

Publicación semestral autorizada por la Comisión Editorial de la Universidad La Salle

PRESIDENTE DEL CONSEJO
Dr. Lucio Tazzer De Schrijver, fsc.

RECTORA
Dra. María de Lourdes Lavaniegos González

VICERRECTOR
L.C.E. Juan Carlos Gómez Ríos

DIRECTORA DE LA REVISTA
Mtra. Jessica N. Enciso Arredondo
Universidad La Salle Pachuca

SECRETARIO GENERAL
Dr. Jesús Ignacio Panedas Galindo
Universidad La Salle Pachuca

CONSEJO EDITORIAL INTERNO
L.C.E. Diego José Martínez Gayón
Director de la Facultad de Ciencias Humanas
de la Universidad La Salle Pachuca, México
L.C.E. Juan Carlos Gómez Ríos
Vicerrector de la Universidad La Salle Pachuca,
México
Dr. Jesús Ignacio Panedas Galindo
Director de Posgrado de la Universidad La Salle
Pachuca, México.
Dra. Edith Lima Báez
Catedrática de la Universidad La Salle Pachuca,
México.

CONSEJO EDITORIAL EXTERNO
Dr. Miguel Monroy Fariás
Docente Investigador de la Universidad Nacional
Autónoma de México, México.
Dra. Concepción Barrón Tirado
Docente Investigadora de la Universidad Nacional
Autónoma de México, México.
Dr. Manuel Alberto Morales Damián
Coordinador de Investigación y Posgrado del Instituto de
Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad
Autónoma del Estado de Hidalgo, México.
Dra. Laura Elena Sotelo Santos
Investigadora del Centro de Estudios Mayas,
Instituto de Investigaciones Filológicas
de la Universidad Nacional Autónoma de México,
México.
Dra. Claudia Teresa Gasca Moreno
Profesora Investigadora de la División
de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de
Estudios Sociales, Universidad de Guanajuato, México.

Dr. Iván Darío Toro Jaramillo

Coordinador Proyecto de Investigación
ASCOLFA Universidad de Medellín,
Colombia.

Dr. Alfonso Macedo Rodríguez
Docente Investigador de la Universidad
Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México

EDITOR
Universidad La Salle Pachuca

CORRESPONDENCIA
Revista *Xihmai*, Belisario Domínguez 202,
Col. Centro. C.P. 42000.
Pachuca, Hidalgo. México

XIHMAI, año 17, No. 33, enero-junio de 2022, es una publicación semestral editada por la Universidad La Salle de Pachuca A.C., Av. San Juan Bautista de La Salle No. 1, San Juan Tilcuautla, San Agustín Tlaxiaca, Hidalgo, C. P. 42160. Tel. +52 (771) 7170213 ext. 1415. Correo electrónico: xihmai@lasallep.edu.mx Página web: <https://revistas.lasallep.edu.mx/index.php/xihmai> Editor responsable: Jessica N. Enciso Arredondo. Correo electrónico: jncenso@lasallep.edu.mx Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: No. 04-2022-062315202100-102, otorgada por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Las opiniones expresadas por los autores de los trabajos publicados no reflejan necesariamente la postura del editor ni de la institución.

El contenido de esta revista esta bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International License. Fecha de última modificación, 30 de junio de 2022.

<http://doi.org/10.37646/xihmai.v17i33>

CONTENIDO

EDITORIAL

Jessica Enciso	5-7
----------------	-----

ARTÍCULOS

Valoración de la evaluación del curso de inglés a través de exámenes computarizados.

Leonora Estrada Flores / Mabel García Mendoza / Esmeralda Irais León López / Mónica Loya Rangel / María Sánchez Santiago / Luis Fernando González Juárez

Assessment of The Evaluation of The English Course Through Computerized Tests	9-42
---	------

Consumo de sustancias psicoactivas y COVID-19. Las desigualdades en la pandemia.

Aquiles Omar Ávila Quijas / Claudia Teresa Gasca Moreno / Charles Ysaac Da Silva Rodrigues / Paula Alexandra Carvalho de Figueiredo

Consumption of Psychoactive Substances and COVID-19. Inequalities During The Pandemic	43-62
---	-------

Ideas propositivas para conseguir la disciplina en el aula universitaria de hoy.
Ana Ausín Antolín

Proposal Ideas to Achieve Discipline in Today's University Classroom	63-110
--	--------

Análisis del impacto en el empoderamiento de las mujeres a través de la práctica de Pole Dance.

Fernando Pelaez Castañeda

Analysis of The Impact on The Empowerment of Women Through The Practice of Pole Dance	111-152
---	---------

Casinos. Un análisis de la organización interaccional de la estafa. Luis Alberto Hernández Cerón	
Casinos. An Analysis of The Interactional Organization of The Scam	153-190
La culinaria que vino de ultramar: Memoria y representación de la alimentación en Chipilo, Puebla. Iván G. Deance Bravo y Troncoso / Verónica Vázquez Valdés	
The Culinary That Came From Overseas: Memory and Representation of Food in Chipilo, Puebla	191-218
El debate sobre el origen cultural de El Tajín. Daniel Nahmad Molinari	
The Debate on The Cultural Origin of El Tajin	219-250
RESEÑA <i>La naranja mecánica.</i> Ana Sara Santoyo Núñez	251-262
NORMAS DE PUBLICACIÓN	263-282
PUBLICATION RULES	283-302

EDITORIAL

Resumir la época actual tan solo como “tiempos pandémicos”, dejaría de lado rasgos muy importantes de la vida humana. Es verdad que seguimos en pandemia y que esta ha cambiado y sigue cambiando aspectos cotidianos y extraordinarios que teníamos bastante arraigados como la rutina o tomar vacaciones, sin embargo, no todo es pandemia, muchas cosas siguieron siendo a pesar de la pandemia, como la violencia o la educación, por mencionar algunas. Por suerte, y muy a pesar de las proyecciones iniciales, la humanidad prevalece, sigue produciendo, sigue evolucionando, sigue fracasando y aprendiendo de ello, y seguimos cuestionándonos el mundo como lo percibimos cada día, con pandemia, más allá de ella o una vez normalizada y ahora también, arraigada en nuestro haber cotidiano.

Entonces, como producto del confinamiento por COVID-19, en esta edición de *Xihmai* tenemos “Valoración de la evaluación del curso de inglés a través de exámenes computarizados” y “Consumo de sustancias psicoactivas y COVID-19. Las desigualdades en la pandemia”. El primero de estos artículos por un grupo de docentes investigadoras del Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez” de Pachuca, Hidalgo, México, quienes ante la necesidad de seguir con el proceso formativo a nivel licenciatura optaron por la tecnología para aplicar exámenes virtuales, con más dificultades que recursos, pero que, una vez adaptadas notaron algunos beneficios que exponen a manera de ventaja para la educación presencial, tanto para estudiantes como para docentes y como complemento a la enseñanza de un idioma extranjero. El segundo, por un grupo de docentes investigadores de la Universidad de Guanajuato, Campus León, quienes desde diferentes ramas de las ciencias sociales notan la precariedad de un grupo poblacional ya de por sí en riesgo, mismo que se intensifica con la llegada de la actual pandemia y se arriesgan a llevar una investigación de campo para indagar en la vida de veinte personas, consumidoras de sustancias psicoactivas, y conocer las condiciones de exclusión y desigualdades que padecen.

Por otro lado, Ana Ausín Antolín, desde su rol de docente y su experiencia como alumna, nos presenta “Ideas propositivas para conseguir la disciplina en el aula universitaria de hoy” un texto que busca dar luz a la extenuante labor docente de esta era posmoderna, caracterizada, entre otras cosas, por la permisividad y el placer, en la que, además, se pierden las figuras de autoridad y la disciplina de las nuevas generaciones, en parte por el sesgo generacional

y en parte, por el desconocimiento de las acciones que permitan educar libre y responsablemente a la sociedad del mañana.

Desde el ámbito de la Psicología, Fernando Pelaez Castañeda nos presenta los resultados de un estudio sobre el impacto que la práctica del Pole Dance como herramienta terapéutica favorece en el empoderamiento de las mujeres, esto a partir de una serie de entrevistas y análisis de datos bajo el Modelo de Intervención Psicoterapéutica Centrada en Soluciones, el cual se encuentra dentro de la teoría del enfoque psicoterapéutico de la Terapia Familiar Sistémica.

Por su parte, Luis Alberto Hernández Cerón analiza dos casinos de la ciudad de Pachuca, Hidalgo desde la Sociología y a partir del método etnográfico, estructura el análisis de la organización interaccional de la estafa, como él le dice. Un interesante recorrido por el trasfondo de estas instituciones que, además, implica una tensión histórica entre casinos y estafadores. Finalmente, deja a consideración la despatologización de la ludopatía como enfermedad mental y sugiere conceptualizarla como la asunción de un rol interactivo dentro de dicho contexto social.

También desde un proceso etnográfico, pero desde la Antropología, Iván Deance y Verónica Vázquez nos adentran en la fascinante constitución histórica de Chipilo, Puebla y su tradición gastronómica. Dicha población es un asentamiento de inmigrantes italianos llegados al país en el siglo XIX y que tiene la particularidad de presentar dinámicas de continuidad cultural como la lengua, las fiestas, los juegos y otros rubros propios de la vida cotidiana. Lo que dota a las actuales generaciones de dicha comunidad de una mezcla de tradiciones, experiencias y sabores únicas en todo el mundo.

Otro gran debate lo presenta Daniel Nahmad Molinari sobre la identidad cultural del pueblo que construyó la extraordinaria ciudad arqueológica de El Tajín, uno de los problemas más acuciantes de la arqueología veracruzana a lo largo del siglo veinte y lo que corre del presente, se ha atribuido a grupos totonacos, huastecos y nahuas. El Dr. Nahmad nos ofrece el estado de la cuestión de las propuestas más destacadas, elaboradas por los especialistas que han abordado la problemática desde las distintas disciplinas de la antropología: arqueología, lingüística, etnografía, etnohistoria y antropología física.

Finalmente, Ana Sara Santoyo Núñez presenta a manera de reseña en análisis del clásico de Anthony Burgess, *La naranja Mecánica*. Una novela que a sus 60 años de publicada sigue retratando la realidad social de un mundo con

grandes desigualdades y a la que, tristemente, no hemos podido encontrar solución, ni mejora.

Deseamos que disfrute la diversidad de textos que esta edición presenta y que sigamos indagando las problemáticas sociales que, con pandemia y sin ella, también siguen, y a las que debemos dar solución como científicos sociales de este presente turbulento.

Jessica Enciso¹

¹ Jefa de Publicaciones Editoriales de la Universidad La Salle Pachuca. jnciso@lasallep.edu.mx

**VALORACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL CURSO DE INGLÉS A TRAVÉS DE
EXÁMENES COMPUTARIZADOS**

**ASSESSMENT OF THE EVALUATION OF THE ENGLISH COURSE THROUGH
COMPUTERIZED TESTS**

Leonora Estrada Flores / Mabel García Mendoza / Esmeralda Irais León
López / Mónica Loya Rangel / María Sánchez Santiago / Luis Fernando
González Juárez

Nota sobre las autoras:

1. Maestra en Comunicación y Estudios de la Cultura; Formador de Inglés C.

 <https://orcid.org/0000-0003-0321-8104>

2. Maestra en Administración; Formador de Inglés C.

 <https://orcid.org/0000-0002-8091-9468>

3. Licenciada en Enseñanza de Lengua Inglesa; Formador de Inglés C.

 <https://orcid.org/0000-0002-9461-1798>

4. Maestra en Ingeniería Económica y Financiera; Formador de Inglés C.

 <https://orcid.org/0000-0002-1938-4994>

5. Maestra en Desarrollo Educativo; Profesor Investigador Asociado C.

 <https://orcid.org/0000-0002-5764-5091>

6. Maestro en Educación; Profesor Investigador Asociado C.

 <https://orcid.org/0000-0001-9873-2880>

Todas se desempeñan actualmente como docentes-investigadoras en el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez” de Pachuca, Hidalgo, México.

Esta investigación fue financiada con recursos de las autoras. Las autoras no tienen ningún conflicto de interés al haber hecho esta investigación.

Remita cualquier duda sobre este artículo al siguiente correo electrónico:
leonora.estrada@crenbenitojuarez.edu.mx

Recibido: 01/08/2021 Corregido: 10/03/2022 Aceptado: 01/04/2022



Copyright (c) 2022 Leonora Estrada Flores, Mabel García Mendoza, Esmeralda Irais León López, Mónica Loya Rangel, María Sánchez Santiago y Luis Fernando González Juárez. Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Leonora Estrada Flores / Mabel García Mendoza / Esmeralda Irais León López /
Mónica Loya Rangel / María Sánchez Santiago / Luis Fernando González
Valoración de la evaluación del curso de inglés
a través de exámenes computarizados
Revista *Xihmai* XVII (33), 9-42, enero-junio 2022

VALORACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL CURSO DE INGLÉS A TRAVÉS DE EXÁMENES COMPUTARIZADOS

ASSESSMENT OF THE EVALUATION OF THE ENGLISH COURSE THROUGH COMPUTERIZED TESTS

Resumen

Ante el confinamiento provocado por la pandemia de COVID-19, algunos docentes comenzaron a utilizar instrumentos de la educación a distancia. Esto incluyó exámenes computarizados, realizados en línea mediante plataformas digitales, calificados de forma automatizada, con el consiguiente cuestionamiento de si la evaluación computarizada podría seguir siendo usada cuando se regrese a las clases presenciales.

Con el fin de comparar los exámenes tradicionales con los exámenes computarizados, en esta investigación se utilizaron el enfoque cualitativo, técnicas de recolección de datos del análisis documental, la encuesta y las escalas estimativas. Los exámenes computarizados se usaron durante todo un semestre (septiembre 2020-enero 2021), procediendo a evaluar su uso al finalizar el mismo.

Al final, se encontró que los exámenes tradicionales son superiores a las evaluaciones en línea. Sin embargo, los exámenes computarizados tienen ventajas que conviene aprovechar, por lo que son una opción interesante como evaluación complementaria en los cursos de inglés.

Palabras clave: *evaluación, exámenes computarizados, evaluación de inglés, exámenes en línea.*

Abstract

Because of the confinement caused by the COVID-19 pandemic, some teachers started using remote education tools. This included computerized examinations, administered online through digital platforms, which are graded in an automated manner, thereby questioning whether computerized evaluation could continue to be used when returning to face-to-face classes.

In order to compare traditional examinations with computerized examinations, this research used the qualitative approach, the research-action method and the data collection techniques of documentary analysis, survey and estimated scales. The

computerized tests were used during a whole semester (September 2020-January 2021), proceeding to assess its use by the end of said semester.

In the end, traditional exams were found to be superior to online assessments. However, computerized exams have advantages that should be leveraged, making them an interesting option as complementary assessment in English courses.

Keywords: *evaluation, computerized tests, English assessment, online tests.*

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La UNESCO afirma que el confinamiento y el cierre de los centros educativos en América Latina ha afectado a más de 150 millones de estudiantes. Sin embargo, también señala que han sido acciones ineludibles: “estas medidas dolorosas son necesarias y deberán mantenerse hasta que el riesgo disminuya” (Uribe et al., 2020). Muy a pesar de que la comunidad médica trabaja arduamente para proveer a la población con una cura y una vacuna, la fecha en que esa disminución del riesgo ocurrirá sigue siendo incierta.

Los docentes de todo el mundo hemos tenido que adaptar nuestras formas de enseñar, haciendo uso de la tecnología a nuestro alcance, aprendiendo a usar ciertas herramientas en el proceso. En palabras de Audrey Azoulay, directora general de la UNESCO, “este esfuerzo es una oportunidad para repensar la educación, ampliar el aprendizaje a distancia y hacer que los sistemas educativos sean más resistentes, abiertos e innovadores” (citado en Uribe et al., 2020).

Ahora bien, uno de los componentes de mayor importancia en la educación a distancia es la evaluación. Como respuesta ante la contingencia sanitaria, parte de la evaluación del curso de inglés durante el semestre septiembre 2020-enero 2021 en el Centro Regional de Educación Normal (CREN) “Benito Juárez” de Pachuca, Hidalgo, México, fue realizada mediante pruebas en línea a través la plataforma Moodle, que de manera institucional se conoce como Campus Virtual. Dado que, previo a la pandemia, este tipo de herramientas no habían sido usadas, y en virtud de que su implementación ha sacado a relucir ventajas y desventajas, se decidió reflexionar sobre el uso de la evaluación en línea a través de pruebas computarizadas, para así valorar si se pudiese continuar con su uso después del confinamiento.

PREGUNTA

¿Cuáles serían los beneficios de evaluar el curso de inglés mediante exámenes computarizados aplicados a través del Campus Virtual para favorecer el trabajo de los docentes del CREN Benito Juárez de Pachuca, Hidalgo, durante el semestre septiembre 2020- enero 2021?

PROPOSICIÓN

La evaluación del curso de inglés se ve beneficiada cuando se utilizan exámenes computarizados aplicados a través de una plataforma digital ya que son más confiables, tienen un mayor grado de validez en cuanto a su construcción y son más prácticos en lo que respecta al uso de recursos, por lo que presentan más ventajas para los docentes que deseen usarlos, comparados con los exámenes tradicionales en papel.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. La evaluación y los exámenes

Ryan et al. plantean la evaluación de los aprendizajes como “un proceso mediante el cual los estudiantes ganan una comprensión de sus propias competencias y progreso, así como un proceso mediante el cual son calificados” (2000, p. 128). Es decir, la evaluación tiene una doble función: por un lado otorga a los estudiantes información sobre su propio aprendizaje, que en los cursos de inglés se expresa en competencias sobre aquello que los estudiantes son capaces o no de realizar (*can do statements*); por otro lado, dota al docente de la información necesaria para establecer si hay contenidos que pueden considerarse ya consolidados, si se deben implementar otras estrategias de enseñanza-aprendizaje, si el estudiante puede continuar en el siguiente nivel o es necesario reforzar ciertos aprendizajes antes de continuar, para asignar una calificación, entre muchas otras acciones.

Castillo y Cabrerizo (2010) describen la evaluación como,

Un proceso o procedimiento que permite no solo saber cómo han ido avanzando los estudiantes en su trayecto de aprendizaje, sino que también es un medio u ocasión

relevante de enseñanza y de aprendizaje, de actuación formativa y, en definitiva, de educación de los alumnos. (p. 372)

Es decir, que no hay que olvidar que la evaluación es también un medio para que los estudiantes aprendan.

Por su parte, Morgan y O'Reilly (2002) conciben “la evaluación como la maquinaria (motor) que dirige y da forma al aprendizaje, más que simplemente un evento final que califica y reporta el desempeño” (p. 13). Estos autores consideran que este enfoque permite encontrar nuevas oportunidades para promover, a través de la evaluación, tipos de aprendizaje más útiles y deseables.

Ahora bien, los autores antes mencionados hacen una distinción entre *evaluación formativa* y *evaluación sumativa*. En cuanto a la evaluación formativa, indican que su propósito es “obtener información acerca del progreso de un estudiante en particular, para darle retroalimentación a ese estudiante y a sus profesores” (p. 49). Para Morgan y O'Reilly (2002), la evaluación formativa “comprende todas aquellas actividades diseñadas para motivar, para aumentar la comprensión y para proporcionar a los estudiantes una indicación de sus progresos” (p. 15). Es importante resaltar que dicha retroalimentación puede ayudar a reforzar la motivación de los estudiantes, así como proporcionar al docente información para mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, sobre características de los estudiantes, entre otros.

Respecto a la evaluación sumativa, esta se realiza “para poder dar una calificación o grado que indica cómo se compara el desempeño de un estudiante particular con el de sus compañeros o con un conjunto de criterios” (Ryan et al., 2000, p. 49). Esta descripción coincide con la propuesta por Morgan y O'Reilly, quienes señalan que su principal propósito es “registrar o reportar una estimación de los logros de los estudiantes” (2002, p. 15). Así, la evaluación sumativa frecuentemente se realiza al final del curso, y conduce a calificaciones.

Por otro lado, en los ambientes educativos se realiza una evaluación continua, la cual tiene componentes tanto formativos como sumativos. La evaluación continua tiene las siguientes características (Morgan y O'Reilly, 2002, p. 16):

- Proporciona alguna estructura al aprendizaje.
- Descompone la carga de evaluación en partes manejables.
- Es alentadora, motivante, crea confianza.
- Proporciona una fuente de diálogo favorable entre profesores y alumnos.
- Facilita a los alumnos una visión de sus progresos, incluyendo el desarrollo de su comprensión y dominio de competencias.

Por lo tanto, se puede concluir que el objetivo principal de la evaluación es la de proporcionar información sobre el desarrollo o progreso de cada estudiante, información a partir de la cual tanto estudiantes como docentes pueden tomar decisiones.

Cabe señalar que el dominio de una lengua tiene sus propias características y tipos de evaluación. Jeremy Harmer numera 5 tipos de evaluación o exámenes (2014, p. 166):

- a) **Exámenes de ubicación.** Estos suelen ser usados al inicio de un curso o cuando el estudiante ingresa a la institución, con el fin de ubicarlo en el nivel de dominio correspondiente.
- b) **Exámenes de progreso.** Son utilizados a lo largo del curso para comprobar el avance de los estudiantes y cómo han asimilado lo estudiado durante la semana, la quincena o el mes. En otras palabras, sirven para que los estudiantes muestren lo que saben y pueden hacer, o bien, lo que no saben y no pueden hacer.
- c) **Exámenes de logro o de salida.** Su finalidad es evaluar el total de los contenidos del curso y comúnmente son usados para decidir si el estudiante aprueba o no el curso, o bien, avanza o no al siguiente nivel.
- d) **Exámenes de dominio o competencia.** Según Harmer, estos exámenes están diseñados para mostrar qué nivel ha alcanzado un estudiante en cualquier momento, y son utilizados por empleadores y universidades, por ejemplo, que quieren una medida confiable de las habilidades de idioma de un estudiante.
- e) **Evaluación continua.** Es el tipo de evaluación que mide el avance de los estudiantes mientras está sucediendo; los logros de los estudiantes se observan durante todo el periodo de aprendizaje, y no solamente al final. Esta evaluación incluye, por ejemplo, los portafolios de evidencias.

Por otro lado, en cuanto al tipo de reactivos en los exámenes, existen diferentes clasificaciones. Harmer (2014) indica dos tipos principales: discretos y uso integrador del lenguaje: “Las pruebas de reactivos discretos solo evalúan una

cosa a la vez” (p. 168), por ejemplo, evaluar un tiempo verbal o una palabra, “mientras que las pruebas integradoras consisten en pedir a los estudiantes que utilicen una variedad de habilidades del lenguaje para completar una tarea con éxito” (p. 168). Adicionalmente, el mismo autor hace una distinción entre ítems directos e ítems indirectos: “Un reactivo directo es aquel que pide a los alumnos que hagan algo con el lenguaje” (p. 168), por ejemplo, escribir una carta, leer y responder a un artículo de periódico, participar en una conversación, entre otros. Mientras que los reactivos indirectos tienden a ser integradores: “Los elementos de prueba indirectos son aquellos que ponen a prueba el conocimiento del lenguaje de los estudiantes en lugar de conseguir que lo usen” (p. 168). Algunos ejemplos de elementos de prueba indirectos son las preguntas de opción múltiple, las preguntas de rellenar (con una palabra o una frase), los ejercicios de relacionar columnas, los ejercicios en que se deben ordenar palabras para formar una oración, entre otros.

Esta clasificación puede relacionarse con la distinción hecha por Joseph E. Aoun (2018) entre pensamiento convergente y pensamiento divergente. Aoun afirma que “Cuando una persona emplea el pensamiento convergente, se enfoca en encontrar la respuesta única y ‘correcta’ a un problema o tarea” (p. 49). El autor explica que el pensamiento convergente consiste en sopesar datos y alternativas para lograr el mejor resultado, un resultado que solo puede ser correcto o incorrecto. Responder preguntas en un examen de opción múltiple es el mejor ejemplo de este tipo de pensamiento. Además, el autor señala que este tipo actividad mental es justamente aquella en la que las computadoras y la inteligencia artificial están mejorando.

En cambio, el pensamiento divergente “es la generación creativa de respuestas múltiples en un libre flujo de ideas” (p. 50). Aoun señala que el pensamiento divergente se relaciona con el juego, la curiosidad y la toma de riesgos, y sus ejemplos son la lluvia de ideas y la escritura libre, sin atención a la estructura o la gramática.

Por su parte, Frodden et al. (2004) distingue dos tipos de instrumentos de evaluación: los duros y los suaves:

«Duro» se refiere a una forma tradicional y a un propósito de evaluar que hace hincapié en la objetividad, precisión, fiabilidad, y se centra en el producto en lugar

de en el proceso. Utiliza principalmente datos cuantitativos proporcionados por instrumentos como exámenes y pruebas. (p. 8)

Como puede observarse, los términos ya descritos de reactivos discretos, ítems indirectos, y pensamiento convergente tienen relación con este tipo de evaluación. En cambio, la evaluación «suave», más relacionada con los ítems directos de Harmer, es definida como “una forma naturalista y alternativa y a la finalidad de evaluar, [...] un tipo de evaluación que, al ser continua, tiene en cuenta el proceso de aprendizaje del estudiante para promoverlo” (Frodden et al., 2004, p. 8). Esta descripción encaja con las de las pruebas integradoras, ítems directos y promoción del pensamiento divergente.

2.2. Cualidades de una prueba o examen

En su *Análisis de los instrumentos de evaluación utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras* (2004), Frodden y sus colegas recuperan las seis cualidades propuestas por Bachman y Palmer que se deben considerar en el diseño de un examen: (1) confiabilidad, (2) validez de la construcción, (3) autenticidad, (4) interactividad, (5) impacto y (6) practicidad. Las descripciones de cada cualidad son las siguientes:

a) Fiabilidad

Esta cualidad se relaciona con la consistencia de la medición. Si alguien realiza la misma prueba en dos ocasiones diferentes, debe tener resultados similares. Además, si dos o más examinadores dan la misma o similar puntuación a una prueba, podemos decir que la prueba es fiable (Frodden et al., 2004). Un examen poco confiable, entonces, sería aquel que no muestre consistencia en sus resultados, cuando este se lleva a cabo en circunstancias similares.

Esta descripción coincide con la hecha por Jeremy Harmer (2014), quien afirma que un examen es confiable cuando no solamente es fácil de calificar, sino que “cualquiera que lo califique debe obtener el mismo resultado que alguien más” (p. 167). Respecto a esto, el autor nos recuerda que cada docente tiene su propio estilo y criterios al calificar un examen, por lo que las evaluaciones deben ser diseñadas para minimizar el efecto de los estilos individuales de calificación. En palabras del autor: “siempre existirá el peligro de que cuando las pruebas impliquen algo que no sea preguntas calificadas por

computadora, diferentes resultados serán dados por diferentes evaluadores” (p. 167). Así, los instrumentos de evaluación «duros» tienen mayor fiabilidad que los instrumentos «suaves», sobre todo si son calificados por un software en lugar de un ser humano.

b) Validez de la construcción

Se refiere a los conocimientos o habilidades que la prueba pretende evaluar (Frodden et al., 2004); estos pueden ser estructurales (gramática y vocabulario) o comunicativos (*reading, listening, speaking & writing*). Depende del diseño de la prueba y, siendo así, los instrumentos «duros», con una sola respuesta correcta, tienen menor validez que aquellos basados en reactivos «suaves», con preguntas abiertas, exposiciones, entre otros.

c) Autenticidad

Se refiere al “grado de correspondencia de las características de una determinada tarea en un examen de idioma con las características de una tarea de uso del lenguaje objetivo” (Frodden et al., 2004, p. 15). Es decir, qué tan cercano es el lenguaje usado en el examen con el lenguaje que el estudiante usaría en una situación de la vida real. Dado que es difícil inferir el desempeño de un estudiante en una situación real a través de los instrumentos «duros» de evaluación, se puede considerar que estos tienen menor autenticidad que los instrumentos «suaves».

d) Interactividad

Según Frodden y sus colegas (2004), se entiende por interactividad a la forma en que la capacidad del lenguaje, el conocimiento temático y la *esquemata* afectiva de quien toma el examen se ponen a prueba. Un examen se considera interactivo cuando el estudiante utiliza un conjunto de estrategias metacognitivas, decide qué va a hacer, analiza lo que necesita para resolver la tarea de la prueba y las posibilidades que tiene para completarla satisfactoriamente, y decide cómo utilizará el conocimiento que posee.

El conocimiento temático y la *esquemata* afectiva están directamente ligados con la cultura general e intereses de los estudiantes, es decir, los temas que conocen y les son interesantes, agradables, sensibles, etc. Al ser una cuestión subjetiva, la interactividad es difícil de medir. Sin embargo, se puede afirmar

que los instrumentos «duros» tienen menor interactividad que instrumentos «suaves» tales como los proyectos o la redacción de textos.

e) Impacto

El impacto de una prueba se refiere a la forma en que sus resultados afectan a individuos, instituciones o sociedad. El conocimiento de temas, la familiaridad con las técnicas e instrucciones del examen, el *input*, la retroalimentación y las decisiones tomadas con base en los resultados del examen son algunos ejemplos de cómo las puntuaciones de las pruebas podrían afectar a las personas positiva o negativamente (Frodden et al., 2004).

Los puntajes de las pruebas proporcionan a los estudiantes comentarios sobre su rendimiento y promueven la introspección sobre las estrategias de aprendizaje que están utilizando, por ejemplo. Además, los estudiantes cuyos profesores proporcionan comentarios más descriptivos sobre los resultados de sus pruebas pueden ser más capaces de introspección y mejorar. En este sentido, no existe mucha distinción entre instrumentos de evaluación «suaves» y «duros», ya que el impacto de sus resultados depende de la forma en que el docente transmite la retroalimentación a los estudiantes y la manera en que cada uno reacciona ante ella. Sin embargo, si los resultados de una prueba computarizada solo son conocidos a través de la plataforma a través de la cual esta se aplica, sin más información que la calificación obtenida, se puede afirmar que los exámenes computarizados tienen menor impacto que los exámenes en papel, ya que estos últimos muchas veces son devueltos al estudiante con las debidas correcciones hechas por el docente.

f) Practicidad

Es la relación entre los recursos que se requerirán en el diseño, desarrollo y uso de la prueba y los recursos que estarán disponibles para estas actividades (Frodden et al., 2004). Esto significa que los recursos humanos, materiales y de tiempo (considerando elaboración, implementación y revisión), así como la posibilidad de realizar la prueba en diferentes lugares y momentos, son esenciales para estimar la practicidad de una prueba.

Ahora bien, los instrumentos de evaluación «duros» frecuentemente implican una prueba escrita objetiva, que podría considerarse fácil y rápida de elaborar y calificar por parte del docente. Por su parte los recursos necesarios para

evaluar mediante instrumentos de evaluación «suaves» dependerán de las decisiones tomadas tanto por el docente como por los estudiantes. Este tipo de instrumentos abarca un amplio abanico de posibilidades, ya que pueden ir desde un juego de rol breve (con alto grado de practicidad) hasta la elaboración de un proyecto durante todo el curso (bajo grado de practicidad). Sin embargo, en términos generales, se puede considerar que los instrumentos «duros» tienen mayor grado de practicidad que los instrumentos «suaves».

2.3. Evaluación en línea

Quesada define la enseñanza a distancia como aquella “que se realiza fuera de los recintos escolares, a partir de recursos como la internet, páginas web, foros de discusión, chat, correo electrónico y también videoconferencia, audio, video; aunque puede incluir algunas actividades presenciales” (Quesada, 2006, p. 2). Debido a la contingencia sanitaria, las clases impartidas en el CREN “Benito Juárez” tuvieron que mudarse a la modalidad a distancia. En el periodo estudiado, las sesiones de videoconferencia se realizaron utilizando herramientas tales como Google Meet y Zoom, mientras que los documentos, evaluaciones y tareas se gestionaron a través del Campus Virtual.

Acercas de la educación en línea de la que los sistemas educativos de todo el mundo han hecho uso a partir de la contingencia sanitaria, la Inspección Técnica de Uruguay indica que: “No es cuestión de transferir toda la responsabilidad educativa a la familia ni pretender que la tecnología *per se* cumpla el rol de enseñante” (Consejo de Educación Inicial y Primaria [CEIP], 2020, p. 2). Está claro que la tecnología por sí misma no suple al docente, ni que esa tarea deba o pueda ser realizada por los padres o tutores. Es más, en el caso de los estudiantes del CREN “Benito Juárez”, como el resto de los estudiantes de nivel superior, la responsabilidad educativa recae en sí mismos y les lleva a ser autodidactas. El texto continúa: “es tiempo de generar una nueva ‘instalación’ educativa que exige de cada docente habitar otras formas y otros modos, siempre con la misma pasión para transformar el saber en conocimiento” (CEIP, 2020, p. 2). De esta forma, la evaluación también tiene que ser adaptada a los contextos virtuales.

La evaluación en sí misma y la educación a distancia tienen cada una sus propias complejidades. Por tanto, la evaluación a distancia se vuelve doblemente compleja. Rodríguez (2014) señala que la evaluación a distancia

está planteada como un problema aún no resuelto, y que el fortalecimiento de estrategias de evaluación para este contexto particular es una necesidad. Así, aunque no se trata de un estudio exhaustivo sobre la evaluación en línea, en los siguientes apartados se describen las características de la evaluación de la materia de inglés en el CREN “Benito Juárez” previo y durante la contingencia sanitaria, y se realiza una comparación de ambos tipos de evaluación según una serie de cualidades que deben tener las evaluaciones.

III. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque de la investigación

Para esta investigación, se eligió el enfoque cualitativo, ya que está orientado a comprender los fenómenos, examinándolos desde el punto de vista de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández et al., 2014). En este caso, los participantes son los docentes del CREN “Benito Juárez” cuando hacen uso de los exámenes computarizados como instrumento para evaluar el curso de inglés.

3.2. Técnicas e instrumentos

Las principales técnicas de recolección de datos utilizadas en esta investigación fueron el análisis documental acerca de los tipos de evaluación, la evaluación del curso de inglés y el uso de pruebas computarizadas como instrumento de evaluación; la encuesta y, finalmente, las escalas estimativas para valorar los exámenes tradicionales en papel comparados con los exámenes computarizados y en línea.

3.3. Población

En virtud de que esta investigación está orientada a encontrar los beneficios que tiene el uso de los exámenes computarizados para favorecer el trabajo docente, la población de este estudio abarcó a la totalidad de los docentes que impartieron el curso de inglés en el CREN “Benito Juárez” de Pachuca, Hidalgo, durante el semestre septiembre 2020-enero 2021, es decir, seis docentes. No fue necesario, por tanto, establecer una muestra, ya que las

observaciones y reflexiones de los seis docentes pudieron ser incluidos en el estudio.

3.4. Proceso metodológico seguido

Para la realización de esta investigación se desarrollaron las siguientes actividades:

- Sistematización de información para conocer el estado del arte a partir de fuentes de consulta.
- Revisión de bibliografía sobre tipos de evaluación, evaluación del curso de inglés, y evaluación a través de plataformas digitales y pruebas computarizadas.
- Descripción del proceso de evaluación previo a la pandemia.
- Observación y registro del proceso de evaluación llevado a cabo durante el semestre septiembre 2020-enero 2021.
- Selección y propuesta sobre los indicadores requeridos para valorar los instrumentos de evaluación seleccionados.
- Obtención de datos y reflexiones a través de encuestas a docentes de inglés.

IV. DESARROLLO Y DISCUSIÓN

4.1. Evaluación de los cursos de inglés en el CREN “Benito Juárez”

La evaluación de cada curso de inglés queda establecida desde la planeación. En dicho documento, se puede observar que la evaluación de los cursos de inglés en el CREN “Benito Juárez” promueve tanto la evaluación sumativa como la evaluación formativa. La primera es realizada mediante exámenes de medio y fin de curso, mientras que la segunda se hace a través de otras herramientas, como portafolio de evidencias y evaluación continua durante clase. La aplicación de exámenes es vista como un componente de la evaluación, sin embargo, no debe tener la mayor parte del peso en la decisión de acreditar o no el curso, dado que la evaluación se concibe como parte de la cotidianeidad en el aula. Así mismo, se invita a implementar la autoevaluación a fin de crear conciencia en el estudiante de sus propios errores y facilitar la autocorrección.

Por otro lado, en la planeación también se indica que las evidencias se dividen en tres tipos:

- a) Evidencias de conocimiento, mediante las cuales el estudiante normalista demuestra el dominio de un mínimo de elementos teóricos básicos con relación al idioma inglés, para ello aplican cuestionarios, preguntas, reflexiones y análisis de lo trabajado en cada unidad.
- b) Evidencias de producto, el estudiante realiza *quizzes* (pruebas rápidas) al final de cada unidad para evaluar su dominio de la lengua. También, se incluyen presentaciones de acuerdo con los temas trabajados durante la unidad, videos, escritos y elaboración de audios, entre otros.
- c) Evidencias de desempeño se manifiestan al participar en debates, demostraciones prácticas y exposiciones, seleccionado al alumno que expondrá en el momento de la clase, así como las actitudes en todo momento.

Previo a la pandemia provocada por el virus de COVID-19, los cursos de inglés en el CREN “Benito Juárez” se evaluaba bajo los siguientes porcentajes y criterios:

	RUBRO	PORCENTAJE
Evaluación Sumativa	Examen (<i>Grammar & Vocabulary, Reading, Listening, Writing y Speaking</i>)	60%
	Trabajo y participación en clase	15%
Evaluación Formativa	Tareas	10%
	<i>Quiz</i> al final de cada unidad	10%
Evaluación Iluminativa	Valores (honestidad, respeto y responsabilidad)	5%
TOTAL		100%

Tabla 1: Porcentajes de evaluación previos a la contingencia sanitaria. Elaboración propia.

Ahora bien, en cuanto a la clasificación de tipos de evaluación hecha por Harmer (2014), descrita en el apartado 2.1 de esta investigación (II. Marco teórico – La evaluación y los exámenes), en el CREN “Benito Juárez” se han realizado los siguientes tipos de evaluación: exámenes de ubicación, exámenes de dominio o competencia, evaluación continua, exámenes de progreso y exámenes de logro o de salida. A continuación, se describen únicamente los

dos últimos, ya que son los únicos que se han hecho también a través de exámenes computarizados.

- a) **Exámenes de progreso.** Se aplica un *quiz* al final de cada unidad para comprobar el avance de los estudiantes de manera continua. Previo a la pandemia, dicho *quiz* podía ser un dictado, un cuestionario breve o algún ejercicio similar. Durante las clases a distancia, los *quizzes* consistieron en pruebas realizados a través del Campus Virtual (Moodle), siendo en su mayoría ejercicios de opción múltiple que evaluaban temas de gramática y vocabulario.
- b) **Exámenes de logro o de salida.** Se aplica un examen a medio semestre (examen parcial) y otro al final de este (examen final), los cuales evalúan el total del contenido visto durante el curso, por lo que cuentan con ejercicios de gramática y vocabulario, así como *reading*, *listening* y *writing*, mientras que la habilidad de *speaking* se evalúa a través de entrevistas breves con los alumnos de manera individual, por parejas o a través de exposiciones individuales o en equipo con los estudiantes más avanzados. No obstante, la decisión de si el estudiante avanza o no de nivel es considerado junto con otros rubros, ya que este se promedia con otros aspectos como participación en clase, tareas, etc.

Ahora bien, antes de la contingencia sanitaria, los exámenes parcial y final eran aplicados en papel y de manera presencial. Durante el semestre septiembre 2020-enero 2021, los exámenes se realizaron a través del Campus Virtual, siendo en su mayoría reactivos de opción múltiple, es decir, pruebas de reactivos discretos, esto es, reactivos «duros». Las habilidades de *writing* y *speaking* se evaluaron a través de otras herramientas.

4.2. Evaluación de los cursos de inglés en el CREN durante el semestre septiembre 2020-enero 2021

Al inicio del confinamiento, a partir del 23 de marzo de 2020, los docentes tuvieron que adaptar su trabajo para poder usar recursos en línea y dar clases a distancia. El CREN “Benito Juárez” comenzó a usar el Campus Virtual a inicios del mes de abril. Dicha plataforma es un Moodle, y cuenta con múltiples

recursos para la educación a distancia. Su implementación requirió un proceso de aprendizaje por parte de estudiantes y docentes.

Gracias a la experiencia ganada durante el cierre del semestre enero-junio 2020, los diferentes cursos sobre educación a distancia que organizó la SEP, y ya con mayor conocimiento de las opciones que brinda la plataforma virtual, los docentes de inglés decidieron que los porcentajes de evaluación para el semestre septiembre 2020-enero 2021 serían los siguientes:

	RUBRO	PORCENTAJE
Evaluación Sumativa	Examen (<i>Grammar and Vocabulary, Reading, Listening, Writing & Speaking</i>)	30%
	Plataforma virtual de Cambridge	45%
Evaluación Formativa	<i>Quiz</i> al final de cada unidad	10%
	Evidencias varias	15%
TOTAL		100%

Tabla 2: Porcentajes de evaluación durante el semestre septiembre 2020-enero 2021. Elaboración propia.

Como se puede observar, se dieron los siguientes cambios:

- Se eliminó el rubro de valores, ya que este se evaluaba durante las clases presenciales y en eventos institucionales.
- Se redujo el valor del examen, ya que en adelante se realizaría en línea. Las características de dichos exámenes se describirán en el apartado 4.4.
- Se eliminó el porcentaje de trabajo y participación en clase. Esta decisión se tomó considerando los posibles problemas de conexión que pudieran tener los estudiantes, lo cual podría afectar su nivel de participación en clase y, por tanto, su calificación.
- Se agregó el trabajo en la plataforma virtual de Cambridge, que para algunos grupos correspondió a la serie de *Touchstone*, mientras que para otros fue la de la serie *Interchange*. En semestres anteriores, la realización de las actividades en la plataforma de Cambridge era considerado dentro del rubro de tareas, y solamente se había trabajado con la serie *Interchange*. Cabe mencionar que se eligió trabajar con este tipo de plataformas ya que ofrecen una gran variedad de actividades donde se ejercitan las cuatro habilidades del idioma y, al

ser plataformas interactivas, resultan entretenidas y atractivas para los estudiantes.

- Se mantuvo el porcentaje de los *quizzes*, pero se cambió de modalidad. Antes de la pandemia, los docentes aplicaban pequeños cuestionarios en papel, *quizzes* de verbos, dictados, ejercicios de *listening* o incluso solicitaban a los estudiantes presentar diálogos en parejas o equipos. Durante el semestre septiembre 2020-enero 2021, los *quizzes* consistieron en pequeñas pruebas en línea donde se evaluó primordialmente gramática y vocabulario. Las características detalladas de estos *quizzes* se describen en el apartado 4.4.
- El rubro de tareas se sustituyó por el de evidencias y se aumentó en un 5%. Las evidencias fueron enviadas de manera digital a los docentes usando principalmente el Campus Virtual. Sin embargo, también se utilizaron otras vías de comunicación disponibles, tales como correo electrónico o servicios de mensajería como Whatsapp y Telegram, o bien, por Dropbox o Drive. Dichas evidencias incluyeron: redacción de oraciones o preguntas aisladas, redacción de textos cortos o párrafos, respuestas personales a una lista de preguntas, elaboración de organizadores tales como diagramas, mapas mentales, etc., fotografías del libro o de hojas de ejercicios (*worksheets*) contestadas, *quizzes* de verbos, envío de audios o videos, salas de chat, entre otros.

4.3. Uso de los exámenes computarizados a través de una plataforma digital como opción ante el confinamiento

El traslado de la educación presencial a la modalidad a distancia en su momento fue forzado debido a la contingencia sanitaria, y con ello se presentaron diversas dificultades, siendo una de ellas, especialmente, la implementación de la evaluación a distancia a través los entornos virtuales.

Durante la fase exploratoria de esta investigación, se convocó vía Facebook a los docentes de inglés de otras Escuelas Normales a contestar una encuesta sobre su percepción acerca del uso de plataformas digitales para evaluar el curso. Dieciocho docentes contestaron la encuesta, cuyos principales resultados fueron los que se enlistan a continuación:

- 90% de los docentes usaron plataformas digitales para evaluar a sus estudiantes.
- Las principales plataformas usadas fueron Google Classroom y Moodle.
- La mayoría de los docentes (78%) usó preguntas de opción múltiple en sus evaluaciones a través de plataformas digitales.
- Los aspectos por evaluar a través de plataforma fueron: gramática, vocabulario y *listening* en 100%, *reading* en 89%, *writing* en 61% y *speaking* en 44%. Esto es congruente con el hecho de que los aspectos estructurales de la lengua y las habilidades receptivas (*listening* y *reading*) son más factibles de ser evaluados mediante reactivos discretos e indirectos, mientras que las habilidades productivas (*writing* y *speaking*), relacionadas con el uso integrador del lenguaje, necesitan otro tipo de evaluación.
- Respecto a la confiabilidad de los exámenes en línea, el 44% de los docentes considera que son confiables, aunque no totalmente; un 33% piensa que son medianamente confiables; el 17% son totalmente confiables y solo el 6% considera que no para nada confiables.
- En cuanto a las principales ventajas del uso de plataformas para la evaluación, la mayoría de los docentes mencionó en primer lugar el no tener que calificar los exámenes, ya que esto se realiza de manera automática, seguida de la posibilidad de hacer bancos de exámenes para su uso posterior y el menor gasto de papel.
- Las desventajas más mencionadas fueron: problemas de conexión de los estudiantes y la posibilidad de que los estudiantes hicieran trampa.
- Finalmente, el 81% de los encuestados dijo que continuaría usando plataformas virtuales como parte de su evaluación después de la pandemia, mientras que el 19% restante todavía lo estaba considerando.

Los resultados completos de la encuesta pueden consultarse en el Anexo 1, al final de este documento.

4.4. Descripción de la evaluación en línea con exámenes computarizados durante el semestre septiembre 2020-enero 2021: beneficios y retos

Como ya se describió, la evaluación de los cursos de inglés durante el semestre septiembre 2020-enero 2021 comprendió una evaluación sumativa consistente en un examen parcial y un examen final, y una evaluación formativa consistente en los resultados de la plataforma virtual de Cambridge, la aplicación de un *quiz* al final de cada unidad y evidencias.

Cabe recordar que, antes del confinamiento se aplicaban todos los tipos de evaluación indicados por Harmer (exámenes de ubicación, exámenes de progreso, exámenes de logro o de salida, exámenes de dominio o competencia, evaluación continua) y durante la pandemia solamente se suspendió la aplicación de exámenes de ubicación. Ahora bien, dado que la intención de esta investigación es valorar los beneficios del uso de exámenes computarizados aplicados mediante una plataforma digital durante el semestre mencionado, en adelante el estudio se centrará solamente en los exámenes de progreso (*quizzes*) y los exámenes de salida (parcial y final).

Durante el periodo estudiado, los *quizzes* o exámenes de progreso consistían en pruebas rápidas de entre 10 y 20 reactivos, enfocadas a evaluar primordialmente aspectos estructurales del idioma, es decir, gramática y vocabulario. Los estudiantes contaban con entre 15 y 20 minutos para contestarlos, dependiendo del nivel en que se encontraran, y la presentación de resultados se diseñó para que solo pudieran ser revisados cuando la actividad se consideraba finalizada en la plataforma. Es decir, si el *quiz* era asignado para ser contestado entre las 10:00 y 10:30 am, pero algún estudiante con mayor habilidad lo terminaba a las 10:10, dicho estudiante no podría consultar su resultado hasta las 10:30. Además de poder ver su resultado en términos cuantitativos, cada estudiante podía también revisar cada ítem para identificar en qué habían consistido sus errores.

Los exámenes parcial y final o de salida, por su parte, se trataron de pruebas más largas. Estos exámenes tuvieron entre 30 y 40 reactivos y tuvieron una hora de duración. Al igual que los *quizzes*, los resultados solo podían ser revisados por los estudiantes hasta que la actividad se diera por finalizada en

la plataforma. De igual forma, cada estudiante podía revisar cada uno de los reactivos para conocer sus errores y la razón de su calificación.

Además de evaluar gramática y vocabulario, se incluyeron reactivos de las habilidades receptivas: *listening* y *reading*. Las habilidades productivas (*writing* y *speaking*) fueron evaluadas a través de otros instrumentos.

De manera general, los ítems utilizados tanto en los *quizzes* como en los exámenes parcial y final se pueden clasificar como reactivos discretos e indirectos, que evalúan el pensamiento convergente, ya que se trataban de ejercicios de opción múltiple, ordenar palabras, relacionar columnas, falso/verdadero, rellenar, etc. Este tipo de reactivos tenían una sola respuesta correcta, y estaban enfocados a evaluar los aprendizajes sobre la estructura del lenguaje (gramática y vocabulario), o bien las habilidades de *reading* y *listening*. Son, por lo tanto, instrumentos duros de evaluación.

El uso integrador del lenguaje, con actividades enfocadas al uso del pensamiento divergente, se evaluó a través de las diferentes actividades y evidencias que cada docente fue pidiendo a sus estudiantes a lo largo del semestre, por ejemplo: respuestas individuales o personales a preguntas propuestas por el docente, redacción de textos cortos, envío de audios, entre otros. Esto se evalúa a través de ítems directos, es decir, mediante instrumentos suaves de evaluación.

Ahora bien, el interés primordial de esta investigación es el de determinar los beneficios de evaluar los cursos de inglés mediante exámenes computarizados aplicados a través del Campus Virtual para favorecer el trabajo de los docentes del CREN Benito Juárez de Pachuca, Hidalgo, durante el semestre septiembre 2020-enero 2021. Es por ello por lo que a continuación se utilizan las seis cualidades propuestas por Frodden et al. (2004) para comparar tres tipos de exámenes: (1) exámenes en papel o tradicionales, (2) exámenes computarizados y (3) exámenes en línea (es decir, exámenes computarizados aplicados a distancia).

Asimismo, como se hizo patente gracias a la encuesta descrita en el apartado 4.3, la posibilidad de que los estudiantes pudieran hacer trampa al realizar los exámenes en línea fue una de las mayores preocupaciones de los docentes. Es por ello por lo que esta investigación propone incluir el “nivel de supervisión” como una séptima cualidad, siendo que una prueba tiene un nivel alto de

supervisión cuando la posibilidad de hacer trampa por parte de los estudiantes es baja. En el caso de los exámenes computarizados, se les dividió en dos para evaluar este aspecto: (a) exámenes a distancia, que los estudiantes contestan en casa, y (b) exámenes aplicados en la institución, que es como podrían aplicarse una vez terminado el confinamiento.

Se asignó un puntaje de entre 1 y 5 puntos por rubro, siendo 1 el más bajo, 3 para nivel medio y 5 nivel alto. Asimismo, se dividió la cualidad de “Validez de la construcción” en cuatro: validez al evaluar aspectos estructurales (gramática y vocabulario), validez al evaluar *reading*, al evaluar *listening*, y al evaluar *writing*. No se incluyó “validez al evaluar *speaking*” ya que dicha habilidad no se evaluó a través de instrumentos computarizados. Después de que los seis docentes que impartieron inglés durante el periodo estudiado valoraron cada cualidad según el tipo de examen, se obtuvieron los siguientes resultados:

CUALIDAD	Exámenes tradicionales	Exámenes computarizados		DIFERENCIA
		A distancia (en casa)	Aplicados en la institución	
1. Fiabilidad	3.7	4.7		1 punto
2. Validez de la construcción (promedio)	(4.075)	(3.525)		(0.55 puntos)
a) Validez al evaluar aspectos estructurales	4.0	3.7		0.3 puntos
b) Validez al evaluar <i>reading</i>	4.0	3.7		0.3 puntos
c) Validez al evaluar <i>listening</i>	4.0	3.7		0.3 puntos
d) Validez al evaluar <i>writing</i>	4.3	3.0		1.3 puntos
3. Autenticidad	3.0	2.7		0.3 puntos
4. Interactividad	2.3	2.7		0.4 puntos
5. Impacto	4.0	2.0		2 puntos
6. Practicidad	1.7	4.7		3 puntos
7. Supervisión	4.3	1.0	4.0	3.3 y 0.3 puntos
TOTAL	35.3	31.7	34.7	3.6 y 0.6 puntos

Tabla 3: Valoración de los tres tipos de exámenes según las cualidades propuestas. Elaboración propia.

Como se puede observar, la diferencia entre el puntaje obtenido por los exámenes tradicionales y los exámenes computarizados es menor a un punto en la mayoría de las cualidades incluidas en validez de la construcción. Asimismo, la diferencia es poca en los criterios de autenticidad e interactividad. Por ello, en los siguientes párrafos solo se discutirán aquellas cualidades en las que la diferencia es amplia, es decir, de un punto o más.

En primer lugar, se observa que los docentes del CREN “Benito Juárez” consideran que las pruebas en línea y computarizadas tienen mayor fiabilidad que las tradicionales. Los docentes solo se encargan de diseñarlas y transferirlas a la plataforma, mas no de calificarlas, ya que esa acción se lleva a cabo de manera automática a través de un software, sin subjetividades ni variaciones.

Respecto al criterio de validez de la construcción, la única diferencia importante está en la validez de los reactivos de *writing*, cuyo puntaje es mayor en los exámenes tradicionales.

Por su parte, se puede observar que los docentes consideraron que existe mucha diferencia en el nivel de impacto de cada examen. Aunque los estudiantes pueden revisar uno a uno los errores en un examen computarizado, se considera que el nivel de retroalimentación es mayor cuando esta se da de manera presencial y personal.

Respecto a la practicidad, es claro que los exámenes computarizados presentan una gran ventaja. En este caso, cabe mencionar tres recursos primordiales: el papel, el tiempo y la ubicación. En cuestión del papel, el uso de exámenes y *quizzes* computarizados durante el periodo estudiado, para la asignatura de inglés, resultó en un ahorro de alrededor de 8,000 hojas en un semestre, lo que potencialmente representa 16 mil al año. Ahora bien, según el sitio aprender.org (2020), a partir de un solo árbol, se pueden producir aproximadamente 12,000 hojas de papel. Por tanto, se podría afirmar que la implementación de exámenes tradicionales utiliza entre uno y dos árboles por ciclo escolar, mientras que la de los exámenes computarizados y en línea no usan papel en absoluto, siendo claramente más sustentables en cuanto a este recurso se refiere.

En cuanto al recurso del tiempo, hay que considerar las tres fases: elaboración, implementación y revisión. La elaboración de los reactivos de los exámenes tradicionales toma el mismo tiempo que la de los exámenes computarizados y en línea. Sin embargo, los exámenes tradicionales no implican su carga posterior a una plataforma digital, por lo que podría considerarse que son más prácticos en su fase de elaboración. No obstante, también debe tomarse en cuenta el tiempo de fotocopiado y organización para su aplicación. Además, una vez que se cuenta con bancos de preguntas, tanto el tiempo de elaboración como el de implementación de los exámenes computarizados se reducen, siendo una mejor opción si se les desea utilizar en cursos posteriores. Por último, respecto al tiempo de revisión, es claro que los exámenes computarizados y en línea son muy superiores a los tradicionales, ya que se califican de manera automática.

Finalmente, respecto al recurso de la ubicación, los exámenes en papel no dependen de la conexión de internet del centro escolar ni de los dispositivos usados por los estudiantes, siendo esta una de sus principales desventajas. Sin embargo, las pruebas en línea pueden ser realizados en cualquier lugar e incluso pueden resolverse vía celular, razón por la cual se les utilizó durante la contingencia para evaluar a los estudiantes a distancia.

Para terminar, una de las mayores debilidades de los exámenes en línea con respecto a los exámenes tradicionales se encuentra en el rubro de supervisión, ya que los docentes no pueden asegurarse de que los estudiantes no hayan hecho trampa comunicándose entre sí, consultando apuntes o buscando en internet. El nivel de esta cualidad con que cuentan los exámenes computarizados es bastante bajo cuando son realizados en casa, como sucedió durante el periodo estudiado, ya que exigen plena confianza en la honestidad de quien los contesta. Sin embargo, se puede afirmar que los exámenes computarizados, cuando son aplicados en un centro de cómputo al interior del centro escolar y vigilados por un docente, tendrían el mismo nivel de supervisión que los hechos en papel. Por otro lado, cabe mencionar la aportación de McVay, quien afirma que las estrategias usadas en la evaluación a distancia han de aplicarse bajo ciertos supuestos, entre los cuales están “renunciar al control, aplicación en el mundo real y uso de evidencias de aprendizaje” (2002, p. 123). En primera instancia, esa renuncia implicaría que el control de lo que se evalúa esté cada vez más en manos del estudiante, y no

del docente; mientras que los dos supuestos siguientes están directamente relacionados con el uso de elementos «suaves» de evaluación.

En general, los exámenes tradicionales obtuvieron un puntaje de 35.3 y los exámenes computarizados, de ser aplicados al interior de la institución, uno de 34.7. Si bien los exámenes tradicionales siguen mostrándose superiores a los computarizados, la diferencia no es tan amplia como la que existe si se les compara con los exámenes aplicados a distancia (31.7 puntos), donde el puntaje de supervisión juega un papel determinante.

V. CONCLUSIONES

Para la realización de esta investigación, se comenzó con una revisión bibliográfica sobre la evaluación, la evaluación de los cursos de inglés, y los diferentes tipos de exámenes. A continuación, se procedió a encontrar una serie de cualidades que ayudaran a comparar las evaluaciones tradicionales con las computarizadas. Posteriormente, se analizó el proceso de evaluación que se llevaba a cabo previo al confinamiento y se le comparó con el realizado durante el semestre estudiado. Finalmente, se comparó a los exámenes tradicionales con los exámenes computarizados y los exámenes en línea, usando la lista de cualidades propuesta por Frodden et al., para así poder establecer qué tipo de exámenes presentan más beneficios.

Aunque se encontró que los exámenes tradicionales continúan considerándose superiores, también se demostró que existen cualidades en las que los exámenes computarizados son dominantes. De hecho, si se realizan bajo la misma supervisión docente que los exámenes tradicionales, la diferencia general se reduce de manera importante.

En ambos casos, la autenticidad y la interactividad obtuvieron puntajes bajos. Sin embargo, hay que recordar que, además de una prueba de tipo «duro», la evaluación de los cursos de inglés se complementa siempre con elementos de tipo «suave», que precisamente tienen mayor grado de ambas cualidades. Este es el caso de las habilidades productivas que, como ya se mencionó, fueron evaluadas a través de otro tipo de instrumentos.

A los profesores que opten por continuar utilizando pruebas tradicionales, se les propone que busquen mecanismos o estrategias para que estos sean más fiables y más prácticos. Por su parte, a aquellos docentes que deseen utilizar pruebas computarizadas, se les sugiere indagar sobre cómo elevar los niveles de impacto, supervisión y validez de la construcción, sobre todo en la habilidad de *writing*, así como buscar más opciones a través de las cuales puedan evaluarse las habilidades productivas.

ANEXO 1.

Evaluación mediante plataformas digitales

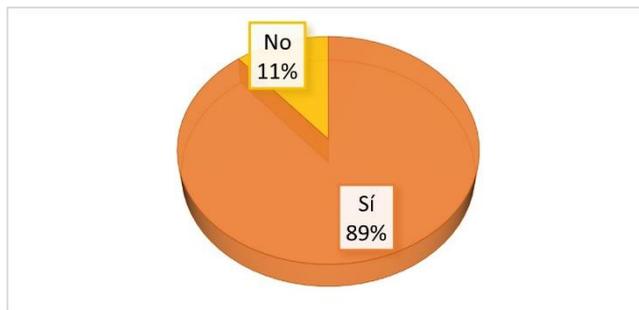
Creada con *Survey Monkey* el 15 de octubre de 2020.

Total de encuestados: 18

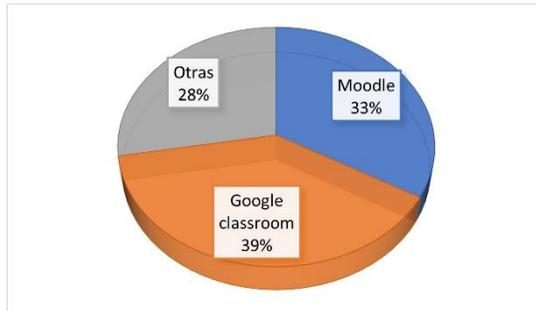
Vínculo con resultados (original en inglés):
https://es.surveymonkey.com/analyze/gQ_2FZtdfInW5uwsCxn7P44dWzeUf_k9MR4SIcYKxGMtEo_3D?tab_clicked=1

Resultados:

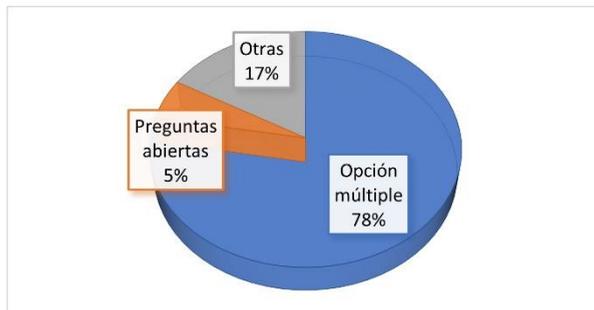
1. ¿Ha utilizado una plataforma virtual (como Moodle o Schoology) para evaluar a sus estudiantes?		
	Respuestas	Porcentaje
Sí	16	88.89%
No	2	11.11%



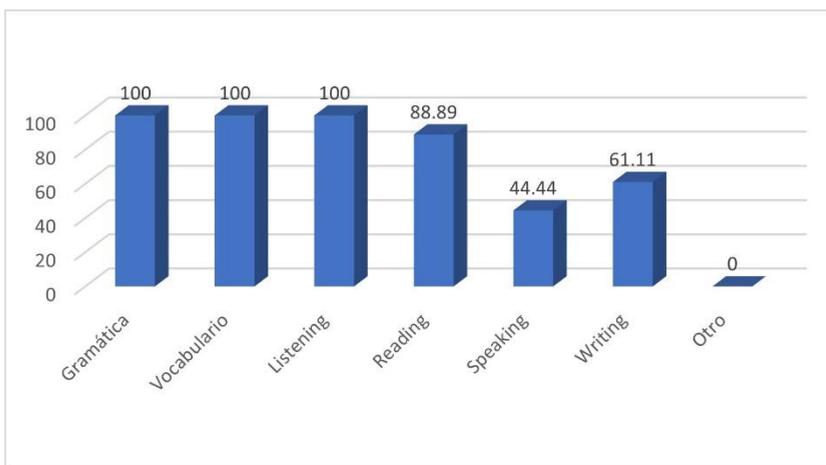
2. ¿Qué plataforma prefiere? (no se muestran aquellas que tienen 0 menciones)			
	Respuestas	Porcentaje	
Moodle	6	33.33%	Socrative (2), Edmodo, Canvas Instructure, Testmoz, Nearpod
Google Classroom	7	38.89%	
Otras	5	27.78%	



3. ¿Qué tipo de reactivos usa con mayor frecuencia?			
	Respuestas	Porcentaje	
Opción múltiple	14	78%	<i>Cloze, short answer, multiple choice grid, check grid, etc.</i>
Preguntas abiertas	1	5.56%	
Otras	3	16.67%	



4. ¿Qué elementos evalúa usando la plataforma virtual? (Puede marcar más de una opción)					
	Respuestas	Porcentaje		Respuestas	Porcentaje
Gramática	18	100	<i>Speaking</i>	8	44.44
Vocabulario	18	100	<i>Writing</i>	11	61.11
<i>Listening</i>	18	100	Otro	0	0
<i>Reading</i>	16	88.89			



5. ¿Cree que la evaluación a través de plataformas virtuales es confiable?		
	Respuestas	Porcentaje
Sí, totalmente	3	16.67%
Sí, pero no en un 100%	8	44.44%
Es más o menos confiable	6	33.33%
No es para nada confiable	1	5.56%



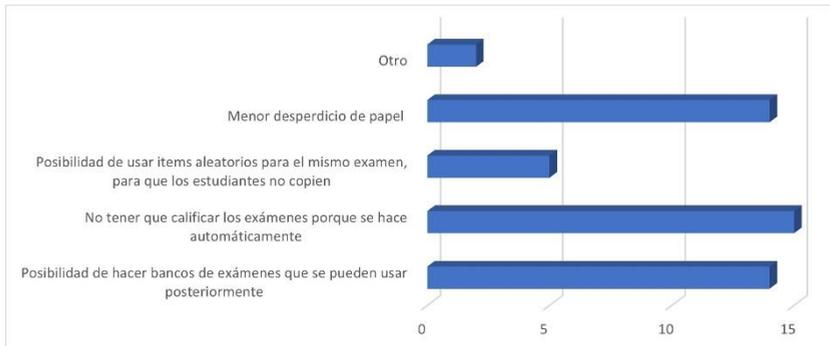
6. ¿Cuáles son las tres principales desventajas de usar plataformas virtuales para evaluar los aprendizajes?

	Respuestas	Porcentaje	
Falta de confiabilidad	9	52.94%	
Problemas de conexión de los estudiantes	14	82.35%	
Posibilidad de hacer trampa	14	82.35%	
Dificultad para controlar las veces que los estudiantes escuchan el audio	4	23.53%	
Falta de oportunidad para responder las preguntas de los estudiantes	6	35.39%	
Mi propia falta de habilidades en programación	2	11.76%	
Otro	1	5.88%	Depende de cómo sea usada la plataforma

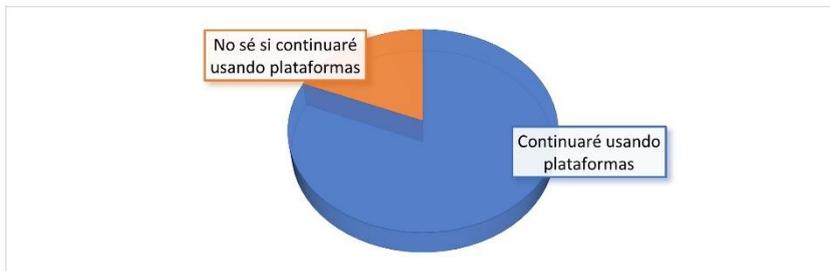


7. ¿Cuáles son las tres principales ventajas de usar una plataforma virtual para evaluar?

	Respuestas	Porcentaje	
Posibilidad de hacer bancos de exámenes que se pueden usar posteriormente	14	87.50%	
No tener que calificar los exámenes porque se hace automáticamente	15	93.75%	
Posibilidad de usar reactivos aleatorios para el mismo examen, para que los estudiantes no copien	5	31.35%	
Menor desperdicio de papel	14	87.50%	
Otro	2	12.50%	Permite a los estudiantes mostrar su trabajo, aunque no estén en la escuela; promueve el aprendizaje autónomo y la administración del tiempo, es flexible.



8. Cuando la pandemia termine y volvamos a las aulas...		
	Respuestas	Porcentaje
Definitivamente continuaré usando plataformas virtuales como parte de mi evaluación	13	81.25%
No sé si continuaré usando plataformas virtuales como parte de mi evaluación	3	18.75%
Dejaré de usar plataformas virtuales y volveré a mis herramientas de evaluación anteriores	0	0.00%



REFERENCIAS

- Aoun, J. E. (2018). *Robot-Proof. Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*. MIT Press.
- Aprender.org (2020). ¿Cuántos árboles se necesitan para hacer una hoja? [Mensaje en un blog] *Aprender.org*
<https://www.aprender.org/cuantos-arboles-se-necesitan-para-hacer-una-hoja/>
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Prentice Hall.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria [CEIP] (2020, marzo 23). Circular N°2. *Entremedios: construir cercanía en la distancia*.
http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2020/Circular2_20_TECNICA.pdf
- Frodden, M.C.; Restrepo, M. I. & Maturana, L. (2004). Analysis of Assessment Instruments Used in Foreign Language Teaching. *Íkala*, 9(15), pp. 171-201. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/3146>
- Harmer, J. (2014). *How to teach English*. Pearson.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, M. P.; Méndez, S. & Mendoza, C. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- McVay, M. (2002). *The Online Educator: A Guide to Creating the Virtual Classroom*. Routledge/Falmer.
- Morgan, C. & O'Reilly, M. (2002). *Assessing Open and Distance Learners*. Kogan Page.
- Quesada, R. (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia “en línea”. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (Número especial dedicado a la evaluación en entornos virtuales de aprendizaje), pp. 1-15. <https://www.um.es/ead/red/M6/quesada.pdf>

Leonora Estrada Flores / Mabel García Mendoza / Esmeralda Irais León López /
Mónica Loya Rangel / María Sánchez Santiago / Luis Fernando González
Valoración de la evaluación del curso de inglés
a través de exámenes computarizados
Revista *Xihmai* XVII (33), 9-42, enero-junio 2022

- Rodríguez, N. (2014). Fundamentos del proceso educativo a distancia: enseñanza, aprendizaje y evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), pp. 75-93.
<https://doi.org/10.5944/ried.17.2.12679>
- Ryan, S.; Scout, B.; Freeman, H. & Patel, D. (2000). *The Virtual University*. Kogan Page.
- Uribe, C.; Brito, L. & Müller-Marín, K. (2020, marzo 25). En tiempos de crisis, la UNESCO está presente. [Mensaje en un blog] *UNESCO*.
<https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/articles/la-unesco-esta-presente>

Copyright (c) 2022 Leonora Estrada Flores, Mabel García Mendoza, Esmeralda Irais León López, Mónica Loya Rangel, María Sánchez Santiago, Luis Fernando González Juárez.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Usted es libre de:

- 1) Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.
- 2) Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de: **Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

[ResumenDeLicencia](#)

[TextoCompletoDeLicencia](#)

Leonora Estrada Flores / Mabel García Mendoza / Esmeralda Irais León López /
Mónica Loya Rangel / María Sánchez Santiago / Luis Fernando González
Valoración de la evaluación del curso de inglés
a través de exámenes computarizados
Revista *Xihmai* XVII (33), 9-42, enero-junio 2022

**CONSUMO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS Y COVID-19. LAS
DESIGUALDADES EN LA PANDEMIA**

**CONSUMPTION OF PSYCHOACTIVE SUBSTANCES AND COVID-19.
INEQUALITIES DURING THE PANDEMIC**

Aquiles Omar Ávila Quijas / Claudia Teresa Gasca Moreno / Charles Ysaac
Da Silva Rodrigues / Paula Alexandra Carvalho de Figueiredo

Notas sobre las y los autores:

1. Doctor en Historia. Profesor-Investigador, Departamento de Estudios Sociales, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guanajuato, Campus León.

 <https://orcid.org/0000-0003-1040-8037>

2. Doctora en Ciencias Antropológicas. Profesora-Investigadora, Departamento de Estudios Sociales, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guanajuato, Campus León.

 <https://orcid.org/0000-0002-7477-1698>

3. Doctor en Psicología Clínica. Profesor Investigador, Departamento de Psicología, División de Ciencias de la Salud, Universidad de Guanajuato, Campus León.

 <https://orcid.org/0000-0002-3545-610X>

4. Doctora en Relaciones Interculturales. Profesora-Investigadora, Departamento de Psicología, División de Ciencia de la Salud, Universidad de Guanajuato, Campus León.

 <https://orcid.org/0000-0001-8742-2780>

Esta investigación fue financiada con recursos de las y los autores. Las y los autores no tienen ningún conflicto de interés al haber hecho esta investigación.

Remita cualquier duda sobre este artículo al siguiente correo electrónico:
avilaquijas@ugto.mx

Recibido: 19/01/2022 Corregido: 30/04/2022 Aceptado: 01/05/2022



Copyright (c) 2022 Aquiles Omar Ávila Quijas, Claudia Teresa Gasca Moreno, Charles Ysaac Da Silva Rodrigues, Paula Alexandra Carvahlo de Figueiredo. Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

**CONSUMO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS Y COVID-19. LAS
DESIGUALDADES EN LA PANDEMIA**

**CONSUMPTION OF PSYCHOACTIVE SUBSTANCES AND COVID-19.
INEQUALITIES DURING THE PANDEMIC**

Resumen

Este trabajo analiza las condiciones de exclusión y desigualdades en las que viven consumidores de sustancias psicoactivas, para tener un acercamiento a sus condiciones de vida durante la pandemia de COVID-19, a partir de entrevistas a profundidad y de observación directa en áreas periurbanas de León, Guanajuato, que se corresponden con los lugares de origen de los entrevistados. Lo que nos permite establecer que sus condiciones estructurales fueron más importantes que la de consumidores en su exposición al contagio. Y abre preguntas para una posible agenda de investigación sobre las desigualdades y el síndrome post-COVID.

Palabras Clave: Periurbano, pobreza, exclusión, política pública, precarización.

Abstract

This paper analyzes the conditions of exclusion and inequalities in which consumers of psychoactive substances live, in order to approach to their living conditions during the COVID-19 pandemic through in-depth interviews and direct observation in peri-urban areas of León, Guanajuato, which correspond to the places where our subjects live. This allows us to establish that their structural conditions were more important than that of being consumers in their exposure to contagion. It opens question for a possible research agenda on inequalities and post-COVID syndrome.

Keywords: Peri-urban, poverty, exclusion, public policy, precariousness.

Introducción

En diciembre de 2019 se dio a conocer, en la ciudad de Wuhan (capital de la provincia de Hubei), en China, la existencia de neumonías atípicas, es decir, cuyo origen era desconocido para los médicos. En pocos días, la Organización Mundial de la Salud (OMS) alertó sobre esta enfermedad y, unos días después, declaró el estado de alerta porque se trataba de un nuevo virus de la familia *coronaviridae* que fue bautizado como SARS-CoV2 y cuya existencia se ha

popularizado con la expresión “coronavirus” (Ruiz-Bravo y Jiménez-Valera, 2020).

Ante la presencia de un nuevo agente patógeno, la humanidad se vio a sí misma expuesta al desconocimiento de sus características, patogenicidad, reacción del sistema inmunitario, medicamentos efectivos, tratamiento general y formas de evitar el contagio, la enfermedad y la muerte.

Pronto se notaron dos características: Producía enfermedad grave y con alta probabilidad de ser mortal en personas mayores de 60 años y en aquellos con comorbilidades no controladas, tales como diabetes, hipertensión, obesidad, por mencionar algunas (Calixto-Calderón, et al., 2021).

De igual manera, con el paso del tiempo se entendió que el SARS-CoV2 utilizaba la proteína ACE2 presente con abundancia en corazón y pulmones para ingresar a las células, desarrollar la infección y la enfermedad que sería nombrada COVID-19. Se logró establecer que la vía de transmisión y contagio era aérea y que la causa de las complicaciones médicas en los pacientes infectados se debía al mecanismo inflamatorio que desataba el sistema inmunológico para hacerle frente al virus (Abuabara-Franco, et al., 2020). Para llegar a este punto fue preciso utilizar tiempo y tomar decisiones que permitieran ganarlo sin exponer masivamente a la población al contagio ante un hecho concreto: la carencia global de servicios de salud suficientes para hacerle frente a la presión que se desató sobre los mismos. Para ello, se paró la economía con cierres masivos de todo aquello que no fuera de vital importancia. En México se llamó “Jornada Nacional de Sana Distancia” (Herrera Galeano y Rico Malacara, 2021).

Hasta aquí hay tres desigualdades claras: ¿Quiénes tienen acceso a los servicios de salud? ¿Quiénes tienen acceso a la información? ¿Quiénes pudieron permanecer en casa ante el cierre convocado por el gobierno federal?

Los estudios médicos sobre los efectos del COVID-19 en la población superviviente han señalado un conjunto de padecimientos asociados a la presencia del SARS-CoV2 en el cuerpo humano, que se han integrado en él, aún por estudiar con detenimiento, denominado Síndrome Post-COVID, pero cuyos estudios preliminares sugieren daños en el funcionamiento cardíaco,

hepático, renal y pulmonar, así como daños en la función cerebral asociadas a lagunas mentales, incapacidad para concentrarse y, finalmente, el desarrollo de trastornos mentales como diferentes niveles de ansiedad y depresión (Tarazona et al., 2020).

Como ya lo enunciamos, la epidemia desnudó las desigualdades sobre las que está estructurada la sociedad contemporánea. De la población en general, un subgrupo es el que interesa en este trabajo: los individuos que consumen sustancias psicoactivas, ¿cuáles son las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran? ¿Cuáles fueron los efectos de la epidemia para ellos? ¿Cuáles son las secuelas con las que tienen que vivir?

Marco metodológico

El presente trabajo tiene como base las entrevistas realizadas en León, Guanajuato, a un grupo de consumidores de sustancias psicoactivas cuyo promedio de edad fue de 27.5 años, con una edad mínima de 19 años y máxima de 45 años. La participación fue voluntaria e informada, la identidad de cada uno de los participantes está protegida bajo el anonimato y la confidencialidad expresa en las consideraciones de las leyes aplicables con base en la aprobación del protocolo e instrumentos de un Comité de Bioética. Además de las entrevistas semiestructuradas hicimos registros de observación directa en asentamientos periurbanos de la ciudad entre 2020 y 2021, en medio de la crisis sanitaria, que nos llevó a considerar conexiones entre el consumo de sustancias psicoactivas y el contexto socioespacial de los individuos que las consumen. Las entrevistas fueron realizadas a veinte personas vinculadas a un centro de apoyo para jóvenes, colaboraron igual número de mujeres que de hombres entre los que registramos que el nivel de escolaridad más bajo era de 8.5 años y el más elevado 12 años, fueron seleccionados por conveniencia. Para sistematizar la información recopilada, se establecieron las siguientes dimensiones: familia y niñez, consumo y tiempos de consumo, percepción de riesgo, consumo y amigos. Además de identificar la confluencia con espacios de la ciudad con los que los consumidores se vinculan a través de su habitar cotidiano: mediante la apropiación esporádica o permanente. En este documento se recuperan fragmentos de la narrativa que serán referenciados con nombres ficticios a fin de proteger la identidad de los colaboradores en esta investigación.

El consumo de sustancias psicoactivas como expresión de desigualdad

Los estudios que relacionan el consumo de sustancias psicoactivas con la desigualdad son un tema pendiente en la agenda de investigación de las ciencias de la salud y las ciencias sociales. Si bien hay trabajos que relacionan aquella actividad con la pobreza y la desigualdad socioeconómica cuyas conclusiones son que a mayor pauperización mayor es la probabilidad de consumir alguna sustancia psicoactiva. Sin embargo, en los últimos años, los estudios sobre las desigualdades, particularmente urbanas, han demostrado que las condiciones de vulnerabilidad social no están exclusivamente ligadas al ingreso económico, sino que confluyen en varias dimensiones de la vida cotidiana. De tal suerte que la asociación pobreza-consumo de sustancias (legales o ilegales) no necesariamente se convierte en una hipótesis de trabajo válida (Abeldaño et al., 2014).

En este sentido, Luis Ortiz-Hernandez et al. (2007) plantearon dos hipótesis a partir de las cuales se puede hacer la asociación desigualdades-consumo de sustancias psicoactivas: la primera relaciona los cambios socioculturales asociados con la migración del campo a la ciudad como el detonador del consumo. La segunda lo explica a través de la exclusión económica derivada de la falta de empleo.

Los propios autores hicieron una crítica al señalar que las investigaciones en el área de la salud no han logrado establecer metodologías e instrumentos que permitan retomar variables socioeconómicas para complementar las explicaciones de las causas o ampliar el análisis de estas que facilite trascender las generalidades y lugares comunes. De igual manera, agregamos, no ha habido un acercamiento con especialistas en el área de las ciencias sociales que complementen las investigaciones, análisis y conclusiones (Ortiz-Hernández et al., 2007) (González-Reyes, 2011) (Berrocal et al., 2018).

En este sentido, la oportunidad de un diálogo interdisciplinario se hace patente. Los estudios sobre el consumo de sustancias psicoactivas permiten ver que se trata de una actividad fundamentalmente urbana, ante el escenario de las desigualdades, ¿cuáles son los lugares donde se concentra la población consumidora? ¿La ciudad consolidada? ¿Los espacios periurbanos?

En los estudios sobre las desigualdades urbanas el consumo de sustancias psicoactivas no aparece como una variable de estudio, sino como un fenómeno derivado de las condiciones estructurales en las que se encuentran los grupos poblacionales que las enfrentan, por lo que desde las ciencias sociales no es posible, hasta este momento, establecer una causalidad entre las desigualdades y el consumo. Sin embargo, lo que esto pone de relieve es la necesidad de considerarlo como una desigualdad en sí mismo, más que como un subproducto de las circunstancias socioeconómicas y del contexto.

Ahora bien, en la dinámica de la pandemia y las desigualdades, aún tenemos cosas por explicar. Por ejemplo, ya sabemos que los grupos sociales que pudieron quedarse en casa y, por lo tanto, disminuir su riesgo de infectarse con SARS-CoV2, son aquellos con nivel socioeconómico y educativo alto, mismos que tuvieron afectaciones no trascendentales en sus ingresos y, por lo tanto, el confinamiento fue una oportunidad para mejorar hábitos alimenticios, a pesar de la ansiedad y depresión que les generó el encierro. Por contraparte, la población con un nivel socioeconómico y educativo bajo reportó la disminución o anulación de sus ingresos, por lo que su acceso a alimentos se vio reducido hasta el grado de no probar comida alguna en, por lo menos, un día. De ahí que su movilidad y, por lo tanto, el riesgo de enfermarse estuviera condicionada a su necesidad de salir a buscar o conseguir un ingreso (Instituto Nacional de Salud Pública, 2020).

Hasta cierto punto, hemos dado por hecho que las desigualdades, debido a la pandemia, se ahondaron. Sin embargo, no hemos establecido una agenda de investigación que nos permita saber si eso es verdad y cuáles son las características de ello. Por lo que tampoco podemos saber cuáles fueron las afectaciones en términos socioeconómicos de la población consumidora de sustancias psicoactivas, y la forma en la que el confinamiento los afectó en su consumo y vida cotidiana, o si el mismo los puso en situaciones en las que el contagio de SARS-CoV2 pudiera ser más viable. En ese mismo sentido, tampoco estamos en posibilidades de saber, al menos por ahora, los efectos del Síndrome Post-COVID en esta población y su acceso a los servicios de salud que permitan hacerles frente. En otro trabajo (Da Silva Rodrigues y Carvahlo de Figueiredo, 2022) se señala que hay una afectación en ciertas funciones neurológicas que merman su calidad de vida.

Situación socioeconómica

Los jóvenes consumidores entrevistados compartieron experiencias que revelan un conjunto de problemáticas latentes en su entorno como crecer y desarrollarse en familias disfuncionales con una marcada ausencia de la figura paterna, violencia doméstica ejercida por el cónyuge varón y agresiones de padres a hijos relacionadas con el consumo de alcohol o drogas. Se confirmó que la mayoría (80%), presenta falta de vínculos familiares, por separación de los padres, falta de afecto: “Mi mamá nunca me ha dado un abrazo”, que produce sentimientos de soledad y abandono: “Con mucha soledad, siempre encerrado, solo en contacto con mi madre porque padre no tuve”. Acentuándose la negligencia en el cuidado y atención en la infancia, los entrevistados narran: “Me sentía solo y aislado porque no crecí con mis padres, mis papás se separaron y yo me quedé con mi abuelita desde los 8 meses”. Además de la ausencia de la responsabilidad y funciones parentales, siendo estas transferidas para los sujetos en una edad temprana: “Me acostumbraron a una vida de hacer el aseo, lavar ropa, trastes, hacer de comer, cuidar a mis hermanos. Me enseñaron una vida de adulto y yo me acostumbré”. “Desde chiquito mis papás se separaron, yo tenía 5 años y se separaron porque mi papa empezó con el cristal y mi papá empezó a agarrarle cosas a mi mamá y se separaron” (HG, comunicación personal, 2 de mayo de 2020). Estas narrativas reflejan falta de acompañamiento familiar en los primeros años de vida.

Aunado a lo anterior, los jóvenes enfrentan otras violencias en el espacio escolar y el entorno habitacional que, en conjunto, configuran contextos hostiles en los que despliegan estrategias para ganarse el respeto de otros, en ese camino, el consumo de sustancias psicoactivas es una herramienta – ilusoria– de empoderamiento que tiene enormes consecuencias en la salud física y mental.

Los entrevistados presentan un elevado índice de policonsumo, con más de tres sustancias a la vez, que van desde el tabaco, alcohol, inhalantes, marihuana, crack, cocaína, piedra y cristal. El consumo más temprano se registró a los 11 años (marihuana) y el que ha iniciado el consumo más tarde tenía 18 años (alcohol). El promedio de inicio de consumo de estas sustancias fue a los 14.4 años y el promedio de edad de inicio de consumo de cristal fue a los 15.4 años.

Todos los entrevistados presentan dependencia al cristal con un promedio de prevalencia de consumo de dos años y una frecuencia de consumo diario.

Los compañeros de la secundaria y los vecinos del barrio suelen ser el primer contacto para el consumo de marihuana, pastillas, alcohol y principalmente cristal, esta última es una de las sustancias que se consume con mayor frecuencia, los testimonios revelan que la preferencia está dada por la sensación de poder, energía, fuerza y valentía que otorga momentáneamente a los consumidores que comparten falta de motivación, carencias afectivas y materiales, así como la ausencia de espacios seguros para resguardarse y enfrentar los cambios que acontecen en su cotidianidad como parte de su desarrollo y tránsito a la vida adulta. Las experiencias familiares, escolares y la dinámica del propio entorno estimulan el acercamiento precoz al consumo de sustancias de las y los jóvenes; que, por curiosidad, cansancio y desahogo, encuentran una suerte de escape de su realidad, sobre todo en los primeros consumos.

En todas las experiencias compartidas el primer acercamiento a las sustancias se dio a través de un *amigo* que pertenecía al entorno habitacional o de la escuela. 10% de los entrevistados inició el consumo “por gusto”, 20% consumió por primera vez “por curiosidad” y el restante 70% para “encajar en un grupo”. En el caso de las mujeres el consumo de cristal también se vinculó al deseo de adelgazar. Todos los entrevistados tuvieron su primer contacto con alguna sustancia en la escuela secundaria: “Cuando empecé a consumir el cristal fue para sentirme aceptado con mis amigos y de ahí fue empezando y creciendo lo agradable del efecto”. “Porque tenía amigo y ellos vendían, los conocí por una amiga de la secundaria y me empecé a juntar con ellos, por eso me metí en todo eso y empecé a vender, duré como medio año”. (LF, comunicación personal, 10 de junio de 2020)

Algunos de ellos habitan en zonas periurbanas o colonias que se caracterizan por la actividad de grupos o pandillas, que facilitan el acceso a sustancias psicoactivas como lo relata en entrevista uno de los jóvenes entrevistado: “Iba con mis amigos al parque de León 1 y la verdad que yo empecé porque miraba a los demás y quería ser igual que los de la banda, tener novia, y por eso empecé a consumir”. “Me salía a la calle e iba a juntarme y ellos me llevaban, empezaban a agarrar la pipa de cristal y la empezaban a fumar y una vez le dije

que si me daban unas fumadas y desde ahí se me hizo un vicio” (MD, comunicación personal, 2 de mayo de 2020)

La escuela deja de ser un espacio de interés para estos jóvenes que encuentran en sus primeras experiencias laborales como empleados o ayudantes de bajos ingresos una oportunidad de financiar el consumo de sustancias, no obstante, los efectos negativos son casi inmediatos y quebrantan el orden de sus dinámicas así como los endeblen lazos familiares: algunos de ellos son expulsados de la vivienda que suele ser compartida por numerosos miembros entre los que se cuentan niños y adultos mayores porque no hay espacio para estos jóvenes, que con la ingesta de sustancias, presentan cambios de conducta que alimentan las violencias previas y la posibilidad de experiencias de riesgo para sí mismos y otros miembros de la familia.

Deambular por las calles, dejar de alimentarse por días y cometer actos ilícitos son parte de los efectos colaterales que estos jóvenes experimentan con el consumo de sustancias psicoactivas: “Yo les digo que no deben llegar a tocar un fondo con sufrimiento, descalzos en la calle, sin ropa, durmiendo en la calle, yo me quedaba debajo de los ríos [puentes], yo me veía y me quedaba pensando que no era esa persona” (HG, comunicación personal, 2 de mayo de 2020). Algunos llegan a cometer robos o agresiones en estados alterados de conciencia para conseguir recursos para la compra de drogas. Las problemáticas del entorno que experimentan previamente al consumo se acentúan generando más conflictos en el entorno familiar pero también entre grupos de vecinos ya que algunos resultan afectados por la actividad de los jóvenes.

El abandono de la escuela, la vida en la calle y el refugio temporal que ofrecen otros consumidores de sustancias terminan por fragmentar la dinámica cotidiana de estos jóvenes cuya situación previa se agrava y acumula una serie de desventajas que se materializan en su estado físico y mental así como en términos materiales pues los recursos son escasos frente a un problema de consumo de sustancias psicoactivas: no hay actividad laboral que mantenga a un consumidor frecuente tal y como lo relatan los entrevistados por todos los riesgos que conlleva, no solo para el empleador sino para otros trabajadores que pueden resultar afectados con los repentinos cambios y alteraciones conductuales que sobrelleva el adicto. En consecuencia, el acceso a los

servicios de salud de estos jóvenes y sus familiares son limitados, ante esta situación, recurren al apoyo de los llamados “anexos” que son centros de reclusión para alcohólicos y drogadictos en los que los que buscan ayuda para “rescatar” a los jóvenes quienes algunas veces; en contra de su voluntad, son reclusos para desintoxicarse. Algunos experimentan múltiples ingresos a estos centros que se mantienen con las cuotas que aportan sus familiares las cuales oscilan entre los 300 y 500 pesos semanales.

Estos espacios son electos como un lugar de sanación para la adicción, los jóvenes y sus familias acuden a ellos en busca del deseo de recuperar un poco de lo perdido: la salud física y la estabilidad psicológica demolida por el consumo de sustancias.

Antes yo me sentía como que era la “verga”, uno dice eso porque trae la droga, pero pues como dice el padrino, mientras uno se siga drogando, va a estar cayendo en anexos [...] Pero que yo ahorita te diga que saliendo me voy a poner una “fumadotas”, pues la verdad no, ya quiero andar bien, ya no quiero ser el mismo de antes. (LF, comunicación personal, 10 de junio de 2020)

No hay seguridad de una total y completa recuperación, las narrativas de los jóvenes revelan el deseo de recuperar tiempo perdido y de “enderezar” el camino; no obstante, están conscientes de la dificultad para lograrlo.

Aún y cuando estos jóvenes logren vencer su adicción hay situaciones previas como abusos, violencia, precariedad, abandono escolar que aunado a la falta de oportunidades y las secuelas del consumo de sustancias psicoactivas que los ponen en desventaja frente a otros grupos. Difícilmente podrán lograr movilidad social por todo lo anteriormente descrito, pero también por el deterioro a nivel físico y emocional derivado de las experiencias compartidas. La estigmatización de estos grupos también suma a los inconvenientes que les toca enfrentar y juega un papel central en la búsqueda de oportunidades.

Es muy probable que la situación socioeconómica de origen de estos grupos de jóvenes detone el consumo de sustancias y al mismo tiempo los mantiene atrapados en ciclos de violencias de todo tipo: son segregados por su lugar de residencia, excluidos por su apariencia y relegados por su acceso a bienes materiales. En suma, su realidad se configura como un espiral de desigualdades que se traslapan e inhiben el acceso a mejores oportunidades de vivienda, educación, empleo, servicios de salud entre otros satisfactores que podrían

mejorar su calidad de vida. Aunado al estigma que asume un consumidor de drogas psicoactivas que a diferencia de otros grupos vulnerables aún carece de mecanismos y apoyos que permitan una eficiente recuperación y salida de este proceso de enfermedad.

Discusión

En México, la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) a través del Comité Técnico para la Medición de la Pobreza (CTMP) y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) han producido un conjunto de documentos entre los que figura una Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México. En este documento se establecen nueve indicadores de esta:

1. Ingreso corriente per cápita;
2. Rezago educativo promedio en el hogar;
3. Acceso a los servicios de salud;
4. Acceso a la seguridad social;
5. Calidad y espacios de la vivienda;
6. Acceso a los servicios básicos en la vivienda;
7. Acceso a la alimentación;
8. Grado de cohesión social;
9. Grado de accesibilidad a carretera pavimentada.

Estos indicadores permiten establecer y cuantificar los niveles de pobreza de los estados y municipios del país. En todo México existen zonas que concentran población con altos niveles de precarización a partir de los indicadores establecidos por CONEVAL y el índice de Marginación Urbana que calcula el Consejo Nacional de Población (CONAPO), sin embargo, no todos los estados del país cuentan con programas de atención y reconocimiento de las mismas.

León, Guanajuato es uno de los dos municipios de este estado que se encuentran dentro de los 5 con más pobreza extrema del país. En el 2010 el ayuntamiento leonés reconoció la existencia de 8 polígonos de pobreza (hoy llamados “polígonos de desarrollo”): Las Joyas, Jacinto López, Piletas, Diez de Mayo, Castillos, Medina, San Francisco y San Juan de Abajo.

Para el ayuntamiento leonés un polígono de desarrollo es una zona de la ciudad donde se concentra la población que cuenta con diferentes niveles de carencias. Estos coinciden con los núcleos de asentamientos irregulares que se aglutinaron a lo largo de varias décadas y que hoy son reconocidos como tales, aunque existen otros asentamientos irregulares en el resto de la geografía municipal (Mata Lucio, 2019) aquellos de las zonas que aquí interesan comparten varios rasgos y problemáticas que se intensifican debido a los altos niveles de pobreza que concentran sus habitantes.

En el caso leonés la delimitación se realizó con base en la información que generó SEDESOL sobre las manzanas del municipio donde se concentraba la pobreza (Guzmán Ramírez y Frausto Vargas, 2012). Estos polígonos se reconocieron con la finalidad de establecer un Plan Municipal de Desarrollo e identificar los focos de atención prioritaria en estas localidades con una Visión a 2040.

Hasta el censo del 2020 se tenía conocimiento de que 48% de la población total vive en esas zonas, en las que no se han visto cambios en las condiciones sociales y materiales de su entorno que, a simple vista, revela un significativo rezago: existe dificultad para abastecerse de agua, no hay drenajes y pavimentos, persisten problemas relacionados con la propiedad de la tierra y la población enfrenta distintos niveles de precarización laboral, alto nivel de analfabetismo, adicciones, embarazos a temprana edad y enfrentan serios problemas de violencia intrafamiliar e intracomunitaria, así como inseguridad (narcomenudeo y huachicoleo –extracción ilegal de hidrocarburos–) (Gasca Moreno, 2020).

Se trata de asentamientos que enfrentan una segregación socioespacial en términos materiales y simbólicos. Carecen de equipamiento urbano, las calles no tienen pavimento, se advierte una importante cantidad de basura y desechos, no hay servicios de salud, las viviendas no cuentan con agua potable y drenaje, y la mayoría de estas son producto de la autoconstrucción por lo que es posible encontrar una enorme heterogeneidad en cuanto a materiales y sistemas de construcción. Dentro de los polígonos hay zonas “más privilegiadas” que otras, aquellos habitantes cuyas viviendas se localizan en la periferia de los asentamientos y donde se advierten importantes rezagos y toda clase de carencias. Se trata de asentamientos con problemas de movilidad y servicios

básicos; pero también de espacios urbanos estigmatizados por su pobreza, los altos niveles de violencia derivada de la presencia de grupos delictivos y conformación de pandillas (Gasca Moreno, 2020).

La segregación y la desigualdad urbana que enfrentan los habitantes de estos son el resultado de una expansión de la ciudad no planeada y el efecto de un modelo económico que es incapaz de reducir la pobreza, sino al contrario, la acrecienta. Los habitantes de estos asentamientos han generado a lo largo de varias décadas formas de domesticar estos espacios urbanos que ni siquiera brindan las condiciones mínimas de habitabilidad; configuran los hábitats de la desigualdad urbana.

Los polígonos de la desigualdad son, en este marco de ideas, espacios ajenos a la ciudad. La experiencia urbana de sus habitantes se circunscribe a unas cuantas calles y lugares, sus rutas y trayectorias se establecen en función de los espacios laborales y los tiempos de ocio permanecen asociados a la dinámica del propio polígono. Donde, con algo de suerte, se cuenta con una primaria y los padres tienen que salir a trabajar, en la mayoría de los casos dejan a sus hijos solos durante la jornada laboral. En otras ocasiones, alguna vecina “les echa un ojo”, otras al cuidado del hermano o hermana mayor, mientras no tengan la edad entre 12 y 14 años, para contribuir al sustento de los gastos domésticos, la etapa en la que, según lo referido, se tiene el primer contacto con las sustancias psicoactivas.

Esto deriva en un paisaje periurbano donde personas, la mayoría jóvenes, deambulan por las calles con la mirada perdida, ajenos a la realidad, solos. Lo que se complementa con grupos de niños cuyas edades oscilan entre los 10 y 13 años que se congregan en diferentes zonas de estos espacios de la desigualdad y entre quienes, en algunas ocasiones, también convive alguien de mayor edad (Gasca Moreno, Diario de Campo, 2021).

De igual manera, los paisajes domésticos están compuestos por casas donde habitan más de 5 personas y en las que, en algunas, pueden encontrarse adolescentes o adultos jóvenes que parecen absortos de la realidad, desconectados del mundo que les rodea y al cuidado de alguna mujer joven o adulta (Gasca Moreno, Diario de Campo, 2021).

Consideraciones finales

Si pensamos que las desigualdades son, fundamentalmente, violaciones a la dignidad humana que niegan el desarrollo de las capacidades de un individuo en la sociedad (Therborn, 2016), lo que tenemos con los consumidores de sustancias psicoactivas es el despliegue de todas las desigualdades posibles: mala salud, violencia intrafamiliar, abandono doméstico, exclusión de la vida social, falta de orgullo propio y confianza en sí mismo, sustracción de las oportunidades, discriminación (Therborn, 2016).

En este sentido, los consumidores de sustancias psicoactivas son víctimas de un modelo de desarrollo cuyo principal producto son poblaciones excluidas de sus beneficios y, por lo tanto, segregadas de los espacios donde se reproducen. Esto ocasiona ciudades polarizadas en las que unos pocos se rodean de marginalidades sociales.

Excluidos como están de los servicios del Estado, no les queda más que refugiarse en espacios donde les ofrecen, no necesariamente bajo las mejores condiciones, una oportunidad de encontrar dignidad para salir a ser individuos socialmente funcionales, es decir, asumir su marginación y aprender a vivir con ella.

Sin embargo, la pandemia provocada por el COVID-19 y las consecuencias en las políticas de salud: distanciamiento social y cierre de espacios, tuvieron dos efectos sobre estas zonas periurbanas: dejaron sin alternativas de desintoxicación a estos jóvenes y sus familias; e, hicieron responsables de su cuidado a las personas que habitan en sus casas. A la par, la carencia de trabajo formal obligó a esas familias al autocuidado en caso de contagio y, en muchas de ellas, a la imposibilidad de contar con un ingreso, a pesar de la rehabilitación truncada de algunos consumidores que, por otra parte, se vieron insertos de regreso en una comunidad donde el consumo de sustancias psicoactivas es frecuente, de fácil acceso y es normalizado. Por lo que, quienes reincidieron, dejaron de estar disponibles para buscar un ingreso que paliara las necesidades en casa.

Lo que podemos observar en este trabajo es que los consumidores de sustancias psicoactivas no estuvieron más expuestos que aquellos que no consumen, pero,

indirectamente, sí lo estuvieron porque en las zonas periurbanas de León, las condiciones de vida no cambiaron a pesar de la pandemia. Lo que abre un conjunto de preguntas sobre los efectos post-COVID en sus vidas y la merma en su, ya de por sí, deteriorada calidad de vida. Lo que queda como un pendiente en la agenda de investigación de las nuevas desigualdades.

A su vez, deja en claro que las condiciones de precariedad laboral, económica, de salud, de movilidad y solidaridad dejaron grupos poblacionales al margen de las políticas diseñadas para evitar la alta transmisión del SARS-CoV2. Queda, entonces, por ofrecer respuestas sobre sus acciones y estrategias para evitar contagios y hacerle frente cuando el contagio llegó a casa. Atender estos temas que quedan pendientes ayudará, con suerte, a diseñar mejores políticas públicas específicas para las poblaciones en condiciones de desigualdad en el caso de un nuevo escenario pandémico.

Anexo

A) Temáticas de entrevista semiestructurada

1. Descripción de Participantes
 - 1.1. Edades
 - 1.2. Escolaridad
2. Dimensión Familia
 - 2.1. Categorías: Familia y Niñez
3. Dimensión Consumo
 - 3.1. Categorías consumo y tiempos de consumo
 - 3.2. Consumo y percepción de riesgo
 - 3.3. Consumo y amigos
4. Dimensión Factores de Riesgo y Factores de Protección
 - 4.1. Factores de riesgo
 - 4.2. Factores de protección

B) Preguntas guía

1. Nos interesa conocer las experiencias buenas o malas que has tenido a lo largo de tu crecimiento que pueden haber influenciado tu persona, y si en algún momento esas experiencias te han llevado al consumo de alguna sustancia ¿nos puedes compartir alguna que consideres importante?

2. Podrías compartirnos sobre tus experiencias en la escuela y amigos, ¿cómo han sido tus relaciones en la escuela y en la casa?
3. ¿Podrías compartir tus experiencias de consumo de sustancias? ¿Dónde iniciaste, cuál fue el primer contacto? ¿Eso llevó cuánto tiempo?
4. ¿Tu experiencia con el consumo fue en la escuela o en la colonia?
5. ¿Alguna vez consumiste alguna sustancia en la escuela? ¿En la escuela hubo alguien que detectara tu consumo y alertara a tu familia?
6. ¿Cuál fue la primera sustancia con la que tuviste contacto? ¿Quién te acercó a esta experiencia? ¿Nos podrías compartir cómo fue?
7. Dentro de tu vida, desde la niñez hasta esta etapa, ¿nos puedes compartir momentos que hayas tenido con tu familia y amigos que hayan sido importantes para ti?
8. ¿Cómo es la relación con tu mamá, papá y familia en general?
9. ¿Cómo está conformada tu familia? ¿Con quién vives? ¿Cómo es el ambiente en casa?
10. ¿Nos puedes hablar del espacio donde vives, de tu casa y la colonia?
11. ¿Te relacionas con otros jóvenes o personas de tu colonia? ¿Desde cuándo y por qué con ellos?
12. ¿Alguna vez has invitado a otros compañeros a consumir? ¿Con qué frecuencia consumes? ¿A qué se debe la frecuencia del consumo? ¿Cómo es el lugar donde compras?
13. ¿Cómo te sientes con respecto al consumo de sustancias? ¿Cómo te sientes en relación con esa situación?
14. ¿En qué situaciones de peligro has estado a partir del consumo? ¿Siempre tuviste consciencia del riesgo de consumir drogas?

15. ¿Cuáles han sido las peores dificultades que tuviste que enfrentar en los últimos años? ¿Te han hecho recaer en el consumo?
16. ¿Cómo fue la pandemia de COVID-19 para ti? ¿Podrías compartir alguna experiencia?
17. ¿Enfrentaste alguna situación difícil debido al COVID-19? ¿Cómo la enfrentaste?
18. ¿Crees que para la gente de tu alrededor fue complicada la pandemia de COVID-19? ¿Por qué?
19. Con todo lo que has vivido y con lo que has pasado, ¿cómo te ves en el futuro? ¿Qué planes tienes y cómo vas a concretarlos?

REFERENCIAS

- Abeldaño, R. A.; Fernández, A. R.; Estario, J. C. & Arena, C. A. (2014). El consumo de sustancias psicoactivas y su relación con condiciones de vulnerabilidad y pobreza en Argentina. *Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog.*, 10 (3), pp. 111-118.
<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1806-6976.v10i3p111-118>
- Abuabara-Franco, E.; Bohórquez-Rivero, J.; Restom-Arrieta, J.; Uparella-Gulfo, I.; Saénz-López, J. & Restom-Tinoco, J. (2020). Infección por SARS-CoV-2 y enfermedad COVID-19: revisión literaria. *Revista Salud Uninorte*, 36 (1), pp. 196-230.
<https://doi.org/10.14482/sun.36.1.616.211>
- Berrocal, N.; Ocampo, M. & Herrera, E. (2018). Determinantes sociales en el consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes universitarios en 2016. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 7 (2), pp. 12-23.
<https://doi.org/10.22235/ech.v7i2.1644>
- Calixto-Calderón, B.; Vázquez-González, M.; Martínez-Peláez, R.; Bermeo-Escalona, J.; García, V.; Mena, L.; Maestre, G.; Parra-Michel, J.; Ceja-Bravo, L. & López-de-Alba, P. (2021). Comorbilidad preexistente, el mayor factor de riesgo de mal pronóstico de COVID-19.
Xihmai 60

Aquiles Omar Ávila Quijas / Claudia Teresa Gasca Moreno / Charles Ysaac Da Silva Rodrigues / Paula Alexandra Carvalho de Figueiredo
Consumo de sustancias psicoactivas y COVID-19.
Las desigualdades en la pandemia
Revista *Xihmai* XVII (33), 43-62, enero-junio 2022

19 en la población mexicana. *Nova scientia*, 13 (Número Especial).
<https://doi.org/10.21640/ns.v13ie.2823>

Da Silva Rodrigues, C. Y. & Carvahlo de Figueireido, P. A. (2022). *Complicaciones neuropsicológicas por afectación post-infecciosa de COVID-19 en consumidores de sustancias psicoactivas*. [En proceso editorial].

Gasca Moreno, C. (2020). *Cuaderno de campo*. León, Guanajuato.

Gasca Moreno, C. (2021). *Diario de Campo*. León, Guanajuato.

González-Reyes, P. J. (2011). Impacto espacial diferenciado en el consumo y adicción a las drogas en la frontera Norte de México: el caso del estado de Baja California. *Revista Criminalidad*, 53 (2), pp. 15-36.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-31082011000200002&script=sci_abstract&tlng=es

Guzmán Ramírez, A. & Frausto Vargas, J. (2012). Determinación de Polígonos de Pobreza: Análisis metodológico. *Nova scientia*, 4 (7), pp. 85-124.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-07052012000100005&script=sci_abstract

Herrera Galeano, A. M. & Rico Malacara, A. Y. (2021). La construcción social del riesgo. Claves analíticas para comprender la pandemia de Covid-19 en México: el caso de la Jornada Nacional de Sana Distancia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LXVI (242), pp. 215-249.
<http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2021.242.79325>

Instituto Nacional de Salud Pública. (2020). *Estudio sobre el efecto de la contingencia COVID-19 en el consumo y compra de alimentos*.
<https://www.insp.mx/dieta-covid>

Mata Lucio, S. (2019). *Planeación, irregularidad y expansión urbanas en León, Gto. en los últimos 30 años*. [Tesis de maestría. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco].

Aquiles Omar Ávila Quijas / Claudia Teresa Gasca Moreno / Charles Ysaac Da Silva Rodrigues / Paula Alexandra Carvalho de Figueiredo
Consumo de sustancias psicoactivas y COVID-19.
Las desigualdades en la pandemia
Revista *Xihmai* XVII (33), 43-62, enero-junio 2022

Ortiz-Hernández, L.; López-Moreno, S. & Borges, G. (2007). Desigualdad socioeconómica y salud mental: revisión de la literatura latinoamericana. *Cadernos Saúde Pública*, 23 (6), pp. 1255-1272. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007000600002>

Ruiz-Bravo, A. & Jiménez-Valera, M. (2020). SARS-CoV-2 y pandemia de síndrome respiratorio agudo (COVID-19). *Ars Pharmaceutica*, 61 (2), pp. 63-79. <https://dx.doi.org/10.30827/ars.v61i2.15177>

Tarazona-Fernández, A.; Rauch-Sánchez, E.; Herrera-Alania, O. & Galán-Rodas, E. (2020). ¿Enfermedad prolongada o secuela pos-COVID-19? *Acta Médica Peruana*, 37 (4), pp. 565-567. <http://dx.doi.org/10.35663/amp.2020.374.18669>

Therborn, G. (2016). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica.

Copyright (c) 2022 Aquiles Omar Ávila Quijas, Claudia Teresa Gasca Moreno, Charles Ysaac Da Silva Rodrigues, Paula Alexandra Carvalho de Figueiredo.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Usted es libre de:

1) Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato. 2) Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de: **Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

[ResumenDeLicencia](#)

[TextoCompletoDeLicencia](#)

**IDEAS PROPOSITIVAS PARA CONSEGUIR LA DISCIPLINA EN EL AULA
UNIVERSITARIA DE HOY**

**PROPOSAL IDEAS TO ACHIEVE DISCIPLINE IN TODAY'S UNIVERSITY
CLASSROOM**

Ana Ausín Antolín

Notas sobre la autora:

Licenciada en enfermería. Docente de licenciatura en Enfermería, coordinadora académica de maestrías con enfoque en salud, directora académica de pregrado y posgrado.



<https://orcid.org/0000-0001-9602-8080>

Esta investigación fue financiada con recursos de la autora. La autora no tiene ningún conflicto de interés al haber hecho esta investigación.

Remita cualquier duda sobre este artículo al siguiente correo electrónico:
ausinantolin@hotmail.com

Recibido: 01/12/2021 Corregido: 11/03/2022 Aceptado: 01/04/2022



Copyright (c) 2022 Ana Ausín Antolín. Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#).

**IDEAS PROPOSITIVAS PARA CONSEGUIR LA DISCIPLINA EN EL AULA
UNIVERSITARIA DE HOY**

**PROPOSAL IDEAS TO ACHIEVE DISCIPLINE IN TODAY'S UNIVERSITY
CLASSROOM**

Resumen

Los agentes educativos podemos presentar problemas para constituirnos como figuras de autoridad y ejercer disciplina con los jóvenes que educamos. Esto se debe fundamentalmente al desconocimiento del verdadero significado que se esconde detrás de estas palabras, así como al desconcierto que supone educar en la era de la posmodernidad, caracterizada, entre otras cosas, por la permisividad y el placer. Estos rasgos distintivos nos fueron moldeando como adultos, al igual que a nuestra relación con los jóvenes de la generación *millennial*, a la que hemos sobreprotegido, consentido y evitado que carezcan de algo, por lo que pueden presentar serias dificultades para hacer frente a las responsabilidades y adversidades, tanto académicas como de la vida misma. Arrojaremos algo de luz en este convulso panorama educativo explicando ideas propositivas, de carácter práctico y reflexivo, con el fin de educar libre y responsablemente a la sociedad del mañana.

Palabras clave: Disciplina, autoridad, posmodernidad, labor docente, aula universitaria.

Abstract

Educational agents can present problems to constitute ourselves as figures of authority and exercise discipline with the young people we educate. This is fundamentally due to the ignorance of the true meaning that is hidden these words, as well as the confusion that educating in the postmodern era, characterized, among other things, by permissiveness and pleasure, implies. These distinctive traits shaped us as adults, as well as our relationship with the young people of the *millennial* generation, whom we have overprotected, cared for and prevented them from lacking something, which is why can have serious difficulties in coping with responsibilities and adversities both academic and life itself. We will shed some light on this convulsive educational panorama by explaining proactive ideas, of a practical and reflective nature, to educate tomorrow's society freely and responsibly.

Keywords: Discipline, authority, posmodernity, teaching work, university classroom.

Disciplina, autoridad y obediencia. Pareciera que son palabras añejas, ligadas a recuerdos en blanco y negro de otras generaciones, de otros tiempos. Sin embargo, todos los que enseñamos o son padres de la generación *millennial* las echamos de menos. Pero ahí surge un problema, no queremos ser como los profesores y/o padres que nos educaron. Entonces ¿cómo podríamos lograr que estas palabras tuvieran sentido para la sociedad actual?

A partir de este breve bosquejo, vamos a describir los puntos que abordaremos en el presente texto:

Primeramente, rescataremos el significado etimológico de las palabras autoridad, disciplina y obediencia, donde podremos comprobar que su verdadero significado se ha ido tergiversando con la forma de lograrlas. Así, deberemos distinguir entre autoridad y autoritarismo, entre obediencia y sumisión y entre disciplina y castigo.

Enseguida abordaremos la importancia de la disciplina en una educación para la libertad y el valor que tiene para esta generación las palabras esfuerzo y voluntad, aun viviendo en la era de la permisividad, la cual impregna el ambiente escolar, familiar y social. Analizaremos de igual manera cómo llegamos a la misma en estas tres esferas, pero nos detendremos en el ámbito social para comprender cómo la sociedad posmoderna ha ido modelando a la generación *millennial*.

Posteriormente, trataremos de dar algunas ideas propositivas para conseguir la disciplina en el aula universitaria de hoy. Son unas recomendaciones de aspecto práctico: hablaremos sobre el tipo de liderazgo a ejercer, la importancia de mediar en los contenidos que trabajamos con los estudiantes, la necesidad de utilizar estrategias didácticas, cómo establecer las normas de clase de tal manera que los estudiantes se sientan comprometidos, cómo comunicarse con ellos y finalmente, cómo gestionar el ambiente físico para invitar al trabajo.

Por último, también daremos pautas propositivas, pero de carácter más reflexivo. Se trata básicamente de repensar nuestra labor docente reconsiderando ideas que tal vez ya no encajen en la universidad de hoy. Podemos pensar que vamos a dar clase sin más, que vamos a entrenar a futuros profesionales; que los padres no tienen nada que hacer en la educación universitaria de sus hijos; que los jóvenes adultos sienten pasión o al menos

interés por la carrera que han escogido; que al ir a dar una clase universitaria no tengo que trabajar con otros profesores, que eso es propio de niveles básicos; e incluso, que todo está mal, los alumnos son “flojos”, el directivo no se entera porque está en su escritorio... Y yo estoy bien.

La docencia es un arte que se perfecciona cada día porque cada día trae dudas y problemas nuevos, por lo que la crítica justa y reflexiva con nosotros mismos tiene que ser una constante de nuestra vida profesional. En la universidad también se aprende el forjarse un carácter; los padres de igual manera están perdidos en la educación de sus hijos, en vez de criticarnos vamos a ayudarnos entre todos: padres, compañeros, directivos... Y repensemos qué futuros profesionales queremos que enseñen, cuiden, curen, diseñen, compongan, programen... En definitiva, construyan la sociedad del mañana.

1. Redescubriendo los conceptos de disciplina, autoridad y obediencia en la educación

Resulta alarmante el crecimiento de noticias referentes a agresiones a docentes en niveles medio y superior. Estoy segura de que muchos de nosotros, docentes de hoy, al leer que un profesor recibió decenas de correos presionándolo para cambiar calificaciones, que fue insultado o atacado físicamente, incluso con armas, pensamos que “en nuestra época” eso hubiera sido imposible y qué ojalá nuestros alumnos hubieran vivido esos tiempos para que aprendieran a valorarnos. El maestro era una figura de autoridad, se le respetaba e incluso se le temía. Una educación basada en el miedo podía hacer odiar la escuela, pero ahora el profesor puede llegar a sentir miedo de ejercer su profesión. Ni una cosa ni otra. Disciplina y autoridad son palabras que hoy en día tienen un tinte peyorativo, porque las confundimos con la forma de obtenerlas, sin embargo, recurriendo a su etimología veremos que hoy más que nunca, no solo pueden, sino que deben, tener vigencia en el panorama educativo actual. En este primer apartado, explicaremos el verdadero significado de disciplina, autoridad y obediencia, para finalmente, establecer la relación entre ellas.

La palabra *educación* procede de dos vocablos latinos: *educere*, que significa: sacar, llevar, extraer de adentro hacia afuera, y *educare*, que significa: conducir, criar, nutrir, alimentar, guiar. Por lo tanto, la educación encauza las potencialidades ya existentes en la persona como ser educable, es decir, extrae algo que de una u otra forma ya está potencialmente dado y conlleva la participación de un guía (Villalobos, 2002, p. 29).

Disciplina proviene del latín *disciplina*, derivado de *discipulus* (discípulo) y significa formar o enseñar. En el ámbito educativo, la disciplina escolar se entiende como el conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela. Este conjunto de normas se refiere tanto al mantenimiento del orden colectivo como a la creación de hábitos de organización y respeto entre cada uno de los miembros que constituyen la comunidad educativa (Márquez et al., 2007, pp. 127-128). Hasta aquí, parece que es algo con lo que todos los actores educativos estaríamos de acuerdo. Lo negativo que esta palabra puede llegar a tener, es la manera de conseguirla. En el pasado, predominaba la disciplina heterónoma, es decir, que la persona obedeciera de manera acrítica, actuando por indicación de otros, persiguiendo con sus acciones el reconocimiento o evitando un castigo (Bautista, 2012, p. 6), que incluso en las escuelas llegaba a ser físico, por lo que el miedo estaba presente en la educación (Márquez et al., 2007, p. 127). Actualmente, se busca la autonomía, es decir, que el joven actúe de forma racional, crítica y reflexiva, de tal modo que sus acciones las realice porque le parecen buenas y correctas (Bautista, 2012, p. 6).

En la escuela, hay alguien que enseña (o que media, más en consonancia con los paradigmas actuales en educación, que dan más importancia al *educere*), que es el profesor; y hay un estudiante en formación, que es el que aprende. Esto establece una relación asimétrica, en la que existe una jerarquía, caracterizada por la autoridad del profesor sobre el estudiante. Esta jerarquía no quiere decir que sea mal intencionada o violenta, y, no hay que confundir autoridad con autoritarismo (Camps, 2008, p. 29). *Autoridad*, procede del latín *auctoritas*, se derivó de *auctor*, cuya raíz es *augere*, que significa aumentar, promover, hacer progresar. Desde el punto de vista etimológico, autoridad es una cualidad creadora de ser, así como de progreso. Según esto, autor no es necesariamente quien crea, sino quien hace que algo crezca y prospere. Por eso, no debe reducirse al significado que le damos actualmente de poder de una entidad (padre/madre, profesor u otro) con alguien que se encuentra bajo su dominación, en este caso el estudiante. Se ha dicho que *augere* significa fomentar el buen crecimiento de algo o alguien; el autor que tiene autoridad sobre dicho objeto o persona es el encargado de garantizar su adecuado progreso. Entonces, tendrá *auctoritas* un profesor/a si su enseñanza es amplia, consolida y da plenitud al alumno en su proceso de desarrollo intelectual y personal; tendrá *auctoritas* un padre/madre si acompaña a su hijo en el camino de la vida educándolo para que crezca y se forme como persona. Así, se debe diferenciar el concepto *auctoritas* y *potestas* (el poder) que está más bien relacionado con un mando que solo requiere de sumisión y acatamiento, de

capacidad efectiva de imposición. Esto caracterizó a la educación tradicional de antaño, ligándola al autoritarismo, el cual es un sistema fundado en el abuso del poder (Anders, 1998).

En esta relación de autoridad, entendida desde su sentido etimológico, el estudiante obedece. *Obedecer* es una palabra que proviene del latín que se forma sobre el verbo *oboedire*, que está compuesto por *ob* y *audire*. El prefijo *ob* significa oposición, enfrentamiento, y *audire*, escuchar. Por lo tanto, se podría decir que obedecer significa saber escuchar (se entiende que a otro/s). Normalmente le damos el significado de hacer caso a la fuerza, y como se puede ver, esto es erróneo. Si se es atento, y se sabe escuchar, no solo oír, es decir, si se capta, analiza y piensa bien, se puede discernir y tener libertad de escoger lo que se quiere hacer (Anders, 1998).

Tratando de enlazar autoridad y obediencia, diremos que cuando un joven se da cuenta de que en la relación con la otra persona (padre/madre, profesor/a u otro) hay una promesa de crecimiento y realización, podrá reconocer su autoridad como legítima y obedecerlo, porque lo reconoce como bueno (Anders, 1998).

Ahora, vamos a tratar de establecer la relación entre las cuatro palabras. La educación se trata de perfeccionar al ser humano de manera integral (Federación de Enseñanza de CCOO Andalucía, 2011, p. 1). Conlleva la participación de un guía, cuya función es ayudar a crecer a otros, por lo tanto, este guía debe tener autoridad, y el aprendiz, en reciprocidad, debe estar dispuesto a obedecer. La educación no debe carecer de disciplina entendiéndose que esta no solo implica el conjunto de normas y la aplicación de sanciones cuando la regla es transgredida, sino que se debe considerar además como parte del mundo interno de la persona, una práctica donde cada individuo logra su autodominio para actuar libre y responsablemente sin perjudicar al otro. (Márquez et al., 2007, p. 129). Esta servirá para actuar durante la vida y el trabajo, no simplemente para un determinado proceso, por lo que más que un medio para la educación, como se la suele considerar, es un fin. Esta es una postura defendida por el pedagogo ruso Makarenko (Santiago, 2019, p. 118).

Se podría decir, entonces, que la frase más significativa de este primer apartado es que la disciplina es una práctica donde cada individuo logra su autodominio para actuar libre y responsablemente. Pero esta empresa se torna complicada en una sociedad plagada de publicidad alienante, que nos dice cuánto pesar,

cómo vestir, qué series ver, qué productos consumir... Y donde prácticamente todo tiene carácter de temporalidad, sino pensemos en las relaciones humanas, especialmente las de pareja, o en la moda. Es aquí donde voluntad y esfuerzo, otras dos palabras desterradas de la educación actual, deben entrar de nuevo en escena.

2. Formando en la época de la permisividad y el placer

Para empezar a desarrollar este apartado a partir de la anterior reflexión preliminar, partiremos de conceptos ya esbozados en el punto anterior: autonomía y libertad.

Autonomía de acuerdo con su etimología griega, *autos* (yo mismo, propio) y *nomos* (regla, ley), presenta el pensamiento y la actuación de la persona determinada por sí misma y, por tanto, opuesto a la heteronomía, dependencia y alineación, en la cual el ser humano deja de ser él mismo para actuar como si fuera otro, dirigido o gobernado por otro. Perder la autonomía, sería dejar de ser uno mismo, y ser uno mismo entre los otros, es uno de los objetivos, incluso para algunos, el único de la educación. Sin la autonomía no es posible otro valor emergente y fundamental en el ser humano: la libertad, pues solo la persona autónoma puede decidir libremente su conducta (Gervilla, 2003, pp. 105-107).

En este punto de la libertad, es donde, según Vinuesa (2001), nuestra sociedad se encuentra confundida al decir que una educación para la libertad ha de ser una educación en libertad, lo cual es incompatible (p. 51). Pero ¿qué implica una y otra? La *educación en libertad* recibe la influencia de las teorías filosóficas-pedagógicas que parten de Rousseau y que dieron lugar a la Pedagogía de la Escuela Nueva. Cuenta entre sus principios fundamentales, que la autoridad va en contra de la libertad de la persona, ya que libertad y autodominio se pueden conseguir de un modo natural y espontáneo, pues es la naturaleza quien pone al educando en la tesitura que le permite conocer lo que debe hacer y lo que no debe hacer (Federación de Enseñanza de CCOO Andalucía, 2011, pp. 2-3).

Por su parte, la *educación para la libertad*, que es la que se defiende en este artículo, entiende que el ejercicio de la libertad conlleva de forma plena, personal y directa la responsabilidad. Ser responsable es asumir las consecuencias positivas o negativas que se deriven de nuestros actos u

omisiones (Federación de Enseñanza de CCOO Andalucía, 2011, p. 3). Si queremos preparar a los jóvenes para el ejercicio de la libertad, nos hará falta la firmeza precisa a fin de demandar de ellos autocontrol y el sacrificio de la satisfacción inmediata de sus impulsos; necesitaremos rigor para hacerles experimentar el agri dulce sabor de la recompensa y la recriminación. Por lo tanto, se defiende la idea de la educación con autoridad para la libertad (Vinuesa, 2001, p. 51). Esta clase de formación se ha identificado con el concepto alemán de *bildung* (Dörr, 2017, p. 154). Según Kant (2018) la disciplina convierte la animalidad en humanidad. Un animal lo es ya todo por su instinto. Pero el hombre ha de construirse él mismo, el plan de su conducta. Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás (pp. 29-30). Creo que la idea queda bien resumida en el siguiente párrafo: el solo crecimiento del individuo no garantiza su acceso a la autonomía ya que este proceso depende de las características del esquema familiar, social y escolar que educan gradualmente para que el niño vaya pasando de un estado heterónimo a un autónomo, que no puede confundirse con hacer caprichosamente su voluntad. (Bautista, 2012, p. 5).

Esta aclaración del concepto *voluntad* es importante. Dejar que el niño haga su voluntad, es dejarle seguir sus deseos, que esté dominado por los mismos. En cambio, la voluntad es la facultad del ser humano que tiende, desea y busca gozar de lo que es aprendido como bueno. Esta voluntad se forma con el gusto, es decir, con las ganas de hacer algo y con la creación de hábitos, lo cual no es posible sin el esfuerzo (Federación de Enseñanza de CCOO Andalucía, 2011, pp. 3, 5). Para explicar esto, Marina (2009) pone un ejemplo muy significativo: jugar bien al baloncesto es divertido, entrenarse no, pero una cosa exige la otra (p. 4). En este ejemplo, el chico tiene el deseo de jugar al baloncesto, para hacerlo bien requiere el hábito del entrenamiento, el cual indudablemente implica esfuerzo.

La palabra *esfuerzo* procede de la raíz latina *forto*, *-is* precedida del prefijo *ex*, lo que expresa la idea de movimiento hacia afuera. El esfuerzo es la acción de poner en movimiento las fuerzas necesarias para vencer una resistencia interior o exterior. Poniendo un ejemplo al que se enfrentan nuestros estudiantes en el día a día, cuando suena su despertador, tienen que escoger entre quedarse en la cama o asistir con puntualidad a sus clases. Estos momentos problemáticos manifiestan la permanente disyuntiva entre lo que vale (o vale más) y lo que gusta, entre valores e intereses. Si eligen levantarse para ir a sus clases, han

hecho un sacrificio para ir a clase y aprender. En consecuencia, el esfuerzo implica una privación, una renuncia, que no es agradable, pero es valiosa para conseguir un bien. Por lo tanto, el esfuerzo es deseado como medio para alcanzar algo bueno (Gervilla, 2002, pp. 102-104). Savater (1997) resume esta idea señalando que para poder ilustrar su espíritu hay que formar antes su voluntad y eso siempre duele bastante (p. 42).

No se puede prescindir del esfuerzo por cuanto el *ser* nos viene dado, continuando con el ejemplo anterior, preferiríamos seguir en la cama, pero la formación en el *deber ser*, decidir acudir puntualmente a clase, es una lucha personal hacia la autonomía y la libertad que se forma con el hábito el cual requiere esfuerzo (Gervilla, 2002, p. 111).

Comentábamos en este mismo punto, que la educación depende del esquema familiar, social y escolar. Creo que aquellos que nos dedicamos a la profesión docente, hemos podido observar que estos tres ámbitos están impregnados en ocasiones de permisividad, concepto incompatible con disciplina, autoridad, obediencia y esfuerzo, entendidos como han sido descritos anteriormente. Pero ¿cómo hemos llegado a esto?

De acuerdo con Camps (2008), en el esquema escolar actual, se ha llegado a la permisividad fundamentalmente por dos motivos: la llegada de la democracia como forma de gobierno hizo que la libertad ganara terreno como valor fundamental, y la proliferación de las teorías pedagógicas o psicopedagógicas que propugnan una atención diferente y, sobre todo, menos coactiva, hacia la infancia (p. 24).

A lo anterior, se le suma una tercera causa que básicamente consiste en deslindarse de todo lo que ha sucedido anteriormente en educación; y es que, los especialistas en Ciencias de la Educación han desarrollado una mirada hipercrítica y desautorizadora en los legados que, peyorativamente, consideran tradicionales (Pruzzo, 2006, p. 39). Goodson, (1995 citado en Pruzzo, 2006, p. 39) señala que los actuales métodos de reformas educativas se adhieren a una contemporaneidad obsesiva, como si pudiera eliminarse toda ligazón con el pasado solo con la convicción de lo ineludible y necesario del cambio. Así, lo antiguo se carga con todos los indicadores negativos de la enseñanza escolarizada. Los fantasmas quedan en el pasado, en una concepción tranquilizadora, que no indaga sobre el presente ni se plantea en el futuro

(Pruzzo, 2006, pp. 39-40). Veamos ahora qué sucede en el esquema familiar y social.

Zygmunt Bauman (2004) dice que vivimos en una sociedad líquida, haciendo referencia a la transitoriedad de todo lo que sucede en ella. Señala que los sólidos conservan su forma a pesar del tiempo; sin embargo, los líquidos no, al contrario, tienden a cambiarla, se transforman (p. 8). Explica que, así como la modernidad se caracterizó por su capacidad para disolver ciertos sólidos (las tradiciones religiosas, los antiguos regímenes políticos) y para instaurar otros nuevos (la confianza en la razón, en la ciencia, en el progreso), nuestra época actual ha disuelto los sólidos de la modernidad sin producir otros nuevos (p. 9-11). Así, de acuerdo con Lyotard (1979 citado en Daros, 2008, p. 60) a nuestra sociedad se le ha denominado posmoderna. Veamos algunas de sus características.

- El declive de la sociedad patriarcal. Según Castells (1988 citado en Tallone, 2011, p. 124) en esta característica intervinieron varios procesos:
 - La apertura de las oportunidades educativas para las mujeres.
 - La transformación tecnológica. La biología, la farmacología y la medicina, han permitido un control creciente sobre el embarazo y la reproducción.
 - El impacto del movimiento feminista y su influencia en otros movimientos. Al desafiar algunos de los cimientos sobre los que las sociedades se construyeron, tales como una heterosexualidad obligatoria, abrieron la posibilidad de explorar otras formas de relaciones interpersonales, especialmente en el ámbito familiar. Esto dio lugar a una creciente diversidad que modificó el diseño tradicional de familia y generó en los adultos nuevas maneras de reconocerse como tales; son situaciones que inciden fuertemente en la socialización básica de la que era garante la familia.
 - Rápida difusión de las ideas a través de una proliferación de medios de comunicación. Estos pueden chocar con lo que tradicionalmente era de la incumbencia de la autoridad parental.

- La aparición de una cultura adolescente. Esta puede llegar a cuestionar los valores fuertemente asentados hasta entonces y en la que los adultos dejaron de ser los modelos.
- Las instituciones ya no son anclas de las existencias personales. Esto no significa que hayan desaparecido, sino que ya no dirigen nuestras vidas. Ya no está el marco de Iglesia, Estado, y como se acaba de mencionar, la familia. Antes, las personas no se podían divorciar porque la familia era más importante que el individuo. Ahora, el individuo es más importante que la familia como institución. A esto, de acuerdo con Lipovetsky (*El País*, 22 de octubre de 2016) se le llama individualización. Este proceso de personalización, añade Lipovetsky (2000), “opera por el máximo de elecciones privadas posible, [...] con la menor represión y la mayor comprensión posible” (pp. 6-7).
- Existe una cultura de consumo. Esta preconiza valores como la exaltación del yo, el placer, el desenfreno de los sentidos, de los impulsos –¡Déjate llevar...! –, el consumo masivo, el goce inmediato... Todo esto se opone a los valores modernos que revolucionaron la producción, implantando la cultura del trabajo, el ahorro, la moderación, [...] la disciplina y la autoridad (Daros, 2018, p. 65). Lipovetsky (2000) refiere que fue la aparición del consumo lo que convirtió el hedonismo –hasta entonces patrimonio de una minoría de artistas e intelectuales– en el comportamiento general en la vida corriente (p. 84). Señala Lipovetsky que estas condiciones de vida ligera que ofrecen placer (turismo, bienestar, tecnología...), pueden volverse una carga si el presupuesto no es tan grande como las necesidades (*El País*, 22 de octubre de 2016). Lacan (1978 citado en Costa y Cedaro, 2012, p. 4) explica que estas necesidades a veces son ilusorias, ya que se crean a través de la publicidad. Los poderosos medios de comunicación, a través de la propaganda, invitan suave y eficazmente hacia el consumo, la moda, el aparecer, etc. (Gervilla, 2003, p. 106). Lipovetsky (2000) dice que somos seducidos: “La seducción se ha convertido en el proceso general que tiende a regular el consumo” (p. 17). De este modo, hacemos lo que no queremos, forzados por motivos ajenos a nosotros, alienándonos, así en provecho de alguien o de algo; costumbre, moda, presión social, prestigio, consumismo, etc. (Gervilla, 2003, p. 106). La alienación es contraria a la autonomía que se persigue con la educación.

- El orden capitalista. Impregna también las relaciones sociales y así hay una menor inversión en el otro y una mayor en el yo, cuya consecuencia es el empobrecimiento de las relaciones, haciéndolas más efímeras e inconstantes (Costa y Cedaro, 2012, p. 4). Al respecto Bauman (2007) dice:

En el mundo líquido, la solidez de las cosas, como ocurre con la solidez de los vínculos humanos, se interpreta como una amenaza. Cualquier juramento de lealtad, cualquier compromiso a largo plazo (y mucho más un compromiso eterno) auguran un futuro cargado de obligaciones que (inevitablemente) restringiría la libertad de movimiento [...]. La perspectiva de cargar con una responsabilidad de por vida se desdenea como algo repulsivo y alarmante. (p. 28)

- Velocidad. Camps (2008) explica que en nuestra sociedad todo va muy deprisa y la velocidad conduce a valorar solo aquello que produce resultados rápidos y evidentes (p. 101). Esto no parece algo muy compatible con la educación, ya que, haciendo un símil con la cocina, el conocimiento es algo que se cocina a fuego lento (Y. Ramos, comunicación personal, abril 2018). En el mismo orden de ideas, Bauman (2007) dice que “el mundo, tal como se vive hoy, parece más un artefacto proyectado para olvidar que un lugar para el aprendizaje” (p. 33). De hecho, señala que:

La memoria parece, en muchos casos, potencialmente inhabilitante, en muchos más engañosa y, en la mayoría, inútil [...]. Puesto que el trabajo de memorizar produce más desperdicios que productos útiles [...], la posibilidad de almacenar toda la información en contenedores que se mantengan a prudente distancia del cerebro [...] fue una proposición oportuna y tentadora. (p. 37)

Estas características socioculturales influyen en los jóvenes que estamos educando que son conocidos como *Millennials* o Generación Y. Nacidos aproximadamente entre 1983 y 1999, se pueden considerar como la población más importante de estudiantes universitarios (Silvestre y Cruz, 2016, p. 476). Córdova (s.f.) los define como una generación frágil, vulnerable y con poca tolerancia a la frustración y al fracaso (p. 1). Nebrera (2012 citada en Córdova, s.f., p. 1) señala que tal parece que es una generación de cristal. Veamos el porqué:

- Cambio sobre el concepto de adulto. Como se acaba de explicar, la sociedad contemporánea pone en valor al individuo y le da más poder sobre sí para tomar decisiones. La novedosa experiencia de que los adultos se tenían que ir construyendo a sí mismos, originó un doble

impacto: sobre ellos mismos como adultos y sobre ellos en relación con los niños y jóvenes. Así, al plantearse una relación con estos y frente al miedo de caer en el autoritarismo que vivieron, cuestionan su propia autoridad sobre sus hijos o alumnos (Tallone, 2011, p. 124). Esto hace que no se pueda pensar en los adultos como un grupo heterogéneo. De acuerdo con De Segni (2002 citado en Tallone, 2011, pp. 124-125) distingue algunos tipos de adultos:

- Tradicional. Privilegian un papel tradicional y tratan de atrincherarse en viejas formas de vida e intentan crear islas en las que seguir viviendo ilusoriamente dentro de un mundo conocido.
- Privilegian la cultura adolescente. Tratan de mantenerse sumergidos en los valores de la cultura de los adolescentes, para quienes ser adulto ya no es un ideal, y privilegian la horizontalidad de los vínculos, lo que les convierte, a veces, en personas poco propicias para el establecimiento de límites y normas. Es decir, no son los jóvenes los que se rebelan contra la autoridad sino los mayores los que les inducen a rebelarse, precediéndoles en esa rebelión que les descarga de la tarea de ofrecerles el apoyo resistente, cordial pero firme, paciente y complejo que ha de ayudarles a crecer rectamente hacia la libertad adulta (Savater, 1997, p. 47).
- En conflicto. Los adultos que, aunque no quieren imitar lo que hicieron sus padres o modelos, tampoco reniegan de su lugar de adultos. Estos muestran continuos conflictos y contradicciones entre ser adulto y o no serlo; en este caso, la inseguridad, la confusión y la incapacidad para ejercer la autoridad son aspectos no resueltos. A su conflicto con su forma de entender la autoridad (siempre refiriéndonos al sentido etimológico que hemos establecido previamente) se suman decisiones como el divorcio o la actividad profesional. Estas decisiones producen en los padres un sentimiento de impotencia, una incertidumbre y un desconocimiento, que, en la práctica, se traduce en una tolerancia excesiva. Ser permisivo no quiere decir mostrarse indiferente o no cuidar de los hijos, todo lo contrario. Más bien, cada generación manifiesta una preocupación mayor por sus hijos (Camps, 2008, pp. 32-33).

Por otra parte, con la incorporación de la mujer al mundo laboral, ahora no hay nadie que supla la función constante de cuidar a los hijos y velar por su educación, que antes hacía la madre al quedarse en casa. Por su parte, el padre, se encuentra confundido ante la independencia femenina y la desmantelación de su tradicional autoridad. Finalmente, nadie sabe decir “no” y los hijos han carecido de la necesidad de esforzarse por las cosas, puesto que sus padres han procurado facilitarles todo (Camps, 2008, pp. 37-39). Al paso del tiempo, esta sobreprotección se vuelve en su contra para enfrentar débilmente los problemas universitarios y laborales (Córdova, s.f., p. 2). Lipovetsky dice: “Les educamos dulcemente, queremos que los niños sean felices y no los preparamos para lo difícil” (*El País*, 22 de octubre de 2016).

- Que no les falte de nada. Una de las manifestaciones de la sobreprotección, es el afán de que a sus hijos no les falta nada pensando que la vida será generosa en su futuro y que no vale la pena que sufran limitaciones de momento (Sánchez, 2008, p. 6). Si a eso se le suma el consumismo de la posmodernidad, caracterizado por la satisfacción de necesidades ilusorias y la obtención inmediata, puede resultar en jóvenes caprichosos que se angustian ante la posibilidad de atrasarse en los modelos de los aparatos tecnológicos ya que con ellos marcan su estatus y su aceptación. Esa preocupación hacia fuera hace que la reflexión, la meditación, la oración... les parezcan extrañas (Córdova, s.f., pp. 1-2).
- Nuevas tecnologías. Retomando los aparatos tecnológicos, estos han cambiado la forma de comunicación humana y los modos de ejercer la autoridad. Al respecto, Mead (1997, p. 35) indica que en nuestra sociedad conviven tres tipos de cultura:
 - Posfigurativa: aquella en la que los niños aprenden de sus mayores.
 - Configurativa: los niños y los adultos aprenden con sus pares.
 - Prefigurativa: los adultos aprenden de los jóvenes. Así, con esta ruptura generacional, los jóvenes adquieren y asumen una nueva autoridad “no queda margen para invocar a las figuras parentales míticas” (Mead, 1997, p. 39).

Por su parte, Meyrowitz (1992 citado en Tallone, 2011, p. 127) señala que desde el siglo XVII (cuando la infancia comienza a tener existencia social, gracias al declive de la mortalidad infantil y a la aparición de la escuela primaria) hasta mediados del siglo XX, el mundo de los adultos había creado espacios propios de saber y de

comunicación de los cuales mantenía apartados a los niños. Desde mediados del siglo pasado, esa separación se ha disuelto, en gran parte debido a la acción de la televisión que, al transformar los modos de circulación de la información en el hogar, rompe el cortocircuito de los filtros de autoridad paternal. La pequeña pantalla les expone los temas y comportamientos que los adultos se esforzaron por ocultarles durante siglos. Actualmente, ya no es solo la televisión, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, han creado un entorno educacional difuso y desconcentrado, de acuerdo con Barbero (2002 citado en Tallone, 2011, p. 129) donde el saber circula fuera de los lugares sagrados que antes lo ostentaban y de las figuras sociales que lo administraban. En resumen, las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen conductas y conocimientos que descentralizan las figuras clásicas de autoridad; además, los jóvenes son mucho más diestros en su manejo que los adultos (cultura prefigurativa), lo cual les da ventaja e independencia para ver lo que ellos quieran.

- Dificultad para aceptar adversidades. Esa obtención inmediata y siempre posible ha vuelto a los jóvenes intolerantes a la frustración e hipersensibles a los rechazos, a la espera y a la postergación de gratificaciones (Córdova, s.f., pp. 1-2).
- Hedonismo. El hedonismo los ha convertido en una generación de analgésicos, es decir, evaden o evitan cualquier circunstancia que provoque dolor como la profundidad de una relación o el esfuerzo prolongado sin resultados a corto plazo. No saben sufrir por la obtención de algo que vale la pena (Córdova, s.f., p. 3).
Pero el hedonismo también ha invadido a los adultos. De acuerdo con Cataluccio (s.f. citado en Camps, 2008, p. 30) estos rehúyen las dificultades y los problemas, por lo que existe el deseo de no crecer; un rechazo al mundo adulto como el de Oscar Matzerath en la novela *El tambor hojalata* del alemán Günter Grass. La caída en el infantilismo dificulta que el adulto se revista de su papel educador (Camps, 2008, p. 30).
- Empobrecimiento de las relaciones. Al invertir más en el “yo”, hace que sean fríos ante los problemas de otros; si no son sus mejores amigos, son duros, indiferentes, lejanos. Tienen un pobre concepto de las autoridades, la política o la gente. El mundo es adverso y solo son leales a sus allegados más cercanos (Córdova, s.f., pp. 2-3).

- Transitoriedad. La transitoriedad de la posmodernidad hace que sean poco fieles a sus convicciones, equipos o ídolos, ya que todo es fugaz (Córdova, s.f., p. 3).
- Cambio en la jerarquización de los valores. Para entender este punto, primero haremos referencia a la clasificación de los valores según Elzo, (s.f. citado en Camps, 2006, p. 102). Este autor los clasifica en:
 - Valores finalistas (o valores propios)
 - Valores instrumentales

Elzo (1998 citado en Gervilla, s.f., p. 3) señala que entre los jóvenes existe una disociación entre ambos. Invierten en valores finalistas tales como el pacifismo, la tolerancia, ecología, etc., y, sin embargo, presentan grandes fallos en valores instrumentales, como el esfuerzo (como ya se ha hecho referencia anteriormente), la autorresponsabilidad, la abnegación, el trabajo bien hecho... sin los cuales es imposible la consecución de los valores finalistas.

Después de este desglose, podemos llegar a entender que resulta difícil formar en la transitoriedad de la liquidez, en la exaltación del placer frente al escaso valor del esfuerzo, en la necesidad de inmediatez, en la poca disposición para aceptar responsabilidades, en la pérdida de la capacidad de reflexión... Pero en la educación también hay que dar certezas (J. I. Panedas, comunicación personal, enero 2018) y con certeza podemos decir que, para educar en una autonomía responsable no podemos caer ni el autoritarismo de antaño, ni en la permisividad actual, ya que ambos afectan la dignidad y la confianza en las que el individuo debe forjarse a sí mismo (Bautista, 2012, p. 13).

Como profesores, desde nuestra trinchera, tendremos que encontrar la forma de que palabras como disciplina, autoridad, obediencia y esfuerzo, siempre entendidas como se han descrito, tengan cabida en nuestra educación posmoderna por muy adversa que esta sea, y que nuestros jóvenes comprendan que las empleamos por su bien.

3.- ¿Cómo conseguir la disciplina en el aula universitaria de hoy? Ideas propositivas para el profesor

Primero hay que entender, como ya hemos hecho referencia, que la disciplina no aparece por sí sola, es una creación cultural y moral que ayuda a la convivencia armónica y pacífica en la comunidad, además, no se crea solo porque sí, sino para ser cumplida con responsabilidad (Mira, 2019, p. 121). No

debe quedar reducida a la comprensión de reglas y consecuencias del comportamiento; se debe ir más allá, hacia la autodisciplina y el autogobierno, debe ser el propio estudiante quien tenga la voluntad de comprender, pero sobre todo de actuar con convicción y responsabilidad por el bien de todos. Esto es lo que Makarenko llamó *disciplina consciente* (2008 citado en Mira, 2019, p. 122).

También hay que aceptar que el modo de entender la autoridad ha cambiado. Antes, la autoridad era un efecto de la institución, más que un mérito personal. El nombramiento para un cargo convertía a la persona elegida en alguien digno de crédito, así, según Fanfani (2010 citado en Tallone, 2011, p.117), el maestro gozaba de una consideración especial. Ahora, gran parte de la autoridad del maestro depende de lo que cada docente pueda construir con sus propios recursos; ya que como ya se ha explicado, las instituciones educativas ya no pueden garantizar su credibilidad porque ellas mismas se encuentran debilitadas (Tallone, 2011, p. 117).

Partiendo de estas premisas, describiremos las ideas propositivas para lograr la disciplina en el aula universitaria de hoy. Con estas ideas se pretende arrojar claridad para conseguir la disciplina (siempre entendida como se ha explicado previamente) en el panorama educativo actual de acuerdo con las características de nuestra sociedad posmoderna que han modelado a la generación *millennial*.

Generar un buen clima en el aula ejerciendo un liderazgo democrático

De acuerdo con Martínez (1996 citado en Sáez, 2017, p. 9) se define clima, atmósfera o ambiente en el aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo, y las reglas y normas que lo regulan.

Por lo tanto, disciplina y clima son dos términos que están muy ligados, ya que según cómo se ejerza la disciplina, se crea un clima u otro y a la vez, el docente se constituye como un líder con autoridad o como un líder autoritario. El maestro con autoridad (identificado con el término *auctoritas*) consigue que se

guarde respeto en el aula, tanto hacia él como entre los compañeros. Consigue que los estudiantes cumplan las normas porque las han interiorizado. Sin embargo, el profesor autoritario (ligado al término *potestas*), es el que impone unas normas y castiga al que no las cumpla (Barreda, 2012, p. 14).

Kurt Lewin estableció que el tipo de liderazgo es decisivo para la conducta de los niños y describió tres tipos de este (Barreda, 2012, pp. 15-16; Sánchez y Barraza, 2015, p. 164):

- Autoritario. Es un líder paternalista que consigue que los miembros del grupo trabajen duro pero solo si él los vigila, por lo tanto, favorece la dependencia, enemiga de la educación, como ya se explicó en el primer apartado del texto.
- “Laissez-faire” o “dejar hacer”. Es un líder sumiso y pasivo. Tiene dificultades para controlar el comportamiento y, por tanto, acaba cediendo. Al dejar al grupo hacer lo que quiera, este entra en confusión, lo que lleva al mínimo trabajo posible y sin calidad.
- Democrático. Tiene como objetivo crear las condiciones que permitan la participación del grupo en la elaboración y ejecución de las actividades del aula, además, ofrece ayuda y orientación. En la actualidad, a partir de aportaciones del concepto de inteligencia emocional, se ha dado un paso más respecto al líder democrático, siendo el liderazgo socioemocional una de las tendencias más defendidas. Este tipo de liderazgo equilibra tanto el aprendizaje cognitivo como la adquisición de competencias socioemocionales. Estas, son definidas por Bisquerra y Pérez (2007 citados en Murillo et al., 2018) como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 138). Es decir, en la escuela, también hay que enseñar a gobernar las emociones, a manifestarlas y expresarlas cuando y como es necesario, para salvaguardar la convivencia en el aula (Camps, 2008, p. 50), lo cual es transferible a la vida misma (Barrera, 2012, p. 16).

Por lo tanto, siendo un líder socioemocional que ejerce disciplina entendida desde su sentido etimológico, De acuerdo con García et al. (1994 citados en Márquez et al., 2007, p. 30) estaríamos: estableciendo formas de organización en los espacios educativos; pautando normas en el proceso de socialización y de aprendizaje del educando; formando valores (instrumentales fundamentalmente) y conciencia humana, todo ello dirigido a la formación del

estudiante, núcleo de la educación (J. I. Panedas, comunicación personal, mayo 2019).

Hay variables que influyen en la adquisición de un tipo de liderazgo u otro (Barrera, 2012, p. 14), entre las cuales quisiera destacar para fines de interés de este artículo, las siguientes: años de experiencia, competencia, ganas de transmitir satisfacción por el aprendizaje y compromiso personal.

- Años de experiencia. De acuerdo con Bullough y Roehrig et al. (1987 y 2002 citados en Díaz y Hernández, 2010) los profesores principiantes tienen dificultad para transmitir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y la tendencia a una imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores (sobre todo de aquellos que han sido sus docentes). También se ha encontrado que tienen problemas con el manejo de la disciplina y el control del grupo; hay rigidez en la planeación didáctica que realiza, ya que la centra en cumplir el programa; se desenvuelve con un enfoque intuitivo y presenta conflictos con la institución escolar. Este comienzo en la labor docente se acompaña de estrés, inseguridad o ansiedad, sobre todo durante los primeros tres años (p. 11).
- Competencia. Hace referencia a ser un profesional de la enseñanza. El docente universitario no es un mero técnico, sino una persona reflexiva, capaz de analizar y mejorar su práctica. Hay muchas connotaciones del docente como profesional, pero destacan tres: (De la Torre y Violant, s.f., p. 3)
 - Disposición para mejorar profesionalmente. Mediante la formación y la reflexión crítica sobre su práctica.
 - Estar en posesión del conocimiento con un nivel satisfactorio. Que tenga el dominio o conocimiento suficiente sobre la materia.
 - Actuar de forma didáctica. No solo se trata de conocer el contenido, sino de seleccionarlo, secuenciarlo y proponer las actividades pertinentes de acuerdo con el tipo de estudiantes. Ello comporta tener conocimientos pedagógicos, didácticos y psicológicos. Es la formación psicopedagógica y didáctica que convierte en docente a un licenciado con conocimientos sobre una determinada materia.
- Ganas y compromiso. Para que haya un liderazgo, el personal docente debe estar convencido de que el trabajo que realiza con sus estudiantes es una labor fructífera y debe hacerla lo mejor posible.

Cada docente debe estar al servicio de sus estudiantes y de la sociedad. Los educadores y educadoras deben ser personas que se sientan satisfechas con su trabajo (Ugalde y Canales, 2016, p. 50).

De esta manera, dominar la materia a impartir, continuar la educación en el área de conocimiento, estar dispuesto a la formación docente, el entusiasmo y la experiencia reflexiva, se convierten en aliados para vencer las inseguridades que pueden llevar a extremos representados por el líder autoritario y líder *laissez faire*.

Ser un curador de contenidos

Actuar como un curador de contenidos quiere decir que se tiene la capacidad de encontrar, organizar, filtrar y dotar de valor, relevancia y significatividad, en definitiva, de utilidad al contenido de un tema específico que procede de diversas fuentes (Ortega, 2011).

Ya se ha hecho referencia a la importancia de tener dominio sobre la materia a impartir para constituirse como un líder al que los estudiantes respeten. Hoy en día, los alumnos tienen acceso a mucha información, lo cual no es sinónimo de conocimiento. Aun así, puede haber educandos que se vean motivados a llevar la contraria solo porque vieron otra información en alguna página de internet. Ahora bien, los profesores sabemos que la información que se encuentra en internet es desmesurada y abundante, pero no selectiva. En vez de entrar en discusión para ver quién tiene la razón, se pueden plantear preguntas al alumno para llevarlo a pensar de forma profunda, sólida y coherente, y así ayudarle a formarse un criterio para distinguir la respuesta más correcta y sabia; ayudarle a adecuar la información; ayudarle a ver la validez de las fuentes... y tantas cosas que no se aprenden en internet (Camps, 2008, p. 138). Este método puede recordar a la mayéutica de Sócrates, ya que está centrado en el diálogo, y sobre todo en la interrogación (Rocerau y Vilanova, 2008, p. 2). De acuerdo con Ferrater (1969 citado en Rocerau y Vilanova, 2008, p. 2) el propio Sócrates manifestó que lo mejor de este arte es que permite saber si lo que engendra el joven es una apariencia engañosa o un fruto verdadero. En este orden de ideas, Savater (1997) señala que los que enseñan es preciso que sepan apreciar las virtudes de cierta insolencia en los estudiantes. La insolencia no es arrogancia ni brutalidad, sino la afirmación entre tanteos de la autonomía individual y el espíritu crítico que no todo lo toma como verdad revelada. Continúa explicando que la insolencia es un síntoma positivo, aunque

puede resultar incómodo. El maestro tendrá que reconciliar magisterio y autoridad, es decir, practicar una enseñanza que se haga respetar pero que incluya la disidencia razonada como vía de madurez intelectual (pp. 48-49).

Aun cuando nos preparemos a conciencia para la clase, no podremos evitar que alguna vez los estudiantes nos pongan en jaque. Ante las equivocaciones o debilidades, Cubero (2010) refiere que el humor puede ayudar a solventarlas, pero obviamente no se debe abusar de este recurso (p. 32). Puede ayudarnos a salir del paso, pero no a salir de nuestra ignorancia. Será fundamental la consulta y solución pronta de la duda. También, puede verse como una oportunidad para el enriquecimiento personal, para una construcción conjunta; en vez de adoptar una postura irónica o sarcástica que ridiculice al alumno.

Actuar de forma didáctica

Ya se ha explicado que es de suma importancia tener en cuenta qué contenidos se van a enseñar, pero también cómo se van a enseñar. Los aprendizajes significativos son mejor recibidos que aquellos que propician una memorización poco reflexiva (Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía, 2009, p. 4), llamada reproductiva o mecánica, lo que se popularmente se conoce como “aprender de memoria” (Lavilla, 2011, p. 313). El aprendizaje significativo fue definido por Ausubel (1971 citado en Díaz y Hernández, 2010, p. 30) como aquel en el que la información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma no arbitraria ni al pie de la letra, es decir, el alumno puede relacionar el nuevo contenido con lo que él ya sabe, de tal manera que se genera un conocimiento nuevo más amplio, por lo que está memorizando de una manera comprensiva. En este sentido, me gustaría puntualizar que, aunque privilegiemos una memoria comprensiva, sigue habiendo conocimientos que requieren una memorización mecánica, por ejemplo, los nombres de ríos, ciudades, huesos, medicamentos...

Los aprendizajes significativos tienen sentido y son funcionales para los alumnos (Díaz y Hernández, 2010, p. 8), es decir, evitarán la pregunta “¿y esto para qué nos sirve?”, que es un detonante del aburrimiento, el cual puede dar paso al mal comportamiento.

Actualmente, se hace hincapié en la metodología como herramienta o palanca esencial para llevar a cabo el cambio de la enseñanza basada en la información

del profesorado a una enseñanza basada en la actividad formativa del estudiante. Es por eso por lo que el profesor ha de buscar variedad de estrategias y recursos didácticos, y no limitarse a leer mientras los alumnos escuchan o escriben, a dictar... (De la Torre y Violant, s.f., pp. 1- 2). A veces los docentes podemos malinterpretar este cambio de paradigma con hacer una clase divertida, entretenida... tratando de evitar caer en las prácticas anticuadas descritas. En este sentido hay que tener en cuenta algunas cosas:

- Características de las estrategias. De acuerdo con Onrubia (1993 citado en Díaz y Hernández, 2010, p. 119) las estrategias que utilizemos tienen que estar en un contexto y tener objetivos donde tengan un sentido; es decir, deben estar en un marco que las contextualice, y señalar al mismo tiempo de forma explícita la intencionalidad y dirección que tomará la situación educativa (Díaz y Hernández, 2010, p. 119).
- Motivar no es sinónimo de diversión ni de reducción del trabajo. Camps (2008) refiere que actualmente, en educación se habla mucho de lo atractivo del aprendizaje, que no sea visto como una tarea dura y aburrida. Por supuesto que hay que despertar el interés del estudiante, el problema es que se confunden los términos, y se llega a identificar estudio con juego (p. 97) y motivación con facilitación o reducción del trabajo (p. 100). Respecto al juego, Savater (1997) señala que puede ser una herramienta útil en momentos puntuales y especialmente con ciertos grupos de edad como los párvulos; sin embargo, la mayoría de las cosas que la escuela debe enseñar no pueden aprenderse jugando (p. 46). Estas tendencias se ven reforzadas por los cambios legislativos que evitan que el estudiante repuebe o repita curso porque son medidas que solo contribuyen a frustrarle y desanimarle; esto no ha hecho más que alimentar esta idea de la motivación como sustituta del esfuerzo (Camps, 2008, p. 100). Lipovetsky (2000) dice, “parece ser que la seducción no solo es el proceso general que regula el consumo, también la educación (p. 17).
- Uso de tecnología. Las tecnologías de la información y la comunicación forman parte de la innovación que se pretende, pero su uso también requiere directrices claras. La facilidad del acceso a la información, más el poco valor que se da al esfuerzo, puede hacer que los estudiantes confundan “estudiar” con “buscar información” (Camps, 2008, p. 138). Hay que dejar muy claro que, aunque la estrategia permita el uso de internet, por ejemplo, el proceso de descubrimiento requiere permanencia y una profundización de la

información (Delors, 1996, p. 93), aunque nuestra sociedad tienda al consumo, a lo rápido y al olvido, como hemos explicado. Si bien es cierto que la tecnología facilita el trabajo, no sustituye el esfuerzo de estudiar. La cultura no es algo para consumir, sino para asumir (Savater, 1997, p. 47).

Establecer normas

En las primeras clases del curso hay que establecer un encuadre de este, que consiste en la explicación de los procedimientos de trabajo, los criterios de evaluación, las conductas esperadas en el curso y las normas básicas a las que debe apegarse la actuación en el salón de clase. El encuadre ayuda a dar estructura al curso y a que el estudiante sepa lo que se espera de él y lo que puede pasar si no observa las reglas establecidas (Ulloa et al., s.f., pp. 1-2).

Para que la aplicación de las normas sea óptima es necesario considerar los siguientes aspectos (Ulloa et al., s.f., p. 2):

- Dialogadas en el grupo. Así el estudiante entiende que tiene una responsabilidad individual y grupal (Cubero, 2004, p. 4). Además, es una excelente oportunidad para constituirnos como líderes socioemocionales y para desarrollar empatía. Esta, se manifiesta por una disposición a escuchar, permite mostrar respeto por las necesidades de los alumnos, va a fomentar la participación de un mayor número de personas con ideas y opiniones y puede ayudar a que todos reflexionen sobre su contribución a las cosas que ocurren y a los resultados que se obtienen (Eraña de Castro, s.f., p. 5).

Destaco como ejemplo la propuesta de Makarenko (s.f. en Foladori y Silva, 2014, p. 8). Independientemente de sus ideas políticas y para fines de este artículo, nos interesa el sistema de Colonias que él desarrolló, en las que los jóvenes excluidos del sistema educativo por la complejidad de sus problemas sociales podían residir y educarse. En este sistema era sumamente importante la función de la asamblea. Camps et al. (2013 citados en Foladori y Silva, 2014) mencionan que en ella participan representantes de toda la comunidad tomando en conjunto decisiones relevantes para la misma. De igual manera, destacan de este proyecto la necesidad de organización y negociación con otros para lograr objetivos comunes (p. 8).

No olvidemos, que una cosa es que se dé lugar a formas de participación en los asuntos que conciernen a todos, o que se sustituya el “tienes que hacer esto porque yo lo digo”, por maneras más razonadas, y otra, es que nos encontremos en una relación simétrica con los alumnos en la que cualquiera de ellos tiene la misma autoridad para decidir. Cada uno debe tener su lugar, (Camps, 2008, p. 151) recordemos que la asimetría es necesaria desde el saber, las responsabilidades y las experiencias (Tallone, 2011, p. 117) que el profesor tiene para guiar al estudiante. Precisamente para que lleguen más tarde a ser iguales en conocimientos y autonomía es para lo que se les educa (Savater, 1997, p. 47).

- Deben ser pocas, sencillas, claras y realmente necesarias. Los mensajes contradictorios desconciertan al que está recibiendo la información pues no sabe a cuál de ellos atender. Generalmente, estas situaciones provocan que el alumno reste credibilidad al docente y, por tanto, los problemas de conducta tienden a incrementarse (Cubero, 2004, p. 15). También es importante reconocer la responsabilidad cuando se presenta una dificultad disciplinaria porque la comunicación no es clara y específica, (p. 21), y así evitar una queja común entre los estudiantes “él/ella no admite sus equivocaciones” como señala Wahlroos (1978 citado en Cubero, 2004, p. 21).
- Se aplican a todos y de la misma manera. La fuerza reguladora de las mismas se pierde cuando los estudiantes observan que hay arbitrariedad y favoritismos en su aplicación (Ulloa et al., s.f., p. 2).

Las normas también aplican al maestro (Cubero, 2004, p. 4), pues las mismas son para la convivencia de la cual él forma parte. Además, los estudiantes necesitan puntos de referencia claros, por lo que el docente debe ser coherente entre sus propuestas y sus conductas, tal y como señalan Montcusi y Sala (s.f. citados en Cubero, 2004, p. 15).

- Se aplican consistentemente. No hay que tener miedo de aplicar firmemente las normas que ya fueron acordadas. Además, se evita el subjetivismo y el actuar bajo el influjo del enfado en el momento (Cubero, 2004, p. 4).

Cuando se establecen normas que no se respetan, los estudiantes aprenden que las reglas se pueden violar y que no pasa nada, con resultados muy graves desde el punto de vista formativo y del control

del grupo. Por esta razón, antes de establecer una norma y sus consecuencias, hay que pensarlo dos veces. Se recomienda no anunciar acciones que no se van a llevar a cabo ni establecer una reglamentación excesiva y compleja que mantiene al docente más al pendiente de los aspectos disciplinarios que de los objetivos académicos (Ulloa et al., s.f., p. 2). En este sentido, el profesor es como un árbitro. Cuando el árbitro pita una falta, el jugador no puede parar el juego para negociar una solución mejor, o para pedir que haga una excepción solo por esta vez, prometiendo no cometer falta nunca más. Una vez que se han explicado las reglas, el profesor no debe tolerar que el alumno le importune con preguntas sobre el cómo y el porqué. “¿Por qué?” no es siempre una pregunta; puede ser también un pretexto para conseguir una negociación (Sprinthall et al., 1996). Hay que tener en cuenta que consecuencia no es igual a castigo. Las consecuencias no tienen que ser severas para ser efectivas; la clave de la efectividad de las consecuencias es que sean usadas consistentemente, como se acaba de comentar. Deben ser algo que desagrade al estudiante, pero nunca deben ser agresivas física o psicológicamente. Para su uso, se debe establecer una jerarquía progresiva. Se inicia con una llamada de atención y entonces empiezan a ser las consecuencias gradualmente más sustanciales para las siguientes ocasiones en las que el estudiante decida transgredir las normas (Márquez et al., 2007, p. 146). En este punto, parece muy acertado el comentario de Bautista (2012) de no confundir paciencia con tolerancia. Estaremos dispuestos a entender tropiezos o desaciertos, pero no a pasar por alto lo acordado por el bien común. La permisividad es la deformidad de la paciencia (p. 14).

En este mismo orden de ideas, hay que hacer ver la diferencia al estudiante entre excusas y razones. Veamos un ejemplo común: “llegué tarde porque se le acabó la gasolina al coche”, esto es una excusa en la que no se dice toda la verdad. El hecho de que se acabara la gasolina se debió al descuido. La excusa trata de ocultar los motivos reales, las razones son explicaciones de la realidad. Enseñarle a ver esa diferencia, es una forma de enseñarle a ser honesto y aceptar las consecuencias de sus acciones (Cubero, 2004, p. 30). En este sentido, hay que evitar aceptar justificaciones como razones ya que, a través de prácticas como la tutoría, conocemos intimidades de los alumnos que nos llevan incluso al respaldo excesivo e impropio de sus actos

por tristeza o lástima. Por lo tanto, paciente y comprensivo sí; permisivo y cómplice, no.

- Revisión y ajuste. En el desarrollo del periodo escolar a veces se hace evidente que una disposición establecida al inicio del curso no es realmente operativa o conveniente. Se puede señalar en la primera clase que si hubiera alguna modificación a las reglas establecidas se comunicará oportunamente al grupo (Ulloa et al., s.f., p. 2).

Cuidar la comunicación. Desarrollar escucha activa y asertividad

De acuerdo con Cubero (2004), los estilos de comunicación breves, explicativos y cordiales son los que mejores resultados presentan en la interacción maestro-alumno (p. 16). El estilo de comunicación breve corresponde a una sola interacción verbal entre el receptor y el emisor del mensaje y se recomienda para trabajar instrucciones, disposiciones, avisos... pues permite que no se distorsione el mensaje y posibilita captar la esencia de este. El explicativo lo constituyen los diálogos extensos que se construyen entre el maestro y los alumnos, los cuales incluyen aclaraciones y razones sobre asuntos relacionados con el proceso educativo. Las interacciones verbales y no verbales del docente con los alumnos que construyen y favorecen un clima agradable en el aula, se identifican con la comunicación cordial. Esta comunicación propicia la apertura al diálogo por parte de los docentes y los alumnos, ya que una situación puede ser vista desde diferentes puntos de vista (Cubero, 2004, pp. 12-14).

En la comunicación interpersonal con el estudiante pueden producirse problemas en la misma a causa de sesgos que la distorsionan. Entre los más importantes se pueden destacar (Eraña de Castro, s.f., p. 2):

- Errores de atribución. Atribuir intenciones sobre la conducta de los demás sin estar seguros. Ejemplo: ha llegado tarde porque no le interesa la clase.
- Prejuicio de autocomplacencia. Buscar explicaciones externas para un fracaso y enfatizar las internas ante un éxito. Ejemplo: me han reprobado.
- Efecto de halo. Desarrollar impresiones globales de una persona en función de un único atributo. Ejemplo: es rebelde por llevar un tatuaje.

- Estereotipos y prejuicios. Creencias erróneas sobre las características de un grupo y de que todos sus miembros las comparten. Ejemplo: todos los jóvenes son unos irresponsables.
- Proyección. Tendencia a atribuir características, pensamientos o sentimientos propios a los demás, que no aceptamos en nosotros. Ejemplo: no le caigo bien a ese alumno.
- Percepción selectiva. Seleccionar aquellos aspectos consistentes con el conocimiento previo que cada uno posee e ignorar otros datos presentes en la comunicación. Ejemplo: subjetividad a la hora de evaluar una conducta según quien la emita.
- Efecto contraste. Tendencia a utilizar la comparación y considerar peor o mejor a otra persona en función de con quién se la esté comparando. Ejemplo: calificar un examen regular después de uno malo o después de uno bueno.

Por lo tanto, las habilidades de comunicación incluyen, no solo aquellos aspectos referidos a cómo puede el profesor enviar mensajes claros sino cómo, a su vez, recibe e interpreta los mensajes que vienen de los estudiantes y cómo los maneja después (Eraña de Castro, s.f., p. 3).

Para mejorar la relación interpersonal, es necesario desarrollar algunas habilidades entre las que destacan: la escucha activa y el asertividad (Eraña de Castro, s.f., p. 3).

La escucha activa se define como escuchar de verdad. Escuchar de manera consciente y voluntaria, sin prisa, prestando atención a aquello que nos está narrando la persona; no solo a sus palabras sino también a sus gestos, a su postura corporal, a la situación en que se produce esa comunicación, con el fin de comprender aquello que nos está intentando transmitir más allá de las palabras que está empleando. Es activa porque para asegurarnos dicha comprensión, participamos activamente preguntando, constatando y aclarando con la otra persona que aquello que estamos comprendiendo de su mensaje coincide con lo que realmente pretende hacernos llegar. Para ello, es primordial mantenernos al margen del juicio personal, siendo conscientes de las reacciones que el mensaje puede estar generando en nuestro interior y pudiendo expresarlas sin ofender y libres de juicio (Velayos y Guerrero, 2017, p. 2).

Un ejemplo en el que se puede poner en práctica la escucha activa es en la discusión con el estudiante. Si se le niega al alumno la posibilidad de expresar su punto de vista, se le manifiesta desprecio y que sus opiniones no valen nada, generando frustración y limitantes en su capacidad de desarrollar ideas y opiniones independientes. Así, puede que no aprenda a discrepar, reconocer mejores opiniones o defender las propias por medio de una discusión sana (Cubero, 2004, pp. 14, 23). Un ejemplo de cuándo se pueden presentar estas discrepancias, es cuando el estudiante nos acusa de injustos (por calificaciones, trato preferencial hacia otros compañeros...). En esta situación común en las aulas, puede ser recomendable responder con expresiones tales como “muéstrame de qué modo he sido injusto”. Es un trato respetuoso y se puede conocer cuál es su punto de vista de la situación y, a partir de ahí, negociar las percepciones del profesor y las del estudiante (Cubero, 2004, p. 23).

Lo contrario a la escucha activa es el monólogo del docente, el cual no ofrece la oportunidad de reacción al individuo o grupo al que va dirigido. Se recurre al “sermón” con la sana intención de que el alumno comprenda que debe cambiar su conducta. Este se vuelve repetitivo y deja de ser entendido por el interlocutor, que asume que ya ha oído eso y no le presta mayor atención, o sea el objetivo que se busca no se logra (Cubero, 2004, pp. 14, 29).

La asertividad, como explica Elizondo (1999 en Ugalde y Canales, 2016, pp. 47-48), es la habilidad de expresar tus pensamientos, sentimientos y percepciones, de elegir cómo reaccionar y de hablar por tus derechos cuando es apropiado. Esto con el fin de elevar tu autoestima y de ayudarte a desarrollar tu autoconfianza para expresar tu acuerdo o desacuerdo cuando crees que es importante, e incluso pedir a otros un cambio en su comportamiento ofensivo.

Aprender a regularse ayuda a los estudiantes a realizar el mismo aprendizaje. Sin embargo, existen una serie de actitudes que tienen que ver con las emociones que disminuyen la asertividad: la necesidad de sentirse indispensable, la necesidad de sentirse apreciado, la creencia errónea de que uno puede con todo, la necesidad de ganar aprobación, la necesidad de ser padecido en los malos momentos... Estos aspectos van a dificultar el manejo de esta habilidad y no solo eso, sino que, en el peor de los casos, genera desequilibrio y/o desajuste emocional (Eraña de Castro, s.f., p. 6).

La asertividad implica entre otras cosas: (Eraña de Castro, s.f., p. 6)

- Expresar deseos, sentimientos o pensamientos. Ya sean positivos o negativos, con claridad.
- Defender tus derechos. Sin poner en peligro o en cuestión los de los demás.
- Decir “no” cuando se desea. Sin poner excusas ni justificaciones.
- Saber hacer críticas positivas.
- Aceptar las críticas.
- Saber llegar a acuerdos.
- Ofrecer alternativas cuando no se está de acuerdo.
- Saber hacer y recibir alabanzas. A veces como profesores nos centramos más en corregir lo malo que en destacar lo bueno. Elogiar los esfuerzos y señalar los detalles positivos, es bien recibido por los estudiantes (Ugalde y Canales, 2016, p. 48).

Quisiera detenerme en un punto en el que los profesores nos enfrentamos a diario: hacer críticas. Para hacerlas, hay que evitar el planteamiento destructivo (Eraña de Castro, s.f., p. 9) caracterizado básicamente por:

- Utilizar un tono crítico.
- No emplear aspectos positivos. Es decir, lo que sí está bien, lo que sí se sabe hacer...
- Criticar todo. Incluso aspectos del pasado.
- Hacerlo en público.
- Introducir juicios de valor.
- Poner etiquetas.
- Hablar por boca de otros. Además, de no responsabilizarse del mensaje.
- Exagerar.

Por lo tanto, para hacer la crítica habrá que evitar estos errores y partir de un planteamiento más positivo (Eraña de Castro, s.f., p. 9) caracterizado por:

- Exponer el propósito de la conversación en términos positivos.
- Comenzar destacando lo positivo. Después expresar la conducta que se desea mejorar.
- Explicar cómo una determinada conducta tiene una serie de consecuencias. Estas pueden ser negativas tanto para el estudiante como para los demás.
- Indagar y escuchar el punto de vista del alumno.
- Sugerir cambios concretos y específicos.

- Ofrecer apoyo. Reconocer la dificultad del cambio y expresar confianza en su capacidad de mejorar.

Ante un conflicto hay que evitar la “pelea”, la cual no es de ninguna manera conveniente. Hay que estar preparado para prevenir esa conducta (debe saber qué situaciones le enfadan y le hacen perder el control) y poder dar una respuesta que le permita al alumno aprender de la conducta de su profesor (Cubero, 2004, p. 24). Es mejor no dejarse llevar por el impulso del momento, sino esperar, dejar un espacio para la reflexión y decir al estudiante que después tratarán de resolver el problema. Así se podrá ser justo y se preservará la autoestima del alumno evitando el uso de contraataques, la humillación, el sarcasmo y el ridículo, entre otros (Cubero, 2004, pp. 19, 27; Ulloa et al., s.f., p. 3). Hay que recordar que nosotros somos los adultos, y que no se debe caer en las provocaciones de los estudiantes. Hay que tener en cuenta que los alumnos son jóvenes y que es natural que intenten medir hasta dónde pueden llegar (Ulloa et al., s.f., p. 3).

El llanto del maestro ante las conductas que le ofenden tiene un efecto de debilidad, lasitud; lanzando un mensaje de frustración y minusvalía. Para evitar llegar a esta situación, es de suma importancia tener bien claras las normas de clase y cuáles son las consecuencias en caso de transgresión (Cubero, 2004, p. 31).

Para la gestión del conflicto hay que centrarse en equilibrar la satisfacción de las necesidades de los otros (establecer un grado de cooperación) y la satisfacción de las propias necesidades (asertividad) con el objetivo de alcanzar un compromiso que beneficie a ambas partes. Esto no significa que en todas las situaciones haya que negociar. Cuando se trata de universitarios, resulta beneficioso, como ya hemos comentado, saber empatizar y conocer sus necesidades para que todos cooperen y colaboren, para finalmente poner los límites donde se estime oportuno (Eraña de Castro, s.f., pp. 10-11).

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación facilitan la comunicación extramuros. Es necesario dejar claro si se van a establecer canales de comunicación fuera del aula y en casi afirmativo, cuáles serían y en qué horarios. En este sentido, habrá que evitar una comunicación no profesional que puede caer en el “amiguismo” ya comentado; o peor aún, que se preste a malentendidos que demeriten la imagen del docente, teniendo en

cuenta los recursos que ofrecen los correos electrónicos o los WhatsApp como emojis, memes...

Propiciar un ambiente físico adecuado para el aprendizaje

Los estudiantes permanecen varias horas en el centro, y la mayoría del tiempo dentro del aula. Por lo tanto, hay que tenerlo en cuenta a la hora de diseñar y organizar las aulas (Barreda, 2012, p. 4).

Respecto a las características físicas del aula y el manejo de la disciplina, Barreda (2012) señala lo siguiente (pp. 4-6):

La disposición de las mesas a pesar de ser una característica física de la clase está muy relacionada con la metodología que se quiera llevar a cabo y como técnica para conseguir y mantener la atención de los alumnos. Así, encontramos diversas estructuras como la *disposición en "U"*, en la que el profesor puede observar a todos los alumnos, eliminando las zonas "oscuras" de la disposición tradicional. También, le permite distribuir la atención equitativamente y se facilita la comunicación entre estudiantes, por lo que es muy adecuada para actividades grupales. La *disposición en pareja controlada*, es interesante para actividades individuales ya que establece un sistema de ayuda entre compañeros que salva la heterogeneidad de niveles, lo que Vigotsky llamó Zona de Desarrollo Próximo, esta establece la existencia de un límite inferior dado por el nivel de ejecución que logra el alumno que trabaja independientemente y sin ayuda, mientras que existe un límite superior al que el alumno puede acceder de forma progresiva con ayuda de un docente capacitado o un compañero más avanzado. (s.f., citado en Díaz y Hernández, 2010, p. 381).

La disposición también hace referencia a los cambios en la ubicación de los alumnos. Refiriéndonos a un alumno concreto, se puede realizar un cambio a una posición más cercana al profesor, alejarlo de un compañero perturbador o uniéndolo a un compañero que sea una influencia positiva. En caso de no querer hacer notar este cambio como algo personal con un alumno en concreto, se puede cambiar la ubicación de todos los alumnos de la clase. Si se formara un subgrupo perturbador, se puede separar a todos, al líder o a algunos de los miembros.

En referencia a la acústica, luminosidad, ventilación y temperatura, hay que asegurarse de que estén en las mejores condiciones posibles para evitar molestias que dificulten mantener la atención de los estudiantes, incitando el mal comportamiento.

Finalmente, tener a la mano el material necesario para la clase. La falta de este producirá desorganización a la hora de dirigir la misma y pérdida de tiempo.

Hasta aquí las ideas de carácter práctico. Pero ¿qué pasa con la reflexión? Como docentes a veces nos encerramos en las ideas en las que fuimos educados tales como, que los padres ya no participan en la educación universitaria, que ya son adultos y saben lo que quieren... Sin embargo, hay que repensar estas posturas, teniendo en cuenta cómo los padres han malinterpretado la educación de sus hijos y la inmadurez de estos.

4.- Cambiando el chip. Repensando mi labor docente

En este punto, abordaremos de igual manera ideas propositivas, pero de carácter más íntimo, que invitan a la reflexión y la reestructuración de nuestra idea de ser un docente universitario en nuestra sociedad actual.

No solo instruyo, contribuyo a la formación de su carácter

Para abordar este punto, retomemos previamente lo que ya habíamos explicado en el punto número dos sobre la voluntad. Decíamos que esta se formaba con las ganas de hacer algo y con hábitos. Así, hay cosas que hacemos porque tenemos ganas de hacerlas, y otras porque son obligación; recordemos al niño que quería jugar bien el baloncesto, su entusiasmo requería el hábito de entrenar el cual a su vez requiere de esfuerzo. La realidad tiene un componente de dificultad que no podemos evitar y que el joven tiene que aprender a aceptar (Marina, 2009, p. 4).

Vamos más allá explicando la relación de los hábitos con la formación del carácter. “Educación del carácter” es un concepto que procede de la antigua Grecia. *Carácter* es el conjunto de hábitos buenos o malos que configuran una personalidad. Los buenos hábitos se llaman virtudes; y los malos, vicios (Marina, 2009, p. 2).

Como podemos deducir a partir de lo explicado, para la adquisición de hábitos que formen un carácter, es necesario el establecimiento de límites (siguiendo con el ejemplo planteado de jugar bien al baloncesto, esto requiere de un horario de entrenamiento, horas de sueño, cuidar la alimentación...). Y he aquí donde se presenta el problema, poner límites en la era de la *mitificación* (Sánchez, 2008, p. 6) de la permisividad en la educación. Como dijimos, hemos llegado a la permisividad, por el abandono de la autoridad (siempre entendida desde su sentido etimológico). Al no exigir, no se ejercita la voluntad. Si el joven no enfrenta dificultades, no se forma el hábito de lucha personal, forjando un carácter inseguro con el que no puede afrontar las dificultades de la vida académica y de la vida misma (Castillo, s.f., p. 4). No podemos enseñar a un joven que todos sus deseos se van a cumplir y, además, de manera inmediata, por mucho que sea una de las características de nuestra sociedad posmoderna. La frustración es necesaria porque de lo contrario, el joven se deprimirá al ver que el mundo es hostil, o se enfadará con las personas al culparlas de no satisfacer sus deseos. Precisamente la depresión y la violencia son dos de los males de nuestro tiempo (Marina, 2009, p. 4).

Con todo esto, no podemos seguir entendido que la educación es igual a instrucción. La fórmula queda mucho más compleja, educación es igual a instrucción y formación del carácter, y para ello hay que educar en buenos hábitos como el autocontrol, la autodisciplina, el orden, la valentía, el esfuerzo... Con un carácter forjado y con su libertad de elección, el joven podrá realizar su proyecto de vida personal (Marina, 2009, p. 2).

Buscar la sinergia con los padres aun en la universidad

Habíamos comentado en el punto número dos que el hedonismo de nuestra sociedad, que rehúye las dificultades y los problemas, cala en el mundo adulto generando inmadurez. Rehuir de las dificultades y los problemas puede llevar tanto a profesores como a padres a una posición de comodidad (Sánchez, 2008, p. 6). Además, para los padres de hoy es difícil dar toda la atención y el tiempo que los hijos demandan, porque como ya hemos comentado, también tienen necesidades profesionales y vitales que pueden causar culpa, la cual tratan de compensar asumiéndose como proveedores de lo material (Castillo, s.f., p. 3). Desde mi experiencia, esto también impacta a la hora de buscar universidad, pensando que brindan una mejor educación a sus hijos pagándoles una institución superior privada. Independientemente de que sea pública o privada, la falta de tiempo fomenta la delegación total de la educación de sus hijos en

manos de la escuela. Esto no puede ser así, ya que los padres son los primeros y principales educadores y su papel es fundamental en el aspecto formativo (Castillo, s.f., p. 3). Los padres deberían ser los primeros en poner límites y tener una actitud crítica con los hijos desde la infancia. Esto, como ya hemos explicado, como sustrato para la autonomía, que les proteja de la manipulación de los múltiples procesos alienantes que nos invaden, como los medios audiovisuales y publicitarios (Sánchez, 2008, p. 7).

Pero, nos encontramos con una generación de padres que tienen más conocimiento y cultura, por lo que se sienten más seguros y son más exigentes con los maestros, cuestionando, y en ocasiones criticando, el trabajo que hacen con sus hijos (Camps, 2008, p. 116), e incluso, defendiendo ciegamente las posturas de sus hijos frente a las del profesor (Sánchez, 2008, p. 6). Este, con tal de evitar reacciones airadas de jóvenes caprichosos (Castillo, s.f., p. 4) y encuentros con padres sobreprotectores, puede llegar a adoptar posturas como las que he escuchado en algunos compañeros “voy a acreditar a todos para evitarme problemas”. Finalmente, entre ambas partes, agravamos la permisividad, fomentando la tiranía de los jóvenes (Camps, 2008, p. 32).

A la luz de esta explicación, es necesario reconstruir el vínculo casa-escuela en la educación de los jóvenes de hoy (De León, s.f., p. 1). Para empezar, padres y profesores necesitan mostrarse como un modelo de conducta, que permita al joven una orientación durante su formación (Sánchez, 2008, p. 6). Por supuesto, también necesitan llegar a un proyecto común donde se acuerde que se va a demandar de cada uno. La familia debe demandar a la escuela la eficacia del servicio educativo, formación de carácter, trato cálido y deferente. La escuela, por su parte, debe demandar a la familia: apoyo en las exigencias cotidianas y en el trabajo académico diario, tiempo para sus hijos y que les enseñen hábitos como la autorregulación (Sánchez, 2008, p. 3).

No todos los estudiantes tienen interés

Podemos llegar a pensar que al ser adultos y estar en una educación superior no obligatoria, los estudiantes sienten verdadera pasión con la carrera escogida. Pues esto no es del todo cierto, al menos no en todos los alumnos.

Hemos sido testigos de un cambio en la educación, que consiste en el que todos los alumnos deberían tener la posibilidad de llegar a la universidad si así lo desean. Esto ha sido llamado la teoría de la educación igualitaria, y lo que se

pretende es no cerrar el paso a nadie ni favorecer decisiones que encaminen al alumno hacia una formación no universitaria cuando todavía no tiene muy claro qué quiere hacer de su futuro profesional. Aunque la idea parecía buena, se presenta el problema de que hay que mantener en una educación obligatoria prolongada a estudiantes tanto si muestran interés por estudiar o como si no. La consecuencia de este sistema, ideado para no discriminar a nadie, ha sido la disminución del nivel de exigencia (Camps, 2008, pp. 166-168). De esta manera, sin unas buenas bases académicas, sin cultura del esfuerzo, sin la formación de un carácter... Pueden llegar hasta la universidad, donde lo peor está por venir.

En mi contexto laboral, al ver que los estudiantes no superaban el examen de admisión, se decidió quitar esta prueba, y en su lugar, aceptar un promedio pasable (ni siquiera bueno) del bachillerato. Nuestras aulas universitarias se siguen llenando de alumnos que no tienen interés en estudiar una educación superior. Desde mi experiencia personal, puedo decir que son los padres los que muchas veces insisten en que sus hijos tengan una educación universitaria a pesar de su desinterés por la misma. Y no los padres poco ilustrados y con escasos recursos económicos, sino los que no tienen tiempo para sus hijos (Camps, 2008 p. 171), como ya lo habíamos comentado. De hecho, encuestas sobre los fines de la educación realizadas a familias, revelan en que se insiste, primeramente, en lograr tener una profesión; luego, en adquirir la capacidad para defenderse solos en la vida; y, en tercer lugar, el valor de la libertad individual (Daros, 2018, p. 70). Como se puede observar, dejan en último lugar lo que hasta ahora se ha defendido como objetivo más importante de la educación: la conquista de la libertad.

Si esto de por sí ya asusta, el panorama se recrudece cuando hablamos de lo que en México se han llamado universidades “patito”; universidades privadas de baja calidad y mala infraestructura física (Bugarín, 2008, p. 56), que ofertan toda clase de atractivos, basados en la facilidad, para atraer a esta clase de estudiantes como abejas al panal.

Volviendo a mi contexto laboral, en este escenario salen perdiendo todos, los buenos y los malos estudiantes. Los malos estudiantes salen perdiendo porque podrían aprovechar el tiempo formándose en oficios que acaban escogiendo cuando su autoestima ya está muy dañada, al ver que no pueden superar una educación universitaria. Los buenos estudiantes, por su parte, podrían rendir

mucho más de lo que rinden, pero no lo hacen debido al bajo nivel que se les exige para pasar de un curso al siguiente (Camps, 2008, p. 168).

Se hablaba anteriormente sobre la importancia del aprendizaje significativo y se presentaron dos características necesarias para que este surja: la significación psicológica y la presencia de conocimientos previos. Pues bien, Ausubel (1971 citado en Díaz y Hernández, 2010, p. 30) propone una tercera: el interés del estudiante. Seguro que como docentes lo podemos constatar, si no hay interés por parte del estudiante, no hacemos nada.

Entonces, la situación se presenta así: no todos los universitarios tienen interés en sus estudios, sin embargo, este es un requisito para aprender significativamente. Además, vivimos en un ambiente empapado de permisividad en el cual, probablemente, estos estudiantes logren culminar su educación superior. Como docentes responsables, no deberíamos preguntarnos ¿qué clase de profesional voy a entregar a la sociedad? Desde luego uno excelente, ya que la excelencia, de acuerdo con Cortina (2013), consiste en competir consigo mismo, en no conformarse, en tratar de sacar día a día lo mejor de las propias capacidades, lo cual requiere esfuerzo. Y en hacerlo, no solo en provecho propio, sino también de aquellos con los que se hace la vida, aquellos con los que y de los que se vive (p. 141).

No podemos hacerlo solos, buscar el respaldo de compañeros y directivos

Coincido con Silva (s.f.) cuando señala que la tarea docente se realiza de forma aislada, hay poca comunicación. A pesar de que ha habido cambios sustanciales en la tarea docente, existen pocas instancias para el intercambio de experiencias, la discusión de problemas de la enseñanza y la resolución conjunta de dichas problemáticas (p. 10). Sin embargo, la coordinación del equipo docente es muy importante a la hora de realizar pautas de disciplina. Si todos los docentes del curso toman las mismas medidas, los estudiantes responderán más rápido y mejor ante las estrategias desarrolladas. Para esto, las reuniones de equipo deben ser una realidad. Se han de realizar reuniones frecuentes respaldadas por el equipo directivo. En las reuniones será donde se adopten medidas conjuntas y se realizará un seguimiento de los efectos de éstas (Barreda, 2012, p. 23). La simbiosis entre los compañeros es importante para evitar las comparaciones que los estudiantes pudieran hacer ante nuestras medidas disciplinarias; la unión docente les hará entender que no es cosa de un solo profesor. La presencia del equipo directivo en las reuniones periódicas

hará que este comprenda las situaciones al interior del aula de una manera más fidedigna que la visión que pueden proporcionar las quejas aisladas, especialmente en periodos de evaluación, tanto de los docentes como de los estudiantes.

Por otra parte, actividades psicopedagógicas como la tutoría, permiten que tengamos acceso a información privada sobre su dinámica familiar, relaciones de amistad, pareja... Esta actividad permite la detección de problemas que requieren intervención, por ejemplo, la drogadicción. El problema, como señala El Sahili (2010) es que los docentes no tenemos la preparación especializada para hacerlo, además del desgaste inherente a estas acciones que, en muchos casos, no son reconocidas ni retribuidas, pero sí criticadas y malinterpretadas (pp. 40-41). En este sentido, es necesario la presencia y el apoyo de personal cualificado como psicólogos o trabajadores sociales.

Tal vez tengamos algo que repensar

Una las reformas educativas que vivió México en la década de los noventa fue la evaluación. La puesta en práctica de la evaluación y la preocupación por la calidad han permitido que una especie de “cultura de la evaluación” impregne los sistemas educativos (Villanueva, 2010, p. 90). Todo es evaluable y obviamente, el profesor también es objeto de esta. De hecho, algunas universidades tienen como criterio de recontractación superar la evaluación que lleva a cabo el estudiante. Esta situación puede otorgar al alumno un “poder” que agrava su tiranía haciendo que el profesor piense y calcule (Bustamante, 2012, p. 168) las consecuencias que sus actos disciplinarios le pueden acarrear antes de llevarlos a cabo. También, puede provocar que se potencialicen las relaciones horizontales en las que se llega a incurrir actualmente y que el docente busque caer bien a los estudiantes agravando el ambiente permisivo. El establecimiento de las normas de clase, su aprobación y su consenso por todos los actores educativos (alumnos, docentes, padres, directivos...) puede amortiguar esta situación ya que las reglas quedaron asentadas desde el inicio del curso.

En este punto vuelve a escena la inmadurez. Precisamente su inmadurez, hace que la evaluación no siempre sea objetiva y puede ser empleada como una venganza hacia el profesor. Este, a su vez, puede perpetuar la situación si toma represalias contra el alumno en el próximo ciclo escolar. En alguien tiene que

caber la cordura, y esos tenemos que ser nosotros, los profesores. Incluso, puede ser que tengamos algo que repensar.

Las críticas son los mensajes más difíciles de recibir, pero a menudo, también son las que más ayudan a crecer. A continuación, se enuncian algunas de las reglas a desarrollar para mejorar la forma de recibir la crítica (Eraña de Castro, s.f., pp. 7, 9):

- Escucha activa del interlocutor.
- Centrar el problema. Resumir, si es necesario, la crítica recibida.
- Evitar recibir la crítica con la necesidad imperiosa de cambiar.
- Ajustar y contextualizar la importancia de la crítica recibida. Qué, quién, cómo y por qué me hacen esta crítica.
- Solicitar las aclaraciones necesarias. Evitar el miedo a profundizar.
- Si es procedente, aceptar asertivamente la crítica. Reconociendo, disculpándose y/o con un compromiso de rectificación si se considera oportuno.
- Cuando no se comparta o no se esté de acuerdo con la crítica, negarla asertivamente.

Un lenguaje excesivamente crítico y penalizador puede resultar igualmente dañino que otro excesivamente permisivo y condescendiente con las actuaciones de uno mismo. Por otro lado, revisar constantemente actuaciones del pasado o adelantar acontecimientos futuros es otra forma inadecuada de manejar la atención, que impide estar en el presente y tomar las decisiones más adecuadas con los datos actuales (Eraña de Castro, s.f., p. 2).

Conclusiones

Un tema común de conversación en el mundo de los educadores y en el de los padres es quejarse de los jóvenes de hoy. Nos quejamos de que quieren los mejores resultados (por ejemplo, calificaciones) con el mínimo esfuerzo, que son egoístas y caprichosos, que lo que más les importa es tener la última versión de un teléfono que cada vez les ofrece más facilidades... Pero ¿Y qué pasa con nosotros, sus figuras de autoridad? ¿Por qué nos quejamos tanto de una situación de la que también hemos sido cómplices?

Los docentes nos sentimos confundidos porque no queremos tratarlos como fuimos tratados y, por otra parte, nosotros mismos estamos influidos por las características de nuestra sociedad posmoderna, no escapamos a la comodidad

de evadir situaciones que requieren esfuerzo. Debemos tener muy claro qué papel jugamos en sus vidas, no somos sus padres ni mucho menos sus amigos, somos sus profesores. Revistámonos de nuestra autoridad docente. Autoridad, no autoritarismo, ya que mi trabajo como profesora es “hacerlos crecer”, eso obliga a una necesaria asimetría y a tomar decisiones que no siempre serán bien recibidas, pero que son por su bien. Un bien que tal vez no sepan valorar en el momento, pero sin duda repercutirá en su futuro y tal vez se acuerden y digan “qué razón tenía aquel profesor cuando me decía...”. Henry Adams dijo “Un profesor trabaja para la eternidad: nunca puede decir dónde acaba su influencia”.

Por su parte, en los padres la confusión también está generada, además de su conflicto con la autoridad en el mundo adulto y el hedonismo posmoderno, por situaciones individuales como el divorcio o largas jornadas laborales, por lo que se sienten culpables. La culpa lleva a la sobreprotección. Una de las manifestaciones de esta es la compra de bienes materiales “para que no les falte de nada”. Eso contribuye a formar jóvenes débiles que no saben hacer frente a los problemas académicos y de la vida misma, por lo que finalmente acaban recurriendo a sus padres para la solución pronta y oportuna de los mismos. Y así es como en la universidad nos encontramos con padres que buscan subterfugios para que sus hijos pasen la materia. Ante estas situaciones, como profesores nos preguntamos ¿por qué no vinieron antes?

La escuela culpa a los padres y los padres culpan a la escuela. Creo que aquí está la clave, establecer un vínculo casa-universidad por increíble que este parezca a nivel universitario, ya que ambas partes son responsables de la formación del carácter de los jóvenes. Ellos son inmaduros y padres y profesores estamos confundidos ¿por qué no nos ayudamos? Ejemplos para hacer efectivo este vínculo, pueden ser reuniones con los padres para informarles de las normas, actividades, evaluaciones... que se llevan a cabo en el curso escolar, sin olvidar que las normas han sido previamente elaboradas con la colaboración de los estudiantes; o incluso pudiera ser oportuno que ellos también participaran en la elaboración de estas. También, cursos, talleres o similares, que proporcionen directrices claras a los padres sobre cómo actuar para conseguir la disciplina, autoridad, esfuerzo... en el hogar.

Claridad es lo que precisamente he buscado con la elaboración de este artículo. No solamente en la redacción, sino también a la hora de proporcionar ciertas pautas a las que he llamado ideas propositivas, para orientar a profesores, que,

como yo, se han preguntado ¿cómo ejerzo autoridad? ¿Cómo consigo disciplina? ¿Cómo hago para que me obedezcan? Teniendo en cuenta que siempre me refiero a estas palabras desde su sentido etimológico.

No concuerdo con la idea de que todo lo vivido anteriormente en la educación esté mal. Más que rechazar, estigmatizar e incluso repudiar la educación tradicional, tratemos de rescatar el verdadero significado de palabras que la caracterizaron, disciplina, autoridad, obediencia y esfuerzo, para que así logremos el término aristotélico entre la educación tradicional y la actual. Insistiendo en esta opinión, recapitulo algunas de las ideas explicadas a lo largo de este artículo:

- Disciplina es formar. Autoridad significa “hacer crecer” y obediencia, “saber escuchar”.
- Educación para la libertad con autoridad.
- La voluntad se construye con entusiasmo, pero también con hábitos, los cuales requieren esfuerzo. El conjunto de hábitos forma el carácter.
- Con la libertad de elección y un carácter firme, los jóvenes pueden escoger su proyecto de vida.
- La autoridad y la disciplina se construyen a diario.
- Ideas propositivas de aspecto práctico para lograr la disciplina en el aula: conseguir un buen clima ejerciendo un liderazgo socioemocional; ser un curador de contenidos; actuar de forma didáctica (en este sentido, es muy importante entender que la motivación y la tecnología no son sustitutas del esfuerzo); establecer normas; cuidar la comunicación siendo empáticos, desarrollando escucha activa y comunicación asertiva; y finalmente, disponer un ambiente físico que favorezca el trabajo.
- Ideas para la reflexión: no solo impartimos contenidos, con nuestro actuar contribuimos a la formación de su carácter (este no se formará siendo permisivos); no todos los alumnos van a tener interés; no trabajar solos, buscar aliados con compañeros y equipo directivo; ser críticos con nuestra labor; y finalmente, la idea que ha ocupado parte de esta conclusión, crear un vínculo con los padres, ayudémonos.

REFERENCIAS

- Anders, V. (1998). Autoridad. En *Diccionario etimológico de Chile*. Recuperado el 28 de febrero de 2022, de <http://etimologias.dechile.net/>
- Anders, V. (1998). Obedecer. En *Diccionario etimológico de Chile*. Recuperado el 28 de febrero de 2022, de <http://etimologias.dechile.net/>
- Barreda, M. S. (2012). *El docente como gestor del clima en el aula*. [Trabajo fin de Máster, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda%20G%C3%B3mez,%20Mar%C3%ADa%20Soledad.pdf?sequence=1>
- Bauman, Z. (2004). *La modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bautista, N. P. (2012). Autoritarismo y permisividad, dos formas de coartar la autonomía. *Psicoespacios, revista virtual de ciencias sociales y humanas*, 6(8), pp. 3-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5012892>
- Bugarín-Olvera, R. (2008). Educación Superior en América Latina y el proceso de Bolonia: alcances y desafíos. *Ciencia UAT*, 3(2), pp. 54-58. <https://revistaciencia.uat.edu.mx/index.php/CienciaUAT/article/view/403>
- Bustamante-Zamudio, G. (2012). Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación? *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), pp. 155-171. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281024896009>
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación*. Península.

- Castillo, G. (s.f.). *¿Por qué es tan difícil educar hoy?*
<https://www.unav.edu/documents/10174/4520091/Gerardo+Castillo-5.pdf/306e7bc9-dfef-4d93-a9be-18072559f2ba>
- Córdova, J. L. (s.f.). *Educando a la generación de cristal.*
https://www.academia.edu/37766178/La_generac%C3%B3n_de_Cristal_Jos%C3%A9_Luis_Cordova
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente... La ética?* Paidós.
- Costa, F. F. & Cedaro, J. J. (2012). *El narcisismo y la cultura contemporánea.*
https://www.researchgate.net/publication/324648251_El_narcisismo_y_la_cultura_contemporanea
- Cubero, C. M. (2004). La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), pp. 1-39. www.redalyc.org/pdf/447/44740202.pdf
- Daros, W. (2018). La educación entre la posmodernidad globalizada y la sociedad seductora según G. Lipovetsky. *Cultura Económica*, (95), pp. 59-74.
<https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/CECON/article/view/1519/1440>
- De la Torre, S. & Violant, V. (s.f.). *Estrategias creativas en la enseñanza universitaria.*
http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/estrategias_creativas_universitaria.pdf
- De León, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as.* XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* UNESCO.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista.* McGraw-Hill.
- Dörr, O. (2017). La educación como formación (Bildung). *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, 13(2), pp.150-155.

- El Sahili, L. F. (2010). *Psicología para el docente. Consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la práctica magisterial*. Universidad de Guanajuato.
- Eraña de Castro, I. (s.f.). *La importancia de una buena comunicación en el aula: solución de conflictos*. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2020/05/importancia-de-una-buena-comunicacion-en-el-aula.pdf>
- Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía. (2011). La importancia del esfuerzo y la voluntad en la formación de la persona. *Temas para la educación*, (13), pp. 1-6. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8270.pdf>
- Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía. (2009). La convivencia profesor alumnos en el aula. *Temas para la educación*, (3), pp. 1-6. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5090.pdf>
- Foladori, H. & Silva, M. C. (2014). La (in) disciplina escolar: un asunto institucional. *REMO*, 11 (26), pp. 2-11. <http://remo.ws/REVISTAS/remo-26.pdf>
- Gervilla, E. (2003). Pedagogía del esfuerzo y cultura del placer. *Revista Española de Pedagogía*, (224), pp. 97-114. <https://www.jstor.org/stable/23764439?seq=1>
- González, B. (2016, octubre 22). Gilles Lipovetsky. “No estamos preparando a los niños de hoy para lo difícil”. *El País*. https://elpais.com/cultura/2016/10/20/actualidad/1476980407_416718.html
- Kant, I. (2018). *Pedagogía*. Akal.
- Lavilla, L. (2011). La memoria en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Pedagogía Magna*, (11), pp. 311-319. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629232.pdf>
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío*. Anagrama.

- Marina, J. A. (2009). Educación del carácter, núcleo de la personalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (396), pp. 12-15. https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Educacion_caracter+MARINA.pdf/b8a65f02-a33d-44a5-82bd-a51f1854e3a8
- Márquez, J.; Díaz, J. & Cazzato, S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicopedagógicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), pp. 129-148. <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118447007.pdf>
- Mead. M. (1997). *Cultura y compromiso*. Gedisa.
- Murillo, N.; Cervantes, G.; Nápoles, A.; Razón, A. & Rivas, F. (2018). Conceptualización de competencias socioemocionales y estilo de vida de estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Polis*, 14(1), pp. 135-153. <http://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v14n1/2594-0686-polis-14-01-135.pdf>
- Ortega, S. (2011, mayo 26). *Simplicidad, UX y curación de contenido* [Mensaje en un blog]. <http://www.sortega.com/blog/simplicidad-ux-y-curacion-de-contenido/>
- Pruzzo, V. (2006). La didáctica: su reconstrucción desde la historia. *Praxis educativa*, 10(10), pp. 39-49. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n10a07pruzzo.pdf>
- Rocerau, M. C. & Vilanova, S. L. (2008). El diálogo en el quehacer matemático: su valor como recurso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(47), pp. 1-10. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2132Rocerau.pdf>
- Sáez, C. (2017). *El buen clima en el aula una propuesta para su instauración*. [Trabajo fin de grado, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4958/SAEZ%20GUILLEN%2C%20CRISTINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, A. (2008). Referentes permisivos y conductas tiránicas en los hijos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(46), pp. 1-8. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2595Asin.pdf>

- Sánchez-Reyes, J. B. & Barraza-Barraza, L. (2015). Percepciones sobre liderazgo. *Ra Ximhai*, 11(4), pp. 161-170.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71309/62984>
- Santiago, M. (2019). La disciplina educativa desde la perspectiva de Makarenko: una alternativa a la disciplina tradicional. *Diálogo Interdisciplinario Sobre Educación (REDISED)*, 1(1), pp. 113-124.
<https://revistas.ues.edu.sv/index.php/redised/article/view/1511>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel
- Silva, P. (s.f.). La profesión docente y la mejora de la calidad educativa, En P. Carnicero, P. Silva & T. Mentado (Coords.) *Nuevos retos de la profesión docente* (pp. 10-12). Universidad de Barcelona.
- Silvestre, E. & Cruz, O. (2016). Conociendo a la próxima generación de estudiantes universitarios dominicanos a través de las redes sociales. *Ciencia y sociedad*, 41(3), pp. 475-503.
<https://www.redalyc.org/pdf/870/87048049003.pdf>
- Sprinthall, N.A.; Sprinthall, R. C. & Oja, S. N. (1996). *Psicología de la educación*. McGraw Hill.
- Tallone, A. E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación*, (número extraordinario), pp. 115-135.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_06.pdf
- Ugalde, M. E. & Canales, A. L. (2016). El liderazgo académico, comunicación asertiva y motivación. *Ensayos pedagógicos*, 11(2), pp. 45-61.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5887345>
- Ulloa, J.R.; Crispín, M. L. & Ramírez, J. C. (s.f.). *La disciplina en el contexto universitario*.
https://ibero.mx/formaciondeprofesores/Apoyos%20generales/wp_A-D-ED_Disciplina.pdf
- Velayos, R. M. & Guerrero, S. (2017, octubre 13). Escucha activa: elemento clave de la comunicación en las metodologías activas. [Mensaje en un blog] *EduForics*. <http://www.eduforics.com/es/escucha-activa-elemento-clave-la-comunicacion-las-metodologias-activas/>

- Villalobos, E. M. (2002). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. Trillas.
- Villanueva, E. (2010). Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros. *Perfiles educativos*, 32(129), pp. 86-101. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982010000300006&script=sci_abstract
- Vinuesa, J.M. (2001). La crisis de autoridad en la educación. *Acontecimiento*, (58), pp. 47-51. <http://www.mounier.es/revista/pdfs/058047051.pdf>

Copyright (c) 2022 Ana Ausín Antolín.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Usted es libre de:

- 1) Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.
- 2) Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de: **Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

[ResumenDeLicencia](#)

[TextoCompletoDeLicencia](#)

Ana Ausín Antolín

Ideas propositivas para conseguir la disciplina en el aula universitaria de hoy
Revista *Xihmai* XVII (33), 63-110, enero-junio 2022

**ANÁLISIS DEL IMPACTO EN EL EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES A
TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DE POLE DANCE**

**ANALYSIS OF THE IMPACT ON THE EMPOWERMENT OF WOMEN THROUGH
THE PRACTICE OF POLE DANCE**

Fernando Pelaez Castañeda

Notas sobre el autor:

Licenciado en Psicología por el Colegio Universitario Reina Sofía. Maestrante en Psicoterapia Familiar Sistémica por la Universidad La Salle Pachuca.



<https://orcid.org/0000-0002-7674-3658>

Esta investigación fue financiada con recursos del autor. El autor no tiene ningún conflicto de interés al haber hecho esta investigación.

Remita cualquier duda sobre este artículo al siguiente correo electrónico:
pelaef004@gmail.com

Recibido: 01/12/2021 Corregido: 31/03/2022 Aceptado: 10/04/2022



Copyright (c) 2022 Fernando Pelaez Castañeda. Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#).

**ANÁLISIS DEL IMPACTO EN EL EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES A
TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DE POLE DANCE**

**ANALYSIS OF THE IMPACT ON THE EMPOWERMENT OF WOMEN THROUGH
THE PRACTICE OF POLE DANCE**

Resumen

En este artículo se presentan los resultados del impacto del Pole Dance como herramienta terapéutica que favorece el empoderamiento de las mujeres. Se realizaron entrevistas a nivel internacional, dirigidas a profesionales que instruyen dicha disciplina; a las alumnas que lo practican, se les aplicó el *Cuestionario para Medir el Empoderamiento de la Mujer* (Hernández y García, 2008), dicha herramienta, explora 7 factores: temeridad, influencias externas, independencia, igualdad, participación, satisfacción social y seguridad, aplicándolo y analizándolo bajo el Modelo de Intervención Psicoterapéutica Centrado en Soluciones, el cual se encuentra dentro de la teoría del enfoque psicoterapéutico de la Terapia Familiar Sistémica. La finalidad de su análisis está en conocer el nivel de empoderamiento que se manifiesta en practicantes de Pole Dance, tomando en cuenta así los beneficios y las implicaciones psicológicas que derivan de dicha práctica. Encontrando que el sistema que se desarrolla en el grupo que toma clase, impacta a nivel individual, mostrando cambios de conducta y autoestima, que a su vez influyen en su sistema familiar y de pareja en los que se desenvuelve.

Palabras Clave: *Pole Dance, Terapia Centrada en Soluciones, empoderamiento, participación, temeridad, influencias externas, independencia, igualdad, satisfacción social, seguridad.*

Abstract

This article presents the results of the impact of Pole Dance as a therapeutic tool that favors the empowerment of women. Interviews were conducted at the international level, aimed at professionals who instruct this discipline; to the students who practice it, the Questionnaire to Measure the Empowerment of Women (Hernández and García, 2008) was applied, this tool explores 7 factors: recklessness, external influences, independence, equality, participation, social satisfaction and security, applying and analyzing it under the Solution-Centered Psychotherapeutic Intervention Model, which is within the theory of the psychotherapeutic approach of Systemic Family Therapy. The purpose of his analysis is to know the level of empowerment that is manifested in practitioners of Pole Dance, thus taking into account the benefits and psychological implications that derive from said practice. Finding that the system that develops in the

group that takes class, impacts at the individual level, showing changes in behavior and self-esteem, which in turn influence their family and couple system in which they develop.

Keywords: *Pole Dance, Solutions Intervention Model, empowerment, participation, recklessness, external influences, independence, equality, social satisfaction, security.*

Introducción

Se reconoce que la perspectiva de género está llevando a las mujeres a colocarse en un lugar más deseado para ellas, en donde se visualiza que dentro de las familias actuales las mujeres muestran un rol de fortaleza, libertad y empoderamiento, capaces de enfrentar la demanda de una sociedad equitativa. Validando así, la importancia de deconstruir *el deber ser* que ha establecido la sociedad en torno al género, aquellas limitaciones que colocan en desventaja a la mujer, pues estas tienen que ver en áreas como la adquisición de recursos, sociales y económicos. El cuestionar mandatos de género, lleva a las mujeres a autoreconocerse, autoanalizarse y reflexionar sobre su estilo de vida, motivando a mirar sus habilidades y capacidades para brindar una propia estabilidad y promoverla dentro de sus familias; rompiendo así con lo ya establecido.

Con lo anteriormente mencionado, se considera que es de gran importancia generar una visión distinta, bajo los lentes de perspectiva de género, dentro de la terapia familiar.

El empoderamiento puede concebirse como un proceso afectivo, conductual y cognitivo, (Márquez, 2019),

El empoderamiento implica un cambio en las mujeres que reditúa en su beneficio personal y el de sus comunidades. Significa adquirir poder para emprender proyectos en compañía de otras personas. El empoderamiento de las mujeres es una parte indispensable del desarrollo rural, ya que, los procesos de cambio se construyen desde abajo, desde las necesidades sentidas de la población. En el proceso de organizarse para atenderlas, las mujeres van ganando en la adquisición de capacidades, conocimientos, poder de gestión y de decisión. (Pérez y Vázquez, 2009)

Tal y como los autores han expresado, para concebir un proceso de empoderamiento es necesario llegar a esta transformación; la cual se puede ver

reflejada en un grupo de Pole Dance, ya que la práctica y relaciones de esta disciplina repercuten a nivel personal e impacta de forma externa y positiva al sistema social y familiar de la practicante. La clase de Pole Dance, requiere de fuerza, destreza, concentración, retos corporales-mentales, que rompen con estigmas sociales, con lealtades familiares, tabúes sexuales, patrones de conducta normalizados por el sistema patriarcal y cambia el autoconcepto de sí mismas, así como, un sin número de beneficios para la salud física.

El Pole Dance es una disciplina que ha sufrido modificaciones a lo largo del tiempo. Se cree que comenzó con el *Mallakhamb*¹, que posteriormente toma lugar en las carpas de circo como espectáculo de entretenimiento varonil. Finalmente, a principios de los 90's Fawnia Mondey decide fundar la primera escuela de Pole Dance en Las Vegas, instruyéndolo como una disciplina artística. En lugares como Reino Unido y Australia, se reconoce como parte de un procedimiento artístico; mientras que en México y Latinoamérica tuvo auge apenas hace aproximadamente 10 años. Se reconoce que las mujeres son la principal población que practica este deporte, sin embargo, con el paso del tiempo los hombres también han formado parte de esta práctica, debido al desarrollo de fuerza, flexibilidad, destreza, empoderamiento y un gran número de beneficios psicológicos (Moretti, 2019).

Partiendo del axioma “Es imposible no comunicar”, mismo que comprueba cómo desde un silencio, un movimiento, una expresión, se genera un significado dentro de la comunicación y relación humana, repercutiendo en la manera en que se relaciona en todos los contextos en los que se desenvuelven (Watzlawick et al., 1985).

Para llevar a cabo este análisis se aplicó el cuestionario *Instrumento para medir el empoderamiento de la mujer* (IMEM) de Julita Elemí Hernández Sánchez y Renán García Falconí (2008) a setenta y un practicantes de Pole Dance de México, Chile, Colombia y España, dicha herramienta abarca factores como

¹ Mallakhamb es un deporte tradicional, originario del subcontinente indio, en el que un gimnasta realiza yoga aéreo o posturas gimnásticas y agarres de lucha en concierto con un poste de madera, bastón o cuerda vertical, estacionario o colgante. La palabra Mallakhamb también se refiere al poste utilizado en el deporte. (<https://olympics.com/en/news/what-is-mallakhamb-rules-history-origin-india>)

temeridad, influencias externas, independencia, igualdad, satisfacción social y seguridad.

También, se entrevistó a seis profesionales del Pole Dance residentes de México, Venezuela, España, Colombia y Chile, los cuales compartieron sus experiencias, enriqueciendo la parte cualitativa de esta investigación.

Por ende, dentro de este artículo, se mostrarán los resultados obtenidos, tanto en las encuestas como en los resultados de las entrevistas, dejándonos mirar el proceso del empoderamiento dentro de una clase de Pole Dance; visualizando cómo se desarrolla esta característica en las practicantes de Pole Dance; detectado en pequeñas acciones como lo es en el cambio de ropa, que su vez les lleva a aceptar su sensualidad, verse más al espejo, hasta su forma de caminar cambia, también el modo de relacionarse es diferente y su modo de dirigirse a las personas las lleva a crear una empatía y una red de apoyo dentro del mismo grupo de Pole Dance.

Objetivo General

Analizar el impacto del Pole Dance como una herramienta terapéutica en el desarrollo del empoderamiento en las mujeres que lo practican.

Objetivos Particulares

1. Comprobar la eficacia del Pole Dance como herramienta coadyuvante al empoderamiento.
2. Identificar cuáles son los elementos del empoderamiento que pueden encontrarse en la práctica del Pole Dance.
3. Identificar si la comunicación corporal va a generar cambios en el autoconcepto o en la forma de mirarse de las mujeres practicantes de Pole Dance.

Objeto De Estudio

Seis instructores de Pole Dance internacionales y la experiencia de setenta y una alumnas que practican dicha disciplina con un rango de edad entre los 18 y 60 años, con un nivel socioeconómico medio-alto de los países de México, Chile, Colombia y España.

Metodología

El diseño de esta investigación, por su naturaleza, nos obliga a hacer uso de la metodología mixta. Recolectando, analizando y vinculando información, tanto cualitativa como cuantitativa, recurriendo a la entrevista a expertos y al *Instrumento para medir el empoderamiento de la mujer* (IMEM) conformando así, un análisis completo.

Con respecto a los expertos, se realizó un entrevista semiestructurada de Ander-Egg (2003) que se define como una conversación profesional entre dos personas, en este caso entre el investigador y cada instructor de Pole Dance, en donde se establece un diálogo teniendo como referencia una lista de preguntas previamente establecida, con el propósito de indagar en sus conocimientos sobre la disciplina y los beneficios que les ha aportado personalmente, así como los cambios positivos que han tenido sus alumnas.

Con respecto a las alumnas practicantes de Pole Dance se aplicó el *Instrumento para medir el empoderamiento de la mujer* (IMEM) fue creado en 2008 por Julita Elemí Hernández Sánchez y Renán García Falconí, financiado por el Programa de Fondos Sectoriales de CONACYT, el Instituto Nacional de las Mujeres y la UJAT (INMUJERES-2004-C1-13); consta de 34 reactivos tipo Likert de fácil lectura, que exploran 7 factores: temeridad, influencias externas, independencia, igualdad, participación, satisfacción social y seguridad; puede ser aplicado de manera individual o colectiva; este instrumento fue validado en México, dentro de distintos estados como Morelia, Tabasco, Tlaxcala, Hidalgo, Yucatán, Ciudad de México, Jalisco, Estado de México, entre otros; en este instrumento no existe límite de tiempo para su contestación.

El marco teórico del que se fundamenta esta investigación se basa en las Teorías del Empoderamiento y en el Modelo Centrado en Soluciones de la Terapia Familiar Sistémica propuesta W. Hudson O'Hanlon y M. Weiner Davis, (1989).

Pole Dance como Herramienta Coadyuvante al Empoderamiento

I) Empoderamiento

Margaret Schuler, expone en *Los derechos de las mujeres son derechos humanos: la agenda internacional del empoderamiento* en el año 1997, que el empoderamiento puede ser definido como:

El proceso por medio del cual las mujeres incrementan su capacidad de configurar sus propias vidas y su entorno, una evolución en la concientización de las mujeres sobre sí mismas y su estatus y en su eficiencia en las relaciones sociales.

Hace también énfasis en aquellos procesos cognitivos, psicológicos y económicos que se hallan dentro del empoderamiento.

Por su parte, las autoras María de los Ángeles Pérez Villar y Verónica Vázquez García (2009), describen que el empoderamiento tiene 3 dimensiones de análisis: **el personal**, que es la confianza y capacidad individual; **las relaciones cercanas**, donde reside la habilidad de negociar decisiones; y, por último, **la colectiva**, la cual es el trabajo conjunto para lograr impacto en instituciones formales e informales. También mencionan que en el proceso de empoderamiento existen **los impulsores** e **inhibidores**, siendo los primeros productos del apoyo entre otras mujeres y los segundos vienen del contexto donde ellas provienen.

En el caso de las actividades productivas Pérez y Vázquez (2009), argumentan que las mujeres suelen trabajar doble jornada; lo que impide balancear sus responsabilidades domésticas no remuneradas. A parte, en el caso de las mujeres rurales, identificaron que carecen de control sobre su tiempo personal y están exclusivamente dedicadas al trabajo doméstico, lo que inhibe su empoderamiento.

Las autoras María Carreño, Valentina González y Luz Gallego (2017), argumentan que la mujer ha estado condicionada por el rol materno, encargada de trabajo doméstico, procreación y crianza; lo que deriva a la discriminación de género. Por lo tanto, el derecho a la igualdad ha sido objeto de debate jurídico y político que “busca la creación y el fortalecimiento de las

instituciones encargadas de la lucha por la equidad de género y la reivindicación de los derechos femeninos.”

Sin embargo, Silvia E. Giorguli Saucedo, presidenta de El Colegio de México, comentó en el informe global de la ONU Mujeres que:

Las familias en México están cambiando, al igual que el papel que desempeñan las mujeres dentro de ellas. (...) A pesar de su mayor participación en el trabajo remunerado, las mujeres continúan siendo las proveedoras principales del trabajo doméstico y de cuidado no remunerado en los hogares.” (ONU Mujeres, 2019)

Así mismo, Jennifer Falcón González argumenta que:

La mujer ya no desempeña un solo rol porque en la actualidad son independientes y autónomas, mucho de esto también tiene que ver con la situación económica que tiene el país; ya hoy en día, la fuerza de trabajo que constituyen significa no solo su participación en el mundo laboral, sino también en la creación de empleos, con lo cual podemos observar el doble papel que juega, primero en el hogar, pero no menos importante en su desarrollo y de las economías de los países. (Comunicación personal, 2020)

II) Fundamentos teóricos del Pole Dance

Susana Valenzuela en su tesis de pregrado *Autoconcepto en un grupo de mujeres que practican Pole Dance en una academia del municipio de Bello Antioquia* (2019) llega a la conclusión que el Pole Dance como un deporte fitness, demuestra muchos beneficios físicos y emocionales causados por la motivación y el incremento físico-deportivo, a través del aumento del autoconcepto, mejorando así la autoestima de sus practicantes y consolidando su salud física y psicológica.

A lo largo de la historia en la perfección de este arte deportivo, se ha establecido una clasificación para poder practicarlo de una manera mucho más particular dependiendo de las necesidades de quien lo practique. Dicha clasificación engloba tres términos principales, (Moretti, 2019): *Pole Fitness*, cuya finalidad es obtener los beneficios que la actividad brinda para mejorar la apariencia física y salud. *Pole Art*, que se distingue por ser un estilo que considera a la actividad como un arte en donde quien lo practica, busca expresar un sentimiento o bien, narrar una historia por medio de recursos teatrales, dancísticos y corporales. Dentro de esta rama, podemos destacar dos sub-términos más, el *Pole Exotic* que centra el ámbito artístico en la

sensualidad y el *Pole Contempo*, que integra como aspecto artístico el lenguaje de la danza contemporánea. Por último, nos encontramos con el término *Pole Sport* en el que se explica que el enfoque es resaltar el aspecto técnico de la actividad, tomándolo como disciplina deportiva dejando en segundo plano el ámbito artístico, (García y Escobar, 2020).

Al ser una actividad física, el Pole Dance nos brinda distintos beneficios que se ven reflejados, en primera instancia, directamente en el físico de la persona que lo practica. En conjunto con esto, todos los beneficios físicos afectan el estado de ánimo de los practicantes repercutiendo en otros aspectos de su vida, creando una cadena de valores positivos que se obtienen con el trabajo constante y periódico de esta práctica. Uno de los principales aspectos físicos en los que notaremos un beneficio directo es en la correlación entre fuerza y flexibilidad en nuestro cuerpo; así, al obtener más fuerza en nuestro cuerpo y mayor flexibilidad en nuestros movimientos, nuestro cuerpo comunica mayor seguridad en sí mismo y esto genera un impacto positivo para nuestra mentalidad y cómo nos percibimos. Al observar que la persona obtiene resultados físicos, también adquiere beneficios psicológicos que se verán reflejados en una mejor salud mental, (Salazar, 2016).

III) Terapia Familiar Sistémica

Los sustentos teóricos utilizados para el análisis de la práctica de Pole Dance como ayuda al empoderamiento de las mujeres, pueden ser encontrados en los fundamentos de la Terapia Familiar Sistémica, así como dentro de la Danzaterapia.

El origen de la Terapia Familiar sistémica se da en la corriente Psicológica Humanista, en la que el ser humano es considerado como un todo, tomando en consideración que existen situaciones que trascienden en el desarrollo, así como en los diferentes ámbitos de la vida como lo emocional, personal, profesional y mental, (Rosas, 2018). Lynn Hoffman, propone en su libro *Fundamentos de la Terapia Familiar: Un marco conceptual para el cambio de sistemas* (1974), el término fundamental para dar pie a un análisis más extenso: psicoterapia desde el Modelo Sistémico; dicho modelo se instauró a partir de la década de los 60 para darle un enfoque específico en el tratamiento de la terapia familiar. Sus fundamentos base parten de los estudios de la teoría

general de los sistemas, la cibernética y el desarrollo de los pragmáticos de la comunicación propuesta por Watzlawick, Beavin y Jackson. La característica principal de este abordaje es la concentración de sus objetivos terapéuticos, específicamente en la modificación de patrones de interacción entre las personas, y está dirigido especialmente a parejas y familias, (Ezequiel, 2009). Con la Terapia Familiar Sistémica dentro de este análisis, podremos percatarnos de los cambios que ocurren dentro del sistema de una clase de Pole Dance; entendiendo la relación que tienen las unidades del sistema y los subsistemas dentro del mismo. Durante las primeras investigaciones de grupos familiares, la mayoría de los investigadores concuerdan en ver las prioridades de la familia como un sistema, el cual se refiere a un conjunto que interactúa y se comunica entre sí, haciendo relevancia en la función que desempeñan los comportamientos sintomáticos y cómo ayudaban a equilibrar o desequilibrar el sistema en sí. Esto mismo, se puede mirar en una interacción social, dentro de la clase de Pole Dance.

IV) Fundamentos Teóricos del Modelo de Terapia Centrado en Soluciones

Como parte de la bibliografía utilizada sobre el enfoque de la Terapia Centrada en Soluciones, encontramos lo dicho por William Hudson O'Hanlon y Michele Weiner Davis, quienes proponen tres aspectos fundamentales, el primero de ellos sugiere un cambio en la forma de actuar de la persona dentro de las situaciones percibidas como problemáticas, refiriéndose al cambio de patrones en las acciones que venía realizando la persona en cuestión para la solución de un problema, de esta manera se genera un cambio en su marco de referencia. Teniendo un resultado mucho más benéfico, así como la obtención de nuevas capacidades o la reafirmación de capacidades olvidadas. El segundo aspecto del que se habla refiere a un cambio en la forma de ver las situaciones problemáticas; con esto el autor sugiere cambiar los marcos de referencia de la persona en cuestión para así conseguir cambios en las acciones frente a este tipo de situaciones vistas como problemáticas. Y el tercer y último aspecto, se dirige a la evocación de recursos, soluciones y capacidades que la persona podrá aplicar a la situación que es percibida como problemática, con el objetivo de recordar los recursos de la persona para fomentar las fuerzas y capacidades que lo lleven a realizar cambios en sus acciones y puntos de vista, (Hudson y Weiner, 1990). Reconociendo así, que el cambio radical en las mujeres que practican Pole Dance, crea una evolución sobre la percepción de sí mismas, y a su vez alimenta el empoderamiento; llevándolas a relacionarse distinto en los

diferentes sistemas en los que se desenvuelve, tales como su relación familiar, de pareja, con amigos, en su contexto laboral y consigo mismas.

Algunas de las premisas de la Terapia Centrada en Soluciones propuestas por Hudson y Weiner en su libro *En busca de soluciones: un nuevo enfoque en psicoterapia* (1990), son las siguientes:

- Causas profundas y subyacentes de los síntomas: En muchas ocasiones se cree haber encontrado la causa del problema que aqueja al paciente, los problemas son, por lo tanto, «síntomas» de alguna causa mucho más profunda y subyacente, lo cual implica: “aquello de lo que se quejan las personas al iniciar la terapia no es el verdadero problema, sino siempre la manifestación de algún problema más profundo”.
- Los cambios reales requieren tiempo: Las intervenciones breves son superficiales y no duran: Aquí mencionan que la patología y los problemas están entrelazados, pues forman pautas negativas que se encuentran “en la base de los sistemas individuales o sociales” y se puede esperar poco de intervenciones breves; por ende, el verdadero cambio se ubica en saber cómo surgió la patología con evaluaciones y tratamiento a largo plazo.
- Los clientes tienen recursos y fuerzas para resolver sus quejas: Los autores argumentan que es tarea del terapeuta acceder a las capacidades que tienen los pacientes y usarlas para solucionar los problemas. “Tal vez solo necesiten que se les recuerden las herramientas de que disponen para que desarrollen soluciones satisfactorias y duraderas.”
- El cambio es constante: Hudson y Weiner (1990), defienden que, si uno admite que el cambio es constante, también se comportará como si el cambio fuese inevitable; ya sea por medios verbales o no, los terapeutas deben tener en cuenta que las situaciones siempre cambian; también defienden que, los terapeutas conducen la sesión en pensar cómo las cosas han cambiado en lugar de enfocarse en lo que sigue igual.
- Solo es necesario un cambio pequeño: Mientras tanto, Hudson y Weiner (1990) comparten la idea de que, “un cambio en una parte del sistema produce cambio en otra parte del sistema.” Dado que observaron que un cambio en una parte de la familia provoca más cambios dentro de esta, sin importar que tan pequeño sea, pues genera “un efecto de onda expansiva en otras áreas”.

Por su parte, Mark Beyebach (2014) tiene la postura de no tratar la imagen del terapeuta como un “director de escena”, en cambio propone que se le considere como un facilitador, “un acompañante que «guía desde atrás» a sus consultantes”, ayuda con el diálogo, pero sin imponer sus ideas. Mientras tanto, reflexiona que dicho enfoque, debe adaptarse a cada familia o persona, ser hábil al averiguar qué necesitan y negociar los objetivos concretos que aclaran sus deseos.

Adicional a esto, algunas de las técnicas ocupadas por el Modelo de Soluciones son las siguientes:

- **Preguntas de afrontamiento.** Sirven para conversar sobre los recursos de la familia en situaciones negativas, incluso de extrema adversidad. Cuando no es posible identificar excepciones o mejorías, es preferible no empeñarse en encontrar excepciones a toda costa, y en lugar de ello adaptarse a la postura negativa de los consultantes “¿Qué estás haciendo para sobrellevar todos estos problemas?” “¿Cómo consigues seguir levantándote por las mañanas y atender a tus hijos, pese a todo?”.
- Otra de las técnicas utilizadas es la de **los Elogios**, la cual reside en determinar “aquellas cosas que los clientes están haciendo bien, que les ayudan o de las que pueden estar orgullosos”, (Beyebach, 2014). Se pueden elogiar, cualidades, valores y relaciones, aunque estos elogios suelen decirse hasta el mensaje final del terapeuta; ciertamente, el autor insiste que estos elogios deben ser genuinos, de lo contrario, serán poco creíbles y realmente serían manipuladores y no constructivos.
- También se menciona **la Técnica de las Excepciones**, que reside en plantear situaciones “en las que se espera, pero no se da el problema, pero también aquellas en las que el problema se da con menor intensidad”, (Beyebach, 2014). De esta forma, el autor destaca que el punto clave es detectar las posibles diferencias de ambas situaciones, pero también seguir hablando sobre estas hasta lograr que la persona defina y concrete el control sobre ellas; por lo que insiste en que “es fundamental comenzar ampliando hasta conseguir una buena descripción de la excepción, en términos conductuales y concretos” (Beyebach, 2014), esto con el fin de que la persona se atribuya el control. Esto genera lo que dicho autor llama “excepciones

deliberadas”; lo que significa que las situaciones deben tratarse tanto con la presencia del problema y sin él. Por lo tanto, los consultantes son capaces de identificar que se comportaron de cierto modo o hay varios patrones, así como saber qué podrán hacer en un futuro.

- La técnica de **Proyección a Futuro**, que consiste en proponer a las personas “imaginarse un futuro sin el problema”; es más, Beyebach (2014), señala que la versión clásica es la **Pregunta Milagro**, la cual plantea que un día sucede un milagro y los problemas se resolvieron, entonces, el cuestionamiento reside en donde la persona dice que se ha producido el milagro. Seguidamente, el consultante sugiere que, si “hace un seguimiento dentro de un año, ¿qué les gustaría contarle?”. Al fin y al cabo, los consultantes deben ampliar las respuestas para obtener objetivos alcanzables y concretos tanto conductuales como interaccionales.

Hay que tomar en cuenta lo que Garay (2012) menciona, cuando se refiere a la permanente lucha entre la participación de las mujeres, sus derechos y el paulatino reconocimiento, aún por encima de la discriminación social, que pueden resultar del cambio en su cuerpo y mentalidad. Reconociendo así, que el deporte ayuda a generar un cambio relevante en el empoderamiento de la mujer a través de la obtención de resultados y la demostración constante de sus capacidades durante los entrenamientos, generando un cambio no solo físico, sino también mental. Tal como destacan, Rodríguez, et al. (2004): El deporte se convierte, desde su creación, en un medio educativo fundamental a través del que se buscaba formar el carácter de los que estaban llamados a ser los futuros dirigentes de la nación.

En la comunidad del Pole Dance, la practicante está rompiendo con ciertos paradigmas, como el estereotipo negativo con respecto a abrazar su sexualidad, fortalecer el cuerpo y pensar más allá de los valores, normas conservadoras y prejuicios de la sociedad (Jiménez, 2015); ya que, al ser un deporte y el deporte libera el cuerpo, las practicantes exploran dicha libertad y no requieren de esta lucha de visibilidad, porque el solo hecho de practicarlo las hace visibles, pues encuentran su propia identidad que las define como mujeres y en este medio del Pole Dance, la mujer desarrolla capacidad de liderazgo sobre sí misma. De la misma manera, Andrea Quinteros instructora de Pole Dance nos da a conocer lo siguiente:

Yo creo que socialmente por lo menos pasa, que socialmente la mujer es siempre más insegura por diferentes motivos, siempre se tacha mucho, se ve también muy inferior lo que hace la mujer con lo que hace el hombre con respecto a las cosas, y luego el hombre siempre es más seguro o en este caso, como la mayoría de los que, practican Pole, tenemos un cejo de inseguridad que con el tiempo, siento que al imponer metas, logrables, hace que tú tengas más seguridad de poder ejecutar y uno lo aplica en diferentes rangos de la vida. (Comunicación personal, 10 de junio de 2020)

Debido a que anteriormente el Pole Dance era considerado un espectáculo de entretenimiento varonil, se arraigó el estigma de su práctica, en las mujeres, pero, actualmente, el Pole Dance se ha vuelto una disciplina deportiva, lo que le ha dado un mayor reconocimiento y visibilidad debido a que es una disciplina de alto rendimiento; no obstante, el estereotipo prevalece en algunos ámbitos sociales; por lo tanto, Márquez (2019) considera que este reconocimiento implica que las mujeres cuestionen valores, normas sociales, culturales, religiosas, la jerarquía familiar en la que se encuentran e inclusive las limitaciones físicas, tales como la sexualidad, para reconocer “la dominación masculina y cómo ésta mantiene su opresión”.

Análisis de resultados

Con base en lo anteriormente referido y partiendo de los resultados arrojados en el cuestionario *Instrumento para medir el empoderamiento de la mujer* (IMEM) de Hernández y García (2008), aplicado a setenta y un practicantes de Pole Dance, se obtuvieron los siguientes resultados:

En el factor de Participación, el 49% de las mujeres cuestionadas pueden identificar la figura de la mujer líder como aquella que se presenta como una persona muy activa, con gran participación en actividades y capaz de emprender y ser autosuficiente. Mirando así, **que el cambio es constante**, (Hudson y Weiner, 1990) pues, requiere de constancia y participación para que ellas logren obtener resultados, dentro de sus contextos y en su cuerpo. Se reconoce, entonces, que la participación de las mujeres en clase va evolucionando conforme avanzan y ven resultados, reconociendo así la premisa que refiere “el cambio como un patrón de acciones que realizan las personas para dar solución a un problema, desarrollando cambios es su marco de referencia” (Hudson y Weiner, 1990). Las practicantes de Pole Dance, desarrollan acciones que involucran respiración, concentración y seguridad;

estas acciones fomentan la participación dentro de la clase, aprendiendo a tolerar o prestar menos atención al dolor que genera el contacto de la piel con la barra metálica, puesto que en un inicio ingresan con miedo al dolor, el cual se genera al subir o hacer figuras, así mismo, el miedo a hacerse daño al caer o hacerlo mal, estas conductas se perciben las primeras clases, conductas que cambian o se eliminan al recibir ayuda de su instructor y, después de cierto tiempo de tener confianza en sí mismas, ya no requieren de esa ayuda para realizar ciertas figuras que ya dominan, impactando en la autosuficiencia y participación de la practicante en las actividades del grupo de Pole Dance, este cambio promueve el empoderamiento en ellas, implicando nuevas herramientas para toma de decisiones y emprender en sus contextos, así como, en sus relaciones, enfatizado en la pareja y la familia.

De hecho, uno de los instructores entrevistados, Gregorys García menciona lo siguiente:

Hay personas que tienen el umbral del dolor muy, muy sensibles y otras muy fuertes, entonces, y creo que va igual un poco de la mano con querer hacerlo, este, saben que sí duele pero lo quieren hacer, se aguantan ¿sí?, este, y también es una, una cuestión de consciencia, que también se les va generando durante la práctica, hay veces que yo por miedo, este, puedo apretar demasiado y duele más o salen morados y así, entonces, ya es como llevarlas a que sean un poco más conscientes y decirles ¡no!, es que te da miedo y por eso te aprietas demasiado, entonces ¡no!, hazlo con calma, tienes que estar consciente de estos puntos de contacto, o sea, se les habla de técnicas para que ellas ya puedan llevar toda la fuerza y todos los puntos de contacto necesarios para lograr la figura, entonces va un poco de la mano con eso, saber cómo orientarlas para que no duela tanto y los que sí duelen por el tipo de agarres que son, este, muchas lo aguantan porque quieren lograr la figura, entonces, pues es lo mismo que como con la ropa, es una limitante que puede haber dentro de la disciplina, pero si lo quieres lograr pues te aguantas. (Comunicación personal, 15 de junio de 2020)

Parte importante de la práctica del Pole Dance como mencionan los profesionales, es vencer el miedo y desarrollar una mayor resistencia al dolor, pues esta disciplina conlleva el contacto de la piel con la barra de acero que suele ocasionar hematomas, y dolor corporal al ejecutar las figuras de Pole Dance. Los profesionales relacionan este dolor con el concepto de fuerza, triunfo, logro de metas y valores significativos que los hacen resilientes a esta práctica. Al aceptar el dolor, la practicante sale de su zona de confort y se dispone a ver que otras opciones tiene, pues el dolor es inevitable para lograr sus objetivos. Parte importante del empoderamiento es dejar atrás los miedos y con marcas que deja el Pole Dance crear una resiliencia a este dolor físico, y

Xihmai 126

con ello el emocional. Esto, lo podríamos relacionar con lo que Oscar Castello expone en su intervención llamada *Pensamiento sistémico y desarrollo de la resiliencia* (2006), donde define resiliencia dentro de la psicoterapia como: La habilidad y capacidad de una persona para fortalecerse y recuperarse bajo condiciones de enorme estrés y cambio.

Agrega también cuatro bases principales de esta misma (resiliencia), las cuales denomina *building blocks*: la primera es **la existencia de objetivos futuros**, que nos explica la importancia de tener objetivos fijos, para obtener resultados y hacer frente a los cambios a una determinada situación. En segunda instancia, se habla del *building block* denominado **enfrentando la realidad**, que nos sugiere la aceptación, como su nombre lo indica, de la realidad en la que nos encontramos; haciendo hincapié en la importancia de la diferenciación del pasado, presente y futuro en la realidad del ser. La tercera base que se presenta se reconoce como **la búsqueda del sentido**, la cual está basada en un sistema de valores que nos ayudan a encontrar un sentido positivo en situaciones catastróficas. Finalmente, habla de un cuarto *building block* que denomina **la habilidad de hacer las cosas con los elementos que se tengan a la mano** y nos provee de una flexibilidad al cambio, asimismo la facilidad de improvisación para la generación de soluciones con ayuda de las herramientas con las que se disponga en el momento, (Castello, 2006).

Según lo comentado en las entrevistas previas al análisis para este artículo, se descubrió que, en la totalidad de los casos, las practicantes generan una red de apoyo entre ellas que les permite salir de su contexto familiar; y de esta manera, desarrollar nuevas maneras y mecanismos para relacionarse con su entorno. Es preciso decir, que, en este tipo de casos, la resiliencia puede verse desde un enfoque familiar y que Esteban Gómez y María Angélica Kotliarenco (2010) definen como: el conjunto de procesos de reorganización de significados y comportamientos que activa una familia sometida a estrés para recuperar y mantener niveles óptimos de funcionamiento y bienestar, equilibrando sus recursos y necesidades familiares.

Dentro de la Terapia Familiar Sistémica en el Modelo Centrado en Soluciones, los psicoterapeutas utilizan la ya mencionada técnica Preguntas de afrontamiento (Beyebach, 2014). En la clase de Pole Dance cuando la practicante se encuentra insegura e indispuesta y el instructor marca un truco, (acrobacia arriba del pole), que ella ve imposible de realizar, sin embargo, el

instructor tiene conocimiento de que este nuevo truco tiene una menor complejidad a otros trucos que la practicante ha realizado. El instructor conoce la capacidad de la practicante y, es entonces cuando el instructor le pregunta a la practicante cómo llegó a realizar un truco que ya ejecutaba con anterioridad y le pide que lo haga en ese momento, después le hace mención de que la nueva figura que le está enseñando requiere de una menor complejidad; lo que obliga a la practicante a reconocer y utilizar sus recursos para ejecutar la nueva figura, siendo así que, las practicantes **tienen recursos y fortalezas para crear nuevas figuras o superar temores**, como mencionaban Hudson y Weiner (1990), solo tal vez, necesitan que se les recuerden aquellas herramientas que disponen para desarrollarse y desenvolverse, siendo así el instructor quién motiva, acompaña y promueve el cambio. La alumna genera un cambio en la forma de ver las situaciones; lo que antes era un problema, ahora se convierte en un reto a cumplir, vislumbrando su fuerza interior, así como sus capacidades.

Con esto podemos retomar la premisa “un cambio en la forma de ver las situaciones problemáticas” de Hudson y Weiner (1990), que se evidencia con los resultados obtenidos del cuestionario IMEM en el factor de Temeridad, donde el 97% de las participantes de Pole Dance obtuvo una calificación alta, lo cual muestra la característica de una mujer valiente, sin temor a la toma de decisiones y segura en sus acciones. Es importante destacar que este incremento en la temeridad no se da instantáneamente, sino conforme participan y se desenvuelven en clase, viéndose con mayor soltura al ejecutar los agarres y figuras en el pole.

La frase, “Siempre con la convicción de que el proceso corporal, el movimiento y la danza, generan autoconocimiento y conciencia de uno mismo” (Kucharski, 2017, pág. 4), nos permite continuar analizando las variables de participación y temeridad, reconociendo que esta disciplina, es, parte elemental de la mezcla de diferentes actividades deportivas destacadas por los diferentes expertos instructores, entre las cuales, se encuentran el ballet, la danza contemporánea, gimnasia, el nado sincronizado y las artes circenses. Es preciso exponer que todos estos elementos no se ven únicamente como una actividad física o artística, sino también como un medio de comunicación que podría ser una herramienta que nos facilita la lectura de los diferentes estilos de relación de quien los practica.

Todo lo anterior, con la finalidad de explorar más a fondo la manera en que la dinámica funciona más allá de lo escrito y/o dicho. La danza permite conocernos y conocer al otro de manera distinta, destacando lo dicho por Watzlawick et al. (1985), dentro de la teoría de la comunicación humana, acerca del primer axioma de la teoría general de los sistemas, —es *Imposible no comunicar* (todo comunica)—; sin importar el contexto en el que la persona se desenvuelva. Los instructores expertos que imparten Pole Dance refieren que sus alumnas, en las primeras clases, se muestran tímidas e introvertidas y hacen hincapié en el uso de ropa conservadora y recatada y con la postura corporal que comunica inseguridad con su propio cuerpo, confirmando así, este axioma. Es así como en el transcurso de la práctica de esta disciplina, las alumnas comienzan a ser más confiadas en sí mismas, desarrollando más empatía con sus compañeras y la vestimenta deja de ser un problema; se ha observado que, inclusive, las alumnas se ven más seguido al espejo, las prendas son más pequeñas y caen en cuenta de que el juicio ya no forma parte del ritual, al contrario, se incrementa la confianza y el deseo de ayudarse mutuamente para lograr alguna figura o ejercicio que el instructor esté dictando.

Haciendo referencia a lo antes mencionado, la Poledancer Sandra Toro menciona la importancia del espejo en una clase de Pole Dance:

Pienso que sí, o sea, pues primero es una muy buena herramienta para enseñar, porque uno tiene como referente al profe y uno trata de copiar lo que está haciendo el profe, pero si uno no tiene un espejo para mirarse, no va a saber si lo está haciendo o no lo está haciendo, pero además, digamos que eso, el reconocerse ante el espejo, es una cosa que, que, que te empodera, no, no, no necesariamente tienes que ser lindo o linda, no tienes que tener el cuerpazo, pero saber, saber cómo es tu cuerpo realmente, eso te, te da como un cierto, cierto poder en ti mismo, en ti misma. (Comunicación personal, 12 de junio de 2020)

En cuanto a la variable de Liderazgo, los resultados arrojados muestran un desajuste significativo, puesto que, hay un 76% de las practicantes cuestionadas que encuentran la figura de liderazgo como una situación externa a ellas mismas, y que la formación de esta cualidad, depende de factores ajenos a ellas; mientras que solo un 5% de las mujeres cuestionadas, perciben el liderazgo como una figura que debe formarse desde y para sí mismas.

Interpretando así que existe una paradoja, dentro de la cual hay un mensaje, que en la teoría sistémica familiar es denominado *doble atadura*, pues, el 76% de las encuestadas tiene un falso liderazgo, ya que dentro de la clase de Pole Dance, este es obtenido gracias a la influencia externa (al instructor que motiva

y alienta, así como, de sus compañeras); y cuando salen de este contexto, el liderazgo se pierde; por lo que se mira con gran interés la eficacia de evocar los recursos, soluciones y capacidades que la persona podrá aplicar (Hudson y Weiner, 1990), reconociendo así su liderazgo, recordando y retomando los recursos de la persona, que a su vez fomenta la fuerza y capacidad para realizar cambios en sus acciones, puntos de vista y así crear nuevas formas de relación, dentro y fuera del grupo de Pole Dance, desarrollando cambios en su relación de pareja y relaciones familiares, manifestando así su empoderamiento, aumentando el porcentaje de participantes que se han apropiado del liderazgo, ya que en los resultados obtenidos, solo un 5% lo reconoce como propio, esto puede ser influido por el uso del espejo, como Sandra Toro (Comunicación personal, 12 de junio de 2020) lo menciona anteriormente, impactando en los factores de seguridad, temeridad y participación.

Parte importante de la práctica del Pole Dance es la interacción con el propio cuerpo, por lo que, las alumnas se encuentran en un constante reconocimiento, aceptando que han tenido diversos cambios físicos como el aumento en la fuerza corporal, así como, el cambio en el tipo de ropa que usan. El espejo termina siendo un elemento fundamental para la práctica diaria de esta disciplina y los movimientos corporales (movimientos de pelvis, cadera, disociación de la cintura escapular, movimientos de manos, brazos) comienzan a comunicar la sensualidad que no podía expresarse antes por ser apreciada como un estigma, pasando a ser algo natural y cómodo, lo que es común en una clase de Pole Dance. Estos cambios serán de suma importancia para el desarrollo del empoderamiento en la persona, pues como lo menciona Kucharski, “de ahí que el movimiento resulta una evidencia tangible del acontecer en el mundo interno de dichas personas [...] El movimiento como integrador de aspectos emocionales internos y como conector con el entorno”, (2017, pág. 5) es decir, a través del movimiento podemos hacer evidentes un gran número de emociones guardadas, emociones que resultan estancadas y que no permiten una buena relación con el entorno.

Sin embargo, al remitirnos al factor Independencia, las practicantes de Pole Dance presentan un 56%, nivel alto que significa que se perciben como personas independientes con la capacidad de tomar sus propias decisiones. Dentro de la terapia familiar sistémica, esto puede definirse a través de la Función Centrífuga (Hudson y Weiner, 1990), la cual se define como la influencia externa para la preparación de la autonomía de los miembros más

vulnerables de un sistema. Recordemos también, que la parte contraria a esta función es definida como fuerza centrípeta, la cual sugiere la protección y la satisfacción de necesidades afectivas que vienen desde la parte interna del sistema. Ante lo mencionado, podemos reconocer cómo los cambios, para la figura femenina dentro del sistema patriarcal en el que culturalmente nos relacionamos en México, requieren de fuerzas centrípetas, en donde las mujeres promuevan tomas de decisiones conscientes y con mayor seguridad. Con base en Hudson y Weiner (1990), es importante tomar en cuenta que **los cambios reales requieren tiempo**, pues estos se irán construyendo poco a poco, las practicantes irán mostrando autonomía e independencia para generar las figuras, sin ayuda del instructor o de la instructora; construyendo así seguridad en sí mismas, que se verá reflejada dentro y fuera de la clase de Pole Dance, promoviendo así el empoderamiento de la participante.

En concordancia a lo antes mencionado, la protección de las necesidades afectivas que vienen desde la parte interna de un grupo, en este caso, dentro de la clase de Pole Dance, la función centrífuga se proyecta de manera que la validez emocional y apoyo impacta en los sistemas internos de la practicante, viéndose reflejado en la función centrípeta, siendo resultado de independencia, debido a que la practicante de Pole Dance desarrolla una mayor seguridad en sí misma, vislumbrando así acciones de toma de decisiones, al realizar figuras de manera independiente, siendo reforzado por el apoyo del sistema, (las compañeras que participan en la clase de Pole Dance) quienes motivan e incrementan la participación, temeridad, seguridad e independencia; reconociendo así que la influencia externa, puede convertirse en una red de apoyo.

Una de las instructoras entrevistadas Fanny de la Vega menciona la red de apoyo que se crea en una clase de Pole dance:

Sale un ejercicio y aplauden, no, sí, no, sí, otra vez, otra vez, la foto, está una lista para la posición y entonces corren todas para sacarle la foto y corren para sacarle aparte el mejor ángulo de la foto, ¿me explico? No como siempre, que creen que, por ejemplo, que entre mujeres ¿no?, nos sabotamos y nos echamos, no, en la clase de Pole, a lo mejor podrá pasar afuera ¿no? A lo mejor, pero en la clase de Pole hacemos todo lo posible para que, a la compañera, a la amiga, lo que sea, le salga el truco, le salga la foto, le salga, me ha tocado, es que el pelo, espérate, háztelo para atrás o es que espérate se te está saliendo acá y se acomoda, o sea, es una red de apoyo impresionante, el grupo, el grupo y lo he visto en muchos estudios, o sea,

no es como de ¡ay!, lo vi por acá en este estudio, no, lo he visto en todos los estudios en los que he estado. (Comunicación personal, 12 de junio de 2020)

Se descubre que el Pole Dance tiene un impacto que ayuda a empoderar de forma natural a las mujeres que lo practican, pues a través del movimiento corporal se conoce una forma diferente de relacionarse con su contexto familiar, laboral y social. La utilización de la danza se convierte en un proceso grupal de cohesión (como si fuese una psicoterapia grupal), (Wengrower y Chaiklin, 2008).

Por otra parte, se reconoce que en la actualidad comienza a disminuir la desigualdad de género en sociedades occidentales dado que, la mujer es percibida como parte fundamental de la sociedad, tomando un rol altamente participativo en ámbitos laborales, obteniendo trabajos mejor remunerados. Sin embargo, la maternidad, la división sexual del trabajo doméstico y compartir e intercambiar los liderazgos familiares siguen siendo un dilema dentro de estas sociedades, tal y como se menciona en *La Mujer en el 2000 y después: Mujer, igualdad de géneros y deporte*, publicación de la División para el adelanto de la Mujer de la Secretaría de las Naciones Unidas.:

Los efectos positivos del deporte para la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres se ven limitados por la discriminación por motivos de género en todas las esferas y en todos los niveles del deporte y la actividad física, alimentada por los estereotipos que siguen existiendo en torno a la capacidad física y el papel social de las mujeres. Con frecuencia, las mujeres se ven segregadas en contra de su voluntad en diferentes tipos de deportes, eventos y competiciones destinados específicamente a las mujeres. (2007, p. 3)

Y esto se puede reflejar en la variable de Igualdad, la cual arroja, los siguientes resultados: el 38% de las practicantes de Pole Dance evaluadas, consideran que aún existen limitantes en la lucha para conseguir ciertos objetivos; denotando así, que la mujer aún no puede visualizarse como una figura de poder. Esto podría justificar lo que en Terapia Sistémica Familiar se ve como el resultado de todas aquellas pautas repetitivas (lealtades invisibles infundidas dentro del contexto familiar), que forman parte de la sociedad en donde el hombre sigue siendo la figura de poder; mirando así la diferencia entre un hombre y una mujer que participa en la clase de Pole Dance, Al hablar de lealtades invisibles, podemos mirar cómo las practicantes cargan con ciertos mandatos de género que les ha impedido conseguir objetivos que promuevan su independencia, esto puede ser visto dentro de la clase de Pole Dance, en donde podemos reconocer inseguridades o temores por el tipo de vestimenta impiden un adecuado

desenvolvimiento, mirando así que **las causas profundas y subyacentes de los síntomas** (Hudson y Weiner, 1990) tienen que ver con el sistema patriarcal en el que se han desarrollado las participantes, reconociendo así la importancia de promover cambios en el pensamiento, forma de mirarse y de relacionarse dentro de sus sistemas.

Pues como Andrea Quinteros refiere en su entrevista (10 de junio, 2020), es más fácil para los hombres desinhibirse o mostrar su cuerpo; puesto que para una mujer es más complejo, ya que, carga con mandatos como “las niñas bien...”, “una mujer respetada, no hace...”, “una mujer que se da a respetar no muestra...”; esto impacta en la participación, seguridad y temeridad, pues como anteriormente se ha mencionado, durante las primeras clases que una practicante toma de Pole Dance, despojarse de su ropa y aceptar su sensualidad, es un reto al que se enfrentan; pero que al avanzar o con forme pasa el tiempo, ellas van adquiriendo seguridad, participación y temeridad.

Retomando lo que Castello (2006), menciona con respecto al *building block enfrentando la realidad*, las participantes reconocen está desigualdad. Perdiendo peso o importancia al avanzar, ya que, obteniendo logros en las figuras, adquiriendo fuerza y seguridad, con ayuda de la influencia externa, comienzan a deconstruir estos mandatos o ideas de género, co-construyendo una nueva realidad, así como, relación consigo mismas y su contexto familiar.

Teresa Márquez López (2019) también sustenta que el desarrollo de empoderamiento puede concebirse como un proceso afectivo, conductual y cognitivo; dado que el empoderamiento tiene el fin de ayudar a las personas, en este caso mujeres, a “ganar control sobre sus vidas.” En sus propias palabras, entiende que: “un proceso de empoderamiento tiene que desafiar la dicotomía entre la posición y condición de las mujeres.”

El concepto de empoderamiento hace referencia al:

Proceso por medio del cual las mujeres incrementan su capacidad de configurar sus propias vidas y su entorno, una evolución en la concientización de las mujeres sobre sí mismas y su estatus y en su eficiencia en las relaciones sociales. (Hernández y García, 2008)

El Pole Dance como un deporte fitness, demuestra muchos beneficios físicos y emocionales causados por la motivación y el incremento físico-deportivo, a través del aumento del autoconcepto, mejorando así la autoestima y

consolidando una salud física y psicológica. De hecho, otra de las profesionales entrevistada, Liliana García menciona lo siguiente:

México más, aquí no tanto fijate (haciendo mención del país del que radica, España), en México llegaban como mucho más cubiertas ¿no?, o diciendo, oye, es que, yo no, puedo ir en pantalón leggings en lugar del short, ¿no?, o puedo traer camiseta en lugar de top, sí, y poco a poco pues se iban desinhibiendo, aquí en España son más desinhibidas en ese sentido, le dices top y short y llegan en pelotas ¿no?, pero bueno, culturalmente es distinto. (Comunicación personal, 10 de junio de 2020)

Partiendo así a analizar el factor de Satisfacción Social, donde se percibe que las practicantes de Pole Dance tienen una percepción de ellas mismas dentro del grupo con el que practican Pole Dance, distinto a lo que sucede fuera de este, pues Liliana García (Comunicación personal, 10 de junio de 2020) bien menciona la diferencia cultural entre España y México, donde reconoce que, en nuestro país, México, aún hay cierto estigma con respecto a la disciplina de Pole Dance, por tanto, el sentimiento de aceptación, valoración y respeto, se obtiene solo en el sistema de clase, fuera del mismo, no logran obtener dicho grado de satisfacción. Así es cómo podemos reconocer, que las participantes evaluadas obtuvieron un 58% dentro de la variable de Satisfacción Social; lo que nos permite reconocer que el **cambio es constante**, (Hudson y Weiner, 1990), siendo así que el empoderamiento desarrollado dentro de la clase de Pole Dance, puede expandirse a otros contextos, pues el cambio es inevitable, mostrándose a través de medios verbales o corporales, que a su vez impactarán en la interacción familiar, social y de pareja.

El sistema grupal que se crea en una clase de Pole Dance, nos ayuda a reconocer cómo las practicantes generan **excepciones** (Beyebach, 2014) al relacionarse, pues dentro de la clase ellas rompen con estas lealtades socialmente establecidas, ya que una mujer debe ser recatada en su vestimenta, estando prohibido el que muestre de más. La excepción es hacer algo distinto a lo que comúnmente haces, como sacudir tu cabello sin temor a ser criticada durante un giro 360 de Pole Dance.

Dentro del sistema de clase, las practicantes reciben elogios (Beyebach, 2014) de sus compañeras, así como del instructor cuando la practicante realiza una figura, truco o combo nuevo; y al terminar todas sus compañeras le aplauden, esta acción acompañada de palabras como: eres muy fuerte, te salió, tú puedes, crece, entre otras; forma parte significativa de la practicante, tanto como

deportista como a nivel personal y la motiva a seguir creciendo. Además, en la entrevista que se realizó a la instructora Diana Ivette Ham (Comunicación personal, 9 de junio de 2020), hace mención que “el Pole Dance ayuda a la relación contigo misma, a valorarte, amarte, ver cómo creces, cómo te desenvuelves” y utiliza la siguiente metáfora: “Como una escultura que vas labrando poco a poco, como tu cuerpo, como tus formas, tus líneas empiezan a cambiar poco a poco.”

El factor de Seguridad hace referencia a la estabilidad y confianza en la realización de acciones y mejoras en cualquier ámbito, en los resultados arrojados, un 69% de las mujeres practicantes de la disciplina de Pole Dance, se muestra segura de sí misma, con confianza para realizar acciones, así como, para tomar decisiones y buscar mejores posiciones en cualquier ámbito. Es por ello por lo que se puede mirar cómo el Pole Dance puede ser una herramienta coadyuvante al empoderamiento, siendo importante destacar la percepción que la mujer practicante de la disciplina de Pole Dance tiene de sí misma, desenvolviéndose distinto dentro de su entorno, así como, el cambio positivo de aquellos aspectos negativos que le generan afectaciones. Se puede reconocer que **los clientes tienen recursos y fuerzas para resolver sus quejas** (Hudson y Weiner, 1990); pues tienen herramientas y estrategias para mostrarse seguras frente a su contexto, promoviendo así el salir de situaciones que no son favorables para ellas, por lo que, miramos el desarrollo del empoderamiento.

Conclusiones

Se concluye, entonces, que el Pole Dance es una disciplina de suma importancia para el desarrollo del empoderamiento en la vida de las practicantes arrojando un 68% como resultado total de las encuestas IMEM realizadas a las 71 practicantes internacionales de Pole Dance, sosteniendo que el desarrollo de empoderamiento puede usarse como un proceso con *identidad dinámica* (Márquez, 2019) que posee 2 niveles; primero, **el individual**, que busca que los individuos lleven una vida digna donde tengan posibilidades de elección, dando como resultado una mayor calidad de vida. Después, **el colectivo**, cuyo seguimiento se enfoca en generar un cambio social justo que asegure las mismas posibilidades y derechos a hombres y mujeres para realizar sus proyectos de vida dado que las mujeres juegan un papel significativo dentro de la sociedad, la cual, se puede ver como un sistema, y que dentro de este la

figura femenina carga con mandatos de género que la familia permea, reproduce y mantiene, con respecto a desenvolverse de forma sumisa y abnegada.

A través del Pole Dance, se observó un incremento en el empoderamiento, reconociendo así que **solo es necesario un cambio pequeño; un cambio en una parte del sistema puede producir cambios en otra parte del sistema** (Hudson y Weiner, 1990), observando que un cambio de una parte (miembro) de la familia, provoca más cambios dentro de esta, por tanto, las mujeres que han practicado esta disciplina, generan cambios en la forma de relacionarse, motivándolas a trabajar en sí mismas y en sus entornos, y así conseguir una mejor valoración a nivel social, a la vez que crean sistemas familiares **sólidos, los cuales puedan fomentar valores y propuestas, pero sobre todo, un cambio que genere nuevos caminos**. Dejando de lado, ataduras y prejuicios referentes a la práctica del Pole Dance la cual, les ha permitido encontrar y desarrollar significativamente una nueva autoaceptación, creando un vínculo entre los cambios físicos como lo es la fuerza corporal, y las mencionadas mejoras emocionales.

El Pole Dance, no solo se ve como deporte o disciplina, ya que tiene aportaciones satisfactorias a la vida de quien lo practica que no ha podido encontrar con alguna otra actividad. Se ha destacado el papel del Pole Dance como parte de las actividades recreativas del practicante, que también aúnan en el desarrollo de la empatía y el fortalecimiento de la resiliencia. Se comprueba que los cambios de segundo orden generados a través de los nuevos subsistemas mediante la práctica de esta actividad ayudan a la evolución de la percepción que cada alumna tiene de sí misma. Esto conlleva a transformar la manera de relacionarse en el contexto familiar y social. Dentro del sistema existe un engranaje el cual, requiere de cada una de las piezas, al moverse una parte de él, se genera una modificación, la cual podría ser mínima creando un cambio de primer orden manteniendo la homeostasis o en su defecto, cambios de segundo orden que conlleven cambios radicales.

Se constató cómo el Modelo Centrado en Soluciones, se puede adaptar perfectamente al contexto del Pole Dance, donde la practicante se proyecta a futuro con un cambio de perspectiva de sí misma, con un cuerpo fuerte, flexible y segura de sí misma. Tanto los resultados que arrojaron las encuestas, como las entrevistas, evidencian el efecto de cambio en el empoderamiento de sus

practicantes; siendo esta una disciplina aliada de la psicoterapia para empoderar a las mujeres a través de técnicas no conscientes o estudiadas. Y de manera innata, lograr cambios que te llevan a un lugar más deseado.

Anexo 1: Guía de Entrevista para instructores e instructoras profesionales de Pole Dance

Esta entrevista tiene la finalidad de recopilar información sobre tu experiencia como instructor (a) profesional el Pole Dance, para indagar en el impacto personal, emocional, físico y los cambios que ha generado en la relación sexual y de pareja de tus practicantes.

- a) Datos generales
 1. Nombre:
 2. Edad:
 3. Estado Civil:
 4. Nivel Académico:
 5. Ocupación:
- b) Antecedentes:
 1. ¿Por qué te llamó el Pole Dance?
 2. ¿Dónde lo aprendiste?
 3. ¿Cómo fue tu preparación para ser instructora (o)?
 4. ¿Hace cuánto tiempo lo practicas?
- c) Experiencia como instructor (a):
 1. ¿Por qué decidiste ser instructor (a)?
 2. ¿Cuánto tiempo llevas impartiendo clase?
 3. ¿Tienes algún estilo de Pole que te gusta más?
 4. ¿Qué significa el Pole para ti?
 5. ¿Piensas que el practicar Pole Dance te ayuda a la relación de pareja?
 6. ¿Cuál es la percepción de tus alumnas en las primeras clases?
 - i. Vestimenta:
 - ii. Actitud:
 - iii. Emoción:
 - iv. Postura corporal:
 7. ¿Notas algún cambio en la vestimenta de tus alumnas después de un tiempo considerable en la práctica del Pole?

8. ¿Consideras que el Pole ayuda a las mujeres en su autoestima?
9. ¿Cuál es la función que tiene el espejo en una clase de Pole?
10. ¿Qué tan complicado es para tus alumnas el proceso de aceptar que la piel es necesaria para la práctica de la disciplina?
11. ¿Qué tan complicado es para ellas lidiar con el dolor?
12. ¿Qué cambios has visto en tu entorno familiar y amigos, ya que saben que prácticas Pole?
13. ¿Qué clase de reacción ves en la gente externa cuando les dices que practicas Pole?
14. ¿Tú consideras que el Pole es una actividad mixta o solo para mujeres?
15. ¿Qué sentimientos y emociones vienen a ti cuando bailas?
16. ¿Qué tan doloroso fue para ti el inicio? (aceptar el dolor en la piel)
17. El dolor tiene un sinnfín de significados, pero ¿Qué representa para ti con respecto al Pole Dance?
18. ¿Consideras que el Pole te ha ayudado a ser más sociable?
19. ¿Qué porcentaje de tus alumnas tienen pareja?
20. ¿Sabes si se han modificado sus relaciones de pareja con la práctica del Pole Dance?
21. ¿Quieres agregar algún comentario sobre esta entrevista?

Anexo 2: Cuestionario Instrumento para la Medición del Empoderamiento en Mujeres (IMEM)

Este cuestionario está diseñado para analizar ciertas características de su personalidad, en él se presentan una serie de enunciados o afirmaciones acerca de lo que la gente piensa, hace o le gusta. No existen respuestas correctas o incorrectas, solo trate de contestar con la mayor veracidad posible.

a) Datos Generales

1. Nombre _____
2. Años cumplidos: _____
3. Marque su nivel máximo de estudios:
() Primaria (incompleta o terminada)
() Cursando secundaria o carrera técnica

- Secundaria o carrera técnica terminada
- Cursando preparatoria, vocacional o bachillerato
- Preparatoria, vocacional o bachillerato terminado
- Licenciatura en: _____
- Maestría en: _____
- Doctorado en: _____
- 4. Ocupación:
- 5. Estado Civil:
 - Soltera
 - Casada
 - Viuda
 - Divorciada
 - Unión libre
- 6. Si tiene hijos, anote sus edades, aunque ya no vivan con usted:

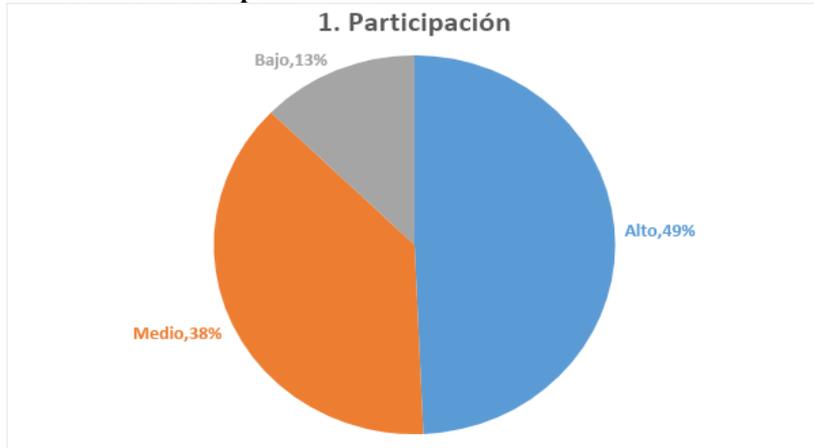
Indicaciones Generales para Contestar el Cuestionario

1. Lea detenidamente cada pregunta antes de responderla.
2. Es importante que procure contestar todas las preguntas.
3. Contesté conforme el grado de acuerdo que usted tiene con la aseveración.
4. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas.
5. A continuación, le pedimos indique qué tan de acuerdo o en desacuerdo está con las siguientes afirmaciones.
6. Para cada afirmación, marque con una “X” en la columna que mejor indique su grado de acuerdo o desacuerdo:
1 = Total desacuerdo 2 = Desacuerdo 3 = Acuerdo 4 = Total acuerdo
Por ejemplo, si la afirmación a calificar fuera “Yo estoy en completo control de mi vida” y usted está TOTALMENTE DE ACUERDO (TA), marcaría en la columna 4; por el contrario, si está en TOTAL DESACUERDO (TD), marcaría en la columna 1. Puede también marcar cualquier columna intermedia, según sea su grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación.

No.	Afirmación	TD	D	A	TA
		1	2	3	4
1	Mi pareja o padres deben saber siempre donde ando				
2	Mi felicidad depende de la felicidad de aquellas personas que son cercanas a mí				
3	Las mujeres gozan de los mismos derechos que los hombres para obtener puestos de poder y liderazgo				
4	Para participar políticamente tengo que negociar con mi padre o pareja				
5	Cuando tomo decisiones fuera de mi casa me siento insegura				
6	Las mujeres tenemos la capacidad para ocupar puestos de poder y liderazgo				
7	El nivel cultural influye en las mujeres para poder desenvolverse en puesto de poder o político				
8	Las buenas líderes son perseverantes				
9	Lo único que se necesita para ser líder es ser emprendedora				
10	Una líder debe ser activa				
11	Para poder ejercer un liderazgo político hay que nacer con las cualidades adecuadas				
12	Es necesario que las mujeres tengan conocimientos para que la mujer participe en procesos políticos				
13	La familia debe educar a las mujeres para que tengan puestos de poder y liderazgo				
14	Las mujeres tenemos las mismas oportunidades que los hombres para acceder a los puestos de decisión				
15	Trato de cumplir con las expectativas o anhelos que mis seres queridos tienen en mí				

No.	Afirmación	TD 1	D 2	A 3	TA 4
16	Me gustaría que más mujeres accedieran a puestos de poder				
17	La escuela influye en las mujeres para poder desenvolverse en un puesto de poder o político				
18	Alguien siempre me ayuda a decidir qué es bueno para mi				
19	Es mejor que sea el hombre quien tome las decisiones importantes				
20	Me siento cómoda cuando soy objeto de elogios o premios				
21	Yo tomo las decisiones importantes para mi vida				
22	Me siento satisfecha conmigo misma				
23	Tengo las habilidades necesarias para participar socialmente				
24	Mi vida actual la decido únicamente yo				
25	Las mujeres tienen la capacidad para dominar al mundo				
26	Mi trabajo es valorado y reconocido				
27	Mi carrera o actividad actual la elegí sin presiones				
28	Las mujeres tienen bastantes oportunidades para participar en los puestos de poder				
29	Cuando hago algo que no es o era permitido en mi casa, me siento incómoda				
30	Las mujeres y los hombres tenemos las mismas oportunidades para acceder a empleos de todo tipo				
31	Mi familia ve bien que yo participe socialmente aunque esté menos tiempo en casa				
32	Creo que es importante que las mujeres tengan ingresos económicos propios				
33	La responsabilidad nos lleva a ser líderes				
34	Disfruto cuando soy única y diferente				

Anexo 3: Resultados por factores



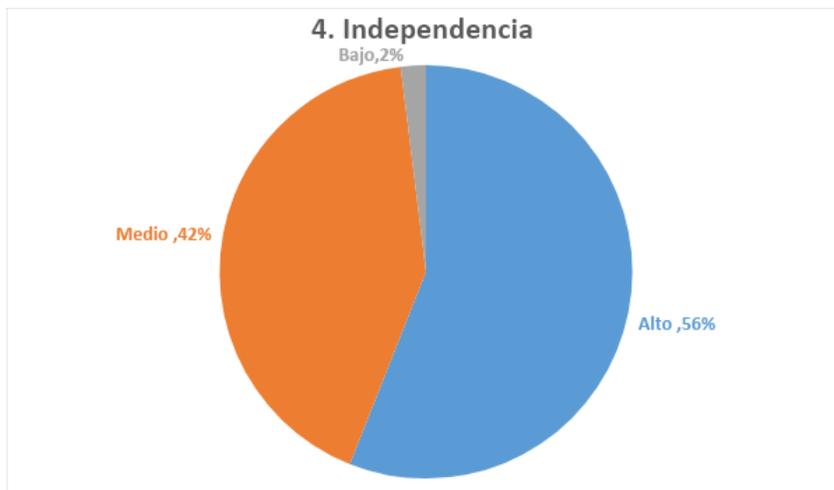
De las 71 practicantes de Pole Dance la gráfica nos muestra que, en el factor de Participación 35 de las 71 encuestadas, presentan resultados altos con un 49%; 27 participantes tienen un resultado medio con 38%, y 9 de las 71 tienen un resultado bajo con un 13% del total. Una calificación alta en este reactivo muestra a una mujer cuya percepción de mujer líder es una mujer muy activa, con alta participación en diferentes actividades, emprendedora y autosuficiente. Mientras que una calificación baja en este reactivo muestra a una mujer con una percepción de una líder como una mujer pasiva, poco activista, tal vez hasta tímida.



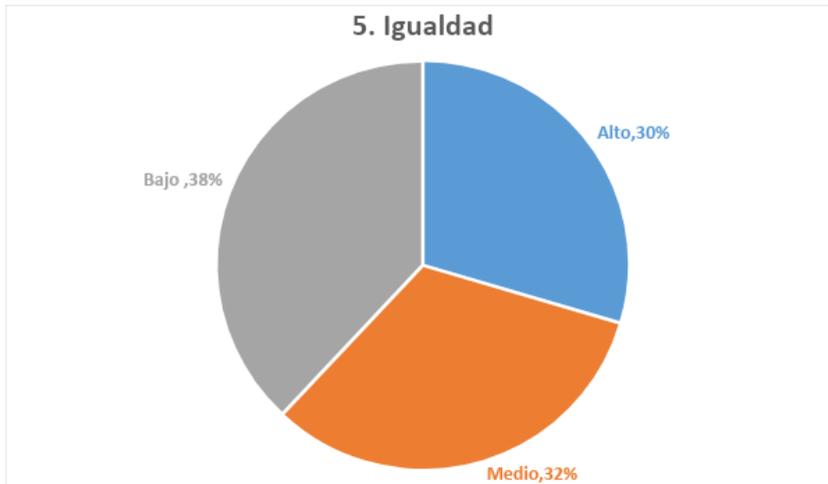
De las 71 practicantes de Pole Dance la gráfica nos muestra en el factor de Temeridad que, 69 de las participantes obtuvieron un resultado alto con 97% del total; mientras que, solo 2 de las 71 obtuvieron un resultado medio con 3%, y no hubo ninguna con resultado bajo. Una calificación alta en este factor sería característica de una mujer valiente, sin temor a tomar decisiones, segura de sus acciones. Mientras que una calificación baja, significa una persona con temor, insegura en sus decisiones, con miedo de sus propias acciones.



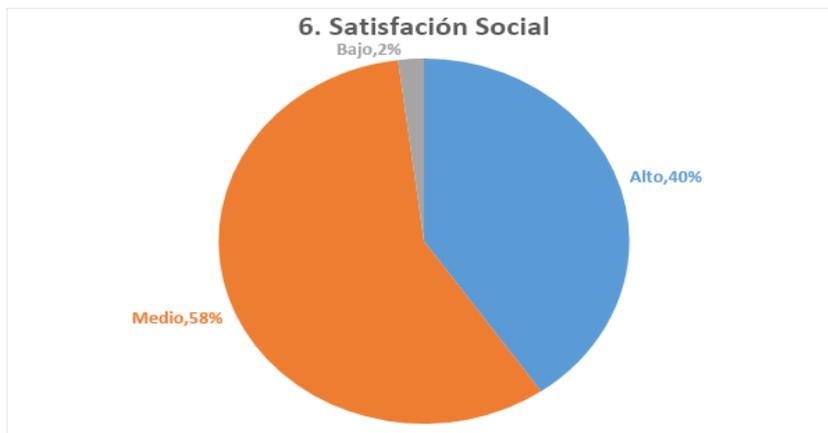
De las 71 practicantes de Pole Dance la gráfica nos muestra que, en el factor de Influencias Externas, 3 de las 71 tienen un resultado alto con un 5%; 21 de las 71 tienen un resultado medio con 19%, y 47 de las 71 tienen un resultado bajo con un 76%. En este factor una calificación alta es indicativa de que la persona considera que el liderazgo depende en gran medida de la persona misma y no de hechos ajenos a ella, probablemente con un locus de control interno. Mientras que una calificación baja en este factor indicaría una persona que considera que el liderazgo está en función de situaciones ajenas a ella, probablemente con locus de control externo.



De las 71 practicantes de Pole Dance la gráfica nos muestra que, en el factor de Independencia, 40 de las 71 tienen un resultado alto con un 56%; 30 de las 71 tienen un resultado medio con un 42%, y 1 de las 71 tienen un resultado bajo con un 2%. La calificación alta en este factor significa una persona independiente, con la capacidad de tomar sus propias decisiones y decidir por sí misma sin depender de otras personas. En contraste, una calificación baja, representaría a una persona con un alto grado de dependencia, ya sea para con su familia o con otras personas.



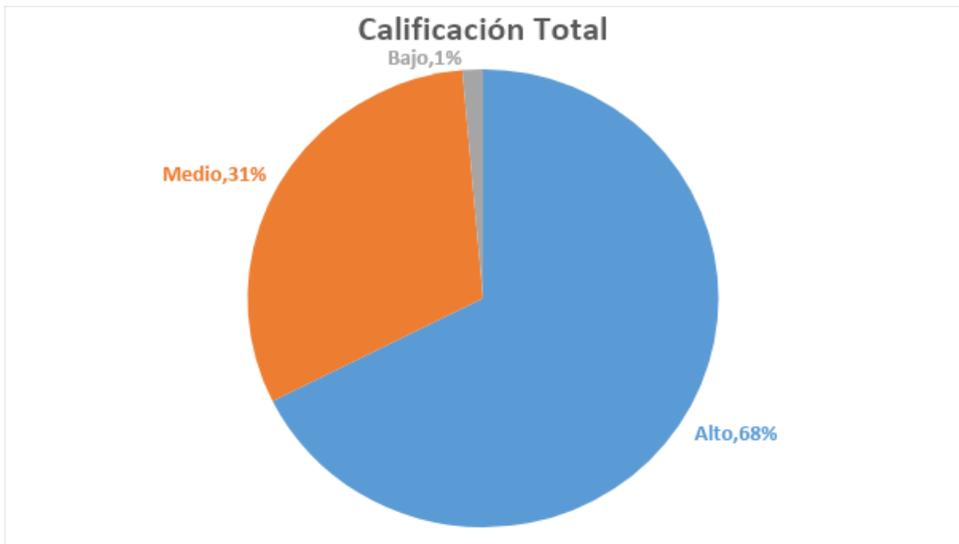
De las 71 practicantes de Pole Dance la gráfica nos muestra que, en el factor de Igualdad, 21 de las 71 tienen un resultado alto con un 30%; 23 de las 71 tienen un resultado medio con 32%, y 27 de las 71 tienen un resultado bajo obteniendo un 38%. En este reactivo una calificación elevada, será característica de una persona con un sentido muy elevado de igualdad de la mujer con respecto al varón, con una perspectiva de equidad entre ambos sexos, lo que le permite competir y luchar por mejores posiciones. Por el contrario, una calificación baja, sería indicativa de una persona que se limita y no persevera para alcanzar mejores posiciones, probablemente con limitaciones psicológicas (techo de cristal) o bien de otro tipo. Esto no implica que sus percepciones no puedan ser ciertas, pero por lo mismo, no lucha para vencerlas.



De las 71 practicantes de Pole Dance la gráfica nos muestra que, en el factor de Satisfacción Social, 28 de las 71 tienen un resultado alto con un 40%; 40 de las 71 tienen un resultado medio con un 58%, y 3 de las 71 tienen un resultado bajo con un 2%. Este reactivo se refiere a cómo se percibe la persona con respecto a su entorno social. Una calificación elevada, representa que una persona con un alto grado de confianza con respecto a su entorno social, pues se siente respetada y valorada. por el contrario, una baja calificación representa a una persona que se siente desvalorada por su entorno, con poco reconocimiento hacia su persona y/o su trabajo.



De las 71 practicantes de Pole Dance la gráfica nos muestra que, en el factor de Seguridad, 49 de las 71 tienen un resultado Alto con un 69%, 21 de las 71 tienen un resultado Medio con un 30% y, 1 de las 71 tienen un resultado bajo con un 1%. Una calificación alta en este factor representa una persona segura de sí misma, con confianza para realizar acciones y buscar mejores posiciones en cualquier ámbito. Por el contrario, una calificación baja, representa inseguridad, dificultad para tomar decisiones, poca satisfacción consigo misma.



Esta última gráfica nos muestra que, pidiendo a las encuestadas considerar una calificación total del Empoderamiento que han desarrollado a partir de la práctica de Pole Dance, 48 de 71 designan un resultado alto del 68% de crecimiento; 22 de las 71 tienen un resultado medio con un 31% de crecimiento, y solo 1 de las 71 tiene un resultado bajo, obteniendo un 1% de desarrollo del empoderamiento.

REFERENCIAS

- Beyebach, M. (2014). *La Terapia Familiar Breve Centrada en Soluciones*. Universidad Pública de Navarra. <http://aetsb.org/wp-content/uploads/2021/04/Capitulo-12.-El-modelo-TCS-abril-2014.pdf>
- Carreño-Bustamante, T. M.; González-Carreño, V. & Gallego-Henao, L. E. (2017). Empoderamiento de Mujeres Cabeza de Familia, Un Reto Social. *Revista Jurídicas*, 14(2), 46-62.

<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/juridicas/article/view/3250>

- Castello, O. (2006, abril 12). Pensamiento sistémico y desarrollo de la resiliencia. [Mensaje en un blog] *Gestiopolis*.
<https://www.gestiopolis.com/pensamiento-sistemico-y-desarrollo-de-la-resiliencia/>
- División para el adelanto de la Mujer. (2007). *La Mujer en el 2000 y después: Mujer, igualdad de géneros y deporte*. Secretaria de las Naciones Unidas.
- Ezequiel, B. (2009). Las psicoterapias. *Psiencia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 1(1), pp. 1-9.
<https://www.redalyc.org/pdf/3331/333127084005.pdf>
- Falcón, J. (2020, febrero 11). El papel de la mujer en la sociedad. [Mensaje en un blog] *Agenda Mexiquense*.
<http://agendamexiquense.com.mx/papel-la-mujer-en-la-sociedad/>
- Gómez, E. & Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 19(2), pp. 103-132.
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/129448/Resiliencia-a-familia-un-enfoque-de-investigacion-e-intervencion-con-familias-multiproblematicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, J. & García, R. (2008). *Instrumento para medir el empoderamiento de la mujer*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101158.pdf
- Hoffman, L. (1987). *Fundamentos de la terapia familiar. Un marco conceptual para el cambio de sistemas*. Fondo de Cultura Económica.
- Hudson, W. & Weiner, M. (1990). *En busca de soluciones: un nuevo enfoque en psicoterapia*. Paidós.
- Jiménez, A. (2015). *Perspectiva de Género en Terapia Familiar*. Escuela Vasco Navarra de Terapia Familiar.

- Márquez, T. (2019). *Cultura, Deporte y Mujer: Empoderar a Mujeres Refugiadas Mediante la Práctica Deportiva*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/91112>
- Moretti, M. J. (2019). *Pole dance y nuevas performatividades: del estereotipo a la transformación del pole como deporte. Estudio de caso de los polers en Quito*. [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. <http://hdl.handle.net/10469/15502>
- ONU Mujeres. (2019, octubre 9). El Progreso de las Mujeres en México. Todas las familias deberían ser un espacio de igualdad y justicia, sin embargo, con frecuencia en ellas se vulneran los derechos de mujeres y niñas. [Mensaje en un blog] *ONU Mujeres*. <https://mexico.unwomen.org/es/noticias-y-eventos/articulos/2019/10/el-progreso-de-las-mujeres-en-mexico>
- Pérez, M. & Vázquez, V. (2009). Familia y empoderamiento femenino: ingresos, trabajo doméstico y libertad de movimiento de mujeres chontales de Nacajuca, Tabasco. *Convergencia*, 16(50), pp. 187–218. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352009000200008
- Rosas, M. (2018). *Revisión sistémica de la literatura sobre la teoría general de los sistemas*. [Tesis de Licenciatura, Institución Universitaria Politécnica Grancolombiano, Facultad de Ciencias Sociales] <http://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/1441/Trabajo%20de%20grado%20final-Maria%20Alejandra%20Rosas%20Toro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salazar, V. (2016). *El pole fitness como propuesta metodológica de entrenamiento para el desarrollo de la fuerza y la flexibilidad*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Cuenca, Ecuador]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/26992>
- Schuler, M. (1997). “Los derechos de las mujeres son derechos humanos: la agenda internacional del empoderamiento”. En M. León (comp.) *Poder y Empoderamiento de las Mujeres*. TM editores.

Valenzuela, S. (2019). *Autoconcepto en un grupo de mujeres que practican Pole Dance en una academia del municipio de Bello Antioquia*. [Tesis de Licenciatura, Corporación Universitaria Minuto de Dios sede Bello].

https://repository.uniminuto.edu/jspui/bitstream/10656/10630/1/T.P_ValenzuelaBoteroSusana_2019.pdf

Watzlawick, P.; Helmick, J. & Jackson, D. (1985). *Teoría de la comunicación humana Interacciones, Patologías y Paradojas*. Editorial Herder.

Copyright (c) 2022 Fernando Pelaez Castañeda.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Usted es libre de:

1) Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato. 2) Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de: **Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

[ResumenDeLicencia](#)

[TextoCompletoDeLicencia](#)

CASINOS. UN ANÁLISIS DE LA ORGANIZACIÓN INTERACCIONAL DE LA ESTAFA

CASINOS. AN ANALYSIS OF THE INTERACTIONAL ORGANIZATION OF THE SCAM

Luis Alberto Hernández Cerón

Notas sobre el autor:

Estudiante del Doctorado en Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco.

 <https://orcid.org/0000-0002-8631-9965>

Esta investigación fue financiada con recursos del autor. El autor no tiene ningún conflicto de interés al haber hecho esta investigación.

Remita cualquier duda sobre este artículo al siguiente correo electrónico: luis_hernandez10495@uaeh.edu.mx

Recibido: 28/01/2022 Corregido: 26/04/2022 Aceptado: 5/05/2022



Copyright (c) 2022 Luis Alberto Hernández Cerón. Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#).

**CASINOS. UN ANÁLISIS DE LA ORGANIZACIÓN INTERACCIONAL DE LA
ESTAFA**

**CASINOS. AN ANALYSIS OF THE INTERACTIONAL ORGANIZATION OF THE
SCAM**

Resumen

El presente trabajo tiene la finalidad de estudiar una parte de la organización social del casino, la que hemos llamado organización interaccional, en ella lo importante son los encuentros de juego. Esa organización tiene un trasfondo, una cara oculta, que implica una tensión histórica entre casinos y estafadores. Se pretende estudiar ese conflicto desde el punto de vista interaccional a partir del método etnográfico y datos históricos de casos de estafadores. Los resultados permiten observar, de manera tónica y general, que la organización interaccional habitual del casino es más que puro y mero azar o probabilidades, sino un poco más allá de ello, son maquinaciones de juegos de azar, pues si no fuera así los estafadores no intentarían desmantelar dicha maquinación. El mecanismo de la estafa, al menos desde el marco interactivo, se puede visualizar con un concepto llamado interacción connivente, o vinculación conflictiva entre estafadores y personal del casino.

Palabras clave: casino, estafas, apuestas, organización, interacción connivente.

Abstract

The present work has the purpose of studying a part of the social organization of the casino, which we have called interactional organization, in it the important thing is the game encounters. This organization has an underworld, a hidden face, which implies a historical tension between casinos and fraudsters. It is intended to study this conflict from the interactional point of view from the ethnographic method and historical data of cases of swindlers. The results allow us to observe, in a topical and general way, that the usual interactional organization of the casino is more than pure and mere chance or probability, but a little beyond that, they are machinations of games of chance, because otherwise the scammers would not they will try to dismantle this machination. The mechanism of the scam, at least from the so-called interactive framework, can be visualized with a concept of colluding interaction, or conflictual relationship between scammers and casino staff.

Keywords: casino, scams, bets, organization, colluding interaction.

Introducción

Se llama casino a cualquier tipo de establecimiento social que reúna ciertas características generales de juegos de acción de azar. El casino como un tipo de institución social, debe su existencia en la sociedad moderna, estableciéndose en Europa en el siglo XVIII:

La historia de la palabra "casino" varió desde una cabaña hasta un palacio de apuestas. El origen de la actual palabra "casino" deriva del italiano "casa". La palabra en un principio se usaba para nombrar una casa de campo, para luego pasar a ser usada para describir un lugar de la casa donde se hacían reuniones sociales, una habitación o espacio donde las personas podían bailar, escuchar música o apostar [...] Uno de los casinos más antiguos de Europa, ubicado en Baden Baden en Alemania, fue inaugurado en 1748 por Edouard Benazet, quien contrató artesanos franceses para diseñar el estilo de los distintos salones [...] En 1857, el Príncipe Carlos III de Mónaco, introdujo la industria del casino para favorecer sus finanzas [...] Ya en el siglo XX, el Casino Montecarlo se convirtió rápidamente en un destino de moda. (Hernández, 2018, p. 65)

Llegado el siglo XX, Estados Unidos comandó la industria, especialmente en Las Vegas. Lo curioso de esa historia es lo que el príncipe Carlos de Mónaco anunciaba; favorecer sus finanzas. Al parecer en la socio-génesis del casino está inscrito un recurso a favor, es decir, "la casa no pierde", al contrario, gana la mayoría del tiempo, si no es que todo el tiempo. La pregunta es ¿cómo? pues el ¿por qué? viene inscrito en esa historia social. Para tratar de dar respuesta a cómo es que el casino favorece las finanzas de quienes están al timón (llámesele socios, dueños...) es necesario mirar desde la historia en conflicto, es decir, el casino al parecer ha tenido que vérselas con personas a las que han llamado estafadores y que el cine y la literatura han hecho de ellos hiper-personajes con hazañas llevadas a la fantasía. Tal vez el estudio de la estafa desde el marco de las interacciones pueda dar luz sobre dos problemáticas importantes, la primera de ellas dismantelar la estructura y organización de la premisa azar y probabilidad que el casino define; y segundo, si los estafadores intentan dismantelar la maquinaria del casino demostrando que el azar y la probabilidad son simples enganches ¿qué pasaría con el estudio de la ludopatía?

Para este artículo se estudiará la organización interaccional del casino que es oculta, que está tras bambalinas, y que tiene un conflicto histórico, se trata de describir ¿cómo es la organización de la estafa dentro del casino, desde el punto de vista de la interacción social? La importancia de la problemática es

demostrar que el casino funciona con capas organizativas, la estafa se encuentra dentro de una de ellas llamada organización interaccional de trasmundo. ¿Cómo es posible ese tipo de organización en el casino, quiénes participan, cómo participan, qué efectos tiene esa organización, cómo es su sistema de apuestas? A todo ello se intentará dar respuesta.

Los datos fueron tomados de un trabajo de campo realizado en dos casinos de la ciudad de Pachuca, Hidalgo, en un periodo de 2016 a 2018, los criterios de selección de los casinos observados fueron dos: a) el autor radica en dicha ciudad y b), son los únicos en la ciudad. Por otro lado, el trabajo de campo consistió en participar como un jugador y observar lo que sucedía en ambos casinos, la etnografía implicaba observar no sistemáticamente, es decir, sin entrevistas, pura observación y diálogos naturales con quien deseara mantener plática. Las observaciones se realizaban tratando de cubrir los siete días a la semana en los horarios de entre 12:00 p. m. a 4 a. m. Las técnicas de recolección de información eran por medio de registro en diario de campo de dos maneras: a) cuando se podía hacer el registro, se realizaba en las mesas para comida o en los baños, y b) saliendo de los casinos observados se describía lo que había pasado en esa visita.

Para el caso de conocer un poco del trasmundo de esos casinos, implicó estar en altas horas de la noche, especialmente en barra, algunas personas se acercaban al autor ofreciendo prestamos, algunas substancias que permitían mitigar el cansancio, algunas pláticas naturales sobre estafas menores en otros casinos, por ejemplo, algunos jugadores mencionaban que en tal o cual casino un crupier o tallador era novato, solo tenían que esperar a que tallara una mesa o seguirlo en otras mesas, así las ganancias de esa noche eran en beneficio del jugador. Aunque en general las estafas, por decirlo de alguna manera, – profesionales– eran una rareza en los casinos, pues algunos meseros o talladoras mencionaban que no habían tenido más que algún conflicto con algunos contadores de cartas, señalando, que no eran de la ciudad, que se dedican a contar en diferentes casinos, decían, no son de la zona.

Las grandes estafas entonces parecen una rareza, pero vale la pena estudiarlas porque en general son parte importante de una organización social del casino. Aunado a eso, la información recolectada por la etnografía no era suficiente para estudiar la temática del trasmundo, es decir, algo que no se puede mirar a simple vista. Para subsanar ese sesgo, se utilizaron documentales que pudieran describir ese trasmundo, especialmente dedicados a la estafa, uno de los que

tenía mayor número de vistas y frecuencia en Google era el documental de History Channel, contando con 72 videos de entre 7 y 10 minutos cada video, de igual manera la página Poker Star Casino anuncia El Salón De La Fama De Blackjack 21, constituido en 2002, en Barona Casino, California, en el cual se tienen la mayoría de las historias de History Channel, aunque ese último documental habla de más personas.

El criterio de selección fue tomar como referencia el documental y el salón de la fama por ser los mayores exponentes de las estafas históricas, si bien son estafas profesionalizadas que en muchos casos no tienen nada que ver con las pequeñas estafas, la hipótesis es que podrían explicar una estructura interactiva llamada connivencia de la estafa en el casino, así como el papel funcional para él. Los ejes analíticos de ese material eran para centrarse en la forma de hacer la estafa de los diferentes casos expuestos, para observar lo que tienen en común y poder dar una explicación sociológica sobre esa forma social.

La apuesta teórica para codificar la información fue con los conceptos de Erving Goffman, especialmente encontrando una estructura interactiva que permite dar cuenta de que las diferentes formas de estafar tienen una estructura llamada interacción connivente, no importando el detalle de la estafa siempre habrá una equivalencia funcional que permite explicar la estafa. Aunado a ello, se partió de lo que Víctor Payá (2017) anuncia: uso crítico de las teorías, es decir, no centrarse en teorías para explicar el fenómeno, sino por el contrario preguntar acerca del fenómeno utilizando diversas teorías. Partiendo del uso crítico se plantearon conceptos tales como: mundo (referenciando a Howard Becker), trasmundo (referenciando a Max Weber sobre el desencantamiento del mundo), roles, organización, estrategias (referenciando a Goffman, Hall o Simmel).

En tanto a una especie de –sociología de la estafa–, es una agenda, al menos en castellano tomada más en criminología como un tipo de delito. Bien, las reglas a las que se alude son de derecho, pero no toda estafa es desviación de esas reglas, depende del fenómeno que se esté mirando. Por lo anterior, se opta por observar a la estafa como una forma; muy de la mano de Simmel (2014), así los aspectos de contenido serán dejados para otras ciencias. Por otro lado, una –sociología del casino– es reducida, especialmente la que atañe a estudiarlo desde su situación interaccional, por ello, el uso de la etnografía en conjunto con los documentales, para tener como resultado una especie de

etnografía historiográfica de la forma de estafa en el casino. Por lo que el estudio se limita a describir y clasificar.

La etnografía y los datos históricos permitieron triangulación de información para formar nodos analíticos que se presentan de manera tópica, que permitan generalizar la estructura y organización de la estafa en los casinos. Por ello no se especifica si lo estudiado es en tal o cual casino, de igual manera se utiliza la palabra “casino” de manera general, pues lo que se estudia es una parte de su organización no un casino en concreto.

Zona de acción de azar: Estructura de equipos de trasmundo

La vida social de un casino es bastante compleja, se puede decir que tiene capas estructurales y organizacionales muy profundas, en algunos casos hay capas que pueden visualizarse tranquilamente y hay otras que ni siquiera pueden verse. Para efectos de análisis se puede dividir el casino en *vida social interna* y *vida social externa*, esta última tiene correlación con normas de la ciudad, tales como permisos, terrenos de instalación, horarios y, claro, nominas ocultas con miembros gubernamentales, políticos u otros cargos importantes en un municipio o estado, de igual manera, una segunda correlación implica a los fabricantes de máquinas, mesas de juegos, cartas, en fin, material necesario para un casino. Pero lo más importante es su *vida social interna*, pues sin ella el casino no puede sobrevivir, ella se puede dividir en dos grandes grupos de personas; el personal, encargado del mantenimiento y maquinaria del casino y jugadores, aquellos que disfrutan de la actividad social interna requerida.

La actividad social interna del casino es de corte lúdico, los individuos no necesitan un guía como en un museo para saber a lo que van, ello implica que el personal está encargado de mantener ese ambiente para que las personas puedan jugar. Esa actividad social interna se puede dividir aún más: a) actividad social de ocio, en ella las personas toman rol de cliente para poder disfrutar del servicio de restaurante, bar, shows en vivo, partidos de futbol, etcétera; b) zona de acción¹ de azar, que implica todos los juegos a los que los

¹ Se entiende por acción una situación interaccional en donde seguro habrá tensión, riesgo y juego, los implicados en dicha situación solo pueden obtener un “trozo”, es decir, se entiende por acción “actividades que son consecuenciales, problemáticas y emprendidas, según se siente en ese momento, por el interés de las mismas” (Goffman, 1970, p. 165). La acción, entonces, no es exclusiva del casino, pero seguro de ahí surgió. La acción del casino no pone en riesgo,

clientes pueden acceder transformando su rol de clientes a rol de jugadores y, por ende, en rol de apostadores, y de ella se tiene: zona de acción de azar en vivo de encuentros de juego en donde los apostadores se enfrentan, especialmente, con un tallador o crupier que es parte del casino, un personal de mucha importancia pues es el que está al frente de la maquinación de los juegos y, zona de mediana acción de azar, donde un jugador juega con una máquina.

Esa actividad social interna del casino es habitual, su día a día, las personas-clientes la conocen bien, saben de días de precios bajos, bebidas baratas, comida barata, espectáculos a precios bajos, saben jugar al póker, dados, blackjack, ruleta, máquinas tragamonedas. Empero, hay un mundo tras bambalinas en el que las cosas no se pueden mirar a simple vista y es muy complejo entrar a ese trasmundo.

En el mundo habitual del casino, en su organización interaccional, correspondiente a la zona de acción de azar en vivo, algunos equipos se ven comprometidos, primeramente, el equipo del personal, especialmente los crupieres o talladores, quienes están frente a la mesa protegiendo los intereses del casino, tanto los monetarios como el sistema de gratitudes hacia con sus clientes (Hernández, 2021). Un segundo equipo, perteneciente al personal son los vigilantes panópticos², que se refiere a todas aquellas personas que están detrás de las cámaras vigilando las mesas de juego en vivo, al igual que las máquinas tragamonedas o juegos virtuales; un tercer equipo son los servidores, ejemplos son meseros que se encargan de que el cliente no realice esfuerzos en conseguir lo que desea del servicio del casino, como bebidas o alimentos. Finalmente, el equipo de los jugadores, personas que ocupan el rol de cliente y el rol de jugador para poder acceder a los encuentros de juego. Claro, esta es una visión muy sesgada, pues otros equipos del personal y subequipos de los jugadores también se ven inmiscuidos, pero en su núcleo son tangenciales.

intrínsecamente, la vida de sus implicados, solo su capital, por ello, cabe entender la situación de acción de azar en el casino del tipo vicaria.

² En el sentido foucaultiano (2009). Actualmente el panóptico no solo cabe pensarlo en instituciones totales del tipo carcelarias. El panóptico es un modelo arquitectónico carcelario, en la que en una estructura al centro permite la vigilancia de las celdas de los internos. Al mismo tiempo es un modelo social de vigilancia de las actividades que ocurren dentro de un establecimiento.

El mundo habitual del casino en su organización interaccional de los encuentros de juego, desde el punto de vista del personal, al parecer tiene una clave, *no azar, no probabilidad* sino maquinación y truco de los juegos para favorecer las finanzas del casino. Eso permite que la situación de acción de azar sea controlada por el casino, es decir, en principio es una definición falsa que termina, en algunos casos, en ser una definición verdadera³, ese proceso definitorio engancha a los jugadores y los define como habituales, es decir, aquellas personas que juegan con la creencia de azar y probabilidad o un no control de los juegos por parte del casino. Si esto fuera así, mucho de lo que ocurre en los encuentros de juego en vivo no tendría históricamente una explicación al porqué de otros equipos como los estafadores. Así se encuentra un trasmundo o la doble cara de la organización interaccional de los encuentros de juego en vivo.

En el trasmundo del casino la estructura de los equipos al parecer no es la misma que en el mundo habitual de los encuentros de juego, pues en primer lugar no es visible a simple vista, incluso para un observador con una observación muy puntual le será difícil percatarse de ese mundo. Así, hay pues, dos formas fundamentales para poder observar, la primera de ellas refiere a la historia, es decir, conocer la historia del casino, especialmente la del Salón de la Fama del Blackjack o la literatura de estafas o películas y documentales del casino. En muchas ocasiones la historia de un objeto, por ejemplo, el zapato [un objeto que contiene las cartas barajeadas para que el tallador las tome al azar] implica un conflicto o disputa entre estafadores y casino. Pues indica que anteriormente el tallador tomaba las cartas, las barajaba y las dejaba a su lado en forma vertical, casi perfectamente apiladas cosa que, en una distracción los jugadores podían cambiar todo un mazo completo a su favor, ello implicó tomar más de un mazo de cartas y contenerlas en un objeto que resultaría, visiblemente, más complicado para el cambio total de cartas. Así la historia de las cámaras, del perfil biométrico, de la vigilancia... implica casi siempre un conflicto entre los equipos interno y externo.

Por otro lado, la observación se puede realizar ingresando a ese mundo, cosa más complicada hoy día, pero se puede ingresar a una parte de ese mundo y tomar pistas para formar el cuadro completo del trasmundo, por ejemplo, hay muchas personas en los casinos que pueden acercarse a uno para ofrecer

³ Para las definiciones de la situación de este tipo puede verse, William Thomas (2005), Robert K. Merton (2010) o Paul Watzlawick (2010).

drogas, prestamos monetarios o partidas en casinos ilegales y a partir de ahí seguir la pista del trasmundo. La presente investigación se enfoca mucho más en la primera forma de observar, y de ella, solo se centra en algunas cosas vivenciadas por el autor en los casinos observados.

Los equipos básicos de ese trasmundo son, por parte del casino, el falso espectador⁴ (Goffman, 2006a), miembros del casino que trabajan fingiendo ser jugadores para tratar de ubicar estafadores, y suelen ser exestafadores o jugadores con mucha habilidad en el famoso conteo de cartas. Dentro del equipo del personal se encuentran los vigilantes panópticos⁵ quienes dan indicaciones a crupieres y falsos espectadores, principalmente, de algún jugador con partidas inusuales, eso moviliza a todo el personal de una posible amenaza. Por el otro lado del conflicto está el equipo externo, jugadores que intentan dismantelar la maquinaria del casino, es decir, intentan destruir su definición de situación de acción de azar, son llamados estafadores. A la vez se encuentra un equipo residual, los restauradores, que en su función principal intentan restaurar la situación de juego de un jugador o al jugador mismo, en su segunda función coluden con el equipo interno o el equipo externo para completar la estafa o coartarla. Por lo tanto, la organización interaccional de la estafa es la otra cara de la moneda, la otra cara de la organización interaccional de la zona de acción de azar habitual.

Esta descripción de la zona de acción de azar ha sido muy simple, pues esa clasificación merece un análisis propio. Empero, es a propósito ya que interesa la otra clasificación de la zona de acción, que se puede llamar *zona de acción de azar de trasfondo*. En ella los mundos secretos son su organización social básica. La presente investigación se dedicará a describir esta zona de trasmundo de la vida interaccional del casino⁶.

⁴ Es un concepto que implica hablar de roles, no de personas concretas, referido a una metáfora con los trucos de magia; cuando una persona finge ser parte de los espectadores, así el mago, elige a una persona del público para realizar el truco.

⁵ El concepto refiere a roles de vigilantes, especialmente detrás de las cámaras de perfil biométrico.

⁶ Actualmente la bibliografía de los casinos desde el punto de vista analítico a aumentado, el problema es que los análisis etnográficos de su vida social interna aún siguen siendo muy limitados. Por lo demás, puede verse: Castillo León, M. T., Fuentes Gómez, J. y Echeverría Echeverría, R. (2011), "Los juegos de azar como problema emergente en la investigación social en México: balance preliminar y perspectivas". En *Juegos de azar. Una visión multidisciplinaria*, coordinado por Cecilia Judith Mora-Donatto (2010). La línea de investigación más amplia responde al problema del juego patológico.

Zona de acción de azar: Roles-equipos discrepantes y mundos secretos

Un mundo, de acuerdo con Becker (2008, 2015) representa cierta parte de la sociedad, supone comunidades, organizadas, interpretativas y acciones colectivas entre productores y usuarios. Los productores son personas que fabrican la organización de la actividad, se habla de *un hacer guiado* o acto inteligente (Goffman, 2006b), Por otro lado, los usuarios son personas que actúan conjuntamente en la organización, *un usar*, así que la característica básica de la estructura del mundo es la actividad de rol que se lleva y requiere ahí, se requiere que sea visible y se realice con aplomo y ecuanimidad de las expectativas de los demás presentes, más, los miembros de los equipos en juego comparten cierto conocimiento que se oculta a otros equipos, la escisión básica es un equipo interno y un equipo externo (Goffman, 2006a), más, los miembros no son los únicos involucrados en la actividad, sino todos los objetos y paquetes⁷ cuyas actividades estén ancladas en la representación del rol, es decir, un mundo contiene artefactos, actividad de rol e interactuantes – productores y usuarios–.

Por lo tanto, un trasmundo surge de la significancia fundamental de cada mundo, es decir, depende del mundo y especialmente de la significancia central de él para poder presentarse. Su actividad entonces no es un rol requerido sino un rol discrepante (Goffman, 2006a) del mundo. El trasmundo y sus roles discrepantes son en su naturaleza, un mundo ulterior simbólicamente establecido y subordinado al mundo del que forman parte (Schluchter, 2017). Por lo tanto, las actividades de rol discrepantes no se desean sean visibles. Para el caso específico del casino, su trasmundo es muy amplio y para estar ahí no se procede de la misma manera que en el mundo visible ni mucho menos pueden ingresar todos los que podrían participar e ingresar al casino. El trasmundo puede tener una división en tanto a su organización formal más amplia, organizaciones criminales entre otras más. Pero hay una organización que se presenta en todos los casinos con una tensión especial entre algunos jugadores que les llaman estafadores y miembros del casino que se dedican a maquinar juegos y personal que se encarga de mantener el encuentro de juego. A ese trasmundo solo le compete un *conflicto en los encuentros de juego*, por un lado, los talladores y maquinadores buscan fabricar una realidad de

⁷ En este sentido se toma el punto de referencia de paquete de Howard Becker (2016) y actante de Bruno Latour (2008), para referirse a que una zona de acción de azar no solo está compuesta por personas, sino que hay paquetes no humanos, actantes que son muy importantes en esa actividad social.

situación de acción de azar; por otro lado, los estafadores buscan dismantelar esa maquinación con un epígrafe, *no azar, no probabilidad, sino maquinación o trucos*.

Los roles discrepantes, entonces, son actividades en secreto de la línea habitual del rol del mundo visible del casino y la estructura de algunos equipos vinculados a ese trasmundo, que sustentan esos roles, se diferencian de los equipos visibles⁸, por el contrario, se presenta una estructura de equipos básicos tales como: *falso espectador* un rol que pertenece al equipo del personal, *estafadores*, un rol del equipo externo-jugadores, el grupo *restaurador* un rol del equipo residual [ni personal ni jugadores] y la connivencia entre equipos interno-externo o residual-interno.

Se comenzará con el rol del falso espectador (Goffman, 2006a), el cual pertenece a la estructura del personal del trasmundo del casino. El personal que toma rol de falso espectador finge ser un jugador más sin anunciarlo, es un secreto, y lo utiliza en pro del casino. Su actividad de rol implica una vigilancia de los jugadores que figuren latencia de estafas o intentos de estafa, así como identificar jugadores con perfiles biométricos etiquetados de buscados o finalmente, por acusaciones de “soplones”. Se mimetizan con el ambiente, apuestan en las mesas en vivo, piden bebidas que simulen alcohol y se encuentran en mayor medida en las mesas de blackjack, ruleta o dados, así como paseos por las máquinas tragamonedas. La finalidad del rol del falso espectador es “pisar el palito”, tratar de descubrir a los estafadores haciéndoles caer en la propia trampa de la estafa para que revelen los secretos de la estafa, cuántos son, quiénes son, de dónde son...

El rol del falso espectador no es una persona concreta sino una forma de actuar en el trasmundo del casino, por lo general se trata de personal del casino fingiendo ser jugadores, pero se puede observar en la historia una estructura del falso espectador entre personal del casino y personal de seguridad tales como policías encubiertos. Cuando sucede así, la actividad de ese rol discrepante es triádica: personal del casino, seguridad policial y estafadores. El caso lo puede ilustrar Ida Summers⁹, estafadora de casinos en Estados

⁸ Véase (Hernández, 2021)

⁹ Caso del Salón de la Fama del Blackjack 21. Estafadora de casinos norteamericanos. Puede verse el documental de History Channel, *Desafiando las Vegas: la gran estafadora* <https://www.youtube.com/watch?v=yyOQzU8x9hY&list=PLuQ1j35k4C2ulsHBMMQJsfafXggiFv04s&index=40>

Unidos. Pues un equipo de “soplones”, dio aviso a un casino sobre el *modus operandi* del equipo Summers, así que la puesta en escena del falso espectador fue con la totalidad del personal del casino, así como el FBI (Federal Bureau of Investigation) para atrapar a los estafadores.

Por otro lado, el equipo estafador. Su actividad principal es la fabricación de marcos explotadores (Goffman, 2006b), implica una acción cooperativa para inducir a individuos creencias falsas de la realidad que están experimentando, es pues un “plan o estratagema” para dismantelar el *azar y probabilidad* de los juegos de azar del casino, es lo que se mantiene en conflicto con la actividad de “pisar el palito”. Se trata de una fabricación de engaño de ser un jugador habitual más, empero, esa fabricación conlleva una preparación ardua por maquinadores de roles¹⁰.

Los maquinadores de roles por lo general son personas con algún oficio o habilidad que han adquirido y que pueden trasladar a otros lados, en este caso, al casino, para tratar de tomar ventaja en sus juegos en vivo o en máquinas tragamonedas. Es decir, tiene marcos primarios en los cuales trabajan su “trata o plan” (Goffman, 2006b). Se tiene que maquinar toda la estafa, desde cómo estarán vestidos, a qué hora asistir al casino, cómo apostar, proyectar definiciones habituales, es decir, aparentar ser un jugador con “suerte”, etcétera, con la finalidad de que el maquinado no sospeche la estafa. Esas fabricaciones no son benévolas, pues no son una especie de monta de broma con cámaras escondidas, sino son explotadoras, tratando de tomar algo que no les pertenece.

La fabricación de la estafa es mediante argucias de dos tipos estructurales, por un lado, la estratégica que indica un plan profesional para tomar ventaja sobre los juegos del casino, es un plan cooperativo, principalmente diseñado por un líder y los estafadores, a ellos el plan les tiene que persuadir para transformar la estafa en un juego, trabajo, pasatiempo... para no quedar manchados moralmente, el plan debe descubrir el truco de las mesas en vivo. Por otro lado, la estructura indirecta, que indica un plan movido por un tercero que se encuentra fuera de la estafa, especialmente el líder, pues no participa en la

¹⁰ En este punto se puede observar el conflicto histórico a nivel de la interacción social. La maquinación de roles para tramar un plan para explotar al casino está en pugna con la actividad de rol del personal del casino; maquinar juegos. Por lo tanto, el conflicto no es tanto entre personas concretas sino entre roles y organizaciones.

estafa solo en la preparación del plan de estafa. A los estafadores que se forman con la estructura estratégica y la indirecta, le llamaremos *profesionales*, los que solo ocupan la indirecta o la estratégica solamente, tienden a quedar tambaleantes, todos los demás que no trabajan con dicha estructura del plan suelen ser *principiantes*.

Un ejemplo que ilustra lo anterior es la película *Blackjack 21*¹¹, basada en la estafa del equipo MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts), su estructura de plan de estafa tenía la estrategia y lo indirecto, el plan se tenía que probar en casinos de menor escala, pero lo importante es que permite observar una organización muy compleja, en primer lugar, los miembros del equipo estafador adquieren mediante socialización y pruebas vitales estatus maestros, refiriéndose al conocer en extremo la estructura del plan, en segundo lugar la socialización del estafador es mediante argucias, de las cuales se pueden observar cuatro:

A) La argucia de laminación de la realidad (James 1989). Se trata de maquinar el mundo de la estafa no como estafa o en su defecto como neutralización, es decir, que lo que se va a realizar se puede ver como un juego, pasatiempo, trabajo, así en la película *Blackjack 21*, implicaba ver al casino y sus juegos como un trabajo-juego, además, que como un mundo matemáticamente posible a vencer. En la mayoría de los casos se observa una laminación de la estafa como trabajo, diversión e incluso retar los trucos del casino, para demostrar que son posibles de vencer, que el azar es más truco que se puede desmantelar. Siguiendo el primer caso antes mencionado, Ida Summers, la argucia de laminación se presentaba como un trabajo, hasta tener un ingreso que les permitiera retirarse con una vida cómoda.

B) Argucia de aprendizaje (Goffman, 2006b). Esta argucia implica la socialización del estafador, es decir, no solo importan las cualidades que tenga la persona seleccionada para la estafa, sino que aprenden a ser estafadores, tienen que aprender el “arte del engaño”. Por ejemplo, en la película *Blackjack 21*, el aprendizaje es mediante el conteo de cartas que indica cuándo y cómo apostar, así como falsificar fachadas personales, identidades para no ser descubiertos por los falsos espectadores, utilizar pelucas, vestimenta o cualquier truco para no demostrar que son la misma persona. De igual manera el aprendizaje de la estafa implicaba connivencias; contar cartas podría indicar si la mesa está caliente, luego realizar un movimiento colocando los brazos tras el respaldo de la silla, eso era la señal para entrar y apostar, tocarse con el dedo

¹¹ Puede verse la película *Black Jack 21* (2008), dirigida por Robert Luketic.
Xihmai 166

índice cerca del ojo significaba hablar, pues algo anda mal, acariciarse la cabellera era señal de retirada.

Las señales conniventes no son únicas, en algunos casos encender un cigarrillo, tocarse las gafas puede indicar alarma o apuesta aquí, o el ojeo (*Spotters*) es al que más se recurre. Para el caso de Ida Summers se trabajaba con formas distractoras, así el tallador tenía que ser despistado para poder cambiar una carta o un mazo de cartas a favor del equipo estafador. Lo anterior indica un adiestramiento para el conteo de cartas, usar distractores para cambio de cartas, falsificar identidad personal, aprender el disfrute de la estafa.

C) Argucia del disfrute. En ella se presenta la persuasión de los estafadores de observar que su actividad no es más que un juego o trabajo, de no quedar manchados moralmente, no asumirse como estafadores o en su defecto neutralizar esa actividad argumentando que no son más dañinos que el casino, el disfrute tiene que ser situacionalmente construido no es algo dado *per se*, sino que el estafador es definido para al menos, estar contento con lo que hace, es una estructura que no es propia de la estafa, ya el sociólogo César Ángeles (2019) retomando a Howard Becker (2010) argumenta que, darse un viaje con el consumo de marihuana es por medio del aprendizaje y las definiciones de la situación, no es intrínseco al acto.

D) Argucia correctora. Este tipo de actividad social se puede observar cuando el equipo estafador ha cometido alguna falla del plan o cuando algún miembro del equipo ya no quiere seguir el plan. El estafador indirecto se encarga de realizar la corrección, manchando moralmente al que ha cometido el fallo, castigando, amenazando, expulsando del equipo o en algunos casos la muerte. En otros casos se elimina el estatus maestro para dejar al miembro del equipo con estatus alumno, se le quita el puesto que ocupa.

Otro de los roles del trasmundo del casino es el residual. Implica ejecutar una actividad principal, restaurar. El equipo residual suele ser parte del personal o aparentar ser un usuario-cliente más del casino, pero su participación es de externo. La restauración va dirigida al cuerpo o la actividad de los apostadores, el cuerpo se restaura con alguna droga, como la cocaína, por otro lado, la actividad del jugador es restaurada por préstamos. El equipo restaurador se puede construir por miembros del personal en dos direcciones; en secreto del casino o a sabiendas de él. En tanto al primero, algunos miembros del personal forman una red colusiva para restaurar cuerpo o actividad; es un equipo con rol discrepante para el casino, porque el prestamista o el vendedor de alguna droga tiene que esconderse de él. En lo que respecta al segundo, el casino

conoce al equipo restaurador y los deja trabajar con una comisión o sin ella, el ejemplo lo ilustra la película *El Apostador*¹²

Más allá de los equipos restauradores, la restauración¹³ misma tiene una estructura. Es un servicio que se encuentra en el trasmundo, debe ser ecuánime a lo que se restaurará, puede ser legal como los prestamistas [siempre que sea capital propio], o ilegal como la venta de drogas. La restauración no se da a notar como una actividad más, sino que se accede a ella por canales secretos, se realiza en lugares lejanos a la actividad densa del casino como baños o estacionamiento, o donde la actividad es muy densa como restaurante, barra o mesas de juego en vivo, ahí lo más común es con señales conniventes como un estrechón de manos, un abrazo. El servicio de restauración solo aceptará a personas con símbolos de deterioro adecuados al servicio, el restaurado tendrá algún conocimiento básico de la restauración, es decir, tiene responsabilidad moral de su participación en la restauración; el cuerpo no se deja a servicio, sino que este es veloz en el momento de la restauración, es exprés, finalmente, la restauración no se puede presentar varias veces a una persona, el servicio no puede extenderse a todos los que lo requieran, pues quedaría expuesto a la habitualidad del mundo y no del trasmundo.

Hasta ahora, se ha puesto hincapié en una parte del *modus vivendi* interaccional del trasmundo del casino, especialmente lo referente a los equipos: falso espectador, estafadores y restauradores, de los cuales es difícil mirar su actividad a simple vista. Ahora se pasará a la actividad de la estafa, es decir, cómo se produce esta.

Situación de estafa en el casino: la interacción connivente

Siguiendo a Erving Goffman (2006a) cuando dos personas se hallan la una a la otra en presencia física inmediata y se muestran como participantes acreditados, emanan información por símbolos verbales y por símbolos corpóreos. Esos dos tipos de información forman una situación discursiva y una situación expresiva en y del encuentro mismo (Goffman, 1970). Lo que se expresa, regularmente es por rituales de interacción, los cuales se traducen y entienden por marcos rituales y habla. Esos símbolos son las fuentes principales de información para los participantes en interacción.

¹² Puede verse la película: Wyatt, R. (director). (2014). *El apostador*. Paramount Pictures.

¹³ La restauración en los hospitales mentales, de donde se basa esta explicación, puede verse en Goffman (2007).

Por otro lado, cuando más de dos personas se encuentran en contacto mutuo, especialmente en triadas, puede ser que a uno de esos participantes se le quiera ocultar información en tanto a su beneficio o en su contra, por lo tanto, la situación discursiva y expresiva tienden a fusionarse para tratar al presente por dos canales, uno, a lo que se considera normal en el encuentro y otro, construir un encuentro secreto subalterno. Cuando eso pasa se puede tener una estructura que conviene llamar interacción connivente, pues consiste en un compromiso de conveniencias de complicidad entre dos participantes para un tercero en el encuentro. Ejemplos de ello pueden verse en una fiesta sorpresa donde dos personas confabulan para hacerle creer al cumpleañosero que se les ha pasado esa fecha especial, o estudiantes que se ayudan en el examen para tener respuestas correctas, ejemplo, el índice es la A, el medio es la B, el anular es la C..., o cuando dos adultos conversan de algún problema utilizando claves en las palabras, sustituyendo palabras, o utilizando glosa corporal para que el menor no capte el sentido de la conversación, o cuando médico y familiar coinciden en no decirle el problema médico al paciente de alguna enfermedad terminal o de algún otro problema que altere al paciente.

La estructura de la interacción connivente tiene doble morfología. La primera implica una fusión en clave de habla y el cuerpo, es decir, la situación discursiva y expresiva son manifiestamente aprendidas, con una clave que solo tendrán los implicados y que el tercero tendrá que desconocer. Ese aprendizaje se da por las argucias, antes descritas. La finalidad de la interacción connivente es presentarlo ante ese tercero. Esa presentación puede no tener una economía de esfuerzos, como los estudiantes ante su maestro, los padres ante el hijo, o los amigos y el cumpleañosero. Por otro lado, está la profesionalización de la connivencia donde la fusión en clave de los símbolos verbales y expresivos son complejamente elaborados, como las estafas. Así, independientemente de la connivencia compleja o simple solo existen dos papeles básicos: colusionados y excolusionados (Goffman, 1974)¹⁴ o los que engañan y los que son engañados.

La interacción connivente no toma habla por ritual o viceversa, necesita fusión de ambos para poder funcionar, aunque su presentación ante el tercero es por corto tiempo, no permite estafar varias veces al mismo casino o varios casinos de la misma forma. Eso torna al casino vulnerable, pues las señales de

¹⁴ El estudio de la connivencia es importante en psiquiatría, especialmente la que se centra en la familia, un ejemplo fuerte es Ronald Laing (2014).

connivencia no son siempre las mismas, por ejemplo, encender un cigarrillo, puede o no ser señal connivente, además que las señales pueden variar. Obsérvese dos ejemplos de connivencia que se han estado trabajando: *Blackjack 21* y equipo Summers.

La forma de estafar que presenta la película *Blackjack 21* se conoce como sistema de conteo. El equipo además construye una fusión en clave de habla-ritual para anunciar las mesas calientes para estafar. Dos roles son básicos: *ojeadores*. Se trata de estafadores que entran a las mesas de juego, apuestan el mínimo permitido y tienen que contar cartas para saber cuándo hay cartas favorables para hacer grandes apuestas. El segundo rol es el de *grandes jugadores*. Ellos se encargan de, cuando lo indican los ojeadores, hacer las grandes apuestas. La connivencia se observa [primeramente con los ensayos] en el momento que los ojeadores hacen un movimiento de los brazos poniéndolos tras el respaldo de la silla, ritual que indica que es tiempo de apostar, cuando el gran jugador se sienta a la mesa el ojeador le comenta al tallador: *Henry este lugar lo descubrí en unas revistas*, el habla connivente indica que, cuando escuche la palabra *revistas*, el conteo va en +17, así el gran jugador se orienta y sabe cuándo y cómo apostar.

La interacción connivente, en el párrafo anterior, se observa el ritual, un movimiento expresivo corporal que indica que la mesa está lista para estafarla, la palabra *revistas*, que indica el conteo de la mesa, así cuando la mesa se enfría es momento de retirar apuestas y llevarse el monto estafado. De igual modo, para ese equipo no son las únicas formas de interactuar en connivencia, sino que, cuando algún miembro del equipo se toca el ojo implicaba algún fallo, un cese a la estafa, o acariciarse la cabellera, retirada. Para el caso Ida Summers la connivencia se trataba de despistar al tallador para cambiar una de las dos cartas que recibían en el juego, así la carta que introducían era a su favor, posterior cambiaban mazos completos de cartas, nuevamente despistando al tallador, especialmente con el juego de la seducción y coqueteo, finalmente, coludieron con el crupier para engañar al casino en toda una mesa de juego, utilizando un zapato [contenedor de cartas] a su favor. Nótese el peligro de la connivencia pues no hay señales en sí¹⁵, intrínsecamente, que sean conniventes, siempre hay que fusionarlas.

¹⁵ Aquí se sigue muy de cerca a Paul Ekman (2015).
Xihmai 170

En tanto a la segunda estructura de la interacción connivente indica una naturaleza de doble enredo (Goffman, 2006b), es decir, la fusión en clave habla-ritual ya no es para estafar, sino para hacer creer que se va a estafar, esa fusión en clave se transporta a una segunda fusión. Este tipo de interacción es mucho más complicada, suele realizarse cuando las fusiones en clave para estafar ya son muy trilladas, conocidas y se pueden detectar fácilmente, o al menos fácilmente para el falso espectador, de igual manera se presentan como un plan doble, por si la primera fusión no funciona o tiene demasiados fallos. La complicidad de esa trasposición de fusiones de claves habla-ritual no solo es por parte de los estafadores, sino puede ser que miembros del equipo estafador quieran estafar al propio equipo y lo hacen coludiéndose con el casino, como lo muestra la película *Blackjack 21*, cuando miembros del equipo estafador coluden con el casino para que este pueda atrapar al líder, cosa que se logró haciendo que dejara la estratagema indirecta, pues lo hicieron que apostara en las mesas en vivo.

En síntesis, la interacción connivente es un tipo de participación colusiva entre dos personas para hacer creer una realidad falsa a un tercero, deben utilizar marcos explotadores (Goffman, 2006b), se fusiona habla-ritual para, por decirlo de alguna manera, realizar interacción cara a cara, mientras se usa ese cara a cara como pantalla de algo que ocurre tras la vista de todos. Su complejidad radica en que la confabulación es en secreto para el tercero estafado, aún más, la fusión se puede transportar a una segunda fusión, para un doble enredo, para una doble estafa, como si fueran capas tras capas de pantallas mientras se interactúa con el tercero engañado impidiendo que este se dé cuenta de cómo se lleva a cabo la estafa.

Se ha sugerido que un trasmundo del casino se presenta en los encuentros de juego en vivo, ahí está la zona de acción, en ese trasmundo se describieron los equipos básicos, al menos su estructura en torno al rol discrepante, así como, y de manera un poco abstracta, la interacción connivente que permite la estafa en el casino. Ahora se describirá cómo es el sistema de apuestas en esa interacción connivente que permite ganarle al casino. Pásese de la teoría a los casos.

Interacción connivente y el sistema de apuestas

El apostador es un rol que toma la persona para poner en riesgo de pérdida una apuesta, a la vez con la intención de ganar, aunque sepa que el azar tiende de

las suyas con riesgos de pérdida. La semántica del apostador indica una realización frecuente, una fijación, un no autocontrol, empero, esa semántica es de la psicología o la psiquiatría y es muy nominalista, en cambio la etimología indica juego, desafío, rivalidades; en general, indica relaciones sociales de un tipo, cuál, del tipo de acción, estar o realizar acción, donde se tiene un riesgo de pérdida, especialmente, monetario. Esa acción del apostador se llama apostar, que significa exposición o colocación de valor económico *con la idea de ganar más*¹⁶. El problema es esa idea.

El apostador y su acción de apuesta no son un fenómeno exclusivo del casino, por lo tanto, solo se tratará en su dimensión a dicho establecimiento y con relación a su trasmundo. Para aclarar, *grosso modo*, todo jugador que ha entrado al casino tiene doble carga de rol: jugador y apostador, es un paquete de rol que están obligados a soportar, el problema es que *la idea de la acción del apostador* puede tomarse en cuatro direcciones: por un lado, la ignorancia misma de ser apostadores y su acción remitirla al mero ejecutar de un juego, la apuesta como acción de su yo apostador no es tomada con importancia. Por otro lado, los jugadores que toman en serio el yo apostador y la acción de apuesta tiene una idea de creencia mágico-religiosa, de hecho, ellos idean tótems individuales a los cuales se les remite la causación de su suerte, por eso hablan de buenas y malas rachas, empero, no son buenas y malas rachas sino creencias en buenas o malas rachas. Especialmente a esos jugadores que toman en serio su rol apostador con causación de suerte totémica son a los que se les ha llamado, injustamente o no, ludópatas.

Existe otro tipo de jugador-apostador que toma su acción de apuesta con idea de trabajo, es decir, se presenta en torneos profesionales en mesas en vivo. Finalmente, están los jugadores que toman en serio el rol de apostadores con la idea de dismantelar un truco o maquinación de juego a su favor, son los implicados en la situación de estafa en el casino. Los jugadores-apostadores más importantes para el casino son los apostadores-estafadores y los jugadores-apostadores de idea de acción mágico-religiosa o habituales; los primeros porque hace que el casino se encuentre en vigilancia total (incluso más que una cárcel o un psiquiátrico) y los segundos porque son su presa favorita pues desconocen la maquinación de los juegos en favor del casino.

¹⁶ Puede verse en línea algunas definiciones etimológicas (<https://es.thefreedictionary.com/apostar>) y (<http://etimologias.dechile.net/?apostar>).

Ahora que se puede clasificar que el apostador no es parte de la psicología de las personas o de su aparato biológico, sino que es por organización de roles del propio casino, no tendrían porque encontrarse motivos subyacentes a la psicología o biología de los individuos la causa del por qué seguir apostando. Entonces, la naturaleza del rol del apostador no implica motivos que lleven a la persona a tomar dicho rol, sino compromisos de dicho rol. Goffman (2008) distingue que un compromiso implica entregarse al rol que se ha adoptado en el encuentro vivido, ese compromiso puede ser por obligación, engaño, conveniencia, emociones buscadas o vocación.

Las personas entonces se comprometen a la situación de juego y en el seno de esa situación, es participe de su accionar en el rol del apostador, propiamente dicho, coproduce el rol del apostador en conjunto con el casino. Ello implica que una persona que se ha comprometido con el rol de apostador [a sabiendas o no que se coproduce con su participación], puede saber que ese compromiso de adoptar rol puede ocasionar conflicto con otros compromisos [cosa que pasa a los que han llamado ludópatas¹⁷], cuando es así utiliza para-compromisos (Goffman, 2008), es decir, cuando se desea mantener compromiso con un rol adoptado más tiempo de lo previsto, intentará esconder su desinterés por otros compromisos o intentar ocultar su interés excesivo por el rol al cual se ha comprometido. Un para-compromiso implica ocultar que no se desea comprometer con un compromiso presente, así como ocultar que se tiene un compromiso mayor con un rol adoptado¹⁸.

Ahora que se describe que el rol del apostador y el compromiso con ese rol son problemas sociales y no causas psicológicas patógenas de las personas, esto gracias al análisis de los estafadores, pues un estafador se compromete con el rol del apostador que fabricará marcos para realizar interacción connivente y poder estafar al casino, así como utilizan equipos y argucias para llevar a cabo la estafa, en términos generales es una organización interaccional compleja.

¹⁷ Esta investigación comienza a dar luz a la ludopatía como un tipo de problema social de conflicto de compromisos más que una enfermedad o trastorno psicológico o biológico.

¹⁸ Una versión diferente puede verse en Jon Elster (2013). En él se explicita que los apostadores, patológicos, tienen mecanismos psicológicos subyacentes a su accionar del juego patológico, mientras aquí se intenta destacar que un apostador, no tiene motivos subyacentes que causen la apuesta, sino que, se adopta un rol de apostador comprometiéndose con él, de manera pragmática adopta ese rol, es decir, es por interrelaciones que hacen llegar a la persona al sistema de roles de apostadores en el casino, como lo demuestra la estafa, e intentan persuadir a la persona para que se comprometa.

El equipo de estafadores intenta dar siempre un paso adelante del casino, con una estructura sólida de equipos, roles discrepantes, mundos secretos, argucias e interacción connivente, toca abordar algunos casos de estafadores al casino que logren sostener la explicación teórica que se ha dado hasta ahora. Los casos que serán expuestos son tomados de hechos reales que han sido documentados, principalmente por History Channel y el Salón de la Fama del Blackjack 21, han ocurrido en Europa y Estados Unidos, de igual modo son casos de estafas en tragamonedas, ruletas, dados y blackjack, el caso del póker tiene otra naturaleza connivente llamada *Bluff*¹⁹.

A) Apostadores estafadores en máquinas tragamonedas

Los apostadores estafadores en las máquinas tragamonedas (mejor conocidas como traga perras) se han presentado de dos maneras básicas: en connivencia con jugadores y personal o en connivencia de solo jugadores. Se mostrará los casos de Louis Colavecchio y Tommy Glenn Carmichael así como el de Ronald Harris²⁰.

Las máquinas tragamonedas presentan una característica interaccional reducida, pues el apostador implicado no tiene obligación de interactuar de manera focalizada con un tallador u otros jugadores, la máquinas se colocan de manera estratégica horizontal y paralelas, los apostadores y los demás jugadores se hallan a sus lados y de tras de ellos, la proxémica entre máquina y máquina es en recinto, y espacio personal fase lejana (Hall, 2011), es decir, no es como en el cine pues los asientos se dividen por una codera compartida para dos personas. En las tragamonedas los individuos como su contacto entre personas es reducido, su glosa a la redonda suele ser menor, puede parecer, para los observadores, un aburrimiento, como zombis, aunque no es más que falta de contacto social ya que el compromiso en ese juego es de situación solitaria, algunos apostadores experimentados buscan las máquinas que dan

¹⁹ Los casos de Europa y Estados Unidos no son seleccionados arbitrariamente, sino que son tomados de documentales que los han seleccionado ya, que los han puesto en la historia de la fama del casino, además que históricamente ahí, en esos lugares de Estados Unidos como Las Vegas o Atlantic City, o Europa, han ocurrido. No se duda que en otros lugares no se presentarían estafas a casinos, pero los ejemplos tomados son representativos, por el hecho mismo de coronarlos en el Salón de la Fama del Blackjack, utilizando el truco de Howard Becker (2011) se utilizarán esos casos como muestra para dar sustento a la interacción connivente, así como modelos para analizar la estafa.

²⁰ Todos los casos son tomados del Salón de la Fama del Blackjack.

más dinero, otros simplemente se sientan donde creen tener suerte o les agrada la máquina, otros por el contrario saben cómo dismantelar las máquinas.

Las máquinas tragamonedas, así como los casinos son regulados por el gobierno, las máquinas en los casinos son de tipo “C”, existen otras de tipo “A” recreativas sin premios, son competitivas, y del tipo “B” que dan algún premio metálico o premios especiales, se pueden encontrar en algunas salas de bingo, de boliche o en algunos casinos.

En los casinos se puede decir; hay algo más que el azar, pues intervienen dos agentes básicos: los empresarios del juego o productores –los jugadores son los usuarios– y los agentes reguladores cómo la administración pública. Las máquinas tipo “C” son el producto intermedio entre los productores y agentes reguladores, un porcentaje para el casino (por lo regular siempre es mayor) y otro para el gobierno. Pero las máquinas, así como los juegos y el establecimiento del casino en sí necesita de: a) los externos constructores: aquellas personas que construyen las tragamonedas con números establecidos para que en tiempo estipulado se arrojen premios, así como la cantidad económica estipulada. Por otro lado, b) la mafia que financia algunos casinos, recibiendo a cambio parte de las ganancias del establecimiento, un ejemplo lo muestra la película *Casino* (1995) con la colusión entre la mafia italiana y Las Vegas²¹.

Los estafadores saben la premisa: *no azares, no aleatorios*, sino ventaja para el casino, y trabajan con estrategias, situación de interacción connivente para tomar esa ventaja a su favor. Las estrategias no son espontáneas sino trabajadas por medio de equipos y argucias, no es que sean personas extraordinarias. El estafador no maquina roles de manera espontánea aprende técnicas y las lleva a su máxima en la connivencia. Comiencese con Colavecchio. Era un diseñador de joyas a mano –poner atención en esa clave, similar en la música, actuará sobre el marco de diseñador–. Su oficio le permitió crear una estrategia de falsificación de monedas en Las Vegas. Él dio cuenta que los casinos utilizaban monedas de 10 dólares, con un troquel y

²¹ Los datos de las máquinas son tomados de: Departamento de interior del Gobierno Vasco, Estudio sociológico sobre el juego y sus patologías y conductas adictivas en la comunidad autónoma de Euskadi (2009) Coordina MBN Comunicación. Documento que se encuentra en línea:
https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/jye_publi/es_def/adjuntos/Estudio_sociologico_2009_cas.pdf.

un colega suyo, construyó un taller para copiar monedas tan similares a las originales que los expertos en falsificaciones no pudiesen diferenciarlas de las originales.

El plan de Colavecchio implicaba moverse de casino en casino falsificando monedas para que no notaran la diferencia en su inventariado. Cuando ya se tenían las copias de las monedas, Colavecchio realizaba la connivencia ocultando las monedas en su ropa, así como en la ropa y bolso de su esposa, cambiaban dinero por fichas del casino, jugaban un rato, para posteriormente aparentar que habían ganado más de lo que habían apostado y cambiar las monedas por el dinero.

Colavecchio utilizaba a la vez la connivencia de encubrimiento de visibilidad; de acuerdo con Goffman (2006a) son prácticas protectoras para controlar los secretos, para ocultar la connivencia, es decir, al momento de meter una ficha a la máquina fingían ganar, metiendo la mano en el lugar donde salían las monedas, introduciendo las copias y sacándolas con sorpresa, tratando de tapar la visibilidad a las cámaras de seguridad, algunos apostadores cercanos podían darse cuenta y fingir no haber visto el desliz del estafador, por lo que el encubrimiento implicaba a esos terceros que guardaran silencio haciéndolos partícipes furtivos de la estafa.

Otro caso, Tommy Glenn Carmichael. Su oficio era electricista [clave para el plan], cosa que le permitía saber utilizar alambres para contrarrestar el sistema de las máquinas, de esa manera el dinero salía hasta que quitara los alambres. Posterior a ello compró máquinas tragamonedas y en las empresas le daban toda la información sin saber que era un estafador, cuando salieron máquinas nuevas, construyó un *slider* hasta lograr corromper el sistema de las tragamonedas²².

Carmichael realizaba la connivencia de encubrimiento o pantalla, contrataba gente que servía como visores de todos lados para vigilar a los vigilantes y formar una barrera para que las cámaras de seguridad no vieran la estafa, Carmichael contrataba prostitutas para formar la pantalla.

²² Puede verse el documental de History Channel, *Desafiando las Vegas: Falsificador de monedas* <https://www.youtube.com/watch?v=yyOQzU8x9hY&list=PLuQ1j35k4C2ulsHBMMQJsfAFXggiFv04s&index=40>

El siguiente caso es el de Ronald Harris experto en informática. Harris se encargaba del mantenimiento de las máquinas e indagar quién de los constructores de tragamonedas estafaba al casino. Analizaba los chips de las máquinas y dio cuenta que no trabajaban con números aleatorios sino con claves numéricas, así que descubrió un código que constaba de introducir una secuencia de monedas para ganar el premio mayor, el problema era que, en los casinos los empleados tienen prohibido jugar, así que buscó a un compañero que le ayudara en la estafa, utilizó la estrategia indirecta, le daba los códigos al nuevo miembro del equipo y jugaba por él. Así que la técnica de ocultamiento fue muy fuerte, pues solo se introducían secuencias de monedas para ganar, y Harris no era el que salía en las cámaras apostando.

El sistema de apuestas basado en los compromisos, argucias y connivencias de los estafadores no se presenta solo con “trata o plan”, sino que tiene un contra sistema de apuestas.

En los casinos se puede observar roles del equipo del falso espectador, los contra-*Spotters*, pueden ser expertos en la vigilancia o exestafadores, encargados de vigilar a los estafadores, tratando de develar las técnicas de ocultamiento y de encubrimiento, haciendo que “pisen el palito”. Los a) contra-*Spotters* son la principal organización para dismantelar a los estafadores y es un constante conflicto entre estos dos equipos; b) otra organización que está en contra de los estafadores es la *actividad rutinaria del casino*. Otro rol que contrarresta las estafas es; c) el *equipo Griffin* que se encarga de tomar fotos a los estafadores para prohibir la entrada a los casinos, se presentan como agentes especializados, principalmente exestafadores contratados para el contra sistema y se dedican a detectar caras encubiertas.

Para el caso Colavecchio el inventario que se realiza cada mes resulta en un mayor número de monedas de 10 dólares en los casinos, al tener comunicación entre ellos hay un excedente de más de 24 mil dólares en cada uno, por lo que buscan pistas de la connivencia en las grabaciones y dan cuenta del encubrimiento que tienen a la hora de introducir y tomar fichas, supuestamente, de las máquinas, se dan cuenta de que siembran monedas en las máquinas. En algunos casinos, tenían algunas imágenes suyas, pero no pruebas fehacientes. Eso quiere decir que, si los ojeadores no pueden dar cuenta de la estafa, la rutina del casino sí, el plan se cae hasta que su cara deja de ser anónima. El contra sistema de apuestas de los estafadores, para el caso de Tommy Glenn

Carmichael fue el de los ojeadores detrás de las cámaras de perfil biométrico más avanzadas, lo que permitió capturar la connivencia con mejor precisión.

Para el caso de Harris, el casino al dar cuenta que salían premios mayores de las máquinas, cuando no estaban programadas para dar dinero en ese momento, comenzaron a revisar las cámaras y las máquinas, descubriendo que habían intervenido en ellas. Más aún, el miembro del equipo que era dirigido por Harris de manera indirecta comienza a tener fallos en su identidad, entregando credenciales discrepantes.

Ahora, obsérvese, estos apostadores no son patológicos sino son interactuantes estratégicos que tienen la característica de tener bases en tecnología u oficios utilizando a su favor herramientas y trucos para dismantelar al casino.

B) Apostadores estafadores en la Ruleta

Tómese el caso del estafador en la ruleta. Diferente de las máquinas, este tipo de juego sí tiene la implicancia de varias personas participando en un encuentro intentando ganar individualmente. Gonzalo Pelayo es el ejemplo, productor de discos –nuevamente la clave–. Gonzalo Pelayo nota en el juego de la ruleta que algunos números caen repetitivamente más que otros, pero ¿cómo es eso, si cada tiro en la ruleta no guarda memoria con el tiro anterior y posterior? Entonces ¿habrá algún patrón en la ruleta? Pero, si esto es así entonces ¿dónde queda el azar? La familia Pelayo procedió a conocer las ruletas, pues no eran perfectas, tenían “fallos”, no eran del todo aleatorias. Así descubre que la ruleta era “arreglada”, “truqueada”, para que algunos números salgan más que lo que la probabilidad daría cuenta, esos “fallos” podrían ser desde el propio desgaste de la bola, alguna inclinación de la mesa o de la ruleta. Así que simula en la computadora una ruleta para, junto con la probabilidad, saber cuáles números son más favorecidos en mesas “arregladas” y poder apostar en ellos para tener ventaja al casino.

La técnica de ocultamiento del plan se encontraba en ese sistema computarizado y observar los fallos de la ruleta, así los casinos nunca darían cuenta de dicha técnica. La familia Pelayo solo tenía que saber qué números son favorecidos para ellos y apostar, pues ahí se podía identificar el fallo de la ruleta. Ello ponía en jaque a los casinos, pues no había nada anómalo en su sistema de apuestas solo que ganaban más “de lo que el casino consideraba normal”. Ante eso, los casinos aplican el exilio, es decir, al no saber cómo están

ganando, la vigilancia al no poder dar cuenta del plan la connivencia se ve mermada expulsándolos, el contra sistema de apuestas es por una especie de técnica nula de la vigilancia²³.

C) Apostadores estafadores en los dados

Pásese a los dados y el tiro controlado de Dominic LoRiggio. Este tipo de estafador realizó el tiro controlado que parte de tres pasos: agarre, colocación y lanzamiento, un truco desde la física básica en el cual se toman los dados, apretados, sin agitarlos y con un movimiento de columpio se lanzan a la mesa. Los dados se toman con las yemas de los dedos y tienen doble colocación, por un lado, se pone el número que desea salga, por otro lado, se coloca el número que se desea no salga.

Para LoRiggio, no hay una clave como en los demás equipos, claro él tenía un equipo en la estafa de los dados, empero, era un aficionado a las cartas y a su conteo para ganarle al casino, o sea que ya tenía la idea de la estafa, no provenía de alguna clave de su oficio. Compró libros para conocer en profundidad los dados, así que entrenó el lanzamiento y el juego, no es entonces de un marco anterior, de una clave de su trabajo, sino de una idea de ganarle al casino, así que se reunió con un equipo que se comenzaba a formar con Chris Pawlicki que tenía claves de física, ingeniería y matemáticas para construir el tiro controlado. Aunque LoRiggio posterior cambio de equipo, siguió realizando el tiro controlado para ganarle a los casinos.

Por el lado del casino, el contra sistema de apuestas estaba inestable, pues no sabían cómo LoRiggio podía ganar en el juego de los dados, al parecer similar a Pelayo, la técnica constaba del exilio en los casinos, de igual manera otro tipo de técnica consistía en romper concentración al jugador, gritarle, lanzarle mala suerte. Hasta que el casino logró darse cuenta de que el tiro controlado era la actividad que permitía ganar al jugador, sucesivamente impidió que la realizaran, obligando a los jugadores a agitar los dados antes del lanzamiento. Aunque al igual que en la ruleta, otro tipo de técnica del casino implicaba “ajustar” los dados incrustándoles pequeños imanes para que se manipule el

²³ Puede verse documental de History Channel, *Desafiando las Vegas: Golpe a la Ruleta* <https://www.youtube.com/watch?v=yyOOzU8x9hY&list=PLuO1j35k4C2ulsHBMMQJsfafXggiFv04s&index=40>

tiro o poner piedras en los dados para que pesen más de un lado y no salgan números aleatorios²⁴.

D) Apostadores estafadores en el Blackjack 21

Para finalizar, *el estafador por excelencia en el casino es en el blackjack*, lo más hablado y escrito desde Edward Thorp que escribió el libro *Beat the dealer* (1962), el equipo Tommy Hyland, el equipo MIT, el equipo Keith Taft, o el equipo Ida Summers por nombrar algunos.

Para muchos jugadores de blackjack, dedicados al conteo de cartas o la estafa, o propiamente dicho, para tomar ventaja y ganarle al casino, un referente obligado es Edward Thorp, para este caso, sirve como un símbolo que anuncia desde las matemáticas y la física que el juego del 21 no es mero y puro azar, la idea es clara, cómo vencer al tallador de la mesa, pues él es entrenado antes de estar en las mesas en vivo.

El ejemplo de Tommy Hyland. No tiene una clave como en algunos ejemplos anteriores, sino con la idea de ganar al casino, similar al equipo MIT, era un contador de cartas. Su inspiración eran algunos libros sobre cómo ganar al casino desde el blackjack. Veía la estafa como un trabajo, por ello abandonó la universidad. Tendría que reclutar un equipo para ganarle a los casinos, aunque su idea era formar estafadores en conteo de cartas para que jugaran en el casino y le dieran un porcentaje.

El ejemplo de Taft. Ingeniero mecánico –aquí sí se puede observar la clave–, construyó una computadora para contar cartas por él, además de anunciarle el momento para apostar. La computadora fabricada se escondía en la ropa, cosa que implicaba construir cada vez un aparato más pequeño, al igual que se escondía en los zapatos para controlarla con los dedos. Por lo que tenía que tener un equipo para que metiera la computadora en su zapato y desde ahí le dijera cuándo apostar. Un ejemplo cinematográfico se puede ver en la película *Casino* (1995), en la escena se observan dos jugadores, uno apostando y otro contando con la computadora mandando señales al jugador.

²⁴ Puede verse documental de History Channel, *Desafiando las Vegas: As de dados* <https://www.youtube.com/watch?v=yyOQzU8x9hY&list=PLuO1j35k4C2ulsHBMMQJsfafXggiFv04s&index=40>

El equipo MIT, del cual ya se ha hablado más arriba representado en la película *Blackjack 21*. Trabajó con el conteo de cartas que ha quedado muestra a la vez en el libro *Strategic Investments* (2004), en donde se observan tanto las argucias como las connivencias rituales y habladas. De igual manera el equipo Ida Summers, que el Salón de la Fama del Blackjack no la ha considerado, pero, como ya se observó, su connivencia y argucias fueron de suma lo que la convirtieron en una gran estafadora.

Las técnicas de ocultamiento varían, para el caso del ejemplo de Taft, las computadoras no tenían que ser tan grandes para poderlas ingresar a los casinos, más aún, el hijo de Taft fue detenido por miembros del casino y le descubrieron las máquinas que tenían para contar cartas. Por lo que los casinos descubrieron que las computadoras daban ventaja al apostador en más de un 50 % ante el casino, por ello fue determinado como delito ocupar cualquier tipo de computadora o máquina para jugar.

Para el caso del equipo MIT, el contra sistema fue al igual que con Hyland, contrarrestar el conteo de cartas, además de intervenir en la seguridad de las cámaras de perfil biométrico, mayor *expertise* en el equipo del falso espectador.

El contra sistema de apuestas no solo se queda en la protección del juego de blackjack sino que es un blindaje para el casino, pues todos los apostadores tenían algo en común; los juegos del casino no son en su totalidad azar, probabilidad, suerte, sino un problema matemático, físico, de ingeniería que se puede resolver, pero, dieron un punto más importante, es un problema de estrategias sociales, de personas, de equipos, donde el casino intenta que no se gane tan fácilmente, por lo que interviene en el azar para ajustarlo a su favor, por otro lado, los estafadores observan esa intervención e intentan desmantelarla.

El conteo de cartas, técnica más usada en el blackjack como habilidad mental, distractores, computadoras, tiros controlados, intervención en máquinas... son casos de estafadores que maquinan roles, preparan argucias, realizan connivencia, tienen sistemas de apuestas, indica un conflicto constante entre el casino y los estafadores, además de que, el establecimiento cuenta con organizaciones tan complejas, que conviene llevar a la estafa al terreno de acciones cooperativas conjuntas más allá que el mero azar. Lo interesante no es construir un catálogo de apuestas de estafadores y contra sistema de dichas

apuestas, sino tener presente que la actividad cooperativa en conflicto en la vida íntima del casino es más social que individual o azar y probabilidades.

En los apostadores falsificadores, se presenta una clave que permite, argucias, equipos, sistema de apuestas, interacción hábil, como habla, rituales y marcos de sentido ya establecidos, interacción connivente, Goffman denominó estrategia de interacción “a los aspectos de la interacción que pueden ser previstos, calculados, controlados” (Winkin, 2008, p. 103). Aunque diríase, siempre y cuando sea al menos en triadas, a lo que respecta a la estafa.

Pérdida de roles discrepantes

La pérdida de roles²⁵ es poner fin al compromiso situacional con el trasmundo. En los estafadores se observan tres pérdidas de rol, en tanto a la primera se encuentra la involuntaria, que implica que el líder del grupo estafador da fin al rol por algún fallo en la actuación, no se siguen las líneas de la argucia, así como en la interacción connivente los fallos dramáticos son constantes. Por otro lado, cuando el casino y grupos de seguridad dan cuenta de la estafa, tratando de hacer que “pisen el palito” con falsos espectadores para privar el rol de estafadores.

En tanto a la segunda pérdida de rol se puede observar por ascender a otro rol mejor, a grandes estafas, como el caso de LoRiggio que junto a Frank Scoblete (escritor del libro *Forever Craps*) forma el equipo de *toque dorado* donde logra su máxima estafa. Otra manera de pérdida de rol en este aspecto es cuando se es atrapado por el casino o equipos de seguridad y le brindan un rol de experto estafador para apoyar al casino, propiamente dicho exestafador en apoyo de desmantelar estafadores al casino.

El último tipo de abondo de rol implica un tipo ideal, tomar un gran botín para retirarse a un estilo de vida cómodo, sabios estafadores que realizaron una salida cinematográfica donde todo es mejor sin acción. Aunque esto no es muy usual, es una rareza, al menos en los casos ilustrados.

Así, se puede observar que los apostadores estafadores del casino pueden perder su rol involuntariamente de dos maneras: intragrupo y extragrupo. Otra manera es el abandono de rol. El problema del abandono surge cuando se es

²⁵ La pérdida de roles está basada en Goffman (2013).
Xihmai 182

miembro de un equipo estafador como el caso MIT y su representación en la película *Blackjack 21*, el abandono tiene consecuencias negativas, en dicha película el líder grupal es profesor de la universidad de Massachusetts y sus miembros, alumnos de dicha escuela, por ello se puede amenazar con la expulsión de la universidad, o dependiendo el grupo se ocupan estrategias distintas, pues, un miembro que abandona rol es etiquetado como posible amenaza por conocer la maquinación de estafa, puede ser soplón y el equipo no puede darse dicho gusto de que alguien abandone. Por otro lado, cuando el equipo es de uno o de dos que se necesitan mutuamente y no por un grupo estafador profesional, el abandono es con mayor soltura, es decir, sin menores trabas que un conflicto bipersonal²⁶.

Después de describir las pérdidas de roles de los estafadores, ahora se pasará a comprender qué implica dicha pérdida.

Ante la pérdida de roles estafadores se presentan grupos apaciguadores que realizan la actividad del “arte de consolación” (Goffman, 2013), pues la persona que ha sufrido la pérdida queda desvalijada, de qué, de un mundo al que ha dedicado una parte de su vida con demasiado esfuerzo. El apaciguamiento puede ser por parte del mismo grupo de estafadores, es decir, cuando el que ha privado el rol es el líder, se le puede consolar para que no cante el plan, para que no sufra, para que se adapte a la pérdida. Otra manera de apaciguamiento es la religión, casualmente un fenómeno de poca acción, pues se tiene la finalidad de contrarrestar los efectos de vivir en demasiada acción. Las amistades cercanas cumplen la función del apaciguador, tratando de hacerle ver algún tipo de error al desvalijado, para que pueda retomar su vida de otra manera.

Finalmente, grupos especializados en psiquiatría o psicología pueden apaciguar al desvalijado, aunque, imputándole un rol patológico, es decir, si el problema es de roles, sustituyen un rol por otro al cual demostrar la culpabilidad, dejando de lado la responsabilidad por la asunción de roles, así como de su función de compromiso con dichos roles.

El apaciguador, entonces es un tipo de rol que cumple la función de calmar al desvalijado ante una pérdida de rol involuntaria, definirle y redefinirle la situación pasada y presente, optar por un camino distinto en el curso de su vida,

²⁶ Puede verse la película *Blackjack 21*, (2008) dirigida por Robert Luketic.

tratará de minimizar, dirá Goffman (2006b), la mancha moral, del compromiso de un rol que no es aceptado por la sociedad, ni mucho menos por el casino, aunque la sociedad lo rechace, no es un rol que tenga que desaparecer, pues si existe el casino, existe el rol, es una organización interaccional que lo evoca y actualiza, es decir, mientras exista el fenómeno del casino, en su historia y conflicto la estafa le es *sui generis*. El rol de apaciguador tiene que hacer un ejercicio espacio-temporal de presentarse y distanciarse ante el yo desvalijado²⁷.

No siempre, ante la pérdida de rol, se intenta calmar, viene lo que Goffman (2013) llama el *anticortejo*, lo cual implica aceptar y cantar el plan de la estafa con castigos como la prisión, casualmente si se demuestra que el rol adoptado, rol de estafador, fue comprometido por cuestiones que salen fuera de la consciencia del individuo, el psiquiátrico o tratamiento psicológico serán las funciones de tratar con el desvalijado, intentar curarlo, por ello se observa que un apostador con “problemas de juego” es considerado así por su individualidad psicológica, aunque se ha intentado demostrar que es más un problema organizacional de roles, un problema social. Entonces, ante la pérdida de roles, esta organización clínica, implicada en calmar al desvalijado, en castigarle punitiva o psicológicamente, es hacerle ver que ese rol era problema individual más que social.

Los casos de pérdida de roles se quedan como vestigios históricos, dentro de la historia propia del casino, aunque sean en su conjunto una minoría demuestra la importancia en la evolución social del casino, y, como se ha visto con el Salón de la Fama del Blackjack, se les puede otorgar un rol de “profesiones de segundo orden” para salvaguardar cara Goffman (2013), paradójicamente el casino ensalza como héroes a quienes han sido sus villanos.

²⁷ Cabe aclarar que se necesita de un estudio más detallado respecto a la pérdida del rol discrepante, pues cuando se es de un grupo profesionalizante, y el grupo tiene secretos importantes sobre la maquinación de la estafa, al perdido le pueden maquinar toda una realidad demasiado *real*. Por ejemplo, en la película *Blackjack 21* cuando los miembros del equipo estafador no quieren seguir las líneas del maquinador estratégico e indirecto, este último como profesor de la universidad los amenaza con sacarlos de su carrera, pero eso no es todo, el punto es, toda la verdad que puedan decir los que han perdido su rol discrepante será tomada como mentira, debido a la maquinación que ha realizado el estratega del grupo estafador. Por lo que el miembro que ha perdido el rol, al menos, se queda en una encrucijada, se encuentra atrapado en una paradoja donde sus roles se ven comprometidos con diferentes placas de la realidad.

Conclusiones

Hasta ahora se ha intentado describir una parte del tras mundo del casino, especialmente la que compete a la organización interaccional de los encuentros de juego en tanto a la estafa. Eso permitió observar que el casino es un tipo de establecimiento social que tiene muchas capas de organización, pero la más importante es la de los encuentros de juego, ahí maquina a su favor las apuestas, teniendo ganancias constantes. Es por ello por lo que hay equipos de jugadores que buscan dismantelar esas maquinaciones, a ellos el casino les llama estafadores. Dos conclusiones salen a relucir de esta descripción, la primera es la dinámica del casino y la segunda es la de la ludopatía.

En tanto a la primera, el casino tiene gran parte de su actividad protectora gracias al conflicto con el equipo de estafadores, pero eso no quiere decir que cada casino deba de tener estafadores, sino que se trata de una cuestión de análisis, es decir, el casino como establecimiento social tiene su conflicto con dismanteladores de su maquinaria en general. Así, puede suceder que algún casino no registre actividad de estafa, pero ha sido beneficiado por las grandes estafas que ocurrieron en su pasado. Entonces, es una relación de conflicto, en su aspecto positivo, en sentido analítico, las dos partes coevolucionan mejorándose, el punto es que, el equipo de estafadores nunca puede ganar en y a la gran maquinaria del casino, este siempre estará por delante, además que los estafadores por un desliz pierden toda su trama de argucias, y los estafadores no se presentan todos los días, al igual que algunas plantas necesitan muchos cuidados para poder florecer, no son como la maleza que nace en prácticamente todos lados.

La investigación permitió mostrar a la estafa como una forma social llamada interacción connivente, así los hallazgos son más amplios que en criminología, pues una estafa nace con ese tipo de interacción, más allá del casino, aunque sea su hábitat natural, la estafa es una forma social que aparece en otros lados, con la misma estructura pero con detalles, seguramente diferentes a los del casino, sin embargo, hasta los infantes pueden evocar ese tipo de interacción para estafar a un tercero compañero, en las calles, plazas, bancos, escuelas, casinos... la estructura connivente será de vital importancia.

La segunda conclusión, implica que, si los estafadores han encontrado un punto que implica que el casino no funciona en su totalidad con la probabilidad y azar, sino con ciertas determinaciones [no solo numéricas] controladas por

personas expertas en ciertos aspectos, es un juego siempre a su favor. Así, cuando esa definición engancha a los jugadores hay por lo menos dos salidas, la primera es negativa para el casino, pues implica jugadores estafadores que buscan desarmar esa maquinaria y la segunda enganchar a jugadores que crean en esa definición; por ende, el jugador se compromete en una situación que en principio es falsa, luego entonces ese compromiso es parte inherente de la organización interaccional del casino.

El efecto ha sido desgarrador, pues, se ha pensado que esos jugadores tienen problemas intrapsíquicos o fallos en sus neurotransmisores que los hacen apostar sin que ellos mismos den cuenta, es decir, una forma de conducta en la que la persona se compromete con una definición, que ciertamente, el casino no controla los efectos de su definición, la llevan al lado patológico, sin explicar todo lo que sucede dentro del casino, se traslada a la genética, la biología y psiquiatría para clasificar esas conductas y compromisos como adicciones. Es decir, el apostador estafador tiene una organización social muy importante a la cual se puede relacionar la causa de su acción, lo mismo entonces tendría que pasar en los jugadores habituales.

Así, se puede pensar que lo que han llamado ludopatía, al menos debería centrarse en los procesos sociales que ocurren en el casino, pues los jugadores y los apostadores son problemas de roles y organización interaccional interna al casino, en ese sentido el rol de apostadores no contiene intrínsecamente una patología. Se ha intentado demostrar que los estafadores tienen su propio proceso organizacional, por derecho propio, que no responde a un juego patológico, lo mismo pasaría con los “jugadores patológicos”, además, la estafa demuestra que no hay correlación directa apuesta-enfermedad, sino organización y problemas sociales.

REFERENCIAS

Ángeles, C. (2019). *El mundo de los consumidores de drogas ilícitas en una institución total: situación de los internos en el Centro Estatal para la Atención Integral de las Adicciones (CEAIA), Pachuca de Soto, Hidalgo*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo].
<http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/2491>.

- Becker, H. (2008). *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Becker, H. (2010). *Outsiders, hacia una sociología de la desviación*. Editorial siglo XXI.
- Becker, H. (2011). *Los trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Editorial siglo XXI.
- Becker, H. (2015). *Para hablar de la sociedad la sociología no basta*. Editorial Siglo XXI.
- Becker, H. (2016). *Mozart, el asesinato y los límites del sentido común; cómo construir teoría a partir de los casos*. Editorial siglo XXI.
- Castillo, M. T.; Fuentes, J. & Echeverría, R. (2011). Los juegos de azar como problema emergente en la investigación social en México: balance preliminar y perspectivas. *Temas antropológicos*, 33(2), pp. 35-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=455861216002>.
- Dirección de Juego y Espectáculos del Departamento de Interior del Gobierno Vasco. (2009). *Estudio Sociológico sobre el Juego y sus Patologías y Conductas Adictivas en la Comunidad Autónoma de Euskadi*. Departamento de seguridad. Juego y espectáculos. [Repositorio] <http://www.euskadi.eus/informacion/publicaciones-de-juego-y-espectaculos/web01-a2joko/es/>
- Ekman, P. (2015). *Cómo detectar mentiras. Una guía para utilizar en el trabajo, la política y la pareja*. Editorial Paidós.
- Elster, J. (2013). *EGOnomics. Análisis de la interacción entre racionalidad, emoción, preferencias y normas sociales en la economía de la acción individual y sus desviaciones*. Editorial Gedisa.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar; nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo XXI.
- Goffman, E. (1951). Símbolos de status de clase. <https://sociologia.unison.mx/docs/publicaciones/cuadernodetrabajo/4simbolosdeestatusdeclase.pdf>.

- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, E. (1979). *Relaciones en público. Microestudios del orden público*. Editorial Alianza.
- Goffman, E. (2006a). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Editorial Amorrortu.
- Goffman, E. (2006b). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Coedición Centro de Investigaciones sociológicas–Siglo XXI España.
- Goffman, E. (2007). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Editorial Amorrortu.
- Goffman, E. (2008). “Compromiso”, En Winkin, Y. (Comp.) *La nueva comunicación. Selección e introducción de Yves Winkin*. Editorial Kairós.
- Goffman, E. (2013). De como calmar al primo. Algunos aspectos de la adaptación al fracaso. *Sociología Histórica*, (2), pp. 415-438.
<https://revistas.um.es/sh/article/view/189071>
- Hall, E. (2011). *La dimensión oculta*. Siglo XXI.
- Hernández, L. (2018). *Interacciones en el casino; situación de la ludopatía*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo].
<http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/2377>
- Hernández, L. (2021). Casinos. Un análisis de su organización interaccional. *Revista Ciencias Y Humanidades*, 13 (13), pp. 69-95.
<https://revistacienciasyhumanidades.com/index.php/home/article/view/224>.
- James, W. (1989). *Principios de psicología*. Fondo de Cultura Económica.
- Laing, R. (2014). *El yo dividido*. Fondo de Cultura Económica.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor red*. Manantial.

- Luketic, R. (director). (2008). *Blackjack 21* (película) Los Ángeles: Columbia Pictures, Trigger Street Productions, Relativity Media, Michael De Luca Productions, GH Three.
- Merton, R. (2010). *Teoría y estructura sociales*. Fondo de Cultura Económica.
- Payá, V. (Coord.) (2017). *Sociología etnográfica. Sobre el uso crítico de la teoría y los métodos de investigación*. Juan Pablos Editor.
- Schluchter, W. (2017). *El desencantamiento del mundo. Seis estudios sobre Max Weber*. Fondo de Cultura Económica.
- Simmel, G. (2014). *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. Fondo de Cultura Económica.
- Thomas, W. (2005). La definición de la situación. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, (10), pp. 27-32.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93501002>.
- Watzlawick, P. (comp.). (2010). *La realidad inventada ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* Editorial Gedisa.

Copyright (c) 2022 Luis Alberto Hernández Cerón.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Usted es libre de:

- 1) Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.
- 2) Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de: **Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

[ResumenDeLicencia](#)

[TextoCompletoDeLicencia](#)

Luis Alberto Hernández Cerón
Casinos. Un análisis de la organización interaccional de la estafa
Revista *Xihmai* XVII (33), 153-190, enero-junio 2022

**LA CULINARIA QUE VIENE DE ULTRAMAR: MEMORIA Y REPRESENTACIÓN DE
LA ALIMENTACIÓN EN CHIPILO, PUEBLA**

**THE CULINARY THAT CAME FROM OVERSEAS: MEMORY AND
REPRESENTATION OF FOOD IN CHIPILO, PUEBLA**

Iván G. Deance Bravo y Troncoso / Verónica Vázquez Valdés

Notas sobre el autor y la autora:

1. Doctor en Historia y Etnohistoria. Profesor investigador, Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

 <https://orcid.org/0000-0003-1473-5537>

2. Doctora en Antropología Social. Profesora investigadora, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

 <https://orcid.org/0000-0001-5466-4679>

Esta investigación fue financiada con recursos de los autores. Los autores no tienen ningún conflicto de interés al haber hecho esta investigación.

Remita cualquier duda sobre este artículo al siguiente correo electrónico:
ivan@deance.org.mx

Recibido: 01/10/2021 Corregido: 11/03/2022 Aceptado: 01/04/2022



Copyright (c) 2022 Iván G. Deance Bravo y Troncoso, Verónica Vázquez Valdés. Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#).

**LA CULINARIA QUE VINO DE ULTRAMAR: MEMORIA Y
REPRESENTACIÓN DE LA ALIMENTACIÓN EN CHIPILO, PUEBLA**

**THE CULINARY THAT CAME FROM OVERSEAS: MEMORY AND
REPRESENTATION OF FOOD IN CHIPILO, PUEBLA**

Resumen

El presente trabajo aborda las representaciones sociales de la gastronomía tradicional del pueblo de Chipilo, en el estado mexicano de Puebla mediante el trabajo etnográfico. Dicha población es un asentamiento de inmigrantes italianos llegados al país en el siglo XIX y que tiene la particularidad de presentar dinámicas de continuidad cultural como la lengua, las fiestas, los juegos y otros rubros propios de la vida cotidiana. El trabajo es producto de un acercamiento etnográfico al pueblo mencionado y un trabajo cercano a la recuperación de la tradición culinaria con familias chipileñas.

Palabras clave: Chipilo, gastronomía tradicional, inmigrantes italianos, representaciones sociales, etnografía.

Abstract

The present work deals with the social representations of the traditional gastronomy of the town of Chipilo, in the Mexican state of Puebla through ethnographic work. This population is a settlement of Italian immigrants who arrived in the country in the 19th century and has the particularity of presenting dynamics of cultural continuity such as language, parties, games and other items of daily life. The work is the product of an ethnographic approach to the aforementioned town and a work close to the recovery of the culinary tradition with Chipilen families.

Keywords: Chipilo, traditional gastronomy, Italian immigrants, social representations, ethnography.

Introducción

Durante décadas, cuando en nuestras familias se nombraba a Chipilo, nuestro referente exclusivo era la marca de crema mantequilla y quesos. Por algún motivo, la marca era parte de nuestra vida y comenzó a lexicalizarse en las compras de nuestro hogar, omitiendo el sustantivo por el nombre de la empresa, y como ejemplo se solía decir en el

supermercado o en la tienda: “¡Tráete la Chipilo!” con relación a la crema o mantequilla que se iba adquirir. Referentes exaltados por la compañía como “hechos con amor y tradición” o “dale el sabor tradicional” son algunos de los elementos que influyeron en la representación social de la palabra Chipilo.

Con el paso del tiempo, conocimos la población que le daba nombre a la marca de nuestras mesas y la sorpresa de conocer su contexto social y su origen histórico nos invadió al grado de despertar un gran interés de investigación social. Sin embargo, nuevamente los constructos sociales de los estereotipos y las representaciones sociales más difundidas sacaron ventaja y comenzamos a consumir la idea de una población exclusivamente dedicada a los productos lácteos y en menor medida de otros productos derivados de la tradición gastronómica italiana y, por ende, a suponer que la gastronomía cotidiana tradicional se basaba en los productos que podían ser adquiridos en las tiendas locales.

Conforme avanzó la investigación, diversos platillos, costumbres y tradiciones fueron compartidas con nosotros, un gran abanico de posibilidades, productos y preparaciones rebasaron las posibilidades presentes en las ventas al consumo local y turístico, debido a la complejidad de la preparación de algunos de ellos, a lo artesanal de sus ingredientes o a la pertenencia propia de gusto y paladares moldeados por una cultura centenaria que hoy, es mucho más que “una pequeña parte de Italia en México”.

Cuentan las abuelas, que venían de muy lejos, y que cuando llegaron, no tenían nada más que lo que traían puesto encima y sus memorias de la lejana tierra de Segusino (Italia). La segunda mitad del siglo XIX con su revolución industrial británica no había llegado a las tierras latinas, ni las europeas ni las americanas y ellos, los portadores de las memorias del Véneto, tenía la opción de asimilarse y dejar morir el pasado en el nuevo mundo o resistir los embates integracionistas que aborrecen la diversidad y mantenerse en pie, aislados pero juntos. Con los pueblos nahuas que les rodeaban no tenían rasgos culturales en común, pero tampoco con los mestizos de la joven nación mexicana. Sus semblantes descoloridos a los ojos de los locales y sus ojos de cielo o de mar, sumado a su idioma ajeno y extranjero, causaban fascinación y sorpresa entre propios y extraños.

Hoy, más de un siglo después, siguen causando la misma fascinación y revuelo que hace tantas décadas, aun cuando los nahuas y los mestizos nos hemos acostumbrado a su presencia, seguimos señalando su otredad y particularidades al toparnos con algún descendiente de aquellos inmigrantes italianos del siglo XIX, que hoy, son italianos y son mexicanos; son un orgullo para nuestra región por la conservación de su lengua, su gastronomía, sus celebraciones, sus tradiciones y su incansable ejemplo de trabajo arduo e imparable. La Unión Europea les reconoce como sus ciudadanos, pero también son mexicanos. Su lengua, es una lengua romance hablada y proveniente del territorio italiano, pero la variante del véneto de Chipilo está reconocida por los estudios lingüísticos como una variante única debido a su grado de conservación, ya que se habla de una manera más conservada en el tiempo que las variantes italianas que se han modificado mucho más; por eso hoy, el véneto chipileño es una lengua mexicana que no se habla de esa forma en ninguna otra parte del mundo y que comparte muchas otras costumbres propias de la cultura de origen europeo, como las bochas, el rigoletto o la befana, y su comida resalta como elemento digno de retomar en nuestros estudios. Ellos son el pueblo de Chipilo en Puebla, México.

Marco teórico y metodológico - Etnografía en Chipilo

A partir de la comprensión de las representaciones sociales que nos permiten la integración con la disciplina de la antropología, orientadas hacia la comprensión de realidades complejas que se transforman constantemente, Rateau y Monaco (2013) nos afirman que una de las principales características de una representación social es la utilidad social.

El primer referente de Chipilo en nuestro trabajo definitivamente partió de los elementos mediáticos. Al respecto Calonge propone:

Dos grandes dimensiones de análisis, a saber: la dimensión Pragmática y la dimensión Cognitiva. En la primera, se reúnen los trazos relativos a la acción de los individuos en vinculación con el medio de comunicación y, en la segunda, los trazos del orden sociocognitivo de la representación. La dimensión pragmática está constituida por las siguientes categorías: a) el rol de medios de comunicación; b) las condiciones de producción; c) el espacio donde se ancla la representación mediática; y d) el discurso mediático. La

dimensión cognitiva está constituida por las siguientes categorías: a) los rasgos cognitivos generales; b) los rasgos cognitivos específicos; y c) las formas de conocimiento social y mediática. (2006, p. 78)

Para nuestro estudio retomamos exclusivamente la dimensión pragmática, la cual se basa en el papel que tienen las representaciones mediáticas, el cual consiste:

(...) simplemente en mediar una manera de comprender y de sentir una realidad común instaurada en los diferentes grupos sociales existentes. En segundo lugar, comprende las condiciones de producción de las representaciones mediáticas, las cuales son muy complejas porque ahí se expresan las relaciones de los poderes económicos y políticos y entra en juego la necesidad de tomar en cuenta la idiosincrasia de la recepción. En tercer lugar, esta dimensión incluye el espacio urbano de consumo masivo donde las representaciones mediáticas participan (de manera exclusiva) juntamente con los procesos de identificación colectiva. Por último, tenemos el discurso mediático, el cual es diverso y se refiere a una amplia gama de objetos sociales que circulan en el entorno social. (Calonge, 2006, pp. 78-79)

Sin embargo, una vez identificado que la representación mediática no era necesariamente representativa de la realidad del pueblo y el tema de estudio, se optó por cambiar el enfoque de análisis, por ende, la metodología de la investigación.

Es así como el presente trabajo se basó en el enfoque teórico metodológico etnográfico, sus técnicas derivadas, y desde luego es este enfoque el que le da la orientación al texto.

En este tenor, es necesario recordar que la etnografía tiene tres acepciones: la etnografía como enfoque, la etnografía como método y la etnografía como texto. Con relación al enfoque, la etnografía busca comprender y entender a los fenómenos a través de sus participantes, sujetos miembros de las comunidades, los cuales son actores que participan y perciben lo que ocurre (Guber, 2001, p. 16).

Y en concordancia con Guber, esta disciplina observa tres niveles de comprensión: el reporte, que se refiere al qué, a lo que sucedió; la explicación que comprende el por qué y alude a las causas, y la descripción que se ocupa de lo que ocurrió, el cómo es para los nativos o participantes. Es decir que, para cualquier individuo que realiza

investigación social, no es fácil entender un fenómeno si no lo hace desde los términos en que la caracterizan sus protagonistas (Guber, 2001, p. 16).

Para el trabajo de campo en la localidad “los investigadores de campo formulan preguntas como para permitir que la gente hable sobre lo que tienen en mente y lo que la preocupa sin forzarla a responder a los intereses, preocupaciones o preconcepciones de los observadores” (Taylor y Bogdan, 1998, p. 69).

Desde la etnografía, la perspectiva adoptada fue fenomenológica, con la cual buscamos entender los fenómenos sociales a través de sus actores y por medio de métodos cualitativos, tales como la observación participante y la entrevista a profundidad, los cuales generan datos descriptivos (Taylor y Bogdan, 1998, p. 16).

Esta descripción es entendida como interpretación y en esta descripción/interpretación, adoptar un enfoque etnográfico consiste en elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los nativos, de modo que esa descripción no es la visión de los nativos, sino la interpretación de lo que el investigador vio y escuchó (Guber, 2001, p. 18).

Una voz crítica ante la perspectiva etnográfica, la encontramos en Guerrero (2002, p. 15) quien afirma que la etnografía tradicional se limita a describir culturas detenidas en un presente ahistórico, viéndola como una construcción irreal donde se descuida la historia y la política. Sin embargo, la etnografía crítica ve a la cultura en su historicidad pues esta cambia constantemente, más hoy que se encuentra inmersa en un proceso de globalización.

Cuando comenzamos a recuperar diversos relatos sobre la población y en específico sobre la gastronomía tradicional dimos cuenta que estos, no son simples representaciones del mundo, sino que, adicionalmente, forman parte del mundo que describen y, por lo tanto, comparten el contexto en el que tienen lugar (Atkinson et al., 1988).

Y, continuando con lo que dicen Atkinson y Hammersley:

Los relatos nativos también son importantes por lo que nos dicen sobre la gente que los produce. Podemos emplear los relatos que nos proporcionan los informantes como evidencias de las perspectivas de los grupos o de las categorías particulares de los actores. (198, p. 142).

Rodríguez et al. (1996), retoman a los predecesores de la etnografía en donde Spradley (1979) menciona que lo fundamental para los etnógrafos es el registro del conocimiento cultural; para Gumperz (1981) lo es la investigación detallada de patrones de interacción social; y por su parte Lutz (1981), opina que lo principal es el análisis holístico de las sociedades.

Sobre los textos de Atkinson y Hammersley (1994) y de Atkinson et al. (1988) encontramos caracterizada a la etnografía por la exploración sobre un fenómeno social concreto; la explicación formulada por el etnógrafo es válida solo para el contexto de dicha cultura, aunque pueden establecerse relaciones con un contexto global más amplio. Se trabaja con datos no estructurados y, por último, los casos que se investigan se hacen en profundidad. Morse (2003) distingue a la etnografía en: etnografías procesales, holísticas, particularistas, interseccionales y etnohistóricas, y menciona que aun en esta propuesta de clasificación pueden existir intersecciones entre las mismas. Por su parte Boyle (1994 en Sandoval, 2002, p. 61) refiere los tipos de etnografía como: clásicas u holísticas, particulares o focalizadas, transversales y etnohistóricas. También pueden identificarse por ciertas características comunes, tales como: su holismo, su contextualización y su reflexividad.

En este contexto, el presente trabajo se inserta como una etnografía particularista o interseccional, sin pretender en lo más mínimo aspirar a un trabajo holístico debido a que el foco de estudio se dirigió exclusivamente a la comprensión de la gastronomía tradicional de Chipilo y su contexto histórico social.

Podemos partir de lo general a lo particular y comprender a México como un país con gran diversidad cultural, y gracias a esta diversidad tenemos variedades de alimentos en cada estado del país. Estos alimentos han estado presentes desde la época prehispánica, sin embargo, con el paso del tiempo también hemos tenido influencia de otros países como España, Francia y Estados Unidos y aun de países de regiones tan alejadas geográfica y culturalmente como Asia y África.

Pero es hasta el año 2016, cuando se declara el Día Nacional de la Gastronomía Mexicana, celebrándolo el 16 de noviembre de cada año. Por lo que en el Diario Oficial de la Federación queda registrado que:

El Comité Intergubernamental para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), durante su Quinta Reunión Ordinaria, convino el 16 de noviembre de 2010 en la Decisión 5.COM 6.30 que la cocina tradicional mexicana cumple con los criterios de inscripción en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad; habida cuenta de que es un elemento fundamental de la identidad cultural de las comunidades que la practican y transmiten de generación en generación, y su inscripción podrá incrementar la notoriedad del patrimonio cultural inmaterial y fomentar el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. (Decreto por el que se declara Día Nacional de la Gastronomía Mexicana, el 16 de noviembre de cada año, 2016.)

Si desde tiempos prehispánicos la comida mexicana ha sido importante en nuestro país, a partir de este decreto se le ha dado una mayor difusión a esta temática.

Como mexicanos no dejamos de asombrarnos de los diferentes alimentos existentes, así como cada uno de los ingredientes que los conforman. Debido a la gran diversidad lingüística de México existe una gran variedad de términos para referirnos a los alimentos y sus ingredientes.

En nuestro caso, vivimos seis años en el territorio indígena del Totonacapan entre los Estados de Puebla y Veracruz. Ahí fuimos testigos de una parte de la diversidad gastronómica en contextos indígenas.

Sin embargo, al tiempo que dejamos de vivir en dicha región, decidimos habitar en un pueblo vecino a la localidad de Chipilo, una localidad de inmigrantes italomexicanos en el Estado de Puebla. Ahí pudimos ser testigos de otra perspectiva de la diversidad alimentaria en México y conocer otra tradición culinaria alejada de los referentes más nacionalistas y tradicionalistas mexicanos. En este texto queremos compartir una parte de la memoria de la comida italomexicana de Chipilo, en el estado mexicano de Puebla.

Arribar a Chipilo es toda una experiencia sensorial, las fértiles tierras que le rodean, siempre en labranza, aderezan el ambiente con un ligero tufo a vaca. A muchos les desagrada y a otros les parece colateral, sin darle mayor importancia, este aroma es el preámbulo a los sabores de los alimentos que se elaboran día a día, derivados de un pueblo trabajador que nos ofrece productos lácteos, embutidos, pastas y otras delicias más.



Foto 1. Fotógrafo: Sr. Zago. Año: Aprox. 1980. Título: *El establo*. Lugar: Chipilo de Francisco Javier Mina, Puebla, México. Fuente: Fondo Privado Minerva Zago.

Al convivir con varias familias chipileñas, nos dimos cuenta de que las actividades laborales y escolares comienzan desde las 5:00 a.m. con la preparación del desayuno y el lonche para la escuela y el trabajo. Son los lácteos y embutidos los que predominan en esas comidas. Leche con café y chocolate es la principal bebida para adultos y niños.

Recordamos la primera vez que entramos a una casa chipileña, después de generar confianza y *rapport* durante un año. Nos pasaron directamente

a la cocina debido a las actividades domésticas desarrolladas en ese momento. Durante el transcurso de nuestra plática, lo importante era que no se regará la leche que se encontraba sobre la estufa para seguir con la elaboración del queso. Mientras se hervía la leche, nuestra conocida nos ofreció queso del refrigerador. Lo curioso es que en nuestra cultura el queso lo solemos comer en cuadritos o rebanado sin ningún aderezo, pero esta conocida nos lo ofreció como botana para picar aderezado con chile y limón en polvo además de chiles jalapeños en vinagre. Con el paso del tiempo pudimos degustar espagueti con ajo y crema, carne molida con salsa verde de tomate de hoja y otros elementos y mezclas a las que no estábamos acostumbrados.

Antes de ahondar en los elementos culinarios chipileños, hagamos una brevísima revisión de sus orígenes.



Foto 2. Autor: Sr. Zago. Año: Aprox. 1980. Título: *Infantas de Chipilo*. Lugar: Chipilo de Francisco Javier Mina, Puebla, México. Fuente: Fondo Privado Minerva Zago.

Chipilo fue fundado el 2 de octubre de 1882 por inmigrantes italianos provenientes de la región del norte del Véneto, Italia.

La mayoría de ellos vinieron de Segusino y de los pueblos aledaños en las provincias de Treviso y Belluno, como Quero, Valdobbiadene, Feltre y Maser.

Franco Savarino argumenta que:

Entre 1881 y 1882, el general Manuel González trajo de Italia a cerca de 3 mil inmigrantes en cuatro viajes, con los que fundó siete colonias: Huatusco (Veracruz), Mazatepec, Tetelas y Chipilloc (Puebla), Barreto (Morelos), Aldana (Distrito Federal) y Ciudad del Maíz (San Luis Potosí). [...] El grupo asignado a Puebla estaba compuesto por cerca de 225 familias, que formaban un total de aproximadamente 500 personas. Los recién llegados encontraron que las tierras prometidas eran semiáridas, arenosas y pedregosas, en las áreas elevadas; y pantanosas, en las bajas. Se encontraban relativamente aisladas y estaban enclavadas en una zona densamente poblada por indígenas, quienes veían con desconfianza a los extranjeros recién llegados. En estas condiciones sería difícil pagar las deudas contraídas con el gobierno. Algunos colonos se decepcionaron y resolvieron marcharse. La mayoría, sin embargo, no perdió sus esperanzas y se dio a la tarea de fundar una próspera colonia agrícola, cuyo nombre fue en ese entonces Fernández Leal, cambiado más tarde por el de Francisco Javier Mina. (Savarino, 2006, p. 278). Sin embargo, Zago (1998) menciona que los habitantes de ese lugar no aceptaron dicho nombre y prefirieron llamarlo Chipilo. (Savarino, 2006, p. 146)

Así mismo, Zago enfatiza que “al dejar de ser colonia y comenzar sus experiencias como nuevo pueblo de Francisco Javier Mina se valoró su gran economía, y además trajo consigo una nueva forma de administración política” (Zago, 1998, p. 151).

Pero el cambio que experimentó Chipilo al iniciar su vida como pueblo, fue el cambio de mentalidad. Liberada ya la mayoría de sus habitantes de sus más fuertes compromisos con el gobierno, se sintieron dueños de un patrimonio propio, que habría que incrementar, sin necesidad de pedir permisos para salir de su comunidad y viajar por todo el país. Fue así como algunos salieron a comprar tierras por distintos rubros, cada vez más lejos hasta afirmar su presencia prácticamente hasta en todos los estados de la República. (Zago, 1998, p. 152)

Según, Zago (1998) en el año de 1935 el presidente Lázaro Cárdenas ofreció a los chipileños mil hectáreas de tierra en Chihuahacán, cerca de Atlixco, pero los chipileños rechazaron ese ofrecimiento. El Chipilo de aquellos años, campesino a carta cabal y de una sola palabra, tenía el inocente orgullo de considerar como propio sólo aquello por lo que había Xihmai 202

pagado un precio. De ahí que la respuesta oficial que se envió entonces a las autoridades haya sido en el sentido de que, sí aceptaban las mil hectáreas ofrecidas, pero sólo a condición de que se les permitiera pagar por ellas. Y las tierras ahí se quedaron, asignadas oficialmente a Chipilo por más de 30 años, pero sin ser aprovechadas por los chipileños.

A pesar de algunas crisis económicas que pasaron los chipileños en 1890 sobre todo porque sus tierras no producían lo suficiente, optaron por salir a trabajar y comprar forrajes. Para 1920 volvió a presentarse la misma situación y la solución fue que muchas familias chipileñas salieron a comprar tierras en las haciendas que habían conocido en las cercanías. La misma situación se adoptó en las siguientes ocasiones en que se presentó la crisis (1940 y 1960). A partir de los años de 1970, la crisis de la ganadería se volvió permanente en todo el país. La respuesta de Chipilo ante esta situación ha sido múltiple: seguir emigrando para comprar tierras en otros lados; cerrar los establos pequeños y no rentables; potenciar los establos grandes con mecanización, compra o renta de tierras cercanas para tener el forraje fresco a corta distancia y en cantidades suficientes; industrializar cada establo su propia leche; mejorar continuamente la raza del ganado. Pero la solución más frecuente que están tomando los chipileños es la de diversificar sus ocupaciones, dedicándose cada vez en mayor número a otras actividades y profesiones.

Debido a toda esta situación, poco a poco Chipilo se ha ido transformando de pueblo ganadero a emporio industrial. Pero también han llegado nuevas industrias que se han sumado a las que desde hace muchos años escogieron este pueblo por su seguridad, por el gran movimiento económico que genera, y por la confiabilidad de su gente y por sus extraordinarias cualidades de organización de trabajo y ahorro, que han permitido desde siempre sostener un nivel de vida semejante a los pueblos de primer mundo, según Zago (1998, p. 177-178).



Foto 3. Fotógrafo: Sr. Zago. Año: Aprox. 1980. Título: *Minerva Zago en el establo*. Lugar: Chipilo de Francisco Javier Mina, Puebla, México. Fuente: Fondo Privado Minerva Zago.

Resultados: La culinaria de Chipilo

Al compartir sobre la memoria de la comida en Chipilo con sus pobladores, surgieron entremezcladas, las recetas actuales con la nostalgia de las experiencias sensoriales del pasado.



Foto 4. Fotógrafo: Sr. Zago. Año: Aprox. 1980. Título: *Un cumpleaños en la Familia Zago*. Lugar: Chipilo de Francisco Javier Mina, Puebla. Fuente: Fondo Privado de Minerva Zago.

Un pollo llamado “pit taliani” (pollo italiano) que se hace con jitomate, plátano macho, aceitunas y pasas condimentado con clavo y canela lo cual le da un olor muy particular.

Es dulzón. Hoy llegué a casa de mi mamá y nadie como mi mamá para prepararlo, pues siempre es la mamá quien tiene la receta original. Ya había comido pero dije “un pedacito si me lo merezco porque a mí no me sale igual”, entonces el “pit taliani” es muy común aquí en Chipilo, cuando tienes un invitado y quieres quedar bien lo haces, porque es típico, no es picoso, hay quienes le quitan el plátano, como a Tony mi esposo que no le gusta con el plátano. (Galeazzi, 2018)¹

¹ Entrevista realizada a la Dra. Cecilia Galeazzi Minutti, 22 de noviembre de 2018, Chipilo de Francisco Javier Mina, Puebla, México.

Otro platillo muy recordado porque se hacía en las bodas es la “carne intecha”. Es carne en la olla guisada con papas y tomate rojo, condimentada con clavo y canela. “Tiene un sabor muy particular y no lleva chile y pude tener un toque de dulzor al gusto. Esa carne era asociada con las fiestas del pueblo, aunque actualmente ha sido desplazado por un platillo regional llamado mixiote”², el cual es carne cocida al vapor en pequeños sacos de papel encerado, con chile, laurel y hojas del árbol del aguacate, principalmente.

Al hacer memoria de la infancia, varios chipileños y chipileñas nombraron el “sulli” el cual se daba a los pequeños los sábados después del baño, el cual es una harina de sémola de maíz cocida con mantequilla y leche. Se hacía una bebida muy espesa con mantequilla y leche de vaca entera que le daba un sabor muy especial (Dossetti, 2016³; Dossetti y Minutti, 2016⁴; Galeazzi, 2018⁵). También se acostumbraba en tiempo de frío “para calentarse un poquito” como con otros “atoles”⁶.

Respecto al “sulli” Celia Constantini nos dice:

Otro platillo también común entre ellos es el sulli, se pone al fuego un cazo de cobre, con agua y una pizca de sal, cuando está hirviendo se agrega poco a poco la harina de maíz sin dejar de mover; antes de retirarse del fuego se le puede agregar mantequilla, o bien después de servido, cada persona le pone a su gusto, se toma con leche caliente o fría, puede condimentarse con pasitas, queda espeso casi como gelatina, agregando un poco de azúcar, sabe delicioso. (Constantini, 1982, p. 18)

² Entrevista realizada a la Dra. Cecilia Galeazzi Minutti, 22 de noviembre de 2018, Chipilo de Francisco Javier Mina, Puebla, México.

³ Entrevista realizada a Martha Dossetti Minutti, 20 de enero de 2016, Chipilo de Francisco Javier Mina, Puebla, México.

⁴ Entrevista realizada a Gabriel Dossetti y Martha Minutti, 12 de mayo de 2016, Chipilo de Francisco Javier Mina, Puebla, México.

⁵ Entrevista realizada a la Dra. Cecilia Galeazzi Minutti, 22 de noviembre de 2018, Chipilo de Francisco Javier Mina, Puebla, México.

⁶ Bebidas tradicionales regionales en México a base de maíz y agua. El nombre proviene de la lengua náhuatl y se puede entender como “acuoso” o “aguado”.

También se recuerda mucho la "pinzza" (Dossetti, 2016⁷; Dossetti y Minutti, 2016⁸; Galeazzi, 2018⁹), el pan de maíz hecho con manteca y leche, mucha canela, azúcar glaseada y una que otra pasa o nuez. De manera actual se puede comprar en algunas tiendas del pueblo, moldeado al horno en latas de sardina. Anteriormente cada ama de casa preparaba su pan, con harina de trigo, harina de maíz, huevo, azúcar, leche y un poco de carbonato para que esponjara, todo esto lo mezclaban dándole una consistencia regular a la pasta, y lo cocían en una cacerola.

Quienes no tenían horno lo cocían de la siguiente manera:

El carbón ya hecho brasas lo ponían sobre una lata que cubría la cacerola y la depositaban sobre el rescoldo que había quedado de las brasas, de esta manera el pan salía cocido listo para comer. Se llamaba de dos formas este pan, pan moro o "pinzza". La primera panadería de Chipilo, fue hecha por la familia de apellido Colombo, contaba con un horno suficientemente grande como para abastecer de pan toda la colonia. (Constantini, 1982, p. 41)

Para el caso de los embutidos y cárnicos, será necesario escribir un trabajo entero sobre ellos, pero vamos a mencionar que entre las muchas recetas resaltan el lomo ahumado, el salado (que es como un salami), el salchichón cocido, la longaniza, la "luganega" que es como un chorizo sin el chile, blanco muy condimentado y la "panceta" que es como un tocino grueso sin tanta sal. Existe una receta que aún no hemos podido probar llamada "sorpresa" la cual es una carne cruda, macerada y salada, la ponen bajo la tierra y nos han referido que igualmente las han probado algunos que han podido viajar a Italia.

En relación con las verduras encontramos dos que nos llamaron la atención. La primera es la col ahogada, una especie de ensalada semiseca con luganega o chorizo blanco y la segunda es el "radicchi" o "radicchio" que es una ensalada que se prepara con una planta llamada diente de león y que se asemeja a la arúgula italiana. Esta ensalada se puede elaborar sólo con mantequilla derretida o quemada o se le pueden agregar rodajas

⁷ Entrevista realizada a Martha Dossetti Minutti, 20 de enero de 2016, Chipilo de Francisco Javier Mina, Puebla, México.

⁸ Entrevista realizada a Gabriel Dossetti y Martha Minutti, 12 de mayo de 2016, Chipilo de Francisco Javier Mina, Puebla, México.

⁹ Entrevista realizada a la Dra. Cecilia Galeazzi Minutti, 22 de noviembre de 2018, Chipilo de Francisco Javier Mina, Puebla, México.

de cebolla, pimienta y tocino. Algunas familias también le ponen “tlalitos”, que son la parte grasosa que queda de freír el chicharrón del cerdo.

Un elemento tradicional que no puede faltar es la “polenta”, la cual es un pan bofo que en nuestra región se parece a un tamal grande y salado, hecho de harina de maíz, no se le pone ningún relleno y se corta con hilo en rebanadas como pan de caja y hace las veces de pan de mesa. Se puede comer suave pero también se acostumbra a tostar para la noche.

Existe también un “minestrone” que es una sopa de frijoles con verduras y longaniza o luganega.

Según, Celia Constantini la alimentación básica de los italomexicanos de Chipilo se basaba en:

Carne, huevos, leche, verdura, y principalmente la polenta, que es el complemento de la comida. La polenta se prepara en un cazo de cobre con una cantidad de agua con sal, cuando empieza a hervir, se agrega harina de maíz cernida, para evitar que lleve ollejo que resultaría molesto al comer. Con un trozo de madera delgado de 60 cm. delgado y 2 ó 3 pulgadas de circunferencia, llamado mescolino o mescolo, se bate hasta formar una pasta espesa y consistente a manera que al verterla sobre una tabla llamada “tállero” (tabla redonda con un mango o agarradera, y que descansa sobre dos bases de madera pequeñas tiene una circunferencia de 30 o 40 cm.), queda en forma de pelota y acto seguido se rebana con un hilo, pues el cuchillo la arrugaría y perdería su forma. Cada rebana [rebanada] se llama Fetta, ya fría se dora sobre un bracerito o una parrilla, por los dos lados, quedando así un rico alimento que se come como si fuera pan o tortilla. (Constantini, 1982, p. 18)

Para los quesos hay uno particular que se conoce como queso “oreado” que es el producto de dejar airear el queso varios días “a temperatura” lo cual propicia que se salga todo el suero, se vuelva aromático y un poco salado.

También acostumbraban a tomar el café hirviéndolo en una Stañoleta, que era una especie de jarra de cobre. [...] Cuando llega una visita le ofrecen café, pues es para ellos un símbolo de bienvenida y desprendimiento. (Constantini, 1982, p. 18-19)

Existe también una bebida alcohólica que se basa en aguardiente con frutas maceradas, aunque con las bebidas actuales de producción industrial como el ron, es referida como una bebida propia de los viejos. También se menciona el “tecuí” que es el ponche tradicional hecho de pura ciruela pasa o mezclado con tejocote.¹⁰

Lo mismo sucede con el consumo del tabaco, ahora se acostumbran los productos industriales en cajetilla, pero Constantini refiere los siguiente para finales del siglo pasado:

El tabaco, uno de sus grandes vicios, lo fumaban en hoja, pero algunos molían las hojas hasta convertirlas en polvo, y lo aspiraban por la nariz, esta costumbre se arraigó más cuando algunos hombres trabajaban en las minas, y como no se permitía el fuego, ahí dentro, el tabaco molido fue la opción. (Constantini, 1982, p. 18-19)

Un rubro fundamental en la alimentación de Chipilo, es el de los lácteos, productos por los cuales el pueblo cobró una importancia relevante en toda la región y particularmente en la ciudad de Puebla.

En cuanto las vacas que les fueron otorgadas por el gobierno empezaron a producir, las mujeres fabricaron su queso casero y del suero sacaban el requesón, las familias que en realidad no contaban con mejores recursos tomaban el suero sobrante como alimento para ellos y sus hijos. [...] «durante los años 30 todas las familias italianas establecidas en Chipilo tenían establos y en conjunto producían 30,000 litros que comerciaban en Cholula y Puebla». (Constantini, 1982 pp. 18-19)

Aunque con el paso del tiempo la producción lechera ha disminuido, aún es una parte importante del pueblo y muchas familias tienen los establos en la parte posterior de la casa, sobre todo en la parte del pueblo nombrada como “los ranchos”.

Aquellos que contaban con sus mejores recursos, ya sea porque trajeron dinero de Italia o porque tuvieron más suerte obsequiaban el suero a los demás. Hacia finales de los años veinte, Chipilo enviaba diariamente 3,500 litros de leche al mercado de Puebla y también producía quesos y mantequilla

¹⁰ Llama la atención que la voz “tecuí” parece tener un origen más cercano a la lengua náhuatl que a la lengua véneto de Chipilo, elemento que refleja aún más el sincretismo entre las culturas de la región.

(más tarde se volvería famosa la marca de productos lácteos Chipilo).
(Savarino, 2006, p. 279)

Siendo la fuente de sus ingresos la gente reunía en su casa la poca leche haciendo cargo a su familia de fabricar los distintos productos que provienen de la leche, como son: mantequilla, queso, requesón y crema.

A continuación, mencionamos los procesos recuperados por Constantini, a finales del siglo pasado y que poco han cambiado en la actualidad.

Para la elaboración de la mantequilla:

Se lograba a base de descremar la leche y se quedaba toda la noche en un lugar fresco, al día siguiente la crema estaba por encima y con una escoba de popote, especial estaba lista para hacer la mantequilla. Se batía en un recipiente de madera, hecho por ellos mismos, al cual llamaban “burcho”, con un palo de madero chico, meneaban hasta sacar libre de suero la mantequilla, el suero lo freían para preparar un guiso especial con legumbres. (Constantini, 1982, pp. 42-43)

Para el queso:

La leche se cuaja calentándola a cierta temperatura, agregan el cuajo “conayo” que ellos mismos preparaban de una sustancia obtenida de los becerros recién nacidos, los italianos llamaban a este queso “formallo”. (Constantini, 1982, pp. 42-43)

En el caso del Requesón:

El suero se preparaba poniendo un poco de vinagre hirviéndolo y moviéndolo constantemente unos 15 ó 20 minutos. Después se escurría o colaba en una manta de cielo, y estaba listo para vender o comer. (Constantini, 1982, pp. 42-43)

Como ya se mencionó, estos productos junto con el requesón y el yogurt se han vendido principalmente a la ciudad de Puebla mediante camionetas repartidoras por familias en la que cada una tiene su propia ruta y sus clientes. Sucede que una misma familia puede tener varias rutas de reparto y varias camionetas para dicho cometido.

También ahora se puede ver el caso de muchos comerciantes de la ciudad de Puebla que vienen a Chipilo a surtirse de productos para revenderlos en los pequeños comercios de diversas zonas de la ciudad.

Otra opción muy presente es la del comercio al menudeo en donde familias de toda la región van a surtir su despensa semanal con quesos, embutidos y pastas entre otros productos. Estas compras son muy valoradas por su sabor y calidad, y obviamente al ser productos artesanales suelen ser más costosos de los que son los productos industriales que se venden en los supermercados o las tiendas de abarrotes.

Como un elemento de subjetividad, es necesario mencionar que la calidad en los alimentos artesanales elaborados y vendidos en Chipilo no tienen comparación con nada en la región.

A los productos mencionados se les han sumado innovaciones de algunas familias como los embutidos de conejo o pavo y otros derivados de la leche, como nuevas recetas de quesos maduros y añejados, así como las combinaciones de ingredientes entre los cuales se incluye una gran diversidad de chiles como el jalapeño, pasilla o chipotle y productos de tipo gourmet como vino tinto o aceitunas.

Un producto no alimentario que es interesante mencionar es el “fiorde fiorabante” el cual es un macerado de cannabis en alcohol que sirve para remedios y curaciones corporales. A veces se mezcla con aceite de ricino. Existen muchas anécdotas de caídas de niños y adultos en donde las abuelas o las madres acudían con el remedio para aplicar y curar.

Como un elemento de continuidad cultural ligado a la alimentación, está la cacería, actividad de mucha tradición en Chipilo. Las personas manifiestan que esta costumbre la tienen desde que vivían en Italia y, aunque en la actualidad hay que ir más lejos y hay menos especies que cazar, no se dejan de traer palomas, pichones, pájaros y conejos que se acostumbra a freír en mantequilla. Cuando nosotros preguntamos sobre si había otras recetas para las presas de cacería, algunos comentaron que las acompañan con condimentos, pero frecuentemente se nos respondía

que deben ir “siempre fritas con mantequilla” (Dossetti, 2016¹¹; Dossetti y Minutti, 2016¹²; Galeazzi, 2018¹³).

Como complemento a la parte culinaria, es relevante mencionar que además de la cacería, existen otras tradiciones lúdicas que son propias de las culturas del Véneto y que pudimos presenciar y participar en diversas ocasiones. Una que se acostumbra también en el cono sur americano, son las bochas, juego de pelotas que se chocan entre sí rodándolas por el suelo a lo largo de un carril longitudinal sin marcas. Las pelotas pueden estar hechas de madera o metal.

Otro juego muy tradicional es el “rigoletto” el cual es una actividad de integración familiar que se realiza para la Pascua. Si bien son los más pequeños de la casa los que más se emocionan, no dejan de participar los adultos en la actividad. Todo comienza con la decoración de huevos hervidos. Se pintan de colores con diferentes figuras y motivos al gusto de la persona. La sola actividad de la decoración es un evento en sí mismo pues los diseños y empeño de cada persona hablan de la cultura del trabajo tan dedicado propio de los chipileños y elementos de la cultura visual propia del lugar.

Al día siguiente se coloca una teja de barro a modo de rampa recargada en un montón de tierra o algo que le dé una inclinación óptima para rodar los huevos. Una vez con la “cancha de juego” preparada dejan caer por turnos y uno a la vez, los huevos decorados, los cuales, debido a la forma ovalada, trazan una parábola a partir de la teja rodando por el suelo. La persona en el siguiente turno hará lo mismo buscando pegarle con su huevo a alguno de los que los participantes anteriores han dejado en el terreno de juego. Una vez que se ha golpeado un huevo cambia de propiedad a aquel que lo golpeó. Las partidas pueden ser tan largas como se deseen y los participantes pueden ir a otras casas a jugar. Dicha actividad nos pareció una de las actividades más integradoras y divertidas

¹¹ Entrevista realizada a Martha Dossetti Minutti, 20 de enero de 2016, Chipilo de Francisco Javier Mina, Puebla, México.

¹² Entrevista realizada a Gabriel Dossetti y Martha Minutti, 12 de mayo de 2016, Chipilo de Francisco Javier Mina, Puebla, México.

¹³ Entrevista realizada a la Dra. Cecilia Galeazzi Minutti, 22 de noviembre de 2018, Chipilo de Francisco Javier Mina, Puebla, México.

de la cultura chipileña ya que participan desde los más pequeños; niños que apenas caminan, hasta los más viejos. Cualquiera persona se puede incluir desde el proceso de la decoración, en donde los mayores suelen ayudar a los más pequeños, hasta la ingesta de los huevos ganados. Al término del juego o al día siguiente, pudimos disfrutar en familia al comer los huevos mencionados. Pueden comerse solo con sal o a veces se preparan en algún plato más colectivo, dependiendo de la costumbre y gusto de la familia. Sobra decir que es un gran momento de convivencia y de compartir familiar, en donde las hazañas del triunfo y la obtención de los huevos del *rigoletto* son los protagonistas en la mesa¹⁴.

Conclusiones

Sin ánimo de generar un texto idealista sobre la alimentación entre los descendientes de inmigrantes italianos en México, buscamos compartir en el texto aquellos elementos que presentan una continuidad y existencia actual, dejando de lado todas aquellas referencias que ya no se practican más y que serán abordados en otro documento de investigación.

En este punto es necesario señalar que, si bien recopilamos diversidad de datos al respecto de los más representativo de la culinaria chipileña tradicional, también existen gran cantidad de elementos que son propios de la región y que la cultura chipileña ha adoptado como propios, ya sea de manera reciente o desde generaciones atrás.

Un buen ejemplo es el uso de la tortilla mexicana que no deja de estar presente en la alimentación chipileña de manera cotidiana y en torno a la cual uno no reflexiona por su existencia debido a ser algo bastante común en la alimentación diaria en toda la región.

Para el caso de la culinaria chipileña, nos parece muy significativo que en la comida se consuma maíz, no solo en las tortillas, sino en otros guisos como ya se ha descrito. Este sincretismo culinario es un aspecto que amerita un mayor análisis que podremos abordar en otro trabajo.

¹⁴ Nuestro más grande agradecimiento a Martha Dossetti Minutti por permitimos compartir con toda nuestra familia, tantas veces estas y otras experiencias con su extensa familia en “los ranchos” de Chipilo, gracias a sus hijos, padres, hermanas, sobrinos y primos.

Existen también muchas innovaciones que son propias de la cultura nacional o la influencia comercial internacional, así como de las modas generacionales y productos de la década vigente para cada generación. Por ejemplo, en una entrevista sobre comida tradicional, una persona nos mencionaba una bebida que llaman “cola de zorrillo” y que consta de la cáscara entera de un limón, cortada en una tira y mezclada con ron, refresco de cola y hielo. Elementos como este abundan en las descripciones de las comidas y bebidas contemporáneas, pero por su origen moderno, los dejamos de lado en el presente trabajo para poder resaltar aquellas tradiciones que persisten en la cultura hasta nuestros días y que pueden ser identificadas y rastreadas generaciones atrás.

Otro caso paradigmático es la adopción de elementos de la cultura nacional rastreables casi a los orígenes de la inmigración italiana en el siglo XIX, como es el caso del consumo del tequila en Chipilo.

Mucho se ha comido el tequila, los chipileños toman mucho tequila. Pero no de ahorita, de toda la vida y se ha adoptado a la par de las vestimentas mexicanas como propias. Este es el caso del traje charro.... mi bisabuelo y el de mi esposo se vestían de charros, mira las fotos y las fechas. Me dijo mi mamá que se mandaban hacer los pantalones con la plata y tenía dos o tres trajes para usarlos de siempre. (Galeazzi, 2018¹⁵)

Es así como, conscientes del riesgo que conlleva la exaltación de los elementos más tradicionales y exóticos por parte de los investigadores, en el presente trabajo pretendemos hacer un reconocimiento a las familias que han mantenido vivos aquellos elementos del patrimonio cultural inmaterial provenientes de hace más de cien años. Como ya mencionamos antes, la gastronomía mexicana obtuvo la declaratoria de patrimonio cultural inmaterial de la humanidad, y la gastronomía chipileña, pese a tener un origen en otro continente, hoy es parte de ese hermoso caleidoscopio que es la gastronomía mexicana.

Sólo nos resta decir que es sumamente natural que las nuevas generaciones tengan la percepción de que las cosas “se van perdiendo” conforme avanza el tiempo y nunca “son como antes”, sin embargo, al visitar chipilo y escuchar a los jóvenes hablar en el idioma del véneto

¹⁵ Entrevista realizada a la Dra. Cecilia Galeazzi Minutti, 22 de noviembre de 2018, Chipilo de Francisco Javier Mina, Puebla, México. Información corroborada en otras entrevistas.

pero con particularidades que sólo se encuentran en México, así como a las familias que siguen cultivando el uso de la lengua originaria a la par de las costumbres y tradiciones heredadas de generación en generación y mantenidas en la memoria de los más pequeños que pueden identificar a los bisabuelos o tatarabuelos, es la mejor prueba de ese amor por la cultura y el compromiso de preservación de la memoria que han mantenido aquellos descendientes de los que llegaron en el siglo XIX, con la ilusión de una vida mejor para sí mismos y para sus descendientes.

Hoy les podemos decir a los primeros: gracias, nosotros somos testigos de que sus descendientes portan orgullosos la herencia familiar y la cultura que con tanto amor sembraron en las tierras de Chipilo.

Agradecimientos

Gracias a las familias de Chipilo con las que hemos entablado una amistad a lo largo de los últimos años. Un agradecimiento especial a la Dra. Cecilia Galeazzi Minutti y a su esposo el Ing. Marco Antonio Zago Merlo por sus grandes aportes a nuestra comprensión de la cultura y la gastronomía Chipileña. Gracias profundas a la Familia Dossetti Minutti, a nuestra gran amiga Martha Dossetti Minutti, sus padres Gabriel Dossetti, Martha Minutti y sus hermanas Gabi, Maira y Yessenia y sus familias respectivas, por dejarnos compartir con nuestra familia tantos y tantos momentos en el seno de la suya. Gracias especiales a Nohemi Minerva Zago R. por sus aportes fotográficos y sus historias sobre la cotidianidad de Chipilo y a su hijo Damian Romero Zago por acercarnos a su hogar y a su familia. A todas y todos ellos, nuestra más grande gratitud por su apoyo en este y otros trabajos de investigación, pero sobre todo por su amistad y cariño. Nuestra casa es su casa y nuestro corazón les llevará consigo hasta el final de nuestros días.

REFERENCIAS

Atkinson, P. & Hammersley, M. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Paidós.

- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1998). Ethnography and participant observation [Etnografía y observación participante]. En N. K. Denzin & Y. *Lincoln Strategie of Qualitative Inquiry*, (pp. 110-136), Sage Publications.
- Atkinson, P.; Delamont, S & Hammersley, M. (1988). Qualitative Research Traditions: A British Response to Jacob. *Review of Educational Research*, 58(2). 231-250.
<https://doi.org/10.2307/1170335>
- Calone, S. (2006). La representación mediática: teoría y método. *Psicologia da Educação*, (23), pp. 75-102.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200005&lng=pt&tlng=es
- Constantini, C. (1982). *Centenario de Chipilo. Historia biográfica*. México.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Guerrero, P. (2002). *Guía etnográfica para la sistematización de datos sobre la diversidad y la diferencia de las culturas*. Ediciones Abya-Yala.
- Morse, J. (Ed.). (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Rateau, P. & Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método. *CES Psicología*, 6(1), pp. 22-42.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539419003>
- Rodríguez, G.; Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. ARFO Editores.

Savarino, F. (2006). Un pueblo entre dos patrias: mito, historia e identidad en Chipilo, Puebla (1912-1943). *Cuicuilco*, 13(34), pp. 277-291. <https://es.scribd.com/document/173914999/Historia-de-Chipilo>

Secretaría de Gobernación [SEGOB]. (2016, octubre 14). *Decreto por el que se declara Día Nacional de la Gastronomía Mexicana, el 16 de noviembre de cada año*. DOF: 14/10/2016. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5456816&fecha=14/10/2016#gsc.tab=0

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. (J. Piatigorsky, Trad.) Paidós.

Zago B., A. (1998). *Los Cuah'tatarame de Chípiloc*. Comune di Segusino Editore.

Copyright (c) 2022 Iván G. Deance Bravo y Troncoso, Verónica Vázquez Valdés.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Usted es libre de:

- 1) Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.
- 2) Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:
Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

[ResumenDeLicencia](#)

[TextoCompletoDeLicencia](#)

Iván G. Deance Bravo y Troncoso / Verónica Vázquez Valdés
La culinaria que vino de ultramar: Memoria y representación
de la alimentación en Chipilo, Puebla
Revista *Xihmai* XVII (33), 191-218, enero–junio 2022

EL DEBATE SOBRE EL ORIGEN CULTURAL DE EL TAJÍN

THE DEBATE ON THE CULTURAL ORIGIN OF EL TAJIN

Daniel Nahmad Molinari

Notas sobre el autor:

Licenciado en Antropología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, Maestro en Ciencias en Agroecosistemas Tropicales por el Colegio de Posgraduados y Doctor en Estudios Mesoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigador del Centro Veracruz del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Nivel 1 del SIN.



<https://orcid.org/0000-0002-6841-9364>

Esta investigación fue financiada con recursos del autor. El autor no tiene ningún conflicto de interés al haber hecho esta investigación.

Remita cualquier duda sobre este artículo al siguiente correo electrónico:
beduino365@gmail.com

Recibido: 01/12/2021 Corregido: 10/04/2022 Aceptado: 29/04/2022



Copyright (c) 2022 Daniel Nahmad Molinari. Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#).

EL DEBATE SOBRE EL ORIGEN CULTURAL DE EL TAJÍN

THE DEBATE ON THE CULTURAL ORIGIN OF EL TAJIN

Resumen

La identidad cultural del pueblo que construyó la extraordinaria ciudad arqueológica de El Tajín ha sido uno de los problemas más acuciantes de la arqueología veracruzana a lo largo del siglo veinte y lo que corre del presente, se ha atribuido a grupos totonacos, huastecos y nahuas. El artículo ofrece el estado de la cuestión de las propuestas más destacadas, elaboradas por los especialistas que han abordado la problemática desde las distintas disciplinas de la antropología: arqueología, lingüística, etnografía, etnohistoria y antropología física. Se destaca la necesidad de más investigación en el área, así como la revisión crítica del aparato conceptual para el análisis de lo étnico y los límites culturales. Concluimos revalorando la vieja posición de Wigberto Jiménez Moreno de un Tajín nahua-tonaco, creado después de la diáspora teotihuacana y visitado, e incluso habitado, por una diversidad de grupos étnicos y lingüísticos, entre ellos los huastecos. Observamos la necesidad de analizar el asunto desde nuevos paradigmas de investigación.

Palabras clave: Origen cultural, El Tajín, totonacos, huastecos, nahuas.

Abstract

The cultural identity of the people who built the extraordinary archaeological city of El Tajin has been one of the most pressing problems of Veracruz archeology throughout the twentieth century and so far, it has been attributed to Totonac, Huastec and Nahua groups. The article offers the state of the matter of the most outstanding proposals, elaborated by specialists who have approached the problem from the different disciplines of anthropology: archaeology, linguistics, ethnography, ethnohistory and physical anthropology. The need for more research in the area is highlighted, as well as the critical review of the conceptual apparatus for the analysis of ethnicity and cultural limits. We conclude by reassessing Wigberto Jimenez Moreno's old position of a Nahua-Totonac Tajin, created after the Teotihuacan diaspora and visited, and even inhabited, by a diversity of ethnic and linguistic groups, including the Huastecos. We observe the need to analyze the matter from new research paradigms.

Keywords: Cultural origin, El Tajin, Totonacs, Huastecs, Nahuas.

El origen de una inquietud académica

En el año 2002, el Mtro. Pablo Valderrama criticó acremente un cartel elaborado para una campaña de difusión en las comunidades de El Tajín y cuyo texto decía “Manos totonacas lo hicieron, manos totonacas lo protegen” y que mostraba una imagen de las pirámides de esa zona arqueológica. La base fundamental de la crítica de Valderrama era que El Tajín no había sido construido por los totonacos, afirmando que esto lo confirmaban diversos estudios.

En el mismo contexto el Dr. Juergen Brueggemann, entonces director del proyecto arqueológico de El Tajín respaldó la propuesta de que los totonacos no habían sido los constructores de este importante sitio, incluso su ponencia, publicada tiempo después, apuntaba hacia los estudios de ADN para abundar en la comprobación de esta posición (Brueggemann, 2010).

En contraparte, la Mtra. Carmen Rodríguez defendió la construcción del cartel como correcta, al plantear que no había la certeza científica de quien había construido El Tajín, y la controversial cita se sustentaba en que los totonacos mantenían en la memoria colectiva su identidad con la ciudad sagrada, hecho comprobable por un mito de origen rescatado por Roberto Williams y Crescencio García (1980), en el que el simbolismo arqueológico del trueno se correlaciona con la leyenda del trueno viejo, vigente en la tradición oral de los pobladores de El Tajín.

A pesar de la autoridad con que se afirmaba que esta ciudad no es totonaca, de la certeza con que se decía de que este grupo había venido ya durante la decadencia de la propia ciudad, yo no encontraba los argumentos suficientes para seguir sustentando estas afirmaciones, como tampoco los encontraba para quienes decían que sí es totonaca.

El asunto arqueológico de la identidad étnica de El Tajín es uno de los problemas más agudos en la discusión de la arqueología veracruzana, sin embargo, la revisión de los planteamientos hechos por los especialistas me llevó a concluir que el asunto, lejos de encontrarse resuelto y probado, como la crítica que Valderrama suponía, se hallaba totalmente indefinido, con posiciones encontradas y con argumentos no siempre sólidamente sustentados.

Por otro lado, las poblaciones totonacas contemporáneas reclaman la paternidad sobre la ciudad antigua, la que sigue funcionando como importante lugar sagrado de este pueblo. Esta reivindicación, ha hecho de la divulgación de lo totonaco como lo vinculado a El Tajín una realidad en el pensamiento popular contemporáneo. Estos elementos acrecentaban la duda.

La vinculación de lo totonaco con la cultura de El Tajín ha llegado al absurdo de poblar de caritas sonrientes la iconografía moderna de la región. Este elemento arqueológico no se encuentra en los estratos arqueológicos de esta área ya que es representativo de los pueblos antiguos de la cuenca del Papaloapan, mucho más al sur, pero que también se han identificado como totonacos. No existe evidencia de que estos elementos hayan formado parte del complejo cultural de la región centro norte de Veracruz, donde se halla El Tajín, la cual presenta características particulares bastantes diferenciadas de la región central sur, como lo han hecho ver estudios arqueológicos (Wilkerson, 1974; Daneels, 2015). Las caritas sonrientes han sido difundidas en el área de El Tajín por autores contemporáneos como Teodoro Cano, pintor y muralista papanteco, alumno de Diego Rivera.

Esta confusión surge de la discusión del problema de lo totonaco en la arqueología veracruzana, discusión que, si bien ha tenido bases en los datos de cada época, no por ello ha dejado de estar cargada de prejuicios originados en posiciones políticas o ideológicas. García Márquez (2014) llega a afirmar que el Totonacapan es una invención primero de los cronistas y después de los lingüistas y antropólogos, asunto del que hablaremos más ampliamente en las conclusiones de este trabajo.

Inicié así una incursión académica en esta acuciante discusión, en la que aparecían visiblemente dos importantes grupos étnicos o lingüísticos implicados en la construcción de la importante zona arqueológica: totonacos y huastecos. Al revisar los aportes académicos a la discusión, un tercer grupo étnico apareció como una propuesta distinta del origen cultural de El Tajín, los nahuas.

Me parece que es necesario replantear la discusión y buscar orientar la investigación hacia una historia cultural de la región y de los grupos étnicos que se hallan involucrados en su devenir, es preciso, además, el

construir un nuevo andamiaje teórico que nos permita dilucidar una realidad compleja de las identidades culturales que han dado forma a esa historia cultural regional y salir de los viejos paradigmas que encasillan el pensamiento y la riqueza de un área cultural diversa y dinámica. No solo por afanes propiamente académicos, también es preciso proporcionar a los interesados en nuestro patrimonio cultural, a través de la difusión del conocimiento, datos más cercanos a la realidad arqueológica y etnográfica que a las posiciones ideológicas de los investigadores participantes en la polémica.

Así mismo, es preciso aportar elementos que contribuyan al reconocimiento de los grupos étnicos de su propia historia, la cual, desafortunadamente, no está siendo investigada ni escrita por miembros de los grupos culturales implicados en el debate, lo cual sigue siendo una importante carencia en la discusión.

Presento en este artículo el estado de la cuestión de la polémica sobre la identidad cultural de El Tajín arqueológico, poniendo nuevamente el asunto en la mesa de manera crítica, con sugerencias para avanzar en el conocimiento antropológico interdisciplinario del territorio y de los pueblos que lo han conformado históricamente.

Estado de la cuestión

En la región hay indicios de grupos locales y se deja sentir la influencia olmeca en el periodo Preclásico (Pascual, 2006; Wilkerson, 1989), propiamente la ciudad arqueológica de El Tajín tiene sus orígenes hacia los años 800-900 de la era en que se inician las primeras fases de crecimiento urbano, desarrollándose como un gran centro ceremonial y político administrativo y teniendo su esplendor hacia los años 1200, iniciando de ahí un proceso de decadencia que la llevan al abandono. El Posclásico es un periodo poco estudiado arqueológicamente en el área, se sabe que hay un asentamiento menor en los entornos de la zona arqueológica y parece haber evidencias de un asentamiento mayor en Chote Coatzintla, ambos con influencia del altiplano central, pero son datos sin constatación en la literatura.

A la llegada de los españoles, Tajín se encontraba abandonada como ciudad, las poblaciones campesinas de habla totonaca y de patrón de

asentamiento disperso que ocupaban el territorio, conocían el sitio y lo concebían como lugar sagrado, como hasta la fecha sucede. Esta situación es claramente observable en los hallazgos de entierros ceremoniales posteriores a la decadencia de la ciudad (Lira y Ortega, 2004) o en la descripción que hiciera Diego Ruiz en 1785, en el reporte de su visita al lugar como inspector de tabaco del gobierno colonial, hecho al que se atribuye el descubrimiento de la ciudad antigua para la cultura occidental; como refiere el padre Márquez: “bien parece que los indios naturales de él (Tajín) no lo ignoraban, aunque jamás lo revelaron a español alguno...” (Márquez, 1785). El hecho parece confirmarlo Pula Krotser quien dice:

Se sugiere que la población tardía vivió al sur del centro ceremonial, pero que visitaba los templos para rendir culto a sus dioses, en la forma en que los pueblos del Posclásico visitaban la pirámide de Teotihuacán y los grandes templos de Tikal. (Krotser y Krotser, 1989, p. 290)

La primera mención hecha por Diego Ruiz, replicada por el padre Márquez, carece de referentes étnicos sobre los constructores de las pirámides que reporta; así, a lo largo del siglo XIX distintos viajeros y científicos (entre los que se destacan además del padre Márquez, Humboldt, Dupaix, Nebel, Maler, entre los más destacados) hicieron observaciones sobre la, desde entonces, famosa zona arqueológica y su distintiva pirámide de los nichos, pero ninguno de ellos aventura una filiación cultural para los constructores de la ciudad antigua.

Será en el siglo XX cuando las investigaciones se desarrollarán sobre los cimientos de la nueva ciencia social, la antropología, desde esta perspectiva moderna de la investigación cultural, el problema de la filiación e identidad étnica de los grupos sociales se vuelve un tema de fundamental importancia en la construcción de la explicación científica de los procesos sociales desarrollados en el área que uno de estos nuevos científicos definió como Mesoamérica (Kirchhoff, 1960).

Así, García Payón nos refiere que:

la cultura de El Tajín ha sido atribuida a diversos pueblos, puede decirse que, desde el año de 1908, debido a un concepto de Selser, se fue formando una fuerte opinión que ha aceptado considerar esta cultura como perteneciente a los antecesores de los actuales Totonacas. (García Payón, 1943, p. 19)

David Andrade (s.f.) sugiere que quienes primero plantearon la filiación totonaca de El Tajín fueron Francisco del Paso y Troncoso y Galindo y Villa (Galindo y Villa, 1912), a partir de sus trabajos en la Comisión Científica de Cempoala y que se desarrollan desde finales del siglo XIX, aunque la publicación en la que lo hacen es posterior al congreso en el que Selser hace la propuesta de filiación totonaca de El Tajín.

Independientemente de quien es la paternidad de la filiación totonaca de El Tajín, y que se generaliza, ella obedece a la sobreposición de la cultura contemporánea totonaca a la cultura arqueológica. Pero también los estudios estilísticos de elementos significativos de la expresión simbólica de diversos grupos llevan a vincular lo totonaco con El Tajín, así Mena (1927, p. 53) al estudiar los yugos de la región los relaciona con la iconografía del sitio y plantea la filiación totonaca siguiendo a Paso y Troncoso y Galindo y Villa de manera expresa. Por su parte Krickeberg (1933) llega a conclusiones similares desde el estudio de yugos y palmas de diversas regiones del Golfo de México.

Los totonacos ocupaban a la llegada de los españoles un amplio territorio desde la cuenca del río Cazones al norte, hasta la del Actopan al sur (Kelly y Palerm, 1952). Más tarde, a pesar de la transformación demográfica que la Conquista y la Colonia significó en toda Mesoamérica y entre los totonacos, el núcleo de hablantes de esta lengua permaneció resistiendo en la región de Papantla, a la que pertenece El Tajín, de ahí que los investigadores empezaran a asociar la cultura antigua con la que ocupa ahora el territorio.

Los cronistas registraron la existencia de un importante grupo étnico con el que los españoles establecieron sus primeros contactos e hicieron alianzas para la conquista del imperio mexica, los totonacos. Sus indagaciones sobre este grupo les llevaron a asentar una serie de datos sobre sus costumbres y vida, pero también sobre su origen según la tradición oral.

Sahagún dice que, “esos *ttonaques* están poblados a la parte del norte, y estos se dicen ser *guastecas*” (Sahagún, 1969, p. 201). La cercanía e interacción entre huastecos y totonacos hacen que frecuentemente se asocien estos dos grupos lingüísticos, como en la cita de Sahagún. El propio cronista menciona la diversidad de la región costera del Golfo en

la que se hablaba el nahua, el otomí, el huasteco y el totonaco. Muy probablemente se llamaba totonacos a los habitantes de las tierras cálidas del Golfo de México.

Según Elio Masferrer:

Las versiones de las relaciones geográficas son contradictorias; en Tlacolula los informantes mencionan “*aver* salido de la mar, que fueron cuatro, de los cuales salieron muchos indios de esta lengua totonaque y poblaron *treze* pueblos”. En San Esteban, localidad dependiente de Tetela, los informantes nahuas explican que la nación totonaca tiene ese nombre “porque vinieron de hacia dónde sale el sol”. (Masferrer, 2009, p. 84)

Contradictoriamente:

Torquemada informa que los totonacos salieron del legendario Chicomostoc en compañía de los Xalpanecas que eran de su misma lengua, deteniéndose en Teotihuacán “y afirman *aver* hecho ellos, aquellos dos templos que se dedicaron al Sol, y Luna que son de grandísima altura”. (Torquemada, 1944, p. 278) renglones más adelante asienta que abandonaron Teotihuacán yendo a Atenamitic (Zacatlán) de donde pasaron 4 leguas más adelante comenzando su primera población. El grupo “se fue *estendiendo* por toda aquella serranía, por muchas Leguas, *bolviendo* al Oriente y dando en las llanadas de Cempoala”. (Williams, 1962, p. 7)

Roberto Williams formula una hipótesis basada en los informes de Torquemada:

los totonacos procediendo de la costa llegaron hasta Teotihuacán, después de cierto tiempo de permanencia emprendieron el retorno, reduciéndose su territorio. (Williams, 1962, p. 8)

Queda sin aclarar la ubicación del legendario Chicomostoc, cuestión que, como dicen algunos autores, puede aducirse a la confusión entre mito, leyenda y tradición histórica (López, 1973; Ochoa, 1989).

Según los estudios históricos de Melgarejo Vivanco, los totonacos realizaron una gran expansión hasta el Altiplano entre los años 63 y 271; de 271 a 479, “realizarían la etapa de su primera gran actuación. Se decían constructores de Teotihuacán”. En otra cita dice Melgarejo que en los siglos XII y XIII llegan a El Tajín empezando la construcción de la famosa Pirámide de los Nichos en 1207 y una segunda etapa en 1311 (Melgarejo, 1949) propone también una influencia tolteca en la cultura de El Tajín (Melgarejo, 1985).

A pesar de su muy frecuente tendencia a presentar datos sin sólido sustento, Melgarejo llegó a plantear sugerentes propuestas sobre la cultura prehispánica, independientemente de su posición político-académica que lo llevó a ser el principal promotor de la totonaquización de todo lo arqueológicamente relevante en Veracruz y a sustentar la identidad veracruzana en este grupo étnico.

Otro importante pensador que comparte ideas con Melgarejo es Alfonso Medellín Zenil, quien en su estudio de las cerámicas del Totonacapan se alinea firmemente con la propuesta de un Tajín totonaco y con la propuesta de su maestro Melgarejo Vivanco, ambos son los principales defensores de esta propuesta (Medellín Zenil 1960, p. 54).

A estos pensadores que destacan la importancia de lo totonaca habría de sumarse José García Payón (1943), quien fue uno de los más importantes arqueólogos que investigara El Tajín, que interrelaciona una serie de datos arqueológicos, etnohistóricos y lingüísticos que se hallaban disponibles en su época y resume que los constructores de El Tajín pudieron haber sido los totonacas. Esta posición de García Payón varió a lo largo de su vida en distintos momentos (Daneels, 2006), ya en otro texto más tardío supone una filiación huasteca de El Tajín (García Payón, 1976).

En esta discusión es interesante destacar los importantes elementos iconográficos, principalmente las volutas entrelazadas, que se asocian inmediatamente con la cultura de El Tajín, presentes de manera importante en ciertos sectores de la gran ciudad sagrada de Teotihuacán, en tiempos previos al apogeo de esta expresión simbólica en el propio Tajín, una revisión de este tema puede verse en el texto de Jesús Sánchez (2004). Este mismo simbolismo es el que como vimos, llevó a Krickeberg y a Mena a plantear la relación de lo totonaco con El Tajín.

La presencia de este elemento simbólico, las volutas entrelazadas, en yugos y hachas ha servido como referente para el análisis de la expansión de la llamada cultura Tajín por Mesoamérica en distintos estudios. Sin profundizar en este aspecto, habría que hacer notar la continuidad de las volutas hasta la época contemporánea, en un estudio de Stresser-Péan (2013) donde se pueden ver en las fotografías, adornando los teponaxtles

sagrados de madera que investiga en comunidades totonacas actuales de la sierra norte de Puebla, tema digno de otro análisis más profundo.

Ramón y Paula Krotser (1989) concluyen que las relaciones más intensas de El Tajín se dieron con el centro de Veracruz en el periodo Clásico, sin afirmar la filiación totonaca del sitio.

Román Piña Chan y Patricia Castillo intentan una síntesis del proceso histórico cultural de El Tajín, planteando que los grupos del centro de Veracruz, asociados con la cultura Remojadas y que llaman “tononacos en evolución”, fueron quienes dieron origen a El Tajín, aunque otro grupo se trasladó hacia Teotihuacán, de donde al cabo del tiempo con la diáspora también llegarían al Tajín ya consolidado. Proponen también la irrupción hacia el año 900 de grupos teochichimecas en el periodo que iconográficamente se asocia con la llegada de 13 Conejo al Tajín (Piña Chan y Castillo, 1999).

García Payón (1943) hace una serie de consideraciones sobre la configuración regional del Totonacapan desde la perspectiva de la intensa movilidad poblacional que se desarrolló en la época prehispánica, así, partiendo del análisis de los topónimos nahuas existentes en toda la región y la poca presencia de los de origen totonaca, llega a pensar en la presencia de poblaciones antiguas de hablantes de aquella lengua dejaron su sello en la descripción geográfica regional, y dado que los mexicas tuvieron poco tiempo de dominación de la región y los toltecas no se hacen evidentes en la misma, prefiere pensar en los teotihuacanos como los generadores de esta huella nahua en la cultura regional.

No fue García Payón el primero en especular sobre la presencia teotihuacana en el área, quizá el primero en plantear la presencia nahua en El Tajín fue Enrique Juan Palacios (1940, pp. 72-73), quien propone que grupos nahuas directamente vinculados con Teotihuacán fueron los constructores de El Tajín.

En la misma época y con base en sus estudios cerámicos Du Solier sostiene que El Tajín “pudiera tener sus raíces primordiales en Teotihuacán” para luego seguir “una evolución propia y vigorosa” (Du

Solier, 1945, p. 190), aunque también Du Solier hace planteamientos de la filiación huasteca del sitio como veremos.

La filiación nahua de los constructores de El Tajín fue también propuesta por Ignacio Bernal (1984) y por Wigberto Jiménez (1959), quienes consideraron que fueron nahuas pipiles los constructores de El Tajín (Delgado, 2004).

Wigberto Jiménez Moreno (1974) propuso una interesante hipótesis intercultural en la formación de El Tajín, proponiendo a grupos nahuas y totonacos, procedentes de Teotihuacán, en una simbiosis como la que existe actualmente en la sierra norte de Puebla, como los creadores de la cultura de El Tajín, abundaremos en esta propuesta en nuestras conclusiones.

El problema de la presencia nahua por las migraciones del Clásico tras el colapso de Teotihuacán, que han sido analizadas sólidamente para la región sur de Veracruz por García de León (1976), ha sido poco estudiado en el norte del estado. Wilkerson incursiona en el tema y observa la poca investigación existente (Wilkerson, 1994).

El trabajo de Andrés Hasler sobre el nahua de La Huasteca es un aporte reciente en este sentido, afirma en su estudio que El Tajín en el Epiclásico era nahua pipil (Hasler Andrés, 2014). Por otro lado, Beatriz Barba de Piña Chan (2000) propone en su análisis de los tableros del juego de pelota, la influencia tolteca chichimeca en la iconografía y mitología expresada por los escultores antiguos de El Tajín; la era tolteca dice, que se expresó en muy diversas culturas mesoamericanas.

Nosotros hemos observado la profunda presencia nahua a través de los estudios de la cerámica y de las voces para su expresión en las comunidades contemporáneas de El Tajín (Nahmad 2018), planteamos la necesidad de abundar en el estudio de esta presencia para discernir el origen cultural de la ciudad arqueológica y la historia cultural de la región.

Al respecto, y continuando con el debate de lo nahua en la costa del Golfo de México, es muy significativo el estudio de García Márquez (2014) a partir de la comparación etnohistórica y arqueológica de la ciudad de

Cempoala, la cual siempre se había considerado totonaca y él demuestra la clara influencia nahua en su conformación, aunque el estudio se sitúa en el periodo Posclásico nos hace observar la necesidad de replantear el análisis. García Márquez es un duro crítico del concepto de Totonacapan como área cultural que, según propone, es una invención de cronistas y antropólogos.

Sin embargo, la influencia teotihuacana es descartada a partir del análisis estadístico de la cerámica por autores como Brueggemann y sus alumnos, quienes nos dicen: “No se ha detectado una presencia significativa de cerámicas del altiplano central, por lo que la tesis teotihuacana no tiene sustento en la evidencia arqueológica del lugar” (Brueggemann, et al. 2006, p. 189).

Brueggemann, quien mantenía la idea de que no habían sido los totonacos los constructores de El Tajín, nunca afirmó contundentemente una filiación cultural para esta ciudad en sus obras publicadas y prefirió no entrar en controversia, llamando la “cultura de El Tajín” a los habitantes y constructores de la polémica ciudad, aduciendo que la filiación étnica era un tema para etnólogos y no para arqueólogos (Brueggemann, 1991).

Sin embargo, Pascual (2006) mantiene, según los datos reportados por otros autores y los recabados por él mismo, a partir de la presencia cerámica diagnóstica de Teotihuacán, que existe influencia del Altiplano y en particular de esta gran urbe, en la conformación cultural de El Tajín y su entorno regional.

El propio García Payón en un trabajo posterior, abona a la tesis de la ubicación serrana de los totonacos y su posible expansión hacia la costa, siguiendo la evidencia de materiales cerámicos en los emplazamientos serranos de Xiutetelco, Macuila, Yohualichan y Tlacuilolozoltoc, dice que la arqueología demostrará que:

originalmente el antiguo asentamiento de los totonacos se hallaba en la sierra de Puebla e Hidalgo y una parte de sus tierras altas, con una extensión en las faldas orientales de la sierra madre veracruzana, y que la penetración totonaca hacia las playas del Golfo, y posiblemente aun hacia el sur, fue provocada por la presión de las inmigraciones toltecas que invadieron su territorio y que deben haberse iniciado, según Veytia e Ixtlilxóchitl, en una época anterior a su llegada al valle de México. (García Payón, 1989, p. 232)

Dicha presión tolteca sobre los totonacas es la que según García Payón contribuyó a reducir el área de población huasteca al norte, separándola de su núcleo maya del sur, que según este planteamiento habría ocupado el Golfo de México desde tiempos antiguos. Este problema de la separación del grupo mayance huasteco del norte de Veracruz del núcleo principal en la península de Yucatán, Guatemala y el sur de México ha tenido una significativa influencia en la conformación cultural de El Tajín y en la discusión que aquí nos interesa. Así García Payón considera implícitamente el desplazamiento de grupos huastecos por totonacos venidos de la sierra.

Du Solier (1945a) es quien da la pauta para las primeras interpretaciones de un Tajín huasteco, ello a partir de sus estudios cerámicos en el sitio y en la región de San Luís Potosí y de Puebla en donde halla similitudes en la cerámica. También Barbro Dahlgren (Andrade, s.f.) sugiere un Tajín huasteco en su análisis de la arquitectura en La Huasteca y apoyándose en los datos cerámicos de Du Solier. Sin embargo, sería otro arqueólogo, alumno de García Payón, quien siguiendo las ideas de su maestro propone de manera fuerte el elemento huasteco como determinante en la filiación cultural de El Tajín, nos referimos a Jeffrey Wilkerson, quien sobre El Tajín nos dice:

La cultura de El Tajín, con El Tajín como su centro metropolitano, deriva básicamente de una tradición cultural regional del Formativo, modificada por la influencia olmeca en el final del periodo formativo temprano. Esta tradición regional tiene en toda su duración una estricta y predominante relación con el área norte del Golfo, la que se considera ser étnicamente huasteca... Comparten muchos atributos en común... Aunque el área norte del estado de Veracruz Central es más sensible a las regiones del Istmo y del centro de México, la cercanía es aquí un factor importante, y no hay razón para abogar por un grupo étnico distinto. Mientras las manifestaciones huastecas son evidentes a través de toda la cronología cultural de la región, no hay evidencia de presencia totonaca anterior a la época de la destrucción de El Tajín. (Wilkerson, 1989, p. 257)

El planteamiento de Wilkerson es la posición más fuerte sobre la filiación huasteca de El Tajín y se fundamenta en una larga cronología, la más completa que se ha propuesto de la arqueología regional, que está basada en las investigaciones realizadas por el autor en un sitio costero llamado Santa Luisa, muy cerca de Gutiérrez Zamora y del propio Tajín.

Así la situación se vuelve polémica si consideramos que una de las investigadoras que proponen los primeros y aún sólidos estudios cronológicos cerámicos de El Tajín, la Dra. Paula Krotser, no encuentra ningún elemento huasteco Posclásico en la cerámica regional y dice:

Debe mencionarse que en la misma zona no encontramos ningún depósito de ocupación con la cerámica Tardía que corresponde al “Pánuco V” de Ekholm (1949, p. 469) de esta hay pequeñas cantidades en la superficie y en el relleno de las principales estructuras ceremoniales. Es más abundante dentro de la congregación de El Tajín y en sus alrededores... una milla al sur de la entrada de la zona; pero aún allí, en los cinco pozos de muestreo que excavamos, no hubo ninguno de estos tipos más debajo de los 60 cm de profundidad. (Krotser y Krotser, 1989, p. 287)

El trabajo de Arturo Pascual es contradictorio y significativo de la complejidad del entendimiento de El Tajín desde una sola vertiente. En su texto *El Tajín: en busca de los orígenes de una civilización* (2006), abre la discusión y afirma contundentemente que El Tajín no es totonaco, sin embargo, para la interpretación simbólica que realiza de elementos iconográficos del sitio, recurre al análisis mitológico que realiza Alan Ichon (1973) entre los totonacos actuales, en su clásica obra sobre la religión de este pueblo, este aspecto es bastante contradictorio en la propuesta analítica de Pascual, ya que negó el vínculo de la cultura de El Tajín con lo totonaco, pero recurrió a la cosmovisión etnográfica totonaca para explicar la iconografía arqueológica del sitio.

Por su parte, Lira y Ortega (2004) esbozan una hipótesis interesante y especulan sobre la posible identidad de El Tajín vinculada a los grupos mayances, de lengua chicomucelteca hablada en Chiapas, relacionada fuertemente con el huasteco, ya que en algunas teorías postulan que llegaron de ese estado y que dieron sentido a la presencia de esta lengua en el estado de Veracruz. La propuesta, interesante por su originalidad, carece de mayor sustento y queda en el terreno hipotético al no haber mayores indicios de esta posibilidad.

La cerámica que se encuentra en El Tajín carece de una clara correlación con algún grupo cultural, o más bien, no se ha identificado una cerámica claramente diagnóstica de los totonacos en el periodo Clásico, como sí se ha hecho para los totonacos históricos o del periodo Posclásico y para los huastecos, ello hace más difícil la filiación cultural solo a partir de este rasgo.

Yamile Lira (1995) ha realizado una tipología que claramente caracteriza a la cerámica del sitio, con datos del Proyecto Tajín y revisando las tipologías de Du Solier, (1945) y de Krotser (1989), sin embargo, no establece la correspondencia con un grupo étnico o lingüístico.

La cerámica que se asocia con El Tajín y su área de influencia, denominada “terrazas lustrosas” y “bandas ásperas”, parece caracterizar más a una cultura regional que a un grupo étnico o lingüístico particular. David Andrade (s.f.) encuentra este tipo de cerámica en un muy amplio territorio del centro y norte del estado de Veracruz, a partir del análisis de diversos estudios.

El problema arqueológico no se fundamenta solamente desde la cerámica. Las particularidades arquitectónicas de El Tajín y sus nichos y cornisas, o la rica iconografía del lugar, si bien particularizan la cultura del sitio, hacen más complejo el problema de su filiación cultural o de los rasgos de su identidad en el ámbito regional.

Para David Andrade es muy difícil tratar de caracterizar la identidad de un grupo étnico a través de los rasgos materiales que hallan los arqueólogos, por lo que el problema no es qué grupo étnico es el que representa tal o cuales características, sino qué se entiende por grupo étnico.

A esta situación ha contribuido la escasa información regional, sobre todo de investigaciones arqueológicas en la sierra de Puebla, de donde otras líneas de investigación como la lingüística, histórica, arqueológica y genética, sugieren la procedencia de los pobladores del Totonacapan costero.

El problema desde la perspectiva lingüística es complejo y más aún su correlación con los datos arqueológicos, en particular la cerámica, como refiere Williams:

Podrían conjeturarse límites entre el huasteco y el totonaco-tepehua, en las etapas siguientes a la diversificación idiomática, si los arqueólogos tuvieran recursos para filiar los restos materiales con los grupos étnicos mencionados, estableciendo diferentes niveles de ocupación para estos grupos diversificados. (Williams, 1989, p. 75)

El problema de la relación glotocronológica del totonaco y el huasteco sería menor si se mantuviera la idea propuesta por Swadesh (1960) de un: “grupo maya-tononaco, tronco mayance, familia mayence, subfamilia yaxu...” (Gutiérrez, 2003, p. 26). Sin embargo:

La existencia de un grupo mayatotonaco es rechazada actualmente por la mayoría de los lingüistas y hasta el momento no se ha logrado la clasificación del totonaco-tepehua dentro de los otros grupos conocidos. (Gutiérrez, 2003, p. 37)

Dos posibilidades se han planteado para la lengua totonaca: la de su vínculo con las lenguas mayances y la de ser un idioma sin clasificación, situación muy similar a la del huave de Oaxaca (Morales, 2010). En esta propuesta se mantiene la idea de un grupo hablante de totonaco aislado en el Altiplano o en la sierra poblana y que bajó a ocupar la planicie costera de manera tardía hacia el 800 de nuestra era, debido a las presiones de grupos nahuas sobre los totonacos de la sierra, los orilló hacia la costa y apuntaló la cuña de otras lenguas entre el huasteco y el maya del sureste de la república. Esta propuesta refuerza la idea de que los totonacos no fueron los constructores de El Tajín.

Esta perspectiva se ha sustentado en la propuesta de Juan Hasler (1993), quien, a partir de los estudios comparativos de las variantes del totonaco, postula una irrupción de grupos totonacos de la sierra a la costa, misma que separaría la variante de Misantla del sur y las del norte, entre ellas la de El Tajín y el tepehua. Aunque esta perspectiva ha servido para justificar la llegada tardía de los totonacos a El Tajín, en su análisis lingüístico Hasler no afirma contundentemente este hecho, por lo que estamos hablando de una interpretación.

El problema de esta propuesta es la falta de filiación del totonaco, ya que nos lleva a una indefinición que no existía mientras se mantenían otros esquemas, como en los que se basa William cuando nos dice:

Se ha postulado que la costa del Golfo de México estaba cubierta por un *substratum* de gente macro-mayence, cuya unidad lingüística se rompió en siglos remotos, formándose dos ramas. Una, llamada mayence, comprende el idioma huasteco, localizado en la parte norte de la costa del Golfo. La otra rama, tozoque, que incluye el totonaco y el tepehua, y lenguas habladas más al sur (Hasler, 1958, p. 45). En esta diversificación han coincidido varios estudiosos (McQuown, 1942, p. 37), aunque las dos ramas reciban nombres

distintos, pero correspondientes a saber: macro-maya y macro-mixe. (Swadesh, 1959, p. 37)

A causa de esta afinidad lingüística no sorprende el encuentro de voces mayences en el vocabulario huasteco, tepehua y totonaco. (William, 1989, p. 66)

El problema lingüístico arroja, sin lugar a duda, importantes elementos para el conocimiento cultural de las sociedades presentes y pasadas, sin embargo, habría que aclarar que el idioma es solo un elemento cultural que permite la filiación de los grupos; en este caso estamos hablando de una filiación lingüística. Entre los grupos lingüísticos puede haber diferencias considerables de otros rasgos culturales, tal como sucede entre totonacos de la sierra, de la costa o los tepehuas.

La cuestión se hace más compleja si consideramos que El Tajín era una ciudad que concentraba poblaciones de distintas culturas, a partir de su carácter de ciudad sagrada, consideramos que a ella acudían poblaciones de etnias y lenguas distintas a rendir culto. Esto es, era una ciudad pluriétnica, un punto sobre el que profundizaremos más adelante.

Quizá la relación entre totonaco-tepehua y huasteco pueda ser reconsiderada con algunos otros elementos como los estudios de antropología física. Ya Faulhaber (1950, 1956) había apuntado “que el tipo físico de los tepehuas se asocia con otros dos: el de los totonacos y el de sus vecinos los otomís” (Williams, 1989, p. 75).

Desafortunadamente no contamos con elementos comparativos de Faulhaber entre totonacos-tepehuas y huastecos, situación que los nuevos estudios de ADN apuntan a subsanar, al haberse encontrado cercanía genética entre tepehuas y huastecos en estudios recientes realizados por un grupo de investigadores encabezados por González-Martín (2008), cuestión digna de un análisis más profundo.

Muy interesante resulta el estudio genético realizado al cobijo del proyecto de Morgadal Grande, encabezado por Arturo Pascual Soto y que sugiere una correlación genética entre los pobladores antiguos de la región de El Tajín y los nahuas (Reyna y Rangel, 2005).

Los esbozos en los estudios de antropología física sobre la relación entre los distintos grupos son apenas eso, esbozos. Se requiere un trabajo más sistemático y de mayor amplitud que nos permita mayores inferencias desde este particular acercamiento disciplinar, tanto en poblaciones arqueológicas como en las contemporáneas.

La investigación etnográfica, por su parte, no ha aportado muchos elementos para resolver el enigma de la filiación étnica de El Tajín, a reserva de la comparación simbólica del dios del trueno y los huracanes, el mismísimo Tajín, con la mitología registrada en los años cincuenta en el mito del trueno viejo, reportado por Williams García (1954), en el que se busca paralelismo entre ambos elementos. Sin embargo, Leopoldo Trejo (2014) ha demostrado que dicho mito es un complejo cultural mucho más amplio en el tiempo y el espacio; con ello consideramos que se desestima la liga directa entre el huracán del mito contemporáneo y el huracán del Tajín arqueológico.

El propio Trejo ha hecho notar que las características culturales totonacas varían regionalmente, destacando particularidades culturales entre los grupos totonacos que se ubican en La Huasteca meridional, que comparten con nahuas y otomís. Su trabajo de síntesis sobre la etnografía de los grupos totonacos (Trejo, 2012) es de gran relevancia y destaca la pobre investigación etnográfica en los totonacos de la costa, a no ser por la clásica obra de Kelly y Palerm (1952) sobre los totonacos de El Tajín.

La etnografía además no ha orientado sus preguntas teóricas a la resolución del problema de la historia cultural de la región, por lo que las propuestas de vínculo entre las culturas arqueológicas y las etnográficas no son más que puras especulaciones sin un sustento basado en estudios sistemáticos del problema.

Del mismo modo, las investigaciones etnohistóricas son pobres y nuevamente el clásico estudio de Kelly y Palerm (1952) es la única referencia sistemática al estudio histórico de las poblaciones de El Tajín, aunque habría que rescatar aquí también la revisión etnohistórica emprendida por Wilkerson (1994).

Como hemos mencionado, la filiación cultural a través de los restos materiales, particularmente la cerámica, es una problemática difícil,

como lo hace ver Williams en la cita que referimos en páginas anteriores y enfatiza más recientemente David Andrade en su análisis étnico de El Tajín.

Aún hace falta mucho análisis de los datos existentes para deducir aspectos significativos de la filiación cultural de los constructores de El Tajín; sin embargo, es mucho más grave la falta de investigación en diversos aspectos que nos permita ahondar en las interpretaciones sobre la conformación cultural de El Tajín.

Una de estas carencias es la falta de estudios arqueológicos regionales que nos permitan un análisis más amplio de la distribución de los materiales arqueológicos, como desde El Tajín hacia la sierra, en donde se encuentra Yohualichan (su posible enclave serrano) y de donde se supone proceden los totonacos, que llegaron a la costa en el periodo Clásico tardío según algunas teorías que hemos visto. En la sierra se encuentran importantes núcleos contemporáneos de totonacos y nahuas muy poco estudiados en términos arqueológicos, con lo que la correlación entre arqueología y etnografía es muy pobre.

Hace falta el estudio de los barrios y áreas habitacionales de la ciudad, así como su necesaria columna estratigráfica, aun sin estudiar, lo que nos hablará de sus pobladores más allá de las clases gobernantes y de las temporalidades en que fueron ocupando la ciudad.

Se requiere revisar la relación regional de El Tajín con la costa, ya que tradicionalmente se ha buscado su relación con el Altiplano, olvidando sus contactos culturales a través del mar. Las relaciones costeras entre los grupos que ocuparon el Golfo de México han sido poco consideradas en el análisis y debieron ser de gran relevancia: la influencia maya en El Tajín, por poner un ejemplo y que ha sido poco estudiada (Ochoa, 2003).

La investigación lingüística ha centrado su atención en los problemas estructurales y gramaticales de la lengua, y ha carecido de mayor análisis en lo que corresponde a la investigación glotocronológica y al apoyo en la conformación cultural regional, caso particular lo representa el importante vacío en la explicación de la presencia de importantes elementos nahuas en el habla totonaca.

La investigación en antropología física es escasa; desde los pioneros esfuerzos de Faulhaber se ha desatendido y se carece de aportes amplios y recientes sobre las comunidades antiguas y modernas con los que podamos bordar un análisis más profundo.

A la carencia de estudios etnográficos hay que sumar la falta de interés de la etnografía en la construcción de la historia cultural de la región, aspectos que requieren una reorientación de los estudios entre las poblaciones contemporáneas.

Posicionamiento a manera de conclusión

El lector se preguntará cuál es la posición del autor de este artículo sobre tan intenso debate, intentaré responder esta pregunta advirtiendo que aún son más las dudas que las respuestas, ya que nuestra investigación en el tema es reciente, por lo que los resultados son preliminares, son nuevas hipótesis de trabajo para contribuir a un debate que, desde mi perspectiva, apenas se abre a nuevos paradigmas, que generarán con seguridad nuevos planteamientos.

He iniciado un estudio etnográfico con fundamento en los planteamientos metodológicos que se conocen como etnoarqueología, con el fin de aportar, desde la investigación entre los grupos indígenas contemporáneos, correlaciones analógicas que permitan hacer análisis del proceso histórico del área de estudio para contribuir a la discusión de la filiación y la historia cultural de El Tajín y su región.

Un primer resultado de esta propuesta de investigación fue el trabajo de etnografía de la cerámica de las comunidades del entorno de El Tajín (Nahmad, 2018), los primeros resultados si bien no resuelven la compleja problemática que significa la filiación cultural de los constructores de El Tajín, nos permitieron aportar al conocimiento etnográfico de la cerámica regional y ofrecer elementos analógicos con los datos de la cerámica arqueológica.

Un aspecto que destacamos en nuestro estudio fueron los importantes elementos de cultura nahua en el espacio totonaca contemporáneo, según los datos que nos arroja el estudio de la cerámica y las voces para llamarla, en donde aparecen voces nahuas para diversos objetos

cerámicos o vinculados con su producción, así como en otros elementos de la cultura totonaca, los cuales también tienen voces totonacas en muchos casos.

La influencia nahua está siempre presente en los diversos investigadores que han estudiado la región, pero muy poco fundamentada en estudios sistemáticos. Desde los pipiles tajinizados de que nos habla Ochoa (2003, p. 46), la ascendencia teotihuacana de los totonacos de la costa (García Payón, 1949; Medellín, 1963; Piña Chan y Castillo, 2001; Jiménez, 1974), la migración del pueblo totonaco ya nahuatizado de la sierra a la costa en el siglo XII (Brueggemann, 1991); la influencia Pipil en la iconografía y la política de Tajín (Velázquez, 2012); El Tajín Pipil (Hasler, 2000).

En el siglo XVI aún se siente fuertemente la presencia de lo nahua en la región, como nos lo describe Gerhard (1986) en su *Geografía Histórica de la Nueva España*, en donde encuentra hablantes de esta lengua en el Papantla colonial, e incluso un marcado bilingüismo nahua-tononaco. Hemos iniciado estudios lingüísticos en el totonaco de la región para tratar de desentrañar el origen de las voces nahuas que aún son comunes en el totonaco regional, buscando dilucidar si se trata de voces de nahua antiguo, pipil, o por el contrario son aportes de un nahua como lengua franca en el periodo Posclásico e incluso en la colonia. Ello nos ha llevado a recuperar como hipótesis la sugerente propuesta de Wilberto Jiménez Moreno quien nos dice:

De todo ello resulta: la lengua de los *Nonoalcá* –teotihuacanos epigonales– era el Nahua, lo que implica también que lo era de los Quinametín, teotihuacanos de la época clásica. Era esta habla, sin duda, la dominante en Teotihuacán –la primera urbe que recibió el nombre de Tollan (metrópoli)–, siendo sus habitantes los más antiguos *Tolteca*. Pero en esa ciudad cosmopolita coexistieron, seguramente, otros idiomas, como el chocho-popoloca, y seguimos postulando como portadores primordiales, al menos para Teotihuacán I-II, a *nahuas y totonacos (en una simbiosis comparable a la que hoy subsiste en la Sierra de Puebla) y estos serían también los portadores de la cultura de El Tajín* (subrayado nuestro). (Jiménez, 1974: 11)

Esta tesis de Wilberto Jiménez nos aporta una visión distinta de las simplistas propuestas de huastecos y totonacos y remite a una revisión de la concepción de los grupos étnicos y sus fronteras, que obliga a

repensar la conformación regional como un proceso intercultural con diversos aportes étnicos, cuestión planteada por Jiménez ya hacia los años cuarenta del siglo XX, pero no valorada en los estudios subsecuentes.

La propuesta de Wilberto Jiménez de un Tajín nahua-tononaco creado a partir de la diáspora teotihuacana nos parece la hipótesis más certera, un Tajín multicultural, tanto en su creación como en su funcionamiento como lugar sagrado. Así los aportes nahuas siguieron fluyendo, como plantean Piña Chan y Castillo con la llegada de grupos teochichimecas en periodos más tardíos. Por otra parte, grupos huastecos van a la ciudad sagrada con fines políticos, comerciales o religiosos, como parece encontrar María Eugenia Maldonado (presentación en conferencia) en su análisis de la iconografía de El Tajín, en donde descubre personajes con tocados totalmente huastecos entre las multitudes mostradas gráficamente en los ricos relieves de El Tajín, que se distinguen de los personajes locales, lo que parece evidenciar que los tajines no son propiamente huastecos. Sin lugar a duda, la importante ciudad sagrada sería visitada por otros grupos: otomís, tepehuas e incluso mayas peninsulares o del sur de Mesoamérica, así como nahuas y tononacos del centro de Veracruz, llegando a residir en la urbe, cuestión que solo será aclarada en la medida en que avancen las exploraciones, tan necesarias, en las áreas habitacionales de la ciudad.

Ver a El Tajín desde esta perspectiva y desmarcarnos de las posiciones reduccionistas de una sola conformación étnica de tan importante ciudad, nos abre una perspectiva a nuevos paradigmas, como ya lo sugieren jóvenes estudiosos del tema como David Andrade y García Márquez. Se hace entonces necesario revisar nuestro concepto de etnicidad y de los límites de los grupos culturales y quizá sea tiempo de reconocer que más que límites y divisiones sociales entre grupos culturales y lingüísticos, nos encontramos ante una convivencia pluricultural en diversos niveles identitarios, tanto en las comunidades, como hasta la fecha puede observarse en la sierra norte de Puebla o en La Huasteca, como en el nivel regional, en el que el llamado Totonacapan, es un espacio en el que desarrollan su vida muy diversos grupos culturales, como debió haber sido desde la época prehispánica y como sucedió y sucede en otras áreas culturales como La Huasteca.

Es conclusión obligada destacar la importante carencia de información en las distintas especialidades de la investigación antropológica e histórica, que nos pueda brindar mayores elementos, no solo para tratar de identificar o filiar a los grupos étnicos y sociales que construyeron El Tajín, sino para reconstruir la historia cultural de la región. Por supuesto que entre estas carencias se halla la de una discusión teórica que replantee los conceptos y las herramientas de análisis de manera crítica, para aprehender la realidad histórica y cultural de los pueblos mesoamericanos, antiguos y modernos, en el devenir de su historia y desde nuevos paradigmas.

Avanzar en este conocimiento crítico implica abrir nuevas líneas de investigación o enriquecer las que se realizan en el área, conformar y consolidar grupos interdisciplinarios y espacios para la discusión y la reflexión de los datos y de los problemas teóricos que implican y formar nuevos investigadores que atiendan la grave carencia de información en la región, particularmente importante sería formar a investigadores de la propia región y de los propios grupos étnicos involucrados en el asunto. Este es el desafío de la investigación antropológica para la reconstrucción de la rica y dinámica historia cultural de El Tajín y de su región.

REFERENCIAS

- Andrade, D. (s.f.). El Tajín y la cuestión étnica. En D. Nahmad y A. García (Coords.) *El Tajín nuevas miradas*. [En proceso editorial].
- Barba de Piña Chan, B. (2000). Tajín, movimiento y vida. En *Transcripciones de conferencias magistrales del Seminario Permanente de Iconografía*, núm. 15, DEAS-INAH.
- Brueggemann, J.; Lira, Y; Jiménez P. & Lagunes, C. (2006). La cerámica de El Tajín. En B. Merino Carrión y A. García Cook. *La producción alfarera en el México antiguo III*. México: INAH, pp. 187-220.
- Brueggemann, J. (1991). ¡Otra vez la cuestión totonaca! en *Boletín del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, (34), pp. 84-85.

- Brueggemann, J. (2010). Estudio paleodemográfico de la población de El Tajín antiguo. En D. Nahmad y O. Ruiz (Coords.) *Memorias del segundo Encuentro de Investigadores del Centro INAH Veracruz*. INAH, pp. 187-220.
- Bernal, I. (1984). *Tenochtitlán en una Isla*. INAH.
- Daneels, A. (2006). José García Payón y Alfonso Medellín Zenil, pioneros de la arqueología del centro de Veracruz. *Anales de Antropología*, 40(2).
<http://dx.doi.org/10.22201/iaa.24486221e.2006.2.666>
- Daneels, A. (2015, julio 1). Guía para identificar las regiones culturales arqueológicas de Veracruz a través del tiempo. En *Memorias del Coloquio Regiones Culturales de Veracruz organizado por el Centro Veracruzano de las Artes y CONACULTA*.
- Delgado, A. (2004). *Definición de la cultura arqueológica del Tajín*. Proyecto de Investigación. INAH-Veracruz.
- Du Solier, W. (1945). La cerámica arqueológica de El Tajín. *Anales del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía*, 5(3), pp. 147–191.
<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/anales/article/view/7054>
- Du Solier, W. (1945a). Estudio arquitectónico de los edificios huastecas. *Anales del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía*, 6(1), pp. 121–145.
<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/anales/article/view/7037>
- Ekholm, G. F. (1944). *Excavations at Tampico and Panuco in the Huasteca, Mexico*. Anthropological papers of the American Museum of Natural History. Vol. 38
<http://hdl.handle.net/2246/70>
- Faulhaber, J. (1950 y 1956). *La antropología física de Veracruz: dos tomos*. Gobierno de Veracruz.
- Gerhard, P. (1986). *Geografía histórica de la Nueva España 1519-1821*. Instituto de Investigaciones Históricas-Instituto de Geografía. UNAM.

- González-Martín, A.; Gorostiza, A.; Rangel-Villalobos, H.; Acunha, V.; Barrot, C.; Sánchez, C.; Ortega, M.; Gené, M. & Calderón, R. (2008). Analyzing the genetic structure of the Tepehua in relation to other neighbouring Mesoamerican populations. A study based on allele frequencies of STR markers. *American Journal of Human Biology*, 20(5), pp. 605-13. <http://dx.doi.org/10.1002/ajhb.20787>
- Galindo y Villa, J. (1912). Apéndice. - Las ruinas de Cempoala y del templo del Tajín (Veracruz), exploradas por Francisco del Paso y Troncoso. Notas arregladas. *Anales del Museo Nacional de Arqueología, Tomo III*.
- García de León, A. (1976). *Pajapán: un dialecto mexicano del Golfo*. INAH.
- García Márquez, A. (2014). *El Posclásico en Veracruz. Los nahuas de Cempoala*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://repositorio.unam.mx/contenidos/el-posclasico-en-veracruz-los-nahuas-de-empoala-64223?c=BI65vX&d=false&q=*&i=1&v=1&t=search_1&as=0
- García Payón, J. (1943). *Interpretación cultural de El Tajín: Seguida de un ensayo de una bibliografía del Totonacapan y región sur del Estado de Veracruz*. UNAM.
- García Payón, J. (1976). *El Tajín Guía Oficial*. INAH.
- García Payón, J. (1989). Evolución histórica del Totonacapan. En L. Ochoa, *Huastecos y Totonacos: una antología histórico-cultural*. CONACULTA, pp. 229-240.
- Gutiérrez, G. (2003). Interacción de grupos lingüísticos en la costa del Golfo de México: el caso de la separación geográfica del idioma huasteco de las lenguas mayas. En J.M. Pérez & J. Rubalcaba (Coords.) *¡Viva la Huasteca! Jóvenes miradas sobre la región*. CIESAS-COLSAN, pp. 24-40.

- Hasler, A. (2011). *El nahua de la Huasteca y el primer mestizaje: treinta siglos de historia nahua a la luz de la dialectología*. CIESAS.
- Hasler, J. (1958). Situación y tareas de la investigación lingüística en Veracruz. *La palabra y el hombre*, (5), pp. 43-49. <http://hdl.handle.net/123456789/3230>
- Hasler, J. (1993). La formación de los grupos totonacas. *La Palabra y el Hombre*, (86), pp. 5-21. <http://hdl.handle.net/123456789/1322>
- Ichon, A. (1973). *La religión de los totonacas de la sierra*. Instituto Nacional Indigenista- SEP.
- Jiménez Moreno, W. (1974). Los portadores de la cultura Teotihuacana. *Historia Mexicana*, 24(1), 1-12. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2904>
- Jiménez Moreno, W. (1959). *Esplendor del México Antiguo: Síntesis de la historia pretolteca de Mesoamérica*. Centro de Investigaciones Antropológicas de México.
- Kelly, I. & Palerm, A. (1952). The Tajin Totonac. Part I. History, Subsistence, Shelter and Technology Smithsonian Institution. *Revista Mexicana de Sociología*, 16(3). <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.1954.3.59732>
- Kirchhoff, P. (1960). *Mesoamérica sus límites geográficos, composición étnica y caracteres culturales*. *Tlatoani*, (3), ENAH. https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/al/cont/hist/mex/mexI/histMexU2OA01/docs/paulKirchhoff_mesoamerica.pdf
- Krickeberg, W. (1933). *Los Totonacas: contribución a la etnografía histórica de la América Central*. Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía.
- Krotser, P. & Krotser, G. R. (1989). La forma de vida en El Tajín. En L. Ochoa, *Huastecos y Totonacos*. CONACULTA, pp. 208-292.

- Morales, S. (2010). Apuntes para una reseña lingüística de la familia totonaco-tepehua. *Diario de campo*, (104), pp. 44-49.
<https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/articulo%3A14980>
- Lira, Y. (1995). Una revisión de la tipología cerámica de El Tajín. *Anales de Antropología*, 32(1), pp. 121-159.
<http://dx.doi.org/10.22201/iaa.24486221e.1995.1.345>
- Lira, Y. & Ortega, J. (2004). Los entierros de El Tajín, Veracruz. En Y. Lira & C. Serrano (Eds.), *Prácticas funerarias en la costa del Golfo de México*. UNAM, pp. 57-88.
- López, A. (1973). *Hombre-Dios: religión y política en el mundo náhuatl*. UNAM.
- McQuown, N. (1942). Una posible síntesis lingüística macro-mayance. *Mayas y olmecas*. Vol. 2, pp. 37-38.
- Márquez, P.J. (1785, julio 12) Noticia del descubrimiento de la pirámide de Tajín. *Gazeta de México*, no. 42, pp. 349-351.
[https://mna.inah.gob.mx/gabinete_de_lectura_detalle.php?pl=Noticia del descubrimiento de la piramide de Tajin PJ Marquez](https://mna.inah.gob.mx/gabinete_de_lectura_detalle.php?pl=Noticia_del_descubrimiento_de_la_piramide_de_Tajin_PJ_Marquez)
- Melgarejo, J. L. (1949). *Historia de Veracruz (época prehispánica)*. Gobierno del Estado de Veracruz.
- Melgarejo, J. L. (1985). *Los totonacos y su Cultura*. Universidad Veracruzana. <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/37128>
- Medellín, A. (1960). *Cerámicas del Totonacapan. Exploraciones arqueológicas en el centro de Veracruz*. IAUV.
- Mena, R. (1927). Monumentos totonacos “Las palmitas”. *Anales del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía*, 4(5), pp. 53-54.
<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/anales/article/view/6966>

- Nahmad, D. (2018). *En los Márgenes de la Modernidad. La cerámica de los totonacos de El Tajín. Identidad y cambio desde la etnografía de la cultura material*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://repositorio.unam.mx/contenidos/en-los-margenes-de-la-modernidad-la-ceramica-de-los-totonacos-de-el-tajin-identidad-y-cambio-desde-la-etnografia-de-la-cul-65303?c=B7ZyNd&d=false&q=*.*&i=1&v=1&t=search_0&as=0
- Ochoa, L. (1989) *Huastecos y Totonacos: Una antología Histórico-cultural*. Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes.
- Ochoa, L. (2003) La costa del golfo y el área maya: ¿Relaciones imaginables o imaginadas? *Estudios de la cultura maya*, Vol. 23, pp. 35-54. <http://dx.doi.org/10.19130/iifl.ecm.2003.23.390>
- Piña Chan, R. & Castillo, P. (1999) *Tajín la ciudad del Dios Huracán*. Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, E. (1940). *Cultura totonaca. El Totonacapan y sus culturas precolombinas*. El Nacional.
- Pascual, A. (2006). *El Tajín: en busca de los orígenes de una civilización*. Instituto de Investigaciones Estéticas-Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Reyna, Y. & Rangel, H. (2005). Una aproximación a la genética de poblaciones antiguas y contemporáneas de la región de El Tajín. *Estudios de Antropología Biológica*, 12(1), pp. 103-107. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/eab/article/view/18856>
- Sahagún, B. (1969). *Historia general de las cosas de la Nueva España*. Porrúa.

- Sánchez, J. (2004). Influencia religiosa y su correspondencia pictórica entre Teotihuacán y la costa del Golfo en la fase Tlamimilolpa (200-450 d.C.). En M. E. Ruiz Gallut y A. Pascual Soto (Eds.), *La costa del golfo en tiempos Teotihuacanos: propuestas y perspectivas. Memorias de la segunda mesa redonda de Teotihuacán*. CONACULTA-INAH, pp. 245-275.
- Stresser-Péan, G. (2013). *El sol-dios y Cristo: la cristianización de los indios en México vista desde la sierra de Puebla*. Centros de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. <http://dx.doi.org/10.4000/books.cemca.2264>
- Swadesh, M. (1959). *Mapa de clasificación lingüística de México y las Américas*. Cuadernos del Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM.
- Trejo, L. (2012). Los totonacos a través de su etnografía. En P. Levy & D. Beck (Eds.), *Las lenguas totonacas y Tepehuas: textos y otros materiales para su estudio*. UNAM, pp. 467-518.
- Trejo, L.; Gómez, A.; González, M.; Guerrero, C.; Lazcarro, I. & Sosa, S. (2014). *Sonata ritual: cuerpo, cosmos y envidia en la Huasteca meridional*. Instituto Nacional de Antropología e Historia [INAH].
- Wilkerson, J. (1974). Subáreas culturales de Mesoamérica del Este. En M. Robinson (Ed.) *Primera Mesa Redonda de Palenque. Parte II: Conferencia de Arte, Iconografía, y Dinastía Histórica de Palenque*. Robert Louis Stevenson School, pp. 89-102. www.precolumbia.org/pari/publications/RT02/09/Wilkerson1974.html
- Wilkerson, J. (1989). Presencia huasteca y cronología cultural en el norte de Veracruz, Central, México. En L. Ochoa (Coord.), *Huastecos y Totonacos: Una antología histórico-cultural*. CONACULTA, pp. 257-279.

- Wilkerson, J. (1994). Nahua presence on the Mesoamerican Gulf Coast. En E. Quiñones; A. Anderson; C. Dibble; S. Schroeder & F. Hicks (Eds.), *Chipping Away on Earth: Studies in Prehispanic and Colonial Mexico in honor of Arthur JO Anderson and Charles E. Dibble*. Labrythos, pp. 177-186.
- William, W. (1989). Sobre la propuesta filiación lingüística de la familia totonaca con las familias zoqueana y mayence. En L. Ochoa (Coord.), *Huastecos y totonacos: una antología histórico-cultural*. CONACULTA, pp. 304-312.
- Williams, R. (1954). Trueno viejo: Huracán: Chac Mool. En *Tlatoani*. No. 8-9, p. 77. ENAH.
- Williams, R. (1962). *Los Totonacos*. INAH-SEP-CAPFCE.
- Williams, R. (1989). Los tepehuas, otomíes y nahuas. En L. Ochoa (Coord.), *Huastecos y Totonacos: una antología histórico-cultural*. CONACULTA.
- Williams, R. & García, C. (1980). Acerca de la leyenda del trueno viejo. En *Tradición Oral en El Tajín*. Programa de desarrollo cultural de los grupos étnicos en el estado de Veracruz. SEP-Universidad Veracruzana. Xalapa.

Copyright (c) 2022 Daniel Nahmad Molinari.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Usted es libre de:

- 1) Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.
 - 2) Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:
- Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

[ResumenDeLicencia](#)

[TextoCompletoDeLicencia](#)

Daniel Nahmad Molinari
El debate sobre el origen cultural de El Tajín
Revista *Xihmai* XVII (33), 219-250, enero-junio 2022

RESEÑA

REVIEW

Ana Sara Santoyo Núñez

Nota sobre la autora:

Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad La Salle Pachuca.

Remita cualquier duda sobre este artículo al siguiente correo electrónico:
ana.sara.santoyo@gmail.com

Recibido: 01/02/2022

Aceptado: 1/04/2022



Copyright (c) 2022 Ana Sara Santoyo Núñez. Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#).

Ana Sara Santoyo Núñez
La naranja mecánica
Burgess, Anthony
Penguin Books Ltd, 1962.
Revista Xihmai XVII (33), 251-262, enero-junio 202

RESEÑA

LA NARANJA MECÁNICA
BURGESS, ANTHONY
PENGUIN BOOKS LTD, 1962.



La ficción, a más de 60 años, se sigue pareciendo mucho a la realidad

Han pasado algunos años desde que Anthony Burgess escribió *La naranja mecánica*, 60 años para ser exactos, una novela que me atrapó desde sus primeras páginas y que leí gracias a una recomendación otorgada por Canal Once.

Si bien, al principio la historia es muy bizarra —en el sentido anglosajón de la palabra—, posteriormente parece que toma forma y la historia se arma como un rompecabezas, es muy fácil sentir emociones positivas o negativas hacia el protagonista, Alex y su vida cotidiana.

Por “encima” podría parecer una anécdota más acerca de un joven quien cree que tiene el mundo en sus manos, a esa edad es muy fácil creer que las cosas son así, pero será necesario analizar un poco el contexto en el que se desarrolla nuestro narrador para comenzar a comprender que es una realidad que nos rodea a todos. Analicemos en conjunto esta historia de principio a fin y si no la has leído, te recomiendo hacerlo a menos que disfrutes de los spoilers.

En el primer capítulo Alex nos cuenta que tiene la costumbre de ir con otros 3 amigos a un bar conocido a tomar “leche” que, entre líneas, se podría entender como una mezcla de alucinógenos; esto, como un ritual previo a cometer actos

Ana Sara Santoyo Núñez
La naranja mecánica
Burgess, Anthony
Penguin Books Ltd, 1962.
Revista Xihmai XVII (33), 251-262, enero-junio 202

ultravioletos con quien se atreva a pasar por frente a ellos. Esa ocasión, cuando salen del lugar, atacan a un vagabundo a golpes con la justificación de que es una escoria de la sociedad quien no aporta de ninguna manera. Si bien, su argumento es cierto desde un punto de vista económico y político, podemos notar una falta de empatía por parte de la juventud, quienes aún no tienen las herramientas para comprender porque esa persona vive en condiciones de calle. Además, sabemos que el señor agredido, canta a pesar de ser golpeado, dándonos a entender que perdió la esperanza de salir de su situación y que muy probablemente está acostumbrado a ella.

Posteriormente, atacan a una jovencita quien caminaba entre los callejones, al ser una zona oscura y vulnerable les pareció sencillo abusar de ella entre los cuatro, ellos argumentaban que “era algo que ella quería, si no ¿por qué pasaría por esos lugares tan peligrosos?” Desde aquí casi se podría diagnosticar a un potencial sociópata.

Además, si lo trasladamos a la nuestra realidad, los actos delictivos están presentes día con día en cada pueblo y en cada ciudad, y la violencia contra las mujeres siempre resulta “justificada” por él o los perpetradores y, a pesar de que las situaciones en cada caso puedan ser distintas, la mayoría de las personas que cometen actos delictivos sin medir las consecuencias de lo que hacen, vienen de algún trastorno psicológico y contexto de violencia, igual que el protagonista.

Para el término de la madrugada, nuestro protagonista y sus amigos van respectivamente a sus casas, aquí es donde conocemos la situación familiar de Alex. Sus padres, un banquero y una ama de casa, sienten que perdieron el control de su adolescente. Saben que no asiste a la escuela y desaparece por las noches. Para calmarlos –y en mi opinión, comprar su silencio–, Alex les da un poco de dinero que había ganado “honradamente”, los padres prefieren no saber cómo lo consiguió. Caemos entonces, en que Alex es un chico falto de atención y esto puede generar desapego emocional hacia las situaciones que lo rodean, más aún si se aprovechó con anterioridad de personas vulnerables, no parecía atacar a personas con una situación de poder o superior a la suya, en sus palabras “el pez gordo se come a los más pequeños”.

Ana Sara Santoyo Núñez
La naranja mecánica
Burgess, Anthony
Penguin Books Ltd, 1962.
Revista Xihmai XVII (33), 251-262, enero-junio 202

Para el día siguiente, el cuarteto tenía planeado causar disturbios en la casa de un escritor por pura diversión, a pesar de que en las noticias se reportaron los actos delictivos que realizaron una noche antes. Los chicos fingieron haber tenido un accidente de auto y pidieron utilizar el teléfono dentro de la casa del señor, quien amablemente accedió. Fueron pocos los segundos que tuvo para arrepentirse ya que los cuatro entraron con máscaras, lo amarraron y amordazaron para destruir sus pertenencias y robar artículos de valor, de igual forma, atacaron a la esposa del escritor y abusaron de ella, nuevamente entre los cuatro. Dentro de este momento, nos presentan el título de la novela *La naranja mecánica*, título que hizo reír al protagonista debido a que creía que era una tontería, para él, el escritor era un pobre loco que no sabía lo que estaba escribiendo.

Desde hace muchos años, debido a las actividades delictivas, en casi cualquier parte del mundo debemos tener precauciones y resulta muy complejo poder confiar en los demás, esta situación en donde “el otro” es un completo extraño a pesar de encontrarse en una situación vulnerable.

Para este momento de la historia, Alex decidió que ya no era suficiente atacar personas o abusar de ellas, él quería obtener aún más, así que planeó un robo a una mujer anciana quien era conocida en el barrio por poseer muchos artículos de valor y ser viuda. Todo parecía ser muy fácil pero sus secuaces comenzaron a dudar, ¿realmente sería tan sencillo?

Alex decidió utilizar el mismo método que antes: pedir ayuda y fingir demencia. Esta vez no les resultó efectivo, los medios habían advertido de este *modus operandi*. La señora decidió desconfiar y además lo reportó a las autoridades en ese instante. Terco, nuestro protagonista decide entrar por la ventana, poco duraría su suerte. En esta parte de la historia se describe una pelea entre la señora y Alex, culminando en la muerte de la viuda a manos del menor. Sucedió lo que parecía más obvio: el arresto de Alex.

Hasta este momento, como lectores podemos agradecer que un personaje tan atroz reciba “su merecido” y esperamos que aprenda su lección paso por paso, al final, es un adolescente quien entendió que en un día a día se enfrentaba con un contexto violento en el que cada persona debía defenderse a sí misma y podía aprovecharse de las minorías con mucha facilidad. Conforme avanza esta

Ana Sara Santoyo Núñez
La naranja mecánica
Burgess, Anthony
Penguin Books Ltd, 1962.
Revista Xihmai XVII (33), 251-262, enero-junio 202

novela, podremos notar que la crueldad puede hacernos cambiar de opinión también como lectores.

Dentro de la correccional para menores, el joven Alex se sentía seguro debido a que creía firmemente que sus padres irían a rescatarlo de ese lugar, cosa que no sucedió y, por primera vez, vemos que esa situación lo afecta, dejándolo vulnerable y temeroso. Se dio cuenta que también había jóvenes violentos – incluso más que él– dentro del lugar. Su único posible escape era acercarse a la religión, ya que era acogido por el sacerdote, al igual que por la Biblia. Alex comentaba que su libro favorito era el apocalipsis, por toda la violencia que contenía en él, fingía que era uno de los demonios que azotaba a todos los que no habían cumplido con la promesa de Dios. Recordándonos que aún estaba interesado en cometer actos criminales sin remordimiento alguno.

En una ocasión, su padre le habló de un experimento científico llamado Ludovico, trataba de reformar al humano para *hacer el bien* ante cualquier situación. Quien se ofreciera a ser “el conejillo de indias” podría salir de la cárcel completamente reformado y mucho antes de lo que dictaba su sentencia. Por su parte, el sacerdote no estaba de acuerdo, él creía que perdería la capacidad humana de elegir –el libre albedrío– como menciona la Biblia; más allá de sus creencias, no estaba de acuerdo con forzar a una persona a actuar de determinada manera, sería lo más cercano a un control mental –que se ha buscado desde cualquier sistema de poder desde tiempos inmemoriales–.

A pesar de las advertencias, Alex decide ser voluntario del experimento. Es trasladado a un hospital en donde tiene mejor trato y atención. Diariamente lo inyectaron y llevaron a una sala cinematográfica en donde le ponían unos aparatos en los ojos, atado a una silla para que no pudiera moverse si decidía hacerlo. Miró por horas algunos fragmentos de películas de guerras, violaciones, abusos de poder entre otras cosas negativas y grotescas, acompañado de la música de Beethoven. Para su sorpresa, no sentía ningún placer, al contrario, no toleraba el asco que esas imágenes le ocasionaron, sintió escalofrío y horror casi como “cualquier persona promedio”. Los científicos estaban muy contentos, desde el primer momento habían logrado el éxito de su experimento. Estaban “adiestrando” correctamente a un delincuente.

Ana Sara Santoyo Núñez
La naranja mecánica
Burgess, Anthony
Penguin Books Ltd, 1962.
Revista Xihmai XVII (33), 251-262, enero-junio 202

Aquí es donde las cosas comienzan a tornarse oscuras para nuestro protagonista, comenzamos a sentir empatía y lástima. Desde mi perspectiva, en esta historia y en la vida real, no parece existir interés real por reintegrar a la sociedad a personas violentas a menos que se puedan controlar, la mayoría de las veces se vuelven una carga económica y social.

Alex continuaba haciendo el mismo ejercicio diariamente, comenzaba a tener pesadillas y su alimentación le parecía todo menos apetitosa, quería interrumpir el tratamiento, pero legalmente había accedido a terminar el experimento. Algunos meses después, presentaron a nuestro protagonista como una rata de laboratorio frente a muchos inversionistas, medios y científicos para demostrar el avance tecnológico más grande de la historia: el control mental. Bajo el título de “un buen ciudadano” realizaron varias pruebas con Alex para que la audiencia notara sus cambios. No podía defenderse a golpes ni a insultos, no podía sentir placer sexual y mucho menos disfrutó de agresiones hacia su persona, estaba tan acondicionado que sentía náuseas en cualquiera de estas situaciones. Esto a nadie importaba, todos celebraron como un gran éxito esta nueva forma de lidiar con los delincuentes.

Alex recibió un poco de dinero y sus cosas y lo dejaron libre sin ninguna clase de ayuda extra, para los científicos, ser buen ciudadano era todo el éxito necesario para que él continuara con su vida. Su primera acción fue regresar con sus padres, quienes realmente no disfrutaban de saber que salió de la cárcel, aun siendo una persona distinta, incluso, adoptaron a otro chico para que viviera con ellos. Sin tener a dónde ir, Alex quiso acabar con su vida, pero incluso ese acto violento lo ponía nauseabundo y en un mal estado físico. Sentía frustración de no poder decidir nada acerca de su vida siendo tan joven –solo tenía 24 años–.

Comenzó a dormir en las calles siendo blanco de agresiones por parte de vagabundos, quienes lo reconocieron por la televisión y despojaron de sus pertenencias. Irónicamente, Alex caminaba moribundo una noche cerca de una casa que creía reconocer, pero no estaba seguro debido a su estado anímico y físico, después de algunos segundos, se desmayó frente a esta casa. Cuando despertó, se encontró con un señor en silla de ruedas quien le había preparado el desayuno, dentro de su casa. Todo le parecía extremadamente familiar, incluso el rostro del señor quien en todo momento fue amable con él. Poco

Ana Sara Santoyo Núñez
La naranja mecánica
Burgess, Anthony
Penguin Books Ltd, 1962.
Revista Xihmai XVII (33), 251-262, enero-junio 202

tiempo pasó para notar de quien se trataba, al leer un libro en su escritorio *La naranja mecánica*, tragó saliva y comenzó a sentir nerviosismo, se trataba de aquel escritor que años atrás había atacado y violado a su mujer. La adrenalina lo hizo sentir mal nuevamente, sin embargo, el señor le ofreció una habitación no sin antes explicarle que ese libro explicaba el funcionamiento de la sociedad: nosotros exprimiéndonos unos a otros como naranjas, haciéndonos trabajar como maquinarias. También le contó que, a partir de aquel incidente el cual lo hizo perder sus piernas y a su esposa, quien se había suicidado a causa del trauma, se inspiró para terminar su libro.

Con todo eso en mente, Alex sintió su estómago próximo a explotar, ni siquiera de un solo relato podía escuchar esas palabras, menos aún de recordar ese momento con tanta claridad. El señor sabía quién era y lo que le habían hecho, tan pronto encerró al joven en la habitación, reprodujo música de Beethoven en un volumen excesivamente alto para provocar que Alex se sintiera mal, a modo de venganza. Nuestro protagonista no pudo soportar más y decidió tirarse por la ventana ocasionándose una contusión en la cabeza.

Como era de esperarse, los medios reportaron este incidente de la manera más amarillista posible creando un caos de opiniones en las calles: ¿Era culpa del gobierno permitir estos experimentos? ¿Era culpa del chico por ser violento? ¿Era culpa del sistema social?

Al final, podemos ver que el gobernador de ese estado atendió a Alex personalmente para que la prensa le quitara sus ojos de encima y poder culpar enteramente a los científicos quienes “eran los que realizaron estos actos atroces en contra de un joven”, le prometieron trabajo y después de unas cuantas fotos, Alex se encontraba nuevamente solo, en una cama de hospital, pero al menos, libre de pensamiento. Ya no sentía asco al decir groserías, podía ver películas *western*, en ese momento se sintió realmente reformado.

El final de esta novela queda muy abierto a pensar qué sería de la vida del protagonista después de ese incidente. ¿Cómo reaccionarías tú?

Hay mucho que tomar y qué ver acerca de esta historia que se desarrolla en la ficción, pero fácilmente se puede trasladar a la realidad. En muchas ocasiones, los jóvenes que nacen en un contexto violento les será muy difícil tener la

intención de “salir adelante” por las vías de la educación, ya que, en cualquiera de los casos, pueden carecer de oportunidades, además, de tener en mente que pueden morir jóvenes a causa de la violencia en las calles o las drogas, y prefieren vivir al límite e incluso disfrutarlo, como Alex. Además, al probar las “maravillas” de una vida fácil en la que puedas abusar del otro y gozar de impunidad, resulta más fácil que ser honesto, que trabajar arduamente y esforzarse, que tener una “buena” vida por la vía respetable.

De acuerdo con una entrevista de *El Universal*, Iván con solo 10 años recibía un pago quincenal de 7 mil pesos por ser “halcón” un vigilante para una banda de sicarios (Jimenez, L., entrevista, 13 octubre 2021)¹ *“A los 11 cometí mi primer asesinato. Era un violador, se lo merecía el bato. Tuve que hacerle de todo junto con dos sicarios más, lo torturamos refe al güey. Mi vida cambió después de eso”*.

Como ejemplo, Iván vivió experiencias traumáticas desde muy joven y el estado psicológico de un criminal influye completamente en sus acciones. Si bien no hay mucha explicación acerca del contexto de Alex, entendemos que desde que era pequeño el lugar en el que creció era extremadamente violento y de alguna manera creyó que así funcionaba la vida.

Por otra parte, los científicos y el gobierno juegan un papel fundamental dentro de esta historia, ya que para subsidiar este experimento era necesario el apoyo gubernamental. Desde tiempos de Hitler, sabemos que las personas en el poder quieren crear un súper humano que no tenga emociones, obedezca comandos, sea resistente al frío o al calor para poder ganar guerras y dominar territorios. Si bien la intención de los creadores de Ludovico no era la de crear un superhombre sí era, por lo menos, la de crear uno enteramente obediente y controlable.

Podríamos pensar que esta “ficción” nos es sumamente lejana o imposible, sin embargo, sucede en la vida real a causa de los medios de comunicación y el

¹ <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/dificil-escape-ninos-y-jovenes-en-carteles>

Ana Sara Santoyo Núñez
La naranja mecánica
Burgess, Anthony
Penguin Books Ltd, 1962.
Revista Xihmai XVII (33), 251-262, enero-junio 202

auge de las redes sociales. Más aún, somos nosotros mismos quienes nos entregamos al dominio de estas herramientas.

De acuerdo con un artículo del *Chicago Tribune*:

Los criterios comerciales dan preferencia a dos tipos de información: la netamente comercial, es decir, la publicidad de los patrocinadores, y la información que gusta al público y provoca el consumo del medio. Un ejemplo de esto es la violencia, motivo por el cual muchos medios de comunicación tienen una parte especial dedicada a esta, a la que denominan generalmente justicia o policial. (Muller, O., 19 de enero 2015)²

Por lo anterior, podemos decir que el gusto por consumir violencia también puede ser adquirido ya que estamos excesivamente acostumbrados e incluso, es muy difícil encontrar medios quienes no nos otorguen esa información.

Ahora, si lo trasladamos al funcionamiento de un algoritmo dentro de las redes sociales, detecta que es un tema de interés para el consumidor y nos arroja toda la información que se le parezca. Por el contrario, también puede suceder que optemos por no tener interés en esos temas y “tener el control” de lo que vemos. En realidad, todo esto es subjetivo, no podemos generar un criterio general si en mi contexto siempre nos “están inyectando la sustancia Ludovico” y no decidimos buscar por nosotros, más de una fuente, más de una opinión.

Al comienzo de leer esta novela, me dio satisfacción saber que Alex pagaría por sus acciones, pero conforme avanzó la historia consideré que esa no es la forma de “reformular” a un ciudadano a pesar de haber cometido atrocidades, sentí que debían darle el tratamiento psicológico adecuado, aunque comprendí que a lado de una solución tan “práctica” como adoctrinar, para cualquiera en el poder resultaría ser más fácil. No se invierte dinero ni tiempo en personas que realmente no les interesan a las jerarquías más grandes de la sociedad. Se sobreentiende que el personaje y su familia se encuentran en un nivel de pobreza, si bien no extrema, no podían pagarse determinados privilegios y Alex ya representaba una carga económica, pensar en brindarle ayuda

² <https://www.chicagotribune.com/hoy/ct-hoy-8429446-los-medios-de-comunicacion-y-su-control-por-el-estado-story.html>

Ana Sara Santoyo Núñez
La naranja mecánica
Burgess, Anthony
Penguin Books Ltd, 1962.
Revista Xihmai XVII (33), 251-262, enero-junio 202

psicológica seguramente ni pasó por la cabeza de sus padres quienes tenían otros intereses y preocupaciones se la vida.

Esta novela que sigue vigente y es ya un ícono de la cultura popular a sus 60 años de publicada, tiene relevancia desde distintas perspectivas científicas y sociales, como la psicología, la educación, la sociología, la filosofía y hasta la economía, pues, lastimosamente, nos sigue representando como sociedad, una sociedad violenta, que no puede comprender ni contener a la totalidad de sus ciudadanos. Será falta de interés, o más bien un desinterés generalizado por los que “no valen la pena”, pero qué y quién determina qué vidas merecen la pena y cuáles no. Hay mucho que reflexionar al respecto y más importante aún, trabajar desde cada trinchera para dejar de ser *La(s) naranja(s) mecánica(s)*.

Copyright (c) 2022 Ana Sara Santoyo Núñez.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Usted es libre de:

1) Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato. 2) Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de: **Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

[ResumenDeLicencia](#)

[TextoCompletoDeLicencia](#)

Ana Sara Santoyo Núñez
La naranja mecánica
Burgess, Anthony
Penguin Books Ltd, 1962.
Revista Xihmai XVII (33), 251-262, enero-junio 202

NORMAS DE PUBLICACIÓN DE XIHMAI¹

La revista *Xihmai* es una publicación semestral, arbitrada, de carácter humanístico, especializada en estudios sobre la transformación social en las áreas de las ciencias sociales y las humanidades, dirigida a investigadores, académicos y estudiantes interesados en estos campos del conocimiento. Se encuentra indizada en el directorio Latindex (UNAM)² y en el repositorio de Dialnet (Universidad de la Rioja). ISSN: 1870-6703.

Las colaboraciones se encuentran sujetas a las siguientes condiciones:

1. Trabajos originales que no se encuentren propuestos de manera simultánea para otras publicaciones.
2. Se podrán aportar reportes de investigación, artículos de investigación, estados de la cuestión y recensiones presentados de la siguiente manera:

a. Reportes de investigación:

El reporte de investigación es el último paso de una investigación. Dos son las características principales: confiabilidad y objetividad.

Las partes más generales que ha de poseer:

- Portada. Incluye los datos generales (autor, título del trabajo, institución a la que pertenece el autor, etc.).
- Introducción. Debe incluir el propósito del trabajo, su importancia y un breve resumen de la metodología, periodo de realización del estudio y conclusiones.
- Cuerpo. Debe incluirse la descripción de los procedimientos, tipo de análisis (cualitativo/cuantitativo), marcos (teóricos y conceptuales), instrumentos aplicados, resultados estadísticos si fuera el caso, interpretación de los datos.
- Conclusiones o resultados. Enunciado de los resultados o conclusiones alcanzados. Debe quedar claro en este apartado la unidad entre hipótesis y los resultados. El reporte tiene que incluir tanto las aportaciones principales al tema como los alcances y la limitación de este.
- Referencias utilizadas. Debe citarse bajo las normas APA (*American Psychological Association*) en su séptima versión.

¹ Humanidad en *hñáññu*.

² Sistema de Información Bibliográfica sobre las publicaciones científicas seriadas y periódicas, producidas en América Latina, el Caribe, España y Portugal.

- Anexos. Si los hubiera.

b. Artículos de investigación:

Texto científico original que comunica hallazgos teóricos y/o empíricos en los campos de conocimiento de las ciencias sociales y las humanidades, a través de un aparato argumentativo y una metodología empleada, aportando con ello la generación de nuevo conocimiento y/o aplicación de este, así como nuevas perspectivas teóricas y metodológicas en un campo determinado de la ciencia.

Podrán presentarse reportes parciales de investigación, estudios investigativos de corte documental que sistematicen el trato fundamentado de una temática relevante, reflexiones derivadas de una discusión argumentativa en temas de controversia social, reportes de estudio de caso o resultados de una intervención, propuestas pedagógicas con metodología aplicada como alternativa de respuesta a una situación de enseñanza o experiencias didácticas que recuperen lo acontecido de forma descriptiva y crítica y que coadyuven a la reflexión de situaciones sociales.

Estructura de los artículos:

- Título. Que enmarque el contenido del trabajo (español e inglés).
- Nombre del autor(res) con un asterisco a pie de página que anuncie su formación profesional, institución de adscripción, correo electrónico y ORCID.
- Palabras clave. Cinco palabras clave relevantes en el área conocimiento del artículo (español e inglés).
- Resumen. No mayor a 150 palabras Si es reporte parcial de investigación, estudio de caso o intervención indicar la fecha en que inició y concluyó, así como las instituciones que participaron (español e inglés).
- Contenido: Introducción, marco teórico, marco metodológico, resultados parciales o finales con discusión y conclusiones. Incluir citas integradas al texto por lo menos de 25 referencias y en caso de requerirlo integrar las notas a pie de página. Extensión: entre 20 y 50 pp.
- Los gráficos, tablas e imágenes deben ir insertadas en el texto y deben numerarse según el orden en que se presentan; asimismo, se debe indicar su contenido y fuente en nota a pie de tabla o imagen.

- Referencias en formato de acuerdo con la séptima edición de APA (solo las fuentes citadas en el texto).

c. Estados de la cuestión:

Se trata de la presentación y la crítica de los antecedentes del objeto de estudio de una línea de investigación, tomando en cuenta su contexto, sus problemas, los hallazgos identificados y la bibliografía existente.

Generalmente, el estado de la cuestión o estado del arte es un estudio previo al desarrollo y al esquema de la investigación que se llevará a cabo. Su importancia consiste en que antes de redactar el protocolo y desarrollar cada capítulo, debe hacerse un análisis de las fuentes y tomar en cuenta el contexto de la línea de investigación elegida. Además, deben recuperarse los hallazgos más significativos que otros investigadores hicieron anteriormente con la finalidad de no repetir los mismos aspectos y avanzar en los nuevos descubrimientos.

El resultado final debe ser un informe que ofrezca una valoración de todo lo analizado, sobre todo de la bibliografía consultada y los hallazgos identificados en aquella.

Xihmai admite estados de la cuestión inéditos con la finalidad de que los investigadores anuncien los proyectos en los que se encuentran trabajando. Los criterios de redacción son los mismos de los artículos de investigación. Se sugiere tomar en cuenta los siguientes aspectos: Título, nombre del autor, introducción, subtítulos en negritas antes de cada apartado o capítulo y referencias de acuerdo con el formato APA séptima edición.

d. Recensiones:

Comentario crítico de una obra literaria o científica con el objetivo de presentar, introducir, destacar, contrastar y analizar los contenidos y argumentos de la misma. En *Xihmai* se aceptan reseñas de obras que pertenezcan al campo de las ciencias humanas y sociales. La extensión deberá oscilar entre las 3 y las 6 cuartillas.

En caso de participar con una recensión, se deberá seguir la siguiente estructura:

- Cabeza. En la primera línea: título de libro en cursivas, nombre completo del autor de este, editorial y año; en la segunda línea: nombre completo del autor de la recesión y su correo electrónico.
- Texto. Extensión máxima es de seis cuartillas y debe dar cuenta del contenido de la obra con detalle y expresar un juicio crítico fundamentado sobre la misma.
- Anexar la imagen de la portada del libro en formato JPG o PNG en excelente resolución.

2.1 El formato de los artículos de investigación, reportes, recensiones y estados de la cuestión deben contener la siguiente estructura y orden:

- Título *Times New Roman* 12 pts., mayúsculas, negritas y centrado.
- Autor(es) del artículo: nombre completo alineado a la derecha; indicar con un asterisco de nota a pie de página el perfil académico y profesional de manera muy concisa, el correo electrónico y el ORCID.
- Resumen en español e inglés *Times New Roman* 10 pts., 150 palabras como máximo y que contenga una síntesis del propósito, la metodología utilizada y los resultados obtenidos. También deberá indicarse el mes y año de culminación del trabajo.
- Cinco palabras clave que identifiquen el contenido, español e inglés *Times New Roman* 10 pts. e itálicas.
- Texto en *Times New Roman* 12 pts., doble espacio, de 20 a 50 cuartillas (incluyendo gráficos y listado de referencias) y alineado a la izquierda, sangría (Indent) a 5 espacios a partir del segundo párrafo.
- Los subtítulos en negrilla deberán ir alineados a la izquierda.

2.2 Las referencias de citas y fuentes de consulta deberán distinguir claramente las contribuciones de otros autores y han de ser presentadas de acuerdo con las normas APA vigentes:

a) Las citas

a.1 Textuales o directas

Se trata de citas en las que se presentan fragmentos o ideas literales de un texto o de un autor. Las palabras o frases omitidas se reemplazan con puntos suspensivos entre corchetes [...]. Se incluye el apellido del autor, el año de la publicación y la página de la que se extrajo la cita textual. Si la fuente citada no tiene paginación, entonces se escribe el número de párrafo. El formato de la cita variará dependiendo del énfasis, ya sea en el autor o en el texto.

a.1.1 Citas cortas

Cuando la cita textual tiene menos de 40 palabras se escribe entre comillas, inmersa en el texto y sin cursiva. Se escribe punto después de finalizar la cita y los datos.

Cita corta basada en el autor:

Toussaint (2000) afirma que la transmisión de informaciones “[...] provenientes de los medios de masas a los líderes, y de éstos a sus seguidores, se denomina ‘flujo de comunicación en dos pasos’” (p. 16).

O bien,

Toussaint (2000, p. 13) señala que: “A partir del funcionalismo surge, por primera vez en la historia de la sociología, el estudio de los medios de masa y de sus efectos en el público”.

Cita corta basada en el texto:

En el proceso de colonización, la resistencia india fue vencida en el terreno militar. “Vencidos por la fuerza, los pueblos indios, sin embargo, han resistido: permanecen como comunidades sociales diferenciadas, con una identidad propia que se sustenta en una cultura particular de la que participan exclusivamente los miembros de cada grupo” (Bonfil, 2001, p. 191).

a.1.2 Cita larga

Cuando la cita textual excede más de 40 palabras se requiere presentarla en un párrafo independiente del texto central, con letra dos puntos más pequeña en tamaño, sin comillas y con sangría de cinco espacios o de 0.5 cm del lado izquierdo en el párrafo completo. Al final de la cita el punto se coloca antes de los datos, a diferencia de las citas con menos de 40 palabras en el que el punto se pone después. De igual forma, la organización de los datos puede variar según donde se ponga el énfasis, al igual que en el caso anterior.

Cita larga basada en el autor:

Como señala Toussaint (2000) sobre la transmisión de informaciones:

[...] provenientes de los medios de masas a los líderes, y de éstos a sus seguidores, se denomina “flujo de comunicación en dos pasos”. Sin embargo, los fenómenos de comunicación en el liderazgo de opinión adquieren el carácter de “pasos múltiples”, debido a la existencia de repetidores de las afirmaciones de los líderes, quienes por su parte también buscarán las opiniones de otras personas (p. 16).

Cita larga basada en el texto:

Al caracterizar el país que hoy tenemos es fundamental considerar que:

[...] México es un país pobre. Que grandes extensiones de tierra no son aptas para un cultivo “moderno” y que otras se han erosionado y producen menos porque se explotaron de manera irracional. Que las cosas han ido hasta el extremo de que nuestra agricultura no cosecha los suficientes productos básicos que se requieren para alimentar a los mexicanos siquiera en el nivel mínimo indispensable. Crece nuestra dependencia por hambre: el país en el que se inventó el maíz importa ahora maíz (Bonfil, 2001, p. 217).

a.2 Parafraseadas o indirectas

Se trata de aquellas citas que expresan el mismo contenido o idea de un autor o un texto, pero con una estructura sintáctica diferente. La cita se incluye en el párrafo sin comillas y no es necesario poner el número de página o párrafo. Debe contener entre paréntesis el apellido del autor –o autores– y el año de edición del libro, revista o publicación en Internet o, en caso de haberse establecido comunicación personal, el año de contacto.

Ejemplo:

En la conferencia impartida por Ruelas Barajas (2006), comentó que en las organizaciones es importante que se dé un equilibrio entre la calidad técnica y la calidad humana.

O bien...

En una conferencia reciente en el Auditorio de la Universidad La Salle Pachuca (Ruelas, 2006) comentó que en las organizaciones es...

a.3 Cita sobre algo que ya ha sido citado

Remite a una cita secundaria o a una cita dentro de una cita. En la fuente consultada se requiere que sea señalada de este modo:

Toussaint (1964 citado en Schramm, 2002) indica que “la fuente puede ser una persona (que habla, escribe, dibuja o hace gestos) o una organización informativa (un periódico, una casa editora, una estación de televisión o un estudio de cine)”.

En el listado de referencias únicamente debe incluirse el texto que se consultó directamente (en este caso, el de Schramm).

a.4 Reglas según número de autores

Cuando la fuente original tiene dos autores, siempre se citan ambos.

Ejemplo:
(Moles y Zeltmann, 1973).

Cuando se trata de una fuente con tres o más autores, desde la primera cita se pone sólo el primer autor y la locución latina *et al.*

Ejemplo:
Best *et al.* (2005) concluyeron que...

a.5 Citas del mismo autor con igual fecha de publicación

Si se utilizan dos fuentes del mismo autor y fueron publicadas en el mismo año, se requiere identificarlas con letra.

Ejemplo:
Phillips (2004a y 2004b) propone una clasificación...

a.6 Citas de trabajos clásicos

Se pone el año de la traducción, además del año del libro que se examinó.

Ejemplo:
(Platón traducido en 1966), Villalobos (2003).

Textos como La Biblia y el Corán, así como las comunicaciones personales (cartas personales, memorándums, mensajes electrónicos) se citan dentro del texto, pero no se incluyen en la lista de referencias.

a.7 Cita de una entrevista

La cita de la información obtenida en una entrevista debe mencionar el apellido del entrevistado, el tema, y la fecha.

Ejemplo:
Arteaga (*Revista Impulsa*, 12 de febrero de 2006).

a.8 Citas web:

Existen dos formas de citar sitios web. La primera se denomina de pasada, menciona el sitio web en el texto, solo se coloca la URL entre paréntesis y no se incorpora la cita en la lista de referencias,

Ejemplo:

Roser Batlle, en su blog (<https://roserbatlle.net/>), ha incorporado diferentes aportes pedagógicos para los docentes.

La segunda forma de citar un sitio web es cuando se hace uso de un texto en particular. La citación se hace de la forma habitual: (apellido, año) o apellido (año) y se incorpora a la lista de referencias.

Ejemplo:

Colmenares (2008) indica que la investigación ha desarrollado dos grandes tendencias: una sociológica y la otra educativa.

a.8.1 Videos de YouTube

Los videos en YouTube son subidos por personas que hicieron el video o que alguien más realizó. Dichas personas utilizan un *Nick name* o su nombre de usuario. La cita en el texto se realiza con el nombre o *Nick name* fuera de los paréntesis y la fecha, que va entre paréntesis.

Nick name o nombre de usuario (año, mes y día).

Ejemplo:

Canal Encuentro (2018, abril 18) da cuenta de la biografía de Silvia Rivera Cusicanqui, indígena aymara que...

a.8.2. Twitter

Nombre de usuario (año, mes y día).

Ejemplo:

Aristegui Noticias (2018, noviembre 22) plantea que La Unión Europea y el Reino Unido llegaron a un acuerdo respecto al Brexit...

a.8.3 Facebook

Nombre de usuario (año, mes y día).

Ejemplo:

La Universidad La Salle Pachuca (2018, noviembre 22) dio a conocer que una estudiante de tercer semestre de la Licenciatura en Diseño Gráfico ganó el tercer lugar internacional en la 5ª Bienal Internacional del Cartel.

b) La lista de referencias

Se comienzan en una página nueva después del texto, pero antes de las tablas, figuras y apéndices. La hoja se titula "Referencias", la primera letra con mayúscula, todo en negritas y el texto centrado.

La lista de referencias completa debe tener un interlineado a doble espacio. Se colocan alfabéticamente por apellido paterno del autor y cada una deberá tener sangría francesa (la primera línea se orienta hacia la izquierda y las líneas siguientes poseen sangría), se incluyen todos aquellos textos que fueron enunciados durante la redacción del informe de investigación, artículo o estado de la cuestión.

Los URL deben estar habilitados como hipervínculos, para poder darles click e ir directo a la fuente citada.

b.1 Libro

Apellido, Inicial del nombre. (Año de publicación). *Título del libro en cursivas*. Editorial.

Ejemplo:

Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill.

b.1.1 Libro con editor, compilador o coordinador

Apellido, Inicial del nombre (Ed.). (Año de la publicación). *Título del libro en cursivas*. Editorial.

Ejemplo:

Schuessler, M. y M. Capistrán (Coords.). (2010). *México se escribe con J. Una historia de la cultura gay*. Planeta.

b.1.2 Libro electrónico con DOI

El DOI (*Digital Object Identifier*) es un identificador de artículos en revistas, capítulos de libro o un libro sin importar la URL, de modo que, si ésta cambia, se puede encontrar el objeto digital.

Apellido, Inicial del nombre. (Año de la publicación). *Título del libro en cursivas*. DOI.

Ejemplo:

Shotton, M. A. (1989). *Computer addition?* <http://doi.org/12.1035/4848499>.

b.1.3 Libro electrónico sin DOI

Apellido, Inicial del nombre. (Año de la publicación). *Título del libro en cursivas*. Nombre del sitio. URL.

Ejemplo:

Hearn, L. (2004). *El niño que dibujaba gatos*. Narrativa Extranjera. [https://technisupp-65a46.firebaseio.com/28/El-Ni%C3%91O-Que-Dibujaba-Gatos-\(2%C2%AA-Ed\).pdf](https://technisupp-65a46.firebaseio.com/28/El-Ni%C3%91O-Que-Dibujaba-Gatos-(2%C2%AA-Ed).pdf)

b.2 Capítulo dentro de un libro compilado

Apellido del autor del capítulo, Inicial del nombre (año de la publicación). Título del capítulo entre comillas, En Apellido del compilador (Ed). *Título del libro en cursivas* (pp. xx-xx). Editorial.

Ejemplo:

Arriagada, I. (2010) “Familias sin futuro o futuros de las familias”, En Lerner S. y L. Melgar (Coords.) *Familias en el siglo XXI: realidades diversas y políticas públicas*. Universidad Nacional Autónoma de México / El Colegio de México.

b.3 Publicaciones periódicas

Son publicaciones en diferente formato (diario, revistas, fascículos) que se editan y distribuyen con regularidad.

Apellido, inicial del nombre. (Año de la publicación). Título del artículo.
Nombre de la revista en cursivas, volumen (número), pp-pp.

Ejemplo:

Montoya, M. (2014). Máscaras y trenzas: reflexiones un proyecto de identidad y análisis a través de veinte años. *Chicana/o-Latina/o Law Review*, 32(2), 7-39.

b.3.1 Publicación electrónica periódica con DOI

Apellido, inicial del nombre. (Año de la publicación). Título del artículo.
Nombre de la revista en cursiva, volumen (número), pp-pp. DOI

Ejemplo:

Ryan, M. & Berkowitz, D. (2009). Constructing Gay and Lesbian Parent Families. "Beyond the Closet". *Qualitative Sociology*, 32 (2), 153–172.
<http://doi.org/10.1007/s11133-009-9124-6>

b.3.2 Publicación electrónica sin DOI

Apellido, inicial del nombre (Año de la publicación). Título del artículo.
Nombre de la revista en cursivas, volumen (número), pp-pp. Nombre del sitio. URL

Ejemplo:

Scott, J. (1991). The Evidence of Experience. *Critical Inquiry*, 17 (4), 773-797. JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/1343743>

b. 4 Disertaciones doctorales, tesis de maestría y pregrado

Son trabajos académicos que tienen como propósito contribuir al conocimiento en una disciplina científica en particular.

Apellido, N. (Año). Título del trabajo [Trabajo de grado, Tesis de maestría o Tesis doctoral, Nombre de la institución que concede el título]. Nombre del repositorio. URL.

Ejemplo:

Reyes, M. (2013). Liderazgo comunitario y capital social: una aproximación desde el campo biográfico. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129380/mire1de1.pdf>

b. 5 Redes sociales

Se trata de publicaciones que se retoman de diferentes redes sociales.

b.5.1 Facebook

Nombre de usuario (Año, mes y día). El post íntegro. [Actualización Facebook]. URL.

Ejemplo:

Roldán. C. (2018, noviembre 21)

<http://aldianoticias.mx/2018/11/20/comparece-titular-de-seph-en-congreso-local/> [Facebook Update]

https://www.facebook.com/roldanramos/posts/1908437839272366?comment_id=1908477005935116¬if_id=1542844248716512¬if_t=feedback_reaction_generic

b.5.2 Twitter

Nombre de usuario. (Año, mes y día). Tuit íntegro [Tuit]. URL.

Ejemplo:

Villamil, Jenaro (2018, noviembre 22). El partido de las sillas voladoras. El PRD. Genial cartón de [@monerohernandez](#) [#MonerosLaJornada](#) [Tuit].

<https://twitter.com/jenarovillamil/status/1065669078260568065>

b.5.3 Videos de Internet (YouTube, Vimeo, Dailymotion, etc.)

Apellido, N. [Nombre de usuario]. (Año, mes y día). *Título del video* [Archivo de video]. Plataforma de ubicación. URL.

Ejemplo:

Canal Encuentro (2018, abril 18). *Historias debidas VIII: Silvia Rivera Cusicanqui (capítulo completo)* [Archivo de video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=1q6HfhZUGhc>

b.5.4 Mensaje publicado en un blog

Apellido, N. (Año, mes y día). Título del mensaje [Descripción de la forma]. *Nombre del sitio*. URL.

Ejemplo:

Altamirano, I. (2020, septiembre 8). Biblioterapia [Mensaje en un blog].
Publicaciones La Salle Pachuca.

<https://editoriallasallep.blogspot.com/2020/09/biblioterapia.html>

b.6 Medios Gráficos

Como fotografías, imágenes o pinturas.

b.6.1 Imagen de internet

Apellido, N. del autor/artista. (Año). *Título de la obra* [Formato].
Repositorio de ubicación. URL.

Ejemplo:

Eisenstaedt, A. (1945). *V-J Day in Times Square (El beso)* [Fotografía].

<https://mott.pe/noticias/wp-content/uploads/2017/10/EL-BESO-e1507994471865.jpg>

b.6.2 Imagen u obra de exposición

Apellido, N. del autor/artista. (Año). *Título de la obra* [Formato]. Lugar
donde está expuesta, Ciudad, País.

Ejemplo:

Klimt, G. (1908-1909). *The Kiss* [Pintura al óleo]. Österreichische
Galerie Belvedere, Viena, Austria.

b.7 Medios Sonoros

Estos materiales son aquellos medios de comunicación que son
percibidos por el oído.

b.7.1 Música (canciones)

Apellido, N. o nombre de agrupación. (Año del Copyright). Título de la
canción. En *título del álbum*. [Medio de grabación: disco compacto,
casete, etc.]. Casa discográfica.

Ejemplo:

Winhouse, A. (2006). Rehab. En *Back to black*. [CD]. Island Records.

b.7.2 Música (CD´s, DVD´s, vinilos, etc.)

Apellido, N. (Año del Copyright). *Título de la obra* [Medio utilizado].
Casa publicadora.

Ejemplo:

Winehouse, A. (2006). *Back to black*. [CD]. Island Records.

b.7.3 Podcast

Apellido, N. (Productor). (Año, mes y día). *Título del podcast* [Audio
podcast]. URL

Ejemplo:

Magnet, C. (Productora). Un pueblo sin memoria es un pueblo sin futuro
[Audio podcast]. [https://copadas.subela.cl/episodes/t6-6-un-pueblo-sin-
memoria-es-un-pueblo-sin-futuro-s1!f1cd4#t=2](https://copadas.subela.cl/episodes/t6-6-un-pueblo-sin-memoria-es-un-pueblo-sin-futuro-s1!f1cd4#t=2)

b.8 Medios Audiovisuales

Películas, series, programas de TV y demás contenido similar.

b.8.1 Película

Apellido, N. (director). (Año). *Título de la película* [película]. Productora
(si son varias se separan por punto y coma).

Ejemplo:

Avildsen, J. G. (director). (1976). *Rocky* [Película]. Chartoff-Winkler
Productions.

b.8.2 Película en otro idioma

Apellido, N. (director). (Año). *Título original de la película* [Nombre
traducido] [película]. Productora (si son varias se separan por punto y
coma).

Ejemplo:

Hamer, B. (director). (2003). *Salmer fra kjøkkenet*. [Historias de la
Cocina]. BulBul Films A/S; Bob Film Sweden AB; Norwegian Film
Fund/Norks Filmfond.

b.8.3 Serie de televisión o streaming

Apellido, N. (Productor(a) ejecutivo(a)). (Año). *Nombre de la serie* [tipo]. Productora (si son varias se separan por punto y coma).

Ejemplo:

Gilligan, V., Johnson, M. y MacLaren, M. (Productores ejecutivos). (2008–2013). *Breaking Bad* [Serie de Televisión]. High Bridge Entertainment; Gran Via Productions; Sony Pictures Television.

b.8.4 Episodio de un programa de TV o streaming

Apellido, N. (Guionista). Apellido, N. (Productor). (Año, mes y día). Nombre del episodio (# de temporada y # de episodio) [tipo]. Apellido, N. (Productor(a) ejecutivo(a)). *Nombre de la serie o programa*. Productora (si son varias se separan por punto y coma).

Ejemplo:

Shiban, J. (Productor y Guionista). (25 de abril de 2010). Sunset (Temporada 3, Episodio 5) [Episodio de serie de televisión]. En Gilligan, V., Johnson, M. y MacLaren, M. (Productores ejecutivos). *Breaking Bad*. High Bridge Entertainment; Gran Via Productions; Sony Pictures Television.

b.9 Webinar y grabación

Apellido, N. (año). *Título del webinar o grabación* [Tipo de material]. Nombre de la fuente. URL.

Ejemplo:

Ayla, R. (2020). *Webinar sobre el cuidado interprofesional en salud para el siglo XXI*. [Webinar]. Organización Panamericana de la Salud.

<https://www.campusvirtualesp.org/es/webinar/webinar-sobre-el-cuidado-interprofesional-en-salud-para-el-siglo-xxi>

b.10 Fuentes Jurídicas

Las referencias legales deben asumirse de modo distinto a las citas de autores de investigación ya que tiene diferencias notables en su estilo y debe ser respetada la manera estándar de citación para todas las disciplinas del derecho.

b.10.1 Constitución Política

Nombre oficial de la Constitución [abreviación]. Artículo específico citado, § (sección o párrafo). Fecha de promulgación.

Ejemplo:

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [C.M.] art. 1., § 1. 1917.

b.10.2 Leyes de la República

Nombre/Número y año de la ley. Asunto. Fecha de promulgación. Número en el Diario Oficial.

Ejemplo:

Ley Federal de Telecomunicación y Radiodifusión de 2014. La presente Ley tiene por objeto regular el uso, aprovechamiento y explotación del espectro radioeléctrico. 14 de julio de 2014. DOF 15-06-2018

b.10.3 Códigos

Título oficial del Código [abreviación]. Número y año de la ley a que corresponde. Artículo(s) citado(s). Fecha de promulgación (país).

Ejemplo:

Código de Comercio [C.C]. Decreto Ejecutivo del 4 de junio de 1887. Art. 1 1996 última reforma. (México).

b.10.4 Tratados y/o acuerdos internacionales.

Acuerdos o tratados entre dos o tres participantes civiles u organizaciones: Nombre del tratado o del acuerdo. Asunto del tratado. Participantes (X – Y). Artículo. Fecha.

Acuerdos o tratados multilaterales: Nombre del tratado o de la convención. Artículo. Fecha.

Ejemplo:

Convención de Ginebra relativo al trato debido a los prisioneros de guerra. Artículo 3°. 12 de agosto de 1949.

b.11 Seminarios, Congresos, Simposios o Conferencias

Apellido, N. (Año, mes y día). *Título de la ponencia* [tipo]. Nombre del evento. Nombre del lugar, Ciudad, País.

Ejemplo:

Sánchez, C., Ayala, D. y Bocarosa, E. (17-29 de noviembre de 2018). *La biodiversidad y la supervivencia humana en la tierra* [Discurso principal]. Conferencia de las Naciones Unidas, Sharm, El-Sheikh, Egipto.

b.12 App (aplicación móvil)

Apellido, N. (del individuo o grupo que posee los derechos del software). (Año). *Nombre de la App* (Versión) [Tipo]. Nombre de la tienda. URL.

Ejemplo:

MH Riley Ltd. (2020). *Spending Tracker* (2.3.1) [Aplicación móvil]. Google Play.

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mhriley.spendingtracker&hl=en_US

3. Gráficos o tablas integradas al trabajo en el espacio correspondiente donde han de aparecer, numeradas en forma seriada. En el caso de imágenes, han de ser enviadas en formato JPEG para que se mantengan los colores, la proporción y el tamaño originales.

A pie del gráfico, tabla o imagen, se debe señalar el título o la breve explicación de su contenido, autor(a) de la misma y la fuente de donde se extrajo. Es responsabilidad de cada autor la tramitación de los permisos correspondientes para el uso de gráficos e imágenes en la publicación.

4. A partir del año 2020 la revista cambia su licenciamiento a *Open Access*, por lo que ya no es necesario ceder los derechos del texto. Se entiende que el autor envía su artículo por decisión propia y está de acuerdo con el licenciamiento de la revista que no tiene fines de lucro. Únicamente, requerimos los datos del autor para integrarlos en el texto que serían: nombre completo del autor, formación académica, correo electrónico, breve reseña de la actividad profesional y ORCID. Así como especificar si su investigación fue financiada por alguna institución o por medios propios.

5. La revista también cambia su formato de impreso a digital. Se podrá consultar la colección de tomos en la página <https://revistas.lasallep.edu.mx/index.php/xihmai>
6. Los documentos se adaptarán a las normas de edición de la revista, con una extensión de entre 20 y 50 cuartillas a doble espacio incluyendo tablas, gráficos y fuentes de consulta. Se podrán hacer las correcciones de estilo que contribuyan a mejorar la redacción del texto.
7. Se realizará el siguiente proceso para valorar la calidad de los trabajos a publicar: sólo se llevarán al sistema de arbitraje aquellas aportaciones que cumplan estrictamente las indicaciones antes descritas, mismas que serán revisadas en dictamen interno por un evaluador; si la primera valoración es satisfactoria, se enviará a arbitraje de dos pares especialistas académicos para dictamen externo, quienes evaluarán en la modalidad doble ciego los trabajos de acuerdo con los criterios de pertinencia, originalidad, congruencia teórica y aporte académico. Se determinarán de manera anónima tres posibles fallos: publicable, publicable con modificaciones o no publicable. En caso de discrepancia sobre la evaluación, se enviará a un tercer dictamen para definir su publicación. El dictamen final se le hará saber por escrito al autor, mismo que será inapelable. En caso de ser publicable con modificaciones, se indicará de manera específica lo que habría que corregir otorgando 20 días hábiles más para devolver la versión final del mismo. En otro plazo no mayor a 20 días hábiles, se le indicará la valoración final establecida por uno de los dictaminadores.

Serán publicados seis o siete textos que obtengan dos evaluaciones positivas de las revisiones internas y externas y se encuentren ajustados a los criterios de la convocatoria y normas de publicación de la revista.

8. Las aportaciones sometidas al proceso de evaluación interna y externa podrán entregarse en forma personal en la Universidad La Salle Pachuca, campus la Concepción, Coordinación de Publicaciones Editoriales; ser enviados por e-mail al contacto de la revista xihmai@lasallep.edu.mx o bien, ser ingresados por l@s autor@s al sistema Open Journal (OJS) de la revista *Xihmai*, generando previamente el registro en el mismo: <https://revistas.lasallep.edu.mx/index.php/xihmai/about/submissions> completando todos los campos del formulario de registro como autor. Se enviará una copia de resguardo al correo de la revista

xihmai@lasallep.edu.mx El autor ha de guardar el usuario y contraseña del OJS para poder acceder al sistema las veces que lo requiera, ya que sólo él posee y tiene acceso a dichos datos.

Universidad la Salle Pachuca
Coordinación de Publicaciones Editoriales
Av. San Juan Bautista de La Salle No. 1,
San Juan Tilcuautla, Mpio. San Agustín Tlaxiaca,
Hgo. C. P. 42160.
Teléfono (+ 52 771) 7170213, ext. 1144.

Dirección electrónica:
xihmai@lasallep.edu.mx

Sitio web para consultar la revista:
www.lasallep.edu.mx

Responsable de la revista:
Jessica N. Enciso Arredondo
jnenciso@lasallep.edu.mx

Diagramación:

Periceli Arteaga Santillán
Linearte
Dr. José Ma. Bandera No. 301, Col. Doctores
Pachuca, Hgo. México.

***XIHMAI*¹ PUBLICATION RULES**

Xihmai magazine is a biannual, refereed, humanistic publication, specialized in studies on social transformation in the areas of social sciences and humanities, aimed at researchers, academics and students interested in these fields of knowledge. It is indexed in the Latindex directory (UNAM)² and in the Dialnet repository (Universidad de la Rioja). ISSN: 1870-6703.

Collaborations are subject to the following conditions:

1. Original works that are not proposed simultaneously for other publications.
2. Research reports, research articles, states of the question and reviews may be submitted as follows:

a. Investigation reports:

The investigation report is the last step of an investigation. Two are the main characteristics: reliability and objectivity.

The most general parts that it must have:

- Cover page. Includes general data (author, title of the work, institution to which the author belongs, etc.).
- Introduction. It should include the purpose of the work, its importance, and a summary of the methodology, study period, and conclusions.
- Body. The description of the procedures, type of analysis (qualitative / quantitative), frameworks (theoretical and conceptual), applied instruments, statistical results if applicable, interpretation of the data should be included.
- Conclusions or results. Statement of the results or conclusions reached. The unity between hypothesis and results should be clear in this section. The report must include both the main contributions to the subject and its scope and limitation.
- References used. It must be cited under the APA (American Psychological Association) standards in its seventh version.
- Annexes. If there were.

¹ Humanity in *hñahñü*.

² Bibliographic information system on serial and periodic scientific publications, produced in Latin America, Caribe, Spain and Portugal.

b. Research articles:

Original scientific text that communicates theoretical and / or empirical findings in the fields of knowledge of the social sciences and humanities, through an argumentative apparatus and a methodology used, thereby contributing to the generation of new knowledge and / or its application, as well as new theoretical and methodological perspectives in each field of science.

Partial research reports, documentary research studies that systematize the well-founded treatment of a relevant topic, reflections derived from an argumentative discussion on issues of social controversy, case study reports or results of an intervention, pedagogical proposals with applied methodology may be presented. as an alternative response to a teaching situation or didactic experiences that recover what happened in a descriptive and critical way and that contribute to the reflection of social situations.

Structure of the articles:

- Qualification. That frame the content of the work (Spanish and English).
- Name of the author (s) with an asterisk at the bottom of the page stating their professional training, institution of affiliation, email and ORCID.
- Keywords. Five relevant keywords in the knowledge area of the article (Spanish and English).
- Resume. No more than 150 words. If it is a partial research report, case study or intervention, indicate the date it began and ended, as well as the participating institutions (Spanish and English).
- Content: Introduction, theoretical framework, methodological framework, partial or results with discussion and conclusions. Include citations integrated into the text of at least 25 references and, if required, integrate the footnotes. Extension: between 20 and 50 pp.
- Graphics, tables, and images must be inserted in the text and must be numbered according to the order in which they are presented; Likewise, its content and source must be indicated in a footnote to the table or image.

- References in format according to the 7th edition of APA (only the sources cited in the text).

c. States of the question:

It is about the presentation and criticism of the antecedents of the object of study of a line of research, considering its context, its problems, the identified findings, and the existing bibliography.

Generally, the state of the art or state of the art is a study prior to the development and outline of the research to be carried out. Its importance is that before drafting the protocol and developing each chapter, an analysis of the sources must be made and the context of the chosen line of research must be considered. In addition, the most significant findings that other researchers made previously must be recovered in order not to repeat the same aspects and advance in the new discoveries.

The result should be a report that offers an assessment of everything analyzed, especially the bibliography consulted, and the findings identified therein.

Xihmai admits unpublished states of the question for researchers to announce the projects they are working on. The writing criteria are the same for research articles. It is suggested to consider the following aspects: Title, author's name, introduction, subtitles in bold before each section or chapter and references according to the APA format, seventh edition.

d. Reviews:

Critical comment on a literary or scientific work with the aim of presenting, introducing, highlighting, contrasting, and analyzing its contents and arguments. In *Xihmai*, reviews of works that belong to the field of human and social sciences are accepted. The extension should range between 3 and 6 pages.

In case of participating with a review, the following structure must be followed:

- Header. In the first line: title of the book in italics, full name of the author of the book, publisher, and year; in the second line: full name of the author of the recession and his email.
- Text. Maximum length is six pages and must give an account of the content of the work in detail and express a well-founded critical judgment on it.
- Attach the image of the book cover in JPG or PNG format in excellent resolution.

2.1 The format of the research articles, reports, reviews, and states of the question must contain the following structure and order:

- Title Times New Roman 12 pts., Capital letters, bold and centered.
- Author (s) of the article: full name aligned to the right; indicate with a footnote asterisk the academic and professional profile in a very concise way, the email and the ORCID.
- Summary in Spanish and English Times New Roman 10 pts., 150 words maximum and containing a synthesis of the purpose, the methodology used, and the results obtained. The month and year of completion of the work must also be indicated.
- Five keywords that identify the content, Spanish and English Times New Roman 10 pts. and italics.
- Text in Times New Roman 12 pts., Double spaced, from 20 to 50 pages (including graphics and list of references) and aligned to the left, indentation (Indent) to 5 spaces from the second paragraph.
- Subtitles in bold must be aligned to the left.

2.2 References of citations and sources of consultation must clearly distinguish the contributions of other authors and must be presented in accordance with current APA standards:

a) Quotes

a.1 Textual or direct

These are quotes in which literal fragments or ideas of a text or an author are presented. Missed words or phrases are replaced with ellipsis in brackets [...]. The author's last name, the year of publication, and the page from which the quotation was taken are included. If the cited source has no pagination, then the paragraph number is written. The format of the citation will vary depending on the emphasis, either on the author or in the text.

a.1.1 Short quotes

When the textual quotation is less than 40 words, it is written in quotation marks, immersed in the text and without italics. A point is written after the end of the appointment and the data.

Short quote based on the author:

Toussaint (2000) affirms that the transmission of information “[...] from the mass media to the leaders, and from them to their followers, is called ‘two-step communication flow’” (p. 16).

O well,

Toussaint (2000, p. 13) points out that: “From functionalism arises, for the first time in the history of sociology, the study of the mass media and its effects on the public”.

Short quote based on the text:

In the process of colonization, the Indian resistance was defeated on the military level. "Overcome by force, the Indian peoples, however, have resisted: they remain as differentiated social communities, with their own identity that is sustained by a particular culture in which the members of each group participate exclusively" (Bonfil, 2001, p 191).

a.1.2 Long quote

When the textual quotation exceeds more than 40 words, it is required to present it in a separate paragraph from the central text, with a font two points smaller in size, without quotation marks and with an indentation of five spaces or 0.5 cm on the left side in the entire paragraph. At the end of the quotation the period is placed before the data, unlike in citations with less than 40 words in which the period is placed after the data. Similarly, the organization of the data may vary depending on where the emphasis is placed, as in the previous case.

Long quote based on the author:

As Toussaint (2000) points out about the transmission of information:

[...] From the mass media to the leaders, and from these to their followers, It is called a “two-step communication flow”. However, the phenomena of communication in opinion leadership acquire the character of “multiple steps”, Due to the existence of repeaters of the assertions of the leaders, you want to their part will also seek the opinions of other people (p. 16).

Long quote based on the text:

When characterizing the country, we have today, it is essential to consider that:

[...] Mexico is a poor country. Those large areas of land are not suitable for a “modern” crop and that others have eroded and produced less because they were exploited in an irrational way. Those things have gone to the extreme that our agriculture does not harvest enough basic products that are required to feed Mexicans even at the minimum essential level. Our dependence on hunger grows: the country in which corn was invented now imports corn (Bonfil, 2001, p. 217).

a.2 Paraphrased or indirect

These are those quotes that express the same content or idea of an author or a text, but with a different syntactic structure. The quotation is included in the paragraph without quotation marks, and it is not necessary to put the page or paragraph number. It must contain in parentheses the last name of the author –or authors– and the year of publication of the book, magazine, or publication on the Internet or, in case of personal communication, the year of contact.

Example:

In the conference given by Ruelas Barajas (2006), he commented that in organizations it is important to find a balance between technical quality and human quality.

O well,

In a recent conference at the La Salle Pachuca University Auditorium (Ruelas, 2006) he commented that in organizations it is...

a.3 Quote about something that has already been cited

Forwards to a secondary appointment or to an appointment within an appointment. The source consulted requires that it be indicated in this way:

Toussaint (1964 cited in Schramm, 2002) indicates that “the source can be a person (who speaks, writes, draws or makes gestures) or an information organization (a newspaper, a publishing house, a television station or a film studio) ”.

Only the text that was consulted directly (in this case, that of Schramm) should be included in the list of references.

a.4 Rules according to number of authors

When the original source has two authors, both are always cited.

Example:

(Moles and Zeltmann, 1973).

When it comes to a source with three or more authors, from the first citation, only the first author and the Latin phrase *et al.*

Example:

Best *et al.* (2005) concluded that ...

a.5 Citations of the same author with the same publication date

If two sources by the same author are used and they were published in the same year, it is required to identify them with letters.

Example:

Phillips (2004a and 2004b) proposes a classification ...

a.6 Quotations from classical works

The year of the translation is entered, in addition to the year of the book that was examined.

Example:

(Plato translated in 1966), Villalobos (2003).

Texts such as the Bible and the Koran, as well as personal communications (personal letters, memoranda, electronic messages) are cited within the text, but are not included in the reference list.

a.7 Quote from an interview

The citation of the information obtained in an interview should mention the last name of the interviewee, the subject, and the date.

Example:

Arteaga (Impulsa Magazine, February 12, 2006).

a.8 Web appointments:

There are two ways to cite websites. The first one is called in passing, it mentions the website in the text, only the URL is placed in parentheses and the citation is not incorporated into the list of references,

Example:

Roser Battle, on his blog (<https://roserbattle.net/>), has incorporated different pedagogical contributions for teachers.

The second way to cite a website is when using a particular text. The citation is made in the usual way: (surname, year) or surname (year) and is incorporated into the list of references.

Example:

Colmenares (2008) indicates that the research has developed two major trends: one sociological and the other educational.

a.8.1 YouTube Videos

Videos on YouTube are uploaded by people who made the video or someone else made it. Such people use a Nick name or their username. The in-text citation is made with the name or Nick name outside the parentheses and the date, which is enclosed in parentheses.

Nick name or username (year, month, and day)

Example:

Canal Encuentro (2018, April 18) gives an account of the biography of Silvia Rivera Cusicanqui, an Aymara indigenous who...

a.8.2. Twitter

Username (year, month, and day).

Example:

Aristegui Noticias (2018, November 22) states that the European Union and the United Kingdom reached an agreement regarding Brexit ...

a.8.3 Facebook

Username (year, month, and day).

Example:

La Salle Pachuca University (2018, November 22) announced that a third-semester student of the Bachelor of Graphic Design won the third international place in the 5th International Poster Biennial.

b) The list of references

They start on a new page after the text, but before the tables, figures, and appendices. The sheet is titled "References", the first letter is capitalized, all in bold and the text centered.

The complete reference list must have a double-spaced line spacing. They are placed alphabetically by the paternal surname of the author and each one must have French indentation (the first line is oriented to the left and the following lines are indented), all those texts that were stated during the writing of the research report, article, or state of the matter.

The URLs must be enabled as hyperlinks, to be able to click them and go directly to the cited source.

b.1 Book

Last name, Initial of the first name. (Year of publication). *Title of the book*. Editorial.

Example:

Kerlinger, F. (2002). *Behavioral research. Research methods in social sciences*. McGraw-Hill.

b.1.1 Book with editor, compiler, or coordinator

Surname, Initial of the first name (Ed.). (Year of publication). *Title of the book*. Editorial.

Example:

Schuessler, M. and M. Capistrán (Coords.). (2010). *Mexico is written with J. A history of gay culture*. Planet.

b.1.2 Electronic book with DOI

The DOI (Digital Object Identifier) is an identifier of articles in magazines, book chapters or a book regardless of the URL, so that if it changes, the digital object can be found.

Last name, Initial of the first name. (Year of publication). *Title of the book*. DOI.

Example:

Shotton, M. A. (1989). *Computer addition?* <http://doi.org/12.1035/4848499>.

b.1.3 Electronic book without DOI

Last name, Initial of the first name. (Year of publication). *Title of the book*. Name of the site. URL.

Example:

Hearn, L. (2004). *The boy who drew cats. Foreign Narrative*.
[https://technisupp-65a46.firebaseio.com/28/El-Ni%C3%91O-Que-Dibujaba-Gatos-\(2%C2%AA-Ed\).pdf](https://technisupp-65a46.firebaseio.com/28/El-Ni%C3%91O-Que-Dibujaba-Gatos-(2%C2%AA-Ed).pdf)

b.2 Chapter within a compiled book

Chapter author's last name, initial of the name (year of publication). Chapter title in quotation marks, In Compiler's last name (Ed). *Title of the book*. (pp-pp). Editorial.

Example:

Arriagada, I. (2010) "Families without a future or future of families", In Lerner S. and L. Melgar (Coords.) *Families in the XXI century: diverse realities and public policies*. (pp. 67-92). National Autonomous University of Mexico / El Colegio de México.

b.3 Periodicals

They are publications in different formats (newspaper, magazines, fascicles) that are published and distributed regularly.

Surname, initial of the name. (Year of publication). Article title. *Name of the journal*, volume (number), pp-pp.

Example:

Montoya, M. (2014). Masks and braids: reflections a project of identity and analysis through twenty years. *Chicana / o-Latina / o Law Review*, 32 (2), 7-39.

b.3.1 Periodic electronic publication with DOI

Surname, initial of the name. (Year of publication). Article title. *Name of the journal*, volume (number), pp-pp. DOI

Example:

Ryan, M. & Berkowitz, D. (2009). Constructing Gay and Lesbian Parent Families. "Beyond the Closet". *Qualitative Sociology*, 32 (2), 153–172. <http://doi.org/10.1007/s11133-009-9124-6>

b.3.2 Electronic publication without DOI

Surname, first initial (Year of publication). Article title. *Name of the journal*, volume (number), pp-pp. Name of the site. URL.

Example:

Scott, J. (1991). The Evidence of Experience. *Critical Inquiry*, 17 (4), 773-797. JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/1343743>.

b. 4 Doctoral dissertations, master's, and undergraduate theses

They are academic works whose purpose is to contribute to knowledge in a particular scientific discipline.

Surname, N. (Year). *Title of the work* [Degree work, Master's thesis or Doctoral thesis, Name of the institution that grants the title]. Name of the repository. URL.

Example:

Reyes, M. (2013). *Community leadership and social capital: an approach from the biographical field*. [Doctoral Thesis, Autonomous University of Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129380/mire1de1.pdf>

b. 5 Social networks

These are publications that are taken from different social networks.

b.5.1 Facebook

Username (Year, month, and day). The entire post. [Facebook update]. URL.

Example:

Roldan. C. (2018, November 21)

<http://aldianoticias.mx/2018/11/20/comparece-titular-de-seph-en-congreso-local/> [Facebook Update].

https://www.facebook.com/roldanramos/posts/1908437839272366?comment_id=1908477005935116¬if_id=1542844248716512¬if_t=feedback_reaction_generic

b.5.2 Twitter

Username. (Year, month, and day). Whole tweet [tweet]. URL.

Example:

Villamil, Jenaro (2018, November 22). The party of the flying chairs. The PRD. Great cardboard from @monerohernandez #MonerosLaJornada [Tweet].

<https://twitter.com/jenarovillamil/status/1065669078260568065>

b.5.3 Internet videos (YouTube, Vimeo, Dailymotion, etc.)

Last name, N. [Username]. (Year, month, and day). *Video title* [Video file]. Location platform. URL.

Example:

Canal Encuentro (2018, April 18). *Due Stories VIII: Silvia Rivera Cusicanqui (full chapter)* [Video file]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=lq6HfhZUGhc>

b.5.4 Message posted on a blog

Surname, N. (Year, month, and day). Message title [Description of the form]. *Name of the site*. URL.

Example:

Altamirano, I. (2020, September 8). Biblioterapia [Post in a blog]. *La Salle Pachuca Publications*.

<https://editoriallasallep.blogspot.com/2020/09/biblioterapia.html>

b.6 Graphic Media

Such as photographs, pictures, or paintings.

b.6.1 Internet image

Last name, N. of the author / artist. (Year). *Title of the work* [Format].
Location repository. URL.

Example:

Eisenstaedt, A. (1945). *V-J Day in Times Square (The kiss)* [Photography]. <https://mott.pe/noticias/wp-content/uploads/2017/10/EL-BESO-e1507994471865.jpg>

b.6.2 Image or exhibition work

Last name, N. of the author / artist. (Year). *Title of the work* [Format].
Place where it is exposed, City, Country.

Example:

Klimt, G. (1908-1909). *The Kiss* [Oil Painting]. Österreichische Galerie
Belvedere, Vienna, Austria.

b.7 Sound Media

These materials are those means of communication that are perceived by
the ear.

b.7.1 Music (songs)

Last name, N. or name of grouping. (Copyright year). *Song title*. In album
title. [Recording medium: compact disc, cassette, etc.]. Record company.

Example:

Winehouse, A. (2006). *Rehab*. In *Back to black*. [CD]. Island Records.

b.7.2 Music (CDs, DVDs, vinyls, etc.)

Surname, N. (Copyright Year). *Title of the work* [Medium used].
Publishing house.

Example:

Winehouse, A. (2006). *Back to black*. [CD]. Island Records.

b.7.3 Podcast

Surname, N. (Producer). (Year, month, and day). *Podcast title* [Audio podcast]. URL

Example:

Magnet, C. (Producer). *A people without memory, are people without a future* [Audio podcast]. <https://copadas.subela.cl/episodes/t6-6-un-pueblo-sin-memoria-es-un-pueblo-sin-futuro-s1!f1cd4#t=2>

b.8 Audiovisual Media

Movies, series, TV shows and other similar content.

b.8.1 Movie

Surname, N. (director). (Year). *Title of the film* [film]. Producer (if there are several they are separated by semicolons).

Example:

Avildsen, J. G. (director). (1976). *Rocky* [film]. Chartoff-Winkler Productions.

b.8.2 Movie in another language

Surname, N. (director). (Year). *Original title of the film* [Translated name] [film]. Producer (if there are several they are separated by semicolons).

Example:

Hamer, B. (director). (2003). *Salmer fra kjøkkenet*. [Kitchen Stories]. BulBul Films A / S; Bob Film Sweden AB; Norwegian Film Fund / Norks Filmfond.

b.8.3 Television series or streaming

Last name, N. (Executive Producer). (Year). *Series name* [type]. Producer (if there are several they are separated by semicolons).

Example:

Gilligan, V., Johnson, M. and MacLaren, M. (Executive Producers). (2008–2013). *Breaking Bad* [Television Series]. High Bridge Entertainment; Gran Via Productions; Sony Pictures Television.

b.8.4 Episode of a TV or streaming program

Surname, N. (Screenwriter). Surname, N. (Producer). (Year, month, and day). Episode name (season # and episode #) [type]. Last name, N. (Executive Producer). *Name of the series or program*. Producer (if there are several they are separated by semicolons).

Example:

Shiban, J. (Producer and Screenwriter). (April 25, 2010). Sunset (Season 3, Episode 5) [Television series episode]. In Gilligan, V., Johnson, M. and MacLaren, M. (Executive Producers). *Breaking Bad*. High Bridge Entertainment; Gran Via Productions; Sony Pictures Television.

b.9 Webinar and recording

Surname, N. (year). *Title of the webinar or recording* [Type of material]. Name of the source. URL.

Example:

Ayla, R. (2020). *Webinar on interprofessional health care for the 21st century*. [Webinar]. Panamerican Health Organization. <https://www.campusvirtualsp.org/es/webinar/webinar-sobre-el-cuidado-interprofesional-en-salud-para-el-siglo-xxi>

b.10 Legal Sources

Legal references should be assumed differently from citations of research authors since they have notable differences in their style and the standard way of citation must be respected for all disciplines of law.

b.10.1 Political Constitution

Official name of the Constitution [abbreviation]. Specific article cited, § (section or paragraph). Date of enactment.

Example:

Political Constitution of the United Mexican States. [C.M.] art. 1., § 1. 1917.

b.10.2 Laws of the Republic

Name / Number and year of the law. Affair. Date of enactment. Number in the Official Gazette.

Example:

Federal Telecommunication and Broadcasting Law of 2014. The purpose of this Law is to regulate the use, exploitation, and exploitation of the radioelectric spectrum. July 14, 2014. DOF 06-15-2018

b.10.3 Codes

Official title of the Code [abbreviation]. Number and year of the law to which it corresponds. Cited article (s). Date of promulgation (country).

Example:

Commercial Code [C.C]. Executive Decree of June 4, 1887. Art. 1 1996 last reform. (Mexico).

b.10.4 International treaties and / or agreements.

Agreements or treaties between two or three civil participants or organizations: Name of the treaty or agreement. Subject of the treaty. Participants (X - Y). Article. Date.

Multilateral agreements or treaties: Name of the treaty or convention. Article. Date.

Example:

Geneva Convention relative to the Treatment of Prisoners of War. Article 3. August 12, 1949.

b.11 Seminars, Congresses, Symposia or Conferences

Surname, N. (Year, month, and day). Title of the presentation [type]. *Name of the event*. Place name, City, Country.

Example:

Sánchez, C., Ayala, D. and Bocarosa, E. (November 17-29, 2018). *Biodiversity and human survival on earth* [Keynote speech]. United Nations Conference, Sharm, El-Sheikh, Egypt.

b.12 App (mobile application)

Last name, N. (of the individual or group that owns the rights to the software). (Year). *App's Name* (Version) [Type]. Store's name. URL.

Example:

MH Riley Ltd. (2020). *Spending Tracker* (2.3.1) [Mobile Application].

Google Play.

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mhriley.spendingtracker&hl=en_US

3. Graphs or tables integrated into the work in the corresponding space where they must appear, numbered serially. In the case of images, they must be sent in JPEG format so that the original colors, proportion, and size are maintained.
At the bottom of the graph, table or image, the title or brief explanation of its content, its author, and the source from which it was extracted should be indicated. It is the responsibility of each author to process the corresponding permissions for the use of graphics and images in the publication.
4. As of 2020, the magazine changes its licensing to Open Access, so it is no longer necessary to assign the rights to the text. It is understood that the author submits his article by his own decision and agrees with the licensing of the non-profit magazine. We only require the author's data to integrate them into the text, which would be full name of the author, academic training, email, brief review of professional activity and ORCID. As well as specifying whether your research was funded by an institution or by its own means.
5. The magazine also changes its format from print to digital. The collection of volumes can be consulted on the page <https://revistas.lasallep.edu.mx/index.php/xihmai>
6. The documents will be adapted to the journal's publishing standards, with an extension of between 20 and 50 double-spaced pages including tables, graphs, and reference sources. Style corrections may be made to help improve the writing of the text.
7. The following process will be carried out to assess the quality of the works to be published: only those contributions that strictly comply with the aforementioned indications will be taken to the arbitration system, which will be reviewed in an internal opinion by an evaluator; If the first evaluation is satisfactory, it will be sent to arbitration by two academic

specialist peers for external opinion, who will evaluate the works in the double-blind mode according to the criteria of relevance, originality, theoretical congruence and academic contribution. Three possible failures will be determined anonymously: publishable, publishable with modifications, or not publishable. In case of discrepancy on the evaluation, a third opinion will be sent to define its publication. The final opinion will be made known to the author in writing, which will be final. In case of being publishable with modifications, it will be specifically indicated what should be corrected, giving 20 more business days to return the final version of the same. Within another period of no more than 20 business days, the final assessment established by one of the reviewers will be indicated.

Six or seven texts will be published that obtain two positive evaluations from the internal and external reviews and are adjusted to the criteria of the call and publication rules of the journal.

8. Contributions submitted to the internal and external evaluation process may be delivered in person at La Salle Pachuca University, La Concepción campus, Coordination of Editorial Publications; be sent by e-mail to the contact of the journal xihmai@lasallep.edu.mx or, be entered by the authors to the Open Journal (OJS) system of the *Xihmai* journal, previously generating the record in it: <https://revistas.lasallep.edu.mx/index.php/xihmai/about/submissions> completing all the fields of the registration form as author. The author must save the OJS username and password to be able to access the system as often as required, since only he owns and has access to said data.

La Salle Pachuca University
Coordination of Editorial Publications
Av. San Juan Bautista de La Salle No. 1,
San Juan Tilcuautla, Mpio. San Agustín Tlaxiaca,
Hgo. C. P. 42160.
Telephone (+ 52 771) 7170213, ext. 1144.

Email address:

xihmai@lasallep.edu.mx

Website to consult the magazine:

www.lasallep.edu.mx

Responsible for the magazine:

Jessica N. Enciso Arredondo

jnenciso@lasallep.edu.mx

Layout

Periceli Arteaga Santillán
Linearte
Dr. José Ma. Bandera No. 301, Col. Doctores
Pachuca, Hgo. México.

