

TOMO I

# **NUEVAS MIRADAS**

Y ENFOQUES DE DIVERSAS  
INVESTIGACIONES

---





TOMO I

# NUEVAS MIRADAS Y ENFOQUES DE DIVERSAS INVESTIGACIONES

---

## **Compiladoras**

Martha Graciela Cantillo Sanabria

Adriana María Buitrago Escobar

## **Autores**

Angela María Arce Cabrera, Adriana María Buitrago Escobar,  
Martha Graciela Cantillo Sanabria, María Eufemia Freire Tigreros  
Carlos Eduardo Guevara Fletcher, Luis Armando Muñoz Joven  
Edward Javier Ordóñez, Carlos Andrés Rodríguez Perafán  
Juan Sebastián Rojas Miranda

---

Colección |  
Dirección  
General de  
Investigaciones |

Nuevas miradas y enfoques de nuevas investigaciones / Tomo I / Angela

María Arce Cabrera y otros ; compiladores Martha Graciela

Cantillo Sanabria, Adriana María Buitrago Escobar. -- Cali :

Universidad Santiago de Cali, 2018.

volúmen I; 24 cm.

Incluye índice temático

1. Metodología científica 2. Teoría del conocimiento

3. Investigación científica I. Arce Cabrera, Ángela María, autora

II. Cantillo Sanabria, Martha Graciela, compiladora III. Buitrago Escobar, Adriana María, compiladora.

001.42 de 22 ed.

A1590338

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



EDITORIAL

Nuevas miradas y enfoques de diversas investigaciones. Tomo I

© Universidad Santiago de Cali

© Autores: Angela María Arce Cabrera, Adriana María Buitrago Escobar, Martha Graciela Cantillo Sanabria,

María Eufemia Freire Tigreros, Carlos Eduardo Guevara Fletcher, Luis Armando Muñoz Joven,

Edward Javier Ordóñez, Carlos Andrés Rodríguez Perafán, Juan Sebastian Rojas Miranda

1a. Edición 200 ejemplares - Cali, Colombia - 2018

ISBN: 978-958-8920-82-5

ISBN (Digital): 978-958-8920-83-2

#### **Cuerpo Directivo**

Juan Portocarrero

*Presidente Consejo Superior*

Juliana Sinisterra Quintero

*Vicepresidenta Consejo Superior*

Carlos Andrés Pérez Galindo

*Rector*

Jorge Antonio Silva Leal

*Vicerrector Académico*

Zonia Jazmín Velazco Ramírez

*Vicerrectora Administrativa*

Lorena Galindo

*Secretaria General*

Jesús David Perdomo Jacanamejoy

*Director Seccional Palmira*

Rosa del Pilar Cogua Romero

*Directora General de Investigaciones*

Jorge Eliécer Olaya Garcerá

*Director Extensión y Proyección Social*

Óscar Albeiro Gallego Gómez

*Gerente de Bienestar Universitario*

Giovanny Upegui Duarte

*Director General de Planeación y Desarrollo*

#### **Comité Editorial**

Jorge Antonio Silva Leal

Rosa del Pilar Cogua Romero

Diego Fernando Tarapués Sandino

Martha Cecilia Valbuena Tenorio

Edwin Flórez López

María Fernanda Díaz Velásquez

Sandra Yanina Lopez Duque

Deyby Sebastián Salas Tosne

William Salazar Rios

Edward Javier Ordóñez

#### **Editor en Jefe**

Edward Javier Ordóñez

#### **Diagramación e impresión**

Artes Gráficas del Valle S.A.S.

Tel. 333 2742

#### **Distribución y Comercialización**

Universidad Santiago de Cali

Publicaciones

Calle 5 No. 62 - 00

Tel: 518 3000, Ext. 414 - 324

#### **Sugerencias y Comentarios al autor:**

angela.arce00@usc.edu.co; adrianabuitrago@usc.edu.co;

martha.cantillo00@usc.edu.co;

maria.freire00@usc.edu.co; carlosguevara@usc.edu.co;

luis.munoz03@usc.edu.co; javier.ordonez00@usc.edu.co;

carlos.rodriguez17@usc.edu.co;

juan.rojas10@usc.edu.co

La responsabilidad de los textos contenidos en esta publicación es exclusiva de(l) (os) autor(es).

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio fotográfico o digital,

incluyendo las lecturas universitarias, sin previa autorización de(l) (os) autor(es).

# CONTENIDO

---

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Agradecimientos.....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>Prólogo.....</b>  | <b>9</b>  |
| <b>Presentación.....</b>   | <b>11</b> |
| <br>   |           |
| <b>El uso de la mirada del docente universitario en el aula y sus efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje</b> |           |
| <i>Martha Graciela Cantillo Sanabria</i>   |           |
| <i>Juan Sebastián Rojas Miranda.....</i>   | <b>15</b> |
| <br>   |           |
| <b>Análisis de la práctica discursiva en la formación del juicio Moral a través de dilemas morales</b>               |           |
| <i>Luis Armando Muñoz Joven</i>  |           |
| <i>Ángela María Arce Cabrera.....</i>  | <b>35</b> |
| <br>   |           |
| <b>De la ciudadanía y la feminidad: homenaje póstumo a Fátima Mernissi</b>   |           |
| <i>Edward Javier Ordóñez</i>   |           |
| <i>Adriana María Buitrago Escobar.....</i>   | <b>59</b> |
| <br>   |           |
| <b>Potencial Cambio de Régimen de un Sistema Lagunar en el Pacífico Tropical de México</b>                           |           |
| <i>Carlos Andrés Rodríguez-Perafán</i>   |           |
| <i>Carlos Eduardo Guevara Fletcher</i>   |           |
| <i>María Eufemia Freire Tigreros.....</i>  | <b>77</b> |
| <br>   |           |
| <b>Acerca de los autores.....</b>  | <b>97</b> |



# AGRADECIMIENTOS

---

Las investigaciones que dieron origen a este libro fueron posibles gracias al apoyo de la Universidad Santiago de Cali, USC.

En primer lugar, queremos destacar el papel fundamental de la Alta Dirección de la USC, por el permanente apoyo y respaldo al quehacer investigativo, así como por su disposición y acompañamiento a las iniciativas investigativas de la Institución.

Igualmente, es pertinente reconocer el trabajo de los investigadores que aportaron su conocimiento y experiencia desde diversas disciplinas para elaborar cada capítulo de este libro, por la dedicación y precisión en la escritura de los mismos.

En particular, nuestro reconocimiento a la Editorial USC por su permanente aval y acompañamiento en la publicación de “Nuevas miradas y enfoques de diversas investigaciones” Tomo I: Colección de la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Santiago de Cali”, con el propósito de posicionar una colección dedicada a socializar los resultados de las investigaciones que se desarrollan desde los diversos enfoques transdisciplinarios en la Universidad, a fin de avanzar en la construcción de conocimiento para darlo a conocer a la comunidad académica en general.

A todos y todas aquellas personas que de manera directa o indirecta nos acompañaron en el compromiso de divulgar nuevos conocimientos a través de esta publicación.

**Compiladoras**



# PRÓLOGO

---

Las investigaciones de los docentes de la Universidad Santiago de Cali son el pilar para la articulación de los ejes misionales de la Institución. La Dirección General de Investigaciones apoya la divulgación de alto impacto de los resultados de sus proyectos.

Esta obra representa la calidad de la investigación en la USC en diferentes áreas del conocimiento y líneas de profundización a partir de trabajo colectivo de los grupos de investigación que se fortalecen con el aporte de nuevo conocimiento que generan sus integrantes.

Los autores muestran enfoques diversos de las líneas de investigación que se desarrollan en los grupos de la USC a través de los capítulos de la obra, donde es posible integrar estrategias pedagógicas “El uso de la mirada del docente universitario en el aula y sus efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Implicaciones éticas y morales “Análisis de la práctica discursiva en la formación del juicio moral a través de dilemas morales”. Posturas socio culturales “De la ciudadanía y la feminidad: Homenaje póstumo a Fatima Memissi”. Y valoraciones de impacto ambiental “Potencial cambio de régimen de un sistema lagunar en el Pacífico Tropical de México”.

La Alta Dirección de la USC apoya de manera permanente estas iniciativas, para lo cual se invierte en desarrollo de proyectos un presupuesto anual de aproximadamente mil quinientos millones de pesos. Y agradece especialmente a los autores de este libro por su aporte a la Institución.

*Rosa del Pilar Cogua Romero*



# PRESENTACIÓN

---

El libro “Nuevas miradas y enfoques de diversas investigaciones” Tomo I: Colección de la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Santiago de Cali”, es el primer tomo de una colección que ha sido concebida como un aporte a la difusión de la reflexión e investigación que desarrollan doctores, docentes investigadores de la Universidad Santiago de Cali. En sus capítulos se presentan los avances y resultados de “diversas investigaciones”, realizadas desde diferentes enfoques disciplinares.

¿Por qué nuevas miradas y enfoques de diversas investigaciones?

Hoy, en la pluralidad de las disciplinas académicas que buscan explicar la realidad social, la posibilidad de nuevas miradas y enfoques permite entrar en diálogo desde la investigación interdisciplinar. La dinámica cambiante de la realidad social es tan vertiginosa que las explicaciones alcanzadas en procesos de investigación tienen la pretensión de ser temporales y no definitivas. Por lo tanto, el nombre Nuevas miradas y enfoques de diversas investigaciones refleja que las investigaciones presentadas en cada tomo, en diálogo interdisciplinar, no son miradas últimas, por, el contrario, se sitúan en diversos enfoques que aportan y promueven futuras investigaciones.

Nuevas miradas y enfoques de diversas investigaciones, es una colección que busca reconocer la diversidad de las investigaciones desde la amplitud de temas y perspectivas y ofrecer espacios de acción de dichas expresiones.

En este primer tomo se presentan cuatro capítulos. El primero, escrito por los docentes Cantillo y Miranda, corresponde a dos estudios en los cuales se realizó una descripción y análisis de las interpretaciones que dieron los estudiantes de Universidad de Alicante, en España, y de la Universidad Santiago de Cali, en Colombia, al uso de las miradas del docente en el aula y los efectos de las mismas en el proceso de aprendizaje; el método utilizado en estas investigaciones es cualitativo, descriptivo de corte hermenéutico. Del análisis

de la información se determinó que los estudiantes reconocen el valor de la comunicación no verbal en la educación, a su vez establecieron que el uso o abuso del lenguaje no verbal, específicamente la mirada, es determinante tanto positiva, como negativamente en sus procesos de aprendizaje.

En el segundo capítulo, los docentes Muñoz y Arce, exponen el análisis comprensivo de la práctica discursiva de algunos adolescentes del colegio Eustaquio Palacios de la ciudad de Santiago de Cali, en el marco del procedimentalismo de la ética comunicativa de Habermas y las etapas del desarrollo social de la conciencia moral de Kohlberg. Este análisis es complementario al trabajo que se realizó con los adolescentes en sus contextos de colegio, familia y ciudadanía, el cual ha sido descrito con mayor énfasis filosófico en el libro *La Formación de la Conciencia moral Adolescentes* (Muñoz, 2016). Sin embargo, este énfasis descubre los valores y contradicciones de una etapa transitoria en los niveles del desarrollo del juicio moral de los participantes de las situaciones de habla.

Los docentes Ordóñez y Buitrago, en el tercer capítulo, tienen como objetivo revisar a una de las más reconocidas literatas árabes, Fátima Mernissi, para constatar la crítica que hace de la construcción de la ciudadanía oriental, en tanto que allí se ha invisibilizado a la mujer, aquella real de carne y hueso. Pero se da un poco más, ya que se ofrece un homenaje póstumo. Mernissi falleció el 30 de noviembre de 2015. Para ello, se caracterizan, desde la historia de las ideas, las discusiones más importantes en torno a la autora, sobre todo aquellas que discuten una ciudadanía feminista (lo mismo, es decir una ciudadanía materialmente diferenciada), la diferencia en la economía sexual y las escuelas de la teoría feminista. En tales aportes se visualiza un desarrollo significativo de las otras formas de ser ciudadanos, al menos aquellos en donde la economía sexual femenina apuesta por una masculinidad plural y lejana al patriarcado, que acepte la diferencia y la inclusión de lo femenino como sujeto políticamente válido.

Finalmente, pero no menos importante en el cuarto capítulo, escrito por los docentes Rodríguez, Guevara y Freire, se presenta el enfoque teórico de los cambios de régimen que se explora como una herramienta útil para vislumbrar cómo actuales y futuras perturbaciones antrópicas y eventos naturales podrían alterar los procesos de un sistema lagunar en el Pacífico Tropical de México, donde la pesca a pequeña escala, es la principal actividad económica. En términos predictivos, se vinculan datos empíricos con teoría y se discute la forma en que un cambio de régimen en el ecosistema puede dispararse

mediante una mezcla de procesos internos y fuerzas externas que afectan la estructura, función y dinámica del ecosistema. Los resultados muestran que múltiples causalidades como la alta presión en los recursos pesqueros, la contaminación del agua por fuentes puntuales y difusas, el impacto potencial del cambio climático y los efectos de un mal manejo de cuenca, pueden estar socavando lentamente la resiliencia en el ecosistema, lo cual puede conducir a un cambio de régimen. Estos resultados tienen implicaciones en el campo de la ecología y el manejo adaptativo de los recursos naturales y el ecosistema, en casos en los que se requiere tomar decisiones de manejo con altos niveles de incertidumbre.

“Nuevas miradas y enfoques de diversas investigaciones” Tomo I: Colección de la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Santiago de Cali”, espera convertirse en una referencia relevante a nivel académico.

*Martha Graciela Cantillo Sanabria  
Adriana María Buitrago Escobar  
Cali, Colombia, octubre de 2017*



# EL USO DE LA MIRADA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL AULA Y SUS EFECTOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

## **The use of the university teacher's look in the classroom and its effects on the learning process.**

*Martha Graciela Cantillo Sanabria*

*Juan Sebastián Rojas Miranda*

### **Resumen:**

Este capítulo, corresponde a dos estudios en los cuales se realizó una descripción y análisis de las interpretaciones que dieron los estudiantes de Universidad de Alicante, en España, y de la Universidad Santiago de Cali, en Colombia, al uso de las miradas del docente en el aula y los efectos de las mismas en el proceso de aprendizaje; el método utilizado en estas investigaciones es cualitativo, descriptivo de corte hermenéutico. Del análisis de la información se determinó que los estudiantes reconocen el valor de la comunicación no verbal en la educación, a su vez establecieron que el uso o abuso del lenguaje no verbal, específicamente la mirada, es determinante tanto positiva, como negativamente en sus procesos de aprendizaje.

**Palabras clave:** Educación, universidad, aula, comunicación no verbal, kinésica, docentes, estudiantes, aprendizaje.

**Abstract:**

This chapter of the book corresponds to two studies in which a description and analysis of the interpretations given by the students of the University of Alicante, in Spain, and the University of Santiago de Cali, in Colombia was made, to the use of the teacher's glances in the classroom and the effects of the same in the learning process; the method used in these investigations is qualitative, descriptive and hermeneutical. From the analysis of the information was determined that the students recognize the value of nonverbal communication in education, in turn established that the use or abuse of nonverbal language, specifically the look, is determinant both positively and negatively in their processes Learning.

**Key words:** Education, university, classroom, nonverbal communication, kinesics, teachers, students, learning.

## **Introducción**

Las investigaciones sobre comunicación no verbal en el contexto educativo, son más nuevas y pocas en número, éstas parten de la premisa que el proceso enseñanza/aprendizaje es en sí, un acto de comunicación: Woolkolk (2001), Neil (1991), Woolfolk & Galloway (1987, Andersen (1985), Rosenfeld, (1983), Norton & Nussbaum (1980), Heineman (1980), Leathers (1976), French (1972), Miller D. (1961), entre otros. La mayoría realizadas en ámbitos de educación primaria y secundaria, son pocos los estudios de la comunicación no verbal en la educación superior.

Lo verbal y no verbal son dos dimensiones de la comunicación, por lo tanto, entre las acciones lingüísticas del docente para la construcción de su discurso didáctico, se encuentran las emisiones no verbales. Lo que implica una comunicación sin palabras; es decir que según Dunning (1971), Rice (1977) y Schneider (1971), los docentes y estudiantes se envían consciente o inconscientemente mensajes no verbales, durante el proceso enseñanza/aprendizaje, sin olvidar que lo no verbal es solo una parte del acto comunicativo en sí.

Heineman (1980) plantea que el proceso de la comunicación en la enseñanza discurre en buena parte por caminos no verbales. Ahí se dan sobre todo fenómenos espaciales (proxémica) que, en buena medida, condicionan la comunicación de contenido, así como el gesto y el contacto visual (kinésica), que juegan una función, para la distribución de los roles del habla, entre otras también muy importantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En este capítulo se analiza uno de los aspectos de la kinésica, la mirada, en este caso la del docente universitario en el aula y sus efectos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de dos universidades, una de Europa y otra de América Latina.

## **Comunicación y Docencia**

La enseñanza es considerada como un proceso de transmisión de saberes. El docente debe ser capaz de transmitir, de la manera más eficaz posible, sus saberes al discente empleando para ello, como herramienta esencial, el discurso oral en el aula. No obstante, sea cual sea la consideración inicial o de partida, parece un hecho incontrovertible que una parte fundamental del desarrollo de la actividad educativa en cualquiera de los niveles que se puedan considerar se

fundamenta en la comunicación oral. El intercambio dialógico en el aula es, debiera ser, una actividad frecuente, si no constante, en los procesos y, de manera muy especial, en los niveles propios de la educación superior, en los que los intercambios dialógicos horizontales (entre iguales) y verticales (docente/estudiante) deberían constituir la médula de las actividades de aprendizaje. Heineman (1980) afirma que:

La enseñanza es un proceso comunicativo, a través del cual se transmite una competencia comunicativa... En la enseñanza, maestro y alumno están en comunicación constante, pues todos los aspectos de su conducta son comunicativos y no pueden comportarse de algún modo... En la enseñanza, las personas se comunican tanto de modo verbal como no verbal... El profesor, es el transmisor de un saber socialmente deseable y necesario, y que tiene la tarea de educar a los alumnos, es decir, de ponerlos en condiciones por lo que se refiere al saber y a la conducta, de poder cumplir algún día unas funciones sociales y de enfrentarse de modo adecuado con sus semejantes. El alumno se le educa y transmite lo que debe aprender. Ese reparto de roles en docente y discente, educadores y educandos, con un rol más bien activo o pasivo, es una nota estructural básica de la situación comunicativa que se da en la enseñanza (p.p. 81-84).

Otros estudiosos del tema, como Piaget (1977), consideran que la comunicación es un acto que brota de la persona y que lleva su sello. Afirmación que pone en relación la comunicación oral con los elementos que definen al individuo en su integridad, por lo que apunta con claridad a los elementos que configuran la actuación humana entendida en su sentido global. La comunicación no es solo cuestión de utilizar adecuadamente una lengua, sino una manera de ser ante el otro, una manera de manifestar la identidad de quien habla.

La comunicación humana ha sido y es estudiada desde las diferentes disciplinas del saber, por ser considerada la manera de construir y compartir el conocimiento, labor que tiene como protagonista al docente, de crear y agrupar comunidades, culturas, que han hecho historia del hombre y para el hombre. “Una comunidad comunicativa... está formada por personas, hombres y mujeres, jóvenes y viejos, de diferentes clases sociales, que hablan, se saludan, se despiden, se tocan, conversan... es decir mantienen relaciones de comunicación” (Serrano, 1980, p. 8).

Heinemann, Piaget y Serrano, coinciden en que la comunicación es un proceso interactivo, lo que permite reflexionar que en el ámbito educativo se da esa interactividad que incide directamente en el éxito o fracaso del proceso enseñanza/aprendizaje.

Esta percepción holística de la comunicación, en la que intervienen elementos verbales y no verbales integrados en un sistema que se percibe en su totalidad, permite plantear que, en el ámbito de las actividades formadoras, la comunicación entendida de manera global adquiere una especial relevancia a la hora de tomar en consideración la eficacia didáctica del proceso. Es decir, que el éxito de una actividad educativa, cuyo fundamento se apoya en aspectos comunicativos verbales, depende no solo de lo que se transmite, sino también de cómo se hace, es decir, de las características paraverbales, proxémicas, kinésicas y contextuales que determinan el proceso de comunicación y lo complementan desde los diversos factores que inciden en su desarrollo eficaz (Cantillo, 2015, p. 47).

Por lo tanto, es evidente que una enseñanza eficiente depende del éxito comunicativo. La educación se define como “un proceso de desarrollo de la capacidad humana para captar la verdad, el bien y la belleza, y para vivir de acuerdo con esa captación” (Bellido, 2011, p. 15); y parte fundamental de ese proceso es el lenguaje no verbal, pues mediante éste se ofrecen y a su vez se perciben mensajes no verbalizados, complementándose unos y otros, dando lugar a la comunicación eficaz que permite captar la verdad, el bien y la belleza que ofrece el proceso enseñanza/aprendizaje; evidentemente, el discurso educativo procura crear una buena disposición entre los estudiantes para aprender un saber, un comportamiento o un valor, socialmente avalado. El éxito de esta labor no depende únicamente de los conocimientos del docente, sino en su capacidad de comunicación que implica también conseguir una buena disposición en los estudiantes hacia él y hacia el conocimiento que imparte.

En todos los estudios revisados para estas investigaciones (Universidad de Alicante – España, Universidad Santiago de Cali – Colombia), de los hasta ahora realizados, relativos al objetivo primordial de la misma, se coincide en señalar la estrecha relación que existe entre educación y comunicación. Se acepta de manera generalizada que docentes y estudiantes interactúan comunicativamente durante todo el proceso formativo que se da en las aulas.

La relación entre comunicación y enseñanza es, por tanto, doble: de una parte, la enseñanza es un proceso comunicativo y, de otra, es una función de la enseñanza el transmitir facultades comunicativas. La comunicación hay que considerarla, pues, como un factor esencial de la socialización... Se puede analizar el proceso educativo como un proceso de comunicación. En la enseñanza, maestro y alumno están en comunicación constante, pues todos los aspectos de su conducta son comunicativos y no pueden no comportarse de algún modo (Heineman, 1980, p.p. 80;81).

## **Comunicación no verbal (Kinésica – Mirada)**

El tema del comportamiento no verbal posee un alcance muy amplio y ha sido contemplado desde diferentes disciplinas que se han dedicado a este joven campo de estudio, entre ellas la antropología, la etología, la lingüística, la sociología y la psicología. Desde algunas de ellas se afirma que a través de la historia ha estado presente el lenguaje de signos, reemplazando la palabra; incluso algunos sugieren que el primitivo lenguaje del hombre era por señas.

Sin embargo, fue Darwin (1872), el primero en afirmar que todos los hombres, de cualquier civilización u origen, expresaban sus emociones por medio de la misma mímica, tras su estudio en torno a la expresión de emociones en el ser humano y animales. Esta teoría fue puesta en tela de juicio a principios del siglo XX, al afirmarse que la mímica de las expresiones era cultural y adquirida socialmente, hasta que la tesis de Darwin volvió a imponerse en la década de los años 20, apoyada por psiquiatras y especialistas de la ceguera neurológica, en Estados Unidos, que habían investigado previamente en cinco regiones del Planeta, en especial tras los estudios del profesor (Ekman Paul W. V., 1972), (Ekman Paul R. D., 1990).

Desde esta perspectiva, el lenguaje no verbal en las relaciones entre los seres humanos tiene, trascendencia altamente significativa en todo lo que se relaciona con las técnicas de comunicación, directa (intercambio dialogístico cara a cara) o indirecto a través de los medios de comunicación de masas en los que tanta importancia tienen los aspectos no verbales y paralingüísticos. Pues bien, enseñar tiene un componente básico irrenunciable de comunicación. Es decir que los procesos de enseñanza/aprendizaje se fundamentan, en sentido casi definitivo, en comunicar y comunicarse.

En la enseñanza, la comunicación se sirve tanto de modalidades digitales como analógicas. Quiere decir que, en la enseñanza, las personas se comunican tanto de modo verbal como no verbal; con lo que los aspectos no verbales, como comunicaciones análogas, son suficientes sobre todo para la comunicación en el plano educativo, mientras que el lenguaje, como modalidad digital, tiene importancia sobre todo para la comunicación en su aspecto de contenido (Heineman, 1980, p. 81).

Se suele creer, o al menos eso parece desprenderse de los análisis más extendidos, que estos procesos de enseñanza/aprendizaje se centran casi exclusivamente en la oralidad, ya directa, ya de intercambio dialogístico, sin embargo,

los procesos de comunicación en el aula tienen un alcance mucho más amplio y complejo porque las palabras:

Son solo el comienzo porque detrás de ellas está el cimiento sobre el cual se construyen las relaciones humanas: la comunicación no verbal. Las palabras son hermosas, fascinantes e importantes, pero las hemos sobreestimado en exceso, ya que no representan la totalidad, ni si quiera la mitad del mensaje (Davis, 1989, p. 21).

Los investigadores del discurso docente coinciden en el énfasis desproporcionado que se da a la oralidad dentro de las aulas y desprecio, en cierto sentido por, los componentes complementarios no verbales necesarios en toda actuación comunicativa oral y más aún en la educativa, dada la trascendencia que puede alcanzar:

La situación actual de la enseñanza pone el acento de forma casi exclusiva en los códigos verbales: lectura y escucha, escritura y expresión verbal, son ejes fundamentales de la actividad didáctica. E incluso un contenido primordial de la enseñanza en sus niveles iniciales es el aprendizaje de estos códigos. Pero la coexistencia, a nivel general, de diferentes códigos para la transmisión de noticias, hace ver que un exclusivismo verbal no parece conveniente. (Rodríguez, 1978, p. 26).

En el proceso comunicativo cuya finalidad es la enseñanza/aprendizaje, y donde se comunican aspectos intelectuales y afectivas, se requiere influir y captar de manera especial la atención del receptor, y allí lo no verbal tiene relevancia más que notoria.

Poyatos (1994), uno de los investigadores que fomenta la enseñanza de los estudios de comunicación no verbal en el aula universitaria, sostiene que todas las personas emiten constantemente signos no verbales; por su propia experiencia, tras visitar diferentes culturas, tiene la certeza de que:

Esas personas se comunicaban conmigo fundamentalmente a través de unas caras que yo no solo oía, si no que veía (lo que continuamente desafiaba mis intentos de identificar sistemáticamente su sistema audiovisual de signos lingüístico-culturales), es decir, que sonaban y se movían en inglés, o en francés, o en cualquier lengua que yo no entendiera, y esas caras las percibía unidas morfológicamente y hasta sintácticamente a unas manos y a unos cuerpos que, en definitiva representaban a sus culturas (p. 16).

El movimiento de un brazo o una mano, la distribución de la mirada, la modulación de elementos gestuales en la cara, el movimiento directo, el espacio

propio de la exposición etc. son instrumentos que definen, matizan, amplifican o seleccionan el sentido de la propia comunicación. El nivel de comunicabilidad de un discurso verbal se ve matizado y mediatizado por los elementos marcados de comunicación no verbal.

Bien afirma Isabel Cuadrado en el mismo sentido, aunque refiriéndose a la comunicación humana en general y no específicamente a la comunicación dentro del aula que:

El organismo de un hombre en su totalidad puede ser concebido como un instrumento de comunicación. La utilización del lenguaje responde a funciones de acción encaminadas a órdenes, saludos, llamadas, sugerencias, etc., a través de las emisiones proposicionales que se presentan estructuradas gramatical y semánticamente. Pero, así mismo, su actitud corporal y gesticulativa comunica a los demás sus intenciones (Cuadrado, 1992, p. 26).

Sin embargo, en el contexto educativo, como en otros, se suele dar relevancia a la habilidad verbal del docente, porque el preconcepto no tan acertado que la oralidad adecuada, es casi la única herramienta que se utiliza para transmitir conocimientos. La culminación de este fenómeno se puede observar con frecuencia, en las clases actuales en las que el docente convierte un porcentaje muy significativo de su exposición en una lectura más o menos expresiva de un soporte electrónico del que en muchas ocasiones ya dispone el propio alumnado.

Pero esta posición, la que fundamenta el intercambio comunicativo en el aula en la expresión verbal adecuada es abiertamente rechazada por investigadores del acto comunicativo didáctico, como Watzlawick, Beavin, & Jackson (1968), quienes afirman que es imposible que se dé un mensaje con un solo aspecto. Bateson (1987) lo resume así: “No se trata de establecer una oposición entre la comunicación verbal y la comunicación no verbal: la comunicación es un todo integrado” (p. 23).

La comunicación no verbal es evidente que impacta o influye en el interlocutor, por lo tanto, tiene incidencia en la definición de las relaciones que se pueden dar en el aula entre docentes y estudiantes. De acuerdo a los estudios realizados por Druckman, Baxter, & Rozelle (1997), la comunicación no verbal, desde la transmisión de emociones, puede provocar y modificar las actitudes de los participantes de un encuentro social, puede utilizarse como un instrumento para obtener determinadas respuestas, es decir, puede influir en los demás. Esa misma situación se da en el aula universitaria.

La proxémica o estudio del territorio personal (ubicación y desplazamiento del docente en el aula) y la kinésica o estudio de la gestualidad (mirada y movimientos corporales); fueron el fundamento para las investigaciones realizadas en los años 50, por los antropólogos Birdwhistell (1952), quién aportó las bases de la kinésica y Hall (1959), que a su vez fue el pionero en la investigación proxémica.

A pesar de que las opciones en la ocupación del espacio y los movimientos del profesorado ofrecen un abanico bastante generoso de posibilidades de análisis, la kinésica presenta una posibilidad de análisis mucho más compleja y variada. Eco (1986), y Volli (2000), definen con el término de kinésica (kinetics) el universo de las posturas corporales, de las expresiones faciales, de los comportamientos gestuales, de todos aquellos fenómenos que oscilan entre el comportamiento y la comunicación.

Aunque la comunicación en el aula, y de manera muy especial en el aula universitaria, las posibilidades de movimiento corporal, de gestos faciales o de comportamientos gestuales vienen, en cierta medida, condicionados por las propias características en que se desarrolla el proceso, no es menos cierto que resultaría prácticamente inabordable un trabajo que pretendiera tenerlas en cuenta en su conjunto (Cantillo, 2015, p. 75).

Como también es cierto que en el contexto de la enseñanza en general y especialmente la universitaria, hay pocas investigaciones que hagan referencia a la comunicación por medio de movimientos corporales, a pesar de ser éstos base fundamental en la comunicación no verbal, por lo tanto, es inminente delimitar su estudio.

En las investigaciones realizadas en estas dos prestigiosas universidades (Universidad de Alicante y Universidad Santiago de Cali) se refiere a la mirada del docente en el desarrollo de sus clases en el aula. La mayor parte de autores consultados, coinciden en que los movimientos de los ojos también regulan la conversación. Aunque la mirada se inscribe directamente en lo que se puede considerar unidades culturales específicas, razón por la que el comportamiento de los hablantes con su mirada puede presentar diferencias significativas en determinadas culturas (la oriental, por ejemplo), se puede asegurar que este elemento de la kinésica presenta una importancia decisiva en la interacción dialogística. Es decir que, en el constante intercambio de palabras, mientras la gente presta atención a lo que se dice, los movimientos de los ojos proporcionan un sistema de señales a los interlocutores que indican o regulan no solo las actitudes sino hasta el turno para hablar.

Argyle (1987), en uno de sus estudios concluyó que la conversación se frena y se interrumpe más frecuentemente cuando los comunicantes llevan gafas oscuras que impiden el intercambio de miradas y marcan un espacio cerrado ante los interlocutores, lo que dificulta la continuidad o la fluidez en la conversación.

Aunque las funciones de la mirada y sus usos en el intercambio comunicativo tienen diferentes niveles de descripción, a continuación se ofrece un esquema significativo:



Figura 1. Funciones que puede ejercer la mirada: (Kleinke, 1986, p. 100).

### **Kinésica (Mirada) del docente desde su perspectiva y la de los estudiantes en el aula universitaria**

El proceso investigativo tanto en la Universidad de Alicante como en la Santiago de Cali, implicó la categorización, la estructuración propiamente dicha, la contrastación y la teorización. La reflexión en la información llevó a encontrar las categorías o las expresiones que mejor describían las propiedades o atributos más adecuados de análisis y, también la estructura teórica que integra un todo coherente y lógico.

Se revisaron, más de una vez, los datos recogidos, pues cada revisión del material escrito permitió captar aspectos o realidades nuevas, detalles no vistos con anterioridad o no valorados suficientemente y que, quizá con otro enfoque, son determinantes y pueden cambiar o enriquecer el resultado de las investigaciones.

Según Gower & Walters (1983), en el aula, las miradas del docente y los estudiantes cumplen varias funciones. Entre ellas se pueden señalar las siguientes:

- Regular el turno de la conversación e indicar al estudiante quién está hablando, para controlar su comportamiento e indicarle que debe guardar silencio porque está molestando al docente o a sus compañeros;
- Para saber quién está concentrado o distraído;
- Para comunicar hacia qué estudiante se dirige cuando pregunta;
- Para invitar a participar en un debate;
- Para detectar cuándo quiere un estudiante participar, aunque no lo haga por vergüenza o timidez;
- Para captar la atención de los distraídos, en resumen, para la gestión del aula y de la disciplina.

Pollitt (2006), considera, por su parte, que el buen manejo de la mirada en el aula es un elemento muy importante para emitir confianza, credibilidad y regular la disciplina de escucha de los interlocutores.

Miller (1988), añade a la perspectiva que se acaba de mencionar un elemento nuevo de relevancia como es la credibilidad del discurso y, a la postre del emisor; considera que los ojos son el factor decisivo para descifrar la veracidad de lo que se habla; la mirada de un docente puede revelar a los estudiantes sentimientos y actitudes diferentes, que ellos saben y pueden descodificar. Un docente que nunca mira a los ojos a sus estudiantes, comunica falta de confianza en los demás o en él mismo y causa en los receptores una sensación de inseguridad que influye negativamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje, al hacer menos creíbles los contenidos de su asignatura; sólo resulta creíble cuando sus estudiantes depositan confianza en él y para ello el intercambio de miradas cumple una labor importante.

Hodge (1971), considera que el contacto visual puede establecer una relación personal individualizada, para encontrar así la posibilidad de individualizar la enseñanza; quiere decir que el docente al mirar a cada uno de sus estudiantes, aun cuando hable a toda la clase, establece con cada uno de ellos unas relaciones personales específicas. Igualmente afirma, que el contacto visual puede actuar como elemento motivador, pues logra que el estudiante se integre a la enseñanza con mayor disposición.

En efecto, los ojos pueden usarse para comunicar no sólo un conocimiento, sino, lo que es más importante, una atención personalizada,.. el contacto visual profesor-alumno resulta un medio auxiliar en el manejo de la clase, en la moti-

vación individual y en la prevención de problemas de disciplina. De este modo el contacto visual es una función no verbal vital e indispensable del profesor plenamente comunicativo (p. 267).

Efectivamente, una de las formas más interesantes de establecer contacto y garantizarlo en el proceso de comunicación, es a través de la comunicación mediante la mirada. No se trata solo de “dominar” el auditorio, sino de mantener la atención del receptor a través de esa comunicación directa que se inicia mediante la conexión visual. Cuando quien habla se dirige a un auditorio complejo, la conexión visual implica la selección precisa de uno de los interlocutores y la opción abierta de ampliar los aspectos de comunicación no verbal mediante otros elementos complementarios: un gesto, de aseveración, de aquiescencia, de asentimiento etc. Por otra parte, la necesidad de multiplicar este modo de comunicación individualizada para abarcar los diferentes espacios de los interlocutores hace que en ocasiones sea necesario equilibrar, de una parte, el uso del espacio (proxémica), la mirada y los gestos complementarios.

En el marco de las dos investigaciones referenciadas, se tuvo en cuenta el acto de comunicación desde su perspectiva global, es decir, atendiendo a la kinésica (mirada del docente) que puede influir de manera más o menos directa en la eficacia del proceso comunicativo y, por lo tanto, en la eficacia de la actividad didáctica. Aunque se trabajó exclusivamente con la comunicación producida por el docente, se analizó el proceso atendiendo a la percepción que del mismo tienen tanto los propios docentes (Universidad de Alicante) como los estudiantes (Universidad de Alicante y Universidad Santiago de Cali) sobre el uso de la mirada del docente en el aula. Es necesario considerar lo que afirma Urpí (2004):

La percepción es el acto psicológico que nos permite reconocer la sensación recibida, que a su vez es la causa de nuestro bienestar o malestar. La percepción es un mecanismo mediante el cual nuestro organismo recibe la información procedente del interior y del exterior. Una parte esencial del comportamiento humano está determinada por la percepción, que se convierte así en la base más importante de las relaciones interhumanas. (p. 33).

Estas investigaciones no pretendieron ser una exégesis más o menos detenida de lo que se ha trabajado el tema de la kinésica (mirada) desde el ámbito de la educación. Se trató más bien de obtener, mediante el estudio de campo, unos resultados científicamente validables sobre la percepción y preferencias que se tienen del uso de la mirada del docente en el aula universitaria y su eficacia

comunicativa. Y así, de alguna manera motivar y sensibilizar tanto a los docentes como a las instituciones formadoras de los mismos, a profundizar en esta línea de investigación poco trabajada, pero no menos importante para enriquecer el estudio y la práctica comunicativa de la docencia universitaria.

Tras una exhaustiva pesquisa de las investigaciones realizadas sobre el tema de la kinésica (mirada del docente) en la docencia superior, cabe reiterar la dificultad de sumergirse en el mismo por los pocos estudios científicos realizados en las aulas universitarias; esta es una de las motivaciones que llevaron a precisar de la manera más directa y eficaz posible los elementos de análisis para el propio trabajo de campo realizado en las aulas de las dos universidades que participaron en este estudio, con sus docentes y estudiantes (Universidad de Alicante) y solo estudiantes (Universidad Santiago de Cali), en esta última el proyecto de investigación, actualmente, está avanzando para abordar la percepción de los docentes.

El estudio en la Universidad de Alicante puso de manifiesto la relevancia del estudio de la kinésica en la docencia universitaria pues permitió observar que había una cierta distancia entre las creencias que confesaban los sujetos entrevistados y la realidad que se percibían sobre esa misma creencia por parte de su alumnado; es así como surgió la posibilidad de proponer esta investigación por su significación y trascendencia en el que hacer del discurso docente, con sus implicaciones y efectos en el proceso comunicativo.

La Universidad de Alicante, relativamente joven pero tradicional y dinámica, tiene características generales que definen un marco de referencia de especial interés para el propósito de esta investigación. La variedad y riqueza de su oferta educativa, el contar con estudiantes que provienen de diferentes lugares tanto nacionales como internacionales y manejar unas plantillas docentes muy amplias, garantizan una opción de selección y justifican que se haya pensado en centrar en ella parte de este estudio.

Es así como las percepciones tanto de estudiantes como de docentes de diferentes programas de la Universidad de Alicante, en cuanto a la utilización de la mirada del docente en el aula tanto en sus intervenciones como durante la participación de los estudiantes en las interacciones, mediante preguntas u observaciones en el desarrollo de la clase, evidencian que este elemento propio de la kinésica definen la actitud comunicativa del hablante y que se integra de manera más directa en los elementos propios de la comunicación no verbal. La importancia de la mirada como instrumento de comunicación resulta

uno de los instrumentos más directos y complejos de entre los elementos de la comunicación no verbal.

El cotejo de las percepciones de la mirada del docente en el aula, refleja la coincidencia entre docentes y estudiantes en algunos aspectos, sin embargo fue sorprendente para los docentes conocer que su percepción personal distaba también varios aspectos expuestos por los estudiantes, algunos de mayor notabilidad.

Llama la atención que los participantes, en su gran mayoría, después de reflexionar y valorar el uso de la mirada del docente en el aula, a través de las entrevistas semiestructuradas que se aplicaron, manifestaron su interés por continuar mejorando su habilidad para interpretar el lenguaje no verbal, no sólo en aras de favorecer el proceso educativo, sino de percibir los mensajes silenciosos de la cotidianidad.

En la Universidad Santiago de Cali, tradicional y dinámica, el proyecto, como se mencionó anteriormente, está en curso, sin embargo, una de las partes que aporta al mismo, es la investigación realizada como trabajo final por una estudiante de Maestría en Educación Superior que realizó con estudiantes de fonoaudiología, en cuanto al uso de la mirada del docente en el aula. Este estudio evidencia que:

Desde la perspectiva del estudiante, la mirada como elemento kinésico de la comunicación no verbal cumple un papel importante y tal vez determinante en el acto de enseñanza, es así como la mayoría expresa que las miradas que usa el docente en el aula le agradan cuando éstas se acompañan de contacto fijo visual, de expresiones de amabilidad, interés, amor; porque con todas estas, ellos logran sentirse respetados, valorados y esto es algo muy reiterativo, mientras se respeta el rol del estudiante y se le dé el valor a sus aportes, las clases se hacen más amenas y empáticas y sienten que esto, indudablemente, favorece la comunicación, y además, la motivación por estar, por participar e interactuar en el aula de clases. Esta conclusión tiene que llevar a los docentes a repensar la relación que se establece maestro-alumno, pues si bien debe haber una distancia y un nivel de jerarquía, este se puede establecer a través de un lenguaje amable, cordial y respetuoso que se evidencie en la globalidad de la comunicación, es decir, tanto en la verbal como en la no verbal... que los estudiantes expresan que el uso de la mirada en el aula de clases es tan condicionante en el acto de enseñanza-aprendizaje, que cuando alguno de los docentes hace uso de miradas despectivas, sarcásticas, sobradoras; ellos sienten que se crea una barrera comunicativa porque inmediatamente se sienten frustrados, con menor valor, su nivel de seguridad se afecta, al punto de disminuir la motivación y limitar o anular la interacción o participación; una vez más se resalta cómo el

elemento kinésico de la mirada que debería usarse para favorecer el acto comunicativo y el proceso enseñanza aprendizaje, al ser empleado algunas veces de manera inconsciente, no modulada o regulada llega a transmitir una serie de emociones, en los estudiantes, que influyen de manera directa y a veces negativa en su desempeño y en el papel activo que deben tener en el proceso de aprendizaje. (Cruz, 2017, p. 139).

Con los resultados obtenidos en los dos estudios, se realizó una aproximación evaluadora sobre la influencia de la mirada del docente en el aula en la eficacia de la enseñanza, lo que permite establecer una hipótesis general en el sentido de que cuando falla la eficacia de la comunicación no verbal, es menor la calidad de la comunicación y, por ello se resiente la eficacia formativa.

## **Conclusiones**

El nivel de conciencia y control que los docentes tienen de las conductas comunicativas no verbales, según se manifiestan en el aula, es mínimo y se limita, en gran medida, al dominio de las expresiones faciales. Tal vez se podría señalar que en el proceso de cualificación profesional no se tienen en cuenta aquellos aspectos relacionados con la oratoria y con la comunicación no verbal que podrían servir a sus intereses dentro del aula.

Los docentes que han estudiado, para serlo, escasamente han recibido formación específica sobre cómo funciona la comunicación interpersonal y menos todavía sobre comunicación no verbal. Situación que invita al reto de tomar conciencia de lo que se comunica inconscientemente, como primer paso, para entender mejor la complejidad de la relación educativa y por ende comunicativa.

Es oportuno que el docente conozca las posibilidades de la comunicación no verbal, en el aula, y maneje, en lo posible, los elementos no verbales relacionados con la mirada del docente, pues son importantes en su eficacia comunicativa y tienen efectos positivos o negativos en el acto comunicativo y por lo tanto en la eficacia comunicativa y formativa del discurso docente.

La habilidad para comunicar, forma parte de la docencia universitaria y se adquiere con el tiempo y la práctica. La mayoría de los docentes expertos son grandes comunicadores y su tarea tiene que ver con manejar adecuadamente los recursos de la comunicación no verbal.

En la medida en la que el docente conoce los efectos que quiere provocar en los estudiantes, con sus gestos, y tome conciencia de la manifestación de los mismos, puede lograr mayor eficacia comunicativa en su clase.

Comprender la validez de la comunicación no verbal en la rutina diaria de la vida puede ser obvio, sin embargo, ésta se hace más relevante en el desempeño de la docencia en las aulas, a tal punto que, dependiendo de su buen uso en el ámbito educativo, puede afectar a la eficacia de la actividad educativa y al logro de los objetivos docentes.

## Bibliografía

- Andersen, J. F. (1985). Teacher's Reports of students Nonverbal Communication in the classroom: A Developmental Study in Grades K-12. *Communication Education*, 292-307.
- Argyle, M. (1987). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza.
- Bateson, G. (1987). *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairos.
- Bellido, L. (2011). *Aprender a Sonreír*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Birdwhistell, R. (1952). *Introduction to Kinesics. An Annotated System for Analysis of Body Motion and Gesture*. Washington D.C: Dept. of State, Foreign Service Institute.
- Cantillo, M. (2015). *El uso del lenguaje no verbal en la comunicación docente universitaria, implicaciones y efectos en la eficacia comunicativa*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Cruz, T. (2017). *Interpretaciones al uso de la mirada del docente universitario en el aula y sus efectos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de fonología*. Cali: Universidad Santiago de Cali.
- Cuadrado, I. (1992). *Implicaciones de la comunicación no-verbal en el aula*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Darwin, C. (1872). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London: University of Chicago Press.
- Davis, F. (1989). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Druckman, D., Baxter, R., & Rozelle, J. (1997). Non-verbal behaviour as communication. *The handbook of communication skills*, 67-102.

- Dunning, G. (1971). Research Nonverbal Communication. *Theory into Practice*, 250-258.
- Eco, U. (1986). *Semiotics and the Philosophy of Language* (Vol. 398). Indiana: Indiana University Press.
- Ekman Paul, R. D. (1990). The Duchenne smile: Emotional expression and brain physiology:II. *Journal of personality and social psychology*, 342.
- Ekman Paul, W. V. (1972). *Emotion in the Human Face*. New York: Pergamos Press.
- French, R. (1972). Building Student Involvement Through Nonverbal Communication. *Tennessee Education*, 5-9.
- Gower, R., & Walters, S. (1983). *Teaching Practice Handbook*. Oxford: Heinemann.
- Hall, E. (1959). *The silent language*. Estados Unidos: Doubleday & Co.
- Heineman, P. (1980). *Pedagogía de la comunicación no verbal*. Barcelona: Herder.
- Hodge, R. (1971). Interpersonal classroom communication through eye contact. *Theory into Practice*, 64-78.
- Kleinke, C. (1986). Gaze and Eye contact: Research Review. *Psychological Bulletin*, 78-100.
- Leathers, D. (1976). *Nonverbal Communication Systems*. Boston: Allyn and Bacon.
- Miller. (1988). *Nonverbal Communication*. Washington, D.C: National Education Association.
- Miller, D. (1961). *Nonverbal Aspects of the Teaching-Learning Situation*. Wisconsin: University of Wisconsin.
- Neil, S. (1991). *Classroom Nonverbal Communication*. Londres: Routledge.
- Norton, R., & Nussbaum, J. (1980). *Dramatic Behavior of the Effective-Teacher in Nimmo, D. Communication Yearbook*. Transaction Books: New Brunswick.
- Piaget, J. (1977). *El comportamiento, motor de la evolución*. Buenos Aires: Nueva Vision.

- Pollitt, L. (2006). *Classroom Management. Tesol Course Articles*. Obtenido de <http://www.tesol-course.com>
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal I, cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Ediciones Istmo, S.A.
- Rice, D. R. (1977). Verbal-Nonverbal Communication in the Elementary Science Classroom. A New Perspective. *School Science and Mathematics*, 563-566.
- Rodríguez, D. (1978). *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rosenfeld, L. (1983). Communication Climate and Coping Mechanisms in the College Classroom. *Communication Education*, 167-174.
- Schneider, J. E. (1971). Mind to Mind Communication: Nonverbal Influence? *Theory into practice*, 259-263.
- Serrano, S. (1980). *La Semiótica, una introducción a la teoría de los signos*. Barcelona: Anagrama.
- Urpí, M. (2004). *Aprender comunicación no verbal*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Volli, U. (2000). *Manuale di semiotica*. Roma: Laterza.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1968). *Pragmatics of Human Communication*. New York: Norton-Co.
- Woolfolk, A., & Galloway, C. (1987). Nonverbal Communication and the Study of Teaching. *Theory into Practice*, 78-85.
- Woolkolk, H. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. En R. Stenberg, & B. Torff, *Understanding and teaching the implicit mind* (págs. 145-185). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.



# ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DISCURSIVA EN LA FORMACIÓN DEL JUICIO MORAL A TRAVÉS DE DILEMAS MORALES

## Analysis of discursive practice in the formation of moral judgment through moral dilemmas.

*Luis Armando Muñoz Joven  
Ángela María Arce Cabrera*

### **Resumen:**

En el texto se expone el análisis comprensivo de la práctica discursiva de algunos adolescentes del colegio Eustaquio Palacios de la ciudad de Santiago de Cali, en el marco del procedimentalismo de la ética comunicativa de Habermas y las etapas del desarrollo social de la conciencia moral de Kohlberg. Este análisis es complementario al trabajo que se realizó con los adolescentes en sus contextos de colegio, familia y ciudadanía, el cual ha sido descrito con mayor énfasis filosófico en el libro *La Formación de la Conciencia Moral Adolescentes* (Muñoz, 2016). Si embargo, este énfasis descubre los valores y contradicciones de una etapa transitoria en los niveles del desarrollo del juicio moral de los participantes de las situaciones de habla.

**Palabras clave:** Práctica discursiva, ética discursiva, desarrollo moral, adolescentes.

**Abstract:**

This is the comprehensive analysis of the discursive practice of some teenagers from school Eustaquio Palacios of Santiago de Cali, under the Proceduralism of communicative ethics of Habermas and stages of social development of the moral conscience of Kohlberg. This analysis is complementary to the work that was done with adolescents in their school, family and citizenship contexts, which has been described with greater philosophical emphasis in the book *The development of the moral conscience of adolescents* (Muñoz, 2016). However, this emphasis uncovers the values and contradictions of a transitional stage at the levels of moral judgment development of participants in speech situations.

**Keywords:** discursive practice, communicative ethics, moral development, teenagers.

## Introducción

Hay ámbitos en los que el análisis filosófico ha sido criticado, cuando se trata de revisar algún aspecto de la vida práctica. La crítica que se le hace a la filosofía moral es que se dedica a asuntos abstractos, demasiado concentrada en hipótesis y no en la vida diaria de las personas comunes. Demeritar a la filosofía moral es igual que a las asignaturas de humanidades. Se desestima el análisis del acontecer ciudadano, porque carece de cierta utilidad en los índices de progreso académico, en cuanto a la analogía que se hace de las ciencias naturales. Eso crea una cultura de desestimación de los estudiantes cuando, a preferencias, se trata en la elección de cursos o materias en sus carreras.

Sin embargo, hay quienes ponemos empeño en seguir haciendo trabajos de investigación, con el propósito de las humanidades, en la interpretación y comprensión, como el caso que se presenta aquí, acerca del trabajo de campo en la práctica comunicativa, al poner de manera directa a discutir a unos adolescentes dos dilemas morales y las decisiones que enfrentan en el tejido de la vida o de la propia existencia.

El estudio del desarrollo de la conciencia moral de adolescentes del sector de Siloé, en Cali, a la luz de la ética discursiva de Jürgen Habermas (2000, 1996) y el *desarrollo moral* de Lawrence Kohlberg (1989, 2002), permite confrontar la intersección que se produce en estas teorías de la formación de las personas y permite destacar la situación de *diálogo* como la manera de confrontar puntos de vista y como vía para acceder al otro, a sus necesidades y a su situación específica en la vida; porque lo moral se construye en el diálogo, en el intercambio de razones.

Es importante estudiar a los adolescentes en este sector de la ciudad de Cali, para describir los aspectos que se encuentran en los contextos familiares, escolares y del barrio, que contrastan en su formación discursiva. Este asunto es relevante para la situación de intolerancia que se vive en las relaciones sociales y en la ciudadanía, en los ambientes donde los adolescentes empiezan a participar o pudieran tener razones o puntos de vista para atender problemas y desavenencias frente a la educación tradicional de principios y valores morales.

El trabajo de campo y el análisis comprensivo de la práctica discursiva de la formación del juicio moral, se da a través de dilemas morales teniendo en cuenta sus valores, las normas y principios morales en la sociedad, sus ideas

acerca de la familia, el colegio, el grupo de amigos y la ciudadanía. El análisis de la cultura se da de manera interpretativa. Esto implica que el análisis se entienda desde la *comprensión* (Bertaux, 2007, p. 87), que, en el sentido hermenéutico de Hans-Georg Gadamer (2003), consiste en el descubrimiento de las formas de expresar que transmiten las personas que relatan sus vidas. Acercarse a los adolescentes, es una forma de alcanzar una interpretación y con ello se va conociendo lo que se estudia al recrear lo que piensan, creen y sienten. Sin embargo, “comprender lo que alguien dice es [...] ponerse de acuerdo en la cosa, no ponerse en el lugar del otro y reproducir sus vivencias” (Gadamer, 2003, p. 461).

Inicialmente se recurre a la descripción de las prácticas discursivas, ideas o creencias de los adolescentes, puesto que en ellas se configuran las versiones habituales con las que ellos transitan en lo cotidiano. La descripción de estas expresiones muestra estructuras que se entrelazan, y en algunos casos, no son explícitas; sin embargo, deben ser puestas de relieve, hacerlas legibles y esto debe estar necesariamente en el procedimentalismo.

El análisis lleva a aspectos particulares, porque no es posible abarcar complejidades extensas. Intensivo y no extensivo, para evitar generalidades; o sea, no determinar que todos los adolescentes tienen tales estructuras, sino sólo de quienes tienen ciertas características que son propias del contexto sociocultural en el que están implicadas las personas en estudio. El análisis debe incluir las expresiones que llevan el *contenido de los asuntos particulares*, que permiten reconstruir las razones que animan sus puntos de vista, y los aspectos morales que los dilemas suscitan en las entrevistas. Esto debe evidenciarse en el estudio ético-procedimental a través de los datos de la entrevista con Dilema No 1 (individual) y el grupo de discusión con Dilema No. 2 (colectiva)<sup>1</sup>.

El uso de dilemas es indispensable en las diferentes investigaciones que los colaboradores de Kohlberg (1981) han orientado alrededor del mundo. Pero ellos se han enfocado en estudios longitudinales que llevan a captación de datos cuantitativos (esto no significa que existan interpretaciones cualitativas que se den dentro del enfoque cuantitativo). No obstante, el presente trabajo de investigación *no se da como estudio longitudinal* y no se interesa en identi-

1 El dilema moral No. 1, trata de una pareja que debe tomar la decisión o no de abortar la vida de un bebé teniendo en cuenta las circunstancias sociales, familiares y escolares. Y el dilema moral No. 2, se basa en el enfoque no doctrinario, sino socializante (tipo Kohlberg), porque requiere del uso de la crítica grupal, el esfuerzo de pensar en situaciones particulares. En este caso es una agresión que los adolescentes ven fuera del Colegio.

ficar la secuencia de los estadios en cada participante durante meses o años. Se interesa más bien en las respuestas del momento cognitivo-estructural de cada individuo frente a los dilemas que en lo tocante a la ética comunicativa muestran relatos (contenidos culturales) con los que se ha desarrollado la conciencia de los adolescentes.

El diálogo con los adolescentes permite que ellos articulen el razonamiento moral con los principios universales y comunitarios (Muñoz, 2013b), como señala Habermas (1996), razonamiento en el que existe la formación discursiva de la voluntad, de corrección de normas, de reclamos y necesidades, en el que las personas entran en un proceso de diálogo (más o menos cercano a la *situación comunicativa ideal* -libre de dominación y manipulación-) (Kohlberg, 2002, p. 25) (Habermas, 1998); y que según Kohlberg, permite que exista una *toma ideal de roles*, donde se enfrentan reclamos de unos y otros por medio de sus roles (Kohlberg, 2002, p. 30).

Para ello es necesario [a] que se presenten las características de la estructura y los valores que surgen en los adolescentes; que se comparen posteriormente entre sí y con relatos semejantes, desde las primeras cuatro etapas; [b] para terminar con la identificación de aspectos que pueden ser comunes en el desarrollo del juicio moral de los participantes de la investigación tomando como punto de partida las etapas 5 y 6.

### **Acercamiento a las prácticas discursivas y contenidos culturales de los adolescentes**

En el colegio Eustaquio Palacios, se logró cierta confianza con un grupo de estudiantes de los grados 10 y 11 (entre 2014 y 2015). Se contextualizó el ámbito del colegio y algunos aspectos de la vida de los barrios circunvecinos a la institución. La observación participante permitió mayor confianza para pensar en la selección de los adolescentes. Se identificó un grupo de 15 a 18 años, bajo criterios de etnia, sexo, el estrato socioeconómico y lo que atañe con el ámbito de violencia. Los participantes seleccionados habían tenido altercados con profesores, con compañeros y con familiares. De ellos se describen rasgos de creencias religiosas y deseos que se dan en su cotidianidad.

Ambicionan salir de la localidad para seguir estudiando una carrera profesional, viajar a otro país para encontrarse con un familiar y buscar un mejor futuro en otra ciudad.

En las entrevistas basadas en el dilema No 1, participaron nueve adolescentes (cinco mujeres y cuatro hombres). Están orientadas a la búsqueda de la expresión de los adolescentes en una situación que compromete su pensamiento, el recuerdo de experiencias (personales o ajenas), sentimientos y juicios morales, dados en relatos de momentos en los que pudieran estar implicados. Contar sus experiencias y responder a: ¿qué *deberían* hacer? y ¿cómo *deberían* comportarse?; es el propósito en el momento de expresar sus relatos de vida.

Las experiencias particulares representan la posibilidad de recuperar los sentidos, que son experiencias, datos que se recogen desde lo *biográfico*. La relevancia del uso del lenguaje se va comprendiendo en la tarea de que cada adolescente reconstruye episodios de su propia historia, como de la colectiva. Es decir, la entrevista invita a que el adolescente transmita sus puntos de vista, por la reflexividad a la que lleva el dilema moral.

En los grupos de discusión, participaron ocho adolescentes (un grupo de cuatro hombres y otro grupo de cuatro mujeres). En cada sesión se hizo lectura del Dilema No. 2 y se le pidió a cada grupo que se imaginara el contexto de la situación. Igualmente, no se trató de un estudio longitudinal, sino de un estudio descriptivo; es decir, del *momento cognitivo* en el cual pueden expresar los adolescentes acerca del caso o dilema. Los aspectos cognitivo-estructurales tienen relación con las experiencias que van enunciando los adolescentes, de tal forma que pudieran luego ser comparadas con los aspectos coincidentes con el Dilema No 1.

Antes de poner en relación del análisis comprensivo las etapas de Kohlberg (1992), hay que tener en cuenta tres contenidos culturales que resaltan en el trabajo de campo:

- a) Las descripciones en la aplicación de los dilemas morales, muestran que los adolescentes conciben las temáticas del embarazo, el aborto y la violencia callejera, como aspectos diferenciados, pero que están sujetos al señalamiento de la responsabilidad personal y colectiva, de sus propias decisiones enfrentadas a las de la familia y la comunidad.
- b) Para los adolescentes implicados en un problema tiene importancia “el qué dirán”, lo que diga la familia y lo que estipula la norma. A la familia se le oculta información, hasta cierto momento y a la comunidad, porque hay un temor al *rechazo* cuando la familia se da cuenta del problema, y también a la comunidad cuando afecta con señalamientos.

- c) Las autoridades policial, educativa, familiar, son reconocidas como entes ordenadores del establecimiento de la justicia en la vida cotidiana. Es importante para los adolescentes tener mayor información para tomar decisiones o hacer juicios frente a situaciones de violencia; tener conocimiento de las razones por las cuales suceden las cosas.

### **Identificación de las etapas del desarrollo moral en las entrevistas y los grupos de discusión**

Para ampliar las características de los adolescentes acerca del desarrollo del juicio moral deben describirse los estadios de Kohlberg, según los valores que se han identificado en los dilemas morales (Muñoz, 2013a; Muñoz-Joven, 2015).

Las dos primeras etapas se refieren al *castigo y la obediencia* y al *propósito y el intercambio instrumentales individuales*, las cuales pueden identificarse en el desarrollo del juicio moral de los adolescentes, en lo siguiente:

En la etapa 1, de castigo y la obediencia, se trata de un momento en el que se valora el desarrollo individual (egocéntrico). Si bien, en los adolescentes es correcto y justo obedecer a los padres, a la Policía, a los docentes, ellos dudan de que estas autoridades puedan resolver las situaciones de desavenencia de manera oportuna, adecuada, para que no perjudique a la comunidad. Es decir, según el momento en el que viven los adolescentes, lo justo no es la obediencia ciega de las normas y a la autoridad. Los adolescentes aun sabiendo las consecuencias de sus actos, se atreven a seguir adelante, por vivir la experiencia; no piensan en evitar el castigo y causar daño material, sino en la autonomía.

¿Cuál es el valor del castigo en los adolescentes? Es una pregunta que se estructura a través de la experiencia de los menores. Las sanciones que trae no seguir una norma son familiares y sociales. Tienen que ver con el mundo colectivo y no egocéntrico. En esta etapa se puede considerar que hay un desplazamiento de las decisiones heterónomas a la autonomía. No se trata, para ellos, seguir simplemente la norma, sino de cuestionarla, pensar la norma y si ella realmente encaja, es correcta o corresponde al entorno de un problema y sus consecuencias frente a la toma de decisiones egocéntricas.

En el dilema de la situación de embarazo que lleva al aborto (Dilema No. 1), los adolescentes condenan que no se haya seguido la norma. El castigo al no

seguir la norma se impone ante la sociedad. Frente a ello, la decisión de abortar es egocéntrica y va en contra de la norma, cuando está por fuera de las posibilidades que da la sentencia C-355 de 10 de mayo de 2006.

El juicio social expresa que “el aborto está en contra del derecho a la vida”. Los adolescentes conocen lo que constituye en delito que una mujer se practique un aborto, y que la mujer, al tomar la decisión frente a la interrupción del embarazo, es culpable y debe ser castigada, mientras que el hombre queda por fuera de la responsabilidad.

Castigo que se siente cuando los adolescentes son señalados por la comunidad de vecinos y del colegio. Los juicios que expresan las personas tienen ciertas diferencias entre hombres y mujeres. El hombre parece tener menos culpa que la mujer. A la mujer se le castiga con expresiones al juzgarla, señalarla, lo que la afecta psicológicamente.

En el contexto en el que viven los adolescentes, cuando están en situación de embarazo, son castigados por la familia y señalados por la comunidad de vecinos. El embarazo es un error y se asume con la culpa, frente a la desobediencia y la pérdida de confianza familiar. No hay un ambiente favorable para el embarazo en el contexto de los adolescentes.

No obstante, los adolescentes consideran que si ya se cometió el error y quieren evitar el castigo se debe apelar a la libertad de decisión, de expresión y pensamiento, porque deben respetarse los derechos de cada persona. Si un adolescente decide algo en su vida (tener o no un bebé), es una situación particular, personal, íntima (que involucra, quizá, a su pareja y no a la comunidad). Su autonomía frente a la situación puede afectar los intereses familiares. Y esa decisión resulta como un traslape entre ser adolescente y ser mujer.

En la etapa 2, del propósito y el intercambio instrumentales individuales, lo correcto “consiste en atender las necesidades propias o de otros, y hacer tratos imparciales en términos de intercambio concreto”. Los adolescentes no atienden, directamente, las necesidades de otro sin tener conocimiento de las causas por las cuales pudiera ayudarlo. No hay tratos sin tener información. No se sienten obligados a hacerlo, porque tienen otros aspectos en qué pensar, como: “el qué dirán”, o quedar implicado en la situación de violencia.

Sin embargo, el intercambio puede darse en los adolescentes sólo con una persona con la que se tenga *amistad*. Los adolescentes han aprendido el sentimiento de camaradería en el entorno en el que se dan las relaciones escolares

y de barrio. Ese aprendizaje se da con los demás, no resulta de un propósito de los adultos, sino que se forma en la práctica con sus pares. Pero esta práctica es de manera individual (egocéntrica). De tal forma que lo justo para un adolescente es seguir las normas sociales atendiendo ese aprendizaje, con la condición de la amistad.

Si lo justo para ellos es actuar sólo por la amistad, por interés personal con el amigo, allí hay una intención equitativa, un intercambio, un trato, un acuerdo de iguales, en el que más adelante ese amigo hará lo mismo por él. Esto coincide con lo que dicen los adolescentes, que la razón por la cual actuarían a favor de alguien, o para hacer lo justo, es “satisfacer las necesidades e intereses propios” en un contexto en el que hay que reconocer que los demás también tienen sus intereses.

En el dilema de la situación de violencia (Dilema No. 2) los adolescentes (hombres y mujeres) piensan que el merecimiento de recibir ayuda depende de las causas previas. Si alguien ha sido mala persona, dudan de que actúen a favor. Además, que ayudar a cualquier persona puede no ser beneficioso. Sin tener información, no se puede saber si ayudar es conveniente, porque es susceptible de salir afectado.

En la etapa 3, las expectativas, relaciones y conformidad interpersonales mutuas, se identifican en los adolescentes. Para ellos lo justo es preocuparse por los demás y por sus sentimientos, con las compañeras que están en embarazo, apoyarlas en trabajos, acompañarlas al médico, darles consejos; realizar una buena acción.

Sin embargo, en esta etapa se pone en juego los sentimientos de los padres, cuando un adolescente no le cuenta acerca de la situación de desavenencia por la que está pasando. Los adolescentes sienten temor a defraudarlos, por eso ocultan información. Entonces, en este aspecto no hay lealtad y se pierde la confianza familiar. En situación de embarazo, una adolescente se siente culpable por no cumplir las normas y por lo que la familia espera de ella en el futuro.

La lealtad sigue entre compañeras y compañeros que son colaboradores en la situación de la niña embarazada. Pero en las relaciones de pareja puede no darse esta lealtad, cuando en la situación desaveniente alguno se desentienda de la responsabilidad del embarazo. Entre los adolescentes hay una pérdida de confianza: con sus pares, con sus padres y con las instituciones. Confianza y lealtad son valores que se pueden perder según los intereses que tengan de manera egocéntrica.

Si en esta etapa se concibe lo justo, como vivir de acuerdo a un rol, lo que piensan las personas en “condición de hijo, hermana, amigo, etc.”, no puede identificarse que sea siguiendo estrictamente las reglas. Los adolescentes conciben esta etapa de “portarse bien”, “ser bueno”, porque es importante, es útil, y significa que se tienen motivos para actuar y preocuparse por la familia y los amigos. Es utilitaria la idea de “ser bueno”, porque mantiene las relaciones mutuas, la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud.

Se puede preguntar por ¿cuál es el valor de seguir las normas? Los adolescentes ven que es útil seguir las normas en la casa, en el colegio, en la ciudadanía. Seguir las normas significa seguir las razones para hacer lo justo, lo que se necesita para ser bueno para sí mismo y ante los demás. Seguir las normas es preocuparse por los demás, ponerse en lugar del otro, y que también los demás se portarán bien (según la regla de oro).

Los adolescentes van enunciando como *normas*, frases que han aprendido en la familia, en la escuela y en la comunidad. Son enunciados del ámbito de la moral social y maneras de concebir lo correcto. Los adolescentes asumen normas, reglas o prohibiciones que deben seguir en sus vidas. Han aprendido cómo es el contexto en el que viven, su historia y sus costumbres que llevan consigo, para saber cómo deben actuar dentro y fuera del colegio, la familia o el barrio.

Sin embargo, no siempre se van a “portar bien”, como lo indica la educación escolar y familiar. Las expectativas, relaciones y conformidad interpersonales mutuas son distintas en cada caso. Por ejemplo, cuando una adolescente dice: “No se trata de prohibir que los adolescentes tengan sexo”. En este caso un adolescente se enfrenta a una situación represiva y piensa que ese enunciado no corresponde a la realidad que está viviendo.

En ese caso, tener sexo podría defraudar a la familia. Tener sexo es un problema. Si los adolescentes tienen sexo, son susceptibles de que queden en embarazo. El embarazo es malo. El embarazo no es algo positivo en la familia, en comunidad escolar. Se remite a un “problema” y no a la concepción de una vida. Y si se piensa en el aborto como una solución al problema, el aborto es malo. El aborto no es una solución.

Los adolescentes entran en una situación complicada porque en el hogar ya les han inculcado normas, que un embarazo es algo malo, que el aborto es malo, que el sexo irresponsable es malo. Pero en una situación complicada que incluye un estado de presión económica, social, de confianza y lealtad, donde

no se acepta el aborto, los adolescentes piensan que lo pueden tener como una opción final.

Esto último crea una situación distinta a las expectativas de los padres, las relaciones de confianza y de conformidades interpersonales con sus acudientes y amigos. Al cuestionar lo que han aprendido, se ponen sobre la mesa los elementos que constituyen parte de cualquier decisión. Esta acción procedimental es importante en la formación de los adolescentes. Adicionalmente, ellos tienen la percepción de que formar una familia (hijos) es un aspecto del mundo adulto (le guardan “respeto”), es cuando se empieza a ser responsable de su propia vida. Pero este aprendizaje no se basa en el aspecto ideológico de que la familia está constituida por padre, madre e hijos, que duran hasta que fallezca alguno de sus integrantes. En contraste, los adolescentes son conscientes de que una familia se constituye de un acudiente que sin importar su rol (abuela, abuelo, tía, tío...) lo acompaña en su formación moral hasta la vida adulta.

Las condiciones opresivas de los acudientes o padres llevan a revisar las situaciones de decisión de los adolescentes. Hay temor ante las relaciones sexuales, el amor, a defraudar a la familia y al “qué dirán” (la comunidad y sus pares). En tales condiciones para interactuar con sus semejantes, los adolescentes prefieren “evitar” el sexo, el embarazo, el aborto, pero ponen en duda que estas condiciones se acoplen a las experiencias de sus propias vidas.

La cuestión de reconocimiento de la norma se da porque trae consecuencias y castigo, por tanto, *debe ser útil* seguir la norma y tener una buena convivencia. Seguir las normas establecidas, es sacarle utilidad al buen comportamiento. Lograr respeto como parte indispensable en la convivencia y ser respetuoso con los demás. El buen comportamiento permite tener como utilidad la confianza de los padres y la responsabilidad en los quehaceres escolares y con los semejantes.

La educación del buen comportamiento de los adolescentes se basa en transmisión de conocimiento de los derechos de los ciudadanos en cursos del colegio, algunas campañas de televisión y de los valores en el entorno familiar. Las mujeres consideran que se deben seguir las normas del manual de convivencia del colegio y las normas en la familia. Sin embargo, los hombres consideran que no es suficiente, porque falta discutir los problemas, las desavenencias en los contenidos de una clase, en una reunión familiar y con los amigos. Hablar de lo que acontece en los adolescentes permite tener confianza, lealtad, y saber qué pudieran hacer más adelante en sus vidas. Hay que incluir que el buen comportamiento en el contexto de barrio está en omitir, huir o alejarse de los

problemas de cualquier caso de violencia. Pero no existe una formación que permita enfrentar confiadamente que lo que sucede en la calle hace parte de la realidad que están viviendo y de la que están aprendiendo diariamente; y que finalmente es la que más atemoriza a los adolescentes.

¿Cuál es el valor de la confianza? La confianza es importante en el contexto familiar. En el hogar hay un contrato de habla, que asigna roles de autoridad a los padres, dependencia a los hijos, y se basa en normas centradas en la confianza. Portarse bien es cumplir ese contrato entre los padres y el hijo. Pero perder la confianza es faltar al contrato, “significa quedarse solo”. El contrato contiene la honestidad que va aliada a la confianza. Un ejemplo de esta confianza es asignar que sólo los adolescentes honestos tienen buena comunicación con la familia, que ser honesto es ser bueno. La confianza y la honestidad deben estar en la comunicación familiar. Sin embargo, los adolescentes dan cuenta, en diferentes situaciones, de que deben *engañar* y *simular* que están actuando bien, guardando información y buscando soluciones por fuera del contrato familiar, para no perder la confianza.

En la etapa 4, del sistema social y del mantenimiento de la conciencia, lo justo es cumplir con el propio deber en la sociedad, mantener el orden social y contribuir al bienestar del grupo. Los adolescentes cumplen con los deberes en la casa, en la calle y los que han aceptado en el colegio. Los adolescentes cumplen con los deberes escolares, para el funcionamiento de su rol dentro de la institución Educativa. Sin embargo, ven que no en todos los casos se deben llevar a cabo las reglas. Las reconocen como instrumentos para la convivencia, pero en una situación particular, la toma de decisiones puede orientar una salida distinta a un problema, como el caso del aborto. Las razones por las cuales se pasa por encima de la ley son egocéntricas, pero son para mantener relaciones estables con la familia, y el cumplimiento de objetivos futuros de la propia vida. El fin justifica los medios.

No obstante, la conciencia, al cumplir las obligaciones en el hogar, en el colegio, en la calle, se encuentra en los adolescentes enfrentada a las decisiones de si seguir las normas es aceptable en las circunstancias en que se presentan las desavenencias. Hay respeto por los quehaceres que la familia ve para bien, igual en el ámbito escolar; pero es algo incierto lo que suceda en la calle, donde suceden situaciones inesperadas, las cuales son propias del contexto que los adolescentes han admitido, y han aprendido a cuidarse de las consecuencias.

En la casa hay acuerdos como en el colegio hay normas que seguir. Hay motivos interpersonales que mantienen la convivencia. Los adolescentes han adoptado el manual de convivencia, las normas de la casa, y asumen lo que implica estar en la ciudadanía. Adoptar el punto de vista del sistema, que define los roles y las reglas, siendo transeúnte, vecino, civil; estudiante, compañero; hijo, familiar. Cada adolescente considera que deben existir buenas relaciones al seguir las normas, en términos de seguir su rol, en el contexto en que se encuentre.

Pero al conocer las normas familiares, escolares y sociales ¿pueden opinar acerca de cómo deben comportarse como ciudadanos? y ¿cuál es el valor de los derechos civiles cuando son los mismos adolescentes quienes han tenido eventos en los que han trasgredido la norma escolar y en otros casos la norma familiar?

Al ponerlos en una situación de lo que haría una pareja frente a la sentencia que permite la posibilidad de aborto, los adolescentes son conscientes de que el aborto es posible cuando es por violación, por riesgo de la vida del bebé o la mamá, por enfermedad; pero lo que no esté reglamentado puede ser delito. Además, en algunas de las tres posibilidades de la norma, debe realizarse en una institución de salud acreditada, que la mujer embarazada tenga seguridad social, como lo exige la ley. El derecho a estar protegido es indispensable para el embarazo o el aborto.

Los derechos civiles los han aprendido en el colegio y al leer a través de medios de información (libros de consulta e internet). Este aprendizaje les hace pensar que son sujetos de derechos y deberes, y se reconocen como ciudadanos.

Nótese que los adolescentes hombres creen que tiene preponderancia el derecho a la vida y, al mismo tiempo, tienen temor de que llegado el caso de un embarazo deben asumir su responsabilidad ante la amenaza de ser demandado ante la ley. Ellos no especifican bajo cuál ley, porque le dan valor es a la amenaza de demanda.

Las adolescentes han sido educadas en un contexto en el que existe el prejuicio de que los hombres tienden a no asumir responsabilidades frente al embarazo. La amenaza de demandar al hombre es un recurso para comprometerlo. Cuando no logran comprometerlo para que asuma la responsabilidad de embarazo, ellas piensan que, si un hombre no es responsable, no sería indispensable para mantener a un hijo.

Los adolescentes que piensan ser responsables, consideran seguir la norma y apoyar a la mujer en lo que sea necesario. Así, no habría diferencia para actuar frente a la situación de embarazo.

Como ciudadanos han aprendido a estar preparados ante situaciones de violencia. Lo primero que piensan es que deberían llamar a la Policía, para solicitar el derecho a estar protegidos por la autoridad, para el bienestar de la comunidad. Sin embargo, las situaciones de desavenencia no siempre permiten seguir la norma, como llamar a la Policía. En el caso de las adolescentes, ellas hacen juicios dependiendo de sus sentimientos morales (por ejemplo, la ira, el odio, etc.) que puedan sentir por un infractor. Cuando algo no es justo, ellas se ofenden y prefieren que el infractor sea privado de la libertad, en casos extremos exigirían la cadena perpetua; les gustaría “lincharlo” o pagar para matarlo. Ellas ponen sus pasiones por encima de la razón.

Como dice una adolescente en la entrevista y el grupo de discusión lo comparte: “Hay cosas que cohíben. Si tú te quedas ahí, te quedas clavado en eso, entonces tú no vas a trascender, no vas a conocerte a sí mismo, en ocasiones si es bueno seguir las reglas, pero en otras no”.

Las normas familiares, escolares y la ley se pueden trasgredir. No se pueden cumplir al pie de la letra, porque cada momento es distinto y las reglas que han aprendido parecen haber sido puestas de manera general como si ellas contuvieran todas las formas comprensivas de desavenencias posibles. El aborto puede ser posible sin que se siga la ley, porque los adolescentes encuentran razones para que se practique. Trasgredir la convivencia está dentro de la misma posibilidad, como cada uno de ellos ha tenido que vivir dentro del colegio. No llamar a la autoridad policial también es una forma diferente de resolución de las desavenencias. Ocultar información, omitirla, sentir temor, sentir odio... son aspectos que hacen parte de la experiencia de los adolescentes y no han sido puestos de relieve para la comprensión de las situaciones problema que enfrentan a diario.

También se puede contribuir al bienestar de los grupos de adolescentes a través de no seguir las reglas. Los adolescentes tienen otros elementos de valor que pueden tener en cuenta para tomar decisiones frente al sistema social. Esto implica que quieran en ciertas circunstancias tomar el uso de la fuerza por sus propios medios; cuestión que es parte del desarrollo moral y del mantenimiento de la conciencia. Así, no es sólo justo cumplir con el deber en la sociedad, sino de mantener el orden social por otras razones que no son completamente del “portarse bien”.

## Conclusiones

El análisis de la práctica comunicativa de los adolescentes debe hacerse en todos los contextos posibles, no sólo es una tarea del mundo académico, sino del familiar y de formación ciudadana; que incluye a los medios de comunicación. La formación discursiva es la fuente de la construcción de la identidad, la forma de expresión argumentativa de los adolescentes, de su manera de comportarse. Debe prestarse atención a este aspecto tan importante en nuestra sociedad (siendo también una tarea de la enseñanza de las humanidades). De ello da cuenta la interpretación de las etapas 5 y 6 (Muñoz, 2013b), que se refieren a los derechos previos y del contrato social o de la utilidad y los principios éticos universales. Tal como en las etapas anteriores, pueden identificarse aspectos en el desarrollo del juicio moral de los adolescentes, pero hay que describir inicialmente el nivel transicional (o intermedio):

En el nivel transicional las decisiones de los adolescentes son personales y subjetivas. Como se ve desde el estadio anterior, se basa en las emociones, la conciencia de seguir la norma se considera arbitraria y relativa. Seguir la regla por temor a ser demandado (señalado) no es por la conciencia que se tenga sobre ella, sino por las condiciones a las que se enfrenta en el contexto de la situación.

Los adolescentes ven que es importante seguir las normas, pero hay aspectos que se van involucrando al contexto donde se toman las decisiones o elecciones que *modifican* las ideas del “deber” y lo “moralmente correcto”. Es decir, los adolescentes no ven que seguir la norma es lo único que se debe hacer, sino que existen otros aspectos que también tienen utilidad en las relaciones interpersonales e intercontextuales y que están por fuera del orden del contrato social.

Los adolescentes hombres se ponen a pensar -en actitud individual- que hay cosas por fuera de la norma, sin un compromiso general. Cuestión que pone de lado el sentido de universalidad de la teoría. Si los hombres atienden la norma de ser responsables con un hijo no deseado es por el temor a ser demandados, y en muchos casos intentan dejar su compromiso del embarazo si los someten a presión; lo mismo pasa con las mujeres cuando deciden abortar, y cuando hacen juicios contra la vida de otra persona (en la situación de embarazo, quien atenta contra otra persona, un violador...).

Las decisiones que toman y eligen se dan según las implicaciones que traen las circunstancias en que se den en el contexto familiar, escolar o de barrio. Son supuestas “obligaciones” que están definidas por padres de familia, docentes, amigos y vecinos quienes influyen en sus decisiones.

Los adolescentes comprenden que en su “etapa, su edad, su momento” les hace falta conciencia, madurez, pensar bien las situaciones y las consecuencias. Son conscientes de que les falta vivir experiencias. Tener relaciones interpersonales lograr experiencias, convenios, contratos; con familiares, amigos, vecinos, docentes; en circunstancias que las permiten. Estos contratos hacen parte de la planeación de las acciones que se deben llevar a cabo en la cotidianidad. Si se dejan llevar por las emociones, está pasando por encima de la norma establecida o por querer tener la experiencia sin prever las consecuencias.

Corregir un error, es corregir algo en la manera en que se actúa frente a la norma. Recapacitar es una forma de encontrar mejores relaciones con otras personas. La experiencia vivida les crea un esquema de actuación frente a situaciones particulares o colectivas. Los adolescentes también se arrepienten de realizar actos o enunciar juicios morales de lo que les sucede a sus compañeros. Los adolescentes son conscientes de que “es bueno aceptar los errores, pensar antes de actuar y hablar”.

Pero en el contexto en el que viven los adolescentes está la *amenaza*, el *temor*, la *presión* a no *defraudar* la *confianza*, a “ser bueno”. Los padres temen también y presionan a sus hijos para que se porten bien. Pero si en cualquier situación se debe buscar a los padres, los adolescentes ven que también es bueno ocultarles información. Mentir y salirse de la ruta planeada por los padres también es una opción para pensar autónomamente qué resulta ser bueno.

Cuando los y las adolescentes piensan en las situaciones de los personajes de los dilemas, logran ser conscientes de que existen muchos elementos que están implicados en el contexto en que viven. La conciencia de lo vivido, lo aprendido, lleva a preguntarse por lo que es justo comparando los principios que los ha formado. Por ejemplo, la experiencia en el contexto de barrio muestra que el hombre tiene ventajas frente a los problemas de desavenencia. La mujer es criticada y señalada por el ambiente de *dominación masculina*; como se ilustra en las respuestas de que en la comunidad de barrio son machistas. En la mujer recae la responsabilidad, los cambios físicos, el menosprecio de los vecinos, las visitas al control médico, lo que diga la familia, la comunidad escolar. Mientras que en el hombre no ocurren cambios ni señalamientos significativos.

Inicialmente, ante el error, hombres y mujeres comparten que no se debería abortar, pero luego es entendido como una posibilidad cuando se piensa en el futuro. Si decidir por el embarazo o abortar es una decisión que deben tomar las mujeres, el hombre sólo *debería* apoyarla. Ambos piensan en el ¿qué deberían hacer teniendo en cuenta sus futuros?

Frente a la respuesta, hombres y mujeres creen que no pueden confiar en lo que dicen los compañeros de clase, porque ellos también pudieran estar en una situación tal y no tienen la madurez para dar consejos. Al desconfiar en los padres, frente al aborto, tienen como raciocinio que no tienen edad para ser padres, pero pueden serlo cuando sean independientes económicamente. Ideas subjetivas en cada rol, en cada situación que se les presenta, que son llevadas a crítica, a análisis del contexto en el que viven, que no pueden asignarse a un solo nivel de la teoría. Tanto las cuatro primeras etapas como la transitoria se van logrando durante la vida de los adolescentes, constituyen la formación del desarrollo moral, pero –como se ha descrito en este capítulo– no puede esperarse que el modelo procedimental oriente hacia una sola forma de concebir las experiencias de vida. Las personas no deciden de la misma manera cuando logran autonomía.

La etapa 5, de los derechos previos y del contrato social o de la utilidad, comprende los principios que los adolescentes han ido aprendiendo en la casa, el colegio y los medios que dan cuenta de los derechos ciudadanos, derechos, valores y principios que son admitidos por los adolescentes a través de la formación durante su relación con las personas y los roles que van cumpliendo en la vida; que según esta etapa deben ser prácticas justas y beneficiosas.

Los adolescentes respaldan los pactos legales fundamentales a los que tienen derecho y pueden poner en práctica en la sociedad. Como los derechos que tiene la mujer embarazada, la que aborta, la que necesita seguridad social, respaldo económico, etc. o los que tiene todo ciudadano a la seguridad y protección física por parte de las autoridades y ciudadanía.

Ellos están conscientes de que hay valores en la familia y opiniones de la comunidad que influyen en la experiencia cotidiana. El *respeto* por las normas, por las personas, constituye parte indispensable en el pacto social. El valor de la vida es el que consideran que es el que más debe respetarse.

Se sienten obligados a obedecer la ley, para cumplirla. Pero en ciertas circunstancias contextuales familiares y comunitarias ponen en duda la obligatoriedad de la ley, y buscan posibilidades para salir de problemas legales. Esto im-

plica que en el caso de buscar el aborto se pone por encima del valor de la vida y se opta –según las posibilidades de ley- que no afecte su bienestar o para proteger los derechos propios. En situaciones de violencia, los adolescentes ven que el respeto es indispensable en el contexto de barrio, para proteger sus derechos y de los demás.

La familia, la amistad, o la confianza de los padres y amigos son obligaciones, contratos que se han aceptado. Los adolescentes temen defraudar la confianza de los padres, temen al quebrantar el contrato familiar; y en el caso de responder ante una situación en la que un amigo esté en problemas se harían cargo o ayudarían porque les conviene hacerlo.

Como lo han aprendido de sus profesores y acudientes, suponen respeto por los derechos de los demás, como un cálculo racional de la utilidad general, siendo conscientes de que es importante ser solidario si ello resulta de provecho personal. Evalúan la situación antes de actuar y es por conveniencia.

Pero este aprendizaje, en el sentido procedimental, tiene implicaciones contextuales, particulares, que tienen significados o contenidos culturales propios que quizá no se asemejan al sentido universal de los principios que tienen el mismo nombre en otras partes de la ciudad, el país o el mundo. Por ejemplo, ser honesto, tener confianza, ser amable, ser cordial, ser amoroso, proteger la vida, sentirse libre, sentirse solidario, ser respetuoso, ser responsable, ser autónomo... En un contexto de violencia, cada uno de los valores que se suponen universales tiene connotaciones que no encajan radicalmente como contenidos culturales del sector.

En la etapa 6, de los principios éticos universales, los adolescentes suponen ideas de que cualquier persona en el contexto en el que viven estarían de acuerdo con el derecho a la vida.

En el contexto de barrio, es constante que las leyes se violen en referencia a ese derecho. Los adolescentes piensan y actúan de acuerdo con el principio de justicia, solidaridad, igualdad y el respeto por la dignidad. Justicia en el embarazo, solidaridad con los compañeros, igualdad en la forma de asumir las obligaciones y el respeto por las relaciones que se establezcan entre padres e hijos, docentes y estudiantes, amigos, vecinos.

Pero, también, los adolescentes valoran las situaciones de desavenencia que implican la responsabilidad que tienen. Si reconocen la norma como una herramienta que permite un horizonte desde dónde evaluar las posibilidades de

acción, decisión y elección, pueden además ver que los principios no necesariamente quedan involucrados de manera universal.

La responsabilidad y el respeto están constantemente en sus respuestas. La responsabilidad con la vida que viene o con la que está en peligro. El respeto por las personas que ama, familia y amigos.

Ser responsable es enfrentar la situación por su cuenta propia, pero es importante que los acudientes, sus padres, sepan lo que acontece en la situación. Según dicen los adolescentes, responsable es quien tiene la *valentía* para afrontar un problema buscando el apoyo de su familia, quien equipara la honestidad con la responsabilidad. Para ellos, ser honesto es ser responsable, con los demás y consigo mismo.

Quien no es responsable en ese sentido está buscando otras formas de solucionar problemas. Pero esta respuesta “negativa” se expresa cuando se les pregunta por su momento egocéntrico, su responsabilidad frente al futuro académico, laboral y social. Ellos responden de dos maneras: inicialmente, como han aprendido del mundo adulto que deben seguir los principios universales; y seguidamente, en contra-pregunta, cambiando de rol (como mujer siendo hombre) y poniendo al adolescente en situación futura, con respuestas hacia la corrección de normas que no pueden seguir convenientemente.

¿Cuál es el valor de la vida? Los adolescentes creen que lo correcto es darle la vida a un bebé, así no sea planeado, que el aborto es un acto irresponsable, que es un delito. Las adolescentes piensan que existe la posibilidad de darlo en adopción. El respeto a la vida es un principio que tiene gran fuerza en la conciencia de los adolescentes. El derecho a la vida lo han aprendido en el colegio, en la comunidad, en la familia, aunque en el contexto de barrio la vida y la muerte son temas que a diario cuestionan la convivencia. El valor a la vida viene de la enseñanza religiosa, por el respeto a las creencias familiares y del colegio.

Los adolescentes tienen una contradicción con respecto al valor de la vida: viven en un contexto de homicidios, de nacimiento de niños no deseados; conocen que hay mujeres que han abortado o han seguido con el embarazo para darlo en adopción; que hay padres que enseñan el principio de la vida, pero en una situación de embarazo tienen como opción el aborto.

Los valores como responsabilidad, compromiso, dedicación, el cumplimiento de promesas, la convivencia, son importantes para su bienestar. Pero han

aprendido a valorar la experiencia propia y de los demás, con los temas de sexualidad, uso de preservativos, infecciones de transmisión sexual, los casos posibles de aborto, normas y circunstancias; situaciones de violencia en el barrio, en la familia, en el colegio (*bullying*).

La planeación de la vida es muy importante en este estadio de los adolescentes. Tener un plan es una estructura de la persona consciente, que quiere ser responsable. Se planea por precaución y se involucra a otras personas (padres, pareja, amigos) para asumir la correspondencia con el futuro del adolescente.

Cuando se les pregunta ¿quiénes desearían ser? Los adolescentes no se sienten como padres o madres para poder criar un hijo. Traer una vida no está en sus planes. Y el plan que se proponen debería informarse a los padres, pero en la mayoría de los casos no lo hacen.

Para los adolescentes es importante dar amor. Es responsable quien da amor. La relación que tienen con la religión les lleva a pensar que “el amor está ligado a la creencia religiosa”: el amor de Dios. El amor involucra la relación entre las personas y los valores morales de solidaridad y fraternidad. Ellos consideran que a muchos adolescentes les hace falta formación en la creencia en Dios.

La amistad es importante en las decisiones que se tomen en situaciones de violencia, el acompañamiento de las compañeras, el apoyo que se les da cuando hay problemas. Ellos dicen que son egoístas aquellas personas que viendo en aprietos a un individuo se quedan sólo como observadores. Pero, ayudar a un amigo no es igual que ayudar a un desconocido. Los hombres ayudarían, porque no permitirían que golpearan a alguien del Colegio. Las mujeres esperarían porque no querrían estar involucradas. Hombres y mujeres se involucran si es un amigo.

También es una contradicción que digan ser egoístas quienes no actúen para ser solidarios, pero –al mismo tiempo- no lo son, porque una norma familiar se los impide. Y esta contradicción queda reflejada en sus relatos de actuación por conveniencia. Sin embargo, hay que enfatizar que la norma se trasgrede igualmente por conveniencia, cuando dejan de lado las precauciones asignadas por sus acudientes y deciden actuar por amistad.

Los adolescentes valoran lo aprendido en sus contextos, porque son únicos. Quizá en Colombia se den situaciones de violencia similares, pero el aprendizaje histórico de cómo se construyó el ámbito familiar, escolar y del barrio son particulares en el entorno de Siloé.

Los medios de comunicación pueden enseñar acerca de la convivencia, pero los adolescentes del sector han aprendido a convivir en su cotidianidad. Los medios enseñan con anuncios y campañas acerca de los derechos y deberes, pero hacen falta programas que enseñen a cómo actuar en situaciones de violencia de adolescentes, del derecho a la vida, la no violencia contra la mujer, que no muestren cosas negativas y tanta violencia; que lo hagan de manera discreta, evitando programas violentos, demasiado explícitos.

Los medios de comunicación pueden servir en la enseñanza de las situaciones de violencia similares que se dan en el país y las formas en que se han podido dar algunas resoluciones de conflictos. Esto significa que los medios deben involucrarse en los casos particulares de los sectores urbanos de violencia, como el de Siloé. Por ejemplo, es innegable que las situaciones de violencia interfieran en la convivencia, entre ellas pueden surgir problemas raciales. En el contexto escolar del Eustaquio Palacios, los adolescentes no tienen desavenencias que implique a negros, blancos, mulatos o indígenas, y esto puede ser comunicable periódicamente. Ellos al respecto han asumido la etnia como un asunto de divertimento entre compañeros, “de manera similar al *bullying* pero no por racismo”. También se debería tener en cuenta que en el contexto de barrio han presenciado riñas raciales, de negros contra blancos, de blancos contra negros; que pasan “fronteras invisibles” y violencia contra homosexuales.



## Bibliografía

- BERTAUX, D. (2007) Los Relatos de Vida en el Análisis Social. En *Historia y Fuente Oral*, No. 1. pp. 87-96.
- GADAMER, Hans-Georg. (2003) Cap. 3: El lenguaje como hilo conductor del giro ontológico de la hermenéutica. El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica. En *Verdad y Método I*. (Décima edición) Salamanca: Ediciones Sígueme.
- HABERMAS, J. (2000) *Aclaraciones a la ética del discurso*. España: Ed. Trotta.
- HABERMAS, J. (1996) *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. Barcelona: Ed. Península.
- HABERMAS, J. (1998) *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- KOHLBERG, L. (1989) *La comunidad justa en el desarrollo moral. Teoría y práctica*. En *El sentido de lo humano. Valores, psicología y educación*. Colombia: Editorial Gaceta.
- KOHLBERG, L. (2002) *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- KOHLBERG, L. (1992) Estadios Morales y moralización. En *Psicología del Desarrollo Moral*. Editorial Desclée de Brouwer. Bilbao.
- KOHLBERG, L. (1981) Moral Stages and the Idea of Justice, In *Essays on Moral Development. Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. Harper & Row, Publishers, San Francisco, p.p. 302-305.

- MUÑOZ, A. (2013a). La ética comunicativa de Jürgen Habermas. [Contextos, 2 (7), 33-50. Santiago de Cali, Colombia. Editorial USC. <http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/view/333/294#.V3bpgPnhDIU>
- MUÑOZ, L. (2013b). La comunidad justa de Lawrence Kohlberg. [Contextos, 2 (8), 61-70 Santiago de Cali, Colombia. Editorial USC. <http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/view/359/318#.V3boovnhDIU>
- MUÑOZ-JOVEN, L. A. (2015). El desarrollo de la conciencia del juicio moral de Lawrence Kohlberg. *Revista Criterio Libre Jurídico*, 12(1), 37-50. <http://dx.doi.org/10.18041/crilibjur.2015.v12n1.22103>
- MUÑOZ, L. (2016) La Formación de la Conciencia moral Adolescentes. Caso: Colegio Eustaquio Palacios. Santiago de Cali. Editorial USC.

# DE LA CIUDADANÍA Y LA FEMINIDAD: HOMENAJE POSTUMO A FÁTIMA MERNISSI

## Of citizenship and femininity: posthumous homage to Fatima Mernissi

*Edward Javier Ordóñez  
Adriana María Buitrago Escobar*

### **Resumen:**

El objetivo es revisar a una de las más reconocidas literatas árabes, Fátima Mernissi, para constatar la crítica que hace a la construcción de ciudadanía oriental, en tanto que allí se ha invisibilizado a la mujer, aquella real de carne y hueso. Pero se da un poco más, ya que se ofrece un homenaje póstumo. Mernissi falleció el 30 de noviembre de 2015. Para ello, se caracterizan, desde la historia de las ideas, las discusiones más importantes en torno a la autora, sobre todo aquellas que discuten una ciudadanía feminista (lo mismo es decir una ciudadanía materialmente diferenciada), la diferencia en la economía sexual y las escuelas de la teoría feminista. En tales aportes se visualiza un desarrollo significativo de las otras formas de ser ciudadanos, al menos aquellos en donde la economía sexual femenina apuesta por una masculinidad plural y lejana al patriarcado, que acepte la diferencia y la inclusión de lo femenino como sujeto políticamente válido.

**Palabras claves:** feminismo, ciudadanía, psicoanálisis, Fátima Mernissi.

**Abstrac/Summary:**

The aim is to review one of the most renowned Arab literati, Fátima Mernissi, to verify the criticism she makes of the construction of Oriental citizenship, while there the woman has been made invisible, that real one of flesh and blood. But a little more is given, since a posthumous tribute is offered. Mernissi died on November 30, 2015. For this, the most important discussions about the author are characterized, from the history of ideas, especially those that discuss a feminist citizenship (the same is a materially differentiated citizenship), the difference in the sexual economy and the schools of feminist theory. In such contributions a significant development of the other forms of being citizens is visualized, at least those in which the female sexual economy bets for a masculinity plural and far from patriarchy, which accepts the difference and the inclusion of the feminine as a politically valid subject

**Keywords:** Feminism, citizenship, psychoanalysis, Fatima Mernissi.

## Introducción

Este artículo explora los aportes de Fátima Mernissi en torno a la discusión de la feminidad en tanto fundamento para una sociedad. En otras palabras, la intención es explorar los aportes de Mernissi a la construcción de una ciudadanía materialmente diferenciada, y, por ende a las ciencias sociales. La ciudadanía es un concepto que nos pone en la teorización formal de la disciplina, pero gracias a él se ingresan algunas claves para una nueva comprensión de las ciencias sociales, a saber, el aporte que hacen los estudios feministas. Cabe aclarar también que éste es un ensayo en clave de homenaje póstumo, Mernissi falleció el 30 de noviembre de 2015.

Para ello, se revisará la obra de la autora para destacar algunos de los elementos más significativos. El paradigma (o método) de análisis es el de la interseccionalidad; éste indica que son múltiples factores (o “ejes de poder entretrejidados” (Viveros, 2014:11)) los que intervienen en la problemática a analizar. En este caso, los actuales estudios de género lo han exaltado en tanto que permite comprender la situación de la mujer y el hombre desde diversos contextos y problemáticas o mejor entrelazando esos contextos y problemáticas. Cabe destacar, que esta metodología fue también trabajado por Mernissi, quizá no de manera explícita, pero sí de manera implícita. El trabajo de revisión de lo femenino y lo masculino que hace en el libro: *Marruecos a través de sus mujeres*, es un ejemplo de ello, ya que indaga por las maneras y las formas en que se co-construyen de manera cotidiana las identidades en el oriente próximo.

La crítica era dirigida a la constitución elitista y naturalizada de la mujer, ya que su lugar no se dio por una construcción social consensuada. Mernissi revisó críticamente la figura de Sherezade para denunciar la estructura social; se dedicó a las figuras paradigmáticas para desvelar matices originarios para el ser mujer en Oriente medio. Esto es interseccional, ya que el género categoría de disputa, fue la excusa para caracterizar las condiciones/estigmas que pesaron sobre la feminidad, sus condicionantes y sus problemáticas fueron las que ambientaron la discusión acerca de Sherezade y lo que políticamente ofrece su contraanálisis. Sherezade en tanto figura ejemplar para oriente próximo sirvió (y sirve) como referente para analizar diferentes aspectos de la vida social de oriente medio, tales como el uso/abuso de poder, (des)acuerdos en los roles sociales, el posicionamiento político. Es decir, Sherezade sirvió como piedra angular, al menos en la obra de Mernissi, para el estudio interseccional de la condición de la mujer, aquella de carne y hueso.

¿Por qué comenzar con Sherezade? Porque ella es la excusa que permite posicionar los gérmenes de dicha compatibilidad al interior de la sociedad. Sherezade es la voz de los excluidos y despreciados del mundo Árabe presente en todos los tiempos. Sherezade es la feminización del discurso masculino, proceso que no pretende algo distinto a la sociedad justa (Ordóñez, 2013: 18).

Así, este artículo aborda tres rutas epistémicas para situar los aportes de Mernissi a la ciudadanía materialmente diferenciada o a las ciencias sociales. El primero de ellos versa sobre cómo se constituye una feminidad en Sherezade; el segundo señala el lugar de Mernissi en la teoría feminista; y el tercero comenta de manera muy general el legado bibliográfico dejado por Mernissi.

### ¿Hacia una ciudadanía femenina?

La economía sexual femenina del psicoanálisis<sup>2</sup> ha ofrecido algunos elementos para la comprensión de Sherezade. Las tesis acerca de la envidia del pene y el complejo de castración pueden ser contrastadas por algunas voces feministas, aunque es improbable discutir la construcción cultural que estos proponen.

La envidia del pene y el complejo de castración se abren a la conciencia de la niña o el niño desde la anatomía, pero no es ella la que determina la funcionalidad o la disfuncionalidad de la feminidad o masculinidad. La anatomía implica el primer dato del género, pero no es quien lo determina por completo. La feminidad emerge como decisión propia de la niña, aunque carga con los condicionamientos ambientales; mismos que no son considerados desde las tesis de la economía sexual psicoanalítica, es la teoría feminista la que abre esta perspectiva. Ella considera el posicionamiento socio-histórico gracias a la interseccionalidad, ya que los revisa en tanto ejes de poder entretejidos que estructuran la dominación de unos por otros.

La crítica debe orientarse hacia la figura de Sherezade en tanto productora de ciudadanía, ya que allí se podría posibilitar de constituir una feminidad desde y para la cultura. Así, se puede vislumbrar el carácter liberador de Sherezade, pero toca tener cuidado dado que carga con una paradoja: tiene la fuerza de fracturar la mirada occidentalista de la mujer oriental (por ende en cierta medida liberadora de la mujer oriental), pero no hace lo mismo con la conciencia

2 Mernissi destacó en Freud la ponderación de la cultura en contravía de la base biologicista. Pero denunció que en él hubo un “capricho” con el que desconoció los límites biológicos y preponderó la construcción social de la mujer, un ser sin falo (Mernissi 2003; Ordóñez, 2013: 18;).

oriental de la feminidad oriental. Quizá esto último sea el motivo que llevo a Haddad a asesinarla<sup>3</sup>.

En este sentido, cabe recoger algunas comprensiones de la socióloga y ensayista Fátima Mernissi. Ella ofrece una imagen de Sherezade no estereotipada a lo occidental. En efecto, denuncia aquellos arquetipos de Sherezade que han suscitado el arte y la pintura en occidente, a saber, el dogma de la belleza occidental: muda y desnuda, y la despolitización de la feminidad. El punto partida de tales denuncias, según Mernissi (2006), es la capacidad de apertura de la conciencia gracias al viaje: “viajar y tener la oportunidad de cruzar fronteras era algo así como un privilegio sagrado, la mejor ocasión para dejar de sentirse débil y vulnerable” (p. 12). La identidad se transforma en el viaje, ya que los imaginarios sociales se ensanchan en la medida que el mundo lo hace. Sherezade, crisol de la tradición oral y heroína cultural de Oriente Medio, se abre para y por el mundo. De esta manera, es posible distinguir que la feminidad para el oriental se representa con una mujer alada, libre, revolucionaria, inteligente y, ante todo, poseedora de la palabra, del *logos*, aunque cautiva en el harén. En occidente, en cambio, desde el renacimiento o más adelante, las mujeres se representan desnudas y mudas, esto es, exaltación del cuerpo humano y del silencio, a ellas se le escindió del *logos*.

El harén y la posesión distinguen a Sherezade. En oriente el harén como tópicico de la feminidad es una prisión para las mujeres, “una prisión con apariencia de palacio”. Para occidente, un lugar rebosante de bellas mujeres dispuestas a cumplir los deseos sexuales de sus amos. Para los orientales el harén es un síntoma de la inseguridad masculina; para los occidentales, un baluarte de la masculinidad. Entonces,

Podríamos decir que en Occidente se comprendió a Sherezade y el harén de un modo superficial, cosmético y superfluo. Su petición de diálogo entre los hombres y las mujeres no encontró eco en Occidente. Esto nos lleva de nuevo al punto inicial: ¿Por qué en el mundo occidental, tan obsesionado con la de-

3 El primer asesinato de Sherezade fue por Edgar Allan Poe (1845), el segundo por Joumana Haddad. El primero por cuestiones literarias, la segunda por su posicionamiento frente a los derechos fundamentales (2010). En cuanto al primero se puede distinguir una línea de interpretación en la que se le acusa de desfases en su interpretación de Sherezade (cfr. Tono, 1984). Pero hay quienes lo defienden advirtiendo que Poe se adelantó a su tiempo para parodiar en su literatura las estructuras sociales de su época.

“pero sobre todo pretende poner de relieve la lamentable situación en la que se encontraban los escritores americanos cuando intentaban publicar sus producciones, y cómo se veían forzados a escribir sobre asuntos que interesasen y divirtiesen al público en vez de producir buena literatura de calidad” (Rigal, 1998, p. 400).

mocracia, no se captó el deseo de Sherezade de alcanzar una mayor igualdad entre hombre y mujeres? (Mernissi, 2006, p. 89).

Ahora bien, la posesión del *logos* politiza la feminidad, la saca de lo privado hacia lo público. Si las mujeres representan lo otro, “lo diferente, lo raro dentro de la *Umma* (la comunidad musulmana)”, gracias a la palabra inteligente se ganan en Oriente la posibilidad de estar en el espacio público.<sup>4</sup> En otras palabras, el *logos* corroe las lógicas narcisistas de dominación masculina. Pero, ¿qué pasa con el erotismo? en Occidente está lejos del intercambio del *logos*; es un obstáculo para aquel. En Oriente, el erotismo por el contrario convoca al *logos* femenino como zona erógena. Mernissi, nacida en un harén, cuestiona la no-relación del *logos* y el erotismo de occidente, “¿qué demonios quiere decir la palabra orgasmo para una civilización en la que a una mujer atractiva se le niega su potencial intelectual? [y con un matiz de irreverencia] ¿Qué términos usan los occidentales para denominar el orgasmo, si no hay ni rastro del cerebro femenino?” (2006, p. 51). Así, se puede afirmar que Sherezade en occidente es desposeída de su palabra y voz, quedando reducida a un cuerpo sin *logos*, sin ropa y sin vida; mientras en Oriente es lo contrario, es subversiva justamente porque posee el *logos*. En este sentido no es de extrañar que Edgar Allan Poe la haya asesinado.

Sin embargo, en el afán de identificar rasgos de ciudadanía en Sherezade se debe interrogar, ¿cómo determinadas instituciones y justificaciones teóricas (p.e., de la experiencia del harén, o de otras) pueden ir más allá de sus contextos de surgimiento?<sup>5</sup> ¿Cómo puede una heroína política oriental ser recibida

4 En la ética del discurso, la condición primera de principios morales obedece al conocimiento profundo del mundo de vida, pero tal condición exige la inteligibilidad del discurso (en este caso diríamos la posesión de la palabra, del *logos*), que no es propiamente una condición de validez, sino una condición originaria de toda comunicación (Cortina, 2010).

5 Un ejemplo de respuesta a esta pregunta: Ayaan Hirsi Ali indagó si la “agresividad” del 11 de septiembre y su relación con el mundo Musulmán (2007). No es una indagación desinteresada, Hirsi tiene una postura crítica con el mundo musulmán, en particular, con el lugar que ocupa la mujer en él. Lo que le hace proponer una ilustración en oriente que, aunque contrafáctica, por un lado, realza la autonomía y responsabilidad del individuo ante la realización de la vida buena; por otro, muestra la necesidad de invertir en la vida terrenal, en contraposición de la búsqueda de la vida buena en el más allá. Pero ante todo, la ilustración musulmana sería un proceso liberador. Sin embargo, es posible quedarse con el siguiente diagnóstico a modo de pregunta:

¿Por qué los occidentales sueñan con ideales de belleza tan diferentes de los de los orientales? ¿Qué nos dice el ideal de belleza sobre una cultura en particular? [...] ¿Tiene sentido afirmar que la violencia actual contra las mujeres en el mundo islámico se debe a que se les reconoce el intelecto, mientras que en Occidente las cosas son más fáciles porque se considera que las mujeres carecen de capacidad de razonar o, al menos, se finge cuando a los imanes del oeste les conviene ritualizar esta ilusión? (Mernissi, 2006, p. 112).

en países de deficiente experiencia histórica democrática, como los nuestros? ¿Cómo pueden algunos conceptos ligados a experiencias –por ejemplo, el erotismo inteligente– ser leídos en sociedades en las que esas experiencias han estado ausentes? Todo ello forma parte de un problema más general: ¿cómo aprendemos –si lo hacemos– cuando no hemos tenido la experiencia que condujo al aprendizaje originario?

Por otro lado, cabe destacar que los estudios de género implican que lo masculino, lo patriarcal, también entre en la discusión feminista. Es más, no hay éste sin la comprensión de lo masculino. Por ello cabe preguntarse, ¿cómo hacer una ciudadanía femenina en la diferencia? ¿hay algún elemento que permita tal (des)encuentro? Desde mi opinión aunque Mernissi no deja de lado la masculinidad y la reflexión por el sistema patriarcal, creo que en la economía sexual, o más concretamente en la *envidia del pene* se encuentran luces al respecto.

## Envidia del pene

El psicoanálisis de la sexualidad femenina en principio no padece alguna asimetría con la masculina, el niño y la niña permanecen en un plano horizontal. En efecto, en *Los tres ensayos sobre la teoría de la sexualidad* (1905) no hay referencia alguna a relaciones verticales. Es en 1908, con el ensayo *Las teorías sexuales infantiles*, que comienza la distinción vertical en la teoría psicoanalítica entre la sexualidad masculina y la femenina. Según este ensayo señala “el interés que la niña muestra por el pene del niño, interés que «[...] se halla regido por la envidia (Neid) [...]. Cuando expresa este deseo: «preferiría ser un niño»” (Laplanche, 2004, p. 119)). En consecuencia, se puede afirmar que el concepto de “envidia del pene” fue lo que permitió fundar la distinción de la economía femenina y la economía masculina. Ésta posee un dato que la determina, a saber, el complejo de castración femenino. La niña se encuentra con la diferencia anatómica de los sexos; mira y compara: ella tiene nada mientras el niño tiene un algo de sexo, el pene. El niño mira y compara pero desmiente su algo, mira un vacío en el lugar de los órganos genitales femeninos; el niño, según Freud, recuerda las advertencias y castigos ante la masturbación, y se angustia porque puede perder su algo –que no es necesario, sino accesorio ya que la niña no lo tiene–. La niña descubre su “castración realizada” gracias a la mirada, el niño intuye que le puede pasar lo mismo que la niña y se angustia. Así, la niña siente envidia ante la castración, el niño miedo. La economía

femenina es simétrica al niño en tanto mirada, ambos se angustian, empero toman posturas distintas ante la castración; el niño se angustia ya que puede perder el pene, la niña ante el nada que enseñar lo desea. “La niña se siente lesionada en comparación con el niño y desea poseer, como éste, un pene” (Laplanche, 2004, p. 118).

La economía de la sexualidad femenina gracias a la “envidia del pene” se funda en tres vías: 1) como posibilidad adquisitiva: “engulléndolo, y retenerlo dentro del cuerpo, a menudo transformándolo en un niño [deseo de un hijo]” (Laplanche, 2004, p. 120); 2) como posibilidad anatómica: poseer un pene en la región clitorídea; 3) como posibilidad gozosa: deseo adulto de gozar de un pene en el coito [deseo del hombre]. Igualmente, la “envidia del pene” tiene otros contenidos de vital importancia para la economía sexual femenina, éstos son: un cambio en la zona erógena y un cambio de objeto de deseo. El primero indica que ante la ausencia de pene, la vagina no el clítoris es considerada la zona erógena; el segundo refiere el giro hacia el amor edípico por el padre, la madre constituía el objeto preedípico de deseo. Así, se pueden señalar tres consecuencias/datos en el establecimiento de la economía sexual femenina: 1) resentimiento hacia la madre por no dar (a la niña) un pene, 2) menosprecio de la madre que también está castrada, y 3) renuncia a la actividad fálica (masturbación clitorídea), por tanto, su actividad se adjetiva de “pasiva” (Laplanche, 2004).

Sin embargo, no es del todo posible aceptar sin más tal economía. En contra de ella se han levantado voces femeninas. Entre los puntos críticos están: 1) la devaluación de lo femenino por lo masculino, y 2) la tendencia universalista de sus análisis, desconociendo la parcialidad por el género masculino.

El primero refiere que el sentido pleno de lo masculino en la cultura se daría en el rechazo y la devaluación del mundo femenino, por tanto, también del deseo preedípico por la madre y la interiorización de sus relaciones con ella. En otras palabras, la esfera pública del *entre-los-hombres* arendtiano (en el que nace la política) se erige verticalmente apoyándose en el rechazo del otro sexo. Por ejemplo, la economía placentaria que explica la relación respetuosa de la diferencia que hay entre la madre y su no-nato sería vilipendiada con tal de posibilitar imaginarios culturales a favor de la resolución del complejo de Edipo (recuérdese que incluye la identificación con el padre y el abandono de su deseo de derrocarlo). La placenta tiene cierta autonomía para permitir el crecimiento de un cuerpo dentro de otro, y salvaguardar tal proceso de otros, a saber, la fusión (unión de los dos cuerpos) y la agresión (la eliminación de

uno para la supervivencia del otro). La madre y su “no-sí misma” negocian la supervivencia y el desarrollo. Helene Rouch, en entrevista dada a Luce Irigaray, lo explica de la siguiente manera: “todo ocurre como si la madre supiera siempre que el embrión (y, por lo mismo, la placenta) es otro, como si ella se lo comunicara a la placenta para que produjera los factores que le permitan aceptarlo en su calidad de extraño” (Irigaray, 1992, p. 39). En fin, mientras el cuerpo femenino engendra desde el respecto a la diferencia, la esfera pública (y también el cuerpo masculino) excluye la diferencia.

La economía sexual femenina padece así dos censuras: el primero se aprehendió con la envidia del pene en el que la niña rechaza a la madre por no dar un pene y por ser ella misma castrada; el segundo se aprende gracias al rechazo de la diferencia que se da en el cuerpo social patriarcalista.<sup>6</sup> Sin embargo, la economía sexual femenina se ve también devaluada por otros factores, entre ellos: “ser/ *devenir*, tener/ *no tener sexo*, fállico/ *no fállico* – pene/ *clítoris*, más/ *menos*, claramente representable/ *continente negro*, logos/ *silencio* o palabrería inconsistente, deseo de la madre/ *deseo de ser madre*” (Irigaray, 2007, p. 15).

El segundo refiere la tendencia universal en perspectiva de género de los análisis psicoanalíticos, es decir, los conceptos son tomados para el todo social sin aceptar la parcialidad masculina de los mismos.

A pesar de reconocer que sus teorías no incluyen ni pueden explicar muchos de los aspectos más importantes de la experiencia de las mujeres, continúa declarándose autor de una comprensión radicalmente nueva del humano y no de la psicología masculina. Sigue sin querer aceptar la posibilidad de que sus conceptos más fundamentales no sean universales, sino específicos en cuanto a género y determinados por éste, y de aquí que puedan ser delimitados social e históricamente (Flax, 1990, p. 158).

La discusión podría ampliarse, por ejemplo, Luce Irigaray, psicoanalista y la crítica con mayor respeto en la academia francesa, cuestiona, entre otras cosas, la relación con la función paterna y el uso de la palabra “envidia”. De la primera señala que es un acto que evita la caída y el hundimiento de la lógica fálica que lo entroniza y lo sujeta al poder y la autoridad; del segundo dice “no significa otra cosa que el desprecio por la chiquilla, de la mujer, hacia su placer para asegurar un remedio –ambiguo, sin duda– contra la angustia de castración del hombre” (Irigaray, 2007, p. 43). En otras palabras, el mantenimiento

6 Será conveniente señalar que los estudios poscoloniales han encumbrado el concepto de “*doble colonización*” para develar el contexto histórico de la situación de la mujer: ella es colonizada por la actitud imperialista y, al mismo tiempo, por la actitud patriarcal.

de las tesis por Freud obedece a la función, central para ambos sexos, que se le asigna al falo.

Ahora bien, cabe preguntarse, ¿Sherezade funda su economía sexual en la envidia del falo? No creo que pueda contestarse esta pregunta aquí, quizá un estudio arqueológico de *Las mil y una noche* permita algunos elementos, pero será cuestión de otro escrito. Pese a ello, se pueden rastrear en las tendencias feministas algunos elementos de la den cuenta de la liberación. ¿Cuáles son las tendencias feministas?

## Teoría feminista

### Teoría Feminista Norteamericana

La actitud feminista comienza en los 60's como actitud política en favor de los derechos humanos. Ir a favor de la abolición de la esclavitud era ir en contra de las estrategias opresoras de la sociedad. Estrategias que denigraban la dignidad de mujeres y los negros. Sin embargo, a pesar del apoyo dado por las activistas femeninas, éstas fueron relegadas de los grupos que apoyaron. Para los 70's fueron otras las posibilidades, habían grupos con un rol político más definido, a saber, bajo el adjetivo de revolucionarios. Las mujeres comenzaron a usar el poder e ir en contra de la esfera pública hegemónica. En este tiempo se mezclaron dos elementos: la producción crítica literaria y el activismo político. ¿Cómo se conjugaron? No fue una actividad eminentemente no hubo un factor determinante de parte de la crítica.

Al igual que cualquier otra crítica radical, la crítica feminista puede ser interpretada como producto de una lucha orientada prioritariamente hacia un cambio político y social; su cometido específico dentro de ella se convierte en un intento de extender dicha acción política general al dominio de la cultura (Moi, 1988, p. 36).

Dos posturas fueron las de esta crítica: una académica, la otra reaccionaria. La primera organizó brillantes discursos desde categorías académicas, pero perdió fuerza por dedicarse a luchar puestos laborales visibles y mejor remunerados; la segunda estuvo lejos de las categorías académicas, por tanto, distante de plataformas sociales que la visibilizarán aún más. Cabe destacar igualmente que durante estas décadas desde el activismo político hasta la vinculación de la crítica literaria una figura paradigmática fue Betty Friedan. En efecto, según

Moi, su obra *The Feminine Mystique* de 1963 fue “la primera prueba de que las mujeres americanas estaban cada vez más descontentas en la rica sociedad de la postguerra” (Moi, 1988, p. 35). Y en 1970, la NOW (*National Organization of Women*), fundada por Friedan, fue catalogada de “reformista y liberal de clase media” (Moi, 1988, p. 36).

La mejor representante del feminismo de los 70's fue Kate Millet. La publicación de su tesis *Sexual Politics*. Ésta está dividida en tres partes: la primera, sobre “la naturaleza de las relaciones de poder entre los sexos”; la segunda “el desarrollo de la lucha feminista y sus oponentes” y la tercera análisis de las obras de Lawrence, Henry Miller, Norman Maile y Jean Genet. La idea central de ésta era la escucha de los contextos sociales y culturales para una plena interpretación de la obra literaria. Ella estuvo en contra de los convencionalismos autoritarios de los autores de la época; también estuvo en contra de Freud. De éste se opuso a la envidia del pene, el narcisismo y el masoquismo femenino. Sin embargo, para Moi otras autoras rebatieron la posición de Millet, por ejemplo, se mostró que el psicoanálisis considera la identidad sexual como una construcción social y cultural, por tanto, no una esencia biológica. La otra debilidad de la comprensión freudiana radica en el olvido de la influencia del deseo subconsciente sobre el acto consciente. Millet olvidó que la misoginia también tiene raíces ocultas en el inconsciente, por tanto, una exposición de las dinámicas machistas y sus fundamentos no traen como consecuencia la liberación.

Otra representante estudiada por Toril Moi es Mary Ellmann con su obra *Thinking about Women*. La tesis de ésta se expresa en el concepto de “pensamiento por analogía sexual”: el mundo de vida y toda la experiencia de él son asumidas y explicadas desde categorías propias de la identidad sexual. Cabe destacar que Ellman junto a Millet dieron los postulados de lo que se conoce bajo el nombre de “imágenes de la mujer”. Éste recogió algunas tesis como: 1) la parcialidad de los textos y 2) la apuesta realista, esto es, recoger los contextos sociales y culturales de las obras. La crítica femenina de los 70's, entonces, consideró la autenticidad de los textos literarios, valor dado por la desmitificación de los presupuestos ideológicos de las mismas y por la ampliación de los criterios analíticos de la obra. Sin embargo, esta tendencia perdió fuerza hacia mitad de los 70's, según Moi, por “simplista e indiscriminado”.

Allí comenzó a regir otro criterio de feminismo, o mejor una práctica distinta, el interés en las obras escritas por mujeres. En efecto, tres estudios acerca de la literatura de la mujer aparecieron por aquellas fechas: de Ellen Moers, *Li-*

terary Women (1976); de Elaine Showalter, *A Literature of Their Own* (1977); y de Sandra Gilbert y Susan Gubar, *The Madwoman in the Attic* (1979). En fin, “los tres libros consiguen definir una tradición específicamente femenina en la literatura [...] en otras palabras, para estas críticas es la sociedad y no la biología la que conforma la percepción literaria del mundo propia de las mujeres” (Moi, 1988, p. 63).

## Teoría Feminista Francesa

*El segundo sexo* de Simone de Beauvoir es la obra fundadora de la corriente francesa. La tesis, siguiendo a Sartre, es: “a lo largo de la Historia, las mujeres han quedado reducidas a meros objetos de los hombres: la mujer se ha convertido en el Otro del hombre, se le ha negado el derecho a su propia subjetividad y a ser responsable de sus propias acciones” (Moi, 1988, p. 102). Se pueden distinguir otras representantes: Helene de Cixous, Luce Irigaray y Julia Kristeva. De ellas, se pueden resumir sus ideas, aunque no de manera satisfactoria, en: el sexo viene dado como condición biológica, pero es la condición cultural la que determinará sus itinerarios. Eso explicaría el uso de los términos “female”/“male” y “feminine”/“masculine”; los primeros hacen referencia a la biología, los segundos a la cultura (Moi, 1988, p. 106). Es decir, la female es de acuerdo a lo que se determine como feminine en la sociedad que habita. Por lo mismo se puede considerar que la condición feminine es relativa; en unos lugares se le puede posicionar en la dimensión privada, en otros en la pública. En este sentido, se pueden mencionar: tanto el caso de Julia Martínez que expone la condición feminine en el debate entre los derechos a la identidad colectiva de los grupos culturales y la libertad como fundamento de las democracias liberales (Cfr. Gutmann, 2008), como el caso de una mujer nahua en donde tierra, maíz, violencia y cultura, se conjugan para dar sentido a su identidad (Cfr. Guzmán, 2012). En ambos casos la mujer no tiene derecho a la tierra, el matrimonio es la vía para adquirir el derecho al uso, aunque no su posesión. La mujer es radicada en lo privado; cualquier trasgresión a dicho espacio es condenado.

El análisis de la palabra “viento” sirve de ejemplo de los análisis de la teoría feminista francesa. Irigaray explica que tal concepto es trasgresor de la masculinidad. Moi (1988) lo refiere de la siguiente manera:

L'Oubli de l'air chez Martin Heidegger (1983) es una crítica de Heidegger basada en su rechazo de la simbología del aire, que le sirve a Irigaray de punto de

partida para su propio pensamiento del aire como elemento femenino que destruye las divisiones simplistas del modelo de pensamiento masculino (p. 137).

El “viento” trae, también, otra consideración de la feminidad, la maternidad.

En *La Croyance même* (1983), breve lectura sobre el análisis freudiano del juego de fort-da, Irigaray explica que Freud ignora la crucial relación del niño con el aire, como único elemento que le permite adaptarse a la pérdida de la placenta y del cuerpo de la madre (Moi, 1988, p. 137).

Dicho de otra forma, el viento es una categoría que trasgrede el horizonte privado de la identidad femenina con el público, para hacer oposición a la dominación masculina. Así, se puede afirmar que Irigaray interpela directamente al “discurso filosófico occidental [que] es incapaz de explicar la feminidad/mujer, como algo que no sea el lado negativo de su propio reflejo” (Moi, 1988, p. 141).

Resumiendo: la condición cultural de la sexualidad impacta el andamiaje biológico. La identidad femenina, de acuerdo a la tradición francesa, puede ser reconfigurada siempre. La sexualidad femenina es corporizada y reescrita dependiendo de cada contexto. Irigaray es un ejemplo de tal proceso, revitaliza la maternidad y, desde el concepto de viento, fractura los contextos sociales machistas.

### **Apendice: fatima mernissi, perfil y bibliografía**

Fatema o Fátima Mernissi, nació en Fez- Marruecos en 1940, en un harén de la ciudad, perteneciente a una familia con recursos económicos superiores a la media de Marruecos, con extensiones de tierras y fieles a las tradiciones musulmanas. Su niñez la vivió en el harén con fronteras invisibles entre hombres y mujeres, vigilados por un portero el cual no permitía que ninguna cruzara al otro lado. En el harén de procedencia, no era parecido al que cuentan las historias: con esclavos y mujeres voluptuosas, en cambio era un harén doméstico, rodeado de toda su familia con cuatro columnas que dividían los espacios entre la familia. Un lugar para las mujeres, uno para la abuela paterna, uno para sus tíos y sus primos, el último espacio y más grande era el lugar donde se reunían todos los hombres para hablar de negocios y escuchar las noticias. De estos recuerdos Mernissi escribe un libro el cual es la única narrativa que tiene donde describe parte de su infancia en Fez, *Sueños en el umbral. Memorias de una niña del harén* (1994).

En su familia las mujeres no estudiaban, siendo su madre y su abuela analfabetas; Mernissi solo habló árabe hasta los veinte años. Se graduó de licenciatura en ciencias políticas en Marruecos y continuó sus estudios con una beca en la universidad de la Sorbona en París, aprendió varias lenguas y casi nunca escribió en árabe. Más tarde obtuvo el doctorado en sociología en la Universidad de Brandeis (Estados Unidos). Vuelve a su país a ejercer sus títulos como profesora en la universidad de Mohamed V de Rabat, se dedicó a la investigación en el Centre Universitaire de la Recherche Scientifique en Rabat- Marruecos.

Una de sus investigaciones más importantes fue a los textos coránicos, realizar un estudio minucioso de todas las versiones del Corán, para conocer el verdadero papel de la mujer en estos textos. De ahí nace su afirmación de que Mahoma era feminista y liberal para su época, que fueron otros hombres los que decidieron colocar a la mujer como menos, libros en los que Mernissi trata este tema están prohibidos en Marruecos y en otros países Musulmanes. Mernissi en sus libros defiende los derechos de la mujer, cada uno de los textos desea responder una pregunta sobre el feminismo en el islam.

Mernissi, autora de estudios científicos realizados a principios de los años ochenta en el que se demostraba la relación entre alfabetización de la mujer y los índices de natalidad, en los que demuestra que las mujeres con estudios tienden a tener menos hijos que las mujeres analfabetas, han sido de gran utilidad para comisiones especiales de las naciones unidas y las ONG. Una de las frases que más se le escuchaba es que el mejor anticonceptivo era la educación.

La mayoría de sus libros están traducidos a todos los idiomas y muchos de sus textos son obligatorios en el ámbito universitario, una de sus características principales en el momento de dar conferencias eran su carisma y la capacidad de tomárselo todo con positivismo, procuraba no salir en televisión y en ocasiones se dejaba retratar en un periódico o una revista, tapándose con un pañuelo o cubriéndose alguna parte del rostro.

En el año 2003 recibió el premio Príncipe De Asturias de las Letras junto con la escritora estadounidense Susan Sontag. Hecho que para ella era el símbolo de diálogo entre dos civilizaciones diferentes. Mernissi fue una incansable activista por los derechos de la mujer musulmana, la tenacidad de sus estudios sobre el Corán y la propiedad de sus tesis feministas la convirtieron en una de las principales intelectuales del mundo árabe. Nunca vivió en el exilio por el contrario vivió hasta el último de sus días en Rabat.

Falleció a la edad de setenta y cinco años el pasado 30 de noviembre del 2015, fue una incansable escritora hasta el último de sus días, una enfermedad que le aquejaba desde hace tres años atrás de su muerte, no le hicieron imposible el seguir investigando y escribiendo, siempre estuvo comprometida con la sociedad musulmana en la que le tocó vivir, defendiendo los derechos de sus mujeres, denunciando el patriarcado.



## Bibliografía

- Cortina, A. (2010). *Ética mínima, introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- Flax, J. (1995). *Psicoanálisis y feminismo: pensamientos fragmentarios*. Valencia: Universitat de València.
- Freud, S. (1905). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen VII - Tres ensayos de teoría sexual, y otras obras (1901-1905)*, «Fragmento de análisis de un caso de histeria» (Caso «Dora»). Traducción José Luis Etcheverry. Buenos Aires & Madrid: Amorrortu editores.
- Hirsi Ali, A. (2007). *Yo acuso: defensa de la emancipación de las mujeres musulmanas*. Barcelona: De bolsillo.
- Irigaray, L. (1992). *Yo, tú, nosotras*. Madrid: Cátedra.
- Irigaray, L. (2007). *Espéculo de la otra mujer*. Madrid: Akal.
- Laplanche, J.; Pontalis, J. B. (1997). *Diccionario de Psicoanálisis*. Madrid: Paidós Ibérica
- Moi, T. (1988). *Teoría literaria feminista*. Madrid: Catedra.
- Mernissi, F. (1994). *Sueños en el umbral: memorias de una niña del harén*. Buenos Aires: Muchnik.
- Mernissi, F. (2003). *El concepto musulmán de la sexualidad femenina activa*. En: Roxana Vásquez Sotelo. *serias para el debate n°1*. Perú: Campaña por la convención de los derechos sexuales y los derecho reproductivos.
- Mernissi, F. (2006). *El harén en Occidente*. Madrid: Espasa Calpe.

- Ordóñez, E. (2013). Una fractura desde el feminismo árabe: a propósito de Fatema Mernissi. *Revista Guillermo de Ockham*, v. 11, n. 1, p. 11-19, jun.
- Poe, Edgar Allan. (2010). “El cuento mil dos de Sherezade”. En: *La narrativa completa*. Madrid: Catedral.
- Rigal Bernal, M. (1998). Aspectos estructurales y temáticos recurrentes en la narrativa de Edgar Allan Poe. Cuenca: ediciones de la universidad de castilla, la mancha.
- Tono Martínez, J. (1984). Una rectificación a Edgar Allan Poe, la noche 1002 de Sherezada. *Los Cuadernos del Norte: Revista cultural de la Caja de Ahorros de Asturias*, ISSN 0211-0555, Año nº 6, Nº 30,
- Viveros Vigoya, M. (2014). Sexualidades e interseccionalidad en América Latina, el Caribe y su diáspora. *Revista de Estudios Sociales*, 49: 9-16

# POTENCIAL CAMBIO DE RÉGIMEN DE UN SISTEMA LAGUNAR EN EL PACÍFICO TROPICAL DE MÉXICO

## Potential Regime Shifts in One Estuarine System in the Mexican Tropical Pacific

*Carlos Andrés Rodríguez-Perafán*

*Carlos Eduardo Guevara Fletcher*

*María Eufemia Freire Tigreros*

### **Resumen:**

El enfoque teórico de los cambios de régimen se exploran como una herramienta útil para vislumbrar cómo actuales y futuras perturbaciones antrópicas y eventos naturales podrían alterar los procesos de un sistema lagunar en el Pacífico Tropical de México, donde la pesca de pequeña escala es la principal actividad económica. En términos predictivos, se vinculan datos empíricos con teoría y se discute la forma en que un cambio de régimen en el ecosistema puede dispararse mediante una mezcla de procesos internos y fuerzas externas que afectan la estructura, función y dinámica del ecosistema. Los resultados muestran que múltiples causalidades como la alta presión en los recursos pesqueros, la contaminación del agua por fuentes puntuales y difusas, el impacto potencial del cambio climático y los efectos de un mal manejo de cuenca, pueden estar socavando lentamente la resiliencia en el ecosistema, lo cual puede conducir a un cambio de régimen en la laguna costera. Estos resul-

tados tienen implicaciones en el campo de la ecología y el manejo adaptativo de los recursos naturales y el ecosistema, en casos en los que se requiere tomar decisiones de manejo con altos niveles de incertidumbre.

**Palabras claves:**

Cambio de régimen, sistemas lagunares, resiliencia, perturbaciones antrópicas y naturales, eutrofización.

**Abstract:**

It was explored the theoretical approach to regime changes as a useful tool to know how current and future anthropogenic and natural disturbances events could alter the processes of a lagoon system localized in the Tropical Pacific of Mexico, where small-scale fishing is the main economic activity. In predictive terms, empirical and theory data was linked to analyze the way in which a regime change in the ecosystem could be altered by a mixture of internal processes and external forces. It was discussed the processes that affect the structure, function and dynamics of the ecosystem. The results showed that multiple causalities such as high pressure on fishery resources, water contamination from punctual and diffuse sources, the potential impact of climate change and the effects of poor management, might be slowly undermining resilience in the ecosystem, which could lead to a regime change in the lagoon coastal system. These results have implications in the field of ecology and the adaptive management of natural resources and the ecosystem, in cases where management decisions with high levels of uncertainty are required.

**Key words:**

regime changes, lagoon system, resiliencies, anthropic and natural disturbances, eutrophication.

## **Introducción**

Entre los ecosistemas costeros, las lagunas costeras son uno de los sistemas más productivos. En ellos siendo la productividad primaria el punto de partida para la circulación de energía y nutrientes a través de todos los niveles tróficos. Las lagunas costeras también contribuyen exportando energía a ecosistemas aledaños (Stuardo y Valdovinos, 1989), y en combinación con los manglares, son el medio en que se reproducen, crían, alimentan, refugian y cohabitan muchas especies de flora y fauna acuática. La productividad primaria en las lagunas está en función de las descargas fluviales, los movimientos mareales y las áreas de vegetación costera circundante (manglares y pastos de pantano) y sumergida (pastos marinos y macroalgas), que inciden en la productividad secundaria. Esta, representada por la comunidad de peces, es relevante en los ecosistemas costeros, porque contribuye a la regulación energética a través de su capacidad de desplazamiento en el ecosistema y entre ecosistemas (Díaz-Ruiz et al., 2004).

Los ecosistemas pueden presentar cambios repentinos en su estructura, función y dinámica, y a esto se le conoce como cambios en el régimen de un sistema (Marín et al., 2014). Aunque muchos estudios han modelado los cambios de régimen en ambientes marinos (Hare y Mantua, 2000), de agua dulce (Carpenter et al., 1999) y terrestres (DeMenocal et al., 2000), pocos trabajos han explorado vincular la teoría con la observación (Scheffer y Carpenter, 2003), subestimando así el valor que estos estudios tienen en la administración de los recursos naturales y el ecosistema con el fin de alertar a tiempo sobre un posible cambio de régimen. Al vincularse la teoría con la observación, se puede conocer, representar y predecir la realidad que se estudia (Granada, 1984). En este apartado se explora el enfoque teórico de cambio de régimen para vislumbrar cómo las perturbaciones antrópicas y los eventos naturales alteran los procesos del sistema lagunar Chantuto-Panzacola, localizado en la costa sur del Pacífico mexicano, al interior de la zona núcleo de la Reserva de la Biosfera La Encrucijada (La REBIEN) (Figura 1). Primero se revisan las bases teóricas del cambio de régimen, para conceptualizar y entender la forma en que responde un sistema al cambio en las condiciones externas. Después, empleando la literatura y datos de campo (Rodríguez-Perafán, 2014), se discute cómo un cambio de régimen en Chantuto-Panzacola puede dispararse mediante una mezcla de procesos internos y fuerzas externas, que generan fluctuaciones en el ecosistema y que pueden llevar a la pesca a colapsar.

## Bases Teóricas del Cambio de Régimen

La respuesta de un ecosistema a condiciones cambiantes por efecto de variables como: temperatura, sobreexplotación de recursos o carga de nutrientes puede variar de una forma suave a una discontinua o fuerte (Turner et al. 1990, Redman 1999). En el caso de los sistemas dinámicos, como las lagunas costeras, estos pueden responder suavemente al cambio en las condiciones externas, pero a veces ellos pueden experimentar cambios profundos cuando las condiciones se acercan a un nivel crítico, y en algunos casos pueden tener más de un estado estable bajo ciertas condiciones (Scheffer y Carpenter, 2003) (Figura 2).

Los cambios de régimen se presentan cuando la resiliencia de un sistema es excedida y se produce un gran cambio casi imposible de revertir (Raffa et al., 2008) (Figura 2); lo que en el caso de los sistemas dinámicos ocurre por una perturbación o el envejecimiento del sistema (Marín et al., 2014). Además, los cambios de régimen son los grandes cambios del sistema que están más allá del rango normal visto a escalas microscópicas (e.g., puntos estables, ciclos límite y atractores extraños) (Figura 2). Los cambios de régimen, también conocidos como sorpresas ecológicas (Genkai-Kato, 2007), normalmente resultan de interacciones entre múltiples causalidades y están influenciados por la heterogeneidad espacial en múltiples escalas (Scheffer y Carpenter, 2003).

Los cambios de régimen se atribuyen fácilmente a eventos estocásticos como los huracanes o las invasiones de especies, lo cual da una idea generalizada de que un cambio de régimen nada más corresponde a situaciones catastróficas (e.g., cambios sincrónicos en la abundancia de las poblaciones en un ecosistema, el proceso erosivo que conduce a la desertización y los cambios en el estado trófico de un cuerpo de agua). Sin embargo, esto también puede representar una retroalimentación positiva del sistema, a través de un proceso de sucesión ecológica (Scheffer y Carpenter, 2003).

El estudio de los cambios de régimen se puede hacer mediante observación de datos de campo, y los modelos y experimentos que intentan representar un sistema a pequeña escala. Para el caso de los estudios basados en observación, existen al menos dos indicadores de regímenes estables alternativos que se pueden obtener a partir de datos de campo. Uno de ellos son los saltos en series de tiempo y el otro es la existencia de fronteras marcadas entre estados contrastantes.

## **Potencial Cambio de Régimen: Interacciones entre Múltiples Causalidades**

### **Indicios de Sobrepesca, Mal Manejo de Cuenca y Efectos de Fenómenos Hidrometeorológicos**

La causalidad múltiple es la regla en los cambios de régimen, pero muchas de las causas socavan lentamente la resiliencia en el ecosistema antes de que ocurra el cambio de régimen. Tras más de 70 años de pesca en el sistema lagunar Chantuto-Panzacola (Figura 1) es evidente que en la mitad de esos años se han involucrado artes de pesca sin control normativo y manejo técnico (Rodríguez-Perafán et al., 2013) lo cual ha afectado la comunidad de peces, y con ella sus aportes en la regulación energética al ecosistema. La pesca en este lugar se realiza mediante una combinación del esquema tradicional de tenencia de los recursos y el modelo de pesca cooperativizado que impulsó el Estado mexicano desde sus inicios en 1941 con la fundación de la cooperativa pesquera La Palma. Posterior a ella le han seguido las cooperativas Los Cerritos (en 1942), Barra de Zacapulco (en 1977) y Unión Santa Isabel (en 1993). Los Cerritos cuentan con una sección pesquera (una facción de pescadores legitimada por la autoridad de pesca), denominada Embarcadero Río Arriba todas ellas con problemas en la gestión pesquera.

En la actualidad, amparadas en títulos de concesión pesquera, las cooperativas operan con 649 pescadores que emplean artes de pesca prehispánicos y otros de más reciente data. Entre 1950 y 1960 el uso de artes de pesca de alto impacto (“copos” y artes semifijas como los “tapos” o “atravesadas”) se ha popularizado entre las cooperativas, y con ello se ha aumentado la productividad pesquera (Rodríguez-Perafán et al., 2013). Estas artes no son selectivas y sumadas al incremento histórico en el número de usuarios compitiendo y ejerciendo mayor presión sobre los recursos, pueden estar ocasionando un efecto en la regulación energética del ecosistema. La Figura 3 apoya esta idea, al presentar un sostenido avance en la captura histórica de peces (años 2002-2009), en respuesta a una notoria merma en la captura histórica de camarón para el mismo período de análisis. Algunos autores han reportado series históricas discontinuas de producción pesquera (entre 1983 y 2009) para al menos 9 especies de peces en el sistema lagunar (7 carnívoras y 2 omnívoras), lo cual sugiere evidencia de saltos en series de tiempo, como indicador de un probable cambio de régimen en el sistema (Rodríguez-Perafán et al., 2012). Aunque el número preciso de especies afectadas es difícil de estimar, debido a que en la venta del pescado se agrupan las especies por tallas, pesos y grupos

de interés comercial, estos datos sugieren cambios en la composición de especies y marcadas fluctuaciones poblacionales en más de 70 años de pesca en Chantuto-Panzacola. Todo ello se ve enmarcado en la posición de las especies de peces en la red trófica donde un efecto potencial de la pérdida de los grandes depredadores altera el control de arriba abajo de la población de sus presas en la pirámide alimenticia (Humphries y Winemiller, 2009).

Los recursos pesqueros (peces y camarones) y el mismo ecosistema también se han visto afectados por la pérdida y la degradación del hábitat de las especies, debido a un mal manejo de cuencas que propicia la contaminación y la sedimentación, que puede agravarse por fenómenos hidrometeorológicos. Desde 1979 a 1991, el “Plan Hidráulico de la Costa de Chiapas” condujo a un cambio en el uso del suelo, al modificar el cauce de los ríos en la región, en un área estimada de 50,231 Ha. El objetivo del proyecto era fortalecer la infraestructura de caminos, drenes y bordos, y la ampliación de la frontera agrícola (Rodríguez-Perafán et al., 2012). Un efecto combinado del proyecto hidráulico, y de importantes fenómenos hidrometeorológicos (años 1998 y 2005), son las fuertes inundaciones en la zona y el azolvamiento de áreas de pesca en el sistema lagunar. De acuerdo a Rodríguez (2000) (citado en Calva et al., 2006), en septiembre de 1998, durante la tormenta tropical Javier, en tan sólo 5 días la precipitación pluvial alcanzó los 1,200 mm (un 113% por encima de la media histórica). El evento ocasionó avalanchas con cantidades excepcionales de material sedimentario (bloques de rocas, arena, lodo y material vegetal), que en el estado de Chiapas sepultaron por completo a poblaciones humanas, y en el sistema lagunar y la planicie costera provocaron el azolvamiento en 0.8 m y hasta 3.0 m, respectivamente. El otro evento importante es el del 5 de octubre de 1995, que corresponde al paso del huracán Stan, donde se registraron lluvias de 136.91 mm (un 40% de la media histórica) (Pasch y Roberts, 2006). Estos eventos no favorecieron el patrón habitual de depósito de sedimentos finos y material orgánico, pero sí indujeron el transporte y el depósito de arenas en el sistema lagunar (Figura 4). Incluso desde el año 2000, los dragados efectuados en el sistema lagunar han incidido en esta relación (Calva et al., 2006).

Además de poderse evidenciar la causalidad múltiple en el sistema, es posible vislumbrar la coexistencia marcada de más de un estado estable alternativo (histéresis) en Chantuto-Panzacola. En condiciones ordinarias, en el sistema lagunar los valores promedio de carbono orgánico (C.O.) son mayores en el período de lluvias (mayo a noviembre) y menores en el de secas (diciembre a abril). Esto tiene una distribución espacial particular, en la que los mayo-

res valores promedios se presentan en áreas de escasa circulación: lagunas Chantuto y Panzacola, que son áreas de pesca de las cooperativas Unión Santa Isabel y Los Cerritos, respectivamente (Figura 5a y 5b). En contraste, la distribución espacial de los sedimentos se presenta con la mayor proporción de arenas cerca de Boca San Juan (BSJ), la boca del sistema (área de pesca de La Palma), y con los sedimentos más finos en áreas alejadas de la influencia marina y con escasa circulación (principalmente lagunas Chantuto y Panzacola) (Figura. 4a).

### **Eutroficación Súbita en el Ecosistema**

En un sistema lagunar un cambio súbito de régimen es la eutroficación. De acuerdo a Jeppesen et al. (1998) y Scheffer (1998) (citados en Genkai-Kato, 2007), un sistema lagunar puede tener dos estados contrastantes en la claridad del agua, debido a un excesivo ingreso de fósforo: un estado de agua clara frente a un estado de agua turbia. Durante el estado de agua clara, regularmente, se encuentran densas macrófitas dominando cerca de la costa, y floraciones de algas dominando la turbidez de la zona pelágica. Las macrófitas son piezas claves para el funcionamiento de un importante mecanismo de retroalimentación en la laguna. Ellas reducen el fósforo reciclándolo del fondo a la columna de agua, mediante la estabilización de sedimentos. También reducen la presión de los peces sobre el zooplancton, al proporcionarle a éste refugio. En consecuencia, contribuyen a aumentar la presión del pastoreo sobre el fitoplancton.

En un estado de agua turbia, cuando un ingreso excesivo de fósforo estimula el crecimiento del fitoplancton, el mecanismo se revierte, porque la abundancia del fitoplancton disminuye la luz que llega al sedimento afectando el crecimiento de las macrófitas. De esta forma se da un proceso de desaparición de las macrófitas y de baja presión sobre el fitoplancton (Genkai-Kato, 2007). Además de afectar el proceso de fotosíntesis de las macrófitas y su aporte de oxígeno al sistema, otros efectos esperados en un estado de turbidez son el incremento de la temperatura en el agua, debido a que las partículas suspendidas en el sistema absorben el calor de la luz solar. El incremento de la temperatura en el sistema, baja la disponibilidad de Oxígeno Disuelto (OD) en el agua para muchos organismos acuáticos, especialmente para los que se encuentran cerca de la superficie de la columna de agua. Las partículas suspendidas en el agua también pueden reducir la capacidad de los peces para encontrar alimen-

to, obstruir sus branquias, sepultar los organismos bentónicos y los huevos de muchas especies ovíparas durante el período de reproducción (Barko, 1981). Además, las partículas suspendidas en el agua pueden traer consigo diversidad de contaminantes al sistema (e.g., metales pesados), y con el tiempo, estos pueden ser resuspendidos en el cuerpo de agua al ser liberados de las zonas de depósito de sedimentos, como consecuencia de las actividades de dragado.

La eutroficación de Chantuto-Panzacola puede ocurrir como consecuencia de la contaminación del agua por fuentes puntuales (descargas de asentamientos humanos) y difusas (contaminación agrícola y atmosférica), en las inmediaciones del sistema o en la parte alta de la cuenca hidrográfica. Un estudio reciente (Gómez et al., 2014) ha clasificado las aguas del sistema lagunar con baja calidad, haciendo notar que las lagunas Chantuto y Los Cerritos son consideradas a Eutrófico durante la época de estiaje. La figura 6 ilustra un hipotético proceso de eutroficación en Chantuto-Panzacola, lo cual ayuda a poner en relieve posibles consecuencias en la composición, estructura y dinámica del ecosistema.

## Efectos Esperados del Cambio Climático

El cambio climático es uno de los temas que mayor preocupación genera en el mundo. Este fenómeno tiene la capacidad de afectar notoriamente los ecosistemas, y la distribución, abundancia y ecología de las especies biológicas que sustentan. En la actualidad, es evidente su efecto temporal, en términos de temperatura, en vastas zonas a nivel mundial, incluyendo México y sus costas (Rosenzweig et al., 2008).

El cambio climático impacta los sistemas hidrológicos, debido a los cambios que se producen en distintas variables que intervienen en la regulación de estos sistemas (i.e., regímenes de lluvias, procesos de evaporación y escorrentías que se pierden, al igual que parte del agua contenida en el suelo). Estos cambios afectan la redistribución espacio-temporal de los recursos acuáticos, los cuales tienen influencia en la oferta y demanda de los balances de aguas (Fu et al., 2008). Una de las principales consecuencias radica en que el aumento de temperatura del agua genera cambios hidrológicos, como el aumento de las descargas máximas o largos períodos de bajo caudal. Esto último también puede conducir a una mayor carga de nutrientes y, en algunas regiones, a la salinización y/o acidificación de las aguas.

En arroyos, el aumento de la temperatura puede conducir a la extinción de especies características. En las aguas estancadas, las comunidades bióticas se verán afectadas por una serie de procesos, como una mayor frecuencia de períodos de estratificación, desecación de áreas y aumentos de productividad y floraciones de algas. El cambio climático también puede hacer variar las temperaturas en las lagunas costeras, agravando los efectos de la eutrofización en ellas, lo cual es preocupante en Chantuto-Panzacola, si las fuentes de contaminación identificadas permanecen sin control agregando gran cantidad de nutrientes al ecosistema, conduciendo definitivamente al cambio de régimen debido a la eutrofización. De ser así, el sistema dejaría de prestar los servicios ecosistémicos que caracterizan estos cuerpos de agua.

En los océanos el efecto del cambio climático puede generar el incremento en el nivel de aguas afectando las zonas costeras, el desplazamiento (migración) de las especies a otros lugares, la productividad del plancton y con ello la cadena trófica, además de generar problemas en el desarrollo de los estadios tempranos de las especies lo cual afecta la biomasa y distribución de las poblaciones. Otros efectos esperados del cambio climático en los océanos incluyen el aumento en las concentraciones de contaminantes (IPC, 2014; Rosenzweig et al., 2008; Whitehead et al., 2009).

Para Latinoamérica y particularmente para México, el efecto del cambio climático es evidente. Su localización entre dos océanos, y su latitud y relieves, lo hacen estar particularmente expuesto a diferentes fenómenos físicos e hidrometeorológicos, como las sequías, las altas temperaturas, las inundaciones y las precipitaciones (Figura 7 y 8). En el caso del sistema lagunar Chantuto-Panzacola, al suroeste de México, se prevé que experimentará los efectos del cambio climático, debido principalmente a estar expuesto a altas temperaturas, con pérdidas de hasta un 10 % en precipitaciones, esto pese a ser considerada una zona de alta pluviosidad. Esta condición, la hace ser catalogada como una zona susceptible a inundaciones en épocas de fuertes lluvias (Figura 7 y 8).

## **Conclusiones e Implicaciones para el Manejo Adaptativo**

Los datos observados y las reflexiones teóricas sugieren varias líneas de evidencia sobre un potencial cambio de régimen en Chantuto-Panzacola, si la resiliencia del sistema es excedida, al alcanzarse un umbral en el que se produzca un gran cambio que sería casi imposible de revertir. La alta presión en

los recursos pesqueros, la contaminación del agua y los efectos de un mal manejo de cuenca, se erigen como las actuales perturbaciones antrópicas al ecosistema. Futuras perturbaciones antrópicas y eventos naturales podrían esperarse para los recursos pesqueros y el ecosistema, como consecuencia del cambio climático.

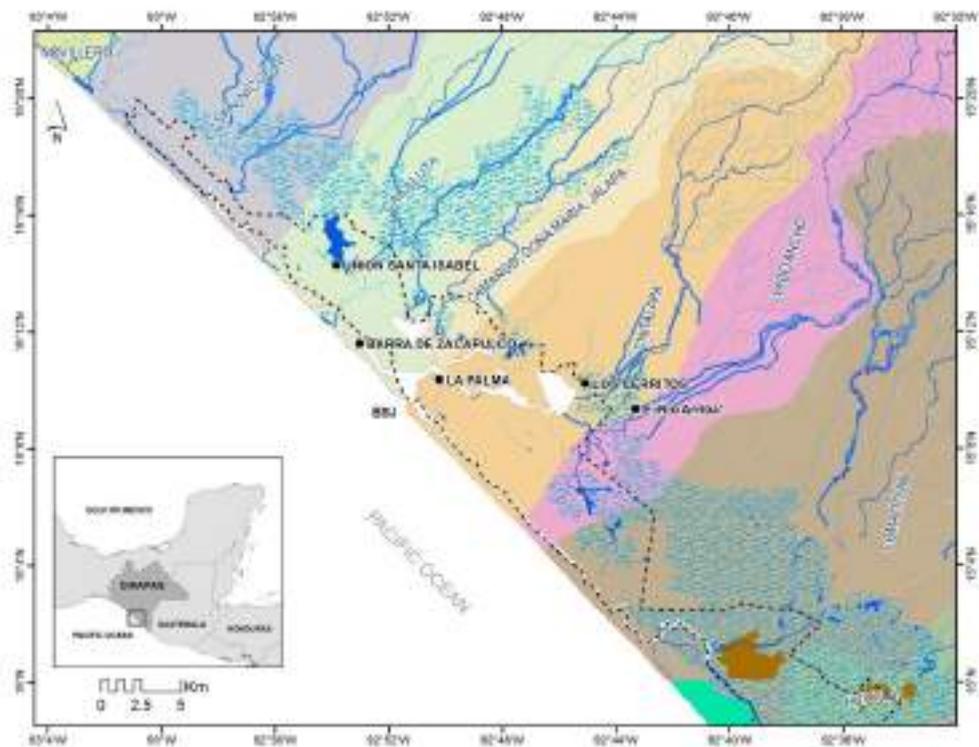
Los resultados de este trabajo distan de ser concluyentes, pero tienen la capacidad de alertar a tiempo sobre la probable existencia de indicadores alternativos en el sistema lagunar, lo cual permite construir escenarios posibles a futuro, diseñar intervenciones, implementar y evaluar estrategias de manejo del ecosistema y los recursos que sustenta. Los esquemas de manejo adaptativo de los recursos naturales y el ecosistema, que operan bajo condiciones de incertidumbre por la complejidad de los socio-ecosistemas que gestionan, se pueden beneficiar de trabajos como éste, para ajustar sus programas de manejo.

## Bibliografía

- Barko, J. W., & Smart, R. M. (1981). Sediment-based nutrition of submersed macrophytes. *Aquatic Botany*, 10, 339-352.
- Calva, L., Pérez, A., & Márquez, A. (2006). Contenido de carbono orgánico y características textuales de los sedimentos del sistema costero lagunar Chantuto-Panzacola, Chiapas. *Hidrobiológica*, 16(2), 127-136. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/pdf/578/57816204.pdf>
- Carpenter, S., Ludwig, D., & Brock, W. (1999). Management of eutrophication for lakes subject to potentially irreversible change. *Ecological Applications*, 9(3), 751-771. Recuperado a partir de <http://ib.berkeley.edu/labs/power/classes/2006fall/ib250/4.pdf>
- DeMenocal, P., Ortiz, J., Guilderson, T., Adkins, J., Sarnthein, M., Baker, L., & Yarusinsky, M. (2000). Abrupt onset and termination of the African Humid Period: Quaternary Science Reviews, 19(1-5), 347-361. [https://doi.org/10.1016/S0277-3791\(99\)00081-5](https://doi.org/10.1016/S0277-3791(99)00081-5)
- Díaz-Ruiz, S., Cano-Quiroga, E., Aguirre-León, A., & Ortega-Bernal, R. (2004). Diversidad, abundancia y conjuntos ictiofaunísticos del sistema lagunar-estuario Chantuto-Panzacola, Chiapas, México. *Revista de Biología Tropical*, 52(1), 187-199.
- Fu, C., Jiang, Z., Guan, Z., He, J., & Xu, Z. (2008). Impacts of Climate Change on Water Resources and Agriculture in China. En *Regional Climate Studies of China* (pp. 447-464). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-79242-0\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-540-79242-0_11)
- Genkai-Kato, M. (2007). Regime shifts: catastrophic responses of ecosystems to human impacts. *Ecological Research*, 22(2), 214-219. <https://doi.org/10.1007/s11284-006-0304-5>

- Gómez, R., Tovilla, C., Barba, E., Castañeda, O., Valle, F., Romero, E., & Ramos, E. (2014). Índices tróficos de importancia ecológica y su relación con algunas variables físico-químicas en el sistema lagunar estuarino Chantuto-Panzacola, Chiapas, México. *Revista cubana de investigaciones pesqueras*, 31(2), 47–57. Recuperado a partir de <http://www.ocean-docs.org/handle/1834/9096>
- Granada, H. (1984). La teoría: su estructura e importancia en la investigación científica. *Revista de Psicología* (Vol. 2). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado a partir de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4494/4475>
- Hare, S., & Mantua, N. (2000). Empirical evidence for North Pacific regime shifts in 1977 and 1989. *Progress in Oceanography*, 47(2–4), 103–145. [https://doi.org/10.1016/S0079-6611\(00\)00033-1](https://doi.org/10.1016/S0079-6611(00)00033-1)
- Humphries, P., & Winemiller, K. (2009). Historical Impacts on River Fauna, Shifting Baselines, and Challenges for Restoration. *BioScience*, 59(8), 673–684. <https://doi.org/10.1525/bio.2009.59.8.9>
- IPC. (2014). *Climate Change 2014: Impacts, Adaptation, and Vulnerability. SUMMARY FOR POLICYMAKERS*. Iñigo J. Losada (Spain), Graciela O. Magrin (Argentina), José A. Marengo (Brazil), Anil Markandya (Spain). Cambridge University Press. Recuperado a partir de [http://www.hko.gov.hk/climate\\_change/ed\\_package/doc/impacts\\_av.pdf](http://www.hko.gov.hk/climate_change/ed_package/doc/impacts_av.pdf)
- Marín, V., Delgado, L., Vila, I., Tironi, A., Barrera, V., & Ibáñez, C. (2014). Regime shifts of Cruces River wetland ecosystem: current conditions, future uncertainties. *Latin American Journal of Aquatic Research* *Latin American Journal of Aquatic Research Lat Am. J. Aquat. Res.*, 42(1), 160–171. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175030002013>
- Pasch, R., & Roberts, D. (2006). *Tropical Cyclone Report Hurricane Stan. 1-5 October 2005*. Recuperado a partir de [http://www.nhc.noaa.gov/data/tcr/AL202005\\_Stan.pdf](http://www.nhc.noaa.gov/data/tcr/AL202005_Stan.pdf)
- Raffa, K., Aukema, B., Bentz, B., Carroll, A., Hicke, J., Turner, M., & Romme, W. (2008). Cross-scale Drivers of Natural Disturbances Prone to Anthropogenic Amplification: The Dynamics of Bark Beetle Eruptions. *BioScience*, 58(6), 501–517. <https://doi.org/10.1641/B580607>
- Redman, C.. (1999). *Human Impact on Ancient Environments*. Tucson (AZ): University of Arizona Press.

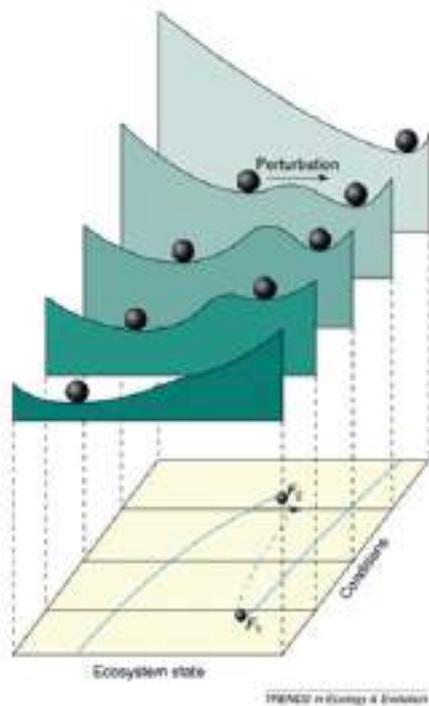
- Rodríguez-Perafán, C. (2014). Análisis multidimensional del aprovechamiento pesquero en el sistema estuarino Chantuto-Panzacola, Chiapas, México (tesis doctoral). El Colegio de la Frontera Sur, México.
- Rodriguez-Perafán, C., Rodiles-Hernández, R., & Nahed-Toral, J. (2012). Sustentabilidad pesquera: factores que socavan y potencian la resiliencia pesquera en Chantuto-Panzacola. En P. Muñoz, S. Villerías, & P. Tello (Eds.), *La Pesca: un Solo Espacio, Diferentes Enfoques de Estudio* (Primera Ed, pp. 13–24). Toluca de Lerdo: Universidad Autónoma de Guerrero.
- Rodríguez-Perafán, C., Rodiles-Hernández, Nahed-Toral, J., & Pombo-López, A. (2013). Social institutions for fisheries management in the mexican Tropical Pacific. *Research Journal of Biological Sciences*, 8(6), 193–205. Recuperado a partir de <http://docsdrive.com/pdfs/medwell-journals/rjbsci/2013/193-205.pdf>
- Rosenzweig, C., Karoly, D., Vicarelli, M., Neofotis, P., Wu, Q., Casassa, G., ... Imeson, A. (2008). Attributing physical and biological impacts to anthropogenic climate change. *Nature*, 453(7193), 353–357. <https://doi.org/10.1038/nature06937>
- Turner B., I. Clark; W. Kates; R. Richards; J. Matthews; J. Meyer; W. (1990). *The Earth as Transformed by Human Action: Global and Regional Changes in the Biosphere over the Past 300 Year s*. New York: Cambridge University Press.
- Scheffer, M., & Carpenter, S. (2003). Catastrophic regime shifts in ecosystems: linking theory to observation. *Trends in Ecology & Evolution*, 18(12), 648–656. <https://doi.org/10.1016/J.TREE.2003.09.002>
- Stuardo, J., & Valdovinos, C. (1989). Estuarios y lagunas costeras: ecosistemas importantes del Chile central. *Amb. y Des*, 1, 107–115. Recuperado a partir de [http://www.cipmachile.com/web/200.75.6.169/RAD/1989/1\\_Stuardo-Valdovinos.pdf](http://www.cipmachile.com/web/200.75.6.169/RAD/1989/1_Stuardo-Valdovinos.pdf)
- Whitehead, P., Wilby, R., Battarbee, R., Kernan, M., & Wade, A. (2009). A review of the potential impacts of climate change on surface water quality. *Hydrological Sciences Journal*, 54(1), 101–123. <https://doi.org/10.1623/hysj.54.1.101>



**Figura 1.** Localización del sistema lagunar, Boca San Juan (BSJ), las cooperativas pesqueras (\*incluyendo la sección pesquera), cuencas hidrográficas y zona núcleo de La REBIEN (línea punteada) (Rodríguez-Perafán et al., 2013).

La teoría de estados estables alternativos, describe la respuesta de un sistema a alguna condición externa:

“Las implicaciones de los estados estables alternativos pueden ser más claras por medio de “paisajes” representando las propiedades de estabilidad en diferentes condiciones externas (Figura 2a). La bola (representando el estado del ecosistema) tiende a establecerse en los valles, que corresponden a equilibrios estables. Las colinas corresponden a la línea punteada, que representa equilibrios inestables, y marca la frontera entre valles alternativos (también llamados “cuencas de atracción”). El cambio en las condiciones externas afecta la estabilidad del paisaje. Esto conduce generalmente a cambios menores en la posición de la parte inferior de un valle (el equilibrio). Sin embargo, el valle puede contraerse, y cuando desaparece eventualmente (esto es una bifurcación; e.g.  $F_2$ ) una “transición catastrófica” a otro valle ocurre. Para inducir un nuevo interruptor de cambio al valle original, no basta con restaurar las condiciones ambientales presentes antes del colapso. En su lugar, se necesita ir más allá a otro punto de bifurcación ( $F_1$ ), donde el sistema se desplace hacia atrás. La diferencia entre interruptores de avance y regreso es conocida como histéresis.”

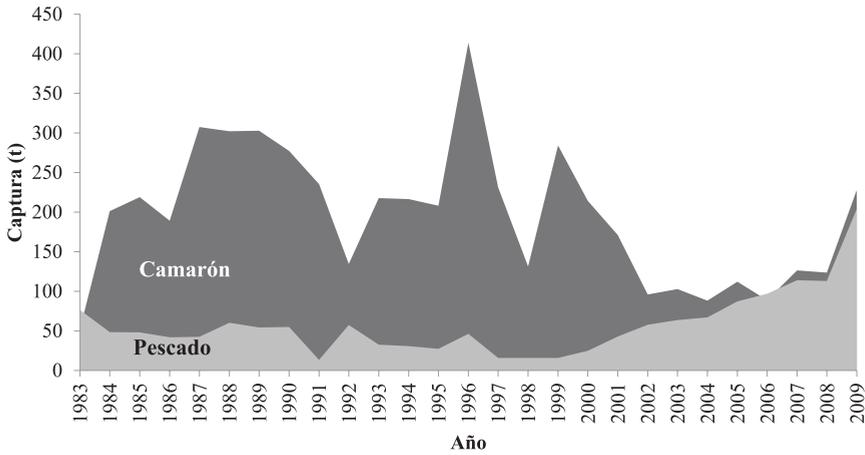


**Figura 2a.** Paisajes de estabilidad mostrando cómo las condiciones externas pueden afectar la resiliencia del equilibrio.

“Para las condiciones en las que existen equilibrios alternativos, el estado inicial (la posición en el paisaje) determina el equilibrio en el que se asentará el sistema. Esto se conoce como “dependencia de la trayectoria” e implica, entre otras cosas, que una perturbación suficientemente grave (e.g., fuego eliminando parte de la biomasa) puede inducir un cambio a otro estado estable. Obviamente, un sistema es llevado más fácilmente al interior de un estado alternativo si la cuenca de atracción alrededor del estado actual es pequeña. El tamaño de la cuenca de atracción es también llamado resiliencia. Hay que tomar en cuenta, que el cambio en las condiciones externas puede reducir la resiliencia sin afectar mucho al estado de equilibrio. Esto implica, que el sistema parece inalterado, pero se ha vuelto frágil en el sentido de que cada vez más perturbaciones pequeñas pueden inducir un cambio a otro estado.”

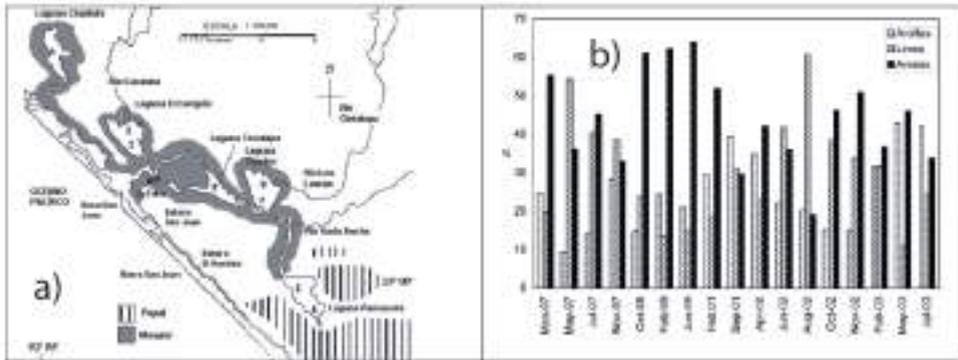
“En ocasiones, los modelos no se establecen en un estado estable (o equilibrio), sino que convergen en un patrón oscilante (e.g., un ciclo predador-presa) o un patrón de fluctuaciones erráticas. Todos los regímenes a los cuales un sistema se mueve asintóticamente se conocen como “atractores” (e.g., un atractor de puntos, un ciclo o un atractor extraño). En contraste, las estructuras inestables se conocen como “repelentes”, y se refieren a puntos, ciclos u otras estructuras.”

**Figura 2.** Bases teóricas de estados estables alternativos (Scheffer & Carpenter, 2003).



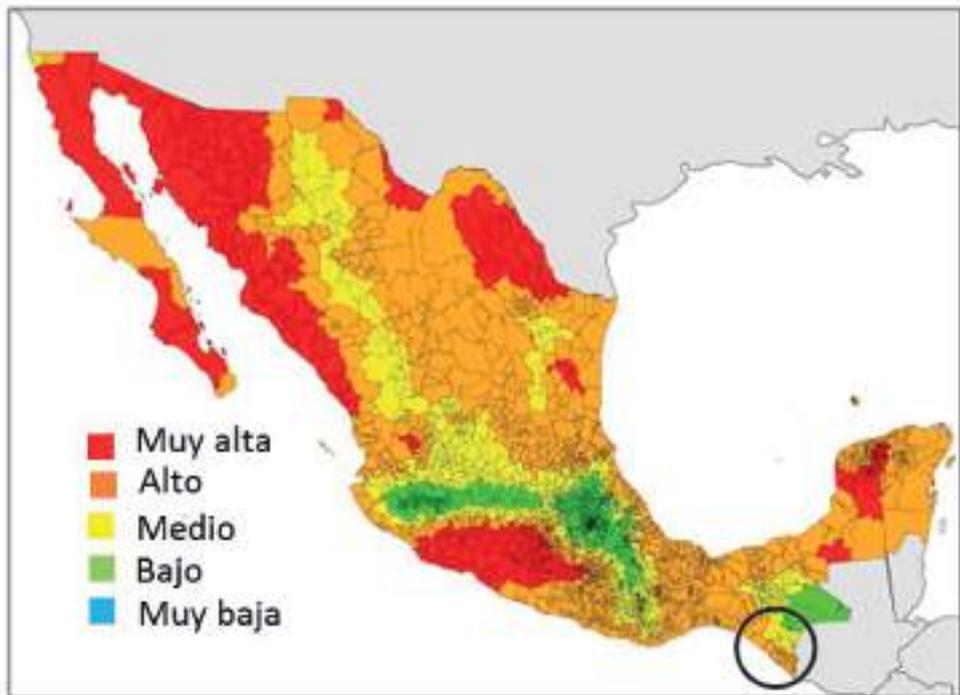
**Figura 3.** Captura histórica de camarón y pescado en el sistema lagunar Chantuto-Panzacola (1983-2009)\*.

\*Datos de captura proporcionados por la Comisión Nacional de Acuacultura y Pesca (CONAPESCA), Subdelegación Chiapas, México.



**Figura 4.** Características texturales de los sedimentos en Chantuto-Panzacola (Calva et al., 2006). (a) Estaciones de muestreo; (b) promedio de granulometría (marzo de 1997- julio de 2003), evidenciando incrementos de arena (barras negras) en el sistema lagunar para el mes de octubre de 1998, un mes después del paso de la tormenta tropical Javier.





**Figura 7.** Temperaturas máximas diarias registradas en 340 estaciones climatológicas en México\* (IPC, 2014). El círculo hace referencia el área de estudio.

\*Datos corresponden a al menos 30 años de registro.



**Figura 8.** Vulnerabilidad a inundaciones y cambios proyectados en precipitación en México (IPC, 2014). (a) Zonas susceptibles a inundaciones (con base en criterios topográficos, geomorfológicos, geológicos, edafológicos, de densidad de drenaje, de cobertura vegetal y de precipitación. Incluye información hemerográfica, estadística y bibliográfica); (b) cambios en el promedio de precipitación anual proyectados (2015-2039). Los óvalos hacen referencia al área de estudio.

## ACERCA DE LOS AUTORES

### ***Angela María Arce Cabrera:***

Doctora en Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile. Magister en Educación de la Universidad Javeriana. Experiencia en investigación aplicada a los procesos comunicativos al interior de las instituciones educativas, especialmente en la relación comunicación, educación y violencia, trabajada con adolescentes escolarizados de sectores populares de la ciudad de Cali.

Correo electrónico: [angela.arce00@gmail.com](mailto:angela.arce00@gmail.com)

### ***Adriana María Buitrago Escobar:***

Es Doctora en Derecho de la Universidad de Alcalá de Henares (España), con Estancia Pos-doctoral en la Universidad de Alcalá de Henares (España) a través de la Beca Internacional Giner de los Ríos, Máster Universitario en Derecho de Empresa con Orientación en Investigación de la Universidad de Alcalá de Henares (España) y Abogada de la Universidad Santiago de Cali. Docente investigadora de la Facultad de Derecho de la Universidad Santiago de Cali, pertenece al grupo de investigación GICPODERI. Calificada como Investigadora Junior por Colciencias (Colombia).

Correo electrónico: [adrianabuitrago@usc.edu.co](mailto:adrianabuitrago@usc.edu.co)

***Martha Graciela Cantillo Sanabria:***

Doctora en Investigación Educativa, Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Alicante España, Magister en Investigación Educativa de la misma Universidad. Experiencia como docente investigadora en la Universidad de Alicante, Universidad de Génova Italia y Universidad Santiago de Cali.

Correo electrónico: martha.cantillo00@usc.edu.co/marta199@gmail.com

***María Eufemia Freire Tigreros:***

Doctoranda en Investigación, en Humanidades, de la Universidad de Castilla-la Mancha, Toledo España. Magister en Educación del Tecnológico de Monterrey. Especialista en Educación Ambiental y Licenciada en Biología y Química de la Universidad Santiago de Cali. Directora del Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Facultad de Educación, Universidad Santiago de Cali.

Correo electrónico: maria.freire00@usc.edu.co/mefreiretigreros@gmail.com

***Carlos Eduardo Guevara Fletcher:***

Doctor y Magister en biodiversidad, Funcionamiento y Gestión de Ecosistemas de la Universidad Del País Vasco en España. Especialista en Oceanografía y Recursos Marino de la Universidad Politecnica de Cataluña. Biólogo con énfasis en Marina de la Universidad del Valle. Actualmente es el director de la Maestría en Educación Ambiental Y desarrollo Sostenible de la Universidad Santiago de Cali. Ha desempeñado labores en el sector público en Colombia en los institutos ICA, INCODER, CCI y privado como docente en colegios en la Ciudad de Cali y en el centro de Investigaciones AZTI-Tecnalia en España.

Correo electrónico: carlos.guevara04@usc.edu.co

***Luis Armando Muñoz Joven:***

Doctor en Humanidades, Magíster en filosofía, Especialista en Pensamiento Político Contemporáneo, Comunicador Social, Músico. Es docente de la Universidad Santiago de Cali desde el año 2002, en donde ha publicado bajo la editorial USC en las revistas Papeles de Comunicación, Hablas y Decires y Contextos; y los libros Por una Teoría de la Desinformación (2008) y La Formación de la Conciencia Moral de Adolescentes (2016).

Correo electrónico: Luis.muñoz03@usc.edu.co

***Edward Javier Ordóñez:***

Magíster en Filosofía. Filósofo y Psicólogo. Docente dedicación exclusiva de la Universidad Santiago de Cali. Pertenece al grupo de investigación en ciencias sociales y artes, GISOHA. Calificada como Investigador Asociado por Colciencias (Colombia).

Correo electrónico: Edward.javier11@gmail.com

***Carlos Andrés Rodríguez Perafán:***

Doctor en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable por el Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), México. Con estudios posdoctorales en la misma institución. Ha estado a cargo y participado en varios proyectos de investigación sobre el uso, manejo y conservación de los recursos naturales. Así mismo, en proyectos de desarrollo comunitario. Cuenta con publicaciones científicas en revistas arbitradas y capítulos de libro. Ha sido asesor del Programa de “Pesca Responsable” en la Reserva de la Biosfera La Encrucijada (La REBIEN), México. Actualmente, se desempeña como docente e investigador adscrito al Programa de Maestría en Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible, de la Facultad de Educación en la Universidad Santiago de Cali.

Correo Electrónico: carlos\_perafan@hotmail.com

***Juan Sebastian Rojas Miranda:***

Doctor en Literatura Comparada. Cursó estudios literarios en la Universidad Paris Nanterre (licenciatura en Lettres Modernes, master en Literatura Comparada), hasta obtener el título de doctor. Docente de la universidad Santiago de Cali.

Correo electrónico: [juan.rojas10@usc.edu.co](mailto:juan.rojas10@usc.edu.co)