

inventio

La génesis de la cultura universitaria en Morelos

Año 17, núm. 41, marzo 2021 | ISSN: 2448-9026 (digital)

DOI: <http://doi.org/10.30973/inventio/2021.17.41>

ARTÍCULOS

Integración sensorial para reducir la ansiedad en trastornos del espectro autista

Sensory integration to reduce anxiety in autism spectrum disorders

María Alejandra García Alonso Navarrete

La gobernanza como principio de gobierno y convivencia social

Governance as a principle of government and social coexistence

Miguel Guerrero Olvera

El patrimonio biocultural de la selva baja caducifolia, Sierra de Huautla, Morelos

The biocultural heritage of the deciduous lowland forest, Sierra de Huautla, Morelos

Alejandro García Flores, Raúl Valle Marquina, Rafael Monroy Martínez

El lenguaje y los personajes en la creación del *legendarium* en la narrativa de J. R. R. Tolkien

Language and characters in the creation of the legendarium in the narrative of J. R. R. Tolkien

Joyzukey Armendáriz Hernández

Percepción del *blended learning* en profesores y estudiantes universitarios

Perception of blended learning in professors and university students

Carmen Nolasco Salcedo, Luis Mexitli Orozco Torres

Violencia escolar en estudiantes de nivel medio superior

School violence in high school students

Dulce Vanessa Garzón González, Miriam de la Cruz Reyes, Juan Salvador Nambo de los Santos

Índice de Calidad del Agua del río Yautepec del estado de Morelos

Water Quality Rate of the Yautepec River in the state of Morelos

María Guadalupe Valladares Cisneros, Zalluly Lona Miranda, Zurisaday Villegas González

***Diablo Guardián*, roles de género y *bildungsroman* en la tradición literaria mexicana**

Diablo Guardián, gender roles and Bildungsroman in the Mexican literary tradition

Osbaldo Amaury Gallegos de Dios

SIGNIFICAR CON TEXTOS

Fondo Editorial UAEM

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Secretaría Académica
Dirección de Publicaciones y Divulgación
inventio.uaem.mx, inventio@uaem.mx



DIRECTORIO

Rector

Gustavo Urquiza Beltrán

Secretario Académico

José Mario Ordóñez Palacios

Directora de Publicaciones y Divulgación

Jade Nadine Gutiérrez Hardt

CONSEJO EDITORIAL INSTITUCIONAL

Verónica Lira Ruan

Centro de Investigación en Dinámica Celular (CIDC)

María Luisa Villarreal Ortega

Centro de Investigación en Biotecnología (CEIB)

Vera L. Petricevich López

Facultad de Medicina (FM)

Elsa Guzmán Gómez

Facultad de Ciencias Agropecuarias (FCA)

Joaquín Mercado Yebra

Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC)

Ana Esther Escalante Ferrer

Centro de Investigación Interdisciplinar
para el Desarrollo Universitario (CIDU)

María Ema Llorente

Centro Interdisciplinario de Investigación en Humanidades (CIHU),
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)

EQUIPO EDITORIAL

Coordinación editorial

Gerardo Ochoa

Edición, corrección, formación y dictamen

Gerardo Ochoa

Ariadna Segura Ocampo

Karina Abigail Escobedo Toro

Adán Ramírez Hidalgo

Betzabé González Pérez

Roxana Georgina Gómez Ayala

CONSEJO EDITORIAL EXTERNO

Luz de Teresa Oteyza

Instituto de Matemáticas, UNAM

Diana María Escalante Alcalde

Instituto de Fisiología Celular, UNAM

Lourival Domingos Possani Postay

Instituto de Biotecnología (IBT), UNAM

María Isabel Mora Ledesma

Programa de Estudios Antropológicos, El Colegio de San Luis AC

Carlos Gómez Chiñas

Departamento de Economía,

Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Azcapotzalco

Faustino Medardo Tapia Uribe

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM), UNAM

Inventio, año 17, número 41, marzo de 2021, es una publicación cuatrimestral editada por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), a través de la Dirección de Publicaciones y Divulgación, Edificio 59 (Facultad de Artes), Campus Norte. Av. Universidad 1001, Col. Chamilpa, CP 62209, Cuernavaca, Morelos, México. Teléfono +52 777 3297000, ext. 3815. Correo: inventio@uaem.mx Las normas editoriales pueden consultarse en <http://inventio.uaem.mx>

Editor responsable: Jade Nadine Gutiérrez Hardt. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2009-093012081100-102. ISSN: 2448-9026 (digital). Responsable de la última actualización de este número: Gerardo Ochoa. Av. Universidad 1001, Col. Chamilpa, CP 62209, Cuernavaca, Morelos, México. Teléfono +52 777 329 7000, ext. 3815. Correo: inventio@uaem.mx Fecha de la última modificación: 12 de noviembre de 2021.

El contenido de los artículos que presenta *Inventio* muestra la diversidad del pensamiento universitario y es responsabilidad de cada autor.

Inventio está incluida en el directorio de LATINDEX (UNAM), repositorio de Dialnet (UNIRIOJA), PKP Index (Public Knowledge Project), Latinoamericana (Chile) y LatinREV (Flasco, Argentina).

Publica artículos de divulgación que sean resultado de investigaciones originales desarrolladas por investigadores mexicanos y del extranjero. El contenido de los artículos muestra la diversidad del pensamiento universitario y es responsabilidad de cada autor.

Esta revista proporciona acceso abierto inmediato a su contenido, con base en el principio de ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones para contribuir a un mayor intercambio global de conocimientos. Se distribuye bajo una licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



ARTÍCULOS

Integración sensorial para reducir la ansiedad en trastornos del espectro autista

Sensory integration to reduce anxiety in autism spectrum disorders

María Alejandra García-Alonso Navarrete

ORCID: [0000-0002-7376-0145/alejandra.garcialonso@uaem.mx](https://orcid.org/0000-0002-7376-0145/alejandra.garcialonso@uaem.mx)

Investigadora, Servicio de Atención Psicoeducativa, Facultad de Comunicación Humana (FCH), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)

RESUMEN

Los trastornos de espectro autista (TEA) son trastornos del neurodesarrollo que, de acuerdo con el Manual Diagnóstico Estadístico de Enfermedades Mentales (DMS-5), se caracterizan por deficiencias persistentes en la comunicación social, la interacción social, y patrones restrictivos y repetitivos de conductas, entre las cuales se encuentran algunas ocasionadas por hiper o hiporreactividad sensorial. La prevalencia de TEA se ha incrementado de manera sustancial. Los Centros de Control y Prevención de Enfermedades (CDC, por sus siglas en inglés), a través del National Health Statistics Report (2015), estiman una prevalencia de 2.24% o uno por cada 45 niños con TEA. En México, la Clínica Mexicana de Autismo (CLIMA) reporta, en León, Guanajuato, una prevalencia de uno por cada 115 casos. La incidencia ha cobrado un notable interés en áreas de la salud y la educación, siendo esta última la encargada de proporcionar atención integral a los TEA a través de la educación especial.

PALABRAS CLAVE

trastornos de espectro autista, ansiedad, procesamiento de integración sensorial

ABSTRACT

Autism spectrum disorders (ASD) are neurodevelopmental disorders that, according to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DMS-5), are characterized by persistent deficiencies in social communication, social interaction, and restrictive and repetitive behavior patterns, among which are some caused by sensory hyper or hyporesponsiveness. The prevalence of ASD has increased substantially. The Centers for Disease Control and Prevention (CDC), through the National Health Statistics Report (2015), estimate a prevalence of 2.24%, or one out of 45 children with ASD. In Mexico, in León, Guanajuato, the Clínica Mexicana de Autismo (CLIMA) reports a prevalence of one out of 115 cases. The incidence has gained considerable interest in the health and education areas, the latter being in charge of providing comprehensive care for ASD through special education.

KEY WORDS

autism spectrum disorders, anxiety, sensory integration processing

Los trastornos de espectro autista (TEA) son trastornos del neurodesarrollo que, de acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de Enfermedades Mentales (American Psychiatric Association [DMS-5], 2013), se caracterizan por deficiencias persistentes en la comunicación social, la interacción social, y patrones restrictivos y repetitivos de conductas, entre las cuales se pueden incluir algunas ocasionadas por la hiper o hiporreactividad sensorial.

La prevalencia en los TEA se ha incrementado de manera sustancial. Los Centros de Control y Prevención de Enfermedades (CDC, por sus siglas en inglés), a través del Informe Nacional de Estadísticas en Salud (Benjamin et al., 2015), estiman una prevalencia de 2.24% o uno por cada 45 niños que presentan trastornos del espectro autista.

En México, la Clínica Mexicana de Autismo (CLIMA) reporta, en León, Guanajuato, una prevalencia de uno por cada 115 casos de niños con TEA (Fombonne et al., 2016). La incidencia en estos trastornos ha adquirido un notable interés en las áreas de la salud y la educación, y ha sido esta última la encargada de proporcionar atención integral a los TEA a través de la educación especial.

El incremento en los TEA puede responder, entre otras causas, a la complejidad que representa su diagnóstico, pues, por un lado, la ausencia de marcadores físicos dificulta un diagnóstico temprano y, por otro, la modificación de este criterio en el DMS-5 (2013) ha pasado a definir los trastornos generalizados del desarrollo, como el autismo, como un espectro más amplio, donde también se incluye el síndrome de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no específico (TGD-NOS).

Otra modificación en este manual consiste en la incorporación de las conductas por trastornos en el procesamiento de la integración sensorial, reflejados en hiper o hiporreactividad sensorial o en un interés inusual por aspectos sensoriales del entorno, por ejemplo, indiferencia aparente al dolor o a la temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, oler o tocar objetos en exceso y fascinación por las luces u objetos que giran, entre otros (DMS-5, 2013).

La integración sensorial es, según Ayres (2016), la organización de sensaciones que fluyen al cerebro a través de nuestros sentidos. Para comprender mejor el procesamiento de la integración sensorial, se debe tomar en cuenta que ésta es una de las tareas principales del cerebro, que consiste en ayudar a mantener el cuerpo en un estado óptimo en relación con su entorno. Con el fin de maximizar las oportunidades de sobrevivencia, el cerebro registra los estímulos y responde generando acciones (Carter et al., 2014, p. 38).

En los TEA es muy común que se presenten dificultades en el procesamiento de integración sensorial, con una prevalencia estimada de 90-95% (Randell et al., 2019). Tales dificultades tienen relación con la hiper o hiporreactividad al insumo (*input*) sensorial, que ocurre a causa de una regulación deficiente de la excitación (*arousal*) del sistema nervioso central. Esta reactividad también puede estar asociada a conductas como la agresividad y

deficiencias en el control motor en las actividades de la vida diaria, lo cual implica dificultades para los niños con TEA, sus cuidadores y sus familiares.

Wing (2002) narra la descripción de Víctor de Aveyron, el *Niño Salvaje*, quien de acuerdo con las notas de Itard, el médico que lo atendió en 1801, presentaba características hoy reconocidas dentro de los TEA, cuyos aspectos sensoriales consistían en una fascinación por algunos estímulos visuales luminosos y sonidos, como los de campanas, mientras que mostraba una gran incomodidad y desasosiego ante ciertos ruidos, como el ladrido de un perro.

Ayres (2016) comenta que hay tres aspectos del procesamiento sensorial insuficiente en el niño con autismo: 1) la entrada sensorial no es registrada correctamente en el cerebro del niño, por lo que éste pone poca atención a casi todas las cosas; 2) la posibilidad de que no module bien la entrada sensorial, especialmente las entradas vestibulares y táctiles, por lo que posiblemente sea gravitacionalmente inseguro o táctilmente defensivo, y 3) el niño tiene poco o ningún interés en hacer cosas nuevas, propositivas o constructivas.

Grandin (1996) afirma que la gente con déficit severo en procesamiento sensorial en sentidos como la vista, el oído u otros manifiesta que éstos se mezclan especialmente cuando están cansados o molestos. Esta autora también comenta que a muchos niños con autismo les gusta oler los objetos, ya que el olfato les proporciona información más confiable acerca de lo que les rodea. También comparte información acerca de una encuesta a treinta personas con problemas sensoriales, realizada por Neil Walker y Margaret Whelan en el Geneva Centre en Toronto, Canadá, en donde se reporta que entre 80% y 87% de personas tuvo hipersensibilidad al tacto o al sonido, 86% problemas con la visión, y sólo un 30% reportó hipersensibilidad al olfato y al gusto (Grandin, 1996).

Algunos estudios señalan que niños y adultos con autismo se molestan y preocupan fácilmente por vistas, sonidos, olores y texturas insignificantes, y no responden a otras sensaciones más significativas, como el escuchar su nombre (Baranek, 1999; Iarocci y McDonald, 2006; Talay-Ongan y Wood, 2010).

Poco conocimiento que no sea empírico se tiene acerca de las terapias de integración sensorial y su impacto en los comportamientos disruptivos que pueden presentar algunas personas con autismo o TEA. Randell et al. (2019) están llevando a cabo un estudio donde consideran una población de 216 niños entre 4 y 11 años reclutados de escuelas primarias. Ellos comentan que la hiperreactividad en los TEA puede estar asociada a conductas como la agresión, provocada por la dificultad para comunicar incomodidad con el olfato y el tacto, por ejemplo. También aseguran que las dificultades en el procesamiento de integración sensorial pueden estar asociadas a un control motor pobre que impacta en la participación en la vida diaria (Randell et al., 2019).

Heflin y Fiorino (2007), desde ambientes educativos, señalan que es importante identificar los estímulos olfatorios, visuales, táctiles y auditivos que pueden ser distractores, incluso

ofensivos, para los estudiantes con TEA. Estos investigadores mencionan que, si los estudiantes no alcanzan un óptimo de excitación (*arousal*), no serán capaces de seguir instrucciones. Asimismo, confirman que los estudiantes con bajo umbral tienden a sentirse sobreestimulados por los estímulos sensoriales, mientras que los estudiantes con umbral alto se pueden enganchar en conductas que les permitan crear niveles óptimos de insumo (*input*) sensorial. En este sentido, los estudiantes con bajo umbral pueden intentar cerrarse ante los estímulos sensoriales para protegerse de los que les pudiesen resultar ofensivos. Concluyen que el nivel óptimo de estimulación sensorial varía en cada estudiante y se ve afectado por factores psicológicos y fisiológicos, como el estar frustrado o cansado.

En este trabajo se aborda, además de los aspectos sensoriales, la problemática de la ansiedad presente en los TEA. Attwood (1998) explica algunas situaciones que generan ansiedad a las personas con síndrome de Asperger (TEA) y dice que cualquier contacto social, desde iniciar, mantener y finalizar una conversación hasta cualquier cambio natural en una rutina, aunado a la experiencia sensorial, puede ser insoportable. Para algunos, la ansiedad fluctúa y se percibe como periodos de pánico intenso seguido por un periodo de calma relativa (Attwood, 1998).

Para Green y Ben-Sasson (2010) la ansiedad y la sobrerrespuesta sensorial (SOR, por sus siglas en inglés) son muy comunes en los niños con TEA y hay evidencia de un vínculo entre ambas condiciones, lo que los lleva a proponer tres teorías:

1. *La sobrerrespuesta sensorial es causada por la ansiedad.* En esta teoría explican la evidencia a partir de estudios de hipervigilancia y afirman que los trastornos de ansiedad se caracterizan por la sobreestimulación —altos niveles de excitación (*arousal*) anatómica—, el cual apoya este estado de hipervigilancia.
2. *La ansiedad es ocasionada por la sobrerrespuesta sensorial.* En esta teoría explican que la SOR, como factor que es causa de la ansiedad, puede ser conceptualizada como condicionamiento. Es decir, un estímulo aversivo, como el ruido de un globo pinchado o una alarma, se vuelve un estímulo condicionado capaz de elicitar respuestas de ansiedad ante su presencia.
3. *La ansiedad y la sobrerrespuesta sensorial están causalmente interrelacionadas, pero asociadas a un factor de riesgo común o diagnóstico sobrepuesto.* En esta teoría consideran que una tercera variable podría estar implicada, y ésta sería un factor común de riesgo, por ejemplo, de anormalidades en la amígdala. Esto podría ser posible, ya que la amígdala interviene en la ansiedad y en la sobrerrespuesta sensorial.

Para proporcionar más luz, Spain et al. (2018) llevaron a cabo un estudio de revisión sistemática de publicaciones hasta 2017, donde concluyen que los individuos con TEA experimentan altos niveles de ansiedad en cuanto a las interacciones sociales y varias publicaciones han revelado que la ansiedad puede estar asociada a la discapacidad en la comunicación social, específicamente a las habilidades sociales y la disminución de la motivación social.

Aspy y Grossman (2008), por su parte, comentan un estudio de caso en el que la protagonista, Angela, se muestra irritable e impaciente al enfrentarse a una actividad de la cual no tenía antecedentes, aunque ésta fue demasiado obvia para el grupo en general. Con esto se aborda el concepto de currículo oculto (*hidden curriculum*) acuñado por Smith Myles (2004), el cual se le atribuye a situaciones sociales que son del conocimiento popular, pero que, en el caso de las personas con TEA, hay que explicárselas, por obvio que parezca.

El presente trabajo pretende recalcar las bondades de la terapia de integración sensorial en personas con TEA y ver si este tipo de terapia tiene algún impacto positivo en los niveles de ansiedad expresados por ellas, basándose en el supuesto de que los ambientes sensoriales amigables propician un mejor funcionamiento social para este grupo de personas. En este sentido, Silberman (2015) escribe acerca de cómo los educadores, padres de familia y cuidadores de personas con TEA, han adoptado el concepto de “neurodiversidad” y de cómo éste ha guiado hacia un gran número de innovaciones, como el diseño de áreas sensoriales-amigables en la escuela, por ejemplo, para que, cuando algún estudiante se sienta sobrecargado sensorialmente, pueda dirigirse a esa área y evitar un colapso.

En el entendido de que hay un incremento en la prevalencia de TEA a nivel mundial y de que la inclusión educativa para estudiantes con funcionalidad diversa es un derecho humano, en el que se deben lograr objetivos como la rehabilitación, habilitación, educación, accesibilidad, y participación ciudadana, política y social, entre otros más (Organización de los Estados Americanos [OEA], 2018), es imprescindible proporcionar herramientas de autorregulación sensorial a las personas con TEA para que minimicen conductas disruptivas relacionadas con episodios de ansiedad. De esta manera, es posible lograr una mejor y mayor inclusión social de estas personas, que les permita tener una participación proactiva en la sociedad y una vida digna.

Lo anterior nos lleva a la siguiente pregunta: ¿la intervención en el procesamiento de integración sensorial disminuye episodios de ansiedad en las personas con TEA?

Intervención

Para contestar a la pregunta anterior se ilustra con un estudio de caso realizado en un centro de desarrollo neurocognitivo para adultos con discapacidad intelectual. A este centro acudía un adulto joven a quien se llamará Lu. Lu es un joven de 20 años y asistió al centro durante casi tres años. A su ingreso no contaba con un diagnóstico de autismo o TEA. Su mamá comentó que nunca le supieron decir qué enfermedad tenía su hijo, a pesar de que le hicieron estudios neurológicos. Se le aplicó el Módulo 2 de la Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo-2 (ADOS-2) a la edad de 19 años (Lord et al., 2012) y se le diagnosticó TEA: presenta dificultades en la comunicación social, ciertas anomalías en el lenguaje, y comportamientos estereotipados e intereses restringidos; también se expresa con vocabulario limitado y repetitivo y emite vocalizaciones estereotipadas.

Lu da muestras de querer interactuar socialmente, pero sus intentos son fallidos; no hace contacto visual y presenta escasa comunicación no verbal, y sus expresiones faciales no concuerdan con las verbales. Como parte de la intervención, se aplicó a Lu el Inventario de Características Subyacentes de Autismo de Alto Funcionamiento (UCC-HF, por sus siglas en inglés) de Aspy y Grossman (2008), de donde se obtuvieron los resultados que a continuación se expresan:

En el área sensorial puntuó positivo en los siguientes ítems: 41. Respuesta inusual a los sonidos, los ignora o responde de manera exagerada a ruidos repentinos o inesperados; 42. Responde de manera inusual al dolor (exagera o parece no darse cuenta si se lastima); 43. Responde de manera inusual a los sabores y se resiste ante ciertas texturas; 44. Responde de manera inusual a la luz y el color, y se enfoca en características diminutas, sombras, reflejos luminosos y brillantes, muestra preferencia o una fuerte aversión por ciertos colores; 45. Responde de manera inusual a las diferentes temperaturas; 46. Responde de manera inusual ante los olores (ej., hace comentarios sobre olores que otros no detectan); 47. Busca actividades que proporcionen contacto, presión y movimiento como mecerse; 48. Evita actividades táctiles, de presión y de movimiento (ej., se resiste a usar cierto tipo de ropa y le molesta que lo toquen).

En el área emocional del mismo inventario puntuó positivo en las siguientes características: 79. Parece ansioso; 80. Muestra crisis de rabia; 81. Se lastima a sí mismo (muerde sus uñas y sus dedos); 84. Se le dificulta tolerar errores; 85. Tiene baja tolerancia a la frustración; 86. Hace comentarios negativos acerca de sí mismo; 87. Tiene dificultad para identificar, cuantificar, expresar o controlar sus emociones (ej., puede reconocer o manifestar emociones extremas pero falla al expresarlas); 88. Tiene un entendimiento limitado de sus respuestas emocionales y de las de otros; 89. Se le dificulta manejar el estrés y la ansiedad.

Algunas conductas de Lu de acuerdo con el mismo inventario consisten en: 17. Muestra movimientos motores repetitivos (aleteo de manos, gesticulaciones con los dedos y marcar el paso); 18. Tiene problemas con el manejo de cambios y transiciones. Lu mostraba marcadas dificultades con las transiciones; cada cambio de lugar o de actividad le generaba una ansiedad que se convertía en enojo. Esto se corroboró de acuerdo con la aplicación de la Encuesta de Estrés para Personas con Autismo y Trastornos del Desarrollo del Centro Groden (Groden et al., 2001; Scott Goodwin et al., 2001), donde Lu puntuó como ítems severos los siguientes: tener un cambio de horario o de planes, esperar por eventos preferidos, tener un cambio de tarea o nueva tarea, moverse de un lugar a otro, estar en la cercanía de luces brillantes, que se le marque algo como incorrecto, ser interrumpido durante un ritual o actividad, incapacidad de comunicar necesidades, esperar en una fila y esperar para comenzar una rutina. La severidad de estrés en los eventos mencionados se reflejaba claramente al llegar al centro, ya que en ese momento comenzaba a vociferar e insultar.

En seguida se optó por diseñar una intervención sensorial y educativa. La primera consistió en invitar a Lu a un espacio sensorial del centro. En dicho espacio se contaba con un

asiento mecedora, pantalla luminosa, tubos burbujeros de agua de colores, fibra óptica que cambiaba de colores y cepillos de diversas texturas. Además, había una catapulta, donde Lu era colocado mediante un arnés y podía ser impulsado. La finalidad de esta intervención es, como se mencionó previamente, propiciar una integración sensorial adecuada del sistema vestibular, táctil y propioceptivo. Se estableció una rutina de veinte minutos antes de que pasaran a recogerlo para ir a casa y se llevó a cabo durante cuatro meses por un semestre. La terapia de integración sensorial le proporcionaba a Lu la tranquilidad necesaria para llevar a cabo la transición que se aproximaba al trasladarse a casa.

Para la intervención educativa se tomó en cuenta una lista de cantantes del agrado de Lu, con el fin de proporcionarle estrategias para regular su ansiedad. Se le presentó material visual (Gagnon, 2001), donde uno de sus cantantes favoritos daba una estrategia sensorial para minimizar su ansiedad (figura 1). La estrategia sensorial consistía en una respiración profunda mientras se contaba hasta tres.

Figura 1
Ejemplo de estrategia sensorial para reducir la ansiedad



Fuente: elaboración propia a partir de imagen tomada de internet.

Se presentó el estímulo visual a Lu desde el lunes hasta el viernes. Lu comenzó a utilizar la estrategia favorablemente a partir del tercer día. Cuando bajaba del auto para entrar al centro, respiraba profundo y contaba hasta tres; al entrar al centro levantaba el pulgar y saludaba.

Resultados

Con la aplicación del UCC-HF se logró identificar las particularidades de Lu en cuanto a sus diferencias conductuales, emocionales y de integración sensorial. Se identificaron estresores particulares que intervienen en la comunicación social y en los comportamientos estereotipados e intereses restringidos de Lu, a través de la aplicación de la encuesta de estrés mencionada.

La selección del cantante favorito de Lu como protagonista del visual fue un acierto que sirvió de modelo a Lu para imitar la conducta de respirar y contar hasta tres al llegar al centro.

Con intervención educativa a partir de estrategias sensoriales se lograron puntos importantes, como: 1) La identificación de características de ansiedad exhibidas por Lu; 2) La disminución de ansiedad con la implementación de estrategias de respiración para regular el procesamiento de integración sensorial y la terapia de integración sensorial, y 3) La adquisición del aprendizaje de autorregulación a través de una herramienta visual. Asimismo, con la aplicación de los instrumentos seleccionados se logró una mayor comprensión acerca de los aspectos cualitativos que implican las características de los TEA, entre los que sobresalen las diferencias sensoriales, conductuales, emocionales y de comunicación social.

Conclusiones

El trabajo realizado nos lleva a concluir que efectivamente existe una relación entre ansiedad y procesamiento de integración sensorial, como lo plantean Green y Ben-Sasson (2010) en su tercera teoría, donde explican que “la ansiedad y la sobrerrespuesta sensorial están causalmente interrelacionadas pero asociadas a un factor de riesgo común o diagnóstico sobrepuesto” (p. 1495), que en este caso sería el TEA.

La identificación de conductas asociadas a diferencias emocionales, sensoriales, conductuales y de la comunicación social en personas con TEA es viable mediante el uso de instrumentos que, como los utilizados en este trabajo, centran su atención en las características subyacentes en los TEA, ya que han sido diseñados para tal finalidad. Este es el caso de la prueba ADOS-2, UCC-HF y la encuesta de estrés, no así mediante el uso de pruebas estandarizadas de inteligencia o de ansiedad para población neurotípica.

La investigación sobre la relación entre ansiedad y procesamiento de integración sensorial es un tema de gran relevancia para la intervención en TEA. Es necesario un mayor desarrollo de trabajos de investigación sobre la aplicación de estrategias educativas que permitan a la población con TEA adquirir herramientas de autorregulación, así como una mayor comodidad y un mejor funcionamiento social, que en un principio reduzcan la ansiedad y les permitan una armoniosa interacción social. Por medio de la aplicación de estrategias educativas que favorezcan la disminución de conductas disruptivas en los TEA y su integración en contextos educativos y sociales se dará respuesta a las necesidades de inclusión ciudadana que destacan los derechos humanos de las personas con TEA.

Referencias

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. (pp. 50-51). American Psychiatric Publishing.
- Aspy, R. y Grossman, B. (2008). *The Ziggurat model: A Framework for Designing Comprehensive Interventions for Individuals with High-Functioning Autism and Asperger Syndrome*. MagPro Publishing.
- Attwood, T. (1998). *Asperger's Syndrome: A guide for parents and professionals* (pp. 153-154). Jessica Kingsley Publishers.
- Ayres, J. (2016). *La integración sensorial y el niño* (pp. 152-160). Trillas.
- Baranek, G. (1999). Autism During Infancy: A Retrospective Video Analysis of Sensory-Motor and Social Behaviors At 9-12 Months Of Age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (3). 2013-224. <https://doi.org/10.1023/a:1023080005650>
- Benjamin, Z., Lindsey I., B., Matthew J., M., Laura A., S. y Stephen J., B. (2015). Estimated Prevalence of Autism and Other Developmental Disabilities Following Questionnaire Changes in the 2014 National Health Interview Survey. *National Health Statistics Report* (87). <https://stacks.cdc.gov/view/cdc/38790>
- Carter, R., Aldridge, S., Page, M. y Parker, S. (2014). *The Human Brain Book. An Illustrated Guide to its Structure, Function, and Disorders*. Penguin.
- Fombonne, E., Marcin, C., Manero, A. C., Bruno, R., Diaz, C., Villalobos, M., Ramsay, K. y Nealy, B. (2016). Prevalence of Autism Spectrum Disorders in Guanajuato, Mexico: The Leon Survey. *J Autism and Dev Disorders*, 46 (5). <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2696-6>
- Gagnon, E. (2001). *Power cards: Using Special Interests to Motivate Children and Youth with Asperger Syndrome and Autism* (pp. 29-31). Autism Asperger Publishing Company.
- Grandin, T. (1996). *Thinking in Pictures: My Life with Autism* (pp. 71-72). Vintage Books.
- Green, S. A. y Ben-Sasson, A. (2010). Anxiety Disorders and Sensory Over-Responsivity in Children with Autism Spectrum Disorders: Is There a Causal Relationship? *Journal of Autism and Development Disorders*, 40 (12). 1495-1504. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1007-x>
- Groden, J., Diller, A., Bausman, M., Velicer, W., Norman, G. y Cautela, J. (2001). The development of a stress survey schedule for persons with autism and other developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31 (2). 207-217. <http://doi.org/10.1023/a:1010755300436>
- Heflin, L. J. y Fiorino, D. (2007). *Students with Autism Spectrum Disorders* (pp. 117-120). Pearson Merrill Prentice Hall.
- Iarocci, G. y McDonald, J. (2006). Sensory Integration and the Perceptual Experience of Persons with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (1). 77- 87. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0044-3>

- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K. y Bishop, S. L. (2012). *ADOS 2 Autism Diagnostic Observation Schedule* (pp. 89-105). Western Psychological Services.
- Organización de los Estados Americanos (2018). *Programa de acción para el decenio de las Américas por los derechos de las personas con discapacidad* (2016-2026). https://www.oas.org/en/sare/documents/CIDiscap_ESP_005.pdf
- Randell, E., McNamara, R., Delpont, S., Busse, M., Richard, P., Hastings, R., Gillespie, D., Williams-Thomas, R., Brookes-Howell, L., Romeo, R., Boadu, J., Ahua, A. S., McKigney, A. M., Knapp, M., Smith, K., Thornton, J. y Warren, G. (2019). Sensory Integration Therapy Versus Usual Care for Sensory Processing Difficulties in Autism Spectrum Disorder in Children: Study Protocol for a Pragmatic Randomised Controlled Trial. *Trials*, 20 (113). 1-11. <https://doi.org/10.1186/s13063-019-3205-y>
- Scott Goodwin, M., Groden, J. y Velicer, W. F. (2001). Brief Report: Validating the Stress Survey Schedule for Persons with Autism and Other Developmental Disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22 (3). 183-189. <https://doi.org/10.1177/10883576070220030501>
- Silberman, S. (2015). *Neuro Tribes* (pp. 471). Penguin Random House.
- Smith Myles, B. (2004). *The Hidden Curriculum* (pp.5-6). Autism Asperger Publishing Company.
- Spain, D., Sinc, J., Linder, K., McMahon, J. y Happé, F. (2018). Social Anxiety in Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 52. 51-68. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.04.007>
- Talay-Ongan, A. y Wood, K. (2010). Unusual Sensory Sensitivities in Autism: A Possible Crossroads. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47 (2). 201-212. <https://doi.org/10.1080/713671112>
- Wing, L. (2002). *The Autistic Spectrum* (pp. 17-19). Constable and Robinson Ltd.

ARTÍCULOS

La gobernanza como principio de gobierno y convivencia social

Governance as a principle of government and social coexistence

Miguel Guerrero Olvera

ORCID: 0000-0003-0206-1117/mguerreroolvera_2002@yahoo.com.mx

Profesor-investigador, Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)

RESUMEN

Se exponen las razones por las cuales se debe considerar adquirir la gobernanza como herramienta de gobierno para la integración social de los sujetos y una convivencia con los demás. Se explica cada uno de los elementos de este principio, que son el mercado, el Estado y la sociedad. Los dos primeros elementos tienen una estructura de poder; el mercado se rige por las leyes del capitalismo, y el Estado se rige por la legitimidad. Lo que busca la gobernanza es una nueva forma de gobierno que se base en la cooperación en vez de las jerarquías de poder, atender la complejidad de la realidad social y evitar los procesos de fragmentación que se manifiestan como consecuencia de las dinámicas individualistas.

PALABRAS CLAVE

gobernanza, principios de gobierno, mercado, Estado, sociedad

ABSTRACT

This article explains the reasons why acquiring governance as a government tool for the social integration of the individuals and a coexistence with others must be considered. Each of the elements of this principle is explained: the market, the state and society. The first two elements have a power structure; the market is governed by the laws of capitalism, and the state is governed by legitimacy. What governance seeks is a new form of government based on cooperation instead of hierarchies of power, dealing with the complexity of social reality and avoiding the fragmentation processes that manifest as a consequence of individualistic dynamics.

KEY WORDS

governance, government principles, market, state, society

En el presente trabajo se reflexiona sobre el concepto de la gobernanza como principio de gobierno e integración social, que permite a los sujetos encontrar su lugar en la convivencia con sus semejantes. Se parte de la pregunta sobre si el mercado, el Estado y la sociedad, en donde prevalecen los principios de mando, competencia y lealtad, respectivamente, resultan ser, por separado, suficientes para tal fin, o, en caso contrario, si es necesario pensar en la gobernanza, en donde, de manera incluyente, se presentan estos principios para una conducción exitosa como práctica de gobierno.

Si por “gobierno” se entiende la acción de conducir el timón para llevar la nave a buen puerto, entonces el orden y la integración social de los gobernados es una condición de éxito de todo gobierno, por lo que además surge la pregunta sobre qué nave con la tripulación en motín o conflicto puede navegar exitosamente, bien sea el conflicto por los gobernados en competencia, o entre éstos y el gobernante por excesos de mando, o por lealtad y simpatías de los gobernados (Aznar y De Luca, 2010).

El fenómeno de la competencia ha derivado en tendencias individualistas en los sujetos que participan en el mercado; el exceso de mando ha dado lugar a Estados autoritarios, y la pasividad de los gobernados a gobiernos paternalistas (Vargas, 2006). Por lo anterior, la insuficiencia de los principios de competencia, mando y lealtad para ser rectores de la acción de gobierno y de procesos de integración social ha derivado en fallos de gobierno y en la necesidad de experimentar nuevas estrategias para conducir el timón. Fue así como surgió la gobernanza, cuya esencia está sustentada en la participación conjunta de actores provenientes del mercado, el Estado y la sociedad civil, y normados por principios no sólo de mando, competencia o lealtad y simpatía, sino de todos ellos en nuevas modalidades, como lo hemos de ver más adelante.

Es en este contexto de gobernanza donde adquiere sentido lo dicho por Catlin (2019) cuando definió la política como “interesada en las relaciones de los hombres, en asociación y competencia, sumisión y control, en la medida en que procuran [...] encontrar su lugar en la convivencia con sus semejantes” (p. 35), lo que hace permanente la búsqueda de esta necesidad en donde los diversos actores encuentran ese lugar que posibilite la convivencia con sus semejantes; la gobernanza, entonces, se presenta como una realidad asequible y necesaria.

Mercado, Estado o sociedad: la antesala del conflicto

El mercado

Los objetivos a alcanzar en el capitalismo son la acumulación, la productividad y la competitividad (Heilbroner, 1989), lo que provoca que a los individuos dentro de este sistema se les exija un comportamiento racional, es decir, un comportamiento de medios-fines que logra

que sus actos sean calculables y calculadores de la ganancia a obtener, por lo que este comportamiento resulta ser eficiente y competitivo. La exigencia de este comportamiento deriva de la supuesta presencia de leyes objetivas, intrínsecas y anónimas, que condicionarían el comportamiento de los individuos para que se encauce a la búsqueda del máximo beneficio al menor costo posible, así como de una “mano invisible” que impulse la autorregulación del mercado y propicie un orden social como condición natural del capitalismo:

La economía de mercado supone un sistema autorregulador de mercados. Para emplear términos un poco más técnicos, se trata de una economía gobernada por los precios del mercado y únicamente por ellos. Sólo en este sentido se puede decir que un sistema de este tipo, capaz de organizar la totalidad de la vida económica sin ayuda o intervención exterior, es autorregulador (Polanyi, 2008, p. 85).

Mientras que la eficiencia se manifiesta en el proceso productivo, la competencia se presenta en el mercado como arena de confrontación de los intereses de los participantes, convirtiéndose unos y otros en contrincantes permanentes que buscarán su beneficio a partir de un comportamiento competitivo encaminado a imponerse a los intereses de los otros y con esto obtener el triunfo sobre ellos, propiciando su exclusión del mercado.

La competencia es una condición de sobrevivencia para quienes participan en el mercado, y obliga a los empresarios y comerciantes a confrontarse entre sí por la obtención de mercados, promoción y venta de sus productos, por lo que, a decir de Castoriadis (2008): “la competencia obliga al capitalismo, bajo pena de muerte, a perseguir el máximo resultado con el mínimo de medios” (p. 10). Esta condición de sobrevivencia también aplica para los empresarios en su relación con los trabajadores para lograr su máxima explotación en forma de plusvalía, por lo que “[se] divide el tiempo de trabajo en ‘tiempo de trabajo retribuido’ (o trabajo necesario) y ‘tiempo de trabajo no retribuido’ (o trabajo excedente), siendo la plusvalía el tiempo de trabajo no retribuido que el asalariado deja en manos del capitalista” (Santarcangelo y Borroni, 2012, p. 4). Finalmente, también condiciona la relación entre los mismos trabajadores, quienes luchan entre ellos para acceder a un salario más retributivo, e incluso para acceder a las fuentes de trabajo, y así el trabajador “se halla en feroz competencia con centenares de colegas que se encuentran en la misma posición y si llega a dejarse superar es inexorablemente despedido” (Fromm, 2006, p. 158).

Por estas razones, en el capitalismo todo comportamiento de los diversos actores debe manifestarse en la búsqueda de los instrumentos y las maneras de operación que den lugar a la obtención de la mayor ganancia posible, lo que ha hecho que la competencia se convierta en la razón de ser de todo comportamiento en el mercado; de ahí que Castoriadis (2008) nos diga:

La competencia obliga al capitalismo, bajo pena de muerte, a perseguir el máximo resultado con el mínimo de medios; ¿y acaso no es ése el fin mismo de la economía, la definición de su racionalidad? Y para lograrlo en grado creciente a la ciencia al servicio de la producción, racionaliza el proceso de trabajo por medio de esas encarnaciones de la razón operante que son ingenieros y técnicos (p. 10).

Sin embargo, hoy día esta racionalidad y el mercado que la encarna se manifiesta en crisis permanente como consecuencia de las contradicciones del capitalismo, que, a decir de Abdalla (2009), ha dado lugar a que:

Entre los seres humanos, los efectos de esa racionalidad crean un clima de tensión constante. [...] De esa tensión resultan los innumerables conflictos sociales existentes. Esos conflictos suceden en el interior mismo de las clases sociales, lo que explica en parte tanto el descontrol del mercado financiero, la quiebra de competidores, etc., como la violencia que se propaga entre las clases subordinadas de diversos países (sección 3, párr. 20).

Por lo hasta aquí señalado, bien podemos afirmar que la competencia, en tanto principio regulador del comportamiento de los sujetos, lejos se encuentra de propiciar un punto de encuentro para la convivencia entre ellos. Veamos otras opciones.

El Estado

De acuerdo con Passerin (2001), los principios rectores de la acción del Estado para impulsar procesos de integración social a través de la acción de gobierno son la fuerza, el poder y la autoridad. En su origen, se manifestó la fuerza, que proporciona una idea ambigua de la voluntad individual y superior a ella, hasta el punto de no dar sólo mandatos, sino de exigir su ejecución. Sin embargo, con el paso del tiempo, la acción de gobierno demandó algo más que el ejercicio de la fuerza: exigió la presencia del poder; de un poder que pasó a identificarse con el ejercicio de la ley, y modificó el comportamiento del Estado, que pasó del ejercicio arbitrario de la dominación por el monarca a una acción cuyo rasgo será la impersonalidad de la norma. Finalmente, en esta evolución del Estado surgió otro principio regulador de su comportamiento: la legitimidad. Lo anterior ocasionó que el Estado no solamente se ocupara de cómo ejercer el poder, sino también de dar cuenta del porqué y para qué de este ejercicio.

Lo hasta aquí señalado nos permite afirmar que, al Estado, para el cumplimiento de su función de gobierno y para manifestar su fortaleza como centro de poder, le resulta necesario ser legitimado a partir del consenso de los individuos, lo que habrá de fortalecer su presencia por el grado de aceptación de sus mandatos.

El consenso bien puede ser otorgado al Estado por medio de la legitimidad que Max Weber (2012) denominó tradicional, carismática o legal-racional. En el caso de la primera, se corresponde con el consenso otorgado a la acción de gobierno como consecuencia de ser permanente y constante, es decir, identificada con el eterno ayer, con el “siempre ha sido así”. En la legitimidad carismática el consenso o la aceptación de los actos de gobierno van a derivar de las cualidades intrínsecas que posee quien las emite. Mientras que la legitimidad legal-racional se va a caracterizar por la exigencia de que los actos de quien gobierna se correspondan con lo que la ley señala, es decir, este tipo de legitimidad implica la simbiosis entre legalidad y legitimidad.

Hemos de señalar que este último tipo de legitimidad con el paso del tiempo resultó insuficiente, dadas las condiciones de vida que han venido enfrentado los diversos grupos sociales mayoritarios, e indujo a que las acciones de gobierno atendieran la merma en sus condiciones de vida. Lo anterior dio lugar al surgimiento del llamado Estado de bienestar, que consiste en buscar la aceptación de los individuos a través de un intercambio material que satisfaga sus necesidades, pero éstos deben aceptar la toma de decisiones del gobierno. A esto, Gianfranco Poggi (1997) lo nombró *eudemonía social*, esto es, un tipo de legitimidad derivada de grado de satisfacción dada por el Estado a los requerimientos materiales y de bienestar de los individuos.

Por tal motivo, entre las diversas acciones acometidas por el Estado para el cumplimiento de esta función de bienestar social, y para materializar su fortaleza como centro de poder y autoridad, encontramos su capacidad de control de los instrumentos coercitivos e impositivos de la observancia de las normas y los procedimientos legales, así como en el control de las decisiones respecto de la distribución de recursos, la organización de los servicios colectivos y la gestión del conjunto de la sociedad.

Sin embargo, esta forma de proceder del Estado ha recibido variadas y permanentes críticas por el empleo de la racionalidad instrumental que la caracteriza al erigirse como instancia única de regulación social bajo la pretensión de poseer la capacidad de determinar el proceder de la sociedad y de encaminarla hacia fines determinados por su ejército de expertos, así como por el tipo de intercambio perverso de satisfacción a las demandas de la sociedad por lealtad al régimen, y ha derivado en gobiernos clientelistas y populistas, los cuales también son objeto de fuertes cuestionamientos por impedir a los individuos, a través del Estado, encontrar su lugar en la convivencia con sus semejantes. Veamos ahora cómo la sociedad coadyuva o no para tal fin.

La sociedad

Los individuos, cuando participan en un colectivo, el principio que va a regular su comportamiento es la cooperación. Esto se observa desde el origen de la sociedad, cuando la condición para vincularse con otros individuos fue la adversidad que se enfrentó para lograr la

sobrevivencia. Un principio fundamental que se manifestó al interior de los grupos fue la división del trabajo, que los indujo a generar formas colectivas del desempeño sustentadas en la cooperación, por ser indispensable para hacerse de los bienes necesarios para su sobrevivencia.

La cooperación, entonces, se manifestó como una condición para la existencia de todo grupo social, dado el establecimiento de formas de intercambio en las que los individuos encontrarían formas de beneficio compartido, por lo que “no existe ni es imaginable siquiera un Yo sin un Tú, un Ellos, un Nosotros. Es imposible la construcción aislada de una identidad individual, ya que el individuo logra tomar conciencia de su individualidad solamente por medio de la mirada del Otro” (Lechner, 2000, sp).

Cabe señalar que la cooperación lejos se encuentra de aquella postura en donde se considera al otro como el contrario, como rival al que se debe vencer; contrariamente, en la cooperación el otro se convierte en un complemento, pero no como una imposición, sino como resultado de una relación dialéctica sustentada en la necesidad de unificar criterios diversos para lograr una posición compartida que permita atender los enormes problemas de fragmentación que ha generado el capitalismo por convertir al mercado en el espacio donde el fin último es la competencia.

Por otro lado, no podemos pensar que la cooperación se produce de manera espontánea, sino que surge de un proceso intenso de formación y educación que permite a los individuos asimilar una nueva racionalidad para aprender a estar juntos, a convivir con los otros. Una convivencia en la que, pese a las diferencias, sean capaces de llegar a acuerdos comunes que permitan la sobrevivencia. En ello será importante la presencia del diálogo como condición indispensable.

Esta necesidad de diálogo ha sido nombrada por Richard Sennett (2012) como una habilidad dialógica que “designa la atención y la sensibilidad en relación con otras personas, [...] es el arte de escuchar, de proyectarse hacia el exterior, [por lo] que reduce el ego” (p. 31). Mediante la habilidad dialógica la cooperación se construye de abajo hacia arriba, ajena a todo tipo de imposición que la convierta en sólo un fin y no un medio para objetivos distantes del beneficio de los participantes. Mediante esta habilidad surge la empatía como condición indispensable para que el encuentro no derive en una práctica simplemente emotiva, irreflexiva, que ponga en riesgo el beneficio común. La empatía coloca la atención de forma íntegra en el otro y no sólo en sus afectos; la atención se centra no en lo que siente, sino en lo que expresa de forma dialógica.

Las bondades que puede representar una integración social sustentada en la cooperación, y que los individuos encuentren su lugar en la convivencia con sus semejantes mediante la empatía, existe siempre latente. Sin embargo, el riesgo de que las relaciones se sustenten más en la simpatía que en la empatía da lugar a formas de relación paternalistas en las

que uno de los sujetos pasa a convertirse en un director, un guía, un sujeto poco dispuesto y proclive a la cooperación y al reconocimiento del otro como un sujeto activo digno de plena confianza, por lo que reproduce modelos de integración social autoritarios que convierten al otro, u otros sujetos, en piezas leales y pasivas de esta relación paternalista y autoritaria.

La gobernanza a escena¹

Fue importante realizar lo siguiente ante las decadencias por impulsar las formas de integración social que permiten a los individuos encontrar un lugar en la convivencia con sus semejantes, que pueden provenir del mando y de la competencia o de la lealtad y simpatía:

Un nuevo estilo de gobierno, distinto del modelo de control jerárquico y caracterizado por un mayor grado de cooperación y por la interacción entre el Estado y los actores no estatales al interior de redes decisionales mixtas entre lo público y lo privado (Prats, 2005).

Por tal motivo, la gobernanza deberá ser producto de una interacción exitosa entre los diversos actores participantes, y sus valores han de ser la equidad, la solidaridad, la justicia y la corresponsabilidad, pero fundamentalmente la tolerancia. Esta última es un valor indispensable para la acción colaborativa de manera incluyente, lejana de la imposición y de la disciplina (que caracterizan la acción política del Estado); de la competencia, que termina siendo excluyente, y de la simpatía social, que da lugar a formas de relación paternalistas que representen la acción política del Estado. Derivado de lo anterior, Luis Aguilar explica que:

La Gobernanza incluye, por consiguiente, dos planos de decisión, en cada uno de los cuales tienen lugar interlocuciones, ajustes y acuerdos entre los actores participantes. Por un lado se decide sobre las preferencias, fines, objetivos y metas de valor para la sociedad en su conjunto o para específicos sectores sociales y, a la luz de esas referencias valorativas, se deciden las reglas de relación entre actores —las instituciones— que deberán seguirse para ordenar las interacciones de la vida social (Aguilar, 2009, pp. 29-30).

¹ El tratamiento que se hace aquí de la gobernanza no pretende ser limitativo, pero se corresponde con los fines del presente documento, sin por ello dejar de lado lo que, a decir de Francisco Porras, nos señala Renate Mayntz: “la teoría de la gobernanza (en singular) ha sufrido extensiones consecutivas, obligándose a incorporar nuevos elementos conceptuales y referentes empíricos. Así, la primera extensión incluiría la perspectiva de abajo hacia arriba (*bottom-up*), incorporando las visiones y comportamientos de los destinatarios inmediatos de la política pública. La segunda extensión añadiría la perspectiva de las redes en el diseño e implementación de las políticas públicas; la tercera evidenciaría el efecto de las decisiones de la Unión Europea sobre las políticas públicas nacionales; la cuarta sumaría el nivel europeo como un verdadero nivel de gobierno supranacional, y la quinta reconocería los procesos políticos, incluyendo las propuestas” (Mayntz, 2005, citado en Porras, 2016, p. 163).

En la gobernanza cabría esperar un comportamiento distinto de los actores provenientes de los diversos sectores: el mercado, el Estado y la sociedad. En el caso de los actores provenientes del mercado, debería darse un tipo de competencia nombrada como “todos ganan”, es decir, aquella donde la participación de los particulares bajo una lógica de mercado ya no podrá ser depredadora, sino un tipo de competencia en la que todos los que participan reciben algo, y ese algo habrá de ser producto de la negociación y del establecimiento de reglas claras que logran el proceso de interacción entre los diversos actores.

La participación del Estado debería darse como una participación distante de su afán impositivo mediante leyes y reglamentos, en donde las leyes prohíben y los reglamentos indican cuál ha de ser la forma de proceder de los individuos. Debería permitirse un comportamiento de los actores estatales en el que, lejos de la ley y de la regla, prevalezca un sentido de regulación de los procesos establecidos y formulados por los actores sociales, y que esta regulación manifieste un reconocimiento del interés común y el conocimiento que estos últimos actores tienen de su realidad, y no de la imposición de pretendidos expertos a través de normas y reglas eternas.

Los actores que provienen del terreno social deberían manifestar un comportamiento encaminado hacia la cohesión social y, en consecuencia, a la reducción de la fragmentación que exista al interior de los procesos sociales como consecuencia de las diferencias que caracterizan a los sujetos; diferencias que habrán de ser superadas por prácticas permanentes de comunicación y diálogo que logren establecer criterios de atención diferenciada, pero equitativa, de los diversos intereses presentes.

Por tal motivo, la participación social tendrá que darse en pleno reconocimiento de que la ciudadanía no es algo dado, ni por el Estado, ni por ninguna ley o regla, es decir, la ciudadanía no se construye por decreto, sino con base a prácticas derivadas del marco institucional existente. El marco institucional cae en el terreno de la responsabilidad del Estado para llevar a cabo su regulación, pero no su formulación, ya que este marco deberá ser producto de los acuerdos y consensos establecidos por los participantes en el terreno social, de lo que derivará en la necesidad de un consenso logrado a través de los individuos y construido mediante el acuerdo y la discusión colectiva a través de los argumentos presentados.

Nos acercamos al tema de la democracia como un elemento indispensable en la conformación de estos acuerdos, gracias a que derivan de la participación y el diálogo pero no de una democracia formal sólo identificada con la emisión del voto, sino resultado de procesos colectivos, autónomos, abiertos y de deliberación, en los que la igualdad, el pluralismo y la solidaridad permitan superar las diferencias derivadas de los intereses de cada uno de los actores, de sus valores, opiniones y creencias, que no por ser diferenciados deben dar lugar al conflicto, sino que exigen reglas que, habiendo sido discutidas y argumentadas por los participantes, dan lugar a consensos para establecer mecanismos de interacción, cohesión y convivencia social.

Lo hasta aquí dicho nos permite vislumbrar la gobernanza no como un campo idílico de buenas intenciones o cumplimiento de valores universales, sino de prácticas de negociación y conciliación que no nieguen el conflicto, pero sí que les permitan a los diversos actores transitar hacia la construcción de acuerdos y encuentros que resultan necesarios hoy en día para la atención de la complejidad de los diversos procesos sociales y que posibiliten la presencia de la cohesión social como una condición indispensable para la supervivencia de todo grupo social, para que los individuos encuentren su lugar en la convivencia con sus semejantes, como fue referido por Catlin (2019) cuando definió la política.

Conclusiones

La gobernanza es una condición indispensable para atender la complejidad de la realidad social y para evitar los procesos de fragmentación que se manifiestan como consecuencia de las dinámicas individualistas y de confrontación de intereses que generalmente caracterizan a toda sociedad, por lo que deberá ser resultado de procesos de participación colectiva en donde la cooperación desempeñe un papel preponderante.

Con este tipo de participación, en busca del mayor grado posible de cohesión social, se pretende superar la racionalidad y las contradicciones que son producto de procesos económicos generadores de individualismos a ultranza y de procesos de fragmentación social como consecuencia de la polarización de intereses por la presencia de mecanismos distributivos inequitativos de la riqueza. También se pretende superar la lógica de la participación de actores gubernamentales manifestada en formas de gobierno autoritarias y de procesos deterministas de planificación de la realidad, sustituyéndolos por procesos democráticos en los que se manifieste la corresponsabilidad, la igualdad, el pluralismo, la deliberación y la solidaridad, en tanto nuevo modelo de gobierno por gobernanza, en el que se hagan presentes procesos de cooperación que sustituyan a los procesos tradicionales de autoridad derivados del protagonismo estatal y de la competencia del tipo “suma cero” proveniente del mercado.

Es en este sentido que la gobernanza implica la presencia de procesos de cohesión encaminados a la superación de los procesos de fragmentación social resultantes de criterios mercantiles, autoritarios o paternalistas, para dar lugar a un mayor grado de gobernabilidad que derive de que los encuentros entre individuos con intereses diferenciados se hagan posibles a través de la negociación y la conciliación de intereses, en pro de la supervivencia de la sociedad, y de procesos permanentes de autoconservación de ella.

Referencias

- Abdalla, M. (7 de abril de 2009). El principio de cooperación. En busca de una nueva racionalidad. *Evolución y Ambiente*. <https://www.iieh.com/index.php/categories/evolucion-ambiente/de-fondo/el-principio-de-cooperacion>
- Aguilar, L. (2009). Gobernanza: normalización conceptual y nuevas cuestiones. *Cuadernos de Liderazgo*, 17. ESADE.
- Aznar, L. y De Luca, M. (2010). *Política. Cuestiones y problemas*. Cengage Learning.
- Castoriadis, C. (2008). La lucha de los obreros contra la organización de la empresa capitalista. *El pensamiento de Cornelius Castoriadis* (vol. 1). Ediciones Proyecto Revolucionario.
- Fromm, E. (2006) *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana*. FCE.
- Catlin, G. E. G. (2019). *The Science and method of politics*. Routledge Library Editions.
- Heilbroner, R. L. (1989). *Naturaleza y lógica del capitalismo*. Siglo XXI.
- Lechner, N. (2000). Desafíos de un desarrollo humano: individualización y capital social. *Instituciones y Desarrollo*, 7, 7-34.
- Passerin, A. (2001). *La noción de Estado. Una introducción a la teoría política*. Ariel.
- Poggi, G. (1997). *El desarrollo del Estado moderno. Una introducción sociológica*. UNQ.
- Polanyi, K. (2008). *La gran transformación*. Quipu editorial.
- Porrás, F. (2016). *Gobernanza. Propuesta, límites y perspectivas*. Instituto Mora.
- Prats, J. (2005). *De la burocracia al management, del management a la gobernanza. Las transformaciones de las administraciones públicas de nuestro tiempo*. INAP.
- Santarcángelo, J. E. y Borroni, C. (2012). El concepto de excedente en la teoría marxista: debates, rupturas y perspectivas. *Cuadernos de Economía*, 31 (56), 1-20. <https://www.redalyc.org/pdf/2821/282124593001.pdf>
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Anagrama.
- Vargas, J. G. (2006). La gobernabilidad del Estado, el mercado y la sociedad. *El Cotidiano*, 21 (137), 82-91. https://www.researchgate.net/publication/26483261_La_Gobernabilidad_del_Estado_el_mercado_y_la_sociedad
- Weber, M. (2012). *Economía y sociedad*. FCE.

ARTÍCULOS

El patrimonio biocultural de la selva baja caducifolia, Sierra de Huautla, Morelos

The biocultural heritage of the deciduous lowland forest, Sierra de Huautla, Morelos

Alejandro García Flores

ORCID: [0000-0002-1122-5059/alejandro.garcia@uaem.mx](https://orcid.org/0000-0002-1122-5059/alejandro.garcia@uaem.mx)

Profesor-investigador, Laboratorio de Ecología, Centro de Investigaciones Biológicas (CIB), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)

Raúl Valle Marquina

ORCID: [0000-0003-4730-2973/rvallemarquina@hotmail.es](https://orcid.org/0000-0003-4730-2973/rvallemarquina@hotmail.es)

Maestría en Manejo de Recursos Naturales, CIB, UAEM

Rafael Monroy Martínez †

ORCID: [0000-0002-0813-8149/ecologia@uaem.mx](https://orcid.org/0000-0002-0813-8149/ecologia@uaem.mx)

Profesor-investigador, CIB, UAEM

RESUMEN

La selva baja caducifolia (SBC) es el tipo de vegetación tropical con mayor distribución en México. En el caso del estado de Morelos, la mayor superficie se encuentra en la región de la Reserva de la Biosfera Sierra de Huautla (REBIOSH). El presente artículo describe la riqueza natural que alberga esta área natural, pero también expone la importancia sociocultural de su diversidad biológica para los habitantes de la región, los cuales aprovechan diferentes recursos naturales mediante la práctica de distintas actividades productivas primarias. Uno de los temas importantes es la conservación de la SBC. Ésta no sólo debe basarse en criterios biológicos para el diseño de las estrategias prioritarias; también debe integrar las necesidades e intereses de las comunidades campesinas.

PALABRAS CLAVE

comunidades campesinas, diversidad biocultural, fauna, flora, riqueza biológica, trópico seco

ABSTRACT

The deciduous lowland forest (DLF) is the type of tropical vegetation with the greatest distribution in Mexico. In the case of the state of Morelos, the largest area is in the Sierra de Huautla Biosphere Reserve (REBIOSH) region. This article describes the natural wealth that this natural area houses, but also exposes the socio-cultural importance of its biological diversity for the inhabitants of the region, who take advantage of different natural resources through the practice of different primary productive activities. One of the important issues is the conservation of the DLF. This should not only be based on biological criteria for the design of imperative strategies, it must also integrate the needs and interests of peasant communities.

KEY WORDS

peasant communities, biocultural diversity, fauna, flora, biological wealth, dry tropics

Introducción

La selva baja caducifolia o bosque tropical caducifolio es el tipo de vegetación tropical con mayor distribución en México. Se localiza a lo largo de la vertiente del Pacífico, que entra al centro del país por la Cuenca del Río Balsas, y llega hasta el estado de Chiapas. Además, existen relictos en la península de Baja California, en el Golfo de México y la península de Yucatán (figura 1). En conjunto, ocupan aproximadamente una superficie de 226,898 km², lo que representa un 11.7% del territorio nacional (Trejo, 2010).

Este tipo de vegetación se caracteriza por la presencia de árboles de baja altura (no más de 15 m) y su marcada estacionalidad, cuya mayor parte pierde el follaje durante la época seca y reverdece en los meses de lluvia. La época lluviosa abarca de mayo a octubre, mientras que la de sequía se puede prolongar hasta ocho meses en algunas regiones (Rzedowski, 1978; Trejo, 2005). En cuanto a la flora, predominan especies pertenecientes a las familias Leguminosae, Euphorbiaceae, Burseraceae, Cactaceae, Asteraceae, Malpighiaceae, Rubiaceae y Anacardiaceae (Trejo, 2005).

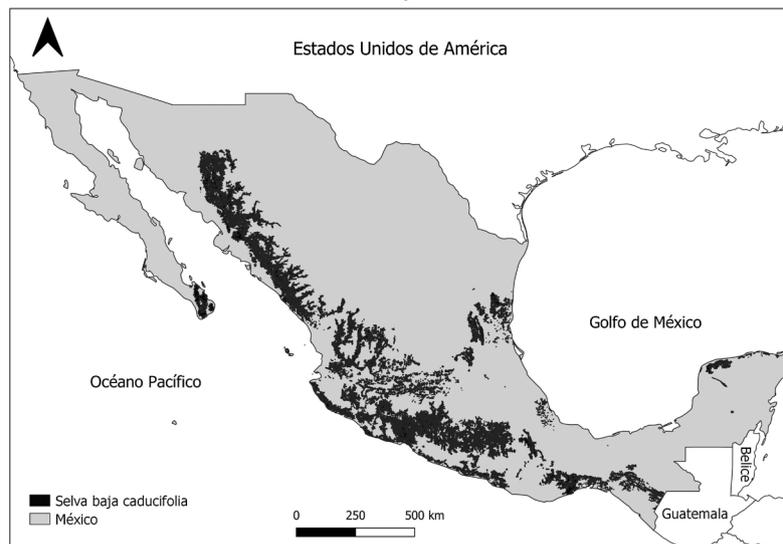
Las plantas de la selva baja caducifolia desarrollan estrategias de adaptación para soportar la escasez de agua en la época seca, las cuales son resultado de un proceso evolutivo de millones de años (Zulueta et al., 2006). Por ejemplo, algunos árboles y arbustos son espinosos y pierden las hojas durante la temporada de estiaje, lo que les ayuda a no perder agua a través de la evapotranspiración; o pierden las cortezas brillantes llamativas o grisáceas, papiráceas o exfoliantes, que tienen la función de filtrar la radiación solar, llamar la atención de los animales a distancia y librarse de plantas parásitas. Ejemplos de este tipo de corteza son los comúnmente llamados “cuajotes” (Burserácea). En náhuatl, *quauitl* significa “árbol”, y *xiotl* “lepra”, debido a que su corteza se desprende (Rzedowski y Kruse, 1979).

Actualmente, éste es uno de los tipos de vegetación con mayor riesgo para su conservación, debido a la disminución de su superficie por el cambio de uso de suelo relacionado con actividades agropecuarias y megaproyectos. También las altas tasas de deforestación de este ecosistema han aumentado su fragmentación (Trejo, 2010). En este contexto, esta investigación se enfoca en la región de la Sierra de Huautla, superficie de selva baja caducifolia localizada en el estado de Morelos. A partir de la sistematización de información mediante la revisión de literatura científica sobre esta región, el objetivo de este artículo es describir su importancia ecológica por su riqueza biológica y su relevancia sociocultural, así como por su aporte de recursos para la subsistencia de los habitantes del lugar.

Riqueza biológica de la Sierra de Huautla

La Sierra de Huautla es una región que se ubica en la parte sur del estado de Morelos, en los límites con los estados de Guerrero y Puebla, dentro de la Cuenca Alta del Balsas (figura 2), relevante por sus características ecológicas. En 1999 fue decretada como Área Natural Protegida,

Figura 1
Distribución de la selva baja caducifolia en México



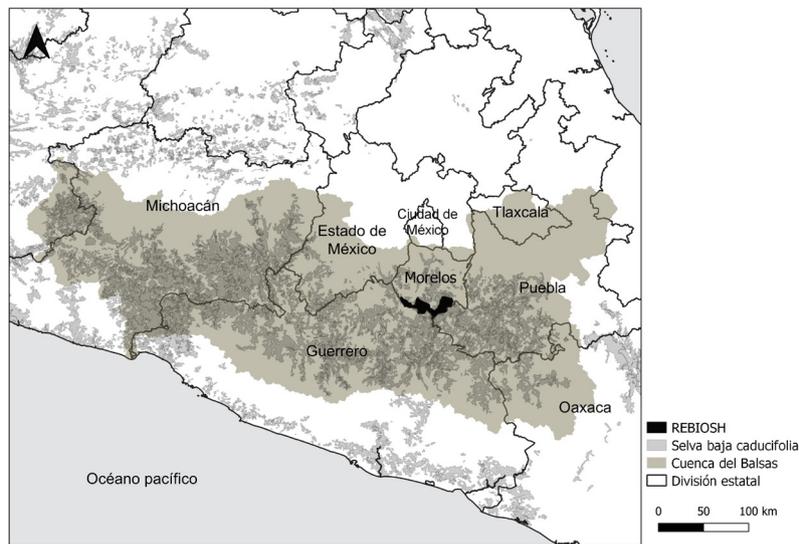
Fuente: elaboración propia con datos geoespaciales de la CONABIO.

en la modalidad de Reserva de la Biosfera (REBIOSH), por ser un reservorio del trópico seco en México (Dorado et al., 2002). Representa la mayor superficie de selva baja caducifolia para el estado de Morelos, la cual se distribuye en la entidad entre los 900 y los 1,600 msnm (Boyás, 1992). En la zona también se encuentran otras comunidades vegetales, como el bosque de encino, el de pino y la selva mediana subcaducifolia, aunque en menor superficie (Dorado et al., 2002).

En las 59,030.94 hectáreas del territorio de la REBIOSH (48,798.84 de ellas en Morelos), se distribuye una amplia diversidad de plantas y animales. Estudios florísticos registran 1,035 especies de plantas vasculares, distribuidas en 511 géneros y 132 familias botánicas (Arias et al., 2014). Las que destacan por su abundancia son el guayacán (*Conzattia multiflora*), tlahuitol (*Lysiloma divaricatum*), tepeguaje (*Lysiloma acapulcense*), cazahuates (*Ipomea* spp.), pochotes (*Ceiba* spp.) y diferentes especies de burseras, como los copales y los cuajotes (Burseraceae). En regiones con mayor actividad humana se localizan especies de vegetación secundaria, como huizaches (*Acacia farnesiana*), cubatas (*Acacia cochliacantha*, *Acacia pennatula*) y uña de gato (*Mimosa polyantha*) (Dorado et al., 2002) (figura 3).

Los estudios faunísticos reportan ocho especies de peces, 17 de anfibios, 53 de reptiles, doscientas de aves y 72 especies de mamíferos (Valenzuela et al., 2010). Este último grupo está conformado principalmente por murciélagos, cuyo número en la región es de 41 especies, equivalente al 71% de los quirópteros de Morelos (Orozco-Lugo et al., 2014). Además, se tiene evidencia de que los seis felinos silvestres que se distribuyen en México habitan en la REBIOSH: puma (*Puma concolor*), ocelote (*Leopardus pardalis*), tigrillo (*Leopardus*

Figura 2
Ubicación de la rebiosh dentro de la Cuenca del Balsas



Fuente: elaboración propia con datos geoespaciales de la CONABIO.

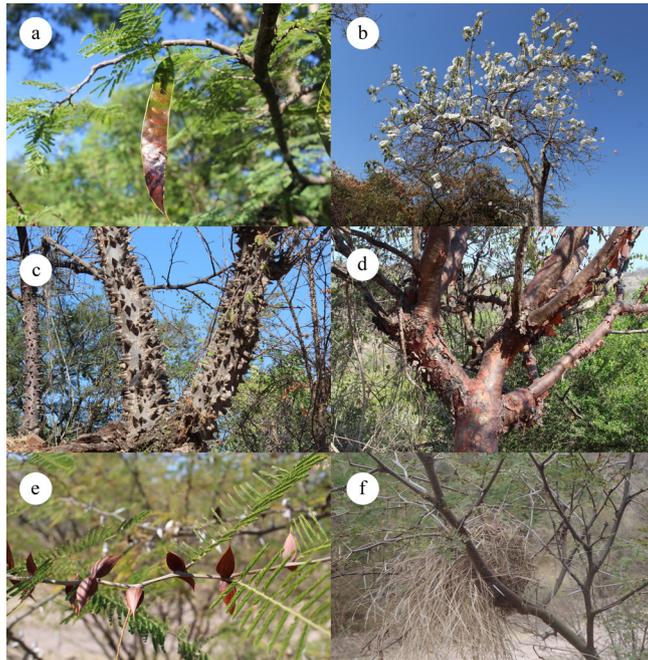
wiedii), yaguarundi (*Puma yagouaroundi*), gato montés (*Lynx rufus*), y recientemente se registró la presencia del jaguar (*Panthera onca*). La presencia de este felino podría ser indicador del estado de conservación de la región; sin embargo, son necesarios más estudios para determinar si sólo es un individuo o un grupo que habita en la Sierra de Huautla (Valenzuela et al., 2013; Valenzuela et al., 2015).

En cuanto a invertebrados, se han registrado 292 especies de mariposas diurnas, cincuenta libélulas, 230 abejas y hasta 1,480 especies de escarabajos (Valenzuela et al., 2010). Entre los insectos, llama la atención *Baronia brevicornis*, especie de mariposa endémica del país, considerada un “fósil viviente”, que probablemente fue contemporánea de los dinosaurios y que se encuentra en esta área natural (Legal et al., 2014). Otros grupos biológicos han sido poco estudiados, como los helechos, de los cuales se registran 34 especies (Sánchez, 2016), y los hongos, con 31 especies (Tello et al., 2020).

Campesinos, actores clave en la conservación

La conservación de la biodiversidad en el siglo xx se basó en un enfoque proteccionista, donde se tuvo una visión de una naturaleza “prístina, virgen e intocada”. Ésta ha influido en políticas conservacionistas, como la creación de áreas protegidas, a través de criterios meramente biológicos, enfocados en la conservación de la riqueza biológica, incluso por encima de los intereses de las poblaciones campesinas e indígenas que las habitan (Toledo, 2005).

Figura 3
Especies arbóreas y arbustivas de selva baja caducifolia: a. vaina de tlahuitol, b. cazahte, c. tronco característico de pochote, d. corteza papirácea de cuajote rojo, e. rama de cubata, f. huizache



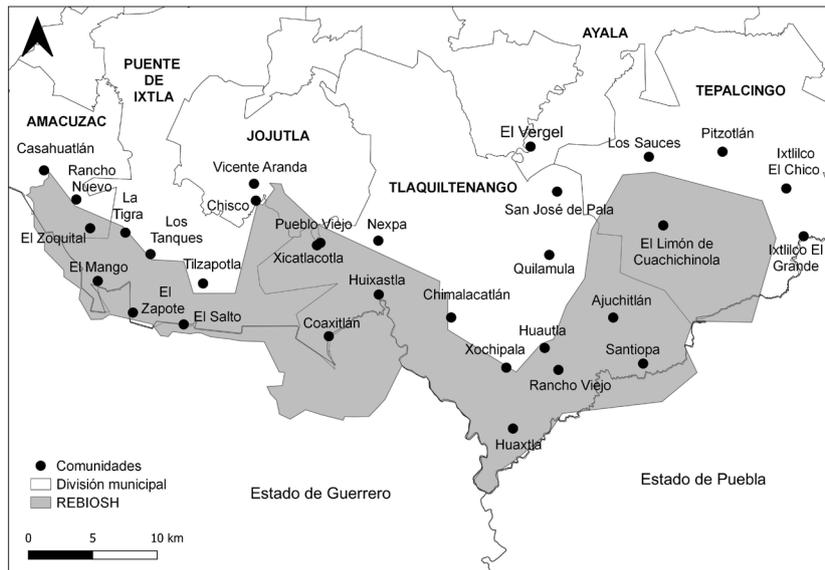
Fuente: fotografías propias tomadas en la Sierra de Huautla.

Este enfoque ha creado áreas protegidas descontextualizadas de la realidad social, sin considerar que los grupos campesinos e indígenas son actores sociales clave en la conservación de la riqueza biológica. En México, la propiedad social se compone de diversos núcleos agrarios que son producto del reparto de latifundios posterior a la Revolución de 1910. El 51% del territorio mexicano corresponde a ejidos y comunidades agrarias, lo que significa que gran parte de los montes, bosques, selvas, matorrales, superficies de agrícolas, minas, bancos de materiales, cuerpos de agua y litorales son de propiedad social, cuyos legítimos dueños son los campesinos e indígenas (Morett-Sánchez y Cosío-Ruiz, 2017).

Los núcleos agrarios ofrecen importantes servicios ambientales a la sociedad, como la conservación de la biodiversidad, captura de carbono y recarga de acuíferos. Se estima que el 80% de la biodiversidad del país se encuentra en estos territorios. Por lo menos más de 15,500 ejidos y comunidades están asentados en zonas de bosques, selvas y matorrales, y suman una superficie de 63 millones de hectáreas (Registro Agrario Nacional [RAN], 2015).

Como parte de los esfuerzos de conservación de la diversidad biológica, en el país se han identificado 152 Regiones Terrestres Prioritarias y 111 Regiones Hidrológicas Prioritarias, y en

Figura 4
Comunidades de la REBIOSH



Fuente: elaboración propia con datos geoespaciales de CONABIO.

todas ellas se localizan ejidos y comunidades agrarias. Las Áreas Naturales Protegidas de carácter federal se traslapan con 4,464 núcleos agrarios, en los que habitan 2.5 millones de personas, que representan el 5.9% de la población rural (Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad [CONABIO], 2017). Asimismo, el 69% de ejidos y comunidades tienen algún ecosistema valioso para la retención y captura de carbono. Casi la totalidad (99%) de las 189 Reservas Potenciales de Agua del país están en 7,462 núcleos agrarios (Morett-Sánchez y Cosío-Ruiz, 2017).

Las economías campesinas dependen directamente de los recursos naturales que les proporciona su entorno para su reproducción social, por lo que es uno de los sectores más afectados por la degradación ambiental y el despojo de sus territorios (Silvetti, 2011). Sus modos de vida están estrechamente relacionados con la riqueza biológica, ya que forman parte de sus estrategias de subsistencia. Esto lo evidencian diferentes estudios etnobiológicos que documentan la diversidad biocultural expresada en el número de especies culturalmente importantes para estos grupos.

En la Huasteca hidalguense se registran 383 especies, entre plantas, aves, mamíferos, peces, anfibios, reptiles, hongos e invertebrados utilizados por los nahuas de la región (Gutiérrez-Santillán et al., 2019). Los estudios etnobotánicos en el valle de Tehuacán-Cuicatlán han registrado hasta 1,600 especies de plantas útiles para comunidades indígenas y campesinas (Blancas et al., 2010), mientras que en la península de Yucatán, estudios botánicos

han estimado aproximadamente 2,400 plantas vasculares, de las cuales el 80% son usadas por comunidades mayas (Barrera-Bassols y Toledo, 2005). Se estima que cada comunidad maya podría estar aprovechando entre trescientas y quinientas especies de plantas y animales (Toledo et al., 2008).

Este aspecto es relevante para el estudio de la selva baja caducifolia, porque se trata del ecosistema en el que se asienta la mayor parte de la población rural de México (Arias et al., 2002). La REBIOSH refleja ese mismo escenario biocultural como en los ejemplos mencionados. La riqueza biológica de esta región ha sido históricamente aprovechada por sus habitantes desde la época prehispánica, e incluso algunos investigadores consideran que esta zona, más que ser un relicto conservado de selva baja, es un agroecosistema resultante de diferentes grados de manejo tradicional agrícola, ganadero y forestal, con una historia de más de quinientos años (Cruz-León y Cruz-Aguilar, 2020).

Entre frutos, resinas y animales: productos de la selva baja caducifolia

Actualmente habitan en la REBIOSH más de veinte mil personas distribuidas en 31 comunidades que pertenecen a los municipios de Tlaquiltenango, Tepalcingo, Puente de Ixtla, Amacuzac y Ayala (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2010) (figura 4). El 90% de estas comunidades se clasifican como de alta marginación, lo que se traduce en falta de servicios básicos y oportunidades de educación, salud y empleo, por lo cual se considera como la región de mayor marginación social en Morelos (INEGI, 2010).

Los habitantes, en su relación histórica con este territorio, han desarrollado conocimientos tradicionales para apropiarse integralmente de sus recursos naturales. Como parte de su modo de vida, realizan actividades agrícolas, ganaderas, forestales y pesqueras, que están interrelacionadas con los recursos naturales de la selva baja caducifolia, de los que se obtienen diferentes productos para subsistir y generar ingresos económicos (figura 5).

Hay un registro total de la diversidad de plantas útiles de 775 especies, las cuales pueden ser cultivadas, toleradas, fomentadas y protegidas en áreas agrícolas y traspatios, o extraídas directamente de la vegetación natural. Este número de plantas se aprovechan para 22 usos distintos, pero principalmente se utilizan con fines medicinales, para alimento, construcción, de forma ornamental o como leña (Alemán, 2020).

La agricultura y la ganadería son las principales actividades productivas. La primera consiste en abrir tierras mediante el sistema de roza-tumba-quema de espacios de selva baja caducifolia (Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas [CONANP], 2005). Los principales cultivos son maíz, calabaza y frijol, de autoabasto para la alimentación familiar; el sorgo es para la cría de ganado (CONANP, 2005).

Estas plantas domesticadas se manejan espacialmente como monocultivos; sin embargo, en algunas localidades se mantienen las milpas tradicionales o *tlacolol*, donde se preserva el

Figura 5

Ejemplos de productos obtenidos de la selva baja en la REBIOSH: a. frutos de bonete (*Jacaratia mexicana*), b. ciruelas de cerro (*Spondias purpurea*), c. árbol de cuachalalate (*Amphipterygium adstringens*), especie usada en la medicina tradicional, d. leña de tlahuitol (*Lysiloma divaricatum*), e. hongo oreja de cazahuate cocinado (*Pleurotus* spp.), f. venado cola blanca capturado (*Odocoileus virginianus*)



Fuente: fotografías obtenidas en trabajo de campo en la Sierra de Huautla

uso de maíz criollo porque es preferido para la alimentación familiar. En esta modalidad de cultivo se encuentran hasta 87 especies vegetales asociadas (Morales y Guzmán, 2015).

Se crían bovinos, equinos y ovinos en la ganadería extensiva. Durante los meses de lluvia, el ganado pastorea por las superficies forestales, donde forrajea hasta 22 especies de plantas arbóreas y arbustivas de la selva baja caducifolia, como huizaches, cubatas, caulote, parota, ciruelos, cuachalalate, cazahuates y matarata. En la época de estiaje y posterior a la cosecha de los diferentes cultivos es alimentado con los residuos de los campos agrícolas (Juárez-Delgado et al., 2018).

Las plantas medicinales representan el principal recurso en la medicina tradicional mexicana. A nivel nacional, la selva baja caducifolia es el tipo de vegetación que provee al mercado el

mayor número de plantas medicinales para su comercialización (Argueta, 1994). Cerca de trescientas especies con fines terapéuticos se han registrado en la REBIOSH, donde la mayoría se emplea para el tratamiento de enfermedades relacionadas con el aparato digestivo, de la piel, sistema urinario, aparato respiratorio y aparato reproductor. Las más usadas con mayor frecuencia son la corteza de quina amarilla (*Hintonia latiflora*), corteza de cuachalalate (*Amphipterygium adstringens*), corteza de paraca (*Senna skinneri*), frutos de coatecomate (*Crescentia alata*), fruto de grangel (*Randia, echinocarpa*), madera de palo de Brasil (*Haematoxylon brasiletto*), de palo dulce (*Eysenhardtia polystachya*) y pánicua (*Cochlospermum vitifolium*) (Maldonado, 1997).

La recolección de frutos silvestres es parte de la alimentación de los habitantes de la región. Se registran alrededor de cuarenta especies cuyo fruto se consume, y las de mayor importancia son la ciruela de cerro (*Spondias purpurea*), guamúchil (*Pithecelobium dulce*), pitaya (*Stenocereus stellatus*), garambullo (*Myrtillocactus geometrizans*), guaje colorado (*Leucaena esculenta*), guaje blanco (*Leucaena leucocephala*), guajocote (*Malphigia mexicana*), nanche (*Byrsonima crassifolia*), guayaba (*Psidium guajava*) y bonete (*Jacaratia mexicana*) (Cruz-León, 2008).

Otra actividad forestal es la extracción de leña. En la cultura alimentaria de la región, uno de los motivos de los habitantes para la cocción de los alimentos con este tipo de combustible es que le da un mejor sabor a la comida, además de que obtienen ingresos al comercializarla a nivel local. La leña se extrae de especies como el tlauhuitol (*Lysiloma divaricatum*), tepeguaje (*Lysiloma acapulcense*), palo de brasil (*Haematoxylum brasiletto*), palo dulce (*Eysenhardtia polystachya*), cubata (*Acacia* spp.), uña de gato (*Mimosa Polyantha*) y tecolhuixtle (*Mimosa benthamii*) (Cruz-León et al., 2016; Yescas-Albarrán et al., 2016).

La resina del copal chino (*Bursera bipinnata*) y copal ancho (*Bursera copallifera*) es un producto forestal no maderable extraído por recolectores conocidos como copaleros. Esta actividad forestal se realiza entre los meses de agosto y octubre, para la colocación en las ofrendas del día de muertos y para la venta en mercados locales (Cruz-León et al., 2006). Estudios sobre la incidencia del manejo tradicional en individuos de copal chino muestran que aquellos árboles con prácticas de manejo silvícola por parte de los campesinos tienen una diferenciación con individuos no manejados o silvestres, al producir mayor cantidad de resina, con olor y color más fuerte, lo que podría ser un indicador de domesticación incipiente (Abad-Fitz et al., 2020).

La cacería es una actividad arraigada culturalmente entre los habitantes de la región. Se estima que se capturan hasta 37 especies de fauna silvestre, entre mamíferos, aves, reptiles, anfibios, con fines alimentarios y medicinales, como animales de compañía, materia prima para amuletos, adornos y herramientas. Entre las especies capturadas se encuentran el venado cola blanca (*Odocoileus virginianus*), tejón (*Nasua narica*), zorrillos (*Mephitis macroura*), iguanas (*Ctenosaura pectinata*), víboras de cascabel (*Crotalus culminatus*), huilotas (*Zenaida macroura*, *Zenaida asiática*) y tórtolas (*Columbina inca*, *Columbina passerina*) (García-Flores et al., 2018; Velarde y Cruz, 2015).

Conclusiones

La investigación documental muestra que el patrimonio biocultural expresado en el uso tradicional de la diversidad biológica presente en la selva baja caducifolia de la Sierra de Huautla es fundamental para el bienestar social de los pueblos de esta región de Morelos. Esto, porque les brinda diversos bienes, como fauna y flora silvestres, para la satisfacción de sus necesidades materiales, como alimento, medicina, combustible e incluso para solventar sus ingresos económicos, mediante el aprovechamiento integral de sus recursos por medio de actividades productivas agrícolas, pecuarias y forestales, como la agricultura, ganadería extensiva, recolección de frutos, leña, plantas medicinales, extracción de copal y la cacería. Comprender los patrones de biodiversidad, pero también el cómo ésta se aprovecha por las poblaciones locales de la REBIOSH, ayudará a fortalecer las estrategias de conservación, además de permitir contextualizarlas con la realidad social de sus habitantes.

Referencias

- Abad-Fitz, I., Maldonado, B., Aguilar, K. M., Sánchez, L., Gómez, L., Casas, A., Blancas, J., García, Y. M., Beltrán, L., Sierra, J. A., Cristians, S., Moreno, A. I., Torres, I. y Espinosa, F. J. (2020). Consequences of Traditional Management in the Production and Quality of Copal Resin (*Bursera bipinnata* (Moc. & Sessé ex dc.) Engl.) in Mexico. *Forests*, 11, 991. link.gale.com/apps/doc/A641331236/AONE?u=anon~218ad9e8&sid=googleScholar&xid=6c6d1210
- Argueta, A. (1994). *Atlas de las plantas de la medicina tradicional mexicana* (tomos I, II y III). INI.
- Arias, D., Barona, C. y Dorado, O. (2014). *Una mirada a la biodiversidad y conservación de Morelos desde un enfoque educativo*. UAEM. <http://riia.uaem.mx/handle/20.500.12055/223>
- Arias, D., Dorado, O. y Maldonado, B. (2002). Biodiversidad e importancia de la selva baja caducifolia: la Reserva de la Biosfera Sierra de Huautla. *Biodiversitas*, 45, 7-12. <http://www.uv.mx/personal/asuarez/files/2011/01/Selva-baja2.pdf>
- Barrera-Bassols, N. y Toledo V. M. (2005). Ethnoecology of the Yucatec Maya: Symbolism, Knowledge and Management of Natural Resources. *Journal of Latin American Geography*, 4, 9-40. <https://www.jstor.org/stable/25765087>
- Blancas, J., Casas, C., Rangel, S., Moreno, A., Torres, I., Pérez, E., Solís, L., Delgado, A., Parra, F., Arellanes, Y., Caballero, J., Cortes, L., Lira, R. y Davila, P. (2010). Plant Management in the Tehuacán-Cuicatlán Valley. *Economic Botany*, 64 (4), 287-302. <https://doi.org/10.1007/s12231-010-9133-0>
- Boyás, J. (1992). *Determinación de la productividad, composición y estructura de las comunidades arbóreas del Estado de Morelos en base a unidades ecológicas* [Tesis de Doctorado. UNAM]. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/97049>

- Centro de Investigación en Biodiversidad y Conservación. (2020). *El uso de los recursos naturales para alimento, medicina y combustible*. M en C. Angélica Alemán [video]. https://www.youtube.com/watch?v=J_MLO1v1iqs
- Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas (2005). *Programa de conservación y manejo de la Reserva de la Biosfera Sierra de Huautla*. CONANP.
- Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (2017). *Síntesis (actualizada a 2017) de capital natural de México*. https://www.biodiversidad.gob.mx/pais/pdf/CapNatMex/Apendice_sintesis_CNM_2017.pdfh
- Cruz-León, A. (2008). Frutales de recolección en la Sierra de Huautla, Morelos. En: Cruz, J. y Torres, P. (coord.). *Enfoques tecnológicos en la fruticultura: un tributo a Raúl Mosqueda* (pp. 117-129). Universidad Autónoma Chapingo.
- Cruz-León, A., Salazar, L. y Campos, M. (2006). Antecedentes y actualidad del aprovechamiento de copal en la Sierra de Huautla, Morelos. *Revista de Geografía Agrícola*, 37, 97-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75703707>
- Cruz-León, A., Uribe-Gómez, M., Lara Bueno, A., Yescas-Albarrán, C. y Maldonado-Torres, R. (2016). Diálogo del saber campesino y la investigación científica: árboles nativos dendroenergéticos en la Reserva de la biosfera Sierra de Huautla, Morelos, México. *Revue d'Ethnoécologie*, 9, 1-14. <https://doi.org/10.4000/ethnoecologie.2493>
- Cruz-León A y Cruz-Aguilar R. (2020). De la selva baja caducifolia al sistema silvopastoril tradicional en la Sierra de Huautla, Morelos. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 11 (8), 1943-1955. <https://doi.org/10.29312/remexca.v11i8.2749>
- Dorado, O., Arias, D., Alonso, G. y Maldonado, B. (2002). Educación ambiental para la biodiversidad en el trópico seco, Reserva de la Biosfera Sierra de Huautla, Morelos, México. *Tópicos en Educación Ambiental*, 4 (12), 31. <http://www.anea.org.mx/wp-content/uploads/2015/02/Paginas-23-33-n12.pdf>
- García-Flores, A., Valle-Marquina, R. y Monroy-Martínez, R. (2018). Aprovechamiento tradicional de mamíferos silvestres en Pitzotlán, Morelos, México. *Revista Colombiana de Ciencia Animal-RECIA*, 10 (2), 111-123. <https://doi.org/10.24188/recia.v10.n2.2018.620>
- Gutiérrez-Santillán, T. V., Moreno-Fuentes, Á., Sánchez-González, A. y Sánchez-Rojas, G. (2019). Knowledge and use of biocultural diversity by Nahua in the Huasteca region of Hidalgo, Mexico. *Ethnobiology and Conservation*, 8. <https://ethnobiococonservation.com/index.php/ebc/article/view/282>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Censo de población*. México: INEGI.
- Juárez-Delgado, J. C., Monroy-Martínez, R., Colín-Bahena, H., Monroy-Ortiz, R. y Dorado-Ramírez, O. (2018). Los subsidios de las unidades productivas tradicionales a la ganadería extensiva en Huautla Morelos, México. *Polibotánica*, 46, 327-340. <https://doi.org/10.18387/polibotanica.46.21>

- Legal, L., Dorado, O., Machkour, S., Leberger, R., Albre, J., Mariano, N. y Gers, C. (2014). Ecological constraints and distribution of the primitive and enigmatic endemic Mexican butterfly *Baronia brevicornis* (Lepidoptera: Papilionidae). *Canada Entomology*, 147 (1), 71-88. <http://doi.org/0.4039/tce.2014.24>
- Maldonado, B. (1997). *Aprovechamiento de los recursos florísticos de la Sierra de Huautla Morelos, México* [Tesis de Maestría, UNAM]. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/283050>
- Morales, S. y Guzmán, E. (2015). Caracterización sociocultural de las milpas en dos ejidos del municipio de Tlaquiltenango, Morelos, México. *Etnobiología*, 13 (2), 94-109. <https://revistaetnobiologia.mx/index.php/etno/article/view/83>
- Morett-Sánchez, J. y Cosío-Ruiz, C. (2017). Panorama de los ejidos y comunidades agrarias en México. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 14 (1), 125-152. <http://doi.org/10.22231/asyd.v14i1.526>
- Orozco-Lugo, C., Valenzuela, D., Guillén, A., Lavalle, A. y Rhodes, A. (2014). Primer registro de cuatro especies de murciélagos para el estado de Morelos y nuevos registros para la Reserva de la Biosfera Sierra de Huautla, México. *Revista Mexicana de Biodiversidad*, 85, 38-47. <http://dx.doi.org/10.7550/rmb.40012>
- Registro Agrario Nacional (2015). *Propiedad social fundamental para la conservación y aprovechamiento de la biodiversidad en México*. <https://www.gob.mx/ran/prensa/propiedad-social-fundamental-para-la-conservacion-y-aprovechamiento-de-la-biodiversidad-en-mexico>
- Rzedowski, J. (1978). *Vegetación de México*. Limusa.
- Rzedowski, J. y Kruse, H. (1979). Algunas tendencias evolutivas en *Bursera* (Burseraceae). *Taxon*, 28 (1), 103-116. <https://doi.org/10.2307/1219565>
- Sánchez, A. (2016). *La familia Pteridaceae (Pteridophyta) en la Reserva de la Biosfera Sierra de Huautla, Morelos* [Tesis de Licenciatura, UAEM]. https://ebps.org.uk/bigmedia/La_familia_Pteridaceae_Pteridophyta_en_l.pdf
- Silvetti, F. (2011). Una revisión conceptual sobre la relación entre campesinos y servicios ecosistémicos. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 8 (66), 19-45. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1652>
- Tello, I., Montiel, E. y Rebollar, J. (2020). Hongos de la Reserva de la Biosfera Sierra de Huautla. En CONABIO, UAEM, SDS, CEBM (eds.), *La biodiversidad en Morelos: estudio de estado 2, volumen 2* (pp. 398-401). CONABIO. <https://biodiversidad.morelos.gob.mx/biodiversidad/libro-estudio-de-estado-2>
- Toledo, V. M. (2005). Repensar la conservación: ¿áreas naturales protegidas o estrategia bioregional? *Gaceta Ecológica*, 77, 67-83. <https://www.redalyc.org/pdf/539/53907705.pdf>

- Toledo, V. M., Barrera-Bassols, N., García-Frapolli, E. y Alarcón-Chaires, P. (2008). Uso múltiple y biodiversidad entre los mayas de la península de Yucatán, México. *Interciencia*, 33, 345-352. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So378-18442008000500007
- Trejo, I. (2005). Análisis de la diversidad de la selva baja caducifolia en México. En H. Gonzalo, J. Soberón, P. Koleff y A. Melic, A. (eds.), *Sobre diversidad biológica: el significado de las diversidades Alfa, Beta y Gamma* (pp. 1-12). CONABIO; SEA; CONACYT.
- Trejo, I. (2010). Las selvas secas del Pacífico mexicano. En G. Ceballos, L. Martínez, A. García, E. Espinoza, J. Bezaury y R. Dirzo (eds.), *Diversidad, amenazas y áreas prioritarias para la conservación de las selvas secas del Pacífico de México* (pp. 41-52). FCE; CONABIO.
- Valenzuela, D., Dorado, O. y Ramírez, R. (2010). Sierra de Huautla, Morelos. Guerrero, Puebla. En G. Ceballos, L. Martínez, A. García, E. Espinoza, J. Bezaury y R. Dirzo (eds.), *Diversidad, amenazas y áreas prioritarias para la conservación de las selvas secas del Pacífico de México* (pp. 477-481). FCE; CONABIO.
- Valenzuela, D., De León, A., Lavalle, A., Orozco, L. y Chávez, C. (2013). The Margay *Leopardus wiedii* and Bobcat *Lynx rufus* from the Dry Forests of Southern Morelos, Mexico. *The Southwestern Naturalist*, 58, 118-120. <https://www.jstor.org/stable/23362684>
- Valenzuela, D., Castro, F., Servin, J., Martínez, M. y Martínez, J. (2015). First contemporary record of jaguar at Morelos and the Sierra de Huautla Biosphere Reserve, Mexico. *Western North American Naturalist*, 75, 370-373. <https://scholarsarchive.byu.edu/wnan/vol75/iss3/13/>
- Velarde, S. y Cruz, A. (2015). La fauna silvestre y su relación con el bienestar de tres comunidades de la Reserva de la Biosfera Sierra de Huautla, Morelos. *Etnobiología*, 13, 39- 52. <https://revistaetnobiologia.mx/index.php/etno/article/view/73>
- Yescas-Albarrán, C., Cruz-León, A., Uribe-Gómez, M., Lara-Bueno, A. y Maldonado Torres, R. (2016). Árboles nativos con potencial dendroenergético para el diseño de tecnologías agroforestales en Tepalcingo, Morelos. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 16, 3301-3313. <https://doi.org/10.29312/remexca.voi16.398>
- Zulueta, R., Trejo, D., Lara, L., López, H. y Moreira, C. (2006). ¿Es útil la flora de la selva baja caducifolia de México? *La Ciencia y el Hombre*, 14 (1). <https://www.uv.mx/cienciahombre/revistae/vol19num1/articulos/flora/index.htm>

ARTÍCULOS

El lenguaje y los personajes en la creación del *legendarium* en la narrativa de J. R. R. Tolkien

Language and characters in the creation of the legendarium in the narrative of J. R. R. Tolkien

Joyzukey Armendáriz Hernández

ORCID: 0000-0002-9574-7101/joyzukey.armendarizhrdz@uanl.edu.mx

Doctorado en Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)

RESUMEN

El presente artículo bosqueja el contexto de creación del *legendarium* de J. R. R. Tolkien, a través de las ejemplificaciones del lenguaje, los personajes mitológicos y la manera en que éstos se interrelacionan en las obras sobre la Tierra Media. El lenguaje posibilita la construcción de los fundamentos de la ideología de Tolkien, a lo cual se suman los personajes mitológicos que conforman el universo creado por este autor. Este universo se muestra más visiblemente en las obras de *El Señor de los Anillos* y *El Silmarilion*. El artículo inicia con una breve biografía de Tolkien, además de la cronología de publicación de sus obras, que se van complementando entre sí. La manera de narrar de Tolkien elabora el sustento de la construcción total de un mundo nuevo sostenido por sus personajes y su lenguaje.

PALABRAS CLAVE

J. R. R. Tolkien, legendarium, Señor de los Anillos, Silmarilion, valar

ABSTRACT

This article outlines the context for the creation of J. R. R. Tolkien's *legendarium*, through exemplifications of language, mythological characters, and the way they interrelate in the works about Middle-Earth. Language enables the construction of the foundations of Tolkien's ideology, to which the mythological characters that make up the universe created by this author are added. This universe is most visibly shown in the works of *The Lord of the Rings* and *The Silmarilion*. The article begins with a brief biography of Tolkien, in addition to the publication chronology of his works, which complement each other. Tolkien's way of narrating provides the basis for the total construction of a new world sustained by its characters and their language.

KEY WORDS

J. R. R. Tolkien, legendarium, The Lord of the Rings, Silmarilion, valar

John Ronald Reuel Tolkien (1892-1973) fue un filólogo y reconocido académico medievalista, profesor especializado en inglés antiguo, quien ocupó esta posición en Oxford de 1925 a 1945. Su trabajo, entre otros temas, exploraba correlaciones entre mitos y creencias de la cultura anglosajona, que observaba como fundamentales para el ser humano (Jakobsson, 2009). Desde pequeño mostró interés en distintos lenguajes. Leía fluidamente latín, español, francés y alemán. A los 18 años, coinventaría el lenguaje *nevbosh*, traducido como “nuevo disparate”, al no tener un sentido específico en particular. En sus años académicos, este contexto le resultaría fructífero, al añadir nuevo conocimiento en finlandés, gótico y galés a la creación de su lenguaje élfico (Jakobsson, 2009).

El *corpus* del autor enmarca los relatos de la Tierra Media, el lugar de creación donde los dioses, obedientes al deseo del único dios, formaron sabios o ángeles, elfos de belleza incomparable, valientes enanos, hombres honorables y árboles ancestrales; también había cabida ahí para terribles orcos, arañas gigantes, balrogs —demonios de fuego— y encarnaciones de maldad, como Melkor y Sauron. Estos relatos fueron publicados parcialmente en vida del autor, y póstumamente, por parte de su hijo, Christopher Tolkien.

El reconocido místico Henry Corbin presenta el concepto de *imaginal* (Herrero-Gil, 2008), que se refiere a lo que existe en el mundo espiritual y luego toma cuerpo, así como, a la inversa, al cuerpo que se torna espiritual en un ciclo incesante. De esta manera, la criatura puede tener comunicación con lo Absoluto. Aunque la idea de Corbin se conecta con el concepto de imaginario, propongo que este proceso de instauración de un imaginario es necesario dentro de la narrativa de Tolkien para fortalecer la noción del *legendarium*, término usado por Tolkien para describir su mitología sobre la Tierra Media.

Así es posible explicar la creación de los dioses de la Tierra Media, los valar, que por instrucción de Eru Illúvatar, el dios supremo, transforman este lugar, completando la creación y son fuente de sabiduría para los elfos. Esto se relaciona con la imaginación activa o creadora que Corbin explica, lo cual también se fortalece en la complementación de las historias, ya sea en los apéndices de *El Señor de los Anillos* (en adelante *SDLA*), *El Silmarilion* o *Los cuentos inconclusos de Númenor y la Tierra Media*. De esta manera, la construcción del mito y del imaginario que Tolkien realiza se liga con un texto nuevo que emerge de esta construcción, que es visiblemente diferente de aquellos de los que toma referencia.

La obra *SDLA* narra las aventuras de la Comunidad del Anillo para lograr la destrucción del Anillo y así vencer al Señor Oscuro, Sauron, lugarteniente de Melkor en las edades antiguas y ahora encarnación de la maldad en Arda. En esta narración se comienza a dar preeminencia al papel de los hombres, sin eliminar la jerarquía e importancia de los elfos. La historia termina con el reestablecimiento de la línea real de los hombres de antaño, llamados númenóreanos, y de Aragorn, quien se convierte en el primer rey del Reino Unificado de Gondor y Arnor. Así inicia la Cuarta Edad del Sol.

Para este artículo, se contextualizarán dos obras principales de Tolkien: *SDLA*, publicada en inglés y que contiene tres volúmenes: *La Comunidad del Anillo*, *Las dos torres* y *El retorno del rey*, y *El Silmarilion*, editada y publicada póstumamente, en 1977, por Christopher Tolkien (1924-2020). Esta segunda obra, *El Silmarilion*, ofrece una gran oportunidad de análisis y nuevos enfoques. Tradicionalmente, el mayor peso analítico de la obra de Tolkien se ha puesto en *SDLA*, una obra que ha sido revisada desde diversas perspectivas a partir de su publicación. Al ser *El Silmarilion* una obra que escapa ligeramente a la época de su autor se ha minimizado su importancia; sin embargo, la visión mayor del *legendarium* está descrita en ella, lo que nos permite ahondar en esta noción.

El *legendarium* comienza en el relato de *El Hobbit*, publicado en 1937 como obra singular, sin considerar una secuela. No obstante, al recibir buenas críticas y convencido por su editorial, Tolkien decidió trabajar la secuela de esta obra con un tono más oscuro, es decir, ya no enfocado como una historia para niños sino para adultos (Shippey, 2000). El anillo que Bilbo había guardado inocentemente por décadas tendría al fin su desarrollo.

De manera paralela a la creación de *SDLA*, Tolkien desarrolla más profundamente el *legendarium* en *El Silmarilion*, con la esperanza de que ambas obras se publicaran simultáneamente y la historia resultase más clara para los lectores, ya que *SDLA* contiene múltiples referencias a los mitos de la creación de la Tierra Media, los personajes que participaron en incontables guerras antiguas y, por supuesto, el origen del mal, encarnado en Sauron, el Señor Oscuro. A pesar de este deseo, que Tolkien consideraba una necesidad, la casa editorial George Allen & Unwin desestimó la solicitud del autor. Debido a esta negativa, Tolkien rechazó inicialmente la oferta de publicación, aunque acabó por aceptarla, ya que ninguna otra casa editorial estaba dispuesta a publicar una novela del género que luego se conocería como *alta fantasía* (Shippey, 2000).

Lo anterior provocaba complicaciones en la coherencia de la trama que se presenta en *SDLA*, por lo que Tolkien agregó apéndices (A-F) para subsanar estos espacios (Tolkien, 2012). En tales secciones, el autor explora la historia de la línea real de los númenóreanos, a los cuales pertenece Aragorn y cuya característica principal es su longevidad; también describe las edades anteriores con sus guerras, a modo de anales del reino, árboles genealógicos de los personajes incluidos en *La Comunidad del Anillo*, calendarios y nombres de meses que divergen del gregoriano, y explicaciones del uso del “lenguaje común” usado por los personajes, lo cual da espacio a explicaciones lingüísticas acerca de cualquier otro idioma incluido en la historia. No obstante, pareciera que estos apéndices guardan una similitud con los libros apócrifos incluidos al final de la Biblia conocida como Vulgata Sixtina, según rescatan algunos historiadores (Pagán, 2017), lo cual busca aumentar la realidad del *legendarium* sobre estos “detalles ocultos”.

Desafortunadamente, muchos lectores no consideran estos apéndices como elementos de la novela y en ocasiones han sido ignorados. Para subsanar esta deficiencia, Christopher

Tolkien se dio a la tarea de compilar, organizar y buscar la publicación de todas las obras inconclusas de su padre, a partir de su muerte, el 2 de septiembre de 1973. Entre éstas se encuentra *El Silmarilion*, obra clave para entender el *legendarium* de Tolkien, apenas esbozado en las páginas de *SDLA* y de *El Hobbit*. Pero los detractores eran implacables: Martin Hagis (2009) rescata una entrevista a Jorge Luis Borges en la que éste señala el problema de la trilogía, criticando la manera en la que el lector se queda fuera de este universo debido a la falta de explicación (Burgin, 1998).

La mayoría de los “lectores contemporáneos” de estas historias conocieron la trama a partir de las películas de Peter Jackson (2001), que comenzaron a salir a la luz a partir de 2001. En estas películas ya se han sintetizado los detalles ocultos que se explican en los apéndices de *SDLA*, en la trama de *El Silmarilion*, en las *Cartas de Tolkien* y en *Los cuentos inconclusos de Númenor y la Tierra Media*. Para estos lectores, la información nueva se asimiló en tres instantes que invitarían a la lectura de las novelas posteriormente, y con la información ya asimilada, el disfrute y la opinión de la obra ha resultado muy diferente.

Sin embargo, múltiples críticas sobre la coherencia de la narrativa de Tolkien en pantalla se han mostrado a la par de las alabanzas a las producciones cinematográficas. Jannet Brennan Croft (2005) argumentó, rescatando lo que Tolkien había conceptualizado anteriormente como “anticipación” y “achatamiento”, que la adaptación del guion realizada por Jackson se apresuraba y no enmarcaba en su totalidad la caracterización y el ritmo propuesto por Tolkien en sus novelas y que, por lo tanto, se revelaba demasiada información en poco tiempo. Esto comprueba el argumento anterior y la perspectiva dividida que provocó la adaptación al cine. No ahondaremos más en este punto, que no obstante invita a la reflexión.

Sobre los personajes en el *legendarium*

El Silmarilion es el génesis de las historias de la Tierra Media. La obra narra episodios que pareciesen baladas o epopeyas cuyo propósito es mantener en la memoria y en el corazón de la audiencia a los héroes en sus guerras (esta tradición pertenece a los elfos antiguos). El estilo es principalmente la narración en tercera persona de los eventos desde la creación del mundo; la caída de Melkor, quien es la primera personificación del mal; las migraciones de los elfos que se derivaron en diversos grupos étnicos, que luego tendrán un papel muy importante en el establecimiento del poder mayor; la aparición de los primeros hombres y sus alianzas con los elfos, y el trabajo hacendoso pero avaricioso de los enanos. Sin embargo, todas las narraciones, aunque inicialmente divergentes, se focalizan en la creación de las joyas más hermosas que se hubiesen creado jamás, los silmarils, que le dan nombre a la obra.

Los silmarils fueron creados por el príncipe elfo Fëanor, inicialmente aguerrido y leal pero quien, al observar la belleza de los silmarils, que reflejaban la luz de los Dos Árboles Sagrados de Valinor, el reino de los valar, se volvió avaro y se aisló de la compañía de sus hermanos. La

historia de *El Silmarilion* explora los eventos de las épocas, desde el origen del universo hasta las múltiples guerras y desavenencias; por lo tanto, el propósito fundamental de esta obra es narrar, desde el inicio de los tiempos, las complicaciones e inherente disminución de la vida de los elfos sobre la Tierra Media.

La estructura de *El Silmarilion* comienza con la creación del universo en la *Ainulindalë*, la música de los ainür. En ella se narra cómo el ser supremo Eru Ilúvatar concibe la creación de los ainür, seres inmortales que son partícipes de la majestad de Eru en el Vacío del universo. Después, Eru concibe la música del universo, en la que se vislumbra la creación de Arda, el mundo que alberga la Tierra Media, y de los seres que la habitarán, y permite que los ainür participen de la construcción de esta sinfonía, ya que son seres que provienen del pensamiento de Eru y continuarán con la idea inicial que éste tendría. Sin embargo, un ainür llamado Melkor es tentado a provocar una discordancia en la melodía. En medio de la sinfonía, Melkor logra que otros ainür, confundidos por el sonido, sigan su discordancia. Melkor se envanece de tal hazaña e incrementa el sonido; no obstante, Eru ha observado este desarrollo desde el inicio. Reprende a Melkor con la indicación de que él mismo ha permitido la discordancia, ya que ésta también es necesaria en la creación del universo y hace explícito el origen del mal, incluso antes de la formación de la Tierra Media. Según lo explica Tolkien en la Carta 212, esta inclusión permite que, subsecuentemente, se presenten en Eä diversos ejemplos de rebeliones y discordancias no como consecuencia del libre albedrío, sino como elemento natural dentro de Eä (Tolkien, 1995).

La mitología de Tolkien comienza cuando los ainür, que participaron en la creación de la melodía, son invitados por Eru para realizar la creación del universo a partir de la visión que provenía de esta música. Los ainür que participaron cambiaron su morada a Arda, un planeta ubicado en la vastedad inmensa de Eä, que albergaría la Tierra Media, la cual en un inicio estaba desordenada y era plana (Tolkien, 2002, pp. 12-20). Ellos serían los responsables de clasificar las notas para que produjesen la música inicial que Eru había concebido. También se les permitió adoptar la forma que quisieran, y es en esta sección en la que se observa más claramente el propósito de Tolkien sobre el establecimiento de dioses que manipulan elementos físicos observables.

Comienza, entonces, la segunda sección de *El Silmarilion*, llamada *Valaquenta* o *Historia de los Valar*. En ella se reconocen los ainür, ahora llamados valar, que ocupan Arda, varón y hembra, en ocasiones en matrimonios perfectos: Manwë, señor de Arda, los vientos y las nubes, habita con Varda, dama de las estrellas; Aulë, el herrero especialista en gemas, cuya esposa es Yavanna, dadora de frutos y amante de todas las cosas que crecen en la tierra; Ulmo, que yace solo y domina los mares; Tulkas, el gran guerrero de los valar; Oromë, cazador y señor de los bosques, y su esposa, Vánadama, de las flores y pájaros y hermana menor de Yavanna. También se menciona a Nessa, Niëna, Lorien, Este, Vaire y Namó (Tolkien, 2002, pp.

23-31). Tolkien también explica jerarquías dentro de estos grupos, ya que los maiar, conocidos inicialmente como istari, pese a ser seres inmortales, tenían un menor rango que los valar. Según su descripción, eran siervos de los valar y su número se desconoce; sin embargo, cumplían propósitos específicos y de gran importancia para el plan de Eru. Un maia que representa estas cualidades es Gandalf, en un inicio conocido como Olorín.

Asimismo, se describe el grupo de los enemigos o aquellos ainür que participaron en la discordancia creada por Melkor, ya sea con intención o engañados por él. Melkor declaró la guerra a los valar desde el inicio de los tiempos y cada obra que ellos realizaban, fueran montañas o valles, árboles o ríos, Melkor la destruyó e hizo de la Tierra Media un lugar caótico e inestable, tal y como se imaginaría el inicio de la tierra sin habitante alguno. Durante la narración de *El Silmarilion*, Melkor está inmerso en un vaivén de interacciones con los valar. En un inicio es perdonado por sus faltas, pero cada vez se vuelve más arrogante y rehúsa humillarse ante sus hermanos para solicitar el perdón. Esta cualidad se hace más evidente a medida que Melkor reduce sus interacciones con los valar y las incrementa con los elfos.

Casi al final de *El Silmarilion*, el cual describe principalmente las acciones de Melkor, se menciona a Sauron, un maia servidor de Melkor desde el inicio, pero más malévolo y traicionero. El fin de Sauron se narra en *SDLA*, no así el de Melkor, posteriormente llamado Morgoth, quien fue encerrado por los valar en el Vacío del universo, de donde escapará en las edades futuras y una nueva batalla, la Dagor Dagorath o la Última Batalla, dará fin al mundo conocido; sin embargo, éste será reconstruido nuevamente por los ainür y los hijos de Ilúvatar en perfecta armonía.

Esta batalla se menciona cuatro veces en *El Silmarilion*. La primera mención se refiere a la revelación que permitirá mostrar el propósito de los enanos como creación de Aulë, quienes ayudan en la formación de la nueva Arda después de esta batalla y mediante la cual podrán ser considerados hijos de Ilúvatar (Tolkien, 1979, p. 39). Esta revelación se menciona también como una señal en el firmamento, establecida por Varda con el diseño de la constelación Menelmacar, o en Síndar, El Espadachín del Cielo, constelación que también enmarcaría la llegada de los elfos (Tolkien, 1979, p. 45). Finalmente, se retoma explícitamente al indicar que, después del Fin, Fëanor será restituido y volverá a Arda, y todos los misterios, especialmente el de la belleza de los silmarils, serán revelados (Tolkien, 1979, p. 69). Adicionalmente, se hace referencia al destino de Ar-Pharazôn, último rey númenóreano, que rebeldemente intentó invadir Aman y, como castigo, él y su ejército fueron aprisionados en las Cuevas de los Olvidados, cuando el mismo Erú reconfiguró Arda como consecuencia de su desvarío (Tolkien, 1979, p. 334). Ar-Pharazôn tendrá en esta última batalla un papel aún no revelado.

Esta descripción es comparable a la estructura de algunos textos clásicos, como los de Ovidio (1999) o las *Eddas* nórdicas, en las que se dibuja el origen del universo y, en orden cronológico, la aparición de los hombres y las subsecuentes guerras y conflictos que ensalzaron

héroes de los que fue necesario hablar en las gestas. Es incluso similar a la narración cristiana del Génesis, donde se indica que la tierra estaba desordenada y vacía. *El Silmarilion* imita la estructura de la epopeya clásica, pero escrita a inicios del siglo XX y con elementos que servirían para la creación de la novela fantástica. Sin embargo, describir el origen del universo y crear dioses, semidioses y razas diversas de seres que habitarían Arda, que eventualmente se convertiría en nuestra Tierra, es riesgoso si no existe una explicación de cómo un proceso llevaría al otro. Es por esto que el elemento principal que Tolkien usó para dar coherencia a su creación fue la invención, propósito y transformación del lenguaje.

Sobre el lenguaje

Tolkien consideraba que el lenguaje se fortalecía y permanecía en relación con la identidad que se pudiese desarrollar con los ejemplos de héroes antiguos y linajes reales. El lenguaje es, entonces, el instrumento más efectivo para dar a conocer los fundamentos de su ideología. Foucault (2005) expresó que “ciertos tipos de enunciación vinculan a ciertos individuos” (p. 44). Es entonces posible analizar los grupos de diferentes elfos bajo esta premisa.

Inicialmente sólo existía un tipo de elfos que aparecieron en la región llamada Cuiviénen. al este de la Tierra Media (Tolkien, 1979, p. 43). En el inicio, Eru Ilúvatar permitió que los valar esperaran el momento en que despertaran los hijos de Ilúvatar, que son los elfos, o los primeros nacidos, y posteriormente los hombres. Esto indica que los elfos, como los hombres, fueron creados por Ilúvatar, pero ayudados en su recorrido en la Tierra Media por los valar, y los cuales, de manera más cercana a las descripciones mitológicas, poseían inmortalidad según la duración de Eä. Cuando los elfos despertaron, los valar quisieron que habitaran con ellos en las tierras altas de Valinor, el reino de los dioses.

Entonces, los valar hablaron sobre las bondades del continente de Aman, también conocido como el Reino Bendecido y las Tierras Imperecederas, localizado al oeste de la Tierra Media. Si los elfos aceptaban iniciar el viaje, era necesario dejar los bosques conocidos, cruzar las tierras inhóspitas, navegar por el mar y nunca más volver. La promesa era la perfecta interacción de los valar y los elfos, así como las bondades que esto supondría, el conocimiento y la pureza que los enmarcaría. Pero no todos los elfos fueron convencidos y entonces empezó su división. Sanacore (2015) explica que los elfos se denominan quendi, y éstos se dividen en eldar, o aquellos que tomaron el gran viaje a Aman, y avari, o los que reusaron dejar el lugar en el este, donde aparecieron por primera vez. También se dividen principalmente en elfos de luz y elfos de oscuridad. Esta denominación se determina según los elfos que contemplaron la luz de los Dos Árboles Divinos que iluminaban Valinor, la tierra de los valar, y los elfos que no lograron o desistieron llegar a esta región.

Así, los elfos comenzaron su travesía. Después de que los valar hubiesen invitado a tres representantes para conocer Valinor y presentarse como embajadores antes sus familias en

la Tierra Media, tres familias reales comenzaron el viaje: vanyar, nöldor y teleri. Los vanyar, liderados por Ingwë, alcanzaron la meta de llegar a Valinor y nunca más volvieron a la Tierra Media. Los nöldor, liderados por Finwë, asumen una participación determinante en el desarrollo de los eventos de *El Silmarillion*, al ser el grupo de elfos exiliados de Valinor. Finalmente, los teleri se caracterizaron por distraerse y detenerse durante el recorrido debido a la belleza de los ríos, las montañas y los bosques (Tolkien, 1979, pp. 50-51). Hasta este punto, Tolkien ha determinado que estos grupos sigan una monarquía innata o la establecida por aquellos que despertaron primero. Sin embargo, la clasificación más importante es la de los elfos de luz, calaquendi, o aquellos que llegaron a Aman y observaron la luz de los Dos Árboles, y los elfos de oscuridad, moriquendi, o aquellos que nunca observaron la luz antes de la creación de la Luna (Tolkien, 1979, p. 51).

Durante el recorrido, en el grupo de los teleri, Lenwë se opuso a continuar, al reconocer la belleza del río Anduin. Con un grupo de otros teleri, permanecieron en los bosques alrededor del Anduin y fueron luego conocidos como los elfos verdes, elfos del Bosque Oscuro o silvanos de Lothlórien, sin confundirlos con los liderados posteriormente por Celeborn y Galadriel, dama nöldor que fue exiliada de Valinor. Uno de los elfos verdes más prominentes es Legolas, hijo del rey Thranduill, personaje clave perteneciente a la Comunidad del Anillo.

Durante la migración se presentó una complicación mayor. Uno de los reyes teleri, Elwë, después de haberse reunido con su amigo Finwë, deambuló por el bosque de Nan Elmoth, en la región de Belerian. Aquí se encontró con Melian, la maia de la cual se enamoró y por la que permaneció absorto en largo silencio. Se ocultaron de los demás y algunos de su pueblo se reusaron a continuar. Después de doscientos años, Elwë y Melian se revelan y forman el reino de Doriath en conjunto con los elfos leales que permanecieron en espera. Esto dio origen al grupo de los llamados elfos grises o sindar. Elwë también sería conocido a partir de este momento como Thingol; sin embargo, jamás perdería su estatus de Alto Elfo, al haber sido embajador de los valar antes de la migración (Tolkien, 1979, pp. 54-55).

Según Nietzsche (2009), la manera en que cada uno recibe el lenguaje determina lo que podremos lograr con él y, por lo tanto, determina lo que creemos. Retomando la escena anterior, los elfos que sí logran llegar a la tierra prometida y que residen en ese lugar perfecto también interactúan con los dioses y, por lo tanto, su lenguaje refleja esta superioridad. El sonido de las palabras es más armonioso y solemne, como lo explica Tolkien en los apéndices de *SDLA*. Eventualmente, estos Altos Elfos, llamados nöldor, regresan a la Tierra Media y llevan su lenguaje solemne, con el que tendrán que interactuar con los elfos que permanecieron en las profundidades de los bosques, testigos de la maldad que se estaba desarrollando en las tierras oscuras. Obviamente, el lenguaje de los elfos grises o sindar, nombre utilizado por los nöldor para referirse a los elfos que permanecieron en la Tierra Media y que encontraron a su regreso a ésta, es más práctico, mucho menos solemne pero útil. Y mientras las

edades pasaban, el reconocimiento de ese lenguaje solemne era la indicación de que alguna vez existió amistad entre elfos y dioses, y esto supondría un beneficio mayor para enfrentar cualquier tipo de problema que pudiese surgir. El lenguaje es espejo de la benevolencia del pasado y profeta de la protección futura, al menos para aquellos que tengan oídos para oír.

Para ejemplificar sólo un aspecto mínimo del proceso de desarrollo de lenguajes retomemos a Foucault (2005), quien indica, con su concepto de ritualización del habla, la identificación de sujetos que emiten ciertos mensajes, creando así sociedades de discurso. En *SDLA* y *El Silmarilion*, identificar el lenguaje usado proporciona elementos de análisis sobre la ideología de los personajes. El lenguaje de los Altos Elfos es quenya, como la clasificación de los elfos que llegaron a Aman, lenguaje desarrollado en Valinor, la tierra de los dioses. Tiene una pronunciación delicada y es de naturaleza metafórica. En la Tierra Media, los nördor eventualmente adoptaron el lenguaje sindarin, que originalmente pertenecía a los elfos grises, que no completaron su viaje a Aman y que formaron reinos en Belerian, subcontinente situado al noroeste de la Tierra Media. Alternativamente, el quenya devino en una lengua culta y sin uso cotidiano. Sin embargo, ambos son lenguajes orales, ya que la forma escrita se denomina tengwar y fue desarrollada por Fëanor (Tolkien, 1979, p. 70), quien sí viajó a Aman y luego se trasladó a la Tierra Media durante el exilio de los nördor.

Por parte de los enemigos, el ejemplo simple se encuentra en los orcos, quienes no poseen un lenguaje determinado, solamente una burda articulación de sonidos (Tolkien, 2012, p. 1105). Los orcos odian su propio lenguaje porque es rudo y sin melodía y prefieren no hablar, sino actuar. El discurso entonces, según Foucault (2005), es una “violencia que se ejerce sobre las cosas como una práctica” (p. 53). De acuerdo con lo anterior, los orcos están sujetos al dominio de un dispositivo de poder establecido a través de aquellos que sí usan el lenguaje, como Saruman, quien denomina *uruk-hai* a su raza modificada de orcos —literalmente traducido del sindarin como “orcós”— y al resto, *snaga* o esclavos. En el Apéndice F, bajo la subdivisión de Otras Razas, se indica que los orcos no tenían un lenguaje propio, sino que tomaban elementos de otros lenguajes y los pervertían a su gusto (o disgusto), y a través del lenguaje se mostraba el odio que sentían no sólo por otras razas, sino también por ellos mismos.

No obstante, Tolkien expresa en la Carta 212 que la finalidad de *SDLA* no es mostrar un despliegue de poder, sino la observancia de la muerte, la inmortalidad y la memoria por sobre todas las cosas. Lo anterior se hace explícito en la escritura en runas de la página inicial de *SDLA*, que muestra un marco con dos leyendas: la leyenda superior, escrita en cirth, el estilo usado en la Tierra Media, que representa los sonidos sindarin, la cual se traduce al inglés como “El Señor de los Anillos traducido del Libro Rojo”, y la leyenda inferior, escrita en tengwar, y traducida como “de la Periannath realizado por John Ronald Reuel Tolkien. A partir de este punto se describe la historia de la Guerra del Anillo y el Retorno del Rey como fue atestigüado por los hobbits” (Tolkien, 2012, pp. 1, 1088-1100).

De la misma manera, la impresión de *El Silmarillion* muestra un marco similar al escrito en tengwar. El comunicado oficial difundido por Christopher Tolkien indicaba que esta inscripción no tenía ningún propósito en particular. Sin embargo, debido al interés popular que se observa a través de las comunidades virtuales, se ha logrado la traducción y edición de dicha leyenda con base en la información de los Apéndices E y F. El texto dice: “La historia de la Primera Edad cuando aún Morgoth habitaba la Tierra Media y de cómo los Elfos lo enfrentaron en batalla para recuperar los Silmarils/a la cual se han añadido la Caída de Númenor y la historia de los anillos de poder y la Primera Edad cuando estas historias llegaron a su fin” (Tolkien, 1979, p. 1).

En los relatos de Tolkien, las gestas peleadas anteriormente sirven para enseñar a los nuevos guerreros. Como se narra en *El Silmarillion* y *SDLA*, el momento de la batalla pasó a ser historia, y la historia a mito, y así el mito fue olvidado. Sin embargo, en el momento en que la maldad resurgió se debieron buscar ecos de ese discurso olvidado para entender lo que sucedía en ese momento nuevo, y no sólo para hacer lógico el proceso, sino para obtener herramientas que los ayudaran a salir victoriosos. Ahora bien, esto muestra cierta coacción que se produce por ese discurso arcaico: sólo el entendido, el educado, podrá comunicar lo que se pretende; de otra manera, el discurso permanecerá inútil. Es entonces esencial la figura de Gandalf para establecer la correlación entre los tiempos antiguos y el momento presente.

Conclusión

Para concluir, es necesario retomar la idea de que todos los mundos creados son un discurso, y que los personajes hablan de la cosmovisión del autor. Todos los mundos retratados en los libros están formados por realidad e imaginario, el tiempo y el espacio de su creador, y el imaginario del cual él también formaba parte. Para Tolkien, la cualidad principal para la creación de las diferentes razas con sus respectivas ideologías yacía en el origen y uso del lenguaje. De esta manera, *El Silmarillion* se convierte en el origen ideológico de los elfos, al describir la evolución del lenguaje en correlación con los asentamientos de los diversos grupos de elfos. A su vez, *SDLA* retoma un análisis del lenguaje que proviene de la mente del autor y se muestra a manera de apéndice académico al libro ficticio llamado *Libro Rojo de Westmarch o de la Periannath*. Lo anterior se debe a que *El Silmarillion* fue publicado de manera póstuma; por lo tanto, la audiencia de *SDLA* aún no estaba familiarizada con tales explicaciones.

Este análisis abre futuras posibilidades de exploración. En primera instancia, el acercamiento al tratamiento de Tolkien como académico, quien recibe un manuscrito antiguo del cual traduce la historia de *SDLA*, nos permite establecer la hipótesis sobre la fundamentación mitológica que el autor buscaba con tanto ahínco. En segunda instancia, sería pertinente considerar cómo un lector contemporáneo lee a Tolkien, a pesar de las inferencias medievales, cómo se define el texto en su interacción con el receptor, y cómo funciona el texto y su

recepción, al observar las interacciones contemporáneas en la búsqueda de significados de los elementos crípticos en las historias del *legendarium*. En la actualidad contamos ya con las referencias cruzadas para hacer una lectura más profunda de Tolkien y así tener una visión completa de este universo creado, que se sustenta en elementos observables, como los personajes y el lenguaje. De esta manera se percibe una vitalidad en la narración, ya que la evolución de ambos proporcionará profundidad a la historia.

Referencias

- Burgin, R. (ed.) (1998). *Jorge Luis Borges: Conversations*. University Press of Mississippi.
- Croft, J. B. (2005). Mithril Coats and Tin Ears: 'Anticipation' and 'Flattening' in Peter Jackson's *The Lord of the Rings* Trilogy. En Jannet Brennan (Ed.), *Tolkien on Film: Essays on Peter Jackson's The Lord of the Rings* (pp. 63-80). Mythopoeic Press.
- Foucault, M. (2005). *El Orden del Discurso* (p. 44). Cloter-Tusquets.
- Hagis, M. (2009). Prodigios y Ficciones: Coincidencias y desencuentros entre Borges y Tolkien. *Hispanoamérica*, 38 (112). 115-121. <https://www.jstor.org/stable/27809451>
- Herrero-Gil, M. (2008). Introducción a las teorías del imaginario. Entre la ciencia y la mística. *Ilu. Revista de Ciencia de las Religiones*, 13. 241-258. <https://revistas.ucm.es/index.php/ILUR/article/view/ILURo8o844o241A>
- Jackson, P. (dir.) (2001). *El Señor de los Anillos: La Comunidad del Anillo*. New Line Cinema.
- Jakobsson, A. (2009). Talk to the Dragon: Tolkien as a Translator. *Tolkien Studies*, 6. 27-39. <https://doi.org/10.1353/tks.0.0053>
- Nietzsche, F. (2009). *Obras Nietzsche I. Estudio introductorio de German Cano*. Gredos.
- Ovidio (1999). *Las metamorfosis* (pp. 17-26). Edicomunicación.
- Pagán, S. (2017). *Libros Poéticos y Sapienciales. Interpretación eficaz hoy*. Editorial Clie.
- Sanacore, D. (2015). *The Norse Myth in the world of Tolkien* (pp. 1-36). [Tesis Corso Di Laure in Lingue e Culture Moderne] Università degli Studi di Pavia.
- Shippey, T. (2000). *J. R. R. Tolkien: Author of the Century*. Harper.
- Tolkien, J. R. R. (1979). Quenta Silmarillion. Of Aulë and Yavanna. En Christopher Tolkien (Ed.), *The Silmarillion*. Ballantine Books.
- Tolkien, J. R. R. (1995). Carta 212. En Humphrey Carpenter y Christopher Tolkien (Eds.), *The Letters of J. R. R. Tolkien* (pp. 285-286). Houghton Mifflin Harcourt.
- Tolkien, J. R. R. (2004). *The Lord of the Rings: 50th Anniversary Edition*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Tolkien, J. R. R. (2012). *The Return of the King*. Houghton Mifflin Harcourt.

ARTÍCULOS

Percepción del *blended learning* en profesores y estudiantes universitarios

Perception of blended learning in professors and university students

Ma. del Carmen Nolasco Salcedo

ORCID: 0000-0002-5903-3929/mcns08@gmail.com

Profesora-investigadora, Centro Universitario de La Ciénega (CUCI), Universidad de Guadalajara (UDG)

Luis Mexitli Orozco Torres

ORCID: 0000-0001-6576-9767/mexitli.orozco@cuci.udg.mx

Profesor-investigador, CUCI, UDG

RESUMEN

El *blended learning* (o *b-learning*, "aprendizaje combinado") es una modalidad de enseñanza-aprendizaje con una amplia gama de diversas técnicas que emerge de los espacios virtuales, de la evolución de nuevas formas de enseñar, de la apertura al cambio y de la innovación de estrategias de aprendizaje. La continua evolución en las tecnologías de la información y comunicación (TIC) ha contribuido a una educación más dinámica, eficiente y flexible. Esta investigación presenta resultados y experiencias de docentes y discentes, con énfasis en el uso del modelo educativo del *b-learning*, lo que permite al discente desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo-constructivo para la resolución de problemas, además del desarrollo de competencias de estudiantes y docentes, lo que facilita la construcción de un aprendizaje significativo.

PALABRAS CLAVE

blended-learning, docentes, estudiantes, ambientes virtuales, aprendizaje invertido

ABSTRACT

Blended learning (b-learning) is a teaching-learning method with a wide range of different techniques that emerges from online education, from the evolution of new ways of teaching, from the opening to change and from the innovation of learning strategies. The continuous evolution in information and communication technologies (ICT) has contributed to a more dynamic, efficient and flexible education. This research shows results and experiences of professors and students, with emphasis on the use of the educational model of b-learning, which allows the student to develop critical-reflective-constructive thinking for problem solving, in addition to the development of skills in both students and professors, which facilitates the construction of meaningful learning.

KEY WORDS

Blended-Learning, teachers, students, virtual environments, flipped learning

Introducción

En los últimos años, con el continuo desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la modalidad educativa *b-learning* (*blended learning*, "aprendizaje combinado") surge como el método de instrucción más destacado en la educación, especialmente en la educación superior. El entorno tradicional en el que se lleva a cabo el proceso de aprendizaje, de forma presencial, independientemente de la intensidad con la que se utilice la tecnología, tiene algunas restricciones importantes. Algunas de estas restricciones son la interacción limitada entre profesor y alumno. Entonces, un factor importante es desarrollar cursos utilizando *b-learning* para ofrecer una opción viable a los estudiantes que buscan la flexibilidad de los cursos sólo a distancia, pero que también desean tener algún contacto personal con el profesorado y otros estudiantes en el aula. El proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando la modalidad *b-learning* va más allá de las barreras de tiempo, ubicación y cultura y ha creado muchas oportunidades mejoradas para discentes y docentes.

La metamorfosis que ha estado sufriendo la educación en la última década ha dejado constancia de la necesidad de adaptarse a las diversas herramientas que proporcionan las TIC en todos los niveles. La globalización de las tecnologías está insertada en cada rincón de las instituciones educativas: en las aulas, en la cafetería, en los jardines, entre otros, y transforma el concepto de la educación, impulsado por la revolución tecnológica, donde los estudiantes son los protagonistas de su formación, basada en el éxito de una educación inteligente.

El *b-learning* es un modelo que permite potenciar y combinar lo presencial con lo virtual mediante el uso de nuevas y mejores metodologías que reúnan lo principal de cada una para ofrecer una educación de calidad (Cano, 2015). Esta modalidad educativa contribuye a una participación más colaborativa entre estudiantes. Éstos se inspiran y despiertan habilidades tales como la creatividad y el deseo de innovar, habilidades que, aunque inherentes a ellos, no les permitían emerger por falta de impulso y motivación.

El cambio postmoderno, aunado al *b-learning*, desempeña un papel muy importante en la práctica docente, al mostrar la conjugación de las bondades de la formación presencial con las funcionalidades del *e-learning*, lo que lleva a fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este cambio se convierte en un desafío para el docente, porque éste facilita e impulsa la participación no sólo individual sino también colaborativa, transformando su papel de docente tradicional en un proceso co-constructivista, aunado a diversas experiencias en el aula, que promueve la autonomía del estudiante y le cede a éste el protagonismo en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje han generado un cambio radical en los últimos años, haciendo frente a muchos desafíos de dinámicas en las que el aprendizaje se envuelve de reflexión, autonomía y co-construcción de conocimiento, donde los estudiantes que problematizan situaciones las resuelven al crear espacios de co-colaboración e intercambio

de saberes. El pensamiento crítico-reflexivo-creativo puede dirigir su camino profesional de manera más asertiva posteriormente.

Revisión bibliográfica

Para la presente investigación se hizo una revisión documental en diferentes bases de datos, en el área de educación y bajo la categoría de *b-learning*. La revisión de estas investigaciones evidencia la importancia de integrar en la educación superior esta modalidad educativa: “La transformación universitaria es una necesidad urgente, que debe asumir varios cambios y retos dentro de un mundo a menudo más cambiante y dinámico” (González, 2015).

El análisis sobre el proceso de adopción de las innovaciones educativas ha sido realizado desde diferentes perspectivas, pero se asume que, en general, se produce mediante una secuencia de aceptación de ellas, que se da de manera gradual y por etapas. Según esto, los profesores pasan de un estado de mínimo contacto con la innovación a uno final en el que el propósito es su integración normalizada en la práctica cotidiana docente (Martín García et al., 2019). Se han realizado diversos estudios relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto al *b-learning*, como es el caso de Bartolomé (2004), Gebera y Washington (2010) y Muñoz-Repiso y Tejedor (2017), los que confirman que el alumno valora con claridad la incidencia de las TIC en el desarrollo de estrategias eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, “el aprendizaje combinado ofrece una solución a las limitaciones de espacio y tiempo de lecciones presenciales” (Graham, 2006).

Los metanálisis también demuestran claramente la efectividad del aprendizaje combinado en el rendimiento de los estudiantes, en comparación con el aprendizaje en línea y el aprendizaje presencial (Batdi, 2014; Çırak Kurt et al., 2018). Por su parte, Graham et al. (2014) y Staker y Horn (2012) aportan tipologías o modelos de *b-learning* que responden a criterios de distribución de las actividades entre el entorno presencial y a distancia. Como resultado de su investigación, Çırak (2016) identificó nueve componentes efectivos para el aprendizaje combinado, como roles de docentes, actividades en el diseño, sistema de gestión de aprendizaje [*learning management system, LMS*], lecciones presenciales, materiales del curso en línea, interacción entre estudiantes, valoración y evaluaciones, roles de los alumnos, y uso compartido en línea.

Respecto a investigaciones realizadas sobre la percepción de los docentes al hacer uso de *b-learning* en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el trabajo de Martín García et al., (2019) que hace referencia a un estudio donde se muestra la percepción del *b-learning* en profesores universitarios de distintos ámbitos disciplinares, indica una elevada aceptación entre los docentes de las ventajas de utilización de entornos basados en esta modalidad. Sin embargo, Martín García y Sánchez Gómez (2014), en su investigación sobre el modelo predictivo de la intención de adopción del *b-learning* entre profesores universitarios, mencionan que muchos docentes conocen esta modalidad formativa pero, o bien no son plenos usuarios de ella,

o bien trasladan parte de su rutina docente, basada en la clase presencial, al formato *e-learning*, sin la necesaria integración equilibrada de ambas modalidades.

Por otra parte, González Fernández (2018), en su estudio respecto a la percepción del desempeño docente-estudiante en la modalidad mixta desde una mirada ecosistémica, demuestra que los docentes reconocen que, a partir de sus competencias, logran que el estudiante mejore en los siguientes aspectos: planeación, gestión del ambiente de aprendizaje y evaluación promotora de la autogestión.

La revolución de las TIC implica nuevas concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje; a partir de ellas, la universidad apuesta al cambio para cumplir su misión y visión, sistematizando e identificando los mecanismos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este entorno de globalización en el que se inserta la universidad ha ido configurando nuevas oportunidades para la educación superior, que está experimentando continuamente cambios que representan oportunidades y desafíos, ante la demandante sociedad que ahora exige un nuevo perfil del estudiante, que responda a los nuevos requerimientos del proceso productivo y a las formas de organización del trabajo resultantes de la revolución tecnológica, donde se requieren modelos educativos más flexibles para que la instrucción sea más efectiva y facilite el acceso al camino del aprendizaje sin importar el espacio y tiempo.

Metodología

A partir del planteamiento general expresado anteriormente se propone desarrollar un proceso de análisis en torno a la siguiente pregunta de investigación: ¿existen diferencias entre los docentes y estudiantes universitarios en la percepción de uso en el aula de la metodología *b-learning*? Para dar respuesta a esta cuestión y conseguir el objetivo propuesto, este trabajo se ha sustentado en una metodología cualitativa y de carácter interpretativo, que recupera las experiencias del docente respecto a la modalidad educativa *b-learning* y su inclusión en su quehacer educativo en el aula, así como la percepción del alumnado respecto a las potencialidades de esta modalidad y a su capacidad para generar un cambio e innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Participantes

En el estudio participó un total de 54 docentes y 120 estudiantes, todos activos. En cuanto al género, 24 (44.4%) eran mujeres y 30 (55.6%) hombres. La distribución por edad osciló entre 32 y 46 años, los cuales suman más del 7% de la muestra. Los profesores se encuentran adscritos a los departamentos de Ciencias Básicas y Ciencias Tecnológicas, e imparten clases en las áreas de Ingeniería en Computación e Ingeniería en Informática, del Centro Universitario de La Ciénaga (CUCI) de la Universidad de Guadalajara (UDG).

Por su parte, el alumnado se compone de más hombres que mujeres (58.3% y 41.7% respectivamente), la mayoría menores de 22 años. El 62% señaló haber utilizado las plataformas virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los participantes fueron informados sobre los propósitos de la investigación, y aceptaron libre y voluntariamente formar parte del estudio.

Diseño, procedimiento, instrumento y análisis de datos

Se seleccionó como instrumento de investigación para la recolección de datos dos cuestionarios paralelos, con un diseño transversal y dimensiones distintas, de acuerdo con los participantes en la investigación, que fueron organizados en tres secciones. La primera se enfocó en los datos generales; la segunda hace referencia a la percepción de los docentes-alumnos con respecto al proceso propio de enseñanza-aprendizaje, mediante la utilización de las herramientas del *b-learning*, y la tercera se refiere a la aplicabilidad de los recursos de las diferentes plataformas virtuales en el quehacer docente, con un total de veinte preguntas.

Experiencias del docente

El factor principal es que los docentes se resisten a cambiar su práctica académica, porque es un giro difícil para aquellos cuya construcción del conocimiento ha sido tradicionalista. En esta línea de investigación se realizó un estudio cuyo objetivo fue conocer la experiencia del docente utilizando las herramientas pedagógicas que proporciona el *b-learning* como apoyo en el aula. Se ha focalizado la formación del docente en estas herramientas digitales. Ha predominado la forma como éste fue formado profesionalmente, no obstante se han diseñado iniciativas para promover el cambio a través de cursos curriculares orientados a esta misma temática. De acuerdo con el resultado de las encuestas, la percepción de los profesores es esencial para que el uso y apropiación de modalidades educativas y la cohesión de éstas con la práctica docente sea más efectiva, debido a que la formación del futuro, según el nivel educativo al que se hace referencia en este trabajo, se caracteriza por una serie de hechos. Se plantea el *b-learning* como una alternativa que pretende salvar las limitaciones de las soluciones informatizadas para el autodesarrollo. Como es sabido, este paradigma se fundamenta en el empleo de diferentes estrategias de aprendizaje, mediante el aprovechamiento de las virtudes de cada una de ellas, lo cual posibilita el desarrollo integral del alumno (Arranz y Aguado, 2005).

Resultados

Profesor

En esta sección se describe la experiencia de los docentes de los programas educativos de Ingeniería en Informática e Ingeniería en Computación, con respecto al uso de los procesos de *b-learning* en la enseñanza-aprendizaje en el aula. Los ambientes virtuales son herramientas

dinámicas que nos ofrecen comunicación sincrónica y asincrónica. La incorporación de estas tecnologías en la docencia conlleva una nueva modalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la tabla 1 se observa que el docente considera que emigrar a un modelo educativo que implica el uso del *b-learning* supone más trabajo y esfuerzo para el profesor (75.4%) y el 73.6%, que se requiere formación en nuevas estrategias de aprendizaje para orientar a los estudiantes sobre el uso adecuado de los recursos tecnológicos. Sin embargo, un menor número (56.1%) piensa que es necesario que tanto el profesor como el estudiante estén convencidos de su nuevo papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que cambien su rol como docentes y estudiantes, respectivamente.

Tabla 1
Experiencias del profesorado relacionadas con el paradigma presencial optimizado

¿Qué piensa respecto a las nuevas estrategias de aprendizaje (paradigma presencial optimizado)?	
La orientación a los estudiantes sobre el uso correcto de los recursos tecnológicos dentro del aula y fuera de ella.	73.6%
La adaptación del nuevo rol del docente y del estudiante.	56.1%
Generará más trabajo y esfuerzo para el profesor.	75.4%

Respecto a la repercusión de una modalidad híbrida en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el 82.6% de los profesores consideran que surgen nuevas formas de co-construir el conocimiento con un enfoque colaborativo y el 91.4% afirma que la inserción de la tecnología en el aula contribuye a la autonomía de los estudiantes en su recorrido educativo-formativo sin tiempo ni espacio determinado, lo que implica el fortalecimiento en el desarrollo de otras potencialidades (tabla 2).

Tabla 2
Influencia de una modalidad híbrida en los procesos de enseñanza-aprendizaje
¿De qué forma influye la inserción de una modalidad híbrida en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Nuevas formas de aprender.	82.6%
Trabajo autónomo de los estudiantes en una educación sin tiempo ni espacio determinado.	91.4%

Estos hallazgos coinciden con el estudio de Carranza Alcántar (2017), quien afirma que los docentes reconocen la complementariedad que esta modalidad implica, en la cual se puede hacer uso de la tecnología y reforzar conocimientos en las clases presenciales. En opinión de 77.6% de los profesores, la modalidad del *b-learning* incide en la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y supone facilidad de acceso cada vez más generalizada. El 81.1%

de los profesores considera que la flexibilidad que hoy en día ofrecen las tecnologías permite la combinación de metodologías, toda vez que el proceso tecnológico y social de cambio actual, así como los procesos de cambio e innovación que se están dando en la educación, inducen al desarrollo de un cambio trascendental en los estudiantes. El 85.4% afirma que el uso del *b-learning* influye en el desarrollo de habilidades de pensar y actuar (tabla 3).

Tabla 3
Uso del *b-learning*

¿Qué ventajas encuentra en vivir el proceso de alineación utilizando <i>b-learning</i>?	
Diversidad del proceso de enseñanza aprendizaje.	77.6%
La flexibilidad de las tecnologías permite combinar las metodologías, al desarrollar una transformación trascendental en los estudiantes.	81.1%
Habilidades de pensar y actuar.	85.4%

Los docentes han utilizado diferentes estrategias para que el estudiante desarrolle el pensamiento crítico mediante un aprendizaje significativo-colaborativo. El 85.4% ha utilizado proyectos basados en problemas; el 81.1% afirma que le ha funcionado la estrategia del aprendizaje cooperativo, y al 57.2% le ha gustado trabajar con lecturas y videos (tabla 4).

Tabla 4
Estrategias de aprendizaje *b-learning*

¿Cuáles estrategias didácticas de aprendizaje <i>b-learning</i> utiliza con mayor frecuencia?	
Proyectos basados en solución de problemas, retos críticos y fomento de la participación.	85.4%
Aprendizaje cooperativo con plena libertad para los estudiantes.	81.1%
Lecturas, videos.	57.2%

El uso de diferentes estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad mixta se encuentra también en consonancia con el estudio de Carranza Alcántar y Caldera Montes (2018), quienes afirman que la efectividad de las tecnologías depende de la pertinencia de las estrategias utilizadas con respecto al tipo de aprendizaje a desarrollar, es decir, la selección de estrategias mediadas con tecnología debe considerar de qué manera se quiere influir en el aprendizaje y a partir de ellas determinar qué recursos son los más adecuados para alcanzarlos.

La innovación tecnológica en las modalidades educativas

Los avances sociotecnológicos han hecho posibles las diferentes modalidades educativas que proliferan hoy en día, ante una constante evolución que ha sobrepasado de manera sorpresiva al ámbito educativo en el contexto de la globalización.

El enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida no plantea que uno tenga que pasarse toda la vida en la universidad, pero sí sugiere que un individuo deberá comprender el aprendizaje como un proceso continuo y abierto, capaz de combinar la adquisición de conocimientos explícitos (codificados o sistematizados) con aquellos conocimientos tácitos y habilidades blandas que demanda la sociedad global en distintos contextos y etapas de la vida (Cobo Romaní y Moravec, 2011).

Las instituciones educativas se apropian de nuevos modelos educativos, más flexibles y eficaces, que marcan un nuevo hito en la educación y modifican la metodología, en los que el aprendizaje es más reflexivo, autocrítico y personal, lo que genera un panorama educativo donde las diferentes formas de aprender se transforman en un pensamiento más crítico y autónomo. No se trata de desechar lo que ya se tiene o se conoce, sino de aprender también de otras maneras. El *b-learning* se considera un elemento clave en la comunicación bidireccional, que propicia la interacción personal en el aula entre el docente y el estudiante como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo tutorial, que proporcionan el aprendizaje autónomo de los estudiantes, además de reforzar la habilidad de la comunicación efectiva a través de las plataformas amigables (González, 2015).

Experiencias del estudiante

En la actualidad, al estudiante se le ofrece la posibilidad de pensar, razonar y resolver problemas, y se abren todas las puertas para que acceda al conocimiento necesario sin limitación de tiempo o espacio. Es momento de aprovechar la oportunidad para analizar cómo se puede mejorar la docencia para potenciar el aprendizaje del estudiante, en un nuevo contexto social y tecnológico.

Resultados

Alumno

Al analizar las encuestas realizadas a los alumnos, la experiencia de los estudiantes universitarios se torna cada vez más importante respecto al desarrollo trascendental de su formación. Conocer lo que ellos piensan de esta modalidad híbrida en su proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental para dirigir el proceso de educación de la personalidad y el aprendizaje de los estudiantes, abarcando las dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y culturales, de donde surge la calidad y el fortalecimiento de los profesionales en su formación.

El 87.6% de los estudiantes afirman que sí es efectivo el trabajar con *b-learning*, ya que esta modalidad les permite retroalimentarse en el aula, lo que para ellos hace la combinación

perfecta con las actividades en la plataforma. El 79.3% opina que la inserción de esta modalidad híbrida en el aula ha sido acertada debido a que tienen acceso a las actividades en cualquier dispositivo, sin importar el tiempo ni el espacio. El 71.4% se considera satisfecho de trabajar con esta modalidad por los beneficios obtenidos tanto en el aula virtual como en la clase tradicional (tabla 1a).

Tabla 1a
Percepciones del estudiante respecto a trabajar con el *b-learning*

¿Es efectiva la inserción de una modalidad híbrida, como el <i>b-learning</i>, en el aula?	
Los estudiantes se benefician de las clases en el aula, lo que conforma la combinación perfecta.	87.6%
Tienen acceso a las actividades sin importar tiempo o espacio a través de tabletas y móviles.	79.3%
Ofrecen beneficios tanto de las aulas virtuales como de las clases tradicionales.	71.4%

Carranza Alcántar (2017) manifiesta en su investigación que “los alumnos aseguran que ser autogestivos les permite desarrollar la capacidad para recordar lo que ya saben y a su vez relacionarlo con lo que están aprendiendo, tratando de entender los conocimientos adquiridos” (p. 15).

Las estrategias didácticas han sido determinantes para co-construir un conocimiento colaborativo en los discentes. Los docentes han formulado estrategias para vencer esa apatía por parte de los estudiantes de trabajar en equipo, para motivarlos y despertar su interés por el conocimiento y así desarrollar su pensamiento crítico-reflexivo-colaborativo. Al preguntarles a los estudiantes sobre las estrategias que ha utilizado su asesor para desarrollar esta habilidad, el 73.6% afirma que éstas han contribuido a que se sientan más motivados y tengan una participación más activa en el aula, el 69.3% dicen ser más autónomos en su aprendizaje y ya no depender de lo que les comparta el asesor, sino que ellos son los protagonistas de su aprendizaje, y el 65.4% afirma que han adquirido la habilidad de trabajar en equipo y ser más colaborativos (tabla 2a).

Tabla 2a
Estrategias didácticas

¿Te ha parecido útil la estrategia didáctica que ha utilizado tu asesor para desarrollar tu pensamiento crítico reflexivo? ¿Por qué?	
Sí, porque me siento más motivado y participo de una forma más activa.	73.6%
Sí, porque he desarrollado un aprendizaje más autónomo.	69.3%
Sí, porque he aprendido a trabajar en equipo.	65.4%

La valoración positiva de las TIC en el desarrollo de estrategias de aprendizaje corrobora el estudio de Domínguez (2009), quien expresa que las tecnologías promueven el

aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo, el pensamiento creativo, el desarrollo de estrategias de resolución de problemas, el trabajo interactivo, la capacidad de argumentación oral y escrita, y la creación de representaciones no lingüísticas de lo que aprenden los alumnos.

Por otro lado, en este escenario, el profesor-asesor *sube* a la plataforma conferencias grabadas en video por él o por algún otro profesional, que los estudiantes pueden ver fuera del aula y luego realizar la actividad correspondiente. Este enfoque facilita el aprendizaje al permitir que los estudiantes hagan preguntas a su maestro o colaboren con sus compañeros mientras realizan su trabajo, y evita dificultades en casa o, en su defecto, tener que pedir ayuda al asesor hasta el siguiente día, cuando lo vea en el aula (Arfstrom, 2014).

El video didáctico es muy útil en la clase y tiene una intención motivadora, ya que, más que transmitir información exhaustiva y sistematizada sobre el tema, pretende abrir interrogantes y generar una dinámica participativa, entre otras acciones, como complemento de los aprendizajes realizados, tanto individuales como en las sesiones de clase.

Al preguntarle a los estudiantes al respecto, el 77.3% considera que los videos propuestos en el aula han sido útiles porque el asesor los complementa, también en el aula, con autoevaluaciones donde ellos pueden recuperar lo aprendido, mientras que el 52.3% menciona que durante la transmisión del video el asesor interviene para explicarles detalles que pueden no haberles quedado claro y el 37.2% sólo comenta que los videos educativos son útiles en el proceso de aprendizaje porque son un medio de apoyo (tabla 3a).

Tabla 3a

El video educativo como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje

¿Consideras que los videos propuestos por tu asesor han sido útiles en tu proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué?	
Sí, porque siempre están complementados con autoevaluaciones para recuperar lo aprendido.	77.3%
Sí, porque el asesor interviene durante la transmisión del video para aclarar detalles.	52.3%
Sí, porque son un medio de apoyo en el proceso de aprendizaje.	37.2%

Los crecientes niveles de alfabetización digital entre estudiantes y profesores son el hito donde el video se convierte en el medio de enseñanza dominante en internet. De acuerdo con las respuestas a la pregunta sobre si el video les ha sido útil como estrategia didáctica, se considera que los videos educativos pueden desempeñar un papel en la documentación del entorno individual y en las contribuciones de los estudiantes. Estos resultados coinciden con la investigación realizada por García Matamoros (2014), quien manifiesta que el video didáctico impacta en el aprendizaje, al permitir al estudiante analizar y valorar la realidad a partir de descripciones e imágenes que puede ser imposible vivir o experimentar, además de estimular la búsqueda de nuevos conocimientos, promover la búsqueda de soluciones a situaciones

y problemas presentados a través del video, y evaluar su conocimiento, habilidades y destrezas al comparar sus comportamientos con los mostrados en el video.

Según el estudio de Quesada Chaves (2015), se logra obtener un mejor interés por la materia en estudio a través de la utilización de metodologías innovadoras que incorporen la tecnología como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. La persona realiza dicha construcción fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. Este proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales (Bernheim, 2011):

1. De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver.
2. De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

En las comunidades de aprendizaje virtual, los foros son una participación asíncrona que aporta al aprendizaje, el debate, el consenso de ideas y la construcción compartida del conocimiento. Para ello, un factor fundamental es el asesor, quien crea hilos, modera y responde cuando es necesario. Estos foros de discusión productiva dan lugar al desarrollo de nuevas y dinamizadoras interrogantes que contribuyen a ampliar los horizontes de los nuevos conocimientos y a dar luz al tema de reflexión, incluso temas *off-topic*, es decir, sin ninguna relación.

En este proceso de comunicación e intercambio, el asesor puede observar cómo el grupo construye los nuevos conocimientos de modo autónomo y colaborativo, además de ser el moderador y quien interviene de forma acertada en las diferentes ideas o participaciones y, a su vez, fortaleciendo y dejando abierta la opción de continuar el debate. A partir de la importancia educativa que tienen los foros de discusión en el aula virtual se hizo la siguiente pregunta a los estudiantes: ¿De qué forma consideras que los foros de debate creados por el asesor apoyan en el aula virtual? (tabla 4a).

El 87.1 % de los estudiantes consideran que los foros potencian el trabajo cooperativo y que éste, a su vez, favorece el aprendizaje colaborativo; el 63.6% considera que la flexibilidad del tiempo en los foros les hace más fácil reflexionar sobre el tema que se está discutiendo, además de poder aportar en las participaciones de los compañeros, mientras que el 54.2% dice que los foros les facilita el interactuar con los compañeros.

Martha Arango (2003) menciona que los foros académicos propician mecanismos de participación a través de discusiones que, si bien se valen de los argumentos y reflexiones planteadas por los participantes, deben conducir hacia un diálogo pragmático donde la intención última no es persuadir al interlocutor, sino indagar y utilizar el diálogo para el intercambio de pensamientos, ideas y enfoques variados sobre el tema que se esté discutiendo.

Tabla 4a
Te han sido útiles los foros de debates

¿De qué forma consideras que los foros de debate creados por el asesor apoyan en el aula virtual?	%
Potencian el trabajo de cooperación con los otros y favorecen el aprendizaje colaborativo.	87.1%
Con la flexibilidad en tiempo es más sencillo indagar, reflexionar, organizar y volcar las ideas sobre las opiniones de los demás participantes.	63.6%
Facilitar el proceso de interacción y de comunicación multidireccional.	54.2%

La dinámica de trabajo en los foros virtuales invita a los participantes a revisar diariamente las actividades y discusiones, lo que implica una mayor dedicación y tiempo para acostumbrarse al componente virtual (Arango, 2003).

De los resultados descritos anteriormente se pone de manifiesto que, según su propia percepción, el alumnado que ha llevado clases utilizando procesos de *b-learning* ha cambiado la forma de interactuar con sus compañeros, al transformar su trabajo individual en trabajo colaborativo y haber modificado su forma de aprender, protagonizando así su proceso de enseñanza-aprendizaje y adoptando adecuadamente el uso de las herramientas tecnológicas. Esto coincide con el estudio previo de Föderov (2006) respecto a la utilización de foros de debate, donde muestra que existe un amplio consenso entre los estudiantes sobre el valor del foro virtual como una herramienta didáctica que incide de manera positiva, significativa e integral en el desarrollo de diferentes aspectos del pensamiento de alta calidad.

Análisis y conclusión

En el entorno de globalización respecto al ámbito educativo existen dos grandes protagonistas, los cuales son los factores más importantes en estos desafíos que presenta la revolución tecnológica: los docentes, por un lado, quienes para lograr calidad e innovación en sus prácticas pedagógicas requieren de una formación en las TIC, ya que éstas ofrecen grandes oportunidades de mejorar la calidad de la educación, así como actualización en competencias profesionales para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; y, por otro lado, los estudiantes, quienes muestran una habilidad inherente con el uso de las TIC.

La flexibilidad en el uso de las TIC y redes para la educación superior atiende a la estructuración de contenidos, en tiempos y espacios de comunicación sincrónica y asincrónica, evaluación de pares y otros, lo que disipa un encuadre jerárquico del poder entre quienes deciden y lideran y quienes son liderados, entre los que enseñan y los que aprenden, entre el diseño, la gestión y la evaluación como momentos disociados, entre el costo y el beneficio, que sólo es un análisis económico y no considera el impacto social (Fainholc, 2016).

El impacto de una modalidad híbrida en el aula depende de qué tan convencido está el asesor de que las TIC son herramientas de apoyo fundamentales para la actual sociedad de la información y el conocimiento. El grupo de profesores del estudio aquí reportado considera importante el uso del *b-learning* en el aula, pero una gran mayoría declara que hay más trabajo al utilizarlo que al trabajar con la modalidad tradicional a la que están acostumbrados y como fueron formados.

Los resultados de esta investigación, coincidentes con las opiniones de diversos autores, confirman que el alumno valora con *positivismo* el desarrollo de estrategias de aprendizaje, pues facilitan las tareas académicas, lo que puede convertirse en una de las claves del éxito académico (Arango, 2003; Chiu y Hsiao, 2010; Fëdorov, 2006; Mortis Lozoya et al., 2015; Muñoz-Repiso y Tejedor, 2017; Vernadakis et al., 2012). Si el profesor observa logros de aprendizaje en sus estudiantes al trabajar con esta modalidad, es probable que siga trabajando así; de lo contrario, es probable que renuncie y vuelva a la modalidad tradicional.

En este contexto, urge que las instituciones tomen medidas respecto a una formación híbrida para los profesores, mediante la selección de un asesor empático, con una variedad de habilidades intrapersonales y de autoliderazgo, como la colaboración, el trabajo en equipo, la administración del tiempo y más. Si bien hoy en día es de vital importancia incluirlas dentro de la educación universitaria para hacer de los jóvenes unos profesionales completos, no estaría de más que el asesor seleccionado para capacitar a los profesores respecto a trabajar con una modalidad híbrida cuente con estas habilidades. La tecnología, la globalización los entornos laborales están cambiando la forma en que las personas trabajarán en el futuro. Muchos de los trabajos del pasado están desapareciendo ante nuestros ojos. Entonces, es necesario formar a los profesores y a los estudiantes incluyendo habilidades blandas. Los docentes que reconocen los beneficios potenciales del aprendizaje mixto para el rendimiento de los estudiantes tienen más probabilidades de adoptar la integración de la tecnología y utilizarla para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

Esta investigación es una primera aproximación respecto a la convicción que tienen los profesores de trabajar con una modalidad híbrida a partir de sus propias concepciones y, al mismo tiempo, un acercamiento para descubrir cómo están viviendo esta experiencia los estudiantes. Este estudio propone la necesidad de seguir analizando las concepciones de los docentes y discentes respecto al uso del *b-learning* y su relación con lo que demandan la sociedad de la información y del conocimiento para hacer cada vez más coherentes su formación y sus habilidades.

Referencias

- Arango, M. L. (2003). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. Anexo 1. Universidad de los Andes. http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/ext/practica_comunidades_actv_forosvirtuales.pdf
- Arranz, V. y Aguado, D. (2005). Desarrollo de competencias mediante Blended learning: un análisis descriptivo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 26, 79-88. <https://doi.org/10.35362/rie3732710>
- Arfstrom, K. M. (2014). *What's the difference between a Flipped Classroom and Flipped Learning?* Ed Tech Focus On K-12. <https://www.edtechmagazine.com/k12/article/2014/07/whats-difference-between-flipped-classroom-and-flipped-learning>
- Bartolomé, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=892487>
- Batdi, V. (2014). The Effect of Blended Learning Environments on Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Journal of Institute of Social Sciences*, 5 (1), 287-302. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jiss/issue/25892/272867>
- Bernheim, C. T. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 48, 21-32. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- Cano, M. G. R. (2015). Impacto del blended learnig en la educación superior. *Atenas*, 3 (31), 55-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047207006>
- Carranza Alcántar, M. del R. (2017). Enseñanza y aprendizaje significativo en una modalidad mixta: percepciones de docentes y estudiantes. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8 (15), 898-922. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.326>
- Carranza Alcántar, M. del R. y Caldera Montes, J. F. (2018). Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Significativo y Estrategias de Enseñanza en el Blended Learning. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16 (1). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.005>
- Chiu, C. -H. y Hsiao, H. -F. (2010). Group differences in computer supported collaborative learning: Evidence from patterns of Taiwanese students' online communication. *Computers and Education*, 54 (2), 427-431. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.026>
- Çırak, S. (2016). *An investigation on effectiveness of blended learning supported by Quantum Learning Design Framework* [Tesis de Doctorado, Universidad de Gaziantep]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=WIWfHwCOhma_NYygtgZkDg&no=X43mrPGHo3GO1ybmFOXpmw
- Çırak Kurt, S., Yıldırım, İ. y Cüçük, E. (2018). The effects of blended learning on student achievement: A meta-analysis study. *Hacettepe University Journal of Education*, 33 (3), 776-802. <http://doi.org/10.16986/HUJE.2017034685>

- Cobo Romaní, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. <https://www2.educationfutures.com/books/aprendizajeinvisible/download/AprendizajeInvisible.pdf>
- Domínguez, E. (2009). Las TIC como apoyo al desarrollo de los procesos de pensamiento y la construcción activa de conocimientos. *Revista del Instituto de Estudios de Educación*, 10, 146-155. <http://hdl.handle.net/10584/4615>
- Fainholc, B. (2016). Presente y futuro latinoamericano de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales referidos a educación universitaria. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 48. <https://revistas.um.es/red/article/view/253431>
- Fedorov, A. N. (2006). Foro virtual como una estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad. *Innovación Educativa*, 6 (30), 62-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420843006>
- García Matamoros, M. A. (2014). Uso Instruccional del video didáctico. *Revista de Investigación*, 38 (81), 43-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140396002>
- Gebera, T. y Washington, O. (2010). Contexto y desarrollo de la modalidad educativa blended learning en el sistema universitario iberoamericano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (45), 345-370. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14012507002>
- Graham, C. R. (2006). Blended Learning Systems. Definition, current trends and future directions. En J. Curtis, Ch. Bonk y R. Graham (Ed.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. John Wiley & Sons.
- Graham, C., Henrie, C. y Gibbons, A. (2014). Developing models and Theory for Blended Learning Research. En A. Picciano, C. Dziuban y C. Graham (Eds.), *Research Perspectives in Blended Learning: Research Perspectives*, 2 (13-33). Routledge.
- González Fernández, M. O. (2018). Percepción del desempeño docente-estudiante en la modalidad mixta desde una mirada ecosistémica. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8 (16), 370-393. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.346>
- González, M. E. (2015). El *b-learning* como modalidad educativa para construir conocimiento. *Opción*, 31 (2), 501-531. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045568029>
- Martín García, A. V. y Sánchez Gómez, M. C. (2014). Modelo predictivo de la intención de adopción de Blended learning en profesores universitarios. *Universitas Psychologica*, 13 (2). <http://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.mpia>
- Martín García, A. V., Sánchez Gómez, M. C. y Costa, A. P. (2019). Percepción de Blended Learning en profesores universitarios de distintos ámbitos disciplinares. *Revista Lusófona de Educação*, 44, 117-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34962082009>

- Muñoz-Repiso, A. G. V. y Tejedor, F. J. T. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XXI*, 20 (2), 137-159. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70651145006>
- Mortis Lozoya, S. V., Parra, E. del H., García López, R. I. y Valenzuela, A. M. (2015). La modalidad mixta: un estudio sobre los significados de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 15 (68), 73-97. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000200006&lng=es&tlng=es
- Quesada Chaves, M. J. (2015). Creación de videos educativos como estrategia didáctica para la formación de futuros docentes de inglés. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (1), 1-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44733027006>
- Staker, H. y Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. San Mateo: Innosight Institute, Inc.
- Vernadakis, N., Giannousi, M., Derri, V., Michalopoulos, M. y Kioumourtzoglou, E. (2012). The impact of blended and traditional instruction in students' performance. *Procedia Technology*, 1, 439-443. <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2012.02.098>

ARTÍCULOS

Violencia escolar en estudiantes de nivel medio superior

School violence in high school students

Dulce Vanessa Garzón González

ORCID: 0000-0003-3574-2031/garzonvanessa80@gmail.com

Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)

Miriam de la Cruz Reyes

ORCID: 0000-0002-6100-5433/miriam.cruz@uaem.mx

Profesora-investigadora, Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario (CIIDU), UAEM

Juan Salvador Nambo de los Santos

ORCID: 0000-0002-3891-5228/salvadornambo@gmail.com

Profesor de Asignatura, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FDYCS), UAEM

RESUMEN

Este artículo trata sobre la violencia escolar que se manifiesta en adolescentes de las escuelas preparatorias que pertenecen a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Para el análisis se utiliza el Modelo Ecológico del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner, el cual da la pauta para comprender la violencia en un nivel micro, que se configura de los aspectos personales, mientras que el nivel meso tiene sentido con las cuestiones familiares-escolares. Se trata de un estudio empírico cuantitativo con metodología selectiva de encuesta, que, mediante un procedimiento estadístico multivariado, analiza la conducta violenta en la escuela, niveles de victimización, satisfacción con la vida, ideación suicida, comunicación familiar y percepción de los orientadores escolares.

PALABRAS CLAVE

violencia escolar, adolescencia, modelo ecológico, educación media superior

ABSTRACT

This article is about the school violence that manifests in adolescents from the high schools of Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). The Ecological Model of Human Development by Urie Bronfenbrenner is used for the analysis, which gives the guideline to understand violence at a micro-level, which is shaped from personal aspects, while the meso-level makes sense with family-school issues. This is a quantitative empirical study with a selective survey methodology, which, through a multivariate statistical procedure, analyzes violent behavior at school, levels of victimization, satisfaction with life, suicidal ideation, family communication and the perception of school counselors.

KEY WORDS

school violence, adolescence, ecological model, high school education

Introducción¹

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la violencia tiene consecuencias en las vidas de los más jóvenes: para su salud emocional, su capacidad de aprender e interrelacionarse con otros y su posibilidad de crecer y desarrollarse plenamente, lo que a su vez trae consecuencias muy profundas también para el país (Naciones Unidas en México [ONU México], 2020).

En México, considerado como el país con el mayor número de ciudades violentas (Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y Judicial Penal AC, 2021), las formas de violencia que se presentan en el ámbito social se ven reflejadas en las interacciones que se generan en las instituciones, y las instituciones educativas no son la excepción. El ejemplo está en los resultados del Informe sobre la Educación Obligatoria en México 2018, donde se muestra que los estudiantes de educación media superior manifiestan haber padecido algún tipo de violencia, agresión verbal con el más alto porcentaje, seguido de robo, difamación y agresión física (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018).

Saucedo Ramos y Guzmán (2018) analizan las principales tendencias de investigación sobre la violencia escolar en México que se ha desarrollado desde 2002, y consideran que éste ha sido un campo en crecimiento. Las investigaciones que analizan estas autoras destacan la violencia escolar como un problema grave, frecuente y que se incrementa. Asimismo, enfatizan que la violencia escolar es un problema que tiene su origen en las condiciones económicas, sociales, culturales y de organización de las escuelas; por ello es difícil referirse a una noción de violencia escolar unificada. Para estas investigadoras, es necesario identificar las formas de conceptualizar la violencia sin criminalizar la conducta de los alumnos. Otro aspecto que destacan es que la violencia escolar es un concepto polisémico, multidimensional y complejo, por lo que no hay acuerdo entre los investigadores acerca de cómo definirlo.

En otros estudios se pone de manifiesto que la violencia en el ámbito escolar es un problema compartido por la mayor parte de los países del mundo (Olweus, 2005; Romera et al., 2011). En la última década, han sido muchos los esfuerzos e iniciativas nacionales e internacionales que se han llevado a cabo para reducir y prevenir los problemas de *bullying* y fomentar la convivencia e integración social de los alumnos en el aula (Álvarez-García et al., 2007). La importancia de las iniciativas se deriva de las graves consecuencias que el *bullying* tiene para el desarrollo y ajuste psicosocial de la víctima y del agresor (Cava et al., 2010).

Asimismo, diversos autores enfatizan que ciertas características del sistema familiar parecen asociarse en gran medida con la manifestación de problemas conductuales en los hijos (Cava et

¹ Esta investigación ha sido elaborada en el marco del Proyecto PRODEP DSA/103 5/14/7513, titulado "*Bullying y cyberbullying en adolescentes escolarizados en el estado de Morelos*", y su exposición más amplia se encuentra en la tesis titulada *Representaciones y prácticas de violencia escolar de alumnos y alumnas de preparatorias del estado de Morelos. Un análisis desde las interacciones familiares, escolares y comunitarias* (Garzón, 2019).

al., 2010; Povedano et al., 2011). Las explicaciones psicológicas destacan que la probabilidad de que el adolescente se implique en comportamientos antisociales y violentos aumenta cuando el proceso de socialización familiar se ve alterado por factores como una disciplina errática, frecuentes conflictos, utilización de patrones inadecuados de comunicación familiar o falta de cohesión afectiva en la familia (Cava et al., 2010).

Otro factor que se destaca en estas investigaciones es la naturalización de las agresiones: los estudiantes no perciben que los están agrediendo porque, con base en sus experiencias, las prácticas violentas se han incrustado en la cultura escolar y son una manera habitual de convivir en la casa, la calle o la escuela (Del Tronco, 2013; Rodríguez, 2015).

En resumen, las investigaciones señalan que la violencia escolar es un problema que se tiene que seguir investigando por las consecuencias que se derivan en las víctimas y en los agresores. Las socializaciones que se generan en la familia y la naturalización de la violencia repercutirán en su persistencia.

En este trabajo se emplea el término *violencia escolar*, que, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018), se considera como cualquier forma de actividad violenta dentro del marco escolar, la cual incluye a todos los individuos de la comunidad escolar y se expresa de manera deliberada y continua en maltrato físico y psicológico, con el objetivo de someter o asustar a una persona. En este sentido, la violencia escolar se puede presentar de manera manifiesta y relacional (Little et al., 2003). La primera se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar), mientras que la segunda no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima, y se define como aquel acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona, o bien en su percepción de pertenencia a un grupo (exclusión social, rechazo social, difusión de rumores).

Se han implementado diversas estrategias de intervención social para prevenir y combatir la conducta violenta en los estudiantes, pero no se ha logrado el impacto deseado. Saucedo Ramos y Guzmán (2018) mencionan que el problema radica en que la intervención social se lleva a cabo sin tomar en cuenta los hallazgos de la investigación; las prácticas de intervención se basan o construyen a partir de diagnósticos superficiales o demasiado puntuales que limitan muchas veces los alcances de sus objetivos; además, la heterogeneidad de contextos escolares y de problemáticas exige un conocimiento puntual, pero también profundo y sistemático.

Dado lo anterior, se consideró pertinente realizar un estudio que permitiera comprender las características particulares en las que se manifiesta la violencia en los adolescentes que se encuentran estudiando el nivel medio superior. Se incluyeron nueve preparatorias pertenecientes a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), y mediante la aplicación de cinco instrumentos a 1,110 estudiantes, se indagaron aspectos relacionados con

la conducta violenta en la escuela, niveles de victimización, satisfacción con la vida, ideación suicida, comunicación familiar y percepción de los orientadores escolares.

Metodología

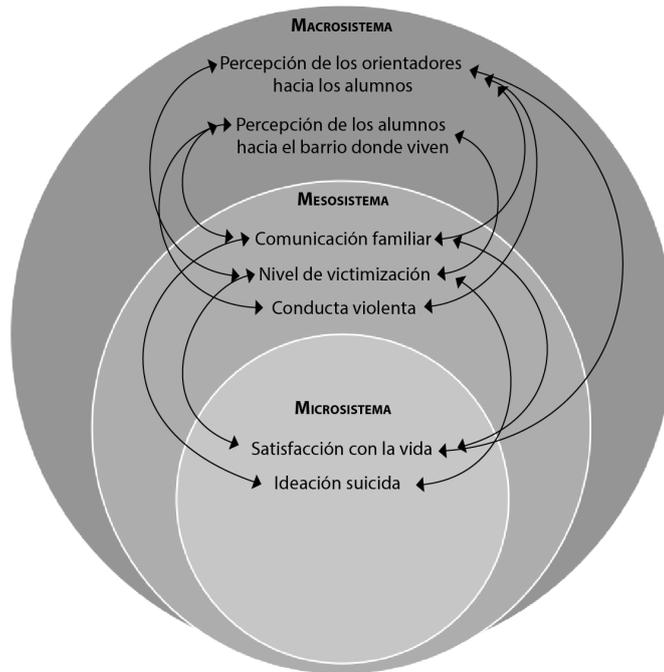
Se trata de un estudio empírico cuantitativo en el que se aplicó un análisis multivariado y correlacional, con metodología selectiva de encuesta (Rodríguez et al., 2000). Los instrumentos empleados para el levantamiento de la información fueron: 1) Ficha de identificación, que permitió obtener variables sociodemográficas (edad, sexo, lugar de vivienda composición familiar); 2) Escala de conducta violenta en la escuela, que corresponde a las variables sociales (agresión manifiesta y agresión relacional); 3) Escala de victimización, que concierne a las variables de victimización (victimización relacional, victimización manifiesta física y victimización manifiesta verbal); 4) Escala de satisfacción con la vida, para obtener el índice general de satisfacción con la vida, 5) Cuestionario de comunicación familiar, para obtener las variables familiares (comunicación abierta, comunicación ofensiva y comunicación evitativa), y 6) Cuestionario para orientadores, donde las respuestas a los reactivos eran en escala Likert y en algunas ocasiones abiertas.

El análisis de la violencia en adolescentes requiere examinarla en términos de interacción entre personas y contextos (Díaz-Aguado, 2004). Por ello, se adoptaron tres niveles del Modelo Ecológico del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1979), porque permite analizar la realidad psicosocial de los adolescentes al tratarse de un sistema en el que se articulan, de forma dinámica, los sistemas orgánico, comportamental y ambiental. Los niveles adoptados son: 1) microsistema: incluye todas aquellas actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en su entorno inmediato determinado y que lleva al control y manejo de las emociones de las personas; 2) mesosistema: se refiere a las interacciones existentes entre los contextos del microsistema, como la comunicación entre la familia y la escuela, y 3) macrosistema: se refiere a la cultura y momento histórico-social determinado en el que vive la persona e incluye la ideología y valores dominantes en esa cultura. En cada uno de estos niveles se distribuyeron las variables de los instrumentos y se realizaron correlaciones entre niveles y variables (figura 1).

Selección de participantes

Para el estudio se consideraron nueve preparatorias que pertenecen a la UAEM y que se encuentran ubicadas en distintos municipios del estado. Se encuestó a 1,110 estudiantes de 1º y 2º año, 47% varones y 53% mujeres, cuyas edades oscilaban entre 14 y 17 años. El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos, además de respetar los principios fundamentales incluidos en la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2008), en sus actualizaciones y en las normativas vigentes.

Figura 1
Distribución y relación de las variables



Fuente: Elaboración propia para el análisis de los resultados.

Resultados

La variable de satisfacción con la vida se considera como un proceso de juicio mediante el cual los individuos valoran la calidad de sus vidas sobre la base de su propio conjunto único de criterios (Pavot y Diener, 1993). En este rubro, los adolescentes contestaron en su mayoría (51.8%) que están muy en desacuerdo con la frase "no estoy contento con mi vida", lo que significa una relación positiva con la satisfacción de vida; sin embargo, llama la atención que si sumamos las respuestas "de acuerdo" y "muy de acuerdo", se obtiene que el 23.5% de los estudiantes no están contentos. Las respuestas a la frase "No me gusta todo lo que rodea mi vida", 16.4% está de acuerdo y 5.9% muy de acuerdo, lo que revela la insatisfacción que tienen los estudiantes con la vida. El porcentaje más alto de mujeres en el nivel de insatisfacción se encuentra en la Preparatoria 1 (23%), seguido por Jojutla y Tres Marías (19.5% y 14.7%); en el caso de los hombres, el mayor puntaje se encuentra en la preparatoria de Puente de Ixtla (23.8%), seguido de la Preparatoria 1 y la de Tres Marías, con (18.8% y 15.1%).

Con respecto a la ideación suicida correlacionada por edad y sexo, se observa que la frecuencia más alta, 118, se presenta en las mujeres de 16 años, mientras que, en los hombres de la misma edad, se presenta una frecuencia de 71. La ideación suicida en los varones

disminuye a la edad de 18 años, mientras que en las mujeres se prolonga hasta 19 años. En la Preparatoria 1 se presentaron 68 casos de mujeres y 30 de hombres con ideación suicida, mientras que en las escuelas de Tres Marias, Jojutla y Puente de Ixtla se detectaron 39, 38 y 37 casos, respectivamente.

En cuanto a la comunicación que mantienen los adolescentes con ambos padres, tanto hombres como mujeres manifestaron tener "buena" comunicación, pero al realizar una correlación entre niveles de victimización y comunicación con madre y padre, la presencia de una conducta violenta escolar alta es mayor cuando la comunicación con el padre es poca. Se puede decir que el tipo de comunicación con el padre es una variable primordial. Una constante que se identificó en ambos sexos es que, al presentarse poca comunicación con la madre, existe un alto porcentaje de ideación suicida (hombres, 49.3%, y mujeres, 44.2%).

La mayoría de los adolescentes encuestados ha sido víctima de algún tipo de abuso en la escuela: sólo 16% de los hombres y 17.4% de mujeres manifestaron no haber sido víctimas. También se encontró una correlación entre el alto nivel de victimización presencial con una alta ideación suicida. Los comportamientos que los alumnos exponen como violencia escolar son: "llamar por apodos", "no hablarle", "reírse cuando se equivocan", "insultarle", "acusarle de cosas que no han dicho o hecho", "contar mentiras acerca de la persona", "burlarse de él por su apariencia física", "imitarlo en forma de burla", "ponerlo en ridículo ante los demás", "decir a otros que no estén con él o que no le hablen", "robar sus cosas" y "agredirlo físicamente".

Una de las preguntas abiertas que se les planteó a los encuestados fue: ¿por qué crees que te molestan? Los hombres consideraron ser molestados porque es una forma de interacción, y dieron respuestas como: "es juego", "así nos llevamos", "por el relajo", "por ser llevados", "por broma", entre otras. Otros mencionaron "mi físico", "orientación sexual", "relaciones amorosas", "formas de pensar diferentes". En cambio, en las mujeres la constante es "envidia", aunque también mencionaron ser molestadas por "el físico", "la condición económica", "ir bien en las materias", "religión", "orientación sexual", entre otros, y en ocasiones se culpaban por permitir ser molestadas o violentadas.

En cuanto al vínculo de los adolescentes con su comunidad, se encontró una relación poco integrada en el caso de las mujeres, ya que no la consideran segura y no cuentan con espacios para ellas, mientras que los hombres manifestaron que sí pueden relacionarse con las personas mayores de su colonia, cuentan con lugares para reunirse con amigos y participan en actividades para jóvenes. Ante la poca seguridad en la colonia, existe un incremento en la victimización de un 42.9%, comparado con un 46.2%, mujeres y hombres, respectivamente.

La percepción de los orientadores escolares respecto al agrado o desagrado, y en consecuencias la aceptación, que un alumno logra tener entre sus compañeros, la consideran más alta en los hombres (34.6%) que en las mujeres (19.9%). Algo similar ocurre en su percepción respecto a una "buena" relación que mantienen los jóvenes con sus profesores: en el caso de

los hombres es más alta (61.6%) y en las mujeres disminuye (41.3%). A las mujeres se les valoran sus competencias académicas. Además, la implicación familiar que perciben los orientadores es más baja en el caso de los hombres (42.3%) en comparación con las mujeres (27%).

Discusión

Con base en los resultados que se presentan, se da cuenta de que la mayoría de los estudiantes encuestados han sido víctimas de algún tipo de abuso en la escuela; en los hombres es más común que la violencia se presente de forma manifiesta, mientras que en las mujeres es de manera relacional. Para los hombres se consideran determinados actos de violencia como "juego", lo cual tiene similitud con la desviación tolerada de la que habla Dubet (2003), o bien con el deseo del conocimiento del otro (García y Madriaza, 2006). Concebir la violencia de esta manera permite su naturalización y configura el primer momento para que se desarrolle a mayor escala y que sus repercusiones se agudicen, pues ante mayor abuso existen altas probabilidades de que aparezca la ideación suicida.

Se debe considerar el nivel de insatisfacción con la vida que declaran los adolescentes, sobre todo en el caso de las mujeres, porque la insatisfacción tiene una correlación positiva con la ideación suicida, y ésta persiste más tiempo en ellas. En este sentido se requieren estudios que indaguen el origen de ese sentimiento y plantear estrategias para disminuirlo. Los estudiantes identifican aquellos comportamientos que violentan a sus pares, y al llevarlos a cabo estarán avanzado en el desarrollo de los momentos dos y tres de la violencia escolar (García y Madriaza, 2006), al buscar reconocimiento e intentar ascender en una posición jerárquica ante los demás. Sólo en el caso de las mujeres incluso se presenta el sentimiento de culpa por permitir ser violentadas.

Los resultados que se presentan permiten identificar la violencia social (Dubet, 2003), dado que las manifestaciones de conductas violentas están relacionadas con la intolerancia a la diversidad y son recurrentes las prácticas de exclusión a lo diferente, ya sea por desigualdad económica, religión, preferencia sexual o aspectos físicos. Las experiencias de rechazo y el aislamiento social sufridos por los pares de forma reiterada incidirán negativamente en el bienestar psicosocial de niños y adolescentes (Martin y Huebner, 2007).

Un factor que aparece como clave para que se presenten o no conductas violentas o la ideación suicida es la comunicación con ambos padres. Las correlaciones de los datos dan cuenta de que poca interacción con el padre aumenta el índice de victimización, mientras que de la poca comunicación con la madre se incrementa la ideación suicida. Rodrigo et al. (2004) apuntaba que la falta de comunicación o relaciones distantes con los padres pueden favorecer conductas de riesgo en los adolescentes.

Otra forma en que se identifica la violencia social es en la relación que tienen los adolescentes con su comunidad. Las mujeres aparecen como más vulnerables, al no contar con

personas o espacios en los que se puedan relacionar, mientras que en los hombres se percibe una apropiación de los espacios y mayor relación con los adultos de su colonia.

En cuanto a la violencia antiescuela (Dubet, 2003), la percepción que tienen los orientadores respecto a los estudiantes resulta una forma de violencia por parte de la institución, pues en sus percepciones están presentes diferencias de género que posicionan a las mujeres con menos posibilidades de generar agrado y ser aceptadas por sus compañeros o profesores. Asimismo, perciben diferencias entre las capacidades académicas, pero quedan en mejor valoración las mujeres. El impacto de las percepciones que los maestros tienen hacia los estudiantes es un aspecto que requiere profundizarse.

A manera de cierre

La violencia escolar es un problema amplio que requiere de un mayor análisis y profundización para obtener elementos que ayuden en el diseño e implementación de estrategias eficientes que lo aminoren. Sin duda, las estrategias tienen que involucrar a los adolescentes, la familia, la escuela e incluso las autoridades de las localidades. Recordemos que mientras esté presente la violencia escolar se impedirá el normal desarrollo de la enseñanza y de las relaciones interpersonales en la convivencia de profesores y alumnos, y de éstos entre sí.

La corresponsabilidad de las instituciones educativas es alta. Antes de criminalizar la conducta de los estudiantes, se tiene que comenzar por analizar las formas en que interactúan las autoridades educativas con ellos e incluso con los padres de familia. La escuela tiene que ofrecer respuestas frente a las nuevas demandas sociales, ofrecer figuras de identificación, además de socializar contenidos que propicien momentos de desestabilización en los que reflexionen sobre sus modos de ser y de convivir, porque los jóvenes merecen desenvolverse en ambientes en los que se sientan seguros.

Referencias

- Álvarez-García, D., Álvarez, L. y Núñez, J. C. (2007). *Aprende a resolver conflictos: Programa para mejorar la convivencia escolar*. CEPE.
- Asociación Médica Mundial (2008). *Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Anales del Sistema Sanitario de Navarra. <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós Ibérica.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), 21-34. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/732>

- Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y Judicial Penal AC (2021). *Metodología del ranking 2020 de las 50 ciudades más violentas del mundo*. <http://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx/sala-de-prensa/1597-metodologi-a-del-ranking-2020-de-las-50-ciudades-mas-violentas-del-mundo>
- Del Tronco, J. (2013). *La violencia en las escuelas secundarias de México. Una exploración de sus dimensiones*. FLACSO.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. INJUVE. <http://www.injuve.es/conocenos/ediciones-injuve/materiales-prevencion-de-la-violencia-y-lucha-contra-la-exclusion-desde-la-adolescencia-volumen1>
- Dubet, F. (2003). Las figuras de la violencia en la escuela. *Docencia*, 9, 27-37. <https://www.revistadocencia.cl/web/index.php/ediciones-antiores/25-docencia19>
- García, M. y Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios de Psicología*, 11 (3), 247-256. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000300001>
- Garzón, D. (2019). *Representaciones y prácticas de violencia escolar de alumnos y alumnas de preparatorias del estado de Morelos. Un análisis desde las interacciones familiares, escolares y comunitarias*. UAEM. <http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/1049>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Informe La educación obligatoria en México. Informe 2018*. http://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/index.html
- Little, T., Henrich, C., Jones, S. y Hawley, P. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (2), 122-133. <https://doi.org/10.1080/01650250244000128>
- Martin, K. M. y Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools*, 44 (2), 199-208. <https://doi.org/10.1002/pits.20216>
- Naciones Unidas en México (18 de mayo de 2020). *UNICEF urge reforzar la protección infantil en México ante el incremento de la violencia contra la infancia*. <https://www.onu.org.mx/unicef-urge-reforzar-la-proteccion-infantil-en-mexico-ante-el-incremento-de-la-violencia-contra-la-infancia>
- Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: Datos e intervención. En J. San Martín (Ed.), *Violencia y escuela* (pp. 13-30). Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Pavot, W. y Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5 (2), 164-172. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.164>

- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20 (1), 5-12. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n1a1>
- Rodríguez, M. R., Martínez, C. R. y Chacón, M. S. (2000). *Fundamentos metodológicos en psicología y ciencias afines* (pp. 179-194). Pirámide.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16 (2), 203-210. <https://psycnet.apa.org/record/2004-13889-005>
- Rodríguez, H. M. (2015). La violencia escolar en el bachillerato. Un estudio de caso. *Caleidoscopio*, 33, 15-43. <https://revistas.uaa.mx/index.php/caleidoscopio/article/view/216>
- Romera, E. M., Del Rey, R. y Ortega, R. (2011). Factores asociados a la implicación en bullying: Un estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 161-170. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a4>
- Saucedo Ramos, C. L. y Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 12 (24). <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Documento base del Programa Nacional de Convivencia Escolar para autonomía curricular ciclo 2018-2019*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333283/DOCUMENTO_BASE_DEL_PROGRAMA_NACIONAL_DE_CONVIVENCIA_ESCOLAR_PARA_AUTONOMIA_CURRICULAR_2018_2019.pdf

ARTÍCULOS

Índice de Calidad del Agua del río Yautepec del estado de Morelos

Water Quality Rate of the Yautepec River in the state of Morelos

María Guadalupe Valladares-Cisneros

ORCID: 0000-0001-7676-2325/mg.valladares@uaem.mx

Profesora-investigadora, Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería (FCQEI), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)

Zalluly Lona Miranda

ORCID: 0000-0002-8463-1576/zalluly.lonamir@uaem.edu.mx

Maestría en Ingeniería Ambiental y Tecnologías Sustentables (MIATS), FCQEI, UAEM

Zurisaday Villegas González

ORCID: 0000-0002-8681-5571/zurisaday.villegas@uaem.edu.mx

MIATS, FCQEI, UAEM

RESUMEN

El agua es un recurso natural vital para todos los seres vivos. Una herramienta importante que nos ayuda a determinar la calidad de diferentes cuerpos de agua y que al mismo tiempo permite identificar problemas y proponer soluciones es el Índice de la Calidad del Agua (ICA). La subcuenca del río Yautepec, ubicada en el estado de Morelos, abastece de agua a varios municipios aledaños a su cauce, debido al crecimiento poblacional y al uso inadecuado que se ha dado al recurso hídrico. Este río sufre de baja calidad y escasez de agua por temporal. Los estudios realizados en el río Yautepec muestran que ha tenido desatención, nulo cuidado y uso inadecuado de la subcuenca. De acuerdo con su ICA, presenta contaminación moderada, lo que indica que su agua no es apropiada para reutilizarse. Por ello, es de suma importancia tomar acciones inmediatas que permitan remediar el daño que presenta este recurso tan importante, porque sin agua no hay vida.

PALABRAS CLAVE

Índice de Calidad del Agua, río Yautepec, estado de Morelos, colorantes

ABSTRACT

Water is a vital natural resource for all living beings. An important tool that helps us determine the quality of different bodies of water, and at the same time allows us to identify problems and propose solutions is the Water Quality Rate (WQR). The sub-basin of the Yautepec River, located in the state of Morelos, supplies water to several municipalities bordering its channel. Due to population growth and the inappropriate use that has been given to the water, this river suffers from low quality and water shortages at different seasons. The studies carried out in the Yautepec River show that it has been neglected, and that the sub-basin has been improperly used. According to its WQR, it has moderate contamination, which indicates that its water is not suitable for reuse. For this reason, it is extremely important to take immediate action to remedy the damage of this important resource, because without water there is no life.

KEY WORDS

Water Quality Rate, Yautepec River, state of Morelos, colorants

Introducción

El agua es un recurso esencial para la vida de los seres vivos. Aproximadamente el 70% de la superficie del planeta está cubierta por agua. Sin embargo, sólo una pequeña fracción, el 2.5%, es agua dulce que puede ser utilizada por los seres vivos (Nitoi et al., 2019). En las últimas dos décadas, el problema de la contaminación del agua ha sido un tema relevante; sin embargo, en los últimos años se ha considerado un tema prioritario, por lo que ha sido objeto de diversos estudios.

Menchaca Dávila y Ríos Fuentes (2020) señalan que, de acuerdo con el Instituto de Recursos Mundiales, existen evidencias que indican que, debido a la contaminación del agua, este recurso está disminuyendo en cantidad y calidad. Además, la contaminación del agua genera un grave problema ambiental y un alto riesgo para la salud humana y la biota acuática. La contaminación del agua está relacionada con diversos factores, y son los de mayor impacto el crecimiento poblacional y la falta de tratamiento de aguas residuales.

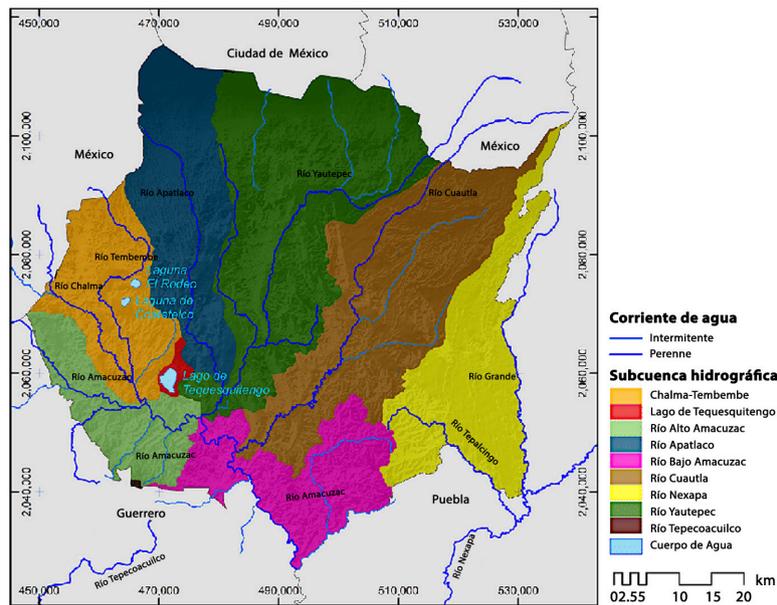
Para México, lamentablemente está documentado que el 54% de las aguas residuales no reciben tratamiento y son dispuestas directamente en los cuerpos de agua natural, suelos y canales de riego (Robledo Zacarías et al., 2017). En el estado de Morelos, el crecimiento de la población ha generado una mayor demanda de agua debido a las necesidades de los habitantes y al crecimiento de los sectores económicos. Desafortunadamente, la mayor parte de la población desconoce que existe una escasa cantidad de agua, que se traduce en su pro-rateo; sin embargo, un limitado tiempo de bombeo no necesariamente conduce a generar en la ciudadanía una cultura de valoración de este recurso hídrico y mucho menos al ahorro eficiente de energía eléctrica.

Es necesario, entonces, atender los aspectos relacionados con la contaminación del agua para prevenir escenarios indeseables, como el hecho de que la disponibilidad del vital líquido para el uso de las actividades humanas continúe disminuyendo día con día (Menchaca Dávila y Ríos Fuentes, 2020). Una herramienta importante que permite determinar la calidad del agua en diferentes cuerpos hídricos, e incluso, de acuerdo con el resultado obtenido, diseñar, establecer y proponer alternativas de solución al problema de la contaminación, es el Índice de la Calidad del Agua (ICA). El ICA es el valor promedio derivado de los resultados de los análisis fisicoquímicos, microbiológicos y biológicos, que se realizan en los cuerpos de agua para determinar su salud o nivel de calidad.

Cuenca del río Yautepec

Ubicada en el estado de Morelos, la cuenca del río Yautepec es una fuente importante de agua para algunos municipios en los cuales se realiza una actividad importante de turismo cultural, por las visitas que se realizan a algunos de los poblados considerados como Pueblos Mágicos. Esta cuenca tiene una gran extensión territorial (1,249 km²) y está rodeada

Figura 1
Ubicación geográfica de las subcuencas hidrológicas del estado de Morelos



Fuente Bustamante González et al. (2014).

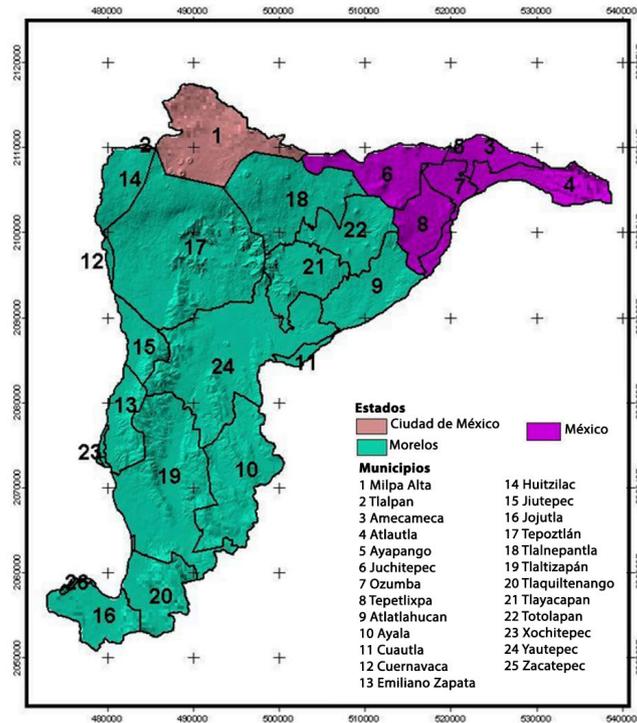
por un alto número de localidades, dieciocho, asentadas en su cauce (figura 1). Se origina en los manantiales El Bosque y La Poza Azul en Oaxtepec, y fluye en dirección suroeste. A la cuenca alta de este río se le conoce como Barranca del Volcán de Ozumba. Después de recibir las aportaciones del río Apatlaco, el río Yautepec recorre ocho kilómetros antes de confluir con el río Amacuzac.

A lo largo de la cuenca de río Yautepec se presentan tres tipos de clima (figura 2) y prevalece el tipo cálido subhúmedo, con un 37.02% y lluvias durante el verano, que se corresponde con la selva baja caducifolia (la parte inferior de la zona correspondiente a Morelos). La vegetación que abarca una mayor área se emplea principalmente para agricultura de temporal (la parte superior del mapa) (Eguía-Lis et al., 2014).

Problemática del río Yautepec

En una investigación que se realizó en 2015 sobre la calidad del agua superficial de la cuenca del río Yautepec, mediante criterios que conforman la escala de clasificación del agua, se determinó que ésta se encontraba parcialmente contaminada, debido a que se encontraron zonas de contaminación en los municipios de Atlatlahucan, Tlayacapan, Totolapan, Yautepec y Tlaltizapán (Rodríguez Salazar, 2015).

Figura 2
Entidades federativas que abarca la subcuenca del río Yautepec



Fuente: Subsecretaría de Desarrollo Sustentable (2014)

Los parámetros utilizados para la evaluación de la calidad del agua en esta investigación están avalados por la Comisión Nacional del Agua (CONAGUA). Cabe mencionar que, en los municipios de Atlatlahucan y Yautepec, se cuenta con plantas de tratamiento de aguas residuales; sin embargo, la eficiencia del desempeño de éstas se desconoce o simplemente no están en funcionamiento. Por esta razón es importante realizar investigaciones sobre la calidad del agua en la cuenca de río Yautepec, para poder determinar la razón de la contaminación del agua.

Previamente, el Instituto Mexicano de Tecnología del Agua (IMTA), junto con la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), presentó un informe, en su primera etapa, respecto a la calidad del agua en la subcuenca del río Amacuzac (Vargas Velázquez et al., 2006), mediante un muestreo realizado en la temporada de estiaje donde determinaron que en las condiciones críticas a las que se sujeta de manera natural una corriente de agua derivado del tipo de uso y vegetación, el río Yautepec presenta baja disponibilidad y mala calidad de manera predominante en su espacio físico. Lo anterior es consecuencia de las descargas de aguas residuales por parte de los núcleos de población.

Se ha detectado que los principales problemas de la cuenca del río Yautepec son el elevado consumo y desperdicio del recurso hídrico, un bajo control en la contaminación del agua superficial, además de existir un cierto grado de deficiencia en la gobernabilidad del agua. Debido a estas problemáticas, actualmente esta cuenca muestra deterioro general, lo que conduce al incremento de azolves en cauces y estructuras, así como al incremento del riesgo a inundaciones, lo cual aumenta los problemas de contaminación que conducen a elevar la incidencia de enfermedades, así como a la destrucción del patrimonio histórico de puentes, presas, entre otros (Rodríguez Salazar, 2015).

Propuesta de resolución

El agua es un recurso natural indispensable para la vida diaria, por lo cual se debe preservar, y esto es una tarea de todos que se debe realizar en conjunto, ya que sin ella no se sostiene la vida. Para poder ayudar a cuidar este recurso, es indispensable realizar pequeñas acciones, que al hacerlas en un futuro tendrán grandes resultados. Se deben colocar todos los residuos sólidos en el área correspondiente para evitar que lleguen a los ríos y garantizar que las descargas de aguas residuales domésticas lleguen al drenaje. Evitar derramar cualquier sustancia química en los drenajes y también es importante ser responsables en el consumo diario de agua. De manera municipal se requerirán mejoras en las plantas de tratamientos de aguas residuales. Además, es importante realizar estudios constantes sobre la calidad del agua de la cuenca del río Yautepec, para poder detectar a tiempo el origen de la contaminación y buscar soluciones oportunas.

Modificar la idea de que el agua es infinita es necesario, ya que no es un recurso renovable. Si sólo el 2.5% del total global es agua dulce, esto indica la limitación de este recurso a nivel mundial. Por ello se optimiza su uso racionalmente para cubrir las necesidades humanas sin agotarlo; erróneamente se ha considerado que año tras año se incrementa el porcentaje de agua dulce por las lluvias; sin embargo, el vital líquido no se recupera a la misma velocidad que a la que se consume. Cada vez el volumen global que se dispone de agua se reduce, sin contemplar el factor de la contaminación en todos los niveles y esferas (Comisión Nacional de Derechos Humanos [CNDH], 2018). Por otro lado, si el suelo por donde se infiltra el agua de lluvia o de riego está contaminado, el agua arrastrará a las cuencas subterráneas contaminantes solubles en ella, los cuales cambiarán la calidad de ésta, o bien, si en el aire están presentes partículas suspendidas solubles en agua, mediante la lluvia esos contaminantes llegarán al suelo o directamente a los cuerpos de agua, e incrementarán la contaminación (Pérez Díaz et al., 2019a; 2019b).

Los cálculos muestran que, de seguir las prácticas actuales, el mundo enfrentará un déficit del 40% entre la demanda proyectada y el suministro de agua disponible a finales del año 2030 (Comisión Estatal del Agua [CEAGUA], 2017). Por último, se deben hacer mejoras en

los hábitos para sanar las cuencas de las que se abastece la sociedad y garantizar que el recurso llegue limpio.

Conclusión

De acuerdo con lo reportado respecto al ICA del río Yautepec, la problemática de la calidad del agua gira en torno al uso desmedido y a la limitada planeación estratégica para el tratamiento del agua residual. Determinar el ICA de ríos o subcuencas en el estado de Morelos, y particularmente en el río Yautepec, permite conocer las condiciones y calidad en las que se encuentran sus aguas, lo que a su vez permite diseñar y proponer alternativas tecnológicas que den solución a los problemas de contaminación que estén presentes.

Asimismo, es importante realizar determinaciones constantes del ICA y promover mecanismos de actualización de la normatividad mexicana con respecto a la calidad del agua, para que se realicen acciones que ayuden a remediar el daño causado a los recursos hídricos, principalmente al río Yautepec, por su importancia y porque, simplemente, sin agua no hay vida.

Referencias

- Bustamante González, A., Vargas López, S., Palma Raymundo, M. L. y Jaramillo Villanueva, J. L. (2014). Los caudales ecológicos en México: perspectivas y retos para su aplicación. En M. Bedoya Cardoso (coord.), *V Seminario Internacional Uso Racional del Agua USRA, Pitalito, Huila, Colombia*. <https://www.researchgate.net/publication/270881602>
- Comisión Estatal del Agua (2017). *Estadísticas del agua en el Estado de Morelos*. <https://ceagua.morelos.gob.mx/node/108>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2018). *Estudio sobre protección de ríos, lagos y acuíferos desde la perspectiva de los derechos humanos*. https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Informes/Especiales/ESTUDIO_RIOS_LAGOS_ACUIFEROS.pdf
- Eguía-Lis, P.A., Izurieta, J., Miganjos Carro, M. y González Villela, R. (2014). *Indicadores de Integridad Ecológica y Salud Ambiental para las cuencas de los ríos Yautepec y Cuautla, Morelos. 1.ª Etapa. Informe Final*. IMTA. <http://repositorio.imta.mx/handle/20.500.12013/1547>
- Menchaca Dávila, S. y Ríos Fuentes, L. M. (2020). Análisis diacrónico de la contaminación por cadmio en la microcuenca del río Pixquiac, Veracruz, México. *UVserva*, 9, 2448-7430. <https://doi.org/10.25009/uvserva.voi9.2644>
- Nitoi, I., Constantin, L. A., Cristea, I. y Constantin, M. A. (2019). Advanced Oxidation Processes (AOPs) alternative methods for degradation of toxic pollutants from wastewater. *Romanian Journal of Ecology & Environmental Chemistry*, 1 (1), 39-54. <https://doi.org/10.21698/rjeec.2019.105>

- Pérez-Díaz, J. P., Ortega-Escobar, H. M., Ramírez-Ayala, C., Flores-Magdaleno, H., Sánchez-Bernal, E. I., Can-Chulim, Á. y Mancilla-Villa, O. R. (2019a). Concentración de nitrato, fosfato, boro y cloruro en el agua del río Lerma. *Ecosistemas y Recursos Agropecuarios*, 6 (16), 175-182. <http://www.scielo.org.mx/pdf/era/v6n16/2007-901X-era-6-16-175.pdf>
- Pérez-Díaz, J. P., Ortega-Escobar, H. M., Ramírez-Ayala, C., Flores-Magdaleno, H., Sánchez-Bernal, E. I., Can-Chulim, Á. y Mancilla-Villa, O. R. (2019b). Evaluación de la calidad del agua residual para el riego agrícola en Valle del Mezquital, Hidalgo. *Acta Universitaria*, 29, 1-21. <http://www.scielo.org.mx/pdf/au/v29/2007-9621-au-29-e2117.pdf>
- Robledo Zacarías, V. H., Velázquez Machuca, M. A., Montañez Soto, J. L., Pimentel Equihua, J. L., Vallejo Cardona, A. A., López Calvillo, M. D. y Venegas González, J. (2017). Hidroquímica y contaminantes emergentes en aguas residuales urbano industriales de Morelia, Michoacán, México. *Rev. Int. Contam. Ambient*, 33 (2), 221-235. <https://doi.org/10.20937/rica.2017.33.02.04>
- Rodríguez Salazar, R. C. (2015). *Plan de gestión integrada de los recursos hídricos en la cuenca del río Yautepec, Morelos* [Tesis de Maestría, UNAM]. <http://132.248.52.100:8080/xmlui/handle/132.248.52.100/7340>
- Subsecretaría de Desarrollo Sustentable (2014). ProAire 2018-20-2027. <https://sustentable.morelos.gob.mx/ca/proaire>
- Vargas Velázquez, S., Soares Moraes, D. y Guzmán Ramírez, N. (2006). *La gestión del agua en la Cuenca del río Amacuzac: diagnósticos, reflexiones y desafíos*. IMTA. <http://repositorio.imta.mx/handle/20.500.12013/164>

ARTÍCULOS

Diablo Guardián: roles de género y *Bildungsroman* en la tradición literaria mexicana

Diablo Guardián: gender roles and *Bildungsroman* in the Mexican literary tradition

Osbaldo Amauri Gallegos de Dios

ORCID: 0000-0002-8469-2037/osbaldoamauri27@gmail.com

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Campus Occidente

RESUMEN

Se observa la evolución de la novela de iniciación o *Bildungsroman*, como también se le llama frecuentemente, en la literatura mexicana de la segunda mitad del siglo XX y principios del siglo XXI. Posteriormente y bajo este contexto, el análisis se enfoca en la novela *Diablo Guardián*, de Xavier Velasco, la cual cuenta con Violetta como protagonista, personaje de género femenino que rompe con el protagónico masculino común de la *Bildungsroman* y con ello subvierte los roles de género, en comparación con su tradición literaria. Así, el análisis resulta importante porque la novela *Diablo Guardián* retoma pero, al mismo tiempo, modifica el esquema tradicional de las novelas de iniciación, si bien para ser sostenible mantiene algunas cualidades masculinas en el ahora protagónico femenino.

PALABRAS CLAVE

estudios literarios, género, *Bildungsroman*, *Diablo Guardián*, novela mexicana

ABSTRACT

The evolution of the initiation novel or *Bildungsroman*, as it is also frequently called, is observed in the Mexican literature of the second half of the 20th century and the beginning of the 21st century. Subsequently and under this context, the analysis focuses on the novel *Diablo Guardián*, by Xavier Velasco, in which Violetta is the protagonist, a female character who breaks with the common male protagonist of the *Bildungsroman* and thereby subverts gender roles, compared to its literary tradition. Thus, the analysis is important because the novel *Diablo Guardián* takes up but, at the same time, modifies the traditional scheme of the initiation novels, although to be sustainable it keeps some masculine qualities in the now female protagonist.

KEY WORDS

literary studies, gender, *Bildungsroman*, *Diablo Guardián*, mexican novel

Diablo Guardián (2003) es la segunda novela del escritor mexicano Xavier Velasco, quien anteriormente había publicado tres obras: *Una banda nombrada Caifanes* (1990), *Cecilia* (1994) y *Luna llena en las rocas. Crónicas de antronautas y licántropos* (2000). El 24 de febrero de 2003, en Madrid, *Diablo Guardián* recibió el VI Premio Alfaguara de Novela, dotado con ciento setenta y cinco mil dólares. Este premio es uno de los más importantes para los escritores en idioma español por la suma económica que supone y por la difusión de la obra, por lo que resulta significativo que el jurado haya apreciado al personaje femenino, Violetta, como lo señaló en el acta del reconocimiento:

El jurado ha valorado el hábil tratamiento del lenguaje oral al servicio de una narración que cautiva al lector por su dinamismo, gracia y tono picaresco. La novela abre además perspectivas originales al presentar los conflictos del lenguaje y cultura que surgen en el encuentro de lo hispano y lo norteamericano, a través de la voz y la peripecia de un extraordinario personaje femenino. Madrid, 24 de febrero de 2003 (Velasco, 2003, p. 503).

Meses después de haber obtenido el premio Alfaguara se publicó *Diablo Guardián*, que continuó con la tradición literaria de la novela de formación, en alemán *Bildungsroman*. Sobresale que una mujer es la protagonista, por lo que se da una transición en los roles de género, en comparación con algunas novelas mexicanas anteriores. En este artículo se analizará cómo ha evolucionado la novela de formación en la literatura mexicana de la segunda mitad del siglo XX, lo que se vincula con la difusión de *Diablo Guardián* en los inicios del siglo XXI.

***Bildungsroman* y *Wilhelm Meister* de Goethe**

En los estudios literarios en idioma español se utiliza el concepto de *novela de iniciación*, que proviene de la palabra alemana *Bildungsroman*, pero la traducción es un poco distinta. El diccionario Larousse de la lengua francesa señala que *Bildungsroman* es una palabra alemana que significa "novela de formación" (o de educación) y designa una forma novelística que describe la formación moral e intelectual de un héroe (Goethe, 2000; Larousse, sf).

Bildungsroman se traduce como "educación" (*Bildung*) y "novela" (*Roman*), refiriéndose a la novela de educación que relata el crecimiento psicológico y moral del protagonista, donde se produce un cambio importante de carácter. Es un término acuñado en 1819 por el filólogo Karl Morgenstern en sus lecturas en la universidad, que luego fue tomado por Wilhelm Dilthey, quien legitimó el término en 1870 y lo popularizó en 1905. El nacimiento de la novela de educación (iniciación o formación) normalmente se sitúa en *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, del escritor alemán Johann Wolfgang von Goethe en 1795-1796. En esta obra se relata el crecimiento o cambio de edad de una persona sensitiva, quien va buscando respuestas para las preguntas de la vida con la expectativa de ganar experiencia en el mundo. Generalmente,

en este tipo de novela al inicio existe una pérdida emocional que lleva al protagonista a comenzar su travesía, cuya meta es la madurez, que alcanza gradualmente con dificultad (Summerfield y Downward, 2010).

Wilhelm Meisters Lehrjahre (1795-96) es la segunda novela de Goethe y en español se tradujo como *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. La historia aborda la vida de Wilhelm, quien anhela ser dramaturgo y escapar de la vida burguesa de un hombre de negocios, que considera una vida vacía. Luego de involucrarse en el teatro, se inmiscuye en la misteriosa sociedad de la torre, compuesta por aristócratas (Goethe, 2000).

Diablo Guardián, la novela de formación y el cambio de roles

Diablo Guardián es una novela compuesta por dos protagonistas: Violetta (cuyo nombre es Rosa del Alba Rosas Valdivia) y Pig (el Diablo guardián), pero la figura principal es la antiheroína Violetta. *Diablo Guardián* tiene veintisiete capítulos, enumerados y con título, a los cuales les antecede una especie de introducción que es el inicio de la novela. Esta introducción, sin título, no aparece en el índice paginado, como si el escritor no le diera importancia, pero es una trampa porque en realidad se trata del inicio de la novela. Ahí, Violetta está "confesándose" con su Diablo guardián y en dos párrafos se puede obtener una gran cantidad de pistas sobre la novela.

Violetta en esta introducción muestra sus características porque es capaz de todo: mentir, robar y engañar a Pig para conseguir su propósito, que es escapar de todos y especialmente de Nefastófeles. Violetta es la figura activa y Pig la figura pasiva porque ella tiene el control de la historia y él hace lo que ella le pida. Ella compara esta confesión con el momento en que se confesó con un sacerdote antes de huir a "New York" con una maleta llena de dinero, por lo que son dos momentos clave en su vida que desencadenan muchos acontecimientos.

Violetta es una figura trasgresora de los roles de género y utiliza un lenguaje que rompe las formas conservadoras. Se trata de un lenguaje lúdico, irreverente, lleno de imágenes y mentiras que le permiten embaucar a la gente, sobre todo a los hombres, para sacar provecho. El uso del inglés es parte de su identidad, que remite a sus aspiraciones y las de su familia de ser *gringos*: "¿Qué hay de cierto en la witch disfrazada de bitch, come on sugar darling let me scratch your itch?" (Velasco, 2003). Asimismo, existe la utilización del *spanglish* y la transgresión del inglés: "Me acuso de bitchear, witchear y rascuachear" (Velasco, 2003), que remite a la ruptura de las formas.

Las referencias a la religión cristiana son constantes: Diablo guardián, sacerdote, infierno, absolver, confesarse, pecados, y el segundo párrafo está parafraseando el discurso de la confesión católica: "Ave María Purísima: me acuso de ser yo por todas partes. O sea, de querer siempre ser otra" (Velasco, 2003). Además, termina el párrafo y especie de introducción dando gracias al enemigo del demonio: "Ay, mi Diablo Guardián: Dios te lo pague" (Velasco, 2003).

Esta introducción de dos párrafos se trata de la presentación que ella eligió. Violetta y Pig ya se conocían, pero éste es el momento en que le hace creer que por fin ya no le va a mentir: "Por eso ahora me toca contarte la verdad. Enterita, ¿me entiendes? Escríbela, revuélvela, llénala de calumnias, hazle lo que tú quieras. No es más que la verdad, y verdades ya ves que siempre sobran" (Velasco, 2003). Para él, se trata del momento en que obtiene la historia para su novela, es decir, uno de sus motivos en la vida. Ella lo hace ver como que será una confesión donde le dirá toda la verdad, pero en realidad es el momento cuando lo engancha para que, sin que él lo sepa, la ayude en todo su plan para escapar. Ella es capaz de traicionarlo y robarlo porque es su identidad; tiene el control de la situación y no es la figura pasiva, con lo que se genera un cambio en los roles:

Me acuso de haber robado, no una ni dos veces sino a toda hora y en todo lugar, como chingado pac-man cocainómano. Me acuso de acusar al confesor por mis pecados, y de haberlo nombrado Demonio de Mi Guarda, sin siquiera explicarle la clase de alimaña que estaba contrayendo (Velasco, 2003, p. 11).

El capítulo "1. ¿Quién de ellos no era yo?" es el primero en el índice y también empieza con una referencia religiosa "*El señor esté con vosotros...*" porque se trata del sepelio de Violetta donde se encuentra Pig. A pesar de que se trata de una especie de presentación de Pig, todo el capítulo gira en torno a Violetta. En cuanto a la historia temporal, se trata casi del final de la novela y un narrador omnisciente cuenta lo que está haciendo Pig en el cementerio y pensando en Violetta en su sepelio. Él la ayudó a fingir su muerte y estuvo en la iglesia durante la ceremonia. Todo parecía normal en el sepelio hasta que Pig observó que la madre puso un osito y un casete en la cripta. Él quiere saber qué hay en el casete y esta situación se conectará con el último capítulo al final de la novela.

El siguiente capítulo, "2. Parábola del buen postor", desde el título remite a la religión y se trata de la introducción a la infancia de Violetta, la antiheroína de la novela. Ella está contándole su vida a su Diablo Guardián, se compara en inglés con "*lamb*" (que se traduce como "cordero") y continúa con las referencias religiosas. Violetta se compara con la oveja negra de la familia, la vergüenza del rebaño, es decir, quien hará todo lo contrario:

¿Cómo quieres que empiece? *Daddy had a little lamb?* Soy oveja, ya sé, mi destino es vivir entre el rebaño. Pero eso sí: primero negra que mestiza. Mis papás son ovejas mestizas, yo salí negra y con modales de cabra... Las ovejas mestizas se tiñen el pelo, como si las ovejas blancas no se supieran de memoria ese cuento... Y eso es lo que no te perdonan las ovejas mestizas, que cambies de rebaño, que te vayas con tu lana a otro corral. Que dejes en la puerta de la iglesia al buen pastor para irte a la ruleta con el mejor postor (Velasco, 2003, p. 19).

Un aspecto significativo en esta autopresentación de la infancia de Violetta, que llena su vida de mentiras como mejor le conviene, es el proceso de selección de su nombre porque muestra los cambios de personalidad. Pensaron en llamarla Guadalupe o Violetta y al final se decidieron por Rosa del Alba, pero su mamá la llamaba Violetta a escondidas:

Mi papá quería que me llamara Guadalupe o Genoveva, que eran *nombres de mujer buena*. Pero mi mamá opinó que así sólo se llaman las jodidas, y se empeñó en ponerme Violetta. Sólo que luego apareció mi abuelo, que igual que ellos tenía su teoría de los nombres, y dijo que Violetta era nombre de piruja. Creo que había visto una película, o a lo mejor fue solo por chingar a mi madre (Velasco, 2003, p. 19).

Violeta en esta presentación señala que heredó los defectos de su familia: “Me doy un poco de asco cuando recuerdo cuánto me gusta el dinero. Y en eso soy igual a ellos” (Velasco, 2003). No quiere contarle a su Diablo guardián que es una persona maravillosa, sino que se define como trasgresora de las reglas, por eso se identifica con la oveja negra: “Pero no soy ingenua, insisto, soy quien soy: la oveja negra, la plebeya ambiciosa, la puta de este hotel, la bruja de este cuento. Ni modo de esperar que me pongas de princesa” (Velasco, 2003, p. 22).

Desde la “introducción” y los dos primeros capítulos puede notarse que en esta novela se presenta un cambio de roles porque Violetta es una figura activa, sexualmente liberada y trasgresora no solamente de la idea del papel de la mujer, sino también de la religión y los idiomas. Aunque heredó los defectos de su familia, desde niña cree que es la oveja negra de la familia, con lo que refuerza la idea del cambio de roles.

De manera general, la historia de esta novela transcurre en México y Estados Unidos y comienza cuando Violetta tenía quince años. Antes de que la internen en un hospital psiquiátrico, decide robar más de cien mil dólares a sus padres y escapar a Nueva York en busca de una vida de excesos y adicciones:

Volví a pedirle a Dios que me ayudara y me paré detrás de mi papá. Luego le devolví sus cariñitos. En el hombro, nomás, para que comulgara sin remordimientos y se fuera rezando a su lugar [...] Menos se imaginaron que yo traía las llaves de su coche. Y menos todavía que en la cajuela de ese coche iban todos sus dólares robados [...] Ciento catorce mil seiscientos noventa dólares. Exactamente mil ciento dieciocho billetes de cien, cuarentaidós de cincuenta, treintaiocho de veinte y tres de diez. Sólo hay algo mejor que gastar el dinero: contarlo. Porque sólo lo gastas una vez, pero puedes contarlo todas las que quieras, y decir: *Es mío* (Velasco, 2003, pp. 86-87).

Luego de escapar de sus padres, Violetta busca la forma de huir a Nueva York para llevar a cabo su formación o educación en una vida de excesos. La situación no era fácil porque no tenía ni pasaporte ni acta de nacimiento que le permitieran comprar un boleto para llegar a su destino, por lo que decide raparse y comprar una peluca para disfrazarse y cumplir su sueño de viajar a ese lugar. Posteriormente, convence a un taxista para que la ayude a escapar utilizando el dinero robado. De esta forma vuelve a utilizar a un hombre para lograr su objetivo:

El caso es que el taxista me traía nomás a lo pendejo por Insurgentes y le digo: *Señor... ¿cuánto me cobraría por llevarme de aquí hasta Monterrey?* [...] Le dije: *¿Me acompañaría en avión? Se quedó mudo, pero yo seguí [...] Usted va de mi abuelo a Monterrey y yo le doy trescientos dólares, mire. Y que se los enseñó, [...] No habían dado ni las once cuando ya estábamos trepados en el avión. Y los dos nerviosísimos, porque ni él ni yo habíamos volado nunca a ninguna parte. Puta madre, qué nervio* (Velasco, 2003, p. 89).

Cuando Violetta llega a Nueva York se queda a vivir por cuatro años y ahí se da su proceso de formación. Durante esta estancia conquista hombres millonarios en los vestíbulos de hoteles de lujo, por lo que aprende a vivir de la seducción. Ella está llena de prejuicios y aspiraciones, lo que se observa en los capítulos donde narra sus trabajos en Manhattan's West Side. La familia de Violetta estaba obsesionada con ser "gringa", hablaban en inglés entre ellos y se pintaban el cabello de rubio, lo que generó una búsqueda de identidad en ella al vivir en Nueva York (Corral, 2004).

El capítulo doce de la novela se titula: "*Femme Foetale à Manhattan*", y ahí se muestran algunas aventuras de Violetta en la ciudad norteamericana, lo que consiste en su etapa de aprendizaje y crecimiento (Velasco, 2003, pp. 194-217). El título del capítulo también muestra este proceso de iniciación porque realiza un juego de palabras en francés: *femme fatale* significa "mujer fatal" y *foetale* significa "fetal", por lo que se está haciendo referencia al nacimiento de Violetta en Manhattan. En este capítulo aprende a seducir a los hombres y a vivir de ellos, como sucede un poco con Eric (Velasco, 2003, pp. 214-215), con lo que refuerza el cambio de roles de género porque no es pasiva y aprende a tener el control de la situación. Nada la detiene, lo que se comprueba en la forma en que consigue una nueva identidad en la Gran Manzana:

Saqué mi pasaporte alemán, le pegué una fotito que me había tomado en la calle y así, a mano, encimé las letras V-I-O-L-E-T-T-A sobre el nombre U-L-R-I-C-H. Se veía muy mal, sucio, *chessy*. Pero qué más me daba: era yo, con el nombre que me gustaba y un apellido que no me iba tan mal: Schmidt. *Good morning, Sir, this is Violetta Schmidt. Smith? S-c-h-m-i-d-t, my father was from Germany. Me? I'm from New York.* Iba en la calle con el walkman

puesto, ensayando mi nuevo papel. O sea que ya tenía yo un deseo: quería ser Violetta Schmidt, y era el mejor momento para no sé, intentarlo (Velasco, 2003, p. 209).

Todo iba bien, hasta que un día Violetta se encontró con Nefastófeles, un estafador mejor que ella que se hizo pasar por heredero millonario para conquistarla, y entonces la vida de ella cambió completamente, por lo que decidió huir de Nueva York y regresar a México. Aquí conoció a Pig, el otro protagonista de la novela, un escritor sin suerte que terminó trabajando como publicista. Pig es el Diablo Guardián y a él le está contando Violetta su vida al inicio de la novela, en la introducción, lo que se convertirá en una forma de manipularlo para que la ayude en sus planes de escapar:

No lo puedo creer. La última vez que hice esto tenía un sacerdote enfrente. Y tenía una maleta llenísima de dólares, lista para salvarme del Infierno. ¿Sabes, Diablo Guardián? Te sobra cola para sacerdote, y aun así tendría que mentirte para que me absolvieras. Tú, que eres un tramposo, ¿nunca sentiste como que se te agotaban las reservas de patrañas? Ya sé que me detestas por decirte mentiras, y más por esconderte las verdades. Por eso ahora me toca contarte la verdad. Enterita, ¿me entiendes? Escríbela, revuélvela, llénala de calumnias, hazle lo que tú quieras. No es más que la verdad, y verdades ya ves que siempre sobran (Velasco, 2003, p. 11).

Violetta, después de su vida en Nueva York, donde fue degradándose día a día, decidió regresar a México, pero su gusto por el dinero fácil la metió en el camino de la prostitución y las drogas. Luego de trabajar en una agencia de acompañantes y tener una experiencia que la involucra en un asesinato, cae otra vez en manos de Nefastófeles, quien tiene una agencia de publicidad y la contrata para “cerrar los tratos” con los clientes. En esa agencia conoce a Pig, para quien el dinero y la vida no son tan importantes. Violetta está cansada de vivir otra vez con sus padres porque le reclaman todo el tiempo que les robó sus ahorros, está harta de trabajar para Nefastófeles y con miedo de ser encontrada por los policías que están buscando al asesino, por lo que decide contarle su vida a Pig y, en un hotel, le pide que fabrique su muerte (Monter Espinosa, 2006, p. 11).

Rosa del Alba (su verdadero nombre), cuando se convierte en Violetta, se vive libre y en el desenfreno de su personalidad de pícara, es una seductora oportunista capaz de dominar la voluntad de los hombres y puede considerarse una pícara de clase media a quien todo lo que representa su familia le resulta desagradable como a otros pícaros. En *Diablo Guardián* se encuentra el conflicto destino-libre albedrío, que permite reconocer en Violetta a un personaje heredero de lo picaresco. Su deseo de ascenso se desvincula de las clases sociales para orientarse hacia los excesos y la obsesión por el dinero, lo que la convierte en una pícara

posmoderna. Violetta narra su vida a Pig por medio de una grabadora, lo que abarca algunas de las características de la picaresca (supuesto narrador, narratario, situación final). Así, puede considerarse a *Diablo Guardián* como una novela picaresca contemporánea que construye su diégesis a la luz de los conflictos de la sociedad posmoderna (León Castellanos, 2012).

Diablo Guardián presenta la historia de dos personajes principales, Violetta y Pig, cuyas historias se mezclan, transcurren de forma paralela y se entrecortan en el cruce de las fronteras nacionales y culturales. Como ya vimos, por un lado, se cuenta la historia de Violetta, quien después de robar dinero a sus padres huye a Nueva York; por otro lado, aparece la historia de Pig, el “Diablo guardián” de ella, quien quedó huérfano de niño y pasó a vivir con su abuela. Pig llenó el hueco sentimental dejado por la muerte de sus padres refugiándose en la escritura y en el aislamiento social (Lehnen, 2006). Violetta dicta a Pig su historia en una grabadora para que ella no muera, como sucede al final de la novela, porque ella logra escapar:

Y Pig lo sabe, puta madre, lo sabe: si un día quería llegar a escribir su novela, antes tenía que hacer justamente lo que hizo: matarla, desaparecerla, moverla de la escena, condenarla al olvido de los vivos. Le pesa en la conciencia, saber tanto. Saberla lejos, saberse usado, saber que nadie supo lo que él sabe. (Saber: qué verbo amargo.) Y lo sabe tan bien que apenas si repara en el retrovisor, donde desde hace un rato se encienden y se apagan los fanales de un Corvette amarillo (Velasco, 2003, p. 500).

El final de la novela surge en el capítulo “27. Ella y yo, de tú a tú”, donde por medio de un narrador omnisciente se percibe que Pig fue a saquear el panteón, quiere recuperar el casete y saber qué dice la cinta. Pig, por indicaciones de Violetta, avisó a los padres de ella de su muerte y estuvo presente el día de su entierro, cuando vio que depositaron el casete que le generó tantas dudas y que al parecer era un plan de Violetta.

Tiempo después, regresó a la tumba, abrió la losa y la urna para darse cuenta de que ella no estaba: “Pig levanta la urna, la abre, la voltea: está vacía. Luego toma el cassette, se lo guarda en la bolsa y piensa en irse” (Velasco, 2003). Ella escapó, todo fue su plan y Pig solamente fue manipulado y la ayudó a cumplir su cometido. A los pocos momentos llega alguien y Pig tiene que escapar con su casete, no alcanza a escuchar la cinta, pero se da cuenta que de esta forma tendrá la historia para su novela, mientras que Violetta pudo escapar con el dinero: “Carraspea, tose, maldice, escupe porque sabe que de este lado están sólo él y su novela, y del otro no quedan sino Violetta y sus dólares. Y saberlo le duele, le aflige, le abochorna” (Velasco, 2003). Sabe que ella está lejos y sabe que fue usado, por lo que no se da cuenta que alguien lo vigila desde un Corvette amarillo, que, como se pudo ver en el capítulo anterior, lo usaba Violetta. Por lo tanto, el final de la novela permite entender que Violetta pudo escapar con el dinero, como lo había planeado desde el principio de la novela.

Por lo tanto, *Diablo Guardián* remite a la novela de formación o educación porque relata el crecimiento psicológico y moral de Violetta, en quien, por sus experiencias familiares, se genera un cambio importante de carácter y comienza su travesía. Escapa a Nueva York para vivir una vida de excesos, buscando respuestas para las preguntas de la vida y así ganar experiencia en el mundo. Además, se presenta un cambio de roles porque Violetta es una figura activa, sexualmente liberada y trasgresora no solamente de la idea del rol de la mujer, sino también del lenguaje y la religión. Ella afirma ser la oveja negra de la familia, con lo que refuerza la idea del cambio de roles.

***Bildungsroman* en la literatura mexicana**

Bildungsroman o novela de formación es un término que designa una forma novelística en la que se describe la formación moral e intelectual de un héroe. Este tipo de novela fue utilizado en la literatura mexicana de la segunda mitad del siglo xx para mostrar a personajes jóvenes en su despertar ante la vida y en su tránsito hacia la etapa adulta, lo que permite observar cambios en las mentalidades y en la sociedad de cada época retratada. Entre las obras características de este tipo de novela se encuentran *De Perfil* y *Ciudades desiertas*, de José Agustín; *Gazapo*, de Gustavo Sainz; *Pasto Verde*, de Parménides García Saldaña; *Las batallas en el desierto*, de José Emilio Pacheco, y *El vampiro de la colonia Roma*, de Luis Zapata.

José Agustín es un escritor que ha tomado algunas ideas de la novela de formación en obras como *De Perfil* (1966) y *Ciudades desiertas* (1982). *De Perfil* es su segunda novela y muestra las andanzas de Rodolfo Valembrando, un adolescente de clase media en los años sesenta del siglo pasado que está a punto de entrar a la preparatoria. Se trata de una novela de iniciación que utiliza el lenguaje de los jóvenes y que fue considerada un parteaguas en la literatura escrita por jóvenes en los años sesenta en México (Agustín, 2014b).

Gazapo es la primera novela de Gustavo Sainz. Publicada en 1965, se trata de la historia de un adolescente (Menelao) que abandonó a su familia y se encuentra limitado por la vida de la ciudad, por lo que se muestra su proceso de formación en la vida. Las historias de tres amores difíciles rondan su cabeza: el asedio a Gisela, los paseos nocturnos de Mauricio con Bikina y los encuentros eróticos de una pareja. Menelao, para recordar todo lo que le sucede, lo escribe, lo graba y memoriza, con lo que petrifica el tiempo para darle un valor a ciertos momentos especiales para él; de esta forma mezcla historias y tiempos. Se trata de una novela que constituye una ruptura estilística con las formas anteriores y utiliza el lenguaje de los jóvenes mexicanos de los años sesenta (Sainz, 1999).

Como puede observarse en el artículo "El carácter misógino dentro de la novela *Pasto Verde* de Parménides García Saldaña" (Gallegos de Dios, 2010, pp. 167-180), *Pasto Verde* (1968) es una novela de formación significativa en la literatura mexicana de la segunda mitad del siglo xx debido a su lenguaje renovador. Trata del aprendizaje de varios personajes (entre ellos

Epicuro) sobre sexo, drogas y *rock and roll* en los años sesenta. Esta novela muestra cómo la representación de la mujer en la literatura mexicana ha ido cambiando y evolucionando, lo que es un reflejo de la sociedad de su época. La mujer que no es pasiva genera un conflicto ideológico en los personajes masculinos y la instancia narrativa de *Pasto Verde*, lo que provoca representaciones machistas y misóginas (García Saldaña, 2008).

Luis Zapata, en *El vampiro de la colonia Roma*, utiliza la novela de formación para mostrar el despertar homosexual del personaje principal y la descripción del mundo gay mexicano. Cuando se publicó esta novela el movimiento lésbico-gay era casi desconocido en el país, por lo que existía un fuerte rechazo en la sociedad (Zapata, 1979). En el trabajo de investigación "*El vampiro de la colonia Roma: literatura e identidad gay en México*" (Laguarda, 2007) se muestra la identificación del personaje homosexual, a través del uso de diferentes conceptos y roles sexuales, para representar la identidad gay tanto estereotipada como moderna. El análisis de la identidad en esta investigación ayuda a profundizar en aspectos relacionados con la historia familiar, la búsqueda y el desarrollo de la identidad homosexual (Laguarda, 2007). Resulta interesante que *El vampiro de la colonia Roma* sea considerada como una novela gay, pues Zapata nunca utiliza esa palabra: "El vampiro de la colonia Roma ha sido calificada por la crítica y el público como una novela gay, esta palabra no aparece ni en una sola ocasión dentro del texto. Es posible encontrar palabras como puto, joto, loca, maricón, con todas sus derivaciones (putón, jotísimo, loca desatada, mariconerías)" (Laguarda, 2007).

Las batallas en el desierto es una novela corta de José Emilio Pacheco publicada por primera vez en 1981. Ahí se narra, en el contexto posterior a la Segunda Guerra Mundial, la historia de Carlos, un niño de ocho años que vive en la colonia Roma de la Ciudad de México. Su familia es de clase media y conservadora y Carlos se hace amigo de Jim en la primaria. La mamá de Jim se llama Mariana y Carlos se enamora perdidamente de ella. Un día le declara su amor, ella lo besa en las comisuras de los labios y le dice que nunca podrá haber nada entre ellos; luego de que los padres de Carlos se enteran de lo sucedido, lo obligan a confesarse con el sacerdote e ir al psicólogo porque creen que está mal de la cabeza. Cambian a Carlos de escuela y, después de muchos años, éste se encuentra a un compañero de su antigua escuela y se entera del rumor de que Mariana se suicidó tras una discusión con su amante. Carlos va en busca de Mariana, pero nunca logra saber si se suicidó. Años después, todos los edificios donde se desarrolla esta historia son demolidos, por lo que a Carlos solamente le queda el recuerdo de Mariana y del barrio de la Ciudad de México donde vivió (Pacheco, 2013). *Las batallas en el desierto* remite a las novelas de formación porque muestra el despertar del pequeño Carlos con los cambios sociales de México como telón.

Ciudades desiertas (1982) de José Agustín es la historia de Susana, una escritora mexicana que un día decide partir a Estados Unidos como becaria de un programa de escritores. Susana se va sin avisarle a su marido Eligio, quien averigua dónde vive y va a buscarla. Para

entonces, ella se siente atraída por Slawomir, un becario polaco con quien tiene una extraña relación, por lo que ella empieza a cuestionarse. De esta forma, se muestra una historia donde el personaje femenino busca su independencia. Los roles de género parecieran estar invertidos y se encuentran en disputa los términos de *feminismo* (Susana) y *machismo* (Eligio) (Agustín, 2014a).

Finalmente, en *Diablo Guardián* se presenta una continuación de este tópico en la literatura mexicana de la segunda mitad del siglo xx, porque se trata de una novela de formación que muestra el aprendizaje de Violetta, un personaje que busca romper todas las reglas, incluso las de su propia familia, por lo que huye a Nueva York robándole más de cien mil dólares. Violetta es un personaje libre que busca vivir los excesos, el sexo y las drogas, pero un aspecto que marca una diferencia con las anteriores novelas es que la protagonista es una mujer que vive libremente y busca tener control de su vida, por lo que planea su muerte para poder escapar. El final de *Diablo Guardián* queda abierto, por lo que una de las lecturas es que Violetta logra escapar de Nefastófeles. Es decir, ella no tiene un final trágico, lo que se contrapone con algunas novelas que mantienen los roles de género femeninos tradicionales, como se verá más adelante en el caso de tres escritoras mexicanas.

En suma, la novela de formación marcó una tradición literaria en México en la segunda mitad del siglo xx y continuó al inicio del siglo xxi con *Diablo Guardián*. Este tipo de novela se ha utilizado para mostrar a personajes jóvenes en su despertar ante la vida y su tránsito hacia la etapa adulta, lo que permite observar los cambios en las mentalidades y sociedades de cada época en que fueron publicadas las novelas. En los años sesenta del siglo pasado se mostraban las relaciones hombre-mujer de tipo tradicional en las que ya se avizoraban cambios feministas, como ocurre en *De perfil*, *Gazapo* y *Pasto verde*. En el caso de *El vampiro de la colonia Roma* se muestra la iniciación en el mundo homosexual, mientras que en *Ciudades desiertas* puede observarse una transgresión de los papeles tradicionales de mujer y hombre; finalmente, en *Diablo Guardián* aparece un personaje femenino con libertad.

Roles de género en la literatura mexicana

Como ha podido observarse, en *Diablo Guardián* sobresale la protagonista, Violetta, porque no mantiene el papel del género femenino tradicional. Para entender mejor a este personaje resulta conveniente tener un panorama sobre los estudios de género porque en ellos se abordan las representaciones de género, la construcción del binomio femenino/masculino, la pertenencia del sujeto creador a un determinado género sexual, y se revelan las relaciones intergenéricas que dan lugar a una red de personajes o voces poéticas (Castro Ricalde et al., 2004, p. 16).

Como señala Showalter (1999), muchos trabajos en estudios de género analizan las imágenes y estereotipos de la mujer en la literatura, las omisiones y conceptos equivocados acerca

de la mujer en la crítica y el lugar que le asignaron en los sistemas semióticos. Esto contribuye a mostrar los estereotipos de género y cuestionarlos, proporcionando con ello una carga política y subversiva (Showalter, 1999, p. 78).

Vivero Marín (2016) analiza la forma en que el género atraviesa el estudio de los textos literarios, basado en las nociones de corporalidad y subjetividad. Retoma la noción de cuerpo fenoménico y la subjetividad como conceptos clave de una epistemología basada en la experiencia y la corporalidad, por medio de la cual se construyen los significados. La literatura da cuenta de procesos de socialización que se inscriben en el nivel simbólico y contribuyen a la perpetuación de ciertos esquemas de comportamiento para los cuerpos sexuados, mientras que la teoría literaria feminista permite un acercamiento a lo social a partir del análisis de los textos literarios, aunque puede perderse la dimensión artística y estética (Vivero Marín, 2016).

La misma Vivero Marín (2011) analiza cómo se mantienen los roles de género en cuatro escritoras mexicanas que publicaron en el siglo XXI: Socorro Venegas (1972), en *La noche será negra y blanca*; Guadalupe Nettel (1973), en *Pétalos y otras historias incómodas*; Julieta García González (1970), en *Vapor*, y Daniela Tarazona (1975), en *El animal sobre la piedra*.

La autora señala que los estudios de género se desarrollaron en los años setenta y ochenta del siglo pasado, sobre todo en el ámbito académico en Francia y Estados Unidos y, a partir de los años noventa, cobraron fuerza en América Latina. El género como herramienta ha permitido analizar algunos procesos socioculturales y el concepto de género, como señalan Conway, Bourque y Scott (Vivero Marín, 2011), sirve para analizar una gran variedad de funciones políticas, económicas y sociales en las fronteras del género.

Existen diferentes tipos de enfoques para abordar una obra literaria, partiendo de líneas de escritura donde con frecuencia se observa la producción de las escritoras: escritura autobiográfica, reescritura literaria de figuras históricas, la narrativa del exilio, la narrativa de testimonio y de la resistencia, la narrativa fantástica y de ciencia ficción, la narrativa erótica y la narrativa usada como instrumento de inquisición de roles femeninos en transición. El análisis de las representaciones de género revela la red de personajes que se crean a partir de un determinado punto de vista o ideal, con respecto al deber-ser y el deber-hacer de hombres y mujeres. Así, los estudios de género permiten un acercamiento complejo a nuevos significados en el texto literario (Vivero Marín, 2011).

Tras su análisis de los estudios de género en las novelas de cuatro escritoras mexicanas, este autor afirma que, en *La noche será negra y blanca*, *Vapor* y *El animal sobre la piedra*, se desarrollan proyectos de despertar, autodescubrimiento y liberación, pero al final las mujeres regresan al orden establecido y mantienen los roles de género femeninos tradicionales. Las protagonistas de estas tres historias dependen, en mayor o menor grado, de las figuras masculinas, ya sea para llevar a cabo sus planes de transformación o para regresar al orden de conducta esperado. Por otra parte, en *Pétalos y otras historias incómodas* no se plantea un discurso

feminista, sino que se reproducen características del ideal femenino. Por eso en estas autoras mexicanas no se presenta el siguiente paso en el planteamiento de roles de género distintos, al ubicarse en el discurso tradicional en torno al ser femenino (Vivero Marín, 2011).

Por otra parte, Cecilia Eudave (2004) realizó un análisis de la novela *Ciudades desiertas* (1982), de José Agustín, y señala que en ella existe una perversión de los roles de género, de los que analiza dos tipos: "La primera perversión del rol se presenta cuando el hombre pretende ocultar que es macho mediante la simulación, adoptando los discursos propios de la mujer. La segunda y la más significativa es la que vuelve de la mujer un macho, asumiendo un rol activo" (p. 57). Así, concluye que en esta novela es notoria la filtración de un discurso de la liberación femenina, muy de moda en México en los años setenta y ochenta, periodo al que pertenece esta obra. Este movimiento social de liberación femenina fracturó la división tradicional de mujer-hombre en México y a nivel mundial (Eudave, 2004, p. 64).

En este contexto, *Diablo Guardián* es un caso aparte porque puede observarse una representación distinta de la mujer. Violetta, la protagonista, vive libremente, busca tener control de su vida y al final planea su muerte para escapar de Nefastófeles. Es decir, ella no mantiene los papeles de género femeninos tradicionales, por lo que se contrapone a la representación de la mujer en las novelas de las cuatro escritoras mexicanas analizadas por Vivero Marín. Sin embargo, no se debe olvidar que quien escribió *Diablo Guardián* es un hombre, por lo que la obra mantiene una perspectiva masculina de la mujer que se observa en la masculinización de los deseos y metas de Violetta. Ella busca vivir una vida llena de excesos, sexo, drogas y aventuras, lo que se corresponde con la representación de la figura masculina en la literatura de los años sesenta, como se observa en las novelas mexicanas de formación.

Diablo Guardián representa un cambio en los roles de género al mostrar una mujer activa, pero al mismo tiempo realiza una descripción de Violetta con actitudes que en la literatura se han identificado con los hombres. Además, en ocasiones el lenguaje de la protagonista repite los discursos machistas para distanciarse de la figura tradicional de la mujer, como en el capítulo "Vengan esos mil". Ahí, se describe cómo Violetta, de forma "simpática", desde pequeña piensa que es una puta y narra sus aventuras de niña cuando se desnuda frente al hijo del jardinero para ganarse mil pesos, es decir, prostituirse. En ese capítulo explica su relación con la palabra "puta" y el hecho de sentirse como tal desde niña: "Ser puta es como bailar: cuestión de agarrar el ritmo. Las monjas de la escuela nos decían: *Los malos pensamientos galopan cabalgados por demonios*. Pero ser puta no es un mal pensamiento. Es más: no es ni siquiera un pensamiento" (Velasco, 2003, p. 30). Otro fragmento que muestra el machismo en el discurso de Violetta es:

Mis tíos, cuando hablaban de putas, decían: *Las tramposas*. Entonces yo de niña siempre que hacía trampas pensaba: ¡Dios mío, qué puta soy! y me iba a confesar. Claro que

al padre no le decía: *Me acuso de ser puta*, porque además *puta* era una grosería. Pero sí me acusaba de ser tramposa. Y lloraba muchísimo, porque me imaginaba al sacerdote pensando: *Tan chiquita y tan putita* (Velasco, 2003, pp. 30-31).

Conclusiones

Diablo Guardián retoma la tradición de la novela de educación (*Bildungsroman*) que se utilizó en algunas novelas significativas mexicanas de la segunda mitad del siglo xx, como *De perfil* y *Ciudades desiertas*, de José Agustín; *Gazapo*, de Gustavo Sainz; *Pasto Verde*, de Parménides García Saldaña; *Las batallas en el desierto*, de José Emilio Pacheco, y *El vampiro de la colonia Roma*, de Luis Zapata.

Un aspecto relevante en *Diablo Guardián* es que el personaje principal es una mujer, con lo que se muestra un gran cambio: Violetta no mantiene los roles de género femeninos tradicionales en la literatura mexicana, no tiene un final trágico y planea su muerte para poder escapar y ser libre. Sin embargo, sobresale que la representación de Violetta corresponde con la de las figuras masculinas en la literatura de los años sesenta, lo que demuestra la influencia de la sociedad en que se desenvuelve. Igualmente, en ocasiones Violetta utiliza el lenguaje machista para distanciarse de la figura tradicional femenina, por lo que *Diablo Guardián* puede considerarse una novela que transgrede los roles de género en la literatura mexicana, pero con un discurso que cae en el machismo.

Violetta es trasgresora del papel de la mujer, el lenguaje y la religión: es la oveja negra de la familia y representa un cambio de roles porque no es pasiva, a pesar de sus problemas: manipula a los hombres para conseguir sus metas; le robó dinero a su familia y huyó a Nueva York; al inicio de la novela decide contarle mentiras a Pig para manipularlo y que éste la ayude a escapar (se refiere a él como su "Diablo guardián", de donde también sale el nombre de la novela); le da sentido a la vida de Pig y lo ayuda para que obtenga la historia para su novela; decide fingir su muerte para escapar de Nefastófeles, y por último, al final de la novela, ella puede escapar y no se convierte en una tragedia, como había sucedido con las protagonistas femeninas de otras novelas mexicanas.

Referencias

- Agustín, J. (2014a). *Ciudades desiertas*. Alfaguara.
- Agustín, J. (2014b). *De Perfil*. Debolsillo.
- Castro Ricalde, M., Cázares Hernández, L. y Prado Garduño, G. (eds.) (2004). *Escrituras en contraste. Femenino/masculino en la literatura mexicana del siglo XX*. UAM-I/Aldus.
- Corral, W. H. (2004). *World Literature Today*, 78 (2). University of Oklahoma.
- Eudave, C. (2004). *Aproximaciones, afinidades, análisis y reflexiones sobre textos culturales contemporáneos*. UDG.
- Gallegos de Dios, O. A. (2010). El carácter misógino dentro de la novela *Pasto Verde* de Parménides García Saldaña. En Eudave, C. (coord). *Ensayos sobre literatura mexicana II* (pp. 167-180). UDG.
- García Saldaña, P. (2008). *Pasto Verde*. Ediciones El Viaje.
- Goethe, J. W. (2000). *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. Cátedra.
- Laguarda, R. (2007). El vampiro de la colonia Roma: literatura e identidad gay en México. *Revista de Historia Takwá*, 5 (11-12), 173-192.
- Larousse. (sf). *Bildungsroman*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/Bildungsroman/9276>
- Lehnen, L. (2006). Entre ángeles y demonios: La fragmentación de la subjetividad contemporánea en *Diablo Guardián* de Xavier Velasco. *Letras Hispanas*, 3 (2). 142-157.
- León Castellanos, L. J. (2012). *Diablo Guardián y la pervivencia del género de novela picaresca*. [Tesis de Estudios Literarios]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Monter Espinosa, S. M. (2006). Violetta, un personaje de la posmodernidad en *Diablo Guardián* de Xavier Velasco. Un acercamiento a las nociones de Narcisismo y vacío de Gilles Lipovetsky. [Tesis de Licenciatura]. UAM-I.
- Pacheco, J. E. (2013). *Las batallas en el desierto*. Era.
- Sainz, G. (1999). *Gazapo*. Planeta.
- Showalter, E. (1999). La crítica feminista en el desierto. En M. Fe (coord.), *Otramente: Lectura y escritura feministas*. FCE.
- Summerfield, G. y Downward, L. (2010). *New perspectives on the European Bildungsroman*. Continuum.
- Velasco, X. (1990). *Una banda nombrada Caifanes*. Dragón.
- Velasco, X. (1994). *Cecilia*. AA.
- Velasco, X. (2000). *Luna llena en las rocas. Crónicas de antronautas y licántropos*. Alfaguara.
- Velasco, X. (2003). *Diablo Guardián*. Alfaguara.
- Vivero Marín, E. C. (2011). Los roles de género se mantienen: narradoras mexicanas nacidas durante la década de 1970. *Revista de Lliteratura Mexicana Contemporánea*, 49, 71-82.
- Vivero Marín, E. C. (2016). Género y teoría literaria feminista: herramientas de análisis para la aproximación social desde la literatura. *Sincronía, XX* (70).
- Zapata, L. (1979). *El vampiro de la colonia Roma*. Grijalbo.

SIGNIFICAR CON TEXTOS

Fondo Editorial UAEM

- Patrimonio y turismo. La dimensión territorial
- Diagnóstico participativo comunitario San Sebastián Cuentepec, Morelos
- El abc del sistema político de los Estados Unidos de América
- Prácticas zootécnicas dolorosa. Evaluación y alternativas para el bienestar animal
- Big Data Analytics: una perspectiva multidisciplinaria para la mejora del proceso de toma de decisiones en las organizaciones
- Lecturas desde las cartas anuas. Contribuciones al estudio de los jesuitas en Hispanoamérica
- Mejorando la calidad de la atención a la salud materna de mujeres indígenas en Argentina, México y Perú
- Lo sublime contemporáneo
- Zapatismos. Nuevas aproximaciones a la lucha campesina y su legado posrevolucionario



Patrimonio y turismo. La dimensión territorial

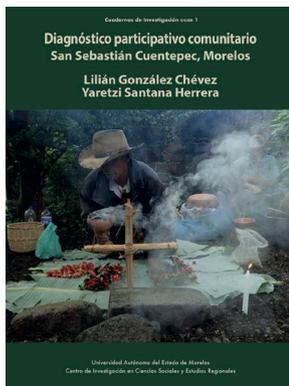
Eloy Méndez Sainz, Alfonso Valenzuela Aguilera,
Manuela Guillén Lugo, Osbelia Alcaraz

UAEM/Juan Pablos Editor/Universidad de Sonora, 2019,
361 páginas

ISBN: 978-607-8639-33-5

Consulta: <http://libros.uaem.mx/producto/patrimonio-y-turismo-la-dimension-territorial/>

El turismo cultural existe a partir de la identificación de un patrimonio que se puede visitar, el cual contiene sabidurías ancestrales, culturales y estéticas. En este volumen se registra el condicionamiento de la inversión sobre el patrimonio histórico urbano. Se divide en tres partes: en la primera se cuestiona el significado de las intervenciones en el patrimonio y los mecanismos para su valoración y catalogación; en la segunda se exploran las prácticas cotidianas y la percepción de la identidad en ciudades turísticas; en la tercera se abordan los conflictos sociales que se generan en la ciudad turística, las violencias y el impacto de los patrones de ocupación derivados del turismo.



Diagnóstico participativo comunitario: San Sebastián Cuntepec, Morelos

Lilián González Chávez, Yarezi Santana Herrera

UAEM, Cuernavaca, 2020, 113 páginas

ISBN: 978-6078-639-62-5

Consulta: <http://libros.uaem.mx/producto/diagnostico-participativo-comunitario-san-sebastian-cuntepec-morelos-epub/>

Este libro presenta un diagnóstico participativo de la comunidad indígena de Cuntepec, construido por adolescentes de la telesecundaria Quetzalcóatl. A través de una estrategia metodológica participativa, basada en cartografías sociales, observación atenta y entrevistas detalladas, se recoge la perspectiva local sobre las principales problemáticas que afectan a la comunidad. Entre los problemas está el alcoholismo, las venganzas de sangre que conducen a la violencia, la escasez de servicios públicos y condiciones sociales de precarización. Estas problemáticas a menudo son evitadas en las políticas públicas y demandan la actuación responsable y eficaz de las autoridades, así como la participación comunitaria.



El ABC del sistema político de los Estados Unidos de América

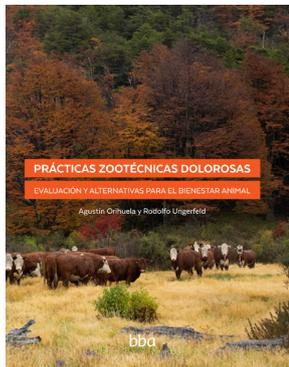
Héctor Gómez Peralta

UAEM/AM Editores, Cuernavaca, 2019, 190 páginas

ISBN: 978-607-8639-44-1

Consulta: <http://libros.uaem.mx/producto/el-abc-del-sistema-politico-de-los-estados-unidos-de-america/>

El tema central de este libro es explicar el funcionamiento del sistema político de Estados Unidos. En sus páginas se aborda el federalismo, el Congreso, la presidencia, la Suprema Corte y su sistema electoral. El abordaje propuesto no se limita a describir cómo funcionan las instituciones políticas de ese país, sino que explica el porqué de sus características distintivas, desde sus orígenes hasta la actualidad. Se basa en la bibliografía de diversos cursos y posgrados sobre el sistema político norteamericano y la ciencia política de diversas instituciones estadounidenses, como las universidades de San Diego, Michigan, Johns Hopkins y Columbia, cursos que, a pesar de su relevancia, casi no se conocen en lengua española.



Prácticas zootécnicas dolorosa. Evaluación y alternativas para el bienestar animal

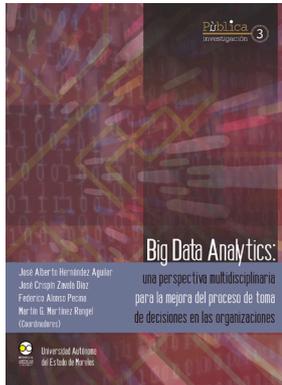
Agustín Orihuela Trujillo, Rodolfo Ungerfeld Morón

UAEM/Fundación Colegio de Posgraduados en Ciencias Agrícolas, Cuernavaca, 2019, 206 páginas

ISBN: 978-607-8639-53-3

Consulta: <http://libros.uaem.mx/producto/practicas-zootecnicas-dolorosa-evaluacion-y-alternativas-para-el-bienestar-animal/>

En este libro presenta una revisión de prácticas en el manejo de animales que son dolorosas para ellos, para las cuales se han encontrado opciones o técnicas que afectan en menor grado su bienestar. Se contrastan estudios que demuestran por qué hay prácticas que hoy ya se consideran innecesarias, en tanto para otras se han encontrado mejores opciones no quirúrgicas. Esta obra aspira a convertirse en un texto de referencia para los estudiantes de las carreras del área agropecuaria en Latinoamérica. Ellos son quienes deberán trabajar para aumentar la producción de alimentos de origen animal en nuestra región, pero a la vez ser capaces de avanzar hacia sistemas con mayor bienestar animal y sostenibilidad.



Big Data Analytics: una perspectiva multidisciplinaria para la mejora del proceso de toma de decisiones en las organizaciones

Crispín Zavala, Federico Alonso Pecina, José Alberto Hernández Aguilar, Martín G. Martínez Rangel

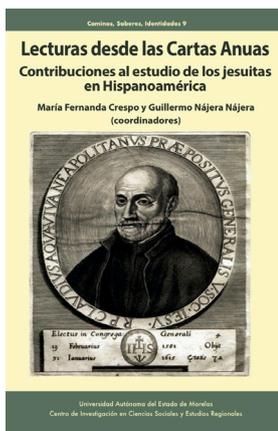
UAEM/Bonilla Artigas Editores, Cuernavaca, 2018, 310 páginas

ISBN: 978-607-8519-81-1

Consulta: [http://libros.uaem.mx/producto/big-data-analytics-una-perspectiva-multidisciplinaria-para-la-mejora-del-](http://libros.uaem.mx/producto/big-data-analytics-una-perspectiva-multidisciplinaria-para-la-mejora-del-proceso-de-toma-de-decisiones-en-las-organizaciones/)

[proceso-de-toma-de-decisiones-en-las-organizaciones/](http://libros.uaem.mx/producto/big-data-analytics-una-perspectiva-multidisciplinaria-para-la-mejora-del-proceso-de-toma-de-decisiones-en-las-organizaciones/)

En este libro se recopila un conjunto de aplicaciones que ilustran el funcionamiento del «análisis de datos grandes» (ADG) en distintas áreas del conocimiento, entre las que se incluye el sector eléctrico, educación, salud, gobierno abierto, entre otras, con el fin de mejorar la toma de decisiones en las organizaciones. Está dirigido a alumnos de pregrado y posgrado, así como a investigadores y practicantes que deseen introducirse al conocimiento y aplicación del ADG en diversas áreas de las organizaciones. El *big data* es un tema de discusión actual, debido a la variedad de datos que hay, la velocidad con la que se producen y su volumen creciente, todo ello favorecido por el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación.



Lecturas desde las Cartas Anuas. Contribuciones al estudio de los jesuitas en Hispanoamérica

Guillermo Antonio Nájera Nájera, María Fernanda Crespo

UAEM, Cuernavaca, 2020, 320 páginas

ISBN: 978-607-8639-64-9

Consulta: <http://libros.uaem.mx/producto/lecturas-desde-las-cartas-anuas-contribuciones-al-estudio-de-los-jesuitas-en-hispanoamerica/>

La presencia de los jesuitas en América fue uno de los componentes clave en la formación de la sociedad colonial. Su influencia y trascendencia histórica es uno de los factores que tienen profunda significación en el espacio latinoamericano actual. Este libro reúne contribuciones al conocimiento y la reflexión acerca de la rica historia jesuítica de los siglos XVI al XVIII. En él se presentan estudios de alta especialización, que aportan nuevo conocimiento en sus campos específicos. Investigaciones realizadas principalmente mediante la utilización de las denominadas *litterae annuae*, informes periódicos particularizados y complejos de la actividad jesuita dirigidos a los generales de la Compañía de Jesús en Roma.



Mejorando la calidad de la atención a la salud materna de mujeres indígenas en Argentina, México y Perú

Clara Juárez Ramírez, Daniel Maceira, Gustavo Nigenda, Oswaldo Lazo Gonzales

UAEM, Cuernavaca, 2020, 103 páginas

ISBN: 978-607-8639-76-2

Consulta: <http://libros.uaem.mx/producto/mejorando-la-calidad-de-la-atencion-a-la-salud-materna-de-mujeres-indigenas-en-argentina-mexico-y-peru/>

La atención a la salud reproductiva de poblaciones nativas, originarias o indígenas de América Latina continúa siendo un reto para los sistemas de salud. Considerando que estas poblaciones viven en condiciones distintas al resto de los grupos sociales, prácticamente en todos los países están marcadas por la pobreza material y alimentaria, migración masiva y ampliación de la brecha tecnológica. La organización de los servicios de salud en la región ha experimentado innovaciones en la eficiencia y la calidad de la atención en un contexto de escasez de recursos, entre ellas las Redes Interinstitucionales de Servicios de Salud (RIS), sobre las cuales este estudio buscó identificar su capacidad para generar mejoras en estos servicios en Argentina, México y Perú.



Lo sublime contemporáneo

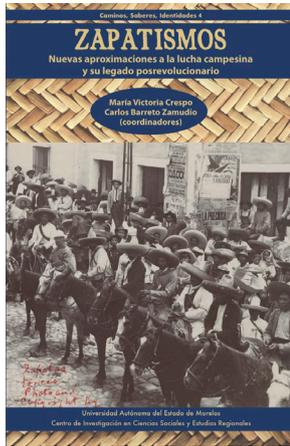
Fernando Delmar, Lydia Elizalde (coords.)

UAEM, Cuernavaca, 2020, 217 páginas

ISBN: 978-607-8639-78-6

Consulta: <http://libros.uaem.mx/producto/lo-sublime-contemporaneo/>

Lo sublime es un término todavía vivo y, por ende, sometido a determinados cambios, reajustes o matices según la presión del contexto sociohistórico (Burke), sociocultural (Lyotard) o socioeconómico (Jameson). En la selección de los productores de imágenes, sean estáticas en la superficie del lienzo (Wang Wai y Michaux; Freud y Rauch), sean en el montaje en movimiento (Sorrentino), este libro señala nuevamente la resistencia estructural de un término como el de lo sublime o, cambiando de punto de vista, su esencial flexibilidad, para poder establecer una relación significativa. La suspensión de la continuidad, nutrida de discontinuidades, es la que hace toda la riqueza de lo sublime contemporáneo.



Zapatismos. Nuevas aproximaciones a la lucha campesina y su legado posrevolucionario

Carlos Barreto Zamudio, María Victoria Crespo

UAEM, Cuernavaca, 2020, 593 páginas

ISBN: 978-607-8784-11-0

Consulta: <http://libros.uaem.mx/producto/zapatismos-nuevas-aproximaciones-a-la-lucha-campesina-y-su-legado-posrevolucionario/>

Esta obra propone un diálogo entre distintas generaciones que han estudiado el zapatismo, con el fin de permitir la diversificación de voces, metodologías, temas y enfoques. Está estructurado en dos partes. La primera propone un balance historiográfico a cien años del asesinato de Emiliano Zapata e incluye aproximaciones a la lucha campesina desde enfoques heterodoxos, como la perspectiva de o la dimensión simbólica. La segunda está dedicada a los estudios del legado posrevolucionario del zapatismo en la región sur y en Morelos. Se aborda el legado del zapatismo en la institucionalización del Estado y la reforma agraria en este estado. Se incluyen trabajos específicos sobre personajes posrevolucionarios con raíces zapatistas.