociedades asociadas a comunidades originarias por lo general se desenvuelven en condiciones austeras, muy apegadas a sus tradiciones, a la religión, y en ellas el prestigio social se gana en función de la capacidad para la resolución de conflictos más que del poder monetario, y se vive, en consecuencia, más que por decisión propia, en armonía con la naturaleza,

dado que solo se obtienen los recursos necesarios para la alimentación diaria, con lo que se genera un bajo impacto en el entorno natural.

No cabe duda de que las facultades, actitudes, aptitudes y el esquema mental de un individuo son el resultado de la sociedad donde se desenvuelve y de las condiciones socioeconómicas familiares; es decir del capital cultural que pudo adquirir como consecuencia de la herencia social y familiar lo que ocupa un lugar muy importante en los procesos de selección y exclusión social (Bourdieu, 1987; Bracho, 1990).

Durante el proceso educativo esta herencia social y familiar puede determinar el buen o mal desempeño de un individuo en la escuela, en función de la importancia que un grupo social otorgue a la educación; esto resulta realmente revelador para los profesionales de la educación que se desempeñan en regiones donde la sociedad le da poca importancia a la educación, como las zonas en extrema pobreza de la periferia de las ciudades, las comunidades rurales muy alejadas de los centros urbanos, e incluso las comunidades originarias; en estas últimas también influyen en gran medida la cosmovisión y la cultura de las poblaciones indígenas.

Sin embargo, cuando la educación formal no llega a estos grupos humanos, siempre son susceptibles de explotación por parte de quienes poseen los recursos económicos, técnicos y científicos suficientes para “invertir” en los territorios, debido a que, en el caso de los asentamientos indígenas, estos por lo general habitan zonas con una diversidad natural y cultural amplia; los “inversionistas”, o más bien inversores del medio ambiente, no solo deterioran los recursos naturales, también causan cambios a la cultura de las comunidades, impulsando la desaparición de su forma de vida. En este contexto surge la necesidad de acercar la educación formal a los contextos sociales más vulnerables, como en las comunidades con población originaria.



El objetivo de la educación es formar una mentalidad crítica y analítica sobre el entorno; no obstante, también se puede usar para adoctrinar sobre ideologías o corrientes políticas. En este sentido, la educación dirigida a los grupos sociales vulnerables debe adaptarse para despertar una mentalidad crítica o analítica, enriqueciendo su cosmovisión con conocimientos técnicos y científicos, dirigidos a mejorar su calidad de vida, pero sin intervenir en los procesos sociales de cada comunidad. Según León *et al.* (2007), la educación busca la perfección y la seguridad del ser humano, busca asegurarle la libertad, pero al mismo tiempo lo debe llenar de valores morales que indiquen cómo debe emplear el conocimiento adquirido en beneficio de la sociedad.

Otro gran reto al hablar de acceso a la educación para los grupos vulnerables es la escasez de maestros, debido a que en las zonas rurales existe poca disponibilidad de docentes calificados en todos los ámbitos educativos. En la educación superior esta situación se hace más evidente, pues existe poca disponibilidad de docentes calificados y que además sean hablantes de alguna lengua originaria, lo que se suma a los bajos sueldos que se perciben, que desmotivan el interés de los docentes con estudios de posgrado a participar en los proyectos de educación superior rural o indígena (Ecem *et al.*, 2020).

El acceso a la educación es un derecho fundamental para todos los individuos, pues a partir de ella se obtienen conocimientos y se posible alcanzar bienestar social; ello se recoge en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura tiene como misión apoyar a los Estados en la elaboración de marcos jurídicos e institucionales para fomentar las condiciones que permitan alcanzar una educación de calidad sostenible.

El derecho a la educación en México está garantizado en el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que ha sufrido cinco reformas constitucionales, desde la promulgación de la Constitución en 1917, y por la Ley General de Educación, cuya última actualización se dio el 30 de septiembre de 2019 (Bonifacio, 2019).

El proceso educativo puede parecer un proceso discriminatorio, como señala Aboites (2012), debido a los procesos de evaluación; por ejemplo, con la creación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), que aplica de exámenes diseñados para las condiciones socioeconómicas de Estados Unidos, en sus primeras evaluaciones se determinó que las mujeres, indígenas y las clases populares eran menos talentosas, y se afirmaba que a mayor ingreso familiar se obtiene un mayor número de aciertos, lo que relegaba a estas clases sociales a escuelas de corte técnico y humanístico, donde solo los preparan para obedecer a un patrón, eliminando toda posibilidad de una educación integral y científica, de manera que el derecho a la educación se resume solo a la posibilidad de aplicar un examen de admisión. Lo anterior se suma a que la oferta educativa de calidad es escasa en las comunidades rurales alejadas, con lo que acrecienta la brecha discriminatoria en cuanto al diferencial entre ricos y pobres.

En este contexto surge una propuesta de educación que busca unir a las diferentes culturas de México respetando sus diferencias, pero buscando el desarrollo humano, económico, social y cultural de las comunidades, mediante la formación de profesionales, intelectuales e investigadores enfocados en el principio de sustentabilidad; este modelo educativo acepta todos los aspectos del conocimiento, tanto científico como técnico y empírico (tradicional).

Aunque ciertamente se corre el riesgo de pensar que es un modelo de corte meramente social o indigenista, lo que limita-

ría el desarrollo de las comunidades, y las relegaría a un objeto de estudio “exótico”, nada más alejado de la realidad, pues la educación en las universidades interculturales busca la formación holística con calidad de los integrantes de la comunidad universitaria, enfatizando en el respeto a las particularidades propias de cada cultura y asegurando el acceso a la educación para quien lo desee.

## La educación intercultural

La educación intercultural en México surge a partir de un conflicto armado, cuando el primero de enero de 1994 un grupo de pueblos originarios mayas declaró la guerra contra el gobierno de aquella época; su motivación, además de acabar con la discriminación, fue la idea de instaurar un marco jurídico que reconociera los derechos de los pueblos originarios, el acceso a la salud, el control de los recursos naturales asociados a sus territorios y el acceso a la educación de calidad en todos los niveles, debido a que en México, desde hace más de 500 años y hasta la actualidad, solo se les reconoce por su trabajo manual en artesanías, el campo y la construcción, así como en las labores del hogar, por la brecha de desigualdad presente en todos los niveles educativos.

Según Lloyd (2019), la educación intercultural tiene dos objetivos fundamentales: 1) promover el rescate y el desarrollo de las culturas y lenguas indígenas, 2) formar líderes y emprendedores comprometidos con sus comunidades de origen que, además, estén preparados para competir en el mercado laboral nacional.

Estos objetivos se contraponen a la forma de pensar de dirigentes del sistema intercultural y algunos profesores de las universidades interculturales, quienes fomentan que los alumnos se formen solo en disciplinas de corte social, y dejan de lado la adquisición de conocimientos de todas las áreas de la ciencia.

Esta forma de pensar perpetúa la discriminación educativa que las poblaciones originarias y los grupos marginados han sufrido desde la invasión española a nuestras tierras, ¿acaso un hombre o una mujer con raíces indígenas no tiene derecho a una educación holística y de calidad? ¿Una población originaria no merece que miembros de su comunidad tengan conocimientos de medicina, ingeniería en todas sus ramas y de manejo de sus recursos naturales y económicos?

Es interesante reflexionar sobre por qué un extranjero angloparlante encuentra en México educación en su misma lengua dentro de alguno de los tantos Colegios Americanos, y un mexicano originario no tiene la oportunidad de recibir calidad educativa en su lengua.

Esta forma puramente social de entender a la educación intercultural superior cae en el ámbito del indigenismo, que califica al indígena como un sujeto marginado y carente, más que como un ser humano inteligente capaz de razonar sobre el entorno que lo rodea para dirigir su propio destino. Hasta el momento la política de profesionalización para los pueblos originarios se caracteriza por una oferta pública restringida a la práctica de la docencia y la traducción, así como a la puesta en marcha de políticas de discriminación positiva para apoyar la permanencia en las aulas y la conclusión de estudios universitarios (Olivera, 2019).

Mateos *et al.* (2016) explican que, según los lineamientos de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se deben ofrecer licenciaturas adaptadas a los contextos rurales de los pueblos originarios, y ofrecer una educación que combine excelencia académica con pertinencia cultural, consultando a la población sobre la oferta educativa a que desea acceder, sin imponer las ciencias sociales, para impulsar la formación de docentes y traductores solamente.

## La oferta de posgrado en las universidades interculturales

La oferta educativa intercultural ha sido diseñada con un corte humanístico–social, por actores gubernamentales como la CGEIB y el estado al que pertenece cada universidad, sin consultar las necesidades y los requerimientos de la población donde se ofrece el servicio educativo; sin embargo, según Dietz y Mateos (2019), es necesario recontextualizar el subsistema mexicano de educación superior intercultural respetando las iniciativas de las poblaciones originarias y consultando sobre sus necesidades de formación en el contexto local, regional e internacional.

Según Mato (2011), los logros de las universidades interculturales deben centrarse en los siguientes puntos: hacer que los pueblos originarios accedan a una educación de calidad, que se garantice la culminación de sus estudios, ajustar la oferta educativa a las necesidades, demandas y proyectos en las comunidades, generar iniciativas de producción para crear empleo en las comunidades, generar investigación aplicada para dar servicio a la comunidad, integrar distintos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento, promover la conservación de las lenguas originarias, formar jóvenes y profesionales pertenecientes a las comunidades respetando su cosmovisión, conocedores de sus saberes pero también de las disciplinas académicas modernas, para contribuir al desarrollo sostenible local y regional y, sobre todo, para mejorar la calidad de vida de sus comunidades.

La formación crítica y científica es un derecho fundamental para las comunidades, debido a que fomenta un criterio amplio y analítico del medio que rodea al ser humano. Pensar que las comunidades originarias solo se preparen a nivel técnico (estudios sociales, traductores, docentes de educación básica, etcétera) fomenta el fenómeno de exclusión y rezago; por tanto, es importante que también accedan al conocimiento científico, lo

que no implica que la comunidad abandone su cosmovisión; en cambio, mediante la concientización de la importancia de nuestros ancestros y pueblos, creando el orgullo de pertenecer a ellos, se genera un ambiente verdaderamente intercultural, donde, en un futuro no utópico se elimine la discriminación, muy arraigada en todos los sectores de la sociedad mexicana.

En este sentido, se debe fomentar la apertura de oferta educativa de posgrado en las universidades interculturales en todas las áreas de la ciencia, para crear una sociedad originaria intelectual, con la generación de conocimiento propio donde se analicen las problemáticas inherentes a su desarrollo económico, social, cultural y natural, y para permitir que estas comunidades originarias se acerquen a la verdadera libertad, que es la libertad de decidir sobre su propio destino.

Un posgrado en la universidad intercultural debe reconocer las ventajas y limitaciones de los profesionales que dan servicio a las comunidades originarias; en su mayoría ellos son egresados del sistema de tecnológicos, y otros del sistema intercultural, el mayor reto es reconvertir sus desventajas y potenciar sus ventajas, para que realicen estudios científicos, sociales y humanísticos que contribuyan al desarrollo de la sociedad.

Los estudios de posgrado forman cuadros de postgraduados, miembros de la misma comunidad, con un sentido crítico y analítico, no solo dentro de su grupo social, sino también ante agentes externos que arriban a las regiones pertenecientes a los pueblos originarios buscando las riquezas naturales o la mano de obra para aprovechar los bajos salarios que no encuentran en las zonas agrícolas del país.

Sin embargo, lo más importante radica en formar profesionales que se incorporen como docentes a los diferentes niveles educativos (primaria, secundaria, bachillerato, universidades) de las comunidades y que incrementen la calidad educativa, sobre todo, con la capacidad de impartirla en su misma lengua,

formando un círculo virtuoso de mejora continua de las capacidades intelectuales.

Las universidades interculturales han formado profesionales procedentes de las comunidades originarias que arrastran las consecuencias de la disparidad educativa que caracteriza al campo con respecto a la ciudad; incluso, uno de los retos más grandes de estos centros educativos es eliminar ese rezago para que sus egresados obtengan capacidades equiparables con las brindadas en universidades tradicionales, pero con todas las ventajas que el sistema intercultural les brinda (Mendoza *et al.*, 2020).

En un estudio realizado entre los estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) se señala que una de las rutas elegidas por sus egresados es integrarse a un posgrado nacional o internacional, donde eligen realizar proyectos muy apegados al medio rural de las comunidades originarias, y comentan que: “La UVI parece lograr ‘cualificar’ sus procesos migratorios posteriores: los egresados ya no emigran a la ciudad como jornaleros o peones, sino como becarios y futuros docentes o investigadores”; sin embargo, los alumnos siguen migrando de sus comunidades para obtener acceso a una educación de posgrado.

El posgrado en una universidad intercultural les permite a los profesionales formados en ambientes tradicionales experimentar las ventajas del contexto intercultural, pero al mismo tiempo fortalece los conocimientos propios de su disciplina, impartiendo conocimientos en todos los ámbitos de la ciencia y humanidades; para lograr este objetivo, los posgrados impartidos deben ser de calidad, manejados e impartidos por expertos en cada una de las áreas de las disciplinas científicas, y evaluados mediante los organismos nacionales e internacionales pertinentes.

En la Asociación Nacional de Universidades Interculturales existen once universidades; estas son: Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo

(UICEH), Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP), Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), Universidad Intercultural Indígena del Michoacán (UIIM), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRO), Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), Universidad Veracruzana Intercultural (UVI).

De las once universidades interculturales, solo siete tienen oferta de posgrado; entre ellas se encuentra la UAIM, con cinco maestrías y tres doctorados, la UIEM, con una maestría, la UIIM, con dos maestrías y un doctorado, la UIMQRO, con una especialidad y una maestría, la UNICH, con dos maestrías, la UVI con una maestría, y la UIEP, con dos maestrías.

La que brinda mayor oferta educativa es la Universidad Autónoma Indígena de México; sin embargo al hacer una búsqueda en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad, en julio de 2020, solo arrojan resultados para la Universidad Intercultural del Estado de Puebla con dos programas: la maestría en Ambientes Interculturales con una modalidad profesionalizante y la maestría en Ciencias en Manejo Sustentable de Recursos Naturales, con una modalidad en investigación, ambas inscritas en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad. La relevancia de pertenecer al PNPC radica en que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) evalúa un conjunto de indicadores de calidad, tanto docente como administrativa, e incluso la infraestructura relacionada con el desempeño de los docentes y alumnos de cada posgrado, de acuerdo con su orientación.

## **Programa Nacional de Posgrados de Calidad**

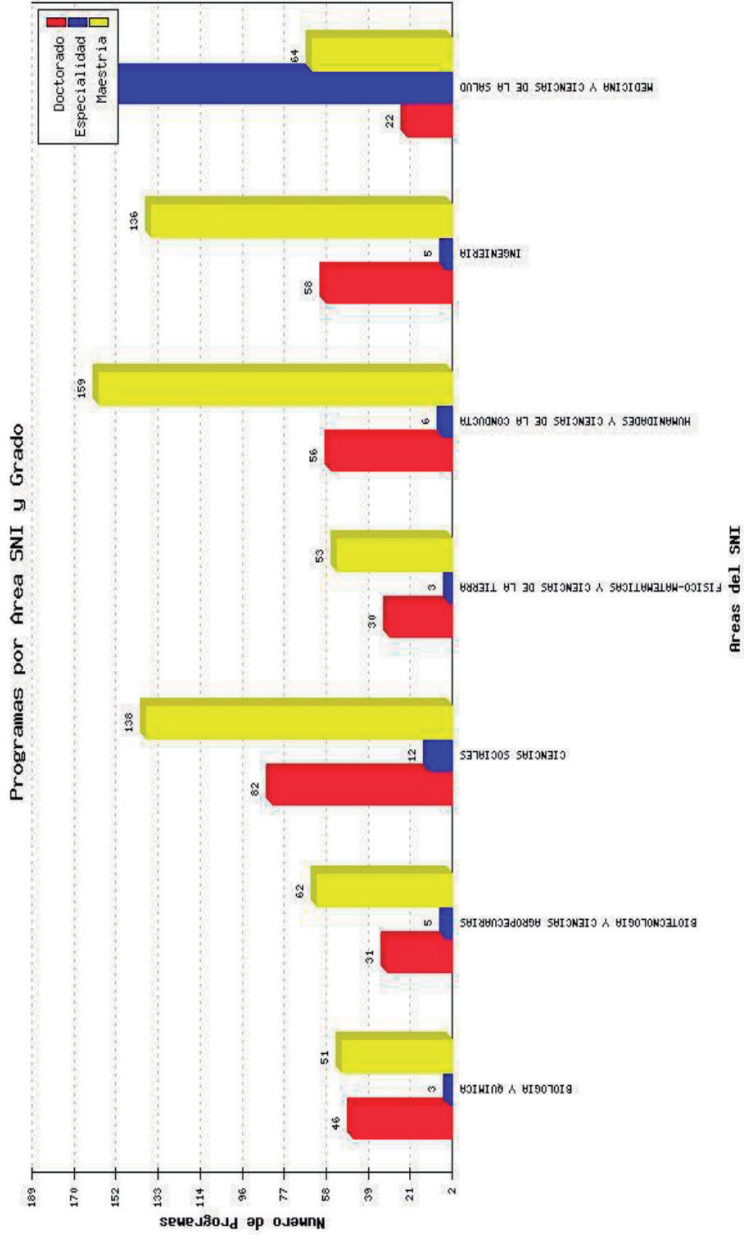
El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología considera siete áreas de conocimiento, entre las que se encuentran Biología



y Química, Biotecnología y Ciencias Agropecuarias, Ciencias Sociales, Físico Matemáticas y Ciencias de la Tierra, Humanidades y Ciencias de la Conducta, Ingeniería y Medicina y Ciencias de la Salud.

En el figura 1 se observa el número de programas que ofertan posgrado en México según el área de conocimiento, en instituciones de educación superior estatales; vale la pena resaltar que, para el grado de maestría, la mayoría de los programas se encuentran en las áreas de Humanidades y Ciencias de la Conducta, con 159 programas, y Ciencias Sociales, con 138 programas, según datos del CONACYT.

**Figura 1**  
Posgrados ofertados por área de conocimiento en instituciones de educación superior estatales, según datos del CONACYT, 2017



Las áreas con menor número de programas de maestría son Biología y Química (51 programas), Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra (53), Biotecnología y Ciencias Agropecuarias (62). Estas tres son áreas ventanas de oportunidad para el desarrollo y la consolidación de nuevos programas de maestría con la distinción de Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) (CONACYT, 2017).

En este sentido, las áreas de posgrado más ofrecidas a escala nacional son Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Conducta, y Medicina y Ciencias de la Salud, que en conjunto concentran cerca del 80% del total de los programas de posgrado. En contraste, para las ciencias duras, como las Ciencias Físico-Matemáticas y de la Tierra, el número de programas es mucho menor, y predominan los programas de nivel de maestría, un patrón que se repite para el área de la Biotecnología y las Ciencias Agropecuarias, que tiene tan solo 276 programas (cuadro 1).

Sobre la base de lo anterior, y de las características del campo mexicano, se ha identificado la necesidad de incrementar los programas dirigidos a las áreas de Ciencias Naturales y Exactas, donde la población interesada en cursar posgrados en instituciones públicas se orienta en mayor proporción hacia la formación como investigadores (COMEPO, 2015).

**Cuadro 1**

Programas de posgrado según área del conocimiento y nivel de estudios

Área de Conocimiento	Especialidad		Maestría		Doctorado		Total	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Ciencias Sociales	537	31.0	3,199	45.5	305	32.9	4,041	41.7
Humanidades y Ciencias de la conducta	237	13.7	1,865	26.5	252	27.2	2,354	24.3
Medicina y Ciencias de la salud	813	46.9	402	5.7	53	5.7	1,268	13.1
Ingenierías	87	5.0	949	13.5	107	11.6	1,143	11.8
Ciencias Físico Matemáticas y de la Tierra	32	1.8	280	4.0	88	9.5	400	4.1
Biotecnología y Ciencias Agropecuarias	21	1.2	196	2.8	59	6.4	276	2.9
Biología y Química	6	0.3	134	1.9	62	6.7	202	2.1
<b>Total</b>	<b>1,733</b>	<b>100.0</b>	<b>7,025</b>	<b>100.0</b>	<b>926</b>	<b>100.0</b>	<b>9,684</b>	<b>100.0</b>

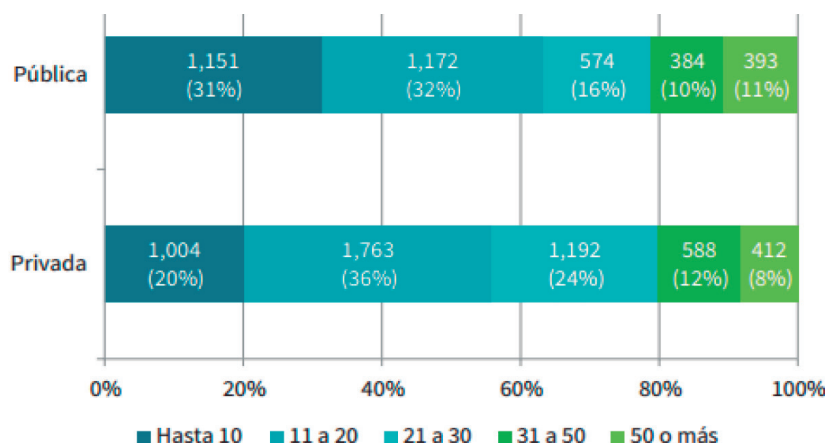
Fuente: COMEPO, 2015.

La oferta de los programas de posgrado a escala nacional se basa en la demanda, en las características de las áreas o campos de conocimiento que pueden ser reducidos o emergentes, en la magnitud del cuerpo académico que atiende a los programas, en los recursos que se requieren para atender determinada cantidad de estudiantes o en las condiciones de la infraestructura con que cuentan las instituciones para la impartición de clases o el desarrollo de los proyectos de investigación de los estudiantes.

En las instituciones públicas se aprecia que la cantidad de lugares disponibles tienden a concentrarse en posgrados que aceptan hasta diez alumnos (31%) y en aquellos que ofertan entre once y veinte lugares; en contraste, en las instituciones privadas el 20% de los programas ofertan hasta diez lugares, el 36% de los programas de once a veinte lugares, y otro 24% de los programas oferta de veintiuno a treinta lugares (figura 2).

**Figura 2**

Programas de posgrado según la pertinencia del proceso de selección para el ingreso de los alumnos



Dentro del área del conocimiento denominada Biotecnología y Ciencias Agropecuarias, el CONACYT considera posgrados inherentes al estudio de ciencias biológicas, así como las relacionadas con el desarrollo sustentable y el manejo de los recursos naturales, ya que estas disciplinas son complementarias en su quehacer social, científico y tecnológico.

Las líneas de generación del conocimiento que los integrantes de cada posgrado desarrollan son congruentes con el manejo de los recursos naturales en función de su impacto en el desarrollo sustentable.

La importancia estratégica de la formación de los recursos humanos de alto nivel ha estado presente con diferentes grados de intensidad en los últimos años, tanto en el ámbito normativo como en lo referido a los recursos financieros. Como consecuencia de dichas políticas, las instituciones de educación superior (IES) comenzaron a poner énfasis en el desarrollo de investigación y estudios de nivel de posgrado, de tal forma que pudieran crear sus propias estrategias y políticas.

Para dicho efecto, la estrategia de las universidades también fue expandir la oferta de servicios educativos en los diversos niveles (Valenti y Flores, 2010). Para 2017 se encontraban registrados en México 2,069 programas de posgrado en el PNPC, lo que representaba el 10.3% de crecimiento respecto del corte de junio de 2015 (cuadro 2).

**Cuadro 2**

Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)

<b>Nivel</b>	<b>Junio 2015</b>		<b>Junio 2016</b>		<b>Abril 2017</b>	
Reciente creación	456	(24.3%)	515	(25.5%)	474	(22.9%)
En desarrollo	678	(36.1%)	728	(36.1%)	799	(38.6%)
Consolidados	567	(30.2%)	594	(29.4%)	595	(28.8%)
Competencia internacional	175	(9.35%)	182	(9.0%)	201	(9.7%)
Total	1,876	(100%)	2,019	(100%)	2,069	(100%)

Fuente: Elaboración propia con datos de CONACYT.

Del total de posgrados en el PNPC, 49 estaban orientados a la sustentabilidad y al desarrollo sustentable, lo que representaba únicamente el 2.4%, y de estos solamente doce correspondían a maestrías en ciencias, distribuidas en diez estados del país (cuadro 3).

**Cuadro 3**

Programas de Maestría en Ciencias con enfoque en  
Sustentabilidad de los Recursos Naturales en México

<b>Programa</b>	<b>Institución</b>	<b>Entidad</b>	<b>Grado</b>	<b>Orient</b>	<b>Nivel</b>	<b>Área SNI</b>	<b>Modalidad</b>
Maestría en Ciencias en Producción Agrícola Sustentable	Instituto Politécnico Nacional	Michoacán	Maestría	Inv	En desarrollo	Biología y Ciencias Agropecuarias	Escolarizada
Maestría en Ciencias: Gestión Sustentable del Turismo	Universidad Autónoma de Guerrero	Guerrero	Maestría	Inv	En desarrollo	Ciencias Sociales	Escolarizada
Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Desarrollo Sustentable	Universidad Autónoma de Nuevo León	Nuevo León	Maestría	Inv	En desarrollo	Ciencias Sociales	Escolarizada
Maestría en Ciencias en Desarrollo Sustentable y Gestión de Riesgos	Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas	Chiapas	Maestría	Inv	Reciente creación	Ingeniería	Escolarizada
Maestría en Ciencias en Agroforestería para el Desarrollo Sustentable	Universidad Autónoma Chapingo	Estado de México	Maestría	Inv	En desarrollo	Biología y Ciencias Agropecuarias	Escolarizada
Maestría en Ciencias en Sustentabilidad de los Recursos Naturales y Energía	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del ipn	Coahuila	Maestría	Inv	Reciente creación	Ingeniería	Escolarizada

<b>Programa</b>	<b>Institución</b>	<b>Entidad</b>	<b>Grado</b>	<b>Orient</b>	<b>Nivel</b>	<b>Área SNI</b>	<b>Modalidad</b>
Maestría en Ciencias en Bioprospección y Sustentabilidad Agrícola en el Trópico	Colegio de Posgraduados	Campeche	Maestría	Inv	Reciente creación	Biotecnología y Ciencias Agropecuarias	Escolarizada
Maestría en Ciencias en Agroecología y Sustentabilidad	Colegio de Posgraduados	Estado de México	Maestría	Inv	Reciente creación	Biotecnología y Ciencias Agropecuarias	Escolarizada
Maestría en Ciencias en Estudios Ambientales y de la Sustentabilidad	Instituto Politécnico Nacional	Distrito Federal	Maestría	Inv	En desarrollo	Ciencias Sociales	Escolarizada
Maestría en Ciencias para el Desarrollo, Sustentabilidad y el Turismo	Universidad Autónoma de Nayarit	Nayarit	Maestría	Inv	Consolidado	Ciencias Sociales	Escolarizada
Maestría en Ciencias para el Desarrollo, la Sustentabilidad y el Turismo	Universidad de Guadalajara	Jalisco	Maestría	Inv	Reciente creación	Ciencias Sociales	Escolarizada

Fuente: Elaboración propia con datos de conacyt, mayo de 2017.



En el año 2017, en el estado de Puebla se contaba solo con tres programas de maestría en torno a la sustentabilidad, pero no necesariamente se trataba de programas orientados a la investigación ni reconocidos por el PNPC (cuadro 4).

El cuadro 4 evidenció que en el estado de Puebla existían la necesidad de iniciar una maestría en Ciencias orientada a la investigación, que considerara y aplicara el enfoque intercultural desde la perspectiva de la docencia-investigación-vinculación, buscando el beneficio de los pueblos originarios para atender y estimular el desarrollo sustentable de sus regiones, y que además posibilitara que jóvenes pertenecientes a los pueblos originarios pudieran superarse personal y profesionalmente mediante su inclusión en posgrados.

**Cuadro 4**  
Programas de maestría con un enfoque sustentable en el estado de Puebla

Programa	Institución	Entidad	Grado	Orient	Nivel	Área Sin	Modalidad
Maestría en Manejo Sustentable de Agroecosistemas	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Puebla	Maestría	Inv	En desarrollo	Biología y Ciencias Agropecuarias	Escolarizada
Maestría en Ingeniería Ambiental y Desarrollo Sustentable	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	Puebla	Maestría	Prof	Reciente creación	Ingeniería	Escolarizada
Maestría en Manejo Sustentable de Sistemas Agrícolas	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (Teziutlán)	Puebla	Maestría		No pertenece		

Fuente: Elaboración propia con datos de CONACYT, mayo de 2017.

## Oferta de posgrado en el estado de Puebla

El estado de Puebla se ha caracterizado en los últimos años por su amplia oferta de posgrado. De acuerdo con datos de la ANUIES, en el año 2017 se contaba con 334,109 programas educativos; sin embargo, la mayoría estaba concentrada en el área conurbada de la ciudad de Puebla, y solo nueve se relacionaban con las ciencias de la sustentabilidad y el manejo de los recursos naturales (cuadro 5).

**Cuadro 5**

Programas de posgrado relacionados con el desarrollo sustentable y el manejo de los recursos naturales en el estado de Puebla

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Doctorado en ciencias ambientales
	Maestría en ciencias ambientales
	Maestría en ingeniería ambiental
Colegio de Posgraduados	Maestría en ciencias con especialidad en estrategias para el desarrollo agrícola
El Colegio de Puebla	Doctorado en ciencias del desarrollo regional y la sustentabilidad
	Maestría en desarrollo regional sustentable
Fundación Universidad de las Américas, Puebla	Maestría en administración de tecnologías sustentables
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	Maestría en hábitat sustentable
	Maestría en ingeniería ambiental y desarrollo sustentable

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Sin embargo, no existía una maestría con el enfoque del manejo sustentable de los recursos naturales que incorporara el paradigma de la interculturalidad y el respeto a la cosmovisión de los pueblos originarios. Esta situación cambió durante el año 2019, cuando se pone en marcha la maestría en Ciencias en Manejo Sustentable de Recursos Naturales en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, como respuesta a la necesidad de aten-

der a una población cada vez más demandante que busca en los programas de posgrado la superación personal, la contribución a la solución de problemas reales, la oportunidad de crecimiento profesional y de mayor estabilidad económica.

## **Posgrado en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla**

### Condiciones geográficas

La Universidad Intercultural del Estado de Puebla se ubica en la región conocida como Sierra Nororiental, particularmente en la provincia fisiográfica de la sierra Madre Oriental, que penetra por el noroeste y llega hasta las inmediaciones de Teziutlán. Dentro de esta provincia se encuentra el Carso Huasteco, que en el territorio poblano pertenece a la región conocida como sierra Norte de Puebla, la cual se ubica en la porción septentrional del estado, se extiende desde las poblaciones de Pantepec y Pahuatlán del Valle, hasta las alturas de las localidades de Cuyoaco, Zaragoza y Hueyapan.

La Sierra Norte ocupa el 11.58% de la superficie del estado de Puebla y abarca varios municipios completos, entre ellos Tlacuilotepec, Pahuatlán, Naupan, Olintla, Huehuetla, Jonotla, Cuetzalan del Progreso, Xochiapulco y Tetela de Ocampo; así como parte de los de Pantepec, Jalpan, Xicotepec, Zihuateutla, Jopala, Tuzamapan de Galeana, Hueyapan, Yaonáhuac, Tlatlauquitepec, Zacapoaxtla, Zautla, Cuyoaco, Ixtacamaxitlán, Aquixtla, Zacatlán, Huauchinango y Honey. El sistema de topoformas dominante es de sierra alta escarpada (INEGI, 2000).

En la sierra Norte y Nororiental de Puebla existen alrededor de 60 municipios que albergan una variedad étnica y cultural muy diversa e inagotable; existen cuatro grupos étnicos: nahuas,

otomíes, totonacos y mestizos, entre los que predomina la ruralidad. Las principales actividades económicas son la agricultura, el beneficio del café y la producción de artesanías, pero el grueso de la población es perteneciente a pueblos originarios que depende de sus cultivos de traspatio para sobrevivir; cuando logran producir excedentes los venden; además, por temporadas trabajan en cultivos geográficamente dispersos para procurarse un ingreso (Vázquez, 2015).

Las condiciones de pobreza, la insuficiencia en la producción de alimentos, las deficiencias en el abasto y transporte, la falta de oportunidades laborales y educativas han convertido al norte de Puebla en una región expulsora de mano de obra (González *et al.*, 2006; Vázquez, 2015).

La Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) se encuentra en la región totonaca, integrada por veintiuno de los 64 municipios que conforman la sierra Norte de Puebla, localizada geográficamente entre los paralelos 19°58'40" y 20°31'45" de latitud Norte y los meridianos 97°34'27" y 98°15'27" de longitud Oeste. Se conforma por dos microrregiones, la región norponiente, conformada por tres municipios, y la nororiente, donde se concentran los dieciocho municipios totonacos restantes, dieciséis de los municipios totonacos cuentan con el 90% de su población hablante de lengua totonaca, con un nivel de marginación alta (González *et al.*, 2006).

Según el CONEVAL (2010), esta zona se caracteriza por tener un alto grado de rezago social, ya que existe un 9,3% de la población de seis a catorce años que no asiste a la escuela; la falta de empleos y los bajos ingresos son factores que explican la pobreza de los municipios.

La principal ocupación de la población en la región es la agricultura, la ganadería y el aprovechamiento forestal, actividades que generan el 66% de los empleos; el 20% de la población se

ocupa en servicios terciarios, como el educativo, las actividades de gobierno y otros servicios (INEGI, 2010).

La Universidad Intercultural del Estado de Puebla se encuentra asentada en el municipio de Huehuetla, Puebla, que cuenta con una población total de 15,689 habitantes, de los cuales 7,706 son hombres y 7,983 son mujeres; de la población total, alrededor del 76% habla una lengua indígena. El municipio se considera con un índice de marginación muy alto, con un grado de rezago social municipal alto.

Está compuesto por doce localidades, de las cuales cinco (Cinco de Mayo, Leacaman, Xonalpu, Vista hermosa y Kuwik Chuchut) se consideran con un grado de marginación muy alto, mientras que las restantes (Huehuetla, Chilocoyo del Carmen, Francisco I. Madero, Lipuntahuaca, Ozelonacaxtla, Putaxcat y Chilocoyo Guadalupe) se consideran con un grado de marginación alto; todas las comunidades son consideradas de tipo rural (SEDESOL, 2015).

El grado de analfabetismo en el municipio es del 36.1%, con una cobertura educativa del 30.2% para el nivel superior, y del 6.30% para el medio superior según datos del Censo de Población y Vivienda, 2010.

El 52.8% del territorio tiene un uso del suelo asociado a la agricultura de temporal, el 35% tiene un uso pecuario, y el 11% es selva perennifolia; entre los principales cultivos se encuentra el café y el maíz; es importante anotar que en estos sistemas de producción no se observan prácticas orientadas a la preservación, el manejo y la recuperación de los recursos suelo y agua (Plan de Desarrollo Municipal de Huehuetla, Puebla 2014-2018).

La región de la sierra Nororiental es una zona con gran riqueza cultural y natural; por sus condiciones benéficas de clima y suelo, permite que la población cubra sus necesidades básicas de bienestar social, como alimentación, vivienda y, parcialmente, los servicios de salud. El aspecto a cubrir es la

educación, aunque existe una gran oferta de educación en el nivel básico, hace falta cobertura en los niveles superior, medio superior y superior.

Los habitantes de comunidades originarias que han logrado cursar alguna licenciatura y quieren seguir con sus estudios de posgrado se deben trasladar a las zonas urbanas de la ciudad de Puebla, Zacatlán, Tlaxcala y estado de México, que abordan problemáticas ajenas a sus raíces y con ello se fomenta la migración hacia los centros urbanos.

Por tales motivos, la creación de posgrados de calidad dentro de las regiones indígenas fomenta la permanencia de los habitantes que tienen ganas de continuar con sus estudios de posgrado, incentiva el desarrollo de la región, incrementa los indicadores de bienestar social y, sobre todo, conserva los usos y costumbres milenarios de las comunidades, y se minimizan los devastadores efectos de la globalización, mediante la generación de un conocimiento propio.

## **Maestría en Ciencias en Manejo Sustentable de Recursos Naturales**

La Maestría en Ciencias en Manejo Sustentable de Recursos Naturales (MCMSRN) se genera con la finalidad de abrir un espacio educativo de calidad, con su postulación para ingresar al Padrón de Programas de Posgrados de Calidad (PNPC), para todos los profesionales que sean conscientes de la importancia del análisis crítico y profundo de las formas en que los pueblos originarios han aprovechado históricamente los recursos naturales que persisten en su entorno, resaltando su cosmovisión, además de la importancia de esta perspectiva en la conservación de los recursos genéticos.

Es sabido que las comunidades etiquetadas como indígenas tienen una larga historia de rezago social, educativo y económico, por lo que se debe fomentar el acceso al conocimiento científico actual, sin dejar de lado el fuerte compromiso que quienes accedan a ellos han adquirido con sus comunidades, por considerarse agentes de desarrollo comunitario, que valoran su origen además de su cultura en general, sin por ello ser sinónimos de marginación y retraso. De esta manera se pretende establecer un diálogo entre los estudiantes de maestría, la comunidad, la naturaleza y el personal docente, para generar nuevos procesos de estudio, análisis y generación de conocimiento a partir de las complejas interacciones socioambientales.

Dentro de los principios fundamentales que rigen la maestría se tiene la revalorización de los conocimientos tradicionales, del patrimonio biocultural, de la cosmovisión del mundo indígena en torno a los recursos naturales, para generar un puente entre los conocimientos científicos y el conocimiento empírico acumulado en la sabiduría de los pueblos originarios.

Los egresados del posgrado deben desarrollar las habilidades para sistematizar el conocimiento tradicional y revalorizarlo, mediante la generación de propuestas que impacten en el desarrollo de sus comunidades y, lo que es mejor, propicien la conservación de sus recursos, con lo que se convierten en agentes de lucha y reivindicación social.

El deber de todo programa educativo de corte intercultural es impulsar el desarrollo económico, cultural y social de los pueblos originarios, siempre con la mentalidad de preservar su identidad; por lo tanto, el programa de maestría se ciñe a este criterio y este deber educativo.

Por tal motivo, el programa reconoce y atiende los objetivos institucionales, tales como:



Promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país; revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico (CGEIB, 2014; Casillas y Santini, 2006).

### Pero también:

Fomentar la difusión de los valores de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de las culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno (CGEIB, 2014; Casillas y Santini, 2006).

Durante todo el proceso de formación de los futuros maestros en ciencias se considera primordial generar estrategias que fomenten el desarrollo económico, social y cultural de nuestras comunidades, revaloricen su sabiduría ancestral en todos y cada uno de los procesos de generación de conocimiento, y analicen los rituales de manejo de los recursos naturales de todas y cada una de las siete culturas que habitan el territorio de nuestro estado, para generar propuestas de acción colectivas que incidan en el bienestar social y biológico de la zona de influencia del posgrado propuesto.

El posgrado forma parte del patrimonio educativo de los pueblos originarios del estado de Puebla, y busca que sean los mismos alumnos, provenientes de un grupo originario, quienes identifiquen las temáticas o problemáticas en torno a los recursos naturales de sus comunidades, y les den una respuesta científica, crítica y con un enfoque intercultural.

La propuesta considera como aspecto clave la misión<sup>1</sup> y visión<sup>2</sup> institucional, filosofía que ha contribuido a la consolidación de los programas de licenciaturas que se imparte en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), en particular las licenciaturas en Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo e Ingeniería Forestal Comunitaria. Algunos indicadores, tales como la eficiencia terminal, el número de estudiantes matriculados o el núcleo académico, son evidencia del crecimiento y el fortalecimiento institucional.

Lo anterior plantea dos ejes analíticos que fundamentan la creación de este programa de maestría de calidad. El primero parte de la necesidad de atender la demanda de ofertas de posgrados de calidad en la región. El segundo eje considera imperativo que la UIEP esté a tono con las tendencias internacionales en cuanto al desarrollo sustentable y favorezca en los estudiantes la generación de propuestas que propicien el desarrollo local.

Por lo tanto, el programa aspira a ser referencia no solo regional sino también internacional, con particular énfasis en América Latina, en la formación de profesionales expertos en el manejo sustentable de recursos naturales. Su estructura se adecua al más moderno ámbito de la aplicación de la ciencia, lo que compromete a la UIEP no solo con la región sino también con el planeta.

- 
- 1 Promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país; revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, el desarrollo y la consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno (CGEIB, 2014; Casillas y Santini, 2006).
  - 2 Ser una institución que propicie la convivencia y el enriquecimiento entre las culturas y los grupos sociales tendiendo puentes a través del diálogo, el respeto, la tolerancia, los saberes tradicionales y el conocimiento científico, coadyuvando en la construcción de una sociedad equitativa y justa, que fomente en los individuos la reflexión y la revaloración de sus formas de ser, pensar, sentir y actuar.

Es necesario interiorizar que el desarrollo sustentable es el paradigma de desarrollo que los territorios visualizan como el modelo a buscar. Entender y asumir un proceso de cambio y transición que permita alcanzar una relación óptima ser humano-biosfera es el gran reto que se plantea actualmente la humanidad; en este sentido, en la UIEP contamos con el conocimiento tradicional y moderno para abordar estos retos.

De acuerdo con el Banco Mundial (2015), uno de los desafíos que México debe afrontar es la mejora de la calidad de los programas de educación indígena, así como la relevancia de la perspectiva intercultural en el sistema educativo superior. La maestría en Ciencias en Manejo Sustentable de Recursos Naturales está orientada a superar este reto.

En este contexto, la UIEP desempeña una función estratégica en la sierra Nororiental poblana, debido a que logra la sinergia de los conocimientos locales con el conocimiento científico, lo que ofrece posibilidades de construir un desarrollo propio orientado a la generación de propuestas pertinentes y adecuadas a la cultura, las tradiciones, las expectativas y los intereses que refuercen los lazos con otras culturas del mundo.

Esta perspectiva se deriva del modelo educativo que actualmente ostenta la UIEP, que se centra en la vinculación comunidad-universidad. A través de estas acciones coordinadas, los estudiantes y los docentes adquieren conocimiento y encuentran problemáticas y espacios de oportunidad con el acompañamiento de sus docentes. Este enfoque basado en la vinculación comunidad-universidad es interdisciplinario, y permite un acercamiento institucional con diecinueve municipios de la región de la sierra Norte de Puebla, así como el acercamiento a escala regional-nacional a través de convenios de colaboración con universidades y centros de investigación.

Se requiere un esfuerzo institucional para hacer de la perspectiva intercultural un eje de formación de nuevas generacio-

nes con una conciencia crítica y valorativa distinta, que puedan desafiar el saber dominante y avancen en la construcción del conocimiento que sirvan de base a una sociedad que se desarrolle con una visión de sustentabilidad que permita abordar la Agenda 2030 para el Desarrollo Sustentable de manera eficaz.

El posgrado busca que los estudiantes y egresados tengan las competencias para generar propuestas y conocimientos que surgen bajo las condiciones específicas de las comunidades, situación que generará una verdadera atención a sus problemáticas y propiciará el desarrollo de estas a corto, mediano y largo plazos.

## **Retos a vencer para el posgrado en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla**

Como toda institución de educación superior, la Universidad Intercultural del Estado de Puebla enfrenta retos tanto administrativos como estructurales y pedagógicos. La principal función de un posgrado es realizar investigaciones que respondan a las necesidades socio-económicas de las zonas y regiones a las cuales pertenece.

Además de la formación de recursos humanos, cada investigación tiene un costo en cuanto a materiales, infraestructura y gestión, y este es el primer gran reto para atender; se debe destinar una partida presupuestaria anual por parte de la universidad para garantizar el desarrollo de las actividades de investigación, tal como está plasmado en el marco de referencia del CONACYT; este aseguramiento presupuestario se debe planificar para apoyar en el desarrollo de los proyectos, tanto de docentes como de alumnos; debido a que es la base para asegurar la continuidad de las actividades de docencia e investigación, como complemento siempre se puede recurrir a fuentes de financiamiento externo que están sujetas a concurso.

Otro gran reto a vencer es evitar la rotación de los docentes que pertenecen a la maestría, mediante el desarrollo y la implementación de plazas base e instaurando un programa de incentivos a la productividad para el posgrado, requisitos que también se exponen en el marco de referencia para los posgrados de calidad antes mencionado.

El reto final para la Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla consiste en instaurar un programa de aseguramiento de la calidad para las actividades del posgrado, junto a un programa de desarrollo institucional a corto mediano y largo plazos.

Actualmente, la planta docente de la maestría en Ciencias en Manejo Sustentable de Recursos Naturales está formada por docentes expertos en su área del conocimiento, todos con grado de doctorado, altamente productivos, con conciencia social y elevado compromiso con los pueblos originarios, debido a que forman parte de la comunidad, y cuenta con un núcleo académico básico diverso, transdisciplinario, que fomenta en los estudiantes la responsabilidad y dedicación completa a su proyecto de investigación para el desarrollo de la comunidad, sin dejar de lado su herencia originaria e intercultural.

## Referencias

- Aboites H. (2012). “El derecho a la educación en México: Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17, 53, 361-389.
- ANUIES (2007). Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA).
- (2015). *Anuario Estadístico. Población escolar en la educación superior. Ciclo escolar 2014- 2015*.

- Barba J. B. (2019). “Artículo tercero constitucional génesis, transformación y axiología”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24, 80, 287-316.
- Banco Mundial (2015). *Latinoamérica indígena en el siglo XXI*. Washington, D.C.
- Bellei, C.; Poblete, X.; Sepúlveda, P.; Orellana, V. y G. Abarca (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Bourdieu P. (1987). “Los tres estados del capital cultural”. *Sociológica*, 2, 5, 1-6.
- Bracho T. (1990). “Capital cultural: impacto en el rezago educativo”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, xx, 2, 13-46, México.
- Casas, M. (2005). “Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(2), 1-18. Disponible en: [www.uoc.edu/rusc](http://www.uoc.edu/rusc).
- Casillas, L. y L. Santini (2006). *Universidad intercultural modelo educativo*. CGEIB. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- (2009). *Universidad intercultural modelo educativo* (Patricia Rubio Ornelas, Ed.) (Segunda). Mexico, D.F.: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Disponible en: <http://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/04/Modelo2.pdf>.
- Castoriadis, C. (1980). “Reflexiones sobre el desarrollo y la racionalidad”, en *El mito del desarrollo*. Barcelona: Kairós.
- CGEIB (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. Mexico, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- CIEES (2016). *Estadística básica de la educación Superior*. Disponible en: <http://www.ciees.edu.mx/index.php/publicaciones/estadistica>. Consultado: 22 de abril de 2016.
- COMEPO (2015). *Diagnóstico del posgrado en México*. Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado. Coahuila, México.
- CONACYT (2017a). *Informe de autoevaluación de CONACYT*, enero-junio de 2016. Disponible en: <http://www.siicyt.gob.mx/index>.

- php/transparencia/informes-conacyt/informe-de-autoevaluacion/informe-de-autoevaluacion-2016/1573-inf-autoevaluacion-2016-ene-jun/file.
- (2017b). Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Disponible en: [http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar\\_padron.php](http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron.php) Consultado: julio de 2020.
- (2017c). *Sistema de Consulta*. Disponible en: [http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/buscar\\_graf\\_padron.php](http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/buscar_graf_padron.php). Consultado: mayo de 2017.
- Delors, J. (1994). “Los cuatro pilares de la educación”, en *La educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Dietz, G. y L. S. Mateos Cortés (2019). “Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior”. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, xxv, 49.
- Duarte, J.; Florencia J. y R. Mariana (2017). *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). UNESCO.
- González, R.; Adrián, R.; Valverde, B.; Boltvinik K. J. y L. A. Macías (2006). “Pobreza y población objetivo de Progresá en cuatro municipios indígenas de la sierra Norte de Puebla”. *Papeles de Población*, 12(47), 115-153. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252006000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252006000100006&lng=es&tlng=es). Consultado: 9 de mayo de 2017,
- Guzmán, M. del R.; Aguinaga, Badillo, Llugna, J., Cuji, Alvarado, M. Á. C., Rueda, L. F., Domínguez, Mónica Lizbeth Chávez, González, Collet Fernández, F. y F. C. L. Gouvêa (2012,). “Diversidad”. *Revista de Estudios Interculturales*, (0), 105, octubre.
- INEGI (2000). *Síntesis geográfica del estado de Puebla*.
- Ley General de Educación (2019). *Nueva Ley DOF 30-09-2019*. Cámara de Diputados, Congreso de la Unión.
- León A. (2007). “Qué es la educación?”. *Educere*, 11, 39, 595-604. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603903>.

- Márquez Sarabia, P.; Ramos Mendoza, J. R. y A. J. Fajardo Ramírez (2015). “Proceso para implementar estudios de seguimiento de egresados con criterios PNPC – CONACYT”, en *Tendencias y desafíos en la innovación educativa. Un debate abierto*. (Electrónico ). Veracruz, México: FESI.
- Mateos Cortés, L. S. y G. Dietz (2016). “Universidades interculturales en México”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70, 683-690.
- Mato, D. (2018) “Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo”. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 6(2), 41-65.
- Mendoza Zuany, R. G.; Dietz, G. y L. S. Mateos Cortés (2019). “Saberes-haceres de egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural en posgrados no interculturales: tensiones y sinergias. *Revista de la Educación Superior*, 48, 192, 93-117.
- Llambí, Luis (2016). “Neo-extractivismo y derechos territoriales en la Orinoquia y Amazonía venezolana”. *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, 1(2), 27-52.
- Lloyd M. (2019). *Las universidades interculturales en México: Historia, desafíos y actualidad*. México: UNAM, IISUE, PUEES.
- Observatorio Nacional (2017). *Sistema de consulta*. Disponible en: <http://www.observatoriolaboral.gob.mx>. Consultado: mayo de 2017.
- Riveros, L. A. (2005). “Un nuevo modelo de universidad en la sociedad del conocimiento”. *Revista de Sociología*, (19), 17–29. Disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/19/1901-Riveros.pdf>.
- SAGARPA (2008). *Datos estadísticos*. Disponible en: <http://www.oeidrus-puebla.gob.mx/>.
- Secretaría de Desarrollo Institucional (2005). *Guía de autoevaluación para los programas de posgrado de la UNAM*. Editorial UNAM.
- SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. D.R. Secretaría de Educación Pública, diciembre.



- (2016). *Principales cifras del sistema educativo nacional*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México.
- Valenti, N. G. y Ll. U. Flores (2010). “Los posgrados en la estrategia inconclusa de innovación”, en A. Arnaut y S. Giorguli (Coord.). *Los grandes problemas de México*. El Colegio de México, pp. 477-508.
- Vázquez, A. (2015). “Los que quedan: pobreza y alimentación en la sierra Norte de Puebla”, *Claustronomía. Revista Gastronómica Digital*. Universidad del Claustro de Sor Juana, México, D.F., 2015. Disponible en: [www.claustronomia.mx](http://www.claustronomia.mx).

# 10 Marco metodológico con técnica de registros fotográficos

RUBÉN CHÁVEZ CRUZ

## Introducción

Una de las técnicas más importantes para la investigación social lo representa la fotografía. Desde sus inicios, la fotografía implicó una gran aportación a los medios impresos de comunicación, y al desarrollarse tecnológicamente se abrió cada vez más un abanico de oportunidades para el desarrollo del conocimiento y, por ende, para la investigación social.

En todo proceso de investigación se hace uso de diversos métodos e instrumentos metodológicos con el propósito de documentar información que permita describir objetos de estudio, contrastar hipótesis y así contribuir a un proceso amplio de desarrollo del conocimiento. Las distintas técnicas de investigación social se han venido desarrollando a través de los años y van desde las entrevistas hasta encuestas, cuestionarios y testimonios, entre otros.

Dentro de este desarrollo de la investigación social, en sus inicios la fotografía se usaba como un instrumento de captación de información, y no tanto como una técnica de investigación. Sin embargo, con el desarrollo de las metodologías de investigación, así como con los avances tecnológicos y la masificación de recursos digitales, la fotografía se ha comenzado a incorporar de manera más frecuente a las metodologías de investigación social.

## **La fotografía en la investigación social**

La fotografía está cada vez más presente en las investigaciones y los trabajos de campo. Sin embargo, es importante indicar que la fotografía, al igual que la investigación social, forma parte de la visión del investigador y, por ende, de su interpretación sobre la realidad social, por lo que la fotografía va más allá de un instrumento, es parte misma del investigador.

Desde la sociología, cobra relevancia el concepto de “imaginación sociológica”, de Wrigth Mills, en la comprensión de escenarios y contextos históricos amplios en los cuales la interacción del individuo, en este caso el fotógrafo o el investigador social, con el mundo es fundamental para captar historias y documentar sucesos (Mills, 1959).

### Fotografía 1

Migrantes centroamericanos trabajando en la frontera sur de México, con sus pocas pertenencias adaptan cartones y trapos a manera de sombreros para protegerse del sol constante

Para Octavio Hernández Espejo, la fotografía muestra un fragmento de la realidad; no obstante, la delimitación del recorte, los límites de la realidad fragmentada son determinados por el campo visual del objetivo de la cámara y el sujeto que elige el tema y los aspectos a fotografiar.

En este sentido, el fotógrafo tiene un propósito y da un sentido a la toma. El propósito define un fin último; el sentido define la forma en que se cumple este fin (Hernández, 1998, p. 34).

En la investigación social y en el uso de registros fotográficos el propósito señalado por Hernández no es otra cosa que los objetivos de la investigación, relacionados con el objeto de estudio, lo que se quiere conocer, analizar y comprender. La subjetividad inmersa en el contenido de una o varias imágenes no es diferente de la subjetividad de cualquier proyecto de investigación.

El fotógrafo, como investigador social, registra, capta, pero también da contenido y forma a cualquier representación social,



ahí radica la importancia del marco metodológico de un investigador social.

### Fotografía 2

Con anhelos a cuestas, sosteniendo lo amado. Migrantes cruzan el Río S Suchiate, frontera entre México y Guatemala



### La técnica, mirada artística y el marco metodológico

Es importante diferenciar lo que identifico como tres conceptos dentro de la aplicación de la fotografía en la investigación social: la técnica, la mirada artística y el marco metodológico. El primero es la técnica fotográfica. Antes del proceso de masificación digital, la fotografía requería conocimientos técnicos precisos de un proceso amplio de producción, y abarcaba desde el conocimiento del uso de una cámara fotográfica hasta los procesos técnicos de revelado (en ocasiones hasta procesos químicos).

Con el desarrollo tecnológico-digital y el uso de *software* especializado en la producción fotográfica, esta necesidad de

conocimiento sobre la técnica ha venido disminuyendo, lo que facilita la labor de muchos usuarios de un dispositivo fotográfico, el cual actualmente abarca cámaras digitales especializadas, pero sobre todo el uso de teléfonos celulares.

### Fotografía 3

Saltando fronteras, niñas y niños juegan y nadan a orillas del Río Suchiate



Por otro lado, la mirada artística influye en otros procesos cognitivos propios del usuario de un dispositivo fotográfico, e incluye elementos como la composición fotográfica, la percepción selectiva y la capacidad de identificar momentos específicos a retratar. Implica también talento o sensibilidad hacia un tema, objeto o situación, los cuales, dicho sea de paso, pueden desarrollarse en cualquier persona, aunque en ocasiones requieren procesos de formación artística, práctica y sensibilización.

En tercer lugar, tenemos uno de los elementos más importantes para la aplicación de la fotografía en la investigación social, y es el marco metodológico. Al igual que cualquier tipo de investigación social, el marco metodológico con técnica de

registros fotográficos implica los procesos de cualquier investigación social; es decir, planteamiento del problema, objetivos de la investigación, preguntas de investigación, justificación de la investigación, entre los más importantes.

La investigación social con registros fotográficos no es distinta del resto del ejercicio de construcción del conocimiento (Augustowsky, 2017). En el caso de la fotografía en la investigación social, implica también la aplicación de marcos conceptuales aplicados a la investigación, como se verá a continuación.

#### Fotografía 4

Mujeres, niños, niñas y adolescentes migrantes en el albergue habilitado en el puerto fronterizo de Ciudad Hidalgo, haciendo fila para recibir alimentos



### Los marcos metodológicos en las ciencias sociales

Una de las disciplinas en las cuales se ha avanzado más al respecto es la antropología, a través del desarrollo de etnografías, pero también desde la sociología de la imagen. Para Octavio Hernández Espejo, en la obtención de datos etnográficos la fotografía se constituye como una unidad básica de registro para llevar a cabo una etnografía visual (Hernández, 1998, p. 31).

El uso de las imágenes fotográficas permite relacionarse y conocer de otra manera otras culturas. Sin embargo, prácticamente para todas las ciencias sociales los objetos de estudio no constituyen realidades que puedan ser estudiadas con independencia de sus contextos sociales, lo cual obliga a los investigadores sociales a establecer sistemas conceptuales y marcos metodológicos para aproximarse a dichas realidades.

En investigación social, todo objeto de estudio exige el conocimiento previo o la construcción de conceptos relacionados con este; lo mismo ocurre para un proyecto de investigación en el cual se plantea usar registros fotográficos.

Inclusive, en cualquier situación de premura en la cual se han tomado fotografías mucho antes de tener un marco metodológico anterior, se parte de ideas y conceptos previos que el investigador tenga, pero el éxito cumplir con los objetivos de la investigación depende de los marcos metodológicos previos.

### Fotografía 5

A la orilla del cansancio. Muchas migrantes recorren largas distancias llevando a sus hijos en una larga y agotadora travesía





## La frontera sur de México como ejemplo

Durante 2018 y 2019 se organizaron diversas caravanas de migrantes centroamericanos para recorrer parte del territorio centroamericano y mexicano en una larga travesía hacia Estado Unidos. Las razones para migrar en caravana eran principalmente una medida de seguridad colectiva frente a abusos o extorsiones del crimen organizado o de autoridades migratorias, y así asegurar el éxito de la travesía migratoria. Durante varios meses, diversos medios de comunicación dieron una amplia cobertura mediática a las caravanas.

La frontera sur de México tiene un alto dinamismo social y una gran simbiosis cultural, una vida activa que ha estado presente durante décadas, y una continua migración de larga data; no obstante, algunos medios de comunicación retrataban un lugar distinto, mostraban en sus reportajes un incremento exacerbado de la migración e imágenes, en cierta manera, caóticas: nada más alejado de la realidad.

Si bien los objetivos periodísticos difieren en muchos de los casos de los objetivos de una investigación social, más allá de las agendas políticas, los resultados distintos entre una investigación social y los reportajes apresurados (con excepción del periodismo de investigación) se deben en gran medida a los marcos metodológicos de ambas tareas.

Este fue el caso de las caravanas en 2018 y 2019, presentadas en diversos medios de comunicación. Tuve la oportunidad de hacer un registro fotográfico de lo ocurrido en la frontera sur en el mes de marzo y abril de 2019, el cual difería sustancialmente de lo presentado en diversos medios de comunicación.

La realidad social exige conceptos precisos que den cuenta de los distintos actores involucrados; esto es lo que ocurría en la frontera sur, la cual, gracias a su dinámica, incluía la participación de distintos actores, no solamente los migrantes. Familias,

trabajadores, niñas, niños y adolescentes son solo algunos de los actores involucrados, por lo que dar cuenta de todos ellos es importante a la hora de mostrar una imagen de la realidad fronteriza.

### Fotografía 6

Trabajadores transfronterizos, familias y migrantes



En la frontera sur, durante 2018 y parte de 2019, el transcurrir cotidiano no se trastocó por el paso de las caravanas de la manera en que lo presentaban los medios; de ahí la importancia y la independencia que puede tener la investigación social por sus marcos metodológicos.

### La importancia de las etnografías en espacios sociales dinámicos

En el desarrollo de etnografías, los registros fotográficos aportan elementos únicos y complementarios a las descripciones del

tema de estudio. Los detalles otorgan un sinfín de particularidades inmediatas que, al ser presentadas en investigaciones con un hilo conductor, conceptos desarrollados y lógica argumentativa, dan amplias aportaciones al conocimiento.

Las fotografías por sí solas pueden otorgar muchos significados; por eso es importante que vayan acompañadas de rasgos descriptivos a través del lenguaje escrito, de esta manera dan un sentido a la representación gráfica. Por ejemplo, la fotografía 7 muestra a un balsero del río Suchiate, frontera entre México y Guatemala; la imagen por sí sola otorga un momento cotidiano individual, pero a través de una descripción contextual otorga un mayor significado etnográfico.



#### **Fotografía 7**

Mi abuelo, mi padre y ahora yo,  
balseros de familia

El individuo en la imagen se enmarca en un contexto transfronterizo en el cual muchas familias viven cotidianamente en, y de, las fronteras, en un espacio transnacional. “Mi abuelo fue balsero, después mi padre, ahora yo continúo el oficio”, relataba este personaje al tomarle la fotografía. Él es parte de las familias transfronterizas que

conviven cotidianamente con migrantes, pero también con la constante presencia de dos Estados.

Estas familias e individuos viven los espacios transnacionales de manera dinámica, debido a los movimientos migratorios y de desplazamiento forzado, con constantes vaivenes en el flujo, con autoridades migratorias presentes, con altos flujos comerciales. Estas familias no cruzan la frontera, la frontera las ha cruzado a ellas en su espacio social y cultural. La imagen por sí sola otorga un significado; con una descripción, el significado es mayor.

En el mundo existen muchas fronteras como espacios sociales dinámicos, sobre todo visibles en la actualidad por los procesos de migración internacional. Por ello se pueden encontrar características similares en muchas fronteras del mundo. El trabajo de campo es un elemento básico y elemental en lugares dinámicos como las fronteras, donde los registros fotográficos son de suma utilidad.

## Registros fotográficos

Los registros fotográficos deben estar enmarcados en una estructura discursiva y argumentativa para evitar la dispersión de los múltiples significados visuales. Una fotografía por sí sola puede tener múltiples datos que nos podrían perder en una vaguedad de información, desde todos los objetos contenidos en una imagen hasta elementos simples como colores, contrastes, composición, entre otros; datos que dicen mucho, pero a la vez poco, si no tiene una guía para el observante.

Los registros fotográficos en la investigación deben ser explicados y definidos en sus objetivos, propósitos y contextos sociales. Para Hernández Espejo el registro fotográfico es un acto consciente, materializado en la toma, y entendido como una dicotomía técnico-conceptual (Hernández, 1998, p. 41). Los registros fotográficos en la investigación social contribuyen a la

construcción del conocimiento mediante estructuras lógicas de los hechos sociales acontecidos en nuestra realidad.

### Fotografía 8

Estiaje de agua, no de personas. Migrantes cruzan el río Suchiate para llegar a México; durante la época de sequía es posible en algunas partes de la región cruzar a pie



## Conclusiones

La aplicación de la fotografía en la investigación social nos da la oportunidad de seguir en la constante e infinita labor de construcción del conocimiento con mayores herramientas; nos permite estudiar la realidad social para entenderla de mejor manera, realizando diagnósticos y encontrando soluciones a problemas o necesidades específicas. Al incorporar registros fotográficos se agrega al conocimiento la visión del investigador,

el cual tiene un cometido importante y responsabilidad con sus contextos locales y con toda la sociedad.

Trabajar en registros fotográficos con marcos metodológicos robustos, estructurados y sistematizados es necesario para que los productos de las investigaciones sean de calidad y respondan a las necesidades de información de nuestra realidad social.

La fotografía en la investigación social implica también una constante interacción entre el investigador y el entorno que lo rodea, e implica incorporar nuevas perspectivas, así como metodologías que se adapten a las nuevas circunstancias.

## Referencias

- Augustowsky, Gabriela (2017). “El registro fotográfico para el estudio de las prácticas de enseñanza en la universidad. De la ilustración al descubrimiento”. *AREA, Agenda de Reflexión en Arquitectura, Diseño y Urbanismo*, núm. 23, 147-155.
- Hernández E., Octavio (1998). “La fotografía como técnica de registro etnográfico”. *Cuicuilco, Revista de Ciencias Antropológicas*, vol. 5, 31-51.
- Mills, C. Wright (1986). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.





## Sembrando sinergias para una justicia social. Vinculación de la universidad con la sociedad<sup>1</sup>

MARÍA ELENA HERNÁNDEZ MÁRQUEZ

### Introducción

1. ¿Qué metodología podría emplearse para garantizar la vinculación de la universidad con la sociedad?
2. ¿Qué necesitan los estudiantes para complementar su formación y adquirir habilidades y complementar con otras destrezas necesarias para habilitar y seguir impulsando la interculturalidad en los métodos de enseñanza?
3. ¿Cómo pueden los estudiantes de la Universidad Intercultural de Puebla tener más conexión con sus disciplinas y proyectarlas a la sociedad para contribuir en algo y refrendar su compromiso como profesionales?

---

<sup>1</sup> En el marco del proyecto PEDES 2019-03 “Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad”, donde tuve oportunidad de participar en la mesa Metodologías formativas aplicadas al enfoque de educación intercultural de tipo superior.



Primero recordemos que los fines sustantivos que definen la universidad son enseñanza, investigación y difusión cultural, pero no solo estos: la universidad pública, como parte integral de la sociedad, se debe a esta, y los estudiantes y docentes que están en ella tienen un compromiso y una responsabilidad ante los cambios sociales que vive el país; es decir: *La universidad tiene el compromiso y la responsabilidad de formar profesionales que la dinamicen, comprendan y transformen.*<sup>2</sup>

La universidad, en su tarea de formar seres humanos con capacidad de influir en procesos del desarrollo político, económico, social y cultural, debe comprometerse desde dentro con estos cambios sociales como un agente activo y propositivo. La Universidad Intercultural del Estado de Puebla no es la excepción. Dicho instituto tiene por misión:

Formar profesionales, intelectuales e investigadores a través de un modelo de educación basado en principio de sustentabilidad con enfoque intercultural que contribuya a promover el desarrollo humano, económico, social, cultural y territorial de los pueblos y culturas indígenas con los diversos sectores sociales en un marco de equidad, respeto y cooperación.

Precisamente, es el deber y el principio de estas instituciones acercar su enseñanza a la sociedad. Entre los años 60 y 70 se gestaron, en Europa y América, movimientos sociales que expresaban la forma como se impartía la educación al interior de las instituciones educativas, sobre todo en cuanto al avance de la sociedad. Se comenzó a formar una generación crítica, que se planteaba el desarrollo de la ciencia con fundamentos epistemológicos y principios éticos, al mismo tiempo que proponía una ciencia al servicio de la sociedad, del pueblo, no de las empresas.

---

2 Lira García, Alba Alejandra e Ivonne Lujano Vilchis (Becarias PROMEP del Colegio Mexiquense). “*La universidad pública mexicana: transformación de su función social*”.

...una de las dimensiones más complejas de la universidad [es] la de su gobierno. La estructura y los procesos que se conjugan en la esfera directiva de la universidad han constituido, a lo largo de la historia de tal institución, un espacio de coordinación académica, pero también de confrontación y negociación tanto al interior como al exterior de la universidad. En tal sentido, la articulación académica, política y administrativa de individuos y saberes que tiene lugar en el gobierno universitario constituye un ángulo de estudio fundamental para entender la creciente complejidad de dicha institución (Casanova, 2012).<sup>3</sup>

En los 90, ya en tiempos de globalización, la universidad pública enfrenta una tendencia a la mercantilización de la educación, lo que ocasionó que el proyecto institucional dentro de las universidades comenzara a implementar la enseñanza tradicional, y se rompiera el lazo que existía desde sus inicios con la sociedad, y se acabó con el compromiso de transformación social.

La propuesta que se pretende impulsar e implementar para la Universidad Intercultural de Puebla es la construcción de una clínica jurídica, que analice la forma de atender casos de derechos humanos, en el entendido que los derechos humanos son transversales para todas las materias. Y que cada una de las disciplinas puede aportar para esta clínica y, a su vez, la clínica puede darles este dinamismo e interacción a las diversas profesiones que impulsa la universidad para con la sociedad.

Por lo tanto, si la Universidad Intercultural le apuesta a este proyecto aprovechando cada una de las carreras que impulsa, y si en las maestrías se lograra impulsar clínicas de interés público y jurídicas en derechos humanos, como un proyecto crítico, que permiten que a los estudiantes y futuros profesionales, se les inspire y forme con un sentido de servicio a la sociedad, estos brindarían su experiencia para las comunidades, donde puedan

---

3 Casanova, Hugo y Claudio Lozano (Ed.) (2012). *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. Publicación i Ediciones, Universidad de Barcelona.

desempeñar sus profesiones y aportar a la parte de la sociedad más desprotegida.

## Desarrollo. ¿Qué son las clínicas jurídicas?

El método clínico de enseñanza se desarrolla tomando el ejemplo de la carrera de medicina, donde se obtiene experiencia práctica desde los primeros semestres. Los estudiantes de medicina adquieren durante su formación práctica directa con el paciente; así, al estar en contacto con él, y de manera directa, pero supervisada, atendiendo situaciones reales, se les permite desarrollar y adquirir mayor experiencia antes de enfrentarse al desempeño de su profesión. De esta manera, el estudiante adquiere habilidades y destrezas; asimismo, se forma en elementos éticos en el caso de la práctica legal frente al paciente en el tratamiento de casos.

La competencia clínica es el “conjunto de capacidades de un médico para realizar consistentemente las funciones y tareas integradas que se requieren para resolver con eficiencia y calidad humana, los problemas de salud que le sean demandados por la sociedad”.<sup>4</sup>

Este concepto se puede trasladar a los problemas jurídicos que la sociedad demanda, sobre todo cuando se ve afectada en su conjunto o de manera colectiva. De esta manera se integran conocimientos, habilidades y actitudes de las ciencias básicas, clínicas y sociojurídicas en la solución de los problemas individuales y colectivos.

---

4 Blázquez, Diego Martín. *Apuntes acerca de la educación jurídica clínica*. Informe elaborado para el Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas”, de la Universidad Carlos III de Madrid. Basado en el curso tomado con el profesor Rick Wilson, Teaching Human Rights Through Clinic Methods, en la Washington School of Law, de la American University, 2004.

La propuesta de un modelo educativo en los estudios jurídicos, basado en la conexión con la realidad social y jurídica, se atribuye a Jerome Frank, quien era un crítico dentro del mundo académico norteamericano de los años 30. Basado en la exposición de casos, exponía la necesidad de copiar de las facultades de medicina una enseñanza práctica real, que además repercutiese en la sociedad, como sucedía con los dispensarios médicos.<sup>5</sup> Desde esta crítica, a lo largo del siglo xx se ha ido extendiendo este tipo de experiencia docente en el sistema universitario norteamericano.

Las clínicas jurídicas se caracterizan por un método de enseñanza determinado, que permitiría definir lo que es una clínica jurídica. Este método de enseñanza se basaría en lo siguiente:<sup>6</sup>

- a. Se enfrenta a los estudiantes a problemas y situaciones como las que viven los abogados y juristas en la práctica.
- b. Se exige a los estudiantes que resuelvan esos problemas, bien desde una interpretación, bien en casos reales, con clientes reales.
- c. Se exige a los estudiantes que interactúen con otras personas para identificar y solucionar el problema.
- d. Los casos elegidos tratan de problemas sociales o de interés público, y los clientes que se atienden son personas de escasos recursos económicos, que solo pueden optar por el beneficio de justicia gratuita.<sup>7</sup>

---

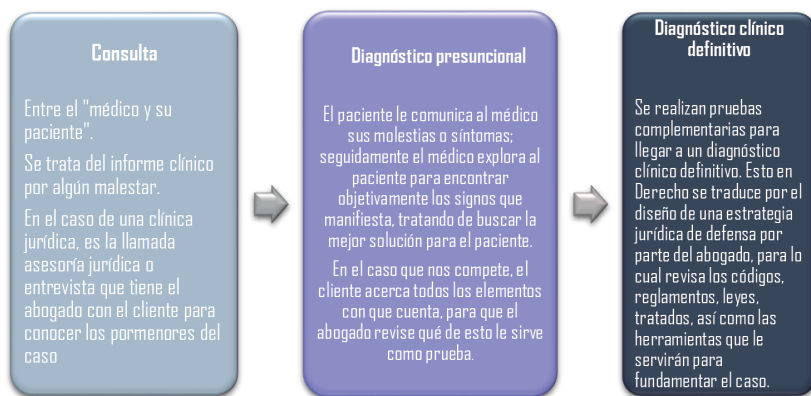
5 Feldman, Marc. "On the Margin of the Legal Education" *13 NYU Rev. Law & Social Change*, 607, 1985, 607 a 611. Para él la historia institucional de este enfoque comienza en 1958, cuando la Fundación Ford comienza a subvencionar programas clínicos.

6 Según el Report of the Committee on the Future of the In-House Clinic, *op. cit.*, p. 511. En cierta medida recoge las ideas que ya aparecen acerca de la concepción pedagógica en el artículo de Feldman, 1985, pp. 614 y ss: "Representación de papeles y énfasis pedagógico en la participación del estudiante, las interacciones entre pedagogía y actuación".

7 Esta característica se incorpora en otros lugares del informe, p. 515, que en la manera de redacción da por hecho que se trata de una característica objetiva, no del método de enseñanza.

- e. El estudiante es sometido a intenso control y evaluación personal, que comienzan por el fomento de la autoevaluación.
- f. Fuera de esta, el control y la supervisión se llevan a cabo por profesores universitarios, no por profesionales.

Este método está compuesto por un proceso de diversas fases:



Fuente: Elaboración propia, a partir de Courtis y Villarreal (2003).

Un aspecto no siempre presente de esta actividad pedagógica es, por un lado, la sensibilización, y, en ese sentido, la formación de los estudiantes en una ética profesional caracterizada por el compromiso social. Desde una concreta concepción del método clínico, algunos programas clínicos, además de tener cierto componente social, independientemente de este, realizan una actividad de interés público, al facilitar el acceso a la representación legal en diferentes ámbitos, que permite reforzar este último objetivo.

Por otro lado, para las clínicas que se inclinan por esta concepción activa, o activista, puesto que su objeto es el interés público, es necesario perseguir y producir impacto público con sus actividades y, por lo tanto, tener muy en cuenta el recurso a los medios de comunicación social.

Ante esta forma tradicional de enseñanza surgen los movimientos críticos, que impulsan otros modelos de enseñanza y que insisten en no separar el compromiso de la universidad con la sociedad; esta corriente dentro de las instituciones educativas siempre fue muy débil, ya que la competencia era fuerte. Las universidades se dedicaron a preparar profesionales que salieran a competir dentro de un mundo globalizado, formando personas individualistas, que cada vez más se iban alejando del compromiso social.

Estos movimientos críticos han constituido un balance muy dinámico dentro de las universidades, y han logrado que las universidades no olviden su origen y su compromiso con la sociedad. La universidad tiene una función crítica y reconstructiva que le garantiza su autonomía; esa misma autonomía que debe guardar y defender frente a la sociedad, ante los sectores que concentran el poder, como el Estado y las empresas, estimulando el diálogo respetuoso entre todos y, sobre todo, la vinculación y otros indicadores relevantes como la ética, la innovación, los valores laicos, la inclusión, la tolerancia y la solidaridad que conducirán a la cohesión social.

Si tomamos en cuenta los principios de las instituciones educativas públicas, como el enriquecimiento de la cultura y la exaltación de valores humanos, a través de la conquista de la ciencia y el uso de ella en beneficio del hombre, deberá entenderse que los académicos y estudiantes que pasan por la universidad deben ser agentes de transformación cultural y científica para aportar a la evolución de los pueblos, deben tener un compromiso con la sociedad y aportar su profesionalismo. Así cumplirían con su función social, ante todo, la formación del hombre, una formación integral con todo lo que implica de manera cultural, ética, con compromiso social y político.

Mientras que en países europeos y en todo Norteamérica, y países de América Latina, es un requisito indispensable de las

carreras de Derecho, todo estudiante de leyes y otras disciplinas tienen que realizar este método de enseñanza, como materia optativa, servicio social, prácticas profesionales o especialidad extracurricular.

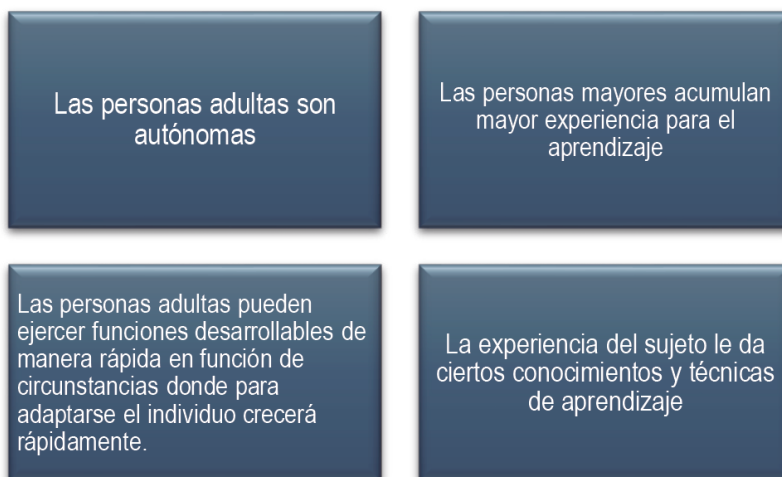
## ¿Por qué se plantea la enseñanza clínica?

El modelo clínico de educación jurídica se fundamenta, desde el punto de vista pedagógico, en la “Andragogía”, teoría pedagógica creada por Malcom S. Knowles en 1970.<sup>8</sup> Knowles creó este neologismo para subrayar que en la educación de los adultos (*andro*) no se podían utilizar las mismas técnicas que con los niños (*pedos*), de tal manera que la “Androgogía” sería “el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender”, que como ha descrito Frank S. Bloch, es la base de la educación clínica jurídica. La Androgogía se fundamenta en cuatro suposiciones.

El modelo clínico de educación se fundamenta en la pedagogía de la Andragogía (arte y ciencia de ayudar a los adultos a aprender) creada por Malcom S. Knowles en 1970; dicha pedagogía planteaba varias suposiciones:

---

8 Bloch, Frank S. (1982). “The Andragogical Basis of Clinical Legal Education”, *Vanderbilt Law Review*, núm. 35, 3.



Fuente: Elaboración propia con información de Aguilar (1994).

De estas cuatro suposiciones, para Bloch se derivan cuatro consecuencias metodológicas que constituyen la base de la educación clínica jurídica: el aprendizaje a través de la encuesta mutua entre alumno y maestro. En segundo lugar, estas suposiciones exigen un aprendizaje activo y experimental, como el que ofrecen las clínicas jurídicas. Cuando los estudiantes, a través de la experiencia, se ven a sí mismos como protagonistas de la vida jurídica, aprenden más rápido, y con ello acumulan una experiencia más rica que, a su vez, para Bloch, analizan y evalúan con más detalle y responsabilidad, lo que los hace mejorar su capacidad de plantearse y resolver problemas jurídicos.

Ello, al mismo tiempo, refuerza la idea de una metodología clínica, porque, a la vez que el estudiante adquiere un cúmulo de habilidades profesionales, estudia con mayor interés y con mejor rendimiento el Derecho sustantivo.

Desde otro punto de vista, el otro fundamento pedagógico, o mejor deberíamos decir “androgógico”, que caracteriza la



enseñanza clínica jurídica es la práctica reflexiva de Donald A. Schön.<sup>9</sup> Los más relevantes e influyentes trabajos de Schön para la educación clínica jurídica son *The Reflective Practitioner: How Professionals think in action*<sup>10</sup>, y *Educating the Reflective Practitioners: Toward a new Design for Teaching and Learning Professions*.<sup>11</sup> Según Neuman, en estos libros Schön se limitaba a realizar una observaciones en general acerca de las profesiones, observaciones que Neumann sintetiza en catorce aspectos, pero que ninguno de ellos estaba pensado expresamente para la educación jurídica.

En todo caso, estas ideas vinieron a convertirse en un conjunto de elementos clave de la formación clínica jurídica que giraría en torno a estas observaciones. Quizás la que mejor resume la teoría de Schönes es la comparación entre las profesiones y las artes, a pesar de que solo algunas de las profesiones, ejemplarmente para él la arquitectura, la han asumido, aunque otras no lo hayan hecho. En este sentido, las clínicas jurídicas vienen a ser las escuelas, más que de la ciencia del derecho, del arte de lo jurídico, de igual manera que la arquitectura requiere unas técnicas, pero el verdadero centro de la escuela de arquitectura es el taller.<sup>12</sup>

El reto de las universidades interculturales, ante la sociedad, va más allá de formar profesionales con capacidades técnicas y

---

9 Ver en este sentido, por ejemplo, el *Manual de educación clínica jurídica*, de Chavkin, David F. (2002). *Clinical Legal Education: A Textbook for Law School Clinical Programs*, Anderson Pub. Co., Cincinnati (Ohio). La referencia a la teoría de Schön es la primera de todo el libro y, por supuesto, está en la p. 1. Sin embargo, es en el artículo de Richard K. Neumann Jr. "Donald Schön, the reflective practitioner, and the Comparative Failures of Legal Education" (en *Clinical Law Review*, núm. 6, 2000, 401 y ss.) donde podemos encontrar esta afirmación más clara y abundantemente probada, especialmente en sus notas a pie de páginas 1 a 6.

10 Neumann, *op. cit.*, p. 404.

11 Frank, Jerome, "Why Not a Clinical Lawyer-School?", *U. Pa. Law Review* (1933), núm. 81, 907-923. Frank, J. *La influencia del Derecho Continental en el Common Law* (traducción de Jose Puig), Barcelona: Bosch, p. 195.

12 Freire, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia.

científicas, es promover una nueva sociedad crítica con responsabilidad de ponerse al servicio de la justicia social.<sup>13</sup>

La intención es que, a través de la clínica jurídica, se reduzca la brecha para el acceso a la justicia de estas personas a través de la sensibilización de los estudiantes en estos temas, para que apoyen en la defensa de los derechos humanos que se manifiestan en cada estado donde se inserta la universidad, ya que la intención es acercar las cátedras que se proporcionarían, desde estas clínicas para fortalecer a los profesionales y que sus saberes se inserten en la comunidad e impulsen políticas públicas para el mejor desarrollo y el crecimiento de las comunidades.

Se pretende que el método de enseñanza logre las siguientes tres habilidades:



Fuente: Elaboración propia basada en Courtis y Villarreal (2003).

Es válido reiterar que hay otras ciencias que utilizan este método, no exclusivo de la medicina. Así, este método no se aplica solo en las facultades de Medicina, sino puede aplicarse en las facultades de Derecho, así como en otras disciplinas.

Grandes juristas de los años 30, que criticaron el modelo tradicional impartido en las universidades de Derecho, impulsaron el modelo educativo clínico basado en la conexión con la realidad social y jurídica, y proporcionaron un método de enseñanza para adquirir experiencia, como se hacía en las facultades de

13 Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Cartagena de Indias, Colombia y recogida en la revista *Educación Superior y Social*, publicación del IESLC/UNESCO, 1998.

medicina. De esta manera, aparte de aprender y adquirir experiencia, la enseñanza tenía una gran repercusión en la sociedad.<sup>14</sup>

La idea es que, así como no se puede enseñar a un futuro doctor a hacer una cirugía solo leyendo las páginas de un libro, sino que debe llevar a cabo la práctica desde que es estudiante, la facultad de derecho no puede enseñar a futuros abogados a resolver problemas jurídicos, especialmente de derechos humanos, solo leyendo libros y legislación, sino que estos deben tener práctica con casos reales desde que son estudiantes.

No obstante, la discusión no estaba terminada. El principal crítico del modelo tradicional fue Jerome Frank,<sup>15</sup> quien criticaba que en las instituciones educativas predominara la enseñanza enciclopédica y memorística del contenido de las normas y de la doctrina. El método que propuso consiste en la discusión de casos judiciales ya decididos, así los estudiantes se dedicaban, más que a memorizar el contenido de las normas jurídicas, a analizar las herramientas que podían usarse en casos concretos.

Este método planteado por Jerome Frank sostenía que las escuelas de Derecho podrían aprender mucho de las escuelas de medicina, en cuanto al uso de clínicas gratuitas y dispensarios médicos, como ámbitos para desarrollar un método de enseñanza basado en la práctica de los estudiantes en la atención de los casos reales, en vez de destinar todo el tiempo al estudio de casos en los libros.<sup>16</sup> Como se advierte, este es un primer paso a lo que después serían las clínicas jurídicas.

---

14 Feldam, Marc (1985). "Al margen de la educación legal". *Derecho & Cambio Social (Law & Social Chang)*, 607.

15 Frank, Jerome, "¿Por qué no una clínica abogado-escuela?" ["Why Not a Clinical Lawyer-School?"] *Revista en Derecho*, núm. 81 U, 907-923 1933.

16 En las universidades de Estados Unidos la educación clínica ha sido incluida en los programas curriculares de las escuelas de Derecho, bajo los criterios de acreditación de la *American Bar Association*. Para mayores datos ver página web: <http://www.Abanet.org/legaled/standards/standsds>.

La clínica que se propone para la Universidad Intercultural, es una clínica de derechos humanos.

## ¿Por qué una clínica jurídica en derechos humanos?

Los derechos humanos pueden servir a una praxis de liberación, o ser útiles para legitimar y reforzar procesos de opresión. Si bien son utilizados por los grupos de poder, también animan las luchas, orientándolas a transformar el actual sistema de relaciones socioeconómicas como instrumento de protección de los grupos sociales críticos que protagonizan dichas luchas frente a quienes detentan el poder.<sup>17</sup>

## Concepto de derechos humanos



Fuente: Elaboración propia con información de Gallardo (2000).

17 Ver Ellacurain, Ignacio (1990). “Historización de los derechos humanos desde los pueblos oprimidos y las mayorías populares”. ECA, 502.

La reflexión de las corrientes filosóficas arriba descritas, así como la teórica doctrinal, solo se basa en el reconocimiento jurídico-positivo e institucional, en la eficacia y l efectividad jurídica; dejan de lado y sin analizar los elementos de lucha social y la sensibilidad sociocultural que genera el *iushistoriscismo*. Sin embargo, es importante recordar que el ámbito que da origen a los derechos humanos y los mantiene es:

La lucha y la acción social; los derechos humanos tienen que ver más con procesos de lucha, que abren y consolidan espacios de libertad y dignidad humana. Por eso son concebidos como el conjunto de prácticas sociales, simbólicas, culturales e institucionales que reaccionan contra los excesos de cualquier tipo de poder que impiden a los seres humanos constituirse como sujetos (Sánchez, 2010).<sup>18</sup>

Por ello, adelantamos que es deber de las universidades, sobre todo de las públicas, involucrarse en el análisis integral de los derechos humanos, pues no solo deben impulsar una cultura jurídica de protección, sino también potenciar una defensa integral, buscando propiciar la dimensión previolatoria, antes que la posviolatoria; el problema no es solo atender las violaciones de derechos humanos (una vez realizadas-consumadas), también hay que trabajar en la prevención, y es responsabilidad de las universidades participar en los procesos de construcción o destrucción de derechos humanos.

La clínica jurídica es una cátedra que pretende la formación humanística, social y técnica del profesional del derecho, para que pueda brindar una atención integral, con un alto sentido crítico. Se busca con ella que el futuro litigante experimente con

---

18 Sánchez, Rubio David (2010). "Contra una cultura estática de derechos humanos", *Revista Crítica Jurídica de Derechos Humanos*, núm. 29, enero-junio, 225.

los litigios estratégicos ampliando su visión política de la situación y con una perspectiva de derechos humanos (Atkins, 2007).<sup>19</sup>

El método clínico de enseñanza en derecho plantea dos objetivos:

- Educar al estudiante para el manejo de herramientas adecuadas para su desarrollo profesional.
- Proporcionar servicios legales de calidad a personas de bajos recursos.

De esta manera las universidades contribuyen con la sociedad, con el aporte de los estudiantes, quienes, al verse beneficiados por adquirir algo de experiencia, la retribuyen a la sociedad, utilizando la teoría que recibieron de su institución educativa para aplicarla a la práctica en apoyo a la sociedad.

En el método clínico de enseñanza se busca integrar el aprendizaje doctrinal con la práctica, de tal manera que los futuros abogados adquieran otras habilidades y destrezas, como:

- Análisis de casos
- Pleno conocimiento del tema a investigar
- Entrevista al cliente
- Manejo de litigio estratégico
- Análisis crítico para la búsqueda de pruebas
- Manejo de la comunicación
- Persuasión, saber actuar en situaciones conflictivas
- Conocimiento amplio de otras disciplinas
- Visión política social, cultural
- Conocimiento y manejo de los instrumentos de derechos humanos

---

19 Atkins, Lucie (2007). "Educación legal clínica. Desarrollo del profesionalismo y promoción del servicio público en la práctica de la abogacía". Artículo publicado en la revista del libro *Metodología de la enseñanza del Derecho*.

Lucie Atkins,<sup>20</sup> en su planteamiento metodológico de la enseñanza del derecho, describe cinco cambios que pueden esperarse al introducir el método clínico:



Fuente: Elaboración propia con información de Atkins (2007).

Christopher Columbus Langdell<sup>21</sup> fue uno de los mayores oponentes del método de enseñanza clínico; él insistía en continuar con el método tradicionalista de enseñanza, y defendía que el abogado debe formarse y desarrollarse solo en la biblioteca. Afirmaba que el derecho es una ciencia, que todas las materias son necesarias para desarrollar esta ciencia, y que esta ciencia se encuentra en los libros.<sup>22</sup>

20 *Ibidem*, p. 44.

21 Langdell, Christopher C. (1826-1906) catedrático de la Universidad de Harvard. *Centennial History of Harvard Law School*.

22 Witker, Jorge (2007). "La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico". *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 5, núm. 1.

Landgell escudriñaba las bibliotecas y, a pesar de ser un cate-drático reconocido, nunca litigó, se la pasaba haciendo escritos y leyendo libros, bosquejando apelaciones para otros abogados. Él consideraba que la biblioteca es a los abogados lo que el laboratorio es al químico o al físico, lo que el museo es al naturalista. Por tanto, el estudiante debía abocarse a lo que podría descubrirse en la biblioteca.<sup>23</sup>

Una de las críticas más fuertes de Jerome fue que el derecho sustantivo estaba separado del derecho procesal y la teoría de la práctica, y propuso que se abriera la enseñanza a través de operaciones jurídicas o clínicas en las universidades.

Los principales oponentes al método clínico de enseñanza sentían que la enseñanza del derecho chocaba con la postura y el verdadero derecho. Muchos abogados creen que las habilidades y los valores como abogados se pueden obtener una vez recibido el título. O sea, que cuando se cuente con la cédula se puede iniciar a litigar y así ganar experiencia, no antes; mientras tanto, el análisis debe hacerse únicamente en los libros y la revisión de sentencias ya concluidas.

Las críticas de Jerome Frank lograron reformas al programa de las universidades, que se iniciaron en la Universidad de Chi-cago. De esta manera se amplió el plan de estudios, incluyendo la materia de filosofía del Derecho. Con esta materia, Frank quería demostrar que un juez es en todo momento un historiador. Así se amplió el estudio de los métodos de los naturalistas, los historiadores y los abogados.

El proyecto de Jerome no fue bien visto por muchos profesores. Al respecto, afirmaba que: “el fantasma de Langdell todavía controlaba a los profesores que planteaban ese proyecto, ya que muchas universidades siguieron reproduciendo estas prácticas

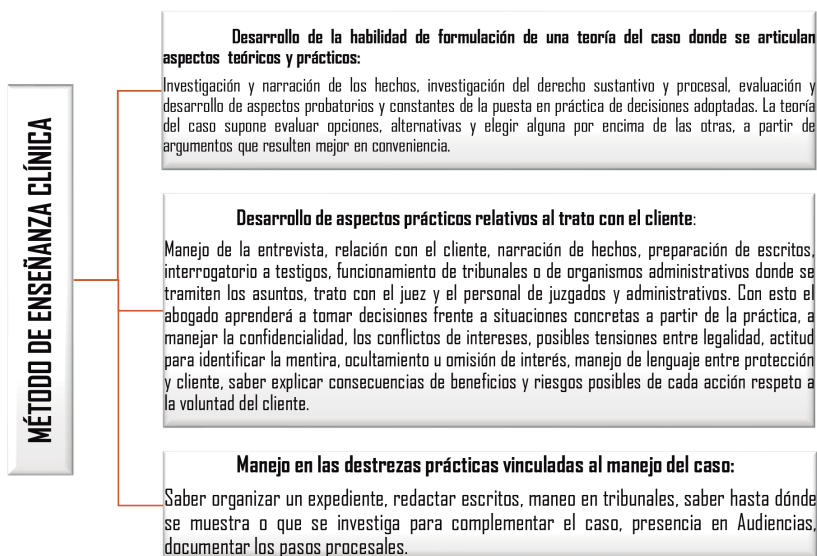
---

23 Frank, Jerome (1933) “Qué constituye una buena educación legal”. *What constitutes a Good Legal Educatio* A.B.A.J., núm. 19, E.U.



langdellianas”.<sup>24</sup> Muchas facultades siguieron siendo facultades-bibliotecas de Derecho o facultades-libros, y no lo que debía ser una facultad de abogados, de acuerdo con el planteamiento de Jerome Frank.

Courtis Christian, quien fue uno de los precursores de las clínicas en México, habla de tres elementos pedagógicos para el método de enseñanza clínica:



Fuente: Elaboración propia basada en Courtis y Villarreal (2003).

Con el método clínico de enseñanza en Derecho se puede avanzar en la defensa de los derechos humanos y en el acceso a la justicia. Dentro de las facultades de Derecho, los derechos humanos deben considerarse como un tema básico e incluso transversal a todas las materias; sin embargo, muchas veces se queda de lado y sin posibilidades de agotarlo completamente. Además,

24 Frank, Jerome, texto de “el Journal del Derecho de Yale”, vol. 56: 1303 In re Fred, 161 F. 2d 453 (C.C.A2d 1947). Traducido por Martin F. Bohmer. 1947.

hay que considerar que los problemas de derechos humanos frecuentemente afectan a las personas menos favorecidas, que no cuentan con un adecuado acceso a la justicia.

Estos elementos pedagógicos se desarrollan con la adecuada supervisión del asesor o profesor de la clínica, quien guía al estudiante para que desarrolle las siguientes habilidades:

- Investigación jurídica, análisis y razonamiento jurídico.
- Investigación de los hechos y comunicación oral efectiva.
- Negociación y orientación jurídica.
- Redacción de textos en general y en contextos legales especializados.
- Comprensión de los procesos de litigio de los medios alternativos de solución de controversias.
- Organización y administración del trabajo práctico.
- Reconocimiento y solución de dilemas éticos.

Las mencionadas habilidades no se adquieren en un curso o en un semestre, son un aprendizaje que se va adquiriendo poco a poco a través de una formación académica concienzuda, y que al final no solo proporciona al estudiante experiencia, sino también le fomenta habilidades que le proporcionan valores para el desarrollo de su profesión, como:

- Representación competente para el cliente.
- Promoción de la justicia, imparcialidad y moralidad.
- Compromiso con la mejoría de la profesión legal.
- Compromiso con el desarrollo personal profesional.

Así, el estudiante estará en posibilidad de brindar un servicio profesional de calidad, y al mismo tiempo ir construyendo una ética profesional que le permita utilizar el Derecho como un instrumento de cambio social. Las clínicas legales sensibilizan a los estudiantes sobre aspectos de la injusticia social y los motivan a buscar cambios y mejoras en el sistema legal.

Estos cambios y modificaciones justifican la metodología de la enseñanza a través de una clínica. Como se advierte, los cambios no son en beneficio solo de las universidades y de los alumnos, sino también de la sociedad. Todo lo anterior justifica el desarrollo de clínicas jurídicas.

La clínica jurídica puede ser el instrumento ideal para alterar esta percepción que la sociedad tiene de los profesionales del derecho, al acercarlos a las necesidades de las minorías y crear una formación en valores en los futuros operadores jurídicos. Además, esto ayudaría a garantizar la vigencia de los derechos humanos y el acceso a la justicia de determinados sectores de la población.

La universidad, en su tarea de formar seres humanos con capacidad de influir en procesos del desarrollo político, económico, social y cultural, debe comprometerse desde dentro con estos cambios sociales como un agente activo y propositivo.

## Conclusión

La intención de este trabajo es que el proyecto Semilleros se plantee la implementación futura de un manual para saber cómo se establece una clínica jurídica e impulsarla dentro de la Universidad Intercultural. Planteo como modelo innovador realizarlo con una visión multidisciplinaria, practicando muchos tipos de estrategias no solo jurídicas, sino también políticas, económicas y sociales.

Este proyecto lleva más de 30 años impulsados dentro de diversas universidades, con buenos resultados y altos precedentes para estas instituciones educativas, ya que este es un gran reto que compromete la docencia, la investigación y la proyección social al servicio de la justicia social, y genera un vínculo entre la universidad y la sociedad, estas instituciones académicas que

puedan influir en la sociedad y generar la responsabilidad para canalizar una clara orientación transformadora hacia los ámbitos de vulnerabilidad social y económica presentes en nuestras sociedades. Es indispensable que la Universidad Intercultural cuente con este método de enseñanza.

Tomando en cuenta el conocimiento de la realidad de la educación clínica jurídica, podemos concluir que se trata de una coyuntura ideal para introducir este tipo de formación dentro de las instituciones educativas, sobre todo las de enseñanza universitaria. Ello, como advierte Rick Wilson, no se tiene que hacer bajo un espíritu de competitividad, sino de complementariedad,<sup>25</sup> que mejore la formación de los estudiantes, dotando a la universidad de su valor más esencial, que es su vocación de servicio público y social.

La propuesta del movimiento clínico tiene la función social de la universidad y desarrollará en los alumnos y abogados la percepción de responsabilidad social para comprometerse con una sociedad donde la población vive en condiciones de pobreza o desprotección.

Los planes de las diferentes materias deben dirigirse a continuar con la misión que tienen las universidades, como la Universidad Intercultural, la cual incluye diversas carreras cuyo objetivo es un compromiso para la sociedad, de esta manera se da continuidad a la justicia social.

El reto es que la universidad pueda incluir en el currículo, a elección de los alumnos, la formación clínica a través de esta nueva metodología, con la intención de que las universidades y las facultades de Derecho tomen la iniciativa y complementen sus materias y su formación jurídica con una perspectiva práctica y profesional del mundo del Derecho que permita a los

---

25 Wilson, Rick (2004). Ten Practical Steps to Organization and Operation of a Law School Clinic, february.

estudiantes terminar sus estudios universitarios con la adquisición de unas mínimas capacidades jurídicas y un fuerte sentido crítico de la realidad que les haga ser conscientes de la importancia de los profesionales del derecho, cualquiera que sea su dedicación, en un Estado social y democrático de Derecho, dado que la educación pública de calidad es la mejor inversión para la población más desprotegida, rompe círculos de pobreza, alienta proyectos de vida y aumenta la calidad de vida de su población (Medina *et al.*, 2007),<sup>26</sup> sobre todo cuando la calidad de esta educación se proporciona de manera crítica y está comprometida en la búsqueda de soluciones a los problemas, asegurando una crítica no solo académica y erudita, sino también con praxis.

## Referencias

- Abramovich, Víctor E. (1999). “La enseñanza del Derecho en las clínicas legales de interés público”. *Defensa de Interés Público*, núm. 9, U. Diego Portales, Santiago de Chile.
- Alonso, J. (2012) “Movimientos de los indignados sociales en el mundo”, en J. L. Calva (Ed.). *¡Sí se puede! Camino al desarrollo con equidad. Análisis estratégico para el desarrollo*. México: Juan Pablos Editor, Consejo Nacional de Universidades, pp. 277-299.
- Álvarez, Alicia (2007), *La educación clínica: Hacia la transformación de la enseñanza, en enseñanza clínica del Derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. México: ITAM, CLIP.
- American Bar Association, Section of Legal Education and Admissions to the Bar. Legal Education and Professional Development: an

---

26 Medina, Centeno Raúl; Hidalgo Tuñón, Alberto y Martha Patricia Pereira Moncay (2007). “Re-fundando la educación superior pública en México en tiempos de crisis. La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior en México”, en *La Universidad de Guadalajara ante los retos del siglo XXI*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California Porter.

- Educational Continuum. Report of the Task Force on Law Schools and the Professions: Narrowing the Gap [The MacCrate's Report Arcos, Federico (2000). *La seguridad jurídica: una teoría formal*. Madrid: Dykinson.
- Arechavala, R. y P. Solís (Coord.). *La universidad pública en México: ¿tiene rumbo su desarrollo?* Universidad de Guadalajara. Guadalajara: Pandora.
- Arechavala Vargas, Ricardo (2007). "La función social de las universidades: los cambios, las tendencias y condiciones que los hacen posibles". Ponencia presentada en el segundo seminario registrado sobre vinculación y educación pertinente. Guadalajara, México.
- Béjar Navarro, Raúl (2008). "Hacia la nueva universidad. La función social de la universidad". *Espacios Públicos*, Universidad Autónoma del Estado de México. Red de Revista Científica de América Latina, el Caribe, España y Portugal.
- Brunner, J. J. (2014). "Retos y logros de la educación superior en América Latina", con ocasión del Seminario Internacional de Educación Superior, dirigido a la Alta Dirección Universitaria. Universidad de Guadalajara.
- Chavkin, David F. (2012). *Clinical Legal Education: A Textbook for Law School Clinical Programs*. Cincinnati (Ohio): Anderson Pub. Co.
- Contreras Gutiérrez, Juan Carlos (Coord.) (2011). *Modelo para armar. Litigio estratégico en derechos humanos*. Comisión Mexicana de Promoción y Defensa de Derechos Humanos A.C., The Mac Arthur.
- Correas, Oscar (2011) "*Metodología jurídica*" *Los saberes y las prácticas*" (2014) "*Criminalización de la Protesta Social y Uso Alternativo del Derecho*," Editorial: Ediciones Coyoacán, Año de edición.
- Courtis, Christian y Marta Villareal (Coord.), *Enseñanza clínica del Derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. Instituto Autónomo de México (ITAM).
- Documento (2003). *Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior*.

- Documento. Estudio sobre perfiles profesionales licenciado en Derecho, realizado por la Universidad Carlos III de Madrid. Pp. 5 y 6.
- Ferreiro Bahamonde, X., (2005). *La víctima en el proceso penal*. Madrid: La Ley.
- Frank, Jerome. “*La influencia del Derecho Continental en el Common Law*” (traducción de José Puig), Bosch, Barcelona. (1957) “*Why Not A Clinical Lawyer-School?*” No. 81 U. Pa. Law Review Pp. 907-923. (1933) “*Una defensa de las escuelas de abogados*” en *Enseñanza Clínica del Derecho, una alternativa a los métodos tradicionales de formación del abogado*.
- Freire, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1997). *Pedagogía del oprimido*, 14<sup>a</sup> ed. Madrid: Siglo XXI.
- Friedman W. (1996). *El derecho en una sociedad en transformación*. Traducción de F. M. Torner. México: FCE.
- González, Felipe Morales (2000). “*Clínicas de interés público y enseñanza del Derecho*”. Vid. *Igualdad, libertad de expresión e interés público*. Escuela de Derecho Universidad Diego Portales, Santiago de Chile; y del mismo autor “*Cultura Judicial y Enseñanza del Derecho en Chile*”, Cuadernos Jurídicos del Centro de Derechos Humanos de la Universidad Diego Portales.
- González, Felipe (1999). *Educación de la red universitaria en la situación sudamericana de acción de interés público*. Cuaderno de análisis jurídicos, núm. 9, Facultad de Derecho Universidad Diego Portales.
- Ibarra Colado, Eduardo (2002). “*La nueva Universidad: transformaciones recientes y perspectivas*”. *Revista Mexicana de Investigación y Educación*, vol. 7, núm. 14, Consejo Mexicano de Investigación y Educación, México.
- Mollis, Marcela (2014). “*Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa*”. *Revista de la Educación Superior*, vol. 43, núm. 169.

VV. AA. (2001) en *Clínicas de interés público y enseñanza del Derecho*. Vid. *Igualdad, libertad de expresión e interés público* (Felipe González, Felipe Viveros, Víctor Abramovich... [et al.]) Escuela de Derecho Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, 2000. *Derechos humanos e interés público* (ed. Felipe González) Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.





# 12 Veredas abiertas al conocimiento. Creación del Comité Estudiantil del Semillero de Iniciación Científica

MAURICIO DE LA LUZ GONZÁLEZ  
LUZ MARÍA SOTO ROJAS  
COSME IVÁN ALMORÍN ZEPEDA

## Introducción

A lo largo de la historia, los movimientos estudiantiles han cobrado una importancia relevante en la construcción de la sociedad universitaria, y gestas históricas se han librado en favor del conocimiento, la enseñanza y la libertad de expresión; por ello en este capítulo se analiza, además de las brechas de oportunidades que siguen dándose en algunos espacios de aprendizaje, el valor de referentes que han sido constituido los movimientos estudiantiles de América Latina y la influencia que ellos tienen en las actuales conformaciones de los nuevos comités estudiantiles.

Podemos entender que los movimientos estudiantiles tendrían el alcance de llegar a

cambiar el rumbo de una sociedad, e incluso modificar las formas de ver y percibir la política de un país. Prueba de ello se encuentra en algunos movimientos estudiantiles, como el caso de Cuba, con lo que fue el movimiento de reforma universitaria de 1962 y que estuvo estrechamente ligado al nacimiento del Partido Comunista Cubano (Echeverría, 1987; Leyva y García, 2018). Es así como el cúmulo de conocimientos hallados en una corriente de pensamiento estudiantil puede cambiar el curso de una nación y se vuelve referente por haber marcado la historia en el continente y, por ello, es importante retomarlos.

Otro referente que se trae a la exploración del tema es acerca de la labor que realizan los gremios de abogados en cada país al tratarse de una figura institucional, encargada de acompañar básicamente la vida profesional y el quehacer ético y moral de abogados y abogadas, por ello ocupan un lugar importante en los movimientos sociales (Ortiz, 2011). Es importante señalar que el interés en retomar dicha forma de organización es, precisamente, su influencia en los orígenes, que a menudo se vinculan con asociaciones estudiantiles, y con la vocación hacia la impartición de justicia. Se revisan, en ese sentido, algunas experiencias de colegios de abogados en algunos países, en los que se incluye México, con reconocidas trayectorias e influencia de estas agrupaciones institucionales jurídicas.

En el nivel empírico se considera que los problemas sociales pueden ser estudiados desde distintos puntos de pensamiento, en las diferentes ramas sociales, un hecho que se reconoce como una mirada interdisciplinaria. En el ámbito universitario, estas posibilidades pueden presentarse como oportunidades para generar grupos de estudio y gremios con objetivos comunes; tal fue el caso de la creación del Comité Estudiantil del Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad.

Como uno de los apartados finales que compone el capítulo, aunque tenga un objetivo descriptivo y narrativo, lo que

aporta a la obra es, en efecto, sus resultados presentes y lo que podrán dejar como semilla, por todo lo que implicó de creatividad, compromiso, responsabilidad y trabajo en equipo, todo ello apegado al proyecto PADES y, a la vez, a los retos de tener que estructurar un plan de actividades que conjugara intereses en temas de estudio y que motivara a organizar y coordinar una agenda específica. Es una experiencia que se propone describir y narrar el paso a paso de esta relevante experiencia.

## **1. Movimientos estudiantiles en América Latina y la juventud universitaria en México: cimientos en la creación de nuevas sociedades de alumnado**

### 1.1 Movimientos estudiantiles en América Latina

La revisión bibliográfica sobre el tema de los movimientos estudiantiles ha implicado la retomada de conceptos como “generación”, “juventud estudiantil”, “rebeldía”, entre otros. Se trata, de igual manera, de retomar algunos hechos que fueron parte de la historia misma de los movimientos estudiantiles en América Latina, que durante las primeras décadas del siglo xx estuvieron vinculados con la vida universitaria, cuya participación de estudiantes fue también de gran magnitud e importancia para la sociedad y la juventud universitaria latinoamericana, y dejó un legado en la historia como manifestación de fuerza social y política originada por la conformación de gremios.

Para algunos autores, como Meyer (2008), habría lo que se podría entender como una “actividad política” inherente al ser estudiante, y eso da pie a que en América Latina se resalte “excepcionalmente” de manera “intensa desde hace cincuenta años” como convicción de ser “el movimiento estudiantil más activo y más poderoso en términos políticos del mundo” (p. 180).

El autor nos brinda una cronología acerca de algunos de los principales sucesos en los que estuvieron al frente los movimientos estudiantiles:

- 1963: los estudiantes ocupan un lugar principal en el cambio político radical en Ecuador.
- 1964: participan en la caída del régimen en Ecuador y en Bolivia (¿la provocan?).
- 1966: agitación estudiantil en México (ciudad de México, Morelia, Culiacán, Hermosillo), en Ecuador, en Chile (Concepción), en Colombia (Medellín) y sobre todo en Brasil (de marzo a septiembre el movimiento de protesta contra la dictadura militar gana todas las universidades y culmina en Rio el 21 de septiembre, cuando peleas muy violentas enfrentan a los estudiantes y a la policía), y en Venezuela (junio de 1966, motines en Caracas luego del “suicidio”, en los locales de la policía, de Ojeda, veterano de la lucha revolucionaria. El apoyo otorgado a las guerrillas y la agitación permanente llevan al gobierno a ocupar la Universidad de Caracas el 14 de diciembre).
- 1967: Venezuela, 2 de marzo, cierre temporal de la Universidad. Brasil, mayo: grandes manifestaciones en Recife contra el acuerdo cultural firmado con Estados Unidos y una reforma universitaria a la estadounidense.
- 1968: motines en Rio en mayo, junio y julio. Escaramuzas muy violentas en Lima a partir del 20 de julio. Inicio de la crisis mexicana.

Una vez dicho esto, ¿cuál es la influencia política de los estudiantes?... (p. 81).

A partir de algunos de estos movimientos estudiantiles, como señala Marsiske (2015), “la universidad latinoamericana entró al desarrollo del siglo xx, después de tres siglos como institución colonial, y después de los intentos de reforma del siglo

xix” (p. 21). La autora también hace una apreciación de algunos nombres, considerados como “líderes estudiantiles carismáticos”, o como “grupos de líderes”, en los cuales se destacan:

En Argentina estaban encabezados por Enrique F. Barros, Horacio Valdés, Ismael Bordabehere, apoyados por Gumersindo Sayazo, Alfredo Castellanos, Luis M. Méndez, Jorge L. Bazante, Ceferino Garzón Macedo, Julio Molina, Carlos Suárez Pinto, Emilio R. Biagosch, Ángel J. Nigro, Natalio J. Saibene, Antonio Medina Allende y Ernesto Garzón —los que firmaron el documento clave de la reforma “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica”—, y por supuesto por Deodoro Roca, quien ya no era estudiante en este tiempo sino periodista. En Perú el movimiento estudiantil de 1921-1923 fue liderado por Raúl Haya de la Torre, apoyado por otro periodista e intelectual famoso, José Carlos Mariátegui. En Cuba, por José Antonio Mella —tanto Haya de la Torre como Mella eran líderes políticos—. En México el movimiento estudiantil de 1929 fue encabezado por Alejandro Gómez Arias, José María de los Reyes, Carlos Zapata por Alejandro Gómez Arias, José María de los Reyes, Carlos Zapata Vela, Salvador Azuela, Baltasar Dromundo, Santiago X. Sierra, entre otros (pp. 21-22).

En México, durante una de las más representativas marchas estudiantiles en apoyo a la huelga de normalistas en 1958, la sociedad de estudiantes de la Escuela de Filosofía de la UNAM exigió la inmediata eliminación del artículo 145 y 145-bis de la Constitución (Garza de la, 1986; Garcíadiego, 1996).

Al año siguiente, activistas de la Facultad de Derecho hicieron pública la misma demanda cuando apoyaron la huelga de maestros. Entre 1960 y 1967, el Movimiento de Liberación Nacional (MLN) y la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED) organizaron un número de protestas demandando su derogación. La derogación de la Ley de Disolución Social fue crucial para el movimiento estudiantil de 1968 (Moreno Elizondo, 2018).

En México, proclamar que “¡El 68 no se olvida!” se ha convertido en un símbolo ritual que se repite año tras año en numerosas marchas que conmemoran la masacre estudiantil del 2 de octubre, en la Plaza de la Tres Culturas de Tlatelolco.

Dicho lo anterior, se entiende que el movimiento estudiantil se organizó en décadas pasadas como uno de los más importantes fenómenos sociales, y los estudiantes de la reforma fueron en muchos casos los impulsores y protagonistas de estos cambios y, aunque las universidades estuvieran totalmente dedicadas a la formación de élites en ese periodo, lo que se observaba era la organización interna de los estudiantes hacia el apoyo mutuo, a la socialización profesional y a la creación de iniciativas en las escuelas a través de entidades estudiantiles. La primera de ellas fue el Centro Académico de la Facultad de Derecho de la plaza de San Francisco, en 1901.

El caso de Brasil es, de igual manera, emblemático, por haber producido durante el siglo xx un número significativo de liderazgos estudiantiles, que posteriormente fueron figuras importantes para los distintos ámbitos del desarrollo económico, político, cultural y social del país. Respecto de ello, señala Machado (2015) que:

En el inicio del siglo xx, puede decirse que en Brasil tuvimos varias manifestaciones que simbolizaban la implicación de los estudiantes con cuestiones políticas, principalmente por medio de la imprenta universitaria, de los clubes universitarios, de las fraternidades y las casas de estudiantes donde estos se concentraban y donde se desarrollaban debates y tertulias y se formulaban ideas importantes para la causa estudiantil o nacional (p. 60).

En el caso brasileño había lo que el autor señala como una “organización interna de los estudiantes” de tipo “apoyo mutuo”, que de una forma u otra impulsaba tanto a una “socialización profe-

sional” como “a la creación de iniciativas en las escuelas a través de entidades estudiantiles”; tal fue lo que resultó en el “Centro Académico de la Facultad de Derecho”, ubicado en el centro histórico de la ciudad de Rio de Janeiro, en Largo São Francisco, en el año de 1901, aunque posteriormente se fueron creando otros, como destaca Machado:

Del Gremio Politécnico de la Universidad de São Paulo (USP), en 1903; del Centro de Estudiantes Universitarios de la Universidad Federal de Rio Grande de Sul (UFGRS) en 1903; del Centro Académico Horace Lane de la Escuela de Ingeniería del Mackenzie en 1905 y tantas otras organizaciones, principalmente después del Estatuto de las Universidades Brasileñas, establecido con el Decreto de Ley número 19.852 del 11 de abril de 1931, que dispuso que todas las facultades deberían adecuarse al modelo universitario que estaba siendo implantado y que también serían orientadas por las determinaciones del Consejo Nacional de Educación (CNE), creadas para asesorar el Ministerio de Educación (MEC) (p. 61).

La organización estructurada por los movimientos estudiantiles en Brasil contiene particularidades que tuvieron que ver con el mismo marco normativo de la educación pública del país, que se alinea por un instrumento jurídico llamado “Estatuto”, en el cual se establecen criterios y reglamentos.

Es importante destacar, con la experiencia brasileña, el reconocimiento que tuvieron los gremios que yacen del área de Derecho, como fue el caso de la Facultad de Derecho de Recife que, desde sus primeros años de funcionamiento, actuó no solamente como un centro de formación de licenciados, sino, y principalmente, como una escuela de Filosofía, Ciencias y Letras, exaltada por los grandes debates que estimulaba la sociedad del entonces. Nombres destacables y de influencia en ese escenario fueron Tobias Barreto, Joaquim Nabuco y Castro Alves (Bevilaqua, 1977).

Otro punto importante en la actuación de una juventud estudiantil de licenciados en Derecho fue que a partir de la Facultad



de Derecho de Recife nace y florece el movimiento intelectual poético, crítico, filosófico, folclórico y jurídico conocido como Escuela de Recife, en los años 1860 y 1880, cuyo líder fue Tobias Barreto de Meneses, un ilustro hijo del estado de Sergipe; otras figuras importantes del movimiento fueron Silvio Romero, Artur Orlando, Clovis Bevilacqua, Capistrano de Abreu, Graça Aranha, Martins Júnior, Faelante da Câmara, Urbano Santos, Abelardo Lobo, Vitoriano Palhares, José Higino, Araripe Júnior, Gumerindo Bessa (Gaspar, 2009).

Según la autora, como cuña de la oratoria, de los conocimientos jurídicos y de la cultura en general, ha formado a lo largo de su historia a grandes nombres que posteriormente han influido en la historia política, y sobre todo jurídica, de su región, el Noreste de Brasil y en los más altos escalones gubernamentales.

En ese sentido, a partir de una breve revisión en la literatura se llega a algunas consideraciones relevantes; la primera se refiere a la fuerza de un movimiento estudiantil y de una juventud que, a través de la unión y el objetivo común, puede alcanzar transformaciones en la propia historia, como fueron los casos de Argentina, Brasil, Cuba, Perú y México, por decirlos algunos.

Por otra parte, no solamente es a través de reivindicaciones en las que tienen como base la rebeldía que los jóvenes y las jóvenes estudiantes pueden alcanzar ser parte de los cambios, como fue el ejemplo de la Escuela de Recife, en Brasil. Lo anterior, sin lugar a duda, nos ha servido para pensar el ejercicio de la conformación de un comité estudiantil en sus inicios de agremiación con compañeros y compañeras, de la licenciatura en Derecho, tomando en cuenta las experiencias y buenas prácticas que han dejado los pioneros de los movimientos estudiantiles a lo largo del continente Latinoamericano.

## 1.2 El “Ateneo de la Juventud”, los “Siete Sabios” y los “Siete Magníficos”: grupos estudiantiles y sus ejemplos históricos en México

En la conformación de gremios universitarios un aspecto relevante es el reconocimiento que se les hace como figura institucional representada por la clase estudiantil, que a menudo es a través de los instrumentos jurídicos y estatutos.

Las sociedades de alumnos, presentes en el ámbito estudiantil, como el caso histórico de la Sociedad de Alumnos de la Escuela de Jurisprudencia, son casi siempre la puerta de creación de otras agrupaciones; tal ha sido el caso de lo que fue el *grupo de los ateneístas*, integrado por jóvenes universitarios en el año 1909, cuyos miembros ilustres fueron: Antonio Caso, José Vasconcelos, Ricardo Gómez Robelo, Nemesio García Naranjo, Julio Torri, Alfonso Reyes y Jesús T. Acevedo, fundadores del “Ateneo de la Juventud, con motivo de la conmemoración del Centenario de la Independencia de México” (Gómez Mont, 1996, p. 36).

A lo largo de la historia de la humanidad han ocurrido diversos cambios, consecuencia de revoluciones que buscan el bienestar de la sociedad en el ámbito político, económico, cultural y social. Por eso dichos movimientos revolucionarios deben estar guiados por ideas novedosas que generen una verdadera transformación de la cultura social.

Un hecho que marca el cambio en la sociedad es la creación de la Sociedad de Conferencias, por intelectuales mexicanos, los cuales la historia los denominaría como los “Siete sabios”. El objetivo de esta sociedad fue transmitir a los estudiantes mexicanos, ubicados en 1916 en una época posrevolucionaria, conocimientos e ideas de alta cultura.

La Sociedad de Conferencias, formalmente, se creó el día 5 de septiembre de 1916, por Manuel Gómez Morín, Vicente Lombardo Toledano, Alfonso Caso, Antonio Castro Leal, Jesús

Moreno Baca, Alberto Vázquez del Mercado y Teófilo Olea y Leyva, estudiantes de la facultad de Facultad de Nacional de Jurisprudencia de la Universidad Nacional.

Todos ellos poseían algo en común, y era el poder generar un cambio beneficioso para los estudiantes de la Universidad Nacional de México, transmitiéndoles conocimientos de sus respectivos ámbitos de conocimientos, y sobre todo enseñándoles a ser críticos y tener una formación donde no les fuera difícil formular ideas propias revolucionarias; una de las principales aportaciones de esta sociedad fue el impulso ante el Congreso de la Unión para dar autonomía a la Universidad Nacional de México.

Es importante señalar que los fundadores de la Sociedad de Conferencias eran grandes intelectuales no solo por sus conocimientos en sus respectivos ámbitos, sino también por ser grandes críticos con ideologías revolucionarias, que deseaban compartir con otros sus formas de pensar y sus conocimientos de alta cultura a través de conferencias en que abordaban temas sociales explicando el concepto de socialismo o la importancia de las instituciones democráticas en el México moderno.

Las conferencias ofrecidas por estos grandes pensadores trajeron consigo diversas oportunidades para publicar artículos en *El Universal*, tales como “El esteticismo y su crítica”, de Vicente Lombardo Toledano, así como el artículo de Teófilo Olea y Leyva titulado “El progreso en el arte”.

Con la iniciativa del maestro Antonio Caso, la Sociedad de Conferencias publica la *Revista Técnica Universitaria*, con la finalidad de dar a conocer al mundo los trabajos de los estudiantes en las diferentes materias en que se centraban.

Lo más importante de la creación de la Sociedad de Conferencias es el impulso a los jóvenes para formarse como intelectuales y críticos para construir un México con ideologías innovadoras. Por eso los “Siete Sabios” se consideran también como los caudillos culturales de la revolución.

Ángel Palerm, Enrique Valencia, Margarita Nolasco, Mercedes Olivera, Juan José Rendón, Guillermo Bonfil y Daniel Cazés fueron más conocidos por los “Siete Magníficos” (aunque eran ocho); todos ellos fueron expulsados de sus instituciones por haber participado en el movimiento estudiantil de 1968.

Lo que unía e identificaba a los integrantes de ese grupo de antropólogos renovadores fue la enseñanza de la antropología social mexicana, con la ayuda de profesores y alumnos provenientes de la propia Universidad Iberoamericana, de la Escuela Nacional de Antropología e Historia y de diversos centros de formación eclesiástica, tomando una actitud crítica frente al indigenismo oficial, ya que en México enfrentaba un gran problema en el medio rural y en la política nacional, que afectaba tanto a campesinos indígenas como a los estudiantes.

### *1.2.1 Justo Sierra y la fundación de la Universidad*

Justo Sierra Méndez fue un escritor, historiador, periodista, poeta, político y filósofo mexicano. Fue promotor de la fundación de la Universidad Nacional de México, actualmente Universidad Nacional Autónoma de México. La idea de crear la Universidad estuvo muy presente en el intelectual Sierra por varios años, puesto que él sabía que la creación de instituciones propiciaba la maduración de conocimientos en diferentes ámbitos.

Para Justo Sierra la Universidad significaba un instrumento indispensable para abrir un nuevo horizonte al México moderno; entre las ideas más destacadas de Sierra se encuentra creación de una universidad que abarcara las diferentes ramas del conocimiento para tener un funcionamiento idóneo e innovador que pudiera generar diferentes pensadores críticos sabedores de la alta cultura.

Luego de muchos intentos para la creación de la Universidad, más bien el reconocimiento de esta tal como planteaba Justo

Sierra, en abril de 1910 fue creada por ley la Escuela Nacional de Altos Estudios; es gratificante observar la perseverancia del historiador, filósofo e intelectual Justo Sierra para llevar a cabo sus ideas benéficas para México: luego de diferentes intentos fallidos iniciados entre 1881 y 1902, postulando la idea de la Universidad, esta idea fue abriéndose paso y acabó generalizándose, e impulsó entre 1902 y 1910 una conjunto de medidas que alcanzaron su punto de destino como el momento más solemne del centenario de la Independencia.

## **2. Generación de conocimiento y conformación de grupo de estudios en el modelo de educación intercultural: la vinculación comunitaria como antecedente del Comité Estudiantil del Semillero**

### 2.1 El eje de la vinculación comunitaria del modelo de educación intercultural

Entenderemos la vinculación comunitaria como la oportunidad de conocer los espacios y actividades de las comunidades donde se realizan actividades de aprendizaje de manera cultural; por ello el eje de la vinculación comunitaria está encaminado a realizar trabajos que ofrezcan oportunidades de proyectos de desarrollo social y productivo para el desarrollo local y regional.

### 2.2 Los primeros acercamientos a la conformación del grupo estudiantil en la vinculación comunitaria en Pahuatlán

La vinculación comunitaria realizada en Pahuatlán recibe el nombre de “Semillero de Prácticas de Vinculación en Derecho con Enfoque Intercultural: Atención a Migrantes de Retorno en Pahuatlán Puebla; este proyecto se inició el 22 de mayo del 2019, tuvo una duración de ocho días, y contó con veintiún integrantes

estudiantes de la licenciatura de Derecho con Enfoque Intercultural del cuarto y sexto semestre de la misma licenciatura.

El objetivo que plantea la doctora Edilma de Jesus Desidério para la vinculación comunitaria fue promover la práctica educativa y el diálogo intercultural en materia de Derecho entre las comunidades receptoras de la vinculación y los grupos de estudiantes, a partir de un enfoque integral de competencias basado en aptitudes y valores, conocimientos y habilidades adquiridos en las aulas y aplicados hacia temáticas y problemáticas específicas de la realidad social y cultural de los lugares y su relación con la demografía geográfica de las comunidades, con atención específica a la población migrante. Entre las actividades que se realizaron estuvieron las siguientes:



- I. Visita a la presidencia municipal para realizar una entrevista con el juez del juzgado municipal; la entrevista duró alrededor de 50 minutos y en ella se nos informó de las actividades que se lleva a cabo dentro del juzgado. Además, nos dimos cuenta de que el juez desempeña funciones que no le competen, actuando de buena fe según sus palabras, y de que atiende aproximadamente diez casos al día; en la mayoría de ellos, los afectados lo único que piden es la reparación del daño. Dentro del juzgado solo se encuentran trabajando dos personas, el secretario y el mismo juez; carecen de médico legista y de un psicólogo.
- II. Asistimos al Registro Civil, ubicado en la presidencia municipal; en él la licenciada Cecilia Sánchez Castillo nos dio

información valiosa mediante una presentación de diapositivas. En primer lugar, nos habló sobre las actas de nacimiento, nos explicó los requisitos para poder adquirirlas y el procedimiento que se debe seguir para obtenerlas; también nos explicó sobre el matrimonio, los requisitos que se deben cumplir para casarse y las formas que existen de



presentar el divorcio. La conclusión que se puede tener de esta actividad es la comparación de lo aprendido en el salón de clases con la información que se nos dio; si bien es cierto que en algu-

nos puntos coinciden, en otros hay una gran diferencia; ello fue de gran ayuda para mejorar y ajustar los conocimientos que estamos recibiendo en las aulas.

- III. La brigada de vinculación comunitaria se dirigió, junto con la doctora Edilma, a la presidencia municipal de Pahuatlán, donde nos proporcionaron un salón de usos múltiples para llevar a cabo las actividades del día. como punto número uno la doctora Edilma organizó a la brigada para realizar equipos conformados por cinco integrantes; posteriormente nos explicó el objetivo de la actividad, este consistió en planear una clínica jurídica del Semillero de Derecho con Enfoque Intercultural.
- IV. Se llevó a cabo la clínica jurídica del Semillero de Derecho con Enfoque Intercultural; se realizaron encuestas donde se pidieron datos generales de cada presidente, así como un perfil socioeconómico. En el caso nuestro, nos tocó conformar la mesa uno, que llevó por nombre “Relación de las

autoridades auxiliares y las autoridades municipales”. En esta primera parte se comenzó con preguntas sobre el tema de la relación que existe entre las mismas autoridades; junto a esto, se les realizaron preguntas de interés, como: ¿Conoce usted el Plan de Desarrollo Municipal? ¿De qué manera participó usted en su creación?



V. Entre otras, después de la entrevista los presidentes acudieron a nuestra mesa y les brindamos información más explícita. Se habló sobre el Plan de Desarrollo Municipal y su marco normativo, así como las atribuciones que tienen como presidentes y, por último, sobre la gestión de proyectos, de acuerdo con el Plan de Desarrollo Municipal. La actividad fue muy enriquecedora, puesto que los presidentes nos agradecieron por la información brindada; algunos expresaron que sería interesante poder trabajar con ellos temas de interés.

VI. Por último, se realizó un taller con los alumnos del bachillerato de la comunidad de San Pablito Pahuatlán, donde se abordaron temas como el derecho al descanso y el esparcimiento, dere-



Inicio del taller en el Bachiller Diego Rivera, San Pablito Pahuatlán



cho a la sexualidad, derechos de los adolescentes y consecuencias jurídicas del uso de drogas.

### **3. Creación del Comité Estudiantil del Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad (SICSI)**

#### 3.1 Contexto de creación

El Comité Estudiantil se creó para colaborar en las actividades del Proyecto del Programa PADES 2019, intitulado “Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad”, así como para generar un plan de actividades que pudiera aportar a los miembros del Comité, con el fin de fomentar un ambiente de estudio, disciplina, orden e interacción entre alumnos y alumnas de la licenciatura de Derecho con Enfoque Intercultural, quienes se han interesado en la conformación del comité estudiantil y se encuentran en el segundo y sexto semestre de la carrera.

Como derivación del trabajo realizado durante el proyecto de vinculación comunitaria en el municipio de Pahuatlán, se produjo la invitación, por parte de la responsable del proyecto PADES, a incorporarse a ello y apoyar en el desarrollo de actividades que, sobre todo, fueran de iniciativa del Comité.

Se trató de una iniciativa de carácter pedagógico que tiene su fundamento jurídico en la Ley Federal de Educación, capítulo III, “Distribución de la función educativa”, artículo 24, inciso v. Promover permanentemente la investigación que permita la innovación educativa; VI. Incrementar los medios y procedimientos de la investigación científica.

Para la designación de cargos y funciones fueron los mismos estudiantes quienes en forma democrática eligieron presidente, vicepresidente y secretario, con su respectivo suplente, y vocales;

es así como se conforma el denominado *Comité Estudiantil del Semillero*, reconocido por el proyecto.

### 3.2 Fundamentos y estructura del Comité Estudiantil del Semillero

La iniciativa del Comité tuvo como principal fundamento generar sinergias y colaboraciones entre estudiantes y docentes, como categorías importantes para el proceso formativo, así como fomentar la interacción entre lo disciplinario y lo metodológico, a partir del desarrollo de actividades extraáulicas que tuviera la finalidad de promover la vocación científica como estrategia pedagógica.

El objetivo general fue elaborar un plan de trabajo para los miembros de Comité Estudiantil, considerando el enlace con el proyecto PADES 2019 Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad. Como objetivos específicos se delimitaron las siguientes estrategias:

- Promover acciones con fines académicos, de responsabilidad social, cultural, científica y deportiva entre los miembros del Comité.
- Fomentar un ambiente de estudio, superación, disciplina y orden, que refuerce la sana convivencia entre los miembros del Comité.
- Entregar resultados derivados de las acciones realizadas por los miembros del Comité, apegados a las finalidades del Proyecto.

#### 3.1.1 Estructura y Organigrama del Comité

La definición sobre la forma que estaría estructurado el Comité estudiantil fue deliberada a partir de la elección que se realizó. La convocatoria se lanzó después de la vinculación llamada “Semillero de Prácticas de Vinculación en Derecho con Enfo-

que Intercultural: Atención a Migrantes de Retorno en Pahuatlán Puebla”, ya que fue el primer acercamiento al semillero, y el 5 de septiembre del 2019 se hace pública la convocatoria en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, la cual fue muy bien aceptada por los estudiantes de la licenciatura de Derecho con Enfoque Intercultural.

La convocatoria logro reunir a estudiantes de primero y quinto semestres de Derecho; la encargada del proyecto PADES decidió qué estudiantes entrarían para la conformación del Comité Estudiantil, y se eligió a siete personas que hicieron toma de protesta de los cargos que en ese entonces se encontraban disponibles. De ese modo se construyó el organigrama que se presenta en el cuadro 1.

**Cuadro 1**  
Organigrama del Comité



La estructura del Comité Estudiantil, que cuenta con figuras y funciones fue definida de la siguiente forma:

- *Presidente:* a) conocer y velar por el cumplimiento de las normas y los reglamentos que orienten a los alumnos miembros del Comité Estudiantil y los colaboradores de este en

su buen desempeño tanto en el nivel escolar como en el personal, dentro y fuera de la universidad; b) convocar a las sesiones del comité estudiantil con el fin de elaborar el plan de trabajo; c) coordinar los trabajos entre los integrantes del Comité Estudiantil; d) preparar, junto con los demás miembros del Comité Estudiantil, el programa de trabajo consensuado con la directora y los colaboradores del proyecto de Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad, y dirigir su ejecución; e) una vez que termine su período, hacer entrega de su cargo al nuevo presidente y de toda la documentación que se haya utilizado en su período, así como de los recursos materiales existentes.

- *Vicepresidente*. De conjunto con el presidente: a) coordinar las actividades del comité estudiantil; b) suplir al Presidente, en caso de ausencia; c) asistir al Presidente en el desarrollo de sus funciones.
- *Secretario*. Es la figura que: a) convoca a las asambleas, previo acuerdo con el Presidente del Comité Estudiantil; b) prepara las actas de las asambleas efectuadas; c) cuenta con un registro de actas donde se anotan todas las iniciativas y propuestas que emanen del Comité estudiantil.
- *Suplente de secretario*. Tiene la función de: a) coadyuvar a las actividades designadas al Secretario del Comité estudiantil; b) suplir al Secretario en caso de ausencia.
- *Vocales*. A) ayudará al Secretario y el suplente, para llevar a cabo las actividades establecidas en el plan de trabajo del Comité Estudiantil.

### 3.1.2 Marco práctico: informe de resultados de las actividades

En el siguiente informe se puntualizan, de manera concreta, las actividades que el Comité Estudiantil estuvo realizando, en cumplimiento con el propósito de su creación. En ese

sentido, el plan puso en marcha las ideas propias que podrían ser producto de impacto en proyectos PADES 2019, además de la sensibilización de los asistentes a los temas que trataron en cada curso y taller que se llevaron a cabo, lo que generó vínculos entre los invitados ponentes y los integrantes en el desarrollo del Semillero (figuras 1 y 2).

**Figura 1**

Actividad creada por el Comité



**Figura 2**

Participación en colaboración por miembros del Comité



Como actividades realizadas y con participación en calidad de asistentes presentes por los miembros del Comité, se destacan:

- I. *Círculos de lectura* (actividad creada por el Comité). Comenzó con el libro *¿Qué es la justicia?*, de Hans Kelsen (1957), y continuó con la lectura de libro *Las venas abiertas de América Latina*, de Eduardo Galeano (1971). Esas lecturas dejaron a quienes estuvieron presentes, tanto los miembros del Comité como los invitados, algunas reflexiones sobre lo que realmente significa ejercer el Derecho y saber diferenciar las distintas posturas del Derecho en la sociedad.
- II. *Documental “Encuentro con Milton Santos, o el mundo global visto desde acá”* (participación como asistentes). En el marco de inauguración de las actividades del proyecto PADES, el Comité estuvo presente como colaboradores y asistentes. Como resultados se pueden destacar aspectos en los cuales fueron mostrados sobre la globalización, a partir de las

reflexiones del geógrafo Milton Santos, como uno de los exponentes del pensamiento brasileño en el siglo xx. En ese sentido, se pudo captar un conjunto de reflexión y preocupaciones de la sociedad que se va estableciendo a lo largo del tiempo, creando en cada época la necesidad de ir más allá de lo que se establece como límite. Se destaca la gran aportación del teórico Milton Santos, por la forma como invita a los estudiantes a ampliar la mirada a los nuevos conocimientos, en la forma de ver el mundo, pero, sobre todo, la concepción de un proyecto de humanidad como foco principal de la reproducción social que sirve para pensar sobre el enfoque del Derecho y la interculturalidad.

- III. La tercera actividad presentada como parte del proyecto de Semillero fue la ponencia “La huella del carbono”, desarrollada principalmente por docentes y estudiantes de la licenciatura en desarrollo sustentable, en conjunto con los integrantes del Comité estudiantil, quienes participaron como colaboradores y asistentes. Como resultados de esta presentación se obtuvieron importantes recomendaciones para concientizar a las personas del constante deterioro del planeta a causa de acciones tanto individuales como colectivas, todo a través del método conocido como la Huella del carbono que permite conocer los efectos y consecuencias ocasionadas en el medio ambiente, con acciones rutinarias que se piensa son inofensivas.
- IV. Ponencia “Territorios bioculturales en el altiplano central tlaxcalteca, redes cultura y agrodiversidad”, impartido por el doctor Pedro Antonio Ortiz Báez. En esta ocasión el comité participó como asistente. Los resultados obtenidos de esta presentación fueron principalmente el abordar el concepto de patrimonio biocultural, el cual consta de dos importantes elementos, por un lado la reivindicación de los pueblos indígenas, internacionalmente reconocidos como factores

importantes para la humanidad; por otro lado, el segundo elemento se denomina ambientalismo crítico, el cual consiste en que hace notar la importancia de los saberes de los pueblos originarios para conservar la biodiversidad. En conclusión, respecto de esta actividad, se entiende que el valor de lo biocultural reside principalmente en generar una comunidad más conectada con la tierra y sus alrededores.

- V. Taller “El sistema internacional de dignidad humana *vs.* sistema de grupos vulnerables ante el PNUD en el sistema jurídico mexicano”, impartido por la doctora Itzel Arriaga Hurtado. Los integrantes del Comité Estudiantil participaron como asistentes. De este taller se obtuvieron como resultados el conocer la importancia del concepto de la dignidad humana a partir de su inclusión en los instrumentos internacionales, pues se ha transformado en el fundamento de una concepción universal de los derechos humanos. Por ello existen los cinco bloques fundamentales de derechos humanos, a los cuales toda persona debe tener acceso, y el Estado debe encargarse de garantizar su cumplimiento.
- VI. Curso-taller “El género como grupo vulnerable”, impartido por la doctora Itzel Arriaga Hurtado. El Comité Estudiantil participó como asistente. Lo más importante que se obtuvo como resultado de esta actividad fue entender el concepto de género como el conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales que se construyen en cada cultura y momento histórico sobre la base de la diferencia sexual. De igual forma es fundamental tomar en cuenta el concepto de tolerancia y respeto para mantener una buena relación con las comunidades que se identifican con los distintos tipos de género que existen, que llevan a cabo sus vidas de una forma diferente a la “tradicional”.

## Conclusiones

Hemos podido observar que el cambio de pensamiento de un sector de la sociedad se debe a los movimientos sociales que gestan personas que tienen ganas de mejorar el mundo, y logran hacer este cambio por medio de la herramienta más poderosa que el ser humano posee, que es la educación; por ello podemos afirmar que el conocimiento es poder, y que, si es concentrado y encaminado en cosas productivas para la comunidad, se puede lograr cambios que lleven a un mejoramiento de las acciones que realizan los Estados.

Las acciones que se realizan en el ámbito social se ven influenciadas por normas heterónomas, debido a que existe un orden social que exige la participación activa de todos los sectores de la población, encontrándose en una posición de principal importancia para el mejoramiento de impartición de justicia la población estudiantil, ya que desde el aprendizaje de las normas y doctrinas de distintas escuelas del Derecho podremos ayudar a movimientos sociales que revelan la situación que la sociedad actual atraviesa, y así lograr un exhorto a la población y mejorar los puntos y sectores dañados por la falta de ética de la humanidad.

Cabe señalar que la creación del Comité Estudiantil del Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad ha sido la base para el crecimiento y la conformación de grupos que realmente puedan influir en las siguientes generaciones de la licenciatura de Derecho, en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, ya que se pretende que este programa educativo pueda proyectarse de manera concreta en el campo del conocimiento, formando profesionales del Derecho comprometidos con su licenciatura y que hagan uso de la ética jurídica, para que de esa manera logren un cambio en la sociedad, hablamos de un movimiento estudiantil enfocado en la diversidad de conocimiento y la diversidad cultural.



## Referencias

- Almarza Villalobos, Á. R. (2005). *La limpieza de sangre en el Colegio de Abogados de Caracas a finales del siglo XVIII*. Bogotá: Fronteras de la Historia.
- Alonso, J. (2013). *Repensar los movimientos sociales*. México: CIESAS.
- Arias Castro, T. F. (2011). Historia de la primera junta directiva del colegio de abogados. *el foro*, 12.
- Bevilaqua, Clovis (1977). *História da Faculdade de Direito do Recife*, 2ª ed. Brasília: INL, Conselho Federal de Cultura.
- Chama, M. (2000). “Compromiso político y práctica profesional a principios de los setenta: el caso de Asociación Gremial de Abogados”. *Cuadernos del CISH* 7, 90-95. Obtenido de Sociohistórica .
- Echeverría, J. A. (1987). *El movimiento estudiantil en la revolución cubana*. La Habana: Federación Estudiantil Universitaria.
- Esteve, G. (2018). *Movimientos sociales, resistencias y universidad. Sobre la incidencia social del conocimiento*. Ciudad de México: Gedisa.
- FUBA (2008). “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica (Manifiesto del 21 de junio de 1918) (Córdoba, 1918)”, en Emir Sader, Pablo Gentili y Hugo Aboites. *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109083227/20juve.pdf>. Consultado: 30 de junio de 2020.
- García Diego, Javier (1996). *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*. México: El Colegio de México/ Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Garza, Enrique de la; León Ejea, Tomás y Luis Fernando Macías Zuluaga (1986). *El otro movimiento estudiantil*, México, Extemporáneos.
- Gaspar, Lúcia (2009). *Faculdade de Direito do Recife. Pesquisa Escolar Online*. Nabuco, Recife: Fundação Joaquim. Disponible en: <http://>

- basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\_content&view=article&id=441. Consultado: 30 de junio de 2020.
- Leyva, Amauris Laurencio y Adelin García Hernández (2018). “La reforma universitaria de 1962: un hito para la educación superior cubana”. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37 (1), 64-74. Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So257-43142018000100005&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So257-43142018000100005&lng=es&tlng=es). Consultado: 30 de junio de 2020.
- Machado, Otávio Luiz (2015). “Un siglo de movimiento estudiantil en Brasil”, en Renate Marsiske (Coord.). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina IV*. México: IISUE-UNAM, pp. 57-80. Disponible en: [http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE\\_UNAM/259/Un%20siglo%20de%20movimiento%20estudiantil%20en%20Brasil.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/259/Un%20siglo%20de%20movimiento%20estudiantil%20en%20Brasil.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Consultado: 30 de junio de 2020.
- Marsiske, Renate (2015). “Los estudiantes de la reforma universitaria en América Latina: ¿una generación?”, en Renate Marsiske (Coord.). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina IV*. México IISUE-UNAM, pp. 21-35. Disponible en: [http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE\\_UNAM/244/1/Los%20estudiantes%20de%20la%20reforma%20universitaria%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf](http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/244/1/Los%20estudiantes%20de%20la%20reforma%20universitaria%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf). Consultado: 30 de junio de 2020.
- Meyer, Jean (2008). “El movimiento estudiantil en América Latina”. *Sociológica (México)*, 23(68), 179-195. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So187-01732008000300007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So187-01732008000300007&lng=es&tlng=es). Consultado: 30 de junio de 2020.
- Montero Olmeda, J. A. (2011). *Pensar el derecho. Dos ensayos sobre ética y derecho*. México: Facultad de Derecho.
- Moreno Elizondo, J. Rodrigo. (2018). “El movimiento estudiantil-popular de 1968 y la recomposición de las organizaciones políticas de izquierda”. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Socia-*

les, 63(234), 239-263. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2018.234.65555>.

Ortiz, E. Rafael (2011). *Los abogados y la lucha por el derecho*. España: Estudios.

Sáenz López, K. y G. Tamez González (20214). *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales*. México D.F.: Tirant Humanidades.

Salom Parets, A. (2007). *Los colegios profesionales*. Barcelona: Atelier.

Toro Huamanchumo, C. (2015). "Participación en sociedades científicas estudiantiles y en curso extracurriculares de investigación, asociados a la producción de estudiantes de medicina humana: estudio preliminar", en C. Toro Huamanchumo, *Participación en sociedades científicas estudiantiles y en curso extracurriculares de investigación, asociados a la producción de estudiantes de medicina humana: estudio preliminar*. Perú: Fundación Medica, pp. 293-298.

## Sobre las autoras y los autores

EDILMA DE JESUS DESIDÉRIO

Doctora en Geografía por la Universidad Nacional Autónoma de México, maestra en Estudios Poblacionales e Investigaciones Sociales por la Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Brasil. Licenciada en Ciencias Sociales y Docencia en Ciencias Sociales por la Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I (SNI CONACYT) y Perfil Deseable (PRODEP). Docente investigadora titular de tiempo completo en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Sus líneas de generación y aplicación del conocimiento son: Espacio, Tiempo y Territorialidades en la Migración y Movilidad; Población, Desarrollo e Innovación Sustentable Comunitaria; Demografía jurídica y geografía del Derecho intercultural. Correo electrónico: edilma.dejesus@uiep.edu.mx

JÚLIO DA SILVEIRA MOREIRA

Doctor en Sociología por la Universidade Federal de Goiás, maestro en Derecho, Relaciones Internacionales y Desarrollo por la Pontificia Universidade Católica de Goiás, licenciado en Derecho por la Universidade Federal de Goiás. Es profesor de tiempo integral en la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), en Foz do Iguaçu (Brasil), en el área de

Fundamentos de América Latina. Línea de investigación: derechos humanos, migración y violencia.

Correo electrónico: juliomoreira.arquivo@gmail.com

ITZEL ARRIAGA HURTADO

Doctora en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México. Cuenta con estancia posdoctoral en el Laboratorio de Ciencias Políticas por el Fonds National de la Recherche. Es profesora de tiempo completo en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México; cuenta con el Reconocimiento al Perfil Deseable. Líneas de investigación: Metodología de la investigación en ciencias jurídicas y ciencias sociales, Derechos humanos como rama de Derecho Internacional Público y grupos vulnerables.

Correo electrónico: itah1975@gmail.com

MARÍA DEL ROCÍO ECHEVERRÍA GONZÁLEZ

Doctora en Ciencias Agrarias por la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), maestra en Ciencias en Producción Agrícola Sustentable por el Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional del Instituto Politécnico Nacional (CIIDIR-IPN-Michoacán) y licenciada en Antropología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-I). Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT y cuenta con reconocimiento al Perfil PRODEP. Sus líneas de investigación son: antropología rural, cultura, identidad étnica, desigualdad de los pueblos indígenas, migración interna de México.

Correo electrónico: maria.echeverria@uipe.edu.mx

FAUSTO JOSÉ MARTÍNEZ DÍAZ

Doctor en Humanidades, línea Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa. Maestro en Historia por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Peninsular. Licenciado en Ciencias Antropológicas en la especialidad de Historia por la Universidad Autónoma de Yucatán. Es docente investigador de tiempo completo en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Sus líneas de investigación y aplicación al conocimiento son: Historia ambiental con enfoque intercultural, Historia sociocultural y Educación Intercultural.

Correo electrónico: fausto.martinez@uiep.edu.mx

FERNANDO GUZMÁN MUNDO

Pasante del doctorado en Ciencias Sociales por CIESAS – Occidente. Maestría en Antropología por el CIESAS – Occidente y licenciatura en Antropología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana. Profesor en la licenciatura en Educación por la UVM. Líneas de investigación: Cultura regional, Religiosidad popular.

Correo electrónico: fernandoguzmanm@gmail.com

BELINDA RODRÍGUEZ ARROCHA

Doctora en Derecho (área de Historia del Derecho y de las Instituciones) por la Universidad de La Laguna (Islas Canarias, España). Es licenciada en Historia y en Derecho por la misma casa de estudios. Ha sido investigadora postdoctoral en el Instituto Max-Planck para la Historia del Derecho europeo (Frankfurt, Alemania) y en el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I (SNI CONACYT). Docente investigadora de tiempo completo en la Universidad

Intercultural del Estado de Puebla. Sus líneas de investigación son: La educación intercultural en los estudios de Derecho, Los métodos de resolución de conflictos jurisdiccionales en el Antiguo Régimen, La historia de la práctica judicial y gubernativa en las Islas Canarias (siglos XVI-XIX).

Correo electrónico: [belinda.rodriguez@uipep.edu.mx](mailto:belinda.rodriguez@uipep.edu.mx)

MANOELA MARLI JAQUEIRA

Candidata a doctora en Relaciones Internacionales por la Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro; es maestra en Sociedad, Cultura y Frontera por la Universidade Estadual do Oeste do Paraná y es licenciada en Derecho por la Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cuenta con una especialidad en Relaciones Internacionales Contemporánea, por la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Es profesora adjunta en el Centro de Ensino Superior de Foz do Iguaçu (CESUFOZ) y en la Faculdade de Foz do Iguaçu (FAFIG). Es miembro del grupo de investigación en Estado, Sociedad, Trabajo y Educación (GPESTE); vinculada con la línea de investigación sobre Trabajo y Movimientos Sociales. Es miembro del Laboratório de Pesquisa em Fronteiras, Estado e Relações Sociais (LAFRONT). Sus líneas de generación y aplicación del conocimiento son: Relaciones Internacionales, Procesos Migratorios y Movilidad Humana en Regiones de Integración y Frontera; Inserción Laboral de Migrantes y Derechos Humanos; Teoría del Cuidado y Estudios de Género.

Correo electrónico: [manoelajaqueira@hotmail.com](mailto:manoelajaqueira@hotmail.com)

DIANA KARENT SÁENZ DÍAZ

Maestra en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Docente

de la Facultad de Sociología de la UV, región Xalapa. Sus líneas de generación y aplicación de conocimiento son: capacitación y desarrollo profesional; emprendedurismo. Colaboradora del CAC-UV: Estudios en Educación.

Correo electrónico: [dsaenz@uv.mx](mailto:dsaenz@uv.mx)

JESÚS ARGENIS MUÑOZ LÓPEZ

Maestro en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad por el Centro de Ecoalfabetización y Diálogo de Saberes de la Universidad Veracruzana. Licenciado en Sociología por la Universidad Veracruzana-UV. Docente del Instituto Francisco de Vitoria. Docente del centro educativo Freinet, ha sido docente de la Facultad de Sociología de la UV, y de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Es diseñador de contenido de la Universidad Popular Autónoma de Veracruz. Miembro del comité editorial de la revista *Sociogénesis*.

Correo electrónico: [jesusargenissociologo@outlook.com](mailto:jesusargenissociologo@outlook.com)

JOSÉ CARLOS LÓPEZ HERNÁNDEZ

Maestro en Ciencias Sociales por el Instituto de Investigaciones Histórico Sociales de la Universidad Veracruzana. Licenciatura en Sociología por la Universidad Veracruzana. Docente del Instituto Educativo Panamericano. Docente de la Facultad de Sociología de la Universidad Veracruzana. Docente de la maestría en Educación Media Superior y de la maestría en Docencia para la Educación Superior de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Asesor académico de la Dirección de Actividades Artísticas de la Secretaría de Educación de Veracruz. Integrante del comité editorial de la revista de divulgación científica *Sociogénesis*.

Correo electrónico: [imaginacion-sociologica@hotmail.com](mailto:imaginacion-sociologica@hotmail.com)



MARÍA AZUCENA ARELLANO AVELAR

Maestra en Ciencias de la Salud Ambiental y licenciada en Biología por la Universidad de Guadalajara. Docente en la carrera de Ingeniería en Energía adscrita al Departamento de Estudios en Agua y la Energía en el Centro Universitario de Tonalá (CUTONALÁ) de la Universidad de Guadalajara. Sus líneas de generación y aplicación de conocimiento están enfocadas en: Educación ambiental para la sustentabilidad, Biomedicina y Salud Ambiental.

Correo electrónico: [azucena.arellano@academico.udg.mx](mailto:azucena.arellano@academico.udg.mx)

AIDA ALEJANDRA GUERRERO DE LEÓN

Doctora en Biosistemática, Ecología y Manejo de Recursos Naturales. Maestra en Ciencias de la Salud Ambiental y licenciada en Biología por la Universidad de Guadalajara. Docente titular tiempo completo de la Universidad de Guadalajara, Jalisco. Cuenta con reconocimiento a perfil deseable (PRODEP). Líneas de investigación son: Biosistemática, Ecología y Manejo de recursos naturales.

Correo electrónico: [aida.guerrero@academico.udg.mx](mailto:aida.guerrero@academico.udg.mx)

MARTÍN AGUILAR TLATELPA

Doctor en Ciencias en Recursos Genéticos; es maestro en Ciencias en Edafología e ingeniero agrónomo especialista en Fitotecnia por la Universidad Autónoma Chapingo. Docente investigador de tiempo completo y miembro del núcleo académico básico de la maestría en Ciencias en Manejo Sustentable de Recursos Naturales, en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Cuenta con reconocimiento al Perfil Deseable. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I (SNI CONACYT). Sus temas de investigación son: Nutrición vegetal, Diversidad de los recursos genéticos, Manejo de los recursos naturales y Agrodiversidad.

Correo electrónico: [martin.aguilar@uiiep.edu.mx](mailto:martin.aguilar@uiiep.edu.mx)

## MARJA LIZA FAJARDO FRANCO

Doctora y maestra en Ciencias en Fitosanidad-Fitopatología por el Colegio de Postgraduados. Es ingeniero agrónomo especialista en Fitotecnia, por la Universidad Autónoma Chapingo. Docente investigadora titular y Coordinadora de la Maestría en Ciencias en Manejo Sustentable de Recursos Naturales, en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I (SNI CONACYT). Cuenta con el reconocimiento como Perfil Deseable PRODEP. Sus temas de investigación son: Manejo sustentable de plagas y enfermedades, Epidemiología agrícola, Cafeticultura y Manejo de los recursos naturales. Correo electrónico: marjaliza.fajardo@uiiep.edu.mx

## RUBÉN CHÁVEZ CRUZ

Candidato a doctor en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México, maestro en Ciencia Política por El Colegio de México. Es investigador adscrito a la Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas de la Secretaría de Gobernación (SEGOB). Fotógrafo documental y politólogo; entre sus temas de investigación se encuentran: La migración internacional, Las organizaciones de migrantes y Las políticas migratorias, de los cuales ha publicado diversos estudios y artículos.

Correo electrónico: rubchc@gmail.com

## MARÍA ELENA HERNÁNDEZ MÁRQUEZ

Es licenciada en Derecho por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es integrante de la Red Latinoamericana de Clínicas Jurídicas. Coordinadora de la Asociación Mexicana de Abogados del Pueblo (AMAP) capítulo en México de la Asociación Internacional de Abogados del Pueblo (IAPL). Sus líneas de conocimiento están

vinculadas con el Derecho Penal Internacional de los Derechos Humanos. Coordina en México el Tribunal Internacional de Conciencia de los Pueblos en Movimiento (TICPM).

Correo electrónico: amap.gro@gmail.com

MAURICIO DE LA LUZ GONZÁLEZ

Estudiante de la licenciatura de Derecho con Enfoque Intercultural, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, séptimo semestre, aprendiz de la lengua originaria náhuatl, perteneciente a la comunidad indígena de Petlalcingo, estado de Puebla; miembro del Comité Estudiantil del “Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad”. Las líneas de interés en el área de conocimiento en Ciencias Jurídicas son: Filosofía del Derecho, Implementación de los mecanismos alternativos de resolución de conflictos, Derecho Penal, Pluralismo Jurídico y Derechos Humanos.

Correo electrónico: mauricio091198@gmail.com

LUZ MARÍA SOTO ROJAS

Estudiante de la licenciatura de Derecho con Enfoque Intercultural, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, aprendiz de la lengua originaria Tutunaku, miembro del Comité Estudiantil del “Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad”. Sus líneas de interés en el área de conocimiento en Ciencias Jurídicas son: Derechos Humanos, Derecho penal, Pluralismo jurídico, Derecho penal, Derechos humanos, Derechos de los animales, Medios alternativos de solución de conflictos, Derecho de Amparo y Sistemas normativos indígenas.

Correo electrónico: luzmariasotorojas1341@gmail.com

COSME IVÁN ALMORÍN ZEPEDA

Estudiante de la licenciatura de Derecho con Enfoque Intercultural, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, hablante de la lengua originaria náhuatl, miembro del Comité Estudiantil del “Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad”. Sus líneas de interés en el área de conocimiento en Ciencias Jurídicas son: Derechos humanos, Derecho Consuetudinario, Conciliación, Ética jurídica.


Correo electrónico: [cosmeivanalmorinzepeda@gmail.com](mailto:cosmeivanalmorinzepeda@gmail.com)

*Semillero de Iniciación Científica en Sustentabilidad e Interculturalidad.*  
*Metodologías formativas y aplicadas al enfoque de educación intercultural de tipo superior*  
se terminó de imprimir en diciembre de 2020  
en los talleres de Ediciones de la Noche

El tiraje fue de 500 ejemplares.

[www.edicionesdelanoche.com](http://www.edicionesdelanoche.com)





**A** lo largo de los años de la labor pedagógica, quienes imparten en la práctica cotidiana sus enseñanzas se ven inmersas en los procesos distintos de aprendizaje, a medida que se va detectando los perfiles distintos de estudiantes como adquieren, de manera particular y muy específica, sus competencias y habilidades, desarrollando el gusto por el estudio. Es así que nace la propuesta del Semillero de iniciación científica con el propósito de despertar la vocación científica en las alumnas y alumnos de la educación de tipo superior.



**SEP**  
SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA



**PADES**  
2019



Semillero de Iniciación Científica  
en Sustentabilidad e Interculturalidad

ISBN 978-84-18312-74-8



9 788418 312748