



# LUCENS

---

REVISTA DE INVESTIGACIÓN

**Gestión Integral del Riesgo de Desastres (GIRD) en México. Una prioridad relegada al discurso.**

Roberto Carlos Borja Baeza

**Análisis histórico y comparativo del libre mercado como eje de desarrollo de las sociedades**

Adolfo Pérez Gullias

**Sentencia Caso Fornerón e hija vs. Argentina (Sentencia de Fondo, Reparaciones y Costas del 27 de abril de 2012).**

Rosa Eloísa Pinzón Caballero

**La naturaleza humana desde la perspectiva de Carl Rogers y el proceso de valoración en la persona madura.**

María del Rosario del Collado A.

**Implementación de la clase invertida con el uso de herramientas digitales en educación superior.**

Maribel Orozco Infante

**La Mirada frente al objeto sagrado**

Ana Valeria Torres Sandoval

**Apuntes sobre la Reforma del Estado propuesta para reorganizar la Administración en México.**

José Antonio Álvarez Méndez

## Universidad Motolinía del Pedregal

### Rectora

**| Margarita Pérez Nerey**

### Directora de Investigación

**| Rebeca Córdova López**

### Responsable Editorial

**| Bruno Cruz Petit  
| Ruth Busto Busto**

### Consejo de Investigación y Editorial

**| Bruno Cruz Petit  
| José Roberto Medardo Plasencia Castellanos  
| Juan Antonio Valdivia Vázquez  
| Julián Santoyo García Galiano  
| Julieta Paulina Villazón Rebollar  
| Mario Esparza Díaz de León  
| Rebeca Córdova López  
| Ricardo Marcelino Rivas García  
| Ruth Busto Busto  
| Víctor Manuel Mendoza Martínez**

### Cuidado de la Edición

**| Julieta Paulina Villazón Rebollar**

### Diseño Gráfico

**| Mildred Camba  
| Fernando Nicolás Reyes**

### Corrección de Estilo

**| Guillermo Clark Palacios**

LUCENS REVISTA DE INVESTIGACIÓN. Año 5, No. 5 de enero a diciembre del 2020 es una publicación anual editada por la Universidad Motolinía del Pedregal, A. C., a través de la Dirección de Investigación. Calle Avenida de las Fuentes 525, Col. Jardines del pedregal, Alcaldía Álvaro Obregón, C. P. 01900, Ciudad de México, Tel. 55 5022 0834, página electrónica [www.ump.mx](http://www.ump.mx). Editor responsable Dr. Bruno Cruz Petit / Mtra. Ruth Busto Busto. Reserva de Derechos de Uso Exclusivo no. 04-2016-091915354300-102 e ISN 2594-0287 otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Dirección de Investigación, Dra. Rebeca Córdova López, Calle Avenida de las Fuentes 525, Col. Jardines del Pedregal, Alcaldía Álvaro Obregón, C. P. 01900, Ciudad de México, fecha de última modificación 30 de abril de 2018.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor responsable de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos o imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Motolinía del Pedregal.



# LUCENS

## Editorial

Por: **Dr. Medardo Plasencia**  
Director de la Escuela de Desarrollo Humano

La ciencia comienza con el asombro que mueve a la curiosidad que generará la pregunta y las preguntas que motivan la búsqueda de respuestas de un conocimiento cotidiano, que le resulta insuficiente e inconsistente. La curiosidad inteligente del hombre no se conforma con el conocimiento inmediato y superficial, quiere averiguar el porqué y el cómo de lo que conoce y sucede en el mundo. Quiere respuestas fundamentadas y por eso pasa del conocimiento espontáneo y empírico al conocimiento que desarrolle un pensamiento riguroso y sistemático, es decir científico, caracterizado por la curiosidad del hombre de hallar en todo, una explicación causal rigurosa.

La curiosidad es un comportamiento inquisitivo, al observar y descubrir qué haya más por conocer, es el aspecto emocional que despierta el interés por lo no conocido, por lo oculto, por ir más allá de lo visto, de lo oído, de lo aprendido, que propicia la investigación, el aprendizaje y la creatividad, gracias a su capacidad de pensamiento abstracto de fantasear, de imaginar e inventar y de su conciencia, que le muestra lo que sabe y lo puede buscar en el universo de lo desconocido. Está íntimamente vinculada con la pregunta y la pregunta con la conciencia. Con la pregunta, el



hombre se estremece por lo que pueda encontrar en la respuesta, se emociona ante lo desconocido, entre los miedos, tristezas, alegrías, gozo y satisfacción por lo encontrado o por lo descubierto. La ciencia se construye y se forma por medio de los conocimientos de las personas, conocimiento que siempre es intencional, que busca fundamentos, seguridad y consistencia por medio de la certeza o la comprobación o de algún otro medio que le dé confianza, claridad y firmeza en sus conocimientos. En la ciencia, la intencionalidad por conocer y profundizar no tiene límites, entre más se conoce, se tiene conciencia de lo mucho que podrá conocer.

El conocimiento de la ciencia pretender ser un control reflexivo para determinar su validez, su verdad y su certeza, porque la ciencia es un conocimiento que se desarrolla por un medio llamado método, que sistematice sus conocimientos y le dé una consistencia orgánica, esto es, que no sean datos aislados e inconexos, sino que se entrelacen, le den coherencia y sustento, por lo que es un conocimiento de mediaciones, nunca es inmediato siempre es mediato; que le permitan llegar a conclusiones rigurosas que hace que ese conocimiento sea una ciencia. Como muestra, el presente número de la revista *Lucens* incluye artículos y ensayos de investigación de gran y diverso interés para el lector.

El Dr. Roberto Borja Baeza, colaborador externo, ofrece una visión sobre la Gestión Integral del Riesgo de Desastres en México; la Dra. Rosa Eloísa Pinzón realiza un magistral análisis de la sentencia del caso Fornerón en Argentina; la Mtra. Maribel Orozco Infante expone las bondades de implementar la clase invertida con el uso de herramientas digitales; el Dr. José Antonio Álvarez Méndez, colaborador externo, ofrece una interesante propuesta de reorganización para la Administración Pública; el Mtro. Adolfo Pérez Gullias redacta un breve repaso histórico de la doctrina del libre mercado en el desarrollo de las sociedades; la Dra. Rosario del Collado habla sobre la naturaleza humana desde la óptica del desarrollo humano y la Mtra. Ana Valeria Torres, colaboradora externa, aporta una hermosa reflexión sobre la mirada frente al objeto sagrado.

# ÍNDICE

**3** | Editorial  
**José Roberto Medardo Plasencia Castellanos**

Artículos de  
Investigación

**7** | Gestión Integral del Riesgo de Desastres (GIRD)  
en México. Una prioridad relegada al discurso  
**Roberto Carlos Borja Baeza**

**24** | Sentencia Caso Fornerón e hija vs. Argentina  
**Rosa Eloísa Pinzón Caballero**

**50** | Implementación de la clase invertida con el uso  
de herramientas digitales en educación superior  
**Maribel Orozco Infante**

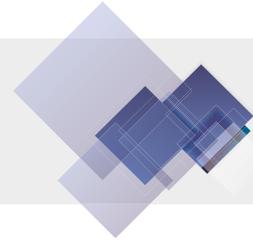
**79** | Apuntes sobre la Reforma del Estado propuesta  
para reorganizar la Administración en México  
**José Antonio Álvarez Méndez**

**92** | Análisis histórico y comparativo del libre mercado  
como eje de desarrollo de las sociedades  
**Adolfo Pérez Gulias**

**110** | La naturaleza humana desde la perspectiva de  
Carl Rogers y el proceso de valoración en la  
persona madura. Algunas interpretaciones y  
comentarios para acompañantes de procesos  
terapéuticos en tiempos de Pandemia  
**María del Rosario del Collado A.**

ENSAYOS

**118** | La Mirada frente al objeto sagrado  
**Ana Valeria Torres Sandoval**



# Gestión Integral del Riesgo de Desastres (GIRD) en México. Una prioridad relegada al discurso.

Roberto Carlos Borja Baeza\*

## Resumen

La Gestión Integral del Riesgo de Desastres (GIRD) se ha convertido en uno de los paradigmas centrales de los últimos años por parte de organismos internacionales y gobiernos, como una respuesta al creciente número de desastres, aumento de los daños y frecuencia de su ocurrencia. El avance en las propuestas teóricas ha sido constante, analítico y profundo, pero su implementación aún dista de considerarse aceptable. Concretamente en México, textos, reportes y discursos oficiales pretenden desplazar la realidad detrás del escenario en que vive un importante porcentaje de la población: riesgo alto por fenómenos de origen natural. Una necesidad de primer orden, la prevención de desastres, aún requiere de un camino largo por recorrer. Y el andar es lento.

### Palabras claves:

Gestión Integral del Riesgo de Desastres, vulnerabilidad, prevención, población civil.

## Abstract

Integrated Disaster Risk Management (IDRM) has become one of the central paradigms in recent years by international organizations and governments, as a response to the growing number of disasters, increased damage and frequency of their occurrence. Progress in the theoretical proposals has been constant, analytical and profound, but their implementation is still far from being considered acceptable. Specifically, in Mexico, texts, reports and official speeches seek to displace the reality behind the scenes in which an important percentage of the population lives: high risk due to phenomena of natural origin. A major need, disaster prevention, still requires a long way to go. And the walk is slow.

### Key words:

Integrated Disaster Risk Management, vulnerability, prevention, civil population.

---

\* Doctor en Geografía, UNAM, Diplomado en Integración territorial con fines de evaluación de riesgos y prevención de desastres. Certificado en Planificación para el Desarrollo Local, Ordenamiento Territorial y Gestión del Riesgo en Florida International University



## Metodología

### Gestión Integral de Riesgos por Desastres

El presente escrito sintetiza el contexto de la Gestión Integral de Riesgos por Desastres (GIRD) en México. Desde el escenario global hasta el nacional, se establece la importancia de la GIRD, las propuestas y convenios internacionales a los que México se ha integrado, para enmarcar la problemática no exclusiva, pero sí de atención prioritaria en el país, justificada por el alto nivel de riesgo prevaleciente en el territorio nacional. Finalmente, se señala la principal omisión, convertida en el obstáculo mayor, de la pretensión, al menos en el discurso, de implementar la GIRD en el país: omitir la inclusión como actor sustancial de la población.

### Conceptualización de la Gestión Integral del Riesgo de Desastres.

La relación intrínseca entre el ser humano y el medio natural tiene una de sus expresiones más intensas en la amenaza que representan algunos fenómenos naturales, tales como sismos, inundaciones, actividad volcánica, temperaturas extremas, deslizamientos y otros. Esta relación está presente desde las primeras concepciones de los grupos sociales. Desde aquellos tiempos, en lo individual y en lo colectivo, el ser humano presentaba condiciones de vulnerabilidad ante la presencia de estos fenómenos (exposición y condiciones del lugar donde vivía, el conocimiento de alejarse de zonas con presencia de estas amenazas, vestimenta ante cambios de temperatura, etc.). El riesgo existe desde la aparición del ser humano y las primeras sociedades.

En este momento, cabe recordar que el grado de riesgo ante fenómenos naturales es resultado de la combinación entre el peligro (características del fenómeno -intensidad, frecuencia, amplitud, etc.-) y la vulnerabilidad (condiciones que inciden en la manera en que la población puede ser afectada -ingreso, educación, grupos de edad, salud, etc.-). Esta concepción es más completa y compleja, dado que con regularidad se incluyen otros elementos como probabilidad de ocurrencia, causas, factores detonadores, elementos expuestos, acciones de mitigación, entre otros. En la figura 1 se muestra un esquema simplificado, básico, ante riesgos por fenómenos naturales.



Figura 1. Esquema simplificado del riesgo de origen natural. Autoría propia.

Wilches-Chaux (1998) expone que el ser humano, y en general todos los seres vivos, a través de la historia y de manera recurrente, casi natural, realiza evaluaciones y toma decisiones (individuales y colectivas) para evitar el peligro y, en consecuencia, no estar expuesto al riesgo de sufrir algún daño. Sin embargo, esto se ha complicado conforme el avance del tiempo, dentro del contexto del desarrollo, en su concepción más simple y aceptada.

En complemento a lo anterior, además de los peligros de origen natural, también están presentes los de origen humano, destacando entre estos el manejo (producción, transporte, almacenaje, etc.) de hidrocarburos y productos derivados, la industria química y energética, entre otros. Incluso la combinación de estos peligros (por ejemplo, la industria en zonas sísmicas) aumenta de manera importante el grado de riesgo (Rosete-Vergés et al, 2013).

Maturana (2011) hace referencia al filósofo Ulrich Beck quien propone el concepto de sociedad del riesgo global, el cual se sustenta en el contexto actual del crecimiento poblacional, avance tecnológico, deterioro ambiental, entre otros, en el que se han incrementado las amenazas y las vulnerabilidades globales a un ritmo mayor del que se procura reducir o gestionar el riesgo, lo que resulta en un lógico incremento en el impacto y frecuencia de desastres, tanto de origen natural como antrópico.

Como muchas acciones a través de la historia, sin una concepción filosófica y teórica, el ser humano ha realizado actividades de sobrevivencia y búsqueda de mejores condiciones de vida, no siempre bajo el convencimiento, conducción, imposición o vigilancia de un gobierno. El ser humano ha gestionado su vida frente a los fenómenos naturales desde la creación misma de la sociedad.



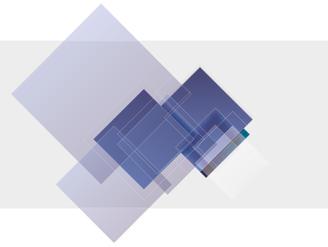
A pesar de que la respuesta del ser humano podía evidenciar que el impacto de las amenazas de origen natural aumentaba o disminuía según las decisiones de la sociedad, y no dependía exclusivamente de la naturaleza, todavía hace pocas décadas se tenía la concepción de que los desastres eran naturales, algunos definidos como inevitables, y que los daños asociados a los mismos dependían de forma total de las características del fenómeno (Romero y Maskrey, 1993).

Esta visión comenzó a cambiar en la década de los 70's y en los 80's, momentos en que era ampliamente aceptada la postulación de la construcción social del riesgo, aunque aún con algunas faltas de precisión en el abordaje de la vulnerabilidad y, por lo tanto, en la intervención para reducir la magnitud de los desastres. Este rezago puede explicar, en cierto modo, la dificultad aún existente para considerar al parámetro social en los programas de gestión y aún siga siendo, en la mayoría de los casos, una acción unilateral, de una sola vía de comunicación de la autoridad hacia la población civil. El paradigma que busca terminar con este esquema unidireccional (dado que ya existían otras concepciones que también cuestionaban la verticalidad de las decisiones en el tema de prevención de desastres) es la Gestión Integral de Reducción de Desastres (Wilches-Chaux, 1993).

Abordar de manera integral y profunda la GIRD requeriría de un texto extenso, por lo que es necesario simplificar y establecer las bases de esta propuesta de reducción/mitigación del impacto de los inevitables daños ocasionados por fenómenos peligrosos.

En primer término, la GIRD es un proceso que requiere de diferentes pasos fundamentales para identificar las probabilidades de pérdidas (económicas y de vidas humanas), analizar las condiciones que pueden dar lugar a escenarios que resulten en estas pérdidas, desglosando cada uno de los componentes o condiciones y expresarlo de manera cuantitativa para facilitar su manejo estadístico, informativo y de toma de decisiones. Su escala de aplicación puede ir desde lo global hasta lo local, dependiendo de la amenaza (desde el calentamiento global hasta inundaciones puntuales), de lo cual deriva las estructuras de gobierno, análisis científico y organizaciones civiles que se requieren instaurar o reestructurar.

Este paradigma es relativamente reciente en cuanto a su inclusión en las leyes y programas gubernamentales, su concepción se remite a finales del siglo XX, cuando en el discurso



científico de prevención de desastres se comenzaba a incluir esta percepción en las propuestas metodológicas, siendo América Latina una de las regiones más notables en cuanto a sus aportes, particularmente por la creación de La Red (Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina) y el texto fundamental *Auge, caída y levantada* de Felipe Pinillo, mecánico y soldador o *yo voy a correr el riesgo* (Wilches-Chaux, 1998), concretamente por su intención de acercar el discurso técnico-conceptual de la academia y el gobierno a la población civil y a autoridades locales que deben atender situaciones de riesgo, frecuentemente, con preparación mínima y recursos escasos.

En el tema de la GIRD, como lo debería de haber sido desde antes, la prevención tiene un rol primordial, no sólo en el aspecto estructural-organizativo sino en la mentalidad de toda la sociedad. Es frecuente que posterior al impacto de un fenómeno que cause daños, se inician o recuperan planes de gestión, se crean organismos, se destinan recursos, se adaptan estructuras, se enfoca la atención en la población vulnerable y otras acciones reactivas. Sin embargo, uno de los aspectos destacables de la GIRD es justamente asegurar la continuidad, sostenibilidad y revisión periódica de los programas de prevención y reducción del riesgo (Lavell, 2003). Es ampliamente reconocido el fenómeno social de que al paso del tiempo se va limitando el campo de acción de estas propuestas, el olvido colectivo, reducción de presupuestos, atención de nuevas temáticas desde lo político, etc. Esta frecuente y lamentable omisión de continuidad es un factor clave en la falta de resultados y más casos de éxito en los intentos de implementación de la GIRD, independientemente de la escala o el riesgo a reducir.

Asimismo, la GIRD implica la visualización, consulta, definición y ejecución de acciones que prevengan desastres en el futuro inmediato (intervención correctiva), a mediano y a largo plazo (intervención prospectiva), asegurando los mecanismos que permitan la continuidad, revisión, ajuste y re-implementación de estas acciones. También se incluyen acciones reductivas ante escenarios, en una primera impresión, irreversibles o poco manejables (Lavell, 2003).

Paralelamente a la incorporación de la GIRD a la agenda académica y política internacional, se han desarrollado e implementado, incluso con mayor frecuencia y más casos de éxito, los procesos de ordenamiento territorial y la gestión ambiental. Sin embargo, los anteriores no pueden considerarse completos en su visualización, planeación y ejecución



si no consideran los principios de la GIRD, no desde un sentido de prioridad, sino de complementación. Son actividades que se complementan, se requieren mutuamente y se acompañan en un fin común: el bienestar de los individuos de una sociedad.

Incluso, es posible afirmar que todas estas propuestas, y otras de carácter social y ambiental, están enmarcadas por lo que, necesariamente, debe de considerarse el paradigma rector de las siguientes décadas en el mundo global: el desarrollo sustentable.

### La GIRD y la agenda internacional

Es claro que el ser humano en lo individual y en sociedad son el objeto central de atención de la GIRD, primordialmente considerando la vida humana, pero también la calidad de vida, por lo que la gestión debe de considerar salvaguardar bienes (de particulares y de producción), medios de vida, activos culturales y ambientales, infraestructura, etc., en un marco de atención a los derechos humanos (UNISDR, 2015).

Lucatello (en Rodríguez-Velázquez et al, 2008) señala que de acuerdo con el Banco Mundial, entre 1990 y 1999 el costo de los desastres de origen natural fue quince veces más alto (652,000 millones de dólares) que entre 1950 y 1959 (38,000 millones de dólares). Lo anterior confirma el crecimiento de pérdidas económicas por el aumento de la vulnerabilidad y la carencia de gestión del impacto de los fenómenos naturales y la consecuente presencia importante de desastres durante la segunda mitad del siglo XX.

Entre 1998 y 2017 las pérdidas económicas directas en el mundo fueron estimadas en 2,908,000,000 de dólares, dato superior al reportado entre 1978 y 1997, que fue de 1,313,000,000 de dólares. Durante este primer periodo (1998 – 2017) se registraron 1.3 millones de pérdidas humanas y más de 4 mil millones se vieron afectados por estos desastres en su salud, vivienda, necesidad de desplazamiento y otras afectaciones (UNISDR, 2018).

En el mundo, los fenómenos de origen natural que causan un mayor número de desastres son las inundaciones, las tormentas tropicales y los sismos, seguidos por temperaturas extremas, deslizamientos y sequías (figura 2). En el caso concreto de México, estos fenómenos ocurren o impactan en el territorio nacional de manera cíclica (los fenómenos



hidrometeorológicos) o con máximos de intensidad notables (fenómenos geológicos).

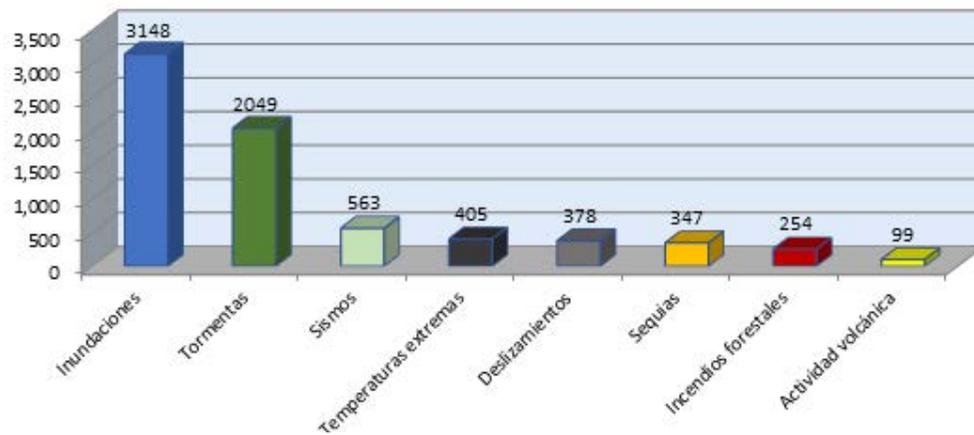


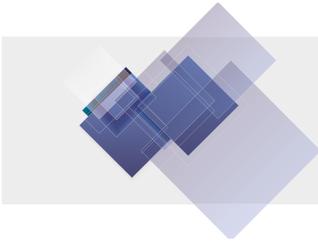
Figura 2. Número de desastres por tipo en el periodo 1998-2017 (Fuente: UNISDR, 2018).

Si bien los temas de prevención de desastres se habían abordado con anterioridad en diferentes encuentros mundiales, es a partir de la aprobación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), del Marco Internacional de Acción del Decenio Internacional para la Reducción de los Desastres Naturales en 1989 que se puede considerar que inician las estrategias, colaboraciones y toma de decisiones a escala global.

A partir de este punto de referencia, de manera recurrente, quizá un poco distante en el tiempo, se han realizado nuevos encuentros para fortalecer las estrategias a nivel mundial, cada uno de ellos con nuevas propuestas teóricas, siendo la GIRD una de las más aceptadas e incorporadas en las agendas nacionales (figura 3), al menos en los planes, leyes y en el discurso.



Figura 3. Reuniones internacionales centradas en la estrategia global de prevención de desastres. Autoría Propia.



Dentro de los esfuerzos internacionales, existen iniciativas regionales (y por supuesto nacionales) enfocadas a atender las necesidades particulares de una porción del planeta. Por ejemplo, la integración de la Red Mesoamericana para la gestión integral de riesgos, cuyo objetivo es hacer pública la información existente y necesaria para la implementación de estrategias de gestión, en todas sus escalas, en esta porción del continente americano, en donde se incluye a México.

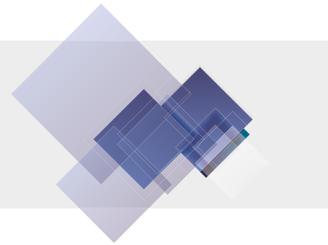
### **México: un espacio geográfico multi riesgo.**

Un conocimiento geográfico básico de México permite reconocer la amplia diversidad de ambientes, ecosistemas y regiones naturales (basta recordar que México está catalogado como uno de los 17 países megadiversos en el mundo -CONABIO, 2020-), lo cual también refleja la multiplicidad de hechos y fenómenos presentes en el territorio nacional. A lo descrito previamente, podemos sumar la diversidad socio-cultural del país, resultado de un amplio y complejo proceso histórico. Lo anterior tiene como resultado una cantidad de espacios geográficos, en términos literarios, infinita, lo cual también configura un amplio rango de escenarios de riesgo ante fenómenos naturales.

La experiencia de los profesionales e investigadores del riesgo de origen natural en México, tanto en el ámbito gubernamental, independiente, en la iniciativa privada, en la académica e incluso en aquellos cercanos desde un análisis filosófico y antropogénico, tiene múltiples perspectivas, metodologías, fundamentos teóricos y otras diferencias, pero un fin único: la disminución de las condiciones de riesgo por medio de la adecuada gestión.

Además de este aspecto homogéneo, existen un par de aseveraciones casi unificadas: el riesgo por fenómenos naturales en México es complejo, por su intensidad, frecuencia, diversidad y panorama de vulnerabilidad de la sociedad. Asimismo, la reducción del riesgo en México aún es insuficiente, si no en el discurso, la creación de leyes y reglamentaciones, incluso de instituciones y programas oficiales y académicos, sí en la aplicación, seguimiento y sostenibilidad, particularmente en la escala local.

La problemática señalada en el párrafo anterior no es privativa de México. Cutter et al (2005) aseguran que, a pesar de los esfuerzos y acuerdos internacionales, la inclusión de fundamentos para la reducción del riesgo de desastres en las políticas públicas y la agenda prioritaria de las naciones dista mucho de ser exhaustiva. Sin embargo, esta dificultad global se magnifica dadas las condiciones multiriesgo, previamente establecidas de México.



Son múltiples los estudios y análisis que confirman el alto grado de riesgo por fenómenos naturales en México y sus consecuentes desastres asociados. En los primeros años del siglo XX, México se ubicó dentro de los 10 países con mayores pérdidas económicas en el mundo (UNISDR, 2018). Asimismo, es el país de América Latina con mayor exposición ante peligros de origen natural, de acuerdo con el Índice de Gestión de Riesgos Para América Latina 2018 (UE, 2018). En este mismo estudio, la dimensión de la vulnerabilidad socio-económica es notablemente menor a la referente a la vulnerabilidad de los grupos humanos, en la que se puede considerar su educación, acceso a la información y capacidad organizativa, aspectos fundamentales de la participación de la población civil en la GIRD.

En la continuidad de este análisis, para el año 2020, pero a escala global (European Commission, 2020) la situación no había variado en el ámbito mexicano y sigue siendo una de las naciones con los niveles más altos de riesgo ante fenómenos naturales, en alto grado por las condiciones del medio físico, pero también por la vulnerabilidad social (figura 4).

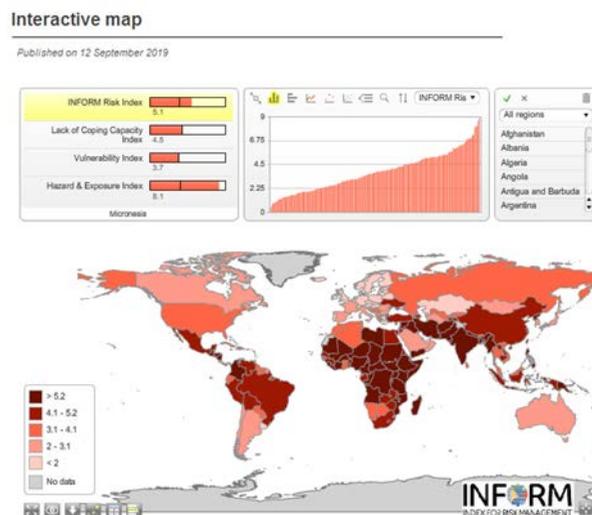


Figura 4. Imagen del Mapa interactivo del Informe del Índice de Riesgo. En esta herramienta se aprecia con claridad el alto grado de riesgo ante fenómenos de origen natural de México (European Commission, 2020).

En México se ha otorgado una atención especial a tres fenómenos potencialmente peligrosos: sismicidad, ciclones tropicales y vulcanismo. Sin duda con avances importantes, tanto a escala local como nacional. Lo anterior independientemente del hecho de que estos fenómenos puedan ser predecibles con alto grado de precisión en intensidad,



duración, evolución, comportamiento, etc. o bien impredecibles.

De esta forma, se han reducido de manera notable las pérdidas humanas por fenómenos colaterales al impacto de ciclones tropicales, particularmente precipitaciones intensas, vientos fuertes e inundaciones. Sin embargo, los daños económicos no se han logrado minimizar, por el contrario, en lo general, aumentan (CENAPRED, 2020 b)

En este último punto se puede entender, pero no justificar, la escasa gestión del riesgo, concretamente en el aspecto de la participación de la población civil, dada la falta de solidez de los esquemas de protección civil locales (a pesar de los intentos recientes, tal es el caso de la fundación de la Escuela Nacional de Protección Civil -ENAPROC-) y la carencia de suficientes estudios con la precisión que requieren estos fenómenos. Existen otros avances, por ejemplo, por medio del Atlas Nacional de Riesgos en versión digital (CENAPRED, 2020 a) se pueden visualizar y (para los familiarizados y expertos en el uso de sistemas de información geográfica) descargar bases de datos y capas de información digital. Sin embargo, para el tema de inestabilidad de laderas, inundaciones locales o hundimientos la información publicada no permite tomar decisiones en la escala adecuada, es decir de manera puntual, municipal (alcaldía) y con menor recomendación, pero a veces la única posible, regional.

### **La GIRD en México. Discurso y poco más.**

En México, la Protección Civil de manera oficial en el ámbito gubernamental inicia en 1986 con la creación del Sistema Nacional de Protección Civil (posterior a la evidencia mostrada en 1985 de la carencia en la prevención de desastres y, aún muy distante, la gestión del riesgo). Desde entonces se han ido estableciendo leyes, reglamentaciones, estructuras, instituciones y programas de capacitación enfocados a evitar desastres (UJAT, 2020).

El artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su apartado V, señala la prerrogativa de los municipios de formular planes de desarrollo municipal y participar en planes de desarrollo regional, dentro de los cuales va implícito el tema de la prevención, donde deberían de considerarse las acciones para cumplir con este objetivo, cuyo conjunto, idealmente, sería una gestión integral del riesgo (SCJN, 2020).

Por su parte, la Ley General de Protección Civil (SEGOB b, 2017 ) considera múltiples aspectos orientados a facilitar y asegurar la GIRD, desde los operativos, organizativos, económicos y académicos, entre otros, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2013-



2018 (SEGOB a, 2013). Sin embargo, no han sido suficientes los planteamientos y se requiere de una reestructuración más a detalle, en aspectos conceptuales y, principalmente, metodológicos.

En este sentido, Alcántara-Ayala et al (2019) realizaron una propuesta crítica muy completa de múltiples aspectos que se requiere incorporar a la GIRD en México de manera prácticamente inmediata y sustancial, que permita la real implementación de esta propuesta metodológica en el territorio nacional. Como lo afirman Alcántara-Ayala et al (2018) de manera directa y con argumentos sólidos, existe un desinterés muy evidente por la GIRD en las políticas públicas en México.

Por señalar sólo un ejemplo de lo anterior, Sergio Puente, investigador en El Colegio de México, precisó que de 2004 a 2014 se han invertido 231 mil millones de pesos en atención a desastres y emergencias, y sólo dos mil 100 millones de pesos en prevención (DGCS, 2018). Es claro, contundente, que la GIRD se puede convertir, desde el punto de vista económico, en una inversión gubernamental: destinar recursos (monetarios, humanos, administrativos) a la gestión del riesgo (en todas las escalas) es altamente probable que resulte en ahorros futuros en el ámbito económico, además de la vital reducción del número de población afectada directa e indirectamente y en todos los aspectos de la vida humana.

En este sentido, es evidente el problema conceptual de no entender a la gestión como un proceso, continuo, extendido en el tiempo, adaptable a los cambios (principalmente, no exclusivamente, sociales), permanente en su ejecución y revisable, y no como un producto terminado, impreso, expuesto y entregado, para posteriormente ser relegado a un requisito administrativo cumplido, aunque no funcional, que es la situación recurrente en México.

Otro tema a resolver es el hecho de que, en gran parte del mundo, incluido México, los estudios de prevención de desastres, en el mejor de los casos, se abordan desde la perspectiva y por los especialistas del medio físico y las ciencias naturales y en menor número por los profesionales de las ciencias sociales (Oliver-Smith et al, 2016). Esto tiene por consecuencia un sesgo en la visión, implementación y propuestas de soluciones, no por falta de capacidad de los expertos en ciencias de la Tierra, sino por la falta de un acercamiento transdisciplinario real, que aborde no sólo las causas o detonantes de las amenazas (excluyendo las sociales), sino aquellas que hacen referencias a los aspectos de vulnerabilidad, tales como procesos de desarrollo, ideologías y carencias de estructuras sostenibles del bienestar social.



Este sesgo también ha dificultado la inclusión de la población civil y otros actores sociales en la GIRD, dado que no se identifican de manera precisa, clara y viable, las capacidades organizativas, de análisis, aportaciones y asunción de responsabilidades de la población y únicamente se les consideran como un elemento de análisis y un parámetro más para la estimación de la vulnerabilidad, pero no como un factor de mitigación y gestión, en un marco de gobernanza; tal es el caso de los programas oficiales denominados Plan de Auxilio a la Población Civil en Casos de Desastre (DN-III) y Plan Marina, los cuales tienen como esencia funcional ser respuesta inmediata en casos de desastre, pero no contemplan medidas de prevención o mitigación de estos eventos (SEDENA, 2020; SEMAR, 2020).

Sin ser este texto una crítica a los resultados de la función de los implicados en estos programas, es claro que tendrían que evolucionar para convertirse en planes más profundos de mitigación o reducción del impacto de fenómenos naturales o antrópicos potencialmente peligrosos.

### **Participación social. La pieza faltante.**

En todas las etapas de gestión para reducir el impacto de los desastres se ha establecido la importancia de la población civil, pero los mecanismos para su consideración pocas veces han sido efectivos e incluso con frecuencia son omitidos, por la falsa creencia o presuposición de falta de capacidad y de asumir responsabilidades. Casi paralelamente a la concepción de la gestión del riesgo, los sistemas de alerta ya definían como un elemento indispensable en el funcionamiento y éxito la inclusión de la población civil, no sólo como observador o, en casos positivos, como un participante activo en la planeación, sino, como debería de ser, un elemento activo de acción, con responsabilidades (además de derechos), obligaciones bien establecidas y una clara participación en la toma de decisiones. La verticalidad organizativa en la GIRD es un obstáculo para lograr sus objetivos.

Para Wilches-Chaux (1994) la participación colectiva no sólo implica tener parte en, sino ser parte de, es decir que la comunidad asuma los proyectos como propios y no como una imposición externa. La prevención o mitigación de desastres de origen natural, a través de la gestión del riesgo, puede tener un impacto diferencial sobre la población, relacionado directamente con el grado de vulnerabilidad de los diferentes sectores que integran una sociedad. Sin embargo, el nivel de participación de los diferentes integrantes de una comunidad, independientemente de su tamaño, es igual de importante en los planes de prevención (Borja-Baeza, 2012).



Sin duda, una línea de defensa efectiva contra los desastres es el conocimiento de la comunidad frente a los fenómenos potencialmente perturbadores y de las actividades de mitigación que se adapten a las condiciones regionales.

## Discusión

En México, el papel y el discurso oficiales consideran la Gestión Integral del Riesgo de Desastres, bien sea por la real necesidad de atender el tema, la inercia de los últimos años en que han continuado ocurriendo situaciones de desastre, la presión de la agenda internacional, (lamentablemente) por una postura político-electoral o bien por cumplir con los acuerdos preestablecidos.

Es innegable la existencia de programas y acciones enfocadas a cubrir este rubro, pero parecen insuficientes, superficiales, elaborados y frecuentemente ejecutados (al menos en el registro oficial) por personal ajeno al tema e igualmente evaluados por administradores y no por los estudiosos del tema (desde la visión de las ciencias de la Tierra o sociales) y carentes de un esquema de seguimiento y financiamiento que asegure su continuidad.

Pero la mayor debilidad de los esquemas de la GIRD en México, es la evidente ausencia de la participación real de la población local o regional, atlas de riesgos, ordenamientos territoriales, programas de evacuación, obras de mitigación y planes locales de protección civil, entre otros, son acciones ineficientes si no son aceptadas, consideradas y conocidas por la población afectada y sólo se convierten en registros y evidencias inertes del cumplimiento de autoridades, instituciones y gobiernos. Lo que resulta una pérdida de recursos, en toda la extensión del concepto.

La GIRD es un derecho de toda población expuesta a cualquier evento potencialmente peligroso. Pero también una obligación, no sólo cívica sino, de manera vital, de autoresponsabilidad y coresponsabilidad con la comunidad de la cual se es parte.

De manera colateral, pero positivamente, la GIRD puede integrar a múltiples especialistas de campos aparentemente distantes del tema, dada la necesidad de la multi y transdisciplinariedad; arquitectos, economistas, abogados, pedagogos, etc. se suman a quienes han transitado por diversos esquemas hasta la consolidación teórica de este paradigma.



Es inevitable reflexionar que la problemática sintetizada en este texto aplica para múltiples situaciones en México (innecesario enlistarlas), lo cual no excluye la necesidad de exponer y abrir foros de discusión en torno al tema, fortalecer la viabilidad de su implementación y la multiplicidad de beneficios directos e indirectos, pero principalmente por el hecho de considerar como fin último uno de los privilegios de todo ser humano y que debe de ser prioridad primaria de todo gobierno y sus instituciones: salvaguardar la integridad y la vida humana.



## Referencias

Alcántara-Ayala, I., Garza-Salinas, M., Lucatello, L., Macías-Medrano, J. M., Mansilla, E., Magaña-Rueda, V. y Vázquez-Rangel, G. (2018). El futuro de la Gestión Integral del Riesgo de Desastres en México. Una visión de Política Pública desde la Academia (2018-2024).

Alcántara-Ayala, I., Garza-Salinas, M., López-García, A., Magaña-Rueda, V. Oropeza-Orozco, O., Puente-Aguilar y Vázquez-Rangel, G. (2019). Gestión Integral de Riesgo de Desastres en México. Reflexiones, retos y propuestas de transformación de la política pública desde la academia. Investigaciones Geográficas, Instituto de Geografía, Universidad Nacional Autónoma de México, 1-17 p.

Borja-Baeza, R. C. (2012). Diseño de un sistema de alerta temprana para mitigar el impacto generado por la inestabilidad de laderas en Tlatlauquitepec, Sierra Norte de Puebla. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México, 227 pp.

CENAPRED a, Centro Nacional de Prevención de Desastres, (agosto de 2020). Atlas Nacional de Riesgos Digital. Obtenido de <http://www.atlasnacionalderiesgos.gob.mx/>

CENAPRED b, Centro Nacional de Prevención de Desastres, (agosto de 2020). Obtenido de <http://www.cenapred.unam.mx/es/Publicaciones/archivos/318-INFOGRAFADDESASTRESENMEXICO-IMPACTOSOCIALYECONMICO.PDF>

CONABIO, Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad, (septiembre, 2020). Obtenido de <https://www.biodiversidad.gob.mx/pais/quees.html>

Cutter, S.L., Ismail-Zadeh, A., Alcántara-Ayala, I., Altan, O., Baker, D. N., Briceño, S. y Wu, G. (2015). Global risks. Pool knowledge to stem losses from disasters. Nature, vol. 522, núm.7556, p. 277.

Dirección General de Comunicación Social, UNAM (11 de junio de 2018). Obtenido de [https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2018\\_375.html](https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2018_375.html)

European Commision (agosto de 2020). Obtenido de <https://drmkc.jrc.ec.europa.eu/inform-index/INFORM-Risk/Results-and-data/moduleId/1782/id/386/controller/Admin/action/Results#inline-nav-1>



Lavell, A. (2003). La gestión local del riesgo. Nociones y precisiones en torno al concepto y la práctica. Centro de Coordinación para la Prevención de los Desastres Naturales en América Central CEPREDENAC - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 60 pp.

Lucatello, S. (2008). Cooperación internacional para el desarrollo: pobreza y prevención de desastres, reflexiones para políticas públicas. En: Rodríguez-Velazquez, D., Lucatello, S. y Garza-Salinas, M. –Coordinadores-(2008). Políticas públicas y desastres. P. 63-79.

Maturana, P. A. (2001). Evaluación de riesgos y gestión de desastres. 10 preguntas para la década actual. Revista Medica Clínica Las Condes, p 545-555.

Oliver-Smith, A., Alcántara-Ayala, I., Burton, I. y Lavell, A. M. (2016). Investigación Forense de Desastres (forin): un marco conceptual y guía para la investigación. Integrated Research on Disaster Risk/Instituto de Geografía, UNAM, 104 pp.

Romero, G. y Maskrey, A. (1993). Como entender los desastres naturales. En: Maskrey, A. (comp.) Los desastres no son naturales. Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina, p. 6-10.

Rosete-Vergés, F. A., Enríquez-Hernández, G. y Aguirre-von Wobeser, E. (2013). El componente del riesgo en el Ordenamiento Ecológico del Territorio: el caso del Ordenamiento Ecológico Regional y Marino del Golfo de México y Mar Caribe. Investigaciones geográficas, Boletín del Instituto de Geografía, Universidad Nacional Autónoma de México, pp 7-20.

SEDENA, Secretaría de la Defensa Nacional (agosto de 2020). Obtenido de <https://www.gob.mx/sedena/acciones-y-programas/que-es-el-plan-dn-iii-e>

SEGOB a, Secretaría de Gobernación (mayo de 2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Obtenido de <http://pnd.gob.mx/>

SEGOB b, Secretaría de Gobernación (2017). Ley General de Protección Civil. Obtenido de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/307852/Ley\\_General\\_de\\_Proteccion\\_Civil.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/307852/Ley_General_de_Proteccion_Civil.pdf)

SEMAR, Secretaría de Marina (agosto de 2020). Obtenido de <http://www.semar.gob.mx/planmarina/>



SCJN, Suprema Corte de Justicia de la Nación (agosto, 2020). Obtenido de [https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/pagina/documentos/2019-03/CPEUM\\_26032019.pdf](https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/pagina/documentos/2019-03/CPEUM_26032019.pdf)

UJAT, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (agosto, 2020). Obtenido de [http://www.archivos.ujat.mx/2015/proteccion\\_civil/15\\_antecedentes\\_historicos.pdf](http://www.archivos.ujat.mx/2015/proteccion_civil/15_antecedentes_historicos.pdf)

Unión Europea (2018). Índice de Gestión de Riesgos para América latina y el Caribe. Unión Europea, Protección Civil y Ayuda Humanitaria- Organización de las Naciones Unidas, 17 pp.

UNISDR, Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (2015). Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030. UNISDR, 40 pp.

UNISDR, Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (2018). Economic losses, poverty and disasters 1998-2017. UNISDR, 31 pp.

Wilches-Chaux, G. (1993). La vulnerabilidad global. En: Maskrey, A. (comp.) Los desastres no son naturales. Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina, p. 11-44.

Wilches-Chaux, G. (1994). El Sentido de la Participación. En Lavell, A (comp). Viviendo en riesgo: comunidades vulnerables y prevención de desastres en América Latina. Tercer Mundo Editores. Colombia.

Wilches-Chaux, G. (1998). Auge, caída y levantada de Felipe Pinillo, mecánico y soldador o yo voy a correr el riesgo. LA RED, Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina, 103 pp.



## Sentencia Caso Fornerón e hija vs. Argentina (Sentencia de Fondo, Reparaciones y Costas del 27 de abril de 2012)

Rosa Eloísa Pinzón Caballero\*

### Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad estudiar la sentencia del caso “Fornerón e hija contra Argentina” en donde analizamos los antecedentes del caso y la postura que adopta la Corte Interamericana de Derechos Humanos, así como la aportación de dicha resolución al mundo jurídico. El análisis del presente asunto cobra vital importancia, dado que implica serias violaciones cometidas por el Estado argentino a los derechos humanos de la familia Fornerón, como son la violación a la dignidad humana, y pone en evidencia, violaciones a los derechos humanos cometidas durante las secuelas procesales como son el derecho al debido proceso, el derecho a la identidad biológica y el deber del Estado de adoptar disposiciones internas que se adecúen a los compromisos adquiridos de manera internacional, así como el derecho de los menores a crecer dentro de su familia biológica. De igual forma, la sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos evidencia la falta de regulación jurídica en Argentina en relación con la venta de menores con fines de adopción, tema que ordena en la Corte, se incluya en la normativa interna del Estado para evitar casos futuros de venta de infantes.

### Palabras claves:

Veredicto, derechos humanos,  
familia, protección judicial.

### Abstract

The purpose of this research is to study the verdict of the case “Forneron and daughter vs Argentina” in which we analyzed the case’s background and the Inter-American Court of Human Rights’ position instead of posture as well as it’s input in to the legal. This analysis

\* Doctora en Derecho. Docente en la escuela de Derecho de Universidad Motolinía del Pedregal



is highly relevant due to the case's subject matter involving several cases of abuse by the State of Argentina against Forneron Family's fundamental rights such as violation of their human dignity, during the different procedural stages of the trial. This demonstrates that during those stages, the Argentinian government breached a number of human rights, for instance, the right to a biological identity and the minor's right to grow among their biological family, thus, showing the Argentinian State's failure to adopt domestic regulations that comply with the covenants undertaken within the International Community. Furthermore, the resolution issued by the Inter-American Court of Human Rights proves the lack of adequate laws in Argentina with respect to child trafficking for purposes of adoption, which is a topic that, as ordered by said Court, shall be included in the domestic laws of Argentina in order to prevent future children-trafficking, with a hyphen.

**Key words:**  
**verdict, human rights,**  
**family, judicial protection.**

## Introducción

La presente investigación tiene como finalidad analizar la Sentencia emitida por la Corte Interamericana de Derechos Humanos<sup>1</sup> en el caso promovido por el señor Leobardo Aníbal Javier Fornerón en contra del Estado Argentino, a quien demanda por las múltiples violaciones de derechos humanos de que fueron objeto él y su hija por parte de Argentina, al negarle sus derechos como padre biológico de la menor, evidenciando que los procesos judiciales promovidos por el señor, no fueron llevados con la debida diligencia, incumpliendo con los estándares internaciones en materia de derechos humanos y afectando particularmente los derechos de la menor, su interés superior y su propia dignidad.

A lo largo de la investigación se realiza un breve análisis de la sentencia referida, como consecuencia de diversas causas<sup>2</sup> promovidas por el señor Fornerón a efecto de poder tener la guarda y custodia de su menor hija; a lo largo del presente analizamos el contexto de la aplicación de las normas y principios (en materia de derechos humanos) que sustentaron la sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos para concluir con nuestra aportación al mundo jurídico realizando una crítica al procedimiento en Argentina que derivó en violaciones a los derechos de la familia por una mala praxis judicial y presentando nuestras propias conclusiones al mismo.

1. En lo sucesivo Corte Interamericana o Corte.

2. En Argentina a los juicios se denominan "Causas".



## 1. Introducción del caso ante la corte

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos, de conformidad con los artículos 51 y 61 de la “Convención Americana sobre los Derechos Humanos” y el artículo 35 del Reglamento de la Corte, sometió el 29 de noviembre de 2010 a la jurisdicción de dicho organismo el estudio del caso “Fornerón e hija en contra de la República de Argentina”. El caso se originó por la petición presentada el 14 de octubre de 2004 por uno de los afectados, el señor Leobardo Aníbal Javier Fornerón y su representante legal del Centro de Estudios Sociales y Políticos para el Desarrollo Humano (CESPPEDH), Margarita Rosa Nicoliche; así como por la representación jurídica del señor Fornerón, Susana Ana María Terenzi y Alberto Pedronccini.

Dentro del proceso que sigue la Comisión, el 26 de octubre de 2006 adoptó el Informe de Admisibilidad número 117/06 en el que se declara admisible la petición respecto de la presunta violación de los artículos 1.1, 8°, 17, 19 y 25 de la Convención Americana que consagran respectivamente, la obligación de los Estados partes de la Convención de respetar los derechos, las garantías judiciales, la protección a la familia, los derechos de los niños y la protección judicial.

El 13 de julio de 2010 la propia Comisión Interamericana aprueba el informe de Fondo número 83/10 en el cual realiza una serie de recomendaciones al Estado Argentino, documento notificado al Estado Argentino mediante comunicado de 29 de julio de 2010, otorgándole un plazo de dos meses para que informe sobre el cumplimiento de las recomendaciones formuladas por la Comisión.

El Estado argentino solicita el 27 de septiembre de 2010 una prórroga razonable a la Comisión Interamericana para dar cumplimiento; sin embargo, vencido el plazo de la prórroga sin que se informara sobre el cumplimiento de las recomendaciones formuladas, la Comisión con fundamento en los artículos 50 y 51 de la Convención Americana, y con base en la necesidad de obtener justicia y protección efectiva de los derechos a la protección de la familia y del interés superior de la niña, así como atento a la necesidad de que el Estado Argentino modifique su ordenamiento jurídico interno en materia de “venta de niños” y repare de manera integral todas las violaciones a los derechos humanos de que fueron objeto la familia Fornerón y su menor hija A quien la Corte se refiere como “M”

3. Comisión Interamericana o Comisión en lo sucesivo.

4. Suscrita en San José de Costa Rica el 22 de noviembre de 1969 en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos y para efectos prácticos en adelante “Convención Americana”.

5. En adelante “el Estado” o “Argentina”.



con el fin de proteger su identidad, somete el 29 de noviembre de 2010 el presente caso ante la Corte Interamericana.

El sustento de la Comisión Interamericana para la petición de conocimiento de la Corte se relaciona con la violación al derecho a la protección de la familia del señor Fornerón y de su hija biológica, toda vez que su madre biológica entrega a la niña “M” en guarda preadoptiva a un matrimonio sin el consentimiento del señor Fornerón (siendo su padre biológico), negándole el acceso a la niña y el Estado no ordenó ni implementó un régimen de visitas, a pesar de las múltiples solicitudes hechas por el señor Fornerón por un periodo de diez años, tiempo esencialmente relevante que determinó la situación jurídica de la menor y de su padre, ya que las autoridades argentinas otorgaron el 23 de diciembre de 2005 la adopción simple de la niña en favor del matrimonio B-Z, (la Corte refiere al matrimonio adoptante como B-Z con el fin de proteger la identidad de la niña “M”) bajo el argumento de la relación que ya se había desarrollado en el tiempo transcurrido. La demora injustificada en los procedimientos iniciados por el señor Fornerón, se convirtió en el sustento principal para que el Estado Argentino desconociera los derechos del padre biológico, razón por la cual la Comisión Interamericana solicita a la Corte Interamericana declare la responsabilidad internacional del Estado por la violación al derecho del debido proceso, a las garantías judiciales y a sus derechos de protección a la familia del señor Fornerón y de su hija, consagrados en los artículos 8.1, 25.1 y 17 de la Convención Americana, en relación con los artículos 19 y 1.1 del mismo instrumento y por el incumplimiento del artículo 2° de la propia Convención en relación con los mismos artículos 1.1 y 19 de la Convención.

Finalmente, la Comisión solicitó al Tribunal que ordene al Estado Argentino diversas medidas de reparación, mismas que se mencionarán en líneas posteriores.

La Corte Interamericana de Derechos Humanos en su sentencia emitida el 27 de abril de 2012 concluye que:

***1. El Estado es responsable por la violación de los derechos a las garantías judiciales y a la protección judicial consagrados en los artículos 8.1 y 25.1 de la Convención Americana, en relación con los artículos 1.1 y 17.1 de la misma, en perjuicio del señor Fornerón y de su hija M, así como en relación con el artículo 19 del mismo instrumento en perjuicio de esta última.***



*2. El Estado es responsable por la violación del derecho a la protección a la familia reconocido en el artículo 17.1 de la Convención Americana, en relación con los artículos 1.1, 8.1 y 25.1 de la misma, en perjuicio del señor Fornerón y de su hija M, así como en relación con el artículo 19 del mismo instrumento en perjuicio de esta última.*

*3. El Estado incumplió su obligación de adoptar disposiciones de derecho interno, establecida en el artículo 2 de la Convención Americana, en relación con los artículos 19, 8.1, 25.1 y 1.1 de la misma, en perjuicio de la niña M y del señor Fornerón.*

En consecuencia, la Corte Interamericana de Derechos Humanos dispuso que su sentencia constituye una forma de reparación y ordenó las siguientes medidas de reparación:

*a) Establecer de manera inmediata un procedimiento orientado a la efectiva vinculación entre el señor Fornerón y su hija M.*

*b) Verificar la conformidad a derecho de la conducta de determinados funcionarios que intervinieron en los distintos procesos internos y, en su caso, establecer las responsabilidades que correspondan.*

*c) Adoptar las medidas que sean necesarias para tipificar la venta de niños y niñas.*

*d) Implementar un programa o curso obligatorio dirigido a operadores judiciales de la Provincia de “Entre Ríos” vinculados a la administración de justicia respecto de niños y niñas que contemple, entre otros, los estándares internacionales en derechos humanos, particularmente, en materia e los derechos de los niños y niñas y su interés superior y el principio de no discriminación.*

*e) Publicar, en el plazo de seis meses, contados a partir de la notificación del fallo, el resumen oficial de la sentencia elaborada por la Corte, por una sola vez, tanto en el Boletín Oficial del Estado como en el Boletín Oficial de la Provincia de “Entre Ríos”.*

*f) Pagar determinadas cantidades por concepto de indemnización por daño material e inmaterial y por el reintegro de gastos y costas, Fondo de Asistencia Legal de Víctimas.*



La Corte Interamericana de Derechos Humanos supervisará el cumplimiento íntegro de la Sentencia para efectos de dar por concluido el caso una vez que el Estado haya dado cabal cumplimiento a lo dispuesto en la misma.

## Metodología

Investigación documental.

### 3. Antecedentes procesales en Argentina

En el presente apartado se comentarán los antecedentes que dieron origen al caso en estudio y derivado de que dentro del mismo surgieron diversas causas, se proporcionarán los antecedentes particulares de cada una de ellas en el Estado Argentino, realizando una cronología procesal desde el nacimiento de “M”. Se comentan los antecedentes procesales ante la Comisión y su desenlace con la sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Los hechos que motivan la controversia del señor Fornerón en contra del Estado Argentino se originan a partir del momento en que nace “M”, hija de Diana Elizabeth Enríquez y Leobardo Aníbal Javier Fornerón el 16 de junio de 2000 en el Sanatorio Policlínico de la Ciudad de Victoria en Argentina. Como antecedente, los padres biológicos de la menor tuvieron una relación amorosa que termina antes del nacimiento de la niña “M”, razón por la que el padre de la menor no se entera de su existencia sino hasta el quinto mes de gestación por una amiga en común que le informa sobre el embarazo de Diana Elizabeth, misma que durante todo el embarazo niega al señor Fornerón ser el padre de la niña.

Al día siguiente del nacimiento de “M”, la señora Enríquez con la intervención del Defensor de Pobres y Menores Suplente de la Ciudad de Victoria, entrega a “M” al matrimonio B-Z, con residencia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, expresando su voluntad para que ejercieran la guarda provisoria con fines de futura adopción y cuatro días después la madre biológica inscribe su nacimiento. Aníbal Fornerón ante las dudas del paradero de la niña y dudoso de su paternidad por las negativas de Diana Elizabeth, acude ante la Defensoría de Pobres y Menores y hace manifiesto su deseo de hacerse cargo de la niña “M”, registrando a la menor como su hija el 18 de julio de 2000 ante el Registro Civil, reconocimiento que se considera legal.



Derivado de las inconsistencias y contradicciones por parte de la madre biológica de “M”, como negar la paternidad del señor Fornerón y posteriormente admitirla, la víctima (señor Fornerón) inicia diversos procedimientos judiciales (causas), a mencionar:

- a) Causa penal sobre posible comisión de supresión de estado civil
- b) Causa civil sobre guarda judicial
- c) Causa civil sobre derecho de visitas
- d) Causa civil sobre adopción plena.

## 2.1 Causa civil sobre la Guarda Judicial

El 11 de julio de 2000, 25 días posteriores al nacimiento de “M”, la Fiscalía concedora de los hechos solicitó al Juez de la Instrucción, la adopción de medidas previas ante la incertidumbre sobre el destino de la niña, señalando que no se podía descartar que se hubiera cometido un delito correspondiente a la supresión y a la suposición del estado civil y de la identidad. Sin embargo, el 28 de julio del mismo año, contrario a lo ordenado por la Fiscalía, el Juez de Instrucción determinó la “falta de pertinencia” de las medidas solicitadas por el Fiscal, argumentando que no se habían consumado conductas delictivas de las previstas y sancionadas por el Código Penal.

El 10 de agosto de 2000, la Fiscalía interpuso ante la “Cámara en lo Criminal de Gualeguay” recurso de apelación contra la decisión de archivo de la causa, quien revoca el 12 de septiembre del mismo año la determinación de archivo, ordenando al juez continuar con la actividad de numerosos elementos de prueba y con la actividad instructora. Contrario a lo ordenado, el Juez de Instrucción resuelve el 31 de enero de 2001 confirmar el archivo de la causa. Nuevamente la Fiscalía el 5 de febrero de 2001 interpone recurso de apelación contra esta decisión, resaltando que el señor Fornerón había reconocido a su hija y se había sometido a pruebas de ADN que confirmaban su paternidad, pese a lo cual el juez instructor archivó la causa, esta vez sin utilizar el argumento de que “no existe vulneración del estado civil de padre al no haberse constituido como tal”, sino utilizando nuevos argumentos e ignorando la condición de padre. Este recurso de apelación es rechazado por la Cámara en lo Criminal de Gualeguay, confirmando el auto de archivo.

El señor Fornerón como padre biológico solicita al referido Juez la interrupción de la guarda



judicial y que la niña le fuera entregada en guarda provisional ante la negativa de la madre biológica sobre su paternidad, por lo que se practica la prueba de ADN que le confirma como padre biológico de “M”, resultados que fueron recibidos por el Juez de la Causa, reiterando el señor Fornerón su solicitud de interrupción de la guarda y la restitución de la niña.

La sentencia dictada por el Juez de Primera es apelada el 4 de junio de 2001 por el señor Fornerón, pero es hasta el 10 de junio de 2003 cuando la Sala Primera de la Cámara Segunda de Paraná, luego de practicar varias diligencias, revocó la sentencia de primera instancia dejando sin efecto la guarda judicial establecida por no estar ajustada a derecho. Sin embargo, el 27 de junio de 2003 el matrimonio B-Z interpuso el denominado “Recurso de Inaplicabilidad de Ley” en contra de la sentencia de la Cámara que revocó la guarda judicial, confirmándose el 20 de noviembre de 2003 la sentencia de primera instancia, basando dicha confirmación “en los efectos perniciosos que causaría sobre la psiquis y conformación de la personalidad de la menor cambiarle su guarda y custodia”.

El 4 de diciembre de 2003, el señor Fornerón interpuso un Recurso de Apelación Extraordinaria Federal, el cual fue denegado el 2 de abril de 2004 por no cumplir los requisitos formales de admisibilidad.

## **2.2 Causa civil sobre derecho de visitas**

En la búsqueda de justicia del señor Fornerón para que se respetaran sus derechos como padre biológico, el 15 de noviembre de 2001 promovió un Juicio de Visitas para con su hija “M”; cuatro meses después de promover, el juicio el Juzgado Civil y Comercial de Rosario del Tala se declaró “incompetente” en virtud de la tramitación ante el Juzgado Civil de la ciudad de Victoria de la guarda preadoptiva de la niña, solicitando el abogado del señor Fornerón la remisión de los autos al Juzgado Civil y Comercial de Victoria, reiterando el 25 de noviembre de 2003 su solicitud ante ese Juzgado para establecer un régimen de visitas con su hija “M”, declarándose competente el Juez de Primera Instancia de Victoria.

El 21 de octubre de 2005, teniendo 5 años y cuatro meses de edad la niña “M”, tuvieron su primer acercamiento como padre e hija realizando su primera convivencia en un hotel, por un periodo de cuarenta y cinco minutos, en presencia de una psicóloga designada por



el matrimonio B-Z y un observador del Juzgado de Primera Instancia, lugar propuesto por el matrimonio B-Z, ya que era un lugar que la niña ya conocía y con el que se encuentra familiarizada.

Durante el desarrollo de este Juicio de Régimen de Visitas, la Juez del caso citó en varias ocasiones a las partes, incluida la menor; se remitieron informes psicológicos de peritos, y aún y cuando la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación propuso a la Juzgadora estar presente en las entrevistas que se realizaran al señor Fornerón para intentar una solución componedora y respetuosa del interés superior del niño, ésta fue rechazada. Asimismo, el señor Fornerón también solicitó con fines de no retrasar más el procedimiento, se comenzara de inmediato la revinculación con su hija. La sentencia emitida por la jueza el 17 de junio de 2010 rechazó terminantemente el régimen de visitas solicitado por el señor Leonardo Anibal Javier Fornerón, resolución que fue apelada y rechazada por la Sala Primera de la Cámara Segunda del Poder Judicial de Entre Ríos el 9 de noviembre de 2010, interponiendo finalmente un Recurso de Inaplicabilidad de Ley el 2 de diciembre del mismo año, elevando la Cámara Segunda los autos a la Sala Civil y Comercial del Tribunal Superior de Justicia de Entre Ríos.

El 4 de mayo de 2011 se celebró audiencia ante la Sala Civil y Comercial del Tribunal Superior de Justicia de Entre Ríos en la que se escuchó a la niña “M”, al matrimonio B-Z y al señor Fornerón, en donde la menor manifiesta que el señor Fornerón es un desconocido para ella, indicando que no quería ver a su padre biológico, sin embargo, afirma que podría intentar algún tipo de medida para ir conociéndolo, como que él fuera a su casa estando presente su madre adoptiva. Por su parte el padre biológico manifestó quererla conocer y saber qué piensa, aclarando que no es su intención apropiarse de ella, es tener un régimen de visitas y conocerla.

Las partes llegaron al acuerdo de establecer un régimen de visitas de común acuerdo y en forma progresiva, desistiéndose Fornerón del recurso de inaplicabilidad de Ley, firmando un pacto de confidencialidad, cesando todo tipo de publicidad, entrevistas o declaraciones sobre el caso y comprometiéndose el señor Fornerón a no realizar nuevas denuncias penales o civiles que perturben la vida familiar de la menor y de sus padres adoptivos.



## 2.3 Causa civil sobre adopción plena

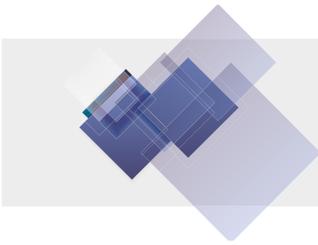
Respecto a la adopción de la menor “M”, el 6 de julio de 2004, el matrimonio B-Z interpuso demanda solicitando la adopción plena de la menor. El padre biológico de la menor fue citado para comparecer el 8 de abril de 2005 ante el Juzgado de Primera Instancia Civil y Comercial de Victoria, manifestando en audiencia su oposición a la adopción en varias ocasiones. Previamente, el 6 de abril del mismo año informó al Juez de la causa sobre su petición formulada ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, solicitando se rechazara la demanda de adopción, dado que es requisito indispensable para determinar la adopción que el padre manifieste su voluntad en ello.

El mismo día de la audiencia en la que comparece el señor Fornerón, el matrimonio B-Z solicitó al Juez dictar sentencia manifestando que la oposición de Fornerón a la adopción no resulta vinculante para los fines del otorgamiento de la misma; asimismo, la madre biológica de la niña “M” otorgó su consentimiento a la adopción y el 23 de diciembre de 2005, el Juez de Primera Instancia Civil y Comercial de Victoria otorgó la adopción simple al matrimonio B-Z.

## 3. Antecedentes ante la Comisión y Corte Interamericana de Derechos Humanos

El peticionario ante la Comisión fue el Centro de Estudios Sociales y Políticos para el Desarrollo Humano, en representación de las víctimas, el señor Leonardo Aníbal Javier Fornerón y su hija biológica “M”, como resultado de las violaciones en su perjuicio por parte del Estado Argentino.

El señor Anibal Javier Fornerón y Margarita Rosa Nicoliche, representante del Centro de Estudios Sociales y Políticos para el Desarrollo Humano realizan su petición ante la Comisión Interamericana el 14 de octubre de 2004, petición realizada dentro del plazo de seis meses posteriores a que le es notificada al señor Fornerón la resolución de la Apelación Extraordinaria Federal en relación con la Causa Civil sobre Guarda, última instancia en Argentina, misma que adoptó el Informe de Admisibilidad Número 117/06 del 26 de octubre de 2006, en el que declara admisible la petición respecto de la presunta violación del Estado Argentino a los artículos 1.1, 8, 17, 19 y 25 de la Convención Americana.



Finalmente, con base en el artículo 50 de la Convención Americana, el 13 de julio de 2010 la Comisión Interamericana aprueba el Informe de Fondo Número 83/10<sup>6</sup> en el que realiza las recomendaciones al Estado Argentino, otorgándole un plazo de dos meses al Estado para informar sobre el cumplimiento de las mismas; Argentina omite cumplimentar las recomendaciones, por lo que la Comisión somete el 29 de noviembre de 2010 el caso “Fornerón e hija” ante la Corte Interamericana de los Derechos Humanos.

El sometimiento del caso fue notificado al Estado y a las representantes de las presuntas víctimas el 31 de enero y el 3 de febrero de 2011, respectivamente. Con base en los artículos 25 y 40 del Reglamento de la Comisión Interamericana, Susana Terenzi y Margarita Rosa Nicoliche (representantes del señor Fornerón) remitieron su escrito de solicitudes, argumentos y pruebas el 1° de abril de 2011.

Por su parte, el 11 de julio de 2011, el Estado Argentino presenta su escrito de contestación a los escritos de sometimiento del caso y argumentos donde refirió que evitó posibles confrontaciones y siempre priorizó el diálogo, proponiendo como estrategia una revinculación del señor Fornerón con su hija biológica y tratar de llegar a una solución amistosa, situación que realmente de la lectura del caso no se desprende.

El 13 de septiembre de 2011, el Presidente del Tribunal ordenó recibir declaraciones de cinco testigos y el dictamen de un perito en el presente caso y convoca a los representantes y al Estado a audiencia pública para recibir la declaración del señor Fornerón, de Graciela Marisa Guillis y de Carlos Alberto Arianna, propuestos por el Estado, así como la obligación de presentar los alegatos finales orales de las representantes y del Estado y las observaciones finales orales de la Comisión sobre el fondo, las reparaciones y las costas.

Así, el 11 de octubre de 2011 en audiencia pública en sesión extraordinaria en Bridgetown, Barbados, el Tribunal solicitó a las partes presentar sus alegatos finales escritos y nuevas solicitudes de información adicional. El 14 y 16 de noviembre de 2011, las representantes, el Estado y la Comisión Interamericana enviaron sus alegatos y observaciones finales por escrito; por su parte, el 24 de enero de 2012 el Estado Argentino remite información que no es la solicitada por la Corte, circunstancia que se hace del conocimiento del Estado, enviando nuevo escrito que contenía parte de lo solicitado por la Corte como prueba para mejor proveer.

6. Informe de Fondo o Informe en lo sucesivo.



Finalmente, el 27 de abril de 2012 la Corte Interamericana de Derechos Humanos emite sentencia en el caso que nos ocupa, declarando al Estado Argentino:

- a)** Responsable por la violación de los derechos judiciales y la protección judicial consagrados en los artículos 8.1 y 25.1 de la Convención Americana, en relación con los artículos 1.1 y 17.1 de la misma, en perjuicio del señor Fornerón y de su hija “M”, así como en relación con el artículo 19 del mismo instrumento en perjuicio de esta última, de conformidad con lo establecido en los párrafos 44 a 57 y 65 a 111 de la sentencia.
- b)** Responsable por la violación del derecho a la protección a la familia reconocido en el artículo 17.1 de la Convención Americana, en relación con los artículos 1.1, 8.1 y 25.1 de la misma, en perjuicio del señor Fornerón y de su hija “M”, así como en relación con el artículo 19 del mismo instrumento en perjuicio de esta última, de conformidad con lo establecido en los párrafos 44 a 57 y 116 a 124 de la sentencia.
- c)** El Estado incumplió su obligación de adoptar las disposiciones de derecho interno, establecida en el artículo 2 de la Convención Americana, en relación con los artículos 19, 8.1, 25.1 y 1.1 de la misma, en perjuicio de la niña “M” y del señor Fornerón, de conformidad con lo establecido en los párrafos 129 a 144 de la sentencia.

#### 4. Análisis del contexto de aplicación de las normas y principios que sustenta la sentencia

La privación injustificada del derecho de comunicación o visita del padre biológico de “M” constituyó una violación al respeto a la vida privada y familiar que a párrafo 123 de la Sentencia se fundamenta en el artículo 8.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño que señala: *“Los Estados Parte se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas”*. Si bien la Corte reconoció el derecho a la identidad de la menor, también señaló que la identidad personal está íntimamente ligada a la persona en su individualidad específica y vida privada, sustentadas ambas en una experiencia histórica y biológica, así como en la forma en que se relaciona el individuo con los demás a través del desarrollo de vínculos en el plano familiar y social. Es por ello que la



identidad, si bien no es un derecho exclusivo de los niños y niñas, entraña una importancia especial durante la niñez por lo que el hecho de que en todos estos años “M” no haya tenido contacto o vínculos con su familia de origen, no le ha permitido crear las relaciones familiares que jurídicamente le corresponden, por lo que la imposibilidad de crecer con su familia biológica y ausencia de medidas dirigidas a relacionar al padre con su hija, afectó el derecho de identidad de la niña “M”, además de su derecho a la protección familiar.

En este apartado se analizarán los principios que a nuestro parecer sustentaron la sentencia que emitió la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

#### **4.1 Principio del derecho a la protección y asistencia de la familia y al principio a la identidad**

El derecho a la protección y asistencia a la familia, madres e hijos se encuentra consagrado en el artículo 10 del *Convenio sobre los Derechos económicos, sociales y culturales*; este derecho incluye la protección y asistencia a la familia, el derecho al libre consentimiento para el matrimonio, la protección y asistencia especiales a los niños y jóvenes, entre otros. Por su parte, la Declaración Universal de los Derechos del Niño adoptada por la Organización de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959 establece que *“el niño disfrutará de una protección especial, y se le proporcionarán las oportunidades y facilidades que bien le permitan desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente de una manera sana y normal y en condiciones de libertad y dignidad”*. Por su parte, la *Convención sobre los Derechos de los Niños* dentro de su Preámbulo establece que la Carta de las Naciones Unidas proclama los principios de libertad, justicia y la paz en el mundo, basándose en el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana.

Convencidos de que la familia es el grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el bienestar de todos los miembros y en particular de los niños, se debe reconocer que el niño, para su pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión, por lo cual se exige que el Estado proteja todos los elementos de la identidad del menor, debiendo prestar la asistencia y protección apropiada cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos elementos de su identidad, con miras a reestablecerlos. La Comisión Interamericana



resaltó que los niños tienen todo el derecho a vivir con su familia biológica; es un derecho fundamental que un padre viva con su hijo, ya que constituye un elemento fundamental de la vida familiar y las medidas internas que lo impiden constituyen una clara violación al artículo 17 de la Convención sobre los Derechos de los Niños; observamos que el Estado Argentino no tomó medidas eficaces para implementar al menos un régimen de visitas entre “M” y su padre biológico, omisión que ha privado a la menor para acceder a diversos aspectos de su identidad, de contar con información relevante para su desarrollo y de establecer vínculos con su familia biológica.

El señor Fornerón manifestó en la Causa Civil sobre Guarda Judicial su oposición a la guarda de la menor por el matrimonio B-Z, y dentro de la misma no existe evidencia que declarara la incapacidad manifiesta del señor Fornerón para obtener la guarda, así como incumplimiento o violación al artículo 317 del Código Civil de la República de Argentina vigente, por lo que la decisión del Estado de otorgar la guarda judicial y posterior adopción, aún con la oposición de la voluntad del padre biológico, sin constatar los demás requisitos legales que establecen las leyes, constituyó una restricción ilegítima del derecho de familia del señor Forenrón y de su hija. Por lo tanto, la decisión del Estado argentino no sólo interfirió en el ejercicio de su derecho de familia que la *Convención sobre los Derechos de los Niños* les garantiza, sino que trajo como consecuencia el riesgo de que se generaran lazos afectivos con el tiempo, que luego sería difícil revertir sin generar un daño a la niña.

Así lo anterior, en la sentencia de la Corte Interamericana se concluye que la conducta de las autoridades argentinas que otorgaron la guarda y adopción de “M”, comprometió la responsabilidad internacional del Estado Argentino por la violación al principio del derecho a la protección y asistencia de la familia y al principio a la identidad, ya que la decisión del Estado al separar a la niña de su padre biológico, sin dar acceso a un régimen de convivencia, viola el derecho de familia de la niña y del señor Fornerón consagrado en el artículo 17 de la *Convención Americana sobre Derechos Humanos* en relación con los derechos establecidos en los artículos 19 y 1.1 del mismo Instrumento, ordenando su reparación inmediata a través de un procedimiento orientado a la efectiva vinculación entre padre e hija biológica.



## 4.2 Principio de resguardo del bien superior del niño

La filiación y parentesco adquirido a través de la adopción plena son instituciones subsidiarias respecto del vínculo genético creador con los progenitores, por lo tanto se afectan bienes y derechos humanos; por lo tanto, deben resguardarse los principios ético-jurídicos esenciales en materia de adopción, los cuales deben ser respetados y observados por los juzgadores a cargo al momento de decidir en la sentencia la situación jurídica de los menores, ya que se crea un nuevo vínculo filial y familiar con la familia adoptiva que trae aparejada la consecuencia de extinción del vínculo filial de la niña con su familia biológica.

Con base en lo anterior, nos ocuparemos del Principio de resguardo del bien superior del niño consagrado en el artículo 21 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* que consigna el reconocimiento a la adopción, cuidando como consideración primordial el interés superior del niño, ya que las decisiones judiciales deben tomarse con base en el interés superior del menor y la prevalencia de los padres biológicos sobre el de los que pretenden adoptar.

En el caso que nos ocupa, la Corte tuvo que tomar en consideración que para el momento en que se dicta la sentencia, la situación jurídica de “M” había quedado determinada por el paso del tiempo en los procesos judiciales, toda vez que las autoridades judiciales incurrieron en una serie de retardos que terminaron constituyendo el sustento de sus decisiones. Los procesos judiciales actuaron en incumplimiento con su deber de diligencia excepcional, con efectos de la mayor gravedad en el ejercicio de varios de los derechos de “M” y del señor Fornerón, incluyendo sus derechos a la familia y a la identidad, ya que el padre biológico nunca tuvo la posibilidad de que fuese escuchado de otra manera distinta que no fuera la aprobación del procedimiento de adopción que se había iniciado ilegítimamente, ilegalmente y con claros indicios de que más que una adopción estaba ocurriendo un proceso de apropiación. Adicionalmente el Tribunal estableció que el transcurso del tiempo en este caso constituyó un factor que favoreció la creación de lazos con la familia tenedora o acogedora, por ende, la dilación de procedimientos, independientemente de cualquier decisión sobre la determinación de sus derechos, podía determinar el carácter irreversible e irremediable de la situación de hecho y se volvería perjudicial para los intereses de la niña.

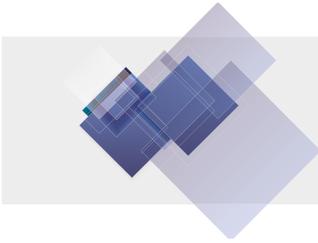


### 4.3 Principio de derecho a un recurso eficaz y a una audiencia justa

El artículo 8° de la Declaración Universal y artículo 25 de la Convención Americana consagran que *“Toda aquella persona cuyos derechos y libertades sean violados tendrá acceso a un recurso eficaz ante autoridad competente, sea judicial, administrativa, legislativa u otra.”* Mediante este principio consagrado en instrumentos internacionales, las personas afectadas pueden defender sus derechos humanos no sólo frente a los órganos del Estado, sino también frente a otras personas. El artículo 8.1 de la Convención Americana consagra que toda persona tiene derecho a ser oída, con las debidas garantías y dentro de un plazo razonable, por un juez o tribunal competente, independiente e imparcial, establecido con anterioridad por la ley, en la sustanciación de cualquier acusación penal formulada contra ella, o para la determinación de sus derechos y obligaciones de orden civil, laboral, fiscal o de cualquier otro carácter.

Con base en lo anterior, la Corte Interamericana determina en su análisis, que respecto a la actividad procesal del señor Fornerón en sus procedimientos, no hay nada que indique que la actividad procesal de la víctima haya obstaculizado los procesos internos, sino que, por el contrario, participó activamente a efecto de avanzar en la resolución de los mismos. El Tribunal advirtió que la responsabilidad de acelerar procesos recayó exclusivamente en las autoridades, lo cual no ocurrió de esa manera, por lo que no es posible que el Estado alegue obstáculos internos, tales como la falta de infraestructura o personal para conducir los procesos judiciales para eximirse de una obligación internacional. Finalmente, la Corte señala que, para determinar la razonabilidad del plazo, también se debe tomar en cuenta la afectación generada por la duración del procedimiento en la situación jurídica de la persona involucrada en el mismo, considerando entre otros elementos, la materia objeto de la controversia.

La duración total de los procedimientos de guarda judicial y régimen de visitas, de más de tres y diez años, respectivamente, sobrepasaron excesivamente el plazo que pudiera considerarse razonable en procedimientos relativos a la guarda de una niña y al régimen de visitas con su padre, por lo que constituyeron una violación al artículo 8.1 de la Convención Americana, en relación con los artículos 17.1 y 1.1 del mismo Instrumento en perjuicio del señor Fornerón y de su hija “M”, así como en relación con el artículo 19 de la misma en perjuicio de ésta última. Asimismo, el Tribunal concluye que las violaciones a los derechos del señor Fornerón y de su hija ocurrieron fundamentalmente por la actuación



del sistema de justicia de la Provincia de Entre Ríos, por ende la Corte dispone que debido al paso del tiempo que incidió de manera relevante en la situación jurídica de “M”, se ordenó al Estado en su resolutive 5, implementar en el plazo de un año y con la respectiva disposición presupuestaria, un programa o curso obligatorio dirigido a operadores judiciales, incluyendo jueces, defensores, fiscales, asesores y demás funcionarios de la Provincia de Entre Ríos vinculados a la administración de justicia respecto de niños y niñas que contemple, entre otros, los estándares internacionales en derechos humanos, particularmente, en materia de los derechos de los niños y niñas y su interés superior y el principio de no discriminación.

## 5. Aportación de la sentencia al mundo jurídico

Dentro de la sentencia emitida por la Corte Interamericana, uno de los puntos resolutive establece la obligación del Estado de establecer un procedimiento efectivo de vinculación entre el señor Fornerón y su hija “M”. Lo anterior como se ha venido mencionando toda vez que se consideró violado el derecho a la identidad biológica de la menor y el derecho paterno filial de su padre biológico, concluyendo además que el Estado no observó el requisito de legalidad de la restricción al derecho de protección de la familia, ni aún el requisito de excepcionalidad de separación de padre e hija, al no tomar en consideración el juez que conoció de la Causa Civil de Guarda Judicial, el derecho que le asistía al padre biológico de cuidar, proteger y educar a la menor y no estar separado de ella, con la agravante del exceso en tiempo que tomó a los juzgadores resolver respecto de la guarda judicial (más de tres años) y el régimen de visitas (más de diez años).

El derecho a la identidad de la menor, es un derecho garantizado por la *Convención sobre los Derechos del Niño*, ya que integra el derecho a la identidad, mismo que contempla el derecho a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos, a no ser separado de sus padres, así como lo establece el Artículo 7.1 de la Convención; asimismo, el artículo 9.1 y 9.3 del mismo ordenamiento establece que *“Los Estados Partes velarán porque el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de estos (...) y los Estados Partes respetarán el derecho del niño que esté separado de uno o de ambos padres a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres de modo regular, salvo si ello es contrario al interés superior del niño (...)”*. Observamos entonces que el principio de verdad biológica, tal y como fue valorado por la Corte, no sólo como expresión del principio



de protección a la menor, sino también como una pauta interpretativa que interesa a todas las víctimas en el presente asunto, representa un elemento toral, ya que se considera que es mejor el conocimiento de la verdad biológica a la falsedad o desconocimiento de la propia identidad de la menor y es a ella a quien debe interesarle conocer la verdad de los hechos a fin o a modo de conocer y construir su propia historia que le ayudará a formarse una sana personalidad propia.

Así, la Corte exigió al Estado a proteger todos los elementos de identidad de “M” y proporcionar asistencia y protección apropiadas para que, la entonces menor, pudiera crear vínculos familiares con su padre biológico conforme está establecido en Convenciones y Tratados Internacionales, ordenando al Estado Argentino establecer de manera inmediata un procedimiento orientado a la efectiva vinculación entre el señor Fornerón y su hija “M” ya que en la Sentencia del caso que nos ocupa, la Corte recuerda que la *Convención sobre los Derechos del Niño* en su artículo 8.1 señala que “*Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas*”; lo anterior toda vez que la identidad, si bien no es un derecho exclusivo de los niños, entraña una importancia especial durante la niñez y las circunstancias de este caso implicaron que “M” creciera desde su nacimiento con el matrimonio B-Z, hecho que generó que el desarrollo personal, familiar y social de “M” se llevara a cabo en el seno de una familia distinta a su familia biológica y el hecho de carecer de contacto en todo tiempo con su familia de origen no le permitió crear las relaciones familiares que jurídicamente le corresponden, afectando dicha imposibilidad el derecho de identidad.

La Corte ordena al Estado argentino arbitrar las medidas necesarias para la restitución inmediata del vínculo paterno filial, obligando al Estado a desarrollar acciones positivas tendientes a tal fin, a través de un grupo de expertos e imponiendo la obligación de informar periódicamente al Tribunal Internacional sobre el resultado de la revinculación. En este proceso de revinculación, se deberá tomar en consideración la opinión de la adolescente involucrada en el caso “M”, informándole debidamente a la joven los esfuerzos que ha hecho su padre para recuperarla, así como también la forma irregular en la cual sus apropiadores han accedido a su guarda. Así, la Corte Interamericana aplica el principio del consentimiento informado en la adopción, vinculado al derecho a conocer los orígenes ya que, sólo conociendo las acciones desplegadas por su familia de origen y las acciones



desplegadas por su familia adoptiva, la joven podrá opinar libremente y decidir sobre la vinculación con su padre, en función de su capacidad progresiva.

La Corte sustenta su sentencia en la figura de la “dignidad humana” toda vez que hace patente en la misma el tema del interés superior de la niña “M”; señaló a párrafo 49 de la resolución, que el principio regulador de la normativa de los derechos del niño se funda en la dignidad misma del ser humano, en las características propias de los niños y en la necesidad de propiciar el desarrollo de estos, con pleno aprovechamiento de sus potencialidades y para asegurar la prevalencia del interés superior del niño fundado en el artículo 19 de la Convención Americana que señala que se *“debe recibir medidas especiales de protección”*.

Observamos entonces que la postura que adopta la Corte Interamericana al emitir su sentencia se basa en la corriente filosófica del positivismo jurídico, toda vez que a lo largo de la historia jurídica se han presentado diversas etapas del positivismo jurídico y la sentencia marca un parteaguas al Estado Argentino al ordenarle positivizar en su derecho interno legislación que sancione la venta de niños en el ámbito penal.

El Tribunal argumenta que existieron indicios importantes de que existió una transacción en el marco del nacimiento de “M” y que en el marco de ese nacimiento el Estado debió haberlo investigado. La Comisión consideró probado que *“no existe en Argentina una legislación que sancione la venta de niños en el ámbito penal”*, ya que el artículo 35 de la Convención sobre los Derechos del Niño que es parte del corpus iuris que se incorpora al artículo 19 de la Convención Americana, establece que *“Los Estados Partes tomarán todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir el secuestro, la venta o la trata de niños para cualquier fin o en cualquier forma.”*

Así lo anterior, el Estado tenía la obligación con base en el artículo 2, en relación con los artículos 1.1 y 19 de la Convención Americana, de adoptar las medidas legislativas necesarias para prevenir la venta de niños en su territorio, situación que no aconteció, dando como consecuencia que no se investigara con la debida diligencia la denuncia del señor Fornerón sobre la venta de su menor hija, siendo así la menor, víctima de un acto de tráfico de niños. La propia Corte argumenta en el párrafo 130 de la sentencia que se ha afirmado en diversas oportunidades que *“en el derecho de gentes, una norma*



consuetudinaria prescribe que un Estado que ha celebrado un convenio internacional, debe introducir en su derecho interno las modificaciones necesarias para asegurar la ejecución de las obligaciones asumidas.

Por lo tanto, la Corte Interamericana declara en su punto 3 resolutivo que *“El Estado incumplió su obligación de adoptar las disposiciones de derecho interno, establecida en el artículo 2 de la Convención Americana, en relación con los artículos 19, 8.1, 25.1 y 1.1 de la misma, en perjuicio de la niña M y del señor Fornerón, de conformidad con lo establecido en los párrafos 129 a 144 de esta Sentencia”*, disponiendo en el resolutivo 4 la necesidad de adoptar las medidas que sean necesarias para tipificar la venta de niños y niñas, de manera que el acto de entregar un niño o niña a cambio de una retribución o cualquier compensación, cualquiera que sea su forma o fin, constituya una infracción penal, de conformidad con los estándares internacionales y lo establecido en los párrafos 176 y 177 de la Sentencia, ya que esta obligación vincula a todos los poderes y órganos estatales en su conjunto.

## 6. Crítica

En lo personal viviendo actualmente en este mundo y en pleno siglo XXI y bajo el abrigo de múltiples tratados internacionales a nivel mundial, es inconcebible visualizar la cantidad de violaciones de derechos humanos de los que son objeto día a día los seres humanos y el caso que nos atañe constituye el vivo ejemplo de la multiplicidad de violación a derechos humanos de que fue objeto la familia argentina Fornerón. Empecemos por mencionar la dilación procesal en las causas tramitadas por el señor Fornerón a quien le violentan desde el nacimiento de su hija su derecho a la protección y asistencia de la familia, y a “M” entre otros, el resguardo del interés superior de la menor. Criticamos y a la vez hacemos una condena al sistema judicial Argentino, ya que el Estado no sólo violó su legislación nacional, sino que además violentó la Convención Americana de los Derechos Humanos en sus artículos 1°, 2, 8, 17, 19 y 25; la Convención sobre los Derechos de los Niños, artículos 7, 9 y 17 entre otros, ya que los jueces en cualquier país están obligados a asumir esa función de restitución de derechos con tal celeridad que también sea posible frenar violación de derechos de la cual están siendo objeto los seres humanos; en este caso hablamos de la protección a la vida familiar y en especial a la primera infancia, en donde los juzgadores argentinos debieron aplicar de manera puntual el principio de eficacia del



proceso y no permitir el paso de tiempo de hasta diez años sin que se permitiera al señor Fornerón poder establecer un régimen de visitas con su hija “M”, vulnerando además el derecho a que pudiera vivir en familia y su derecho a la identidad forjado durante la primera infancia.

En nuestra opinión, las decisiones de separación de la familia de origen y la privación injustificada de un derecho de comunicación o visita del señor Fornerón constituye una clara violación al derecho de respeto a la vida privada y familiar, lo cual violenta tanto la Convención Americana de Derechos Humanos como la Convención sobre los Derechos de los Niños. Es de llamar la atención que la Corte en reparación a los derechos violados de la familia Fornerón, decide ordenar al Estado Argentino adoptar todas las medidas necesarias para reparar de manera integral las violaciones a los derechos humanos, afirmando que la medida más importante la constituía el relacionamiento padre-hija de conformidad con el principio del interés superior de la niña. Sin embargo, a más de seis años de distancia de que se dictó la sentencia, observamos que no se ha cumplimentado lo establecido por la Corte en su segundo Resolutivo, ya que, a la fecha de este estudio, aún no se ha llevado una efectiva vinculación entre el señor Fornerón y su hija “M”.

La privación injustificada del derecho de comunicación o visita del padre biológico de “M” constituyó una violación al respeto a la vida privada y familiar que fundamenta en el artículo 8.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Si bien la Corte reconoció el derecho a la identidad de la menor, también señaló que la identidad personal está íntimamente ligada a la persona en su individualidad específica y vida privada, sustentadas ambas en una experiencia histórica y biológica, así como en la forma en que se relaciona el individuo con los demás a través del desarrollo de vínculos en el plano familiar y social. Es por ello que la identidad, si bien no es un derecho exclusivo de los niños y niñas, entraña una importancia especial durante la niñez por lo que el hecho de que en todos estos años “M” no haya tenido contacto o vínculos con su familia de origen, no le ha permitido crear las relaciones familiares que jurídicamente le corresponden, por lo que la imposibilidad de crecer con su familia biológica y ausencia de medidas dirigidas a relacionar al padre con su hija, afectó el derecho de identidad de la niña “M”, además de su derecho a la protección familiar.



Resulta indignante que en este caso que aún y cuando la Corte ordenó al Estado a investigar las responsabilidades de los funcionarios judiciales y, en su caso, establecer sanciones, en noviembre de 2017 se inició con el proceso contra del ex juez y funcionarios judiciales de la provincia de “Entre ríos” por la adopción ilegal de “M”, también se procesó a la madre biológica, al matrimonio adoptivo B-Z, Juez Raúl del Valle, (juez en lo Civil y Comercial de la ciudad de Victoria en el año 2000), así como a siete funcionarios judiciales que en junio de 2000 cumplían las funciones de defensores de pobres y menores; todos los acusados continuaron el proceso en libertad trabándoles un embargo sobre sus bienes hasta cubrir sumas de entre 500,000 y 2’200,000 pesos. Sin embargo, aún y cuando se inició proceso en contra de todos los responsables por las violaciones a los derechos de la familia Fornerón y aún a pesar de todas las evidencias con que se cuenta en el presente caso, la Cámara Nacional de Apelaciones en lo Criminal y Correccional N° 7, decidió revocar el expediente como materia de recurso (apelación), decretando el sobreseimiento de los imputados, considerando la falta de mérito para procesar a los imputados declarando la incompetencia del fuero nacional en lo criminal y correccional para seguir entendiendo en el asunto.

Como observamos, el estado Argentino sigue sin hacer justicia en el caso que nos ocupa, no solamente no ha dado cumplimiento a lo establecido en la sentencia de la Corte a más de siete años de su dictado, sino que además determinó el sobreseimiento de las causas en contra de los responsables de las violaciones en contra del señor Fornerón, declarándose incompetentes para conocer de ellas por considerar la falta de mérito al procesar a los imputados, lo cual nuevamente constituye una nueva violación a los derechos humanos del señor Fornerón; pareciera aquí que el Estado juega a que ahora sí se obtendrá justicia por un hecho que constituyó serias violaciones en el pasado, pero que al final saben que no se les declarará responsables por estas violaciones y menos serán procesados y declarados culpables por acciones y omisiones que violentaron en demasía derechos humanos de la Familia Fornerón; más aún cuando a la fecha ni siquiera se ha podido establecer el proceso de vinculación entre padre e hija, tal y como lo condenó la Corte, desacatando lo ordenado por el Tribunal.

Así lo anterior, la Corte Interamericana al declarar por unanimidad de votos de sus miembros que el Estado Argentino es responsable internacionalmente por la violación de los derechos a la protección y a las garantías judiciales, a la protección de la familia



en perjuicio del Señor Fornerón y su hija “M” y por el incumplimiento de su obligación de adoptar disposiciones de carácter interno, así como a los derechos del niño en perjuicio de la menor “M”, deja en evidencia la multiplicidad de violaciones de derechos de que fueron objeto el señor Fornerón y la menor “M”.

## 7. Conclusiones

En opinión de la autora, el no haber reintegrado a la menor con su padre biológico en su momento procesal porque podría constituir perjuicios en la psique de la menor, violenta a todas luces los derechos del señor Fornerón y “M”, aunado a que a la fecha no se ha cumplimentado por parte del Estado Argentino el Resolutivo Segundo de la sentencia de la Corte, donde se le ordenó establecer de manera inmediata un procedimiento orientado a la efectiva vinculación entre padre e hija, tan es así que de todo lo ordenado por la Corte Interamericana en el presente caso, solamente ante dicho Tribunal se ha dado cumplimiento a lo ordenado en el párrafo 210 de la sentencia que lo es “El reintegro de los gastos al Fondo de Asistencia Legal de Víctimas”, dejando sin cumplimiento todos los resolutive restantes.

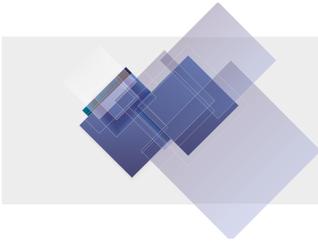
De la misma forma, concluimos que resulta completamente indignante el hecho de que el juzgador argentino haya sustentado en su sentencia el otorgar la guarda de la menor al matrimonio B-Z, bajo el argumento de la inexistencia de un noviazgo formal de más de 12 meses entre los padres biológicos y que producto de ello la niña “no fue resultado del amor” ni “del deseo de formar una familia”, aunado a la fuerte oposición de la madre biológica a la entrega de la menor a su padre, sale de toda proporción lógica y jurídica; se observa que no hubo realmente voluntad de los juzgadores de aplicar correctamente la legislación argentina, ya que el juzgador mal interpreta los hechos al afirmar que el señor Fornerón no mostró ningún interés ni colaboración con la madre antes del nacimiento de la menor, ni realizó ninguna presentación judicial para resguardar el vínculo con la niña y omitiendo que la legislación argentina requiere que para el caso de una adopción se exige el consentimiento de ambos padres. Asimismo, el juzgador deja de evaluar los derechos que le asisten al padre y el interés superior de la menor simplemente basándose en el criterio de un perito que manifestó que la menor sufriría daño psicológico irreparable si fuese entregada al señor Fornerón.



La imposibilidad que representó para la familia Fornerón de obtener justicia con la incorporación de la menor “M” al seno familiar, reflejó la deficiencia del sistema judicial argentino en donde la falta o nulas respuestas judiciales a sus legítimas peticiones, tuvieron como consecuencia que a lo largo del proceso se violentara aún más el interés superior de la menor, representando la insatisfacción de su derecho a una vida familiar con su padre biológico quien en todo momento, luchó por obtener la guarda y custodia de su menor hija, aún en contra del propio sistema judicial argentino.

El Estado argentino aún y cuando en sus conclusiones haya manifestado ante la Comisión Interamericana que intentó por las vías idóneas la solución amistosa con el señor Fornerón, desde el momento en que interpone demanda y hasta el momento en que se emite el Informe de Fondo número 83/10 en el que se realizan una serie de recomendaciones al Estado Argentino, del propio análisis del caso se deduce que existió parcialidad por parte de autoridades judiciales argentinas en favor de la madre biológica y los padres adoptivos de “M”, ya que dejaron de tomar en consideración todas las acciones realizadas por el señor Fornerón a fin de obtener la guarda y custodia de la menor así como de un régimen de visitas, no teniendo ni la más mínima voluntad de intentar alguna clase de solución no adversarial al caso. De igual forma, dentro de los múltiples procesos iniciados por el Señor Fornerón, el Estado Argentino no dictó alguna clase de medidas precautorias o provisionales para proteger la integridad de las víctimas a las cuales está obligado todo Estado a fin de no vulnerar los derechos humanos de los individuos.

Resulta completamente indignante que a esta fecha, el Estado Argentino aún no regule la venta de niños en el ámbito penal, toda vez que este aspecto constituyó parte de las bases por las cuales el señor Fornerón perdió la posibilidad de vivir y educar a su hija “M”. El Estado Argentino, a más de siete años de haberse emitido la sentencia de la Corte, aún no modifica su legislación interna para sancionar la venta de menores, lo cual sigue contraviniendo diversos instrumentos internacionales a los cuales está adherido dicho país, sin tomar en consideración que pueden haber existido muchos más casos como el de la familia Fornerón y que por no existir regulación al caso, se sigan violentando derechos de familias enteras en las que el Estado es cien por ciento responsable. Concluimos así que si bien las sentencias de la Corte tienen un carácter vinculantes cuando se es parte de la sentencia, los Estados que forman parte de diversos tratados internacionales deben tomar en consideración el carácter orientador de esta sentencia para regular y



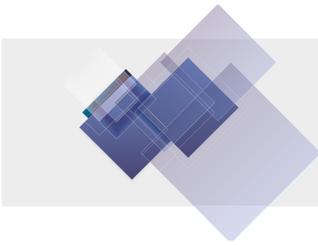
reforzar cuestiones relativas a venta de menores, adopción y celeridad en procesos donde intervenga principalmente el interés superior de los menores, para evitar diversas violaciones de derechos humanos.

## Referencias

- Berti García y Nassazi Ruano. (2014). Análisis ético jurídico del caso Fornerón e hija Vs. Argentina, a la luz del derecho a la identidad biológica y al vínculo paterno filial y familiar adoptivo, *Revista Internacional de Derechos Humanos*, Año IV, No. 4. Obtenido de <https://www.womenslinkworldwide.org/files/1240/analisis-etico-juridico-del-caso-forneron-e-hija-vs-argentina-a-la-luz-del-derecho-a-la-identidad-biologica-y-al-vinculo-paterno-filial-y-familiar-adoptivo-pleno.pdf>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2012). *Caso Fornerón e hija vs. Argentina, sentencia de 27 de abril de 2012 (fondo, reparaciones y costas)*, San José, Costa Rica. Obtenido de [http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_242\\_esp.pdf](http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_242_esp.pdf)
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2015). *Caso Fornerón e Hija Vs. Argentina: reparaciones pendientes de cumplimiento, 26 de enero de 2015*, San José, Costa Rica. Obtenido de <http://www.corteidh.or.cr/docs/supervisiones/SCS/argentina/forneron/forneronp.pdf>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2015). *Resolución de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, Reintegro al Fondo de Asistencia Legal de Víctimas, Casos Torres Mallacura y otros, Fornerón e hija, Furlán y familiares, Mohamed y Mendoza y Otros Vs. Argentina*, San José, Costa Rica. Obtenido de: [http://www.corteidh.or.cr/docs/asuntos/torres\\_forneron\\_furlan\\_furlan\\_mohamed\\_fv\\_2015.pdf](http://www.corteidh.or.cr/docs/asuntos/torres_forneron_furlan_furlan_mohamed_fv_2015.pdf),
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (1991). *Convención Sobre los Derechos del Niño de 25 de enero de 1991*, México, Recuperado de [http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Provictima/1LEGISLACI%C3%93N/3InstrumentosInternacionales/F/convencion\\_derechos\\_nino.pdf](http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Provictima/1LEGISLACI%C3%93N/3InstrumentosInternacionales/F/convencion_derechos_nino.pdf)
- Ferrer Mac-Gregor, Eduardo. (2001). *La Corte Interamericana de Derechos Humanos como interprete constitucional (dimensión trasnacional del Derecho Procesal Constitucional)*, en Valadés et GUTIÉRREZ RIVAS (coord.): *Memoria del IV Congreso Nacional de Derecho Constitucional III. Derechos Humanos*, pp. 209-221.



- García Ramírez, Sergio. (2014). *La Jurisdicción Interamericana de Derechos Humanos, Estudios*. México, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal & Corte Interamericana de Derechos Humanos.
- Guevara Palacios, Augusto. (2012). *Los Dictámenes Consultivos de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Interpretación Constitucional y Convencional*, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos & Bosch Editor.
- Mondragón Reyes, Salvador (2007) *Ejecución de las Sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos*, México, Porrúa.
- Organización de los Estados Americanos. (1969). *Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José)*, 22 de noviembre de 1969, San José, Costa Rica, [https://www.oas.org/dil/esp/tratados\\_b32\\_convencion\\_americana\\_sobre\\_derechos\\_humanos.htm](https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm)
- Polo, Luis Felipe. (2018). *Fundamentos Filosóficos de los Derechos Humanos*, Recuperado de <http://www.url.edu.gt/PortalURL/Archivos/83/Archivos/Departamento%20de%20Investigaciones%20y%20publicaciones/Articulos%20Doctrinarios/Derecho/Fundamentos%20filosoficos%20de%20los%20Derechos%20Humanos.pdf>
- Vasak, Karel. (1948). *Las Dimensiones Internacionales de los Derechos Humanos*, Volumen I, España, SERBAL-UNESCO, 1984.



## Implementación de la clase invertida con el uso de herramientas digitales en educación superior.

Maribel Orozco Infante\*

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar una propuesta de intervención educativa teórica-metodológica combinando la clase invertida con el uso de herramientas digitales, permitiendo que los profesores reflexionen sobre el cambio inminente en su práctica docente, asumiendo un nuevo rol e incorporando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) y las Tecnologías de Empoderamiento y Participación (TEP) en la universidad. Primeramente, se pretende elucidar el origen, la definición, los pilares y los beneficios de la clase invertida como modelo pedagógico, en segundo lugar, se hace una revisión histórica del surgimiento de las TIC, TAC y TEP y por qué es primordial la formación digital tanto en docentes como en alumnos en la educación superior. Posteriormente, se expone la metodología y materiales que se eligieron para la selección e implementación de las herramientas digitales en la clase invertida. Finalmente, se presenta una serie de recursos digitales estructurados conforme a la taxonomía de Bloom y seleccionados con base en la optimización, confiabilidad y durabilidad.

### Palabras claves:

Clase invertida, TIC, TAC, TEP,  
taxonomía de Bloom, herramientas digitales.

### Abstract

The purpose of this article is to present a proposal for theoretical-methodical educational intervention, combining the flipped classroom with the usage of digital resources, allowing teachers to reflect about the imminent change in their teaching practice assuming a new

\*Docente en la Escuela de Idiomas de Universidad Motolinía del Pedregal



role and incorporating Information and Communications Technology (ICT), Learning and Knowledge Technologies (LKT), and the Technologies of Empowerment and Participation (TEP) at the universities. First of all, the origin, definition, pillars and benefits of the flipped class as a pedagogical model are expected to be elucidated. Secondly, a historical review about the emergence of the ICT, LKT and TEP and why digital training for both teachers and students in higher education is essential, is carried out. Subsequently, the methodology and materials that were chosen for the selection and implementation of the digital tools in the flipped class are presented. Finally, a series of digital resources structured according to Bloom's taxonomy and selected based on optimization, reliability and durability are presented.

**Key words:**

**Flipped classroom, digital resources,  
Bloom's taxonomy, ICT, LKT, TEP.**

## **Introducción**

Las nuevas tendencias educativas siempre han estado presentes a lo largo de los años. El legado pedagógico del siglo XX fue crucial para las nuevas generaciones: teorías de aprendizaje, métodos convencionales y no convencionales, aspectos metodológicos, técnicas y experiencias. Las aportaciones de Rudolf Steiner, María Montessori, Dewey, Célestin Freinet, Piaget, Vygotsky, etc., contribuyeron al mejoramiento de la educación. En forma similar a estas tendencias pedagógicas vemos presente la tecnología en diferentes contextos, áreas geográficas y momentos. Así, por ejemplo, encontramos la invención de la televisión, el magnetófono, el teléfono y la computadora. Sin embargo, existe un cambio paradójico entre el siglo XX y XXI por la creación de internet y, posteriormente las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que marcaron la forma de comunicarnos, de relacionarnos y de ver el mundo. Hoy en día, la era digital nos ha permitido estar cada vez más informados y tener acceso al conocimiento de manera inmediata, empero, esto no quiere decir que las personas utilicen de forma idónea las diferentes tecnologías.

Enseñar con enfoques, métodos, metodologías o técnicas diferentes, parece ser una tendencia hoy en día debido a la implementación de nuevas tecnologías. No obstante, no quiere decir que los docentes las utilicen en el momento adecuado del proceso de



aprendizaje de sus estudiantes. Ante esta situación, los profesores se sienten preocupados porque las metodologías que practican ya no responden a las expectativas de los alumnos nativos digitales; estos son más activos y autónomos y sienten que el docente ya no está lo suficientemente actualizado en el uso de las herramientas digitales.

Es por ello que este trabajo pretende que los docentes reconozcan la importancia de crear nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje a través de la clase inversa o invertida y del uso y momento adecuado de los recursos digitales. Ante esta disyuntiva, surgen varias interrogantes que se pretenden esclarecer. ¿Por qué es importante utilizar la clase inversa? ¿Cuáles son los beneficios? ¿Qué recursos digitales son pertinentes en estudiantes de nivel superior y en qué momento de la clase es mejor utilizarlos?

## Origen de la clase inversa

Según Merit Kuldkeep (2017) existen diversas versiones de cómo fue apareciendo el término de la clase inversa. La primera mención aparece en 1998 en el libro *Effective Grading* de Barbara Walvoord y Virginia Johnson donde proponían que la parte teórica se debía estudiar en casa mientras que los ejercicios de sistematización y la práctica se debían realizar en el aula. No fue sino hasta el año 2000 que tres profesores de economía, Maureen Lage, Glenn Platt y Michael Treglia propusieron una técnica similar a la cual llamaron *inverted classroom*. Sin embargo, en el año 2007 dos profesores de química, Jonathan Bergmann y Aaron Sams, comenzaron a crear sus propios videos para los alumnos que no podían asistir a clase y posteriormente en 2011 Salman Khan crea una página web con un banco de vídeos la cual permite difundir y dar a conocer la clase inversa.

El nombre de *Flipped Classroom* se le atribuye a Daniel Pink, quien en 2010 publicó un artículo con este nombre y explicó el método utilizado por Bergman y Sams. (Kuldkeep, 2017). Cabe señalar que hoy en día, la clase inversa se ha propagado por casi todo el mundo, pero principalmente en América del Norte y con diferentes matices en Europa.



## Conceptos de la clase inversa

Existen varias definiciones con relación a la clase inversa, las cuales se explican a continuación. La clase inversa, según el español Raúl Santiago, puede definirse como “un enfoque pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza los tiempos de clase para trabajar los aspectos en que es necesaria la ayuda y experiencia del docente. Se descubre en casa, se practica y se consolida en clase” (Santiago, 2014, s-p).

Éloïse Dufourd (2004), doctora en neurobiología y formadora, explica que la clase inversa consiste en invertir espacial y temporalmente la clase tradicional; es decir, invitar a los estudiantes a contestar un cuestionario de una lectura, de un video o de un audio acerca de contenidos teóricos de la materia. Esta tarea se debe contestar de manera virtual e individual en casa. En clase, el alumno debe contar con los conocimientos teóricos para poder discutirlos con sus compañeros, llegar a acuerdos y poner en práctica lo aprendido.

De igual manera, Éloïse Dufourd (2004) menciona el proceso de la clase inversa a través de la pirámide de la taxonomía de Bloom, que es un modelo jerárquico de los procesos cognitivos del aprendizaje. En la figura 1, la lectura tradicional indica cómo el alumno comienza a recibir la información de manera pasiva, mientras que, en la clase inversa, el alumno adquiere el conocimiento en casa y a su ritmo; es decir, las actividades de menor esfuerzo cognitivo deben ser resueltas en casa. En cambio, las actividades que requieren mayor participación y capacidades cognitivas elevadas como la aplicación, el análisis, la evaluación y la creación se dedican en el aula y se realizan en grupo.

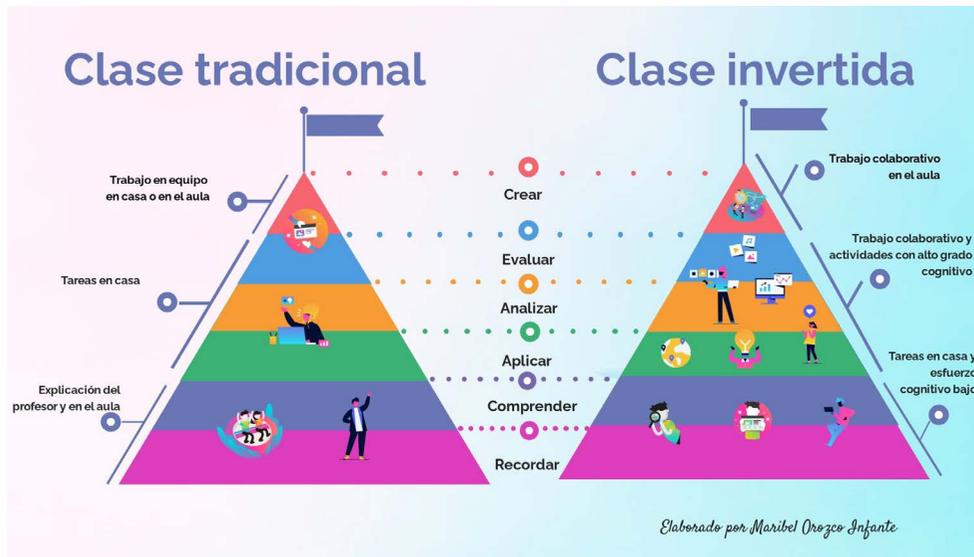


Figura 1. Clase Invertida vs Clase tradicional. Elaboración propia.

La definición de esta autora se toma como referente para la propuesta de las herramientas digitales ya que va de acuerdo con las fases del aprendizaje del alumnado.

### Tres niveles de clase inversa

Marcel Lebrun y Lecoq (2016) en *La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit* proponen 3 niveles de clase inversa y los principales pilares que la caracterizan.

**Tipo 1.** Corresponde al esquema clásico: lecturas en casa y trabajo en clase. Los saberes declarativos son aprendidos principalmente a través de los recursos tecnológicos, en este caso un vídeo explicativo de un tema. Las actividades de mayor esfuerzo cognitivo se dedican en el aula. En este tipo de clase inversa, se enfatiza en la externalización de saberes.

**Tipo 2.** Se refiere a la búsqueda de saberes en diferentes contextos. Los estudiantes indagan en alguna temática dada por el docente, documentan la información, la preparan para exponerla en clase y la presentan delante de sus compañeros. En esta modalidad se pone énfasis en la inversión de roles docente-discente.

**Tipo 3.** Reúne las dos anteriores (tipo uno y dos), sólo que éstas se van alternando con actividades de **contextualización**, de **descontextualización** y de **recontextualización**.



La contextualización es cuando la información temática está expuesta, ahora se contextualizan, es decir, en qué situaciones se plantea esta temática para darle sentido a lo que se aprende. La descontextualización tiene que ver con las aportaciones de nuevas teorías o bien, resarcir o adaptar criterios. Finalmente, la recontextualización es la aplicación de los contenidos vistos por medio de debates, de resolución de problemas, etc.

## Pilares

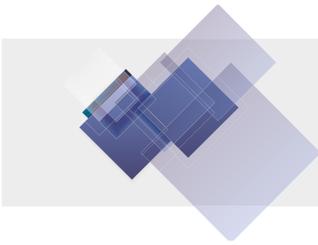
Existen cuatro grandes pilares de la clase inversa según Lebrun y Lecoq (2016) en *La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit*:

- 1. Entorno flexible:** el docente debe crear un ambiente agradable a través de una gestión óptima
- 2. Contenido intencional:** el docente selecciona los contenidos pertinentes para el aula y para investigar en casa.
- 3. Cultura de aprendizaje:** dar la oportunidad a los estudiantes de implicarse en actividades significativas y aplicar la pedagogía diferenciada con retroalimentación.
- 4. Educador profesional:** el docente debe estar siempre dispuesto a otorgar retroalimentación en tiempo real y en grupo; la evaluación debe ser formativa por medio de registro de actividades y la observación. Discutir y colaborar con sus colegas y tener una mente abierta para crear nuevos ambientes de aprendizaje.

## Beneficios de la clase invertida

A continuación, se enumeran los beneficios más significativos de la clase invertida según Éloïse Dufour (2004).

- 1.** La clase inversa permite la enseñanza diferenciada. Los alumnos pueden ir a su ritmo y el docente puede atender individualmente a los alumnos que requieren ayuda. Asimismo, existen diferentes evaluaciones formativas por lo que permiten, tanto al alumno como al docente, registrar el progreso y reforzar los contenidos.
- 2.** Se gana tiempo cuando el estudiante revisa la parte teórica en casa; y en clase, el docente, en lugar de dirigir una clase magistral, acompaña a sus alumnos en el proceso de su aprendizaje.
- 3.** La tutoría entre pares. Los alumnos aprenden los unos de los otros cualquiera que sea su nivel. El alumno sobresaliente aprende a explicar a sus compañeros los contenidos y esto le permite comprender, reforzar y parafrasear lo aprendido.



4. Un escenario de aprendizaje agradable. Las interacciones permiten a los alumnos tener un rol activo y menos estresante ya que dialogan, se ayudan y resuelven problemas.
5. Autonomía del alumnado. El estudiante es responsable de su propio aprendizaje y tiene que ser consciente de su progresión en torno a la gama de actividades que se le presentan.

## Surgimiento de las TIC, TAC y TEP

Para entender la inclusión de las herramientas digitales en la educación superior y la clasificación que se expone más adelante, el presente apartado tiene como finalidad presentar un marco conceptual respecto a la evolución de la sociedad en la era digital; cómo se fueron incluyendo las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y las Tecnologías de Empoderamiento y Participación (TEP) y la importancia que tiene en la educación superior.

Desde la aparición del Internet, la sociedad se estaba transformando vertiginosamente, sin embargo, muchos usuarios y en específico docentes estaban renuentes ante tales cambios. No fue sino hasta la aparición de la enfermedad COVID-19, donde quienes tuvieron oportunidad recurrieron al uso de plataformas mediante internet para permanecer conectado y protegido de un posible contagio; por ello los docentes se vieron obligados a actualizar sus conocimientos tecnológicos para poder impartir las clases emergentes de manera remota. Ahora vemos cómo la tecnología es ya un quehacer cotidiano. Definitivamente, hoy no podemos excluirla de nuestras vidas y mucho menos en la de los estudiantes.

Sin embargo, esto no quiere decir que los docentes deban invadir las clases con herramientas digitales para hacer creer a los alumnos que están innovando en sus prácticas. Como bien dice Marcel Lebrun (2015), la tecnología puede contribuir al desarrollo pedagógico y servir de apoyo para las clases; sin embargo, las tecnologías necesitan de estrategias de aprendizaje centradas en el alumno si se pretende que éstas tengan un impacto positivo, como lo denomina Moravec (2011):

En la sociedad 1.0, se interpretaban datos, lo que conduciría a la sociedad de la información. En general las relaciones eran jerárquicas, por lo que era sencillo conocer la vinculación que existía entre unos y otros (...) Hacia finales del siglo XX este modelo funcionaba bien. Resultaba fácil de entender y de poner en práctica



y se beneficiaba de un sistema educativo que generaba trabajadores para una economía industrial. (p. 49).

La comunicación existía a través del internet, de las páginas Web y la acelerada incorporación de las TIC's, las cuales servían para recolectar, procesar, almacenar y distribuir la información; así surgen las bases de datos, nuevos hardware y software, además de las redes de comunicación. Así podemos decir que el hardware son todos los dispositivos físicos como teléfonos, ordenadores, reproductores de audio o consolas de juego y videojuego. El software son los programas o aplicaciones que necesita una computadora para operar. Algunos ejemplos son, Windows, Linux, Leopard, entre otros. Finalmente, las redes son los diferentes tipos de conexiones para el intercambio de datos y recursos, por ejemplo, podemos encontrar las redes de conexión fija, móvil y de banda ancha (Chica, 2019).

Posteriormente surge la sociedad del conocimiento que se relaciona también con la sociedad 2.0. Esta sociedad se caracteriza, por las interacciones sociales y el intercambio de conocimiento ante situaciones cada vez más complejas:

Este ecosistema de sentidos y valores construidos individualmente favoreció durante la segunda mitad del siglo XX la creación de lo que hoy se conoce como gestión del conocimiento. Esta disciplina aspiraba a gestionar el caos y la ambigüedad que el conocimiento generaba en los sistemas organizativos (Moravec, 2011, p.50).

Ante este cambio, surge el término de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento) en el ámbito educativo, acuñado por Jordi Vivancos en 2009, cuyo propósito es:

“...tratar de orientar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacia unos usos más formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor.” Se trata de incidir especialmente en los métodos, en los usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas. Se trata en definitiva de conocer y explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia. Es decir, las TAC van más allá de aprender meramente a usar las TIC y apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas al servicio de la adquisición de conocimiento. (Lozano, 2011, p. 46)



Las TAC las podemos encontrar en los blogs, los wikis, los podcasts, los marcadores sociales, las etiquetas (tags), los RSS (Sindicación Realmente Simple), los servicios web, las licencias Creative Commons, los mashups (agregación de servicios), manipulación de archivos multimedia, etc. (Sanchez, 2015)

Al mismo tiempo surgen las Tecnologías del Empoderamiento y Participación llamadas TEP:

“...éstas se direccionan claramente con la cohesión social sea de un grupo determinado de personas, mismas que pueden compartir ideas, intereses en favor o en contra de un objetivo específico sea de orden económico, social o cultural.” Se habla de TEP cuando las tecnologías se adjudican un rol preponderante en la colectividad a través de un ejercicio activo, por lo tanto, tiene mucha importancia en la sociedad del conocimiento. (Suárez, 2019, p. 10)

En este sentido, podemos apreciar las diferentes redes sociales como generadores de comunidades de conocimiento que permiten el intercambio y creación de saberes. Por otro lado, tenemos las plataformas LMS para la gestión del aprendizaje en un entorno virtual.

Entre las TEP más destacadas tenemos: Facebook, Twitter, YouTube, Edmodo, Moodle, Schoology, Dokeos, Blackboard, entre otras. (Suárez, 2019)

“Finalmente, la sociedad 3.0 o web 3.0:  
...se recoge como un neologismo que se utiliza para describir la evolución del uso y la interacción en la Red a través de diferentes caminos. Ello incluye: la transformación de la Red en una base de datos, un movimiento para hacer los contenidos accesibles por múltiples aplicaciones non-browser (sin navegador), el empuje de las tecnologías de inteligencia artificial, la Web Semántica y la Web Geoespacial o Web 3D.” (Sánchez, 2015, p.45)



La Web 3.0 se caracteriza por el tiempo y espacio, ya que el contenido es experimentado a través de conexiones íntimas entre el mundo real y el mundo virtual, por ejemplo, aplicaciones web conectándose a aplicaciones web con el fin de enriquecer la experiencia de las personas (Sanchez, 2015).

Según Moravec (2011), la sociedad 3.0 tiene las siguientes características:

- 1.** Cambio social y tecnológico acelerado
- 2.** Globalización constante y redistribución horizontal del conocimiento y de las relaciones
- 3.** Sociedad de la innovación impulsada por Knowmads (trabajadores nómadas del conocimiento y la innovación)

Moravec (2011) apunta a una educación colectiva y entre pares donde todos seamos responsables de ayudar de manera mutua y así descubrir su desarrollo personal y knowmádico (nómadas del conocimiento). Ante esta afirmación, podemos constatar que la clase invertida cuenta con estos elementos cuando se habla de aprendizaje entre pares.

## La capacitación digital en la educación superior

Este apartado tiene como propósito dar a conocer la importancia de la capacitación para docentes y alumnos ya que existe un Marco Común Europeo de Competencia Digital para el Ciudadano (DigComp) (JRC, 2017) el cual define las competencias que todo ciudadano del siglo XXI debe adquirir. De la misma manera, existe un Marco Europeo para la Competencia Digital del Profesorado (DigComEdu) (JRC, 2017) que permite a las diferentes dependencias tener un referente para capacitar a su planta docente. A continuación, se detallan las características de estos marcos y se describe el por qué es primordial que todas las universidades cuenten con esta formación tanto para los docentes como para los alumnos.

La incorporación de las TIC ya era una realidad antes de la pandemia y la utilización de las TIC, TAC y TEP comenzaban a introducirse en las universidades, pero todavía no era una obligación que el docente las utilizara. La pandemia del SARS-COV 2 llegó a México en marzo del 2020 y esto obligó a las instituciones educativas de todos los niveles a capacitar a sus docentes en la utilización de plataformas LMS o plataformas para gestionar el aprendizaje del alumno. Primeramente, en el uso de plataformas de videoconferencias y más tarde en el uso de las herramientas 2.0 para enriquecer las clases remotas.



La clase inversa ya estaba en auge en Norteamérica y Europa y ya se estaba aplicando en diversas instituciones. Actualmente, la clase inversa es una realidad y una vez que el profesor conozca este enfoque, se capacite en la competencia digital, manipule las diferentes herramientas para gestionar el aprendizaje y las lleve a cabo en sus clases remotas, será parte del cambio de esta nueva era digital, porque este enfoque y estas prácticas llegaron para quedarse y serán parte de nuestra vida educativa.

La Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente hace énfasis sobre la importancia de llevar un plan de acción para enfrentar los retos de la nueva sociedad del conocimiento del siglo XXI:

Los estándares educativos deber por tanto incluir el tipo de conocimientos y habilidades que pueden ayudar a los estudiantes en el desarrollo de las nuevas competencias requeridas en la sociedad actual, que se ven potenciadas por la tecnología, especialmente aquellas relacionadas con la gestión del conocimiento.

Para ello se creó en 2014 el Marco Común Europeo de Competencia Digital para el Ciudadano v2.1 (DigComp) el cual explica que la competencia digital es:

El conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y concientización que el uso de las TIC y de los medios digitales requiere para realizar tareas, resolver problemas, comunicar, gestionar la información, colaborar, crear y compartir contenidos y generar conocimiento de forma efectiva, eficaz, adecuada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética, reflexiva para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, el consumo y el empoderamiento.

Este marco contempla cinco dimensiones (áreas, competencias, niveles, ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes y los distintos objetivos). Dentro de las competencias se señalan cinco:

1. Información
2. Comunicación
3. Creación de contenidos
4. Seguridad
5. Resolución de problemas



Ante la gran preocupación que los docentes enfrentan en la nueva era digital, también se creó el Marco Europeo para la Competencia Digital del Profesorado (DigCompEdu) que tiene como objetivo: “proporcionar un marco de referencia general para los desarrolladores de modelos de competencia digital, es decir, los gobiernos u organismos nacionales y regionales, las organizaciones educativas, los proveedores de formación profesional y los propios educadores”

Este marco contempla seis áreas de formación:

**Área 1** se centra en el entorno profesional;

**Área 2** de fuentes, creación y distribución de recursos digitales;

**Área 3** sobre cómo administrar y orquestar el uso de herramientas digitales en la enseñanza y aprendizaje;

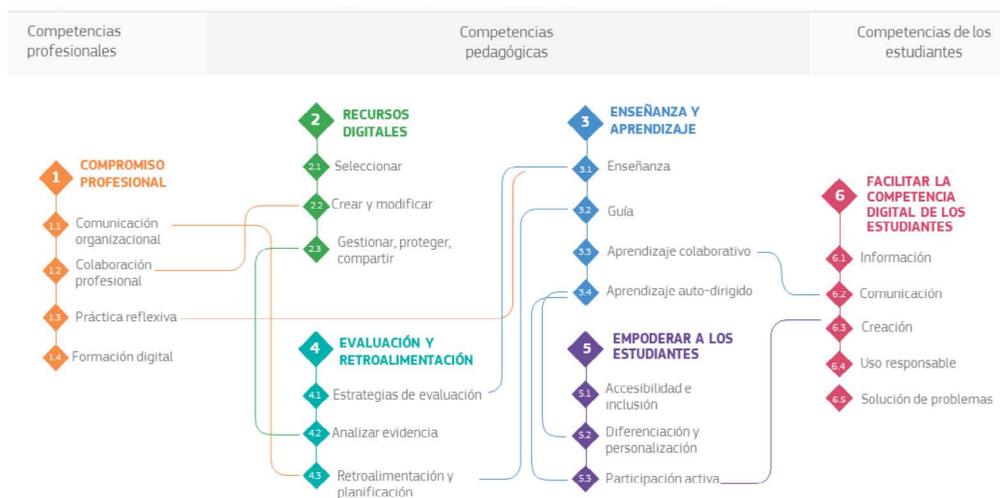
**Área 4** sobre herramientas y estrategias digitales para mejorar la evaluación;

**Área 5** sobre el uso de herramientas digitales para empoderar a los estudiantes;

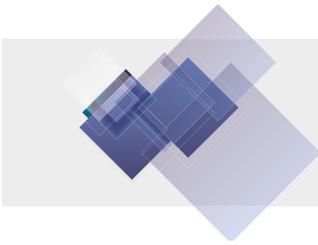
**Área 6** sobre cómo facilitar la competencia digital de los alumnos.

Al igual que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras (CEFR), este marco plantea los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2 para determinar los niveles de dominio.

En la siguiente figura 2, se puede apreciar con más detalle dichas áreas:



Figuras 1 y 2: Cloud 9 Pabellón de la Sed (Archives Arquitectonica.net).



Ante este contexto, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), organismo afiliado al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) del Gobierno de España, publicó en octubre de 2017, la nueva versión del Marco Común de Competencia Digital Docente, el cual se inspiró de los marcos antes mencionados: el DigCom y el DigComEdu. En este Marco se plantean las pautas a seguir para la capacitación docente y tomó como punto de partida, las cinco competencias del DigComp 2.1, entre éstas, se encuentran: información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas. Asimismo, se establecen tres dimensiones que corresponden a los niveles propuestos: la básica (A1 y A2), la intermedia (B1 y B2) y la avanzada (C1 y C2).

Con la explicación de los marcos, se puede constatar la eminente significación que esto representa en la era digital, por lo cual, tanto docente como alumnos del siglo XXI deben desarrollar estas competencias sin excepción. En la actualidad, diversas instituciones están capacitando a sus docentes ante este inminente cambio, el reto es comenzar con la utilización de las TIC y manipular los elementos básicos que permiten comunicar y almacenar información; después se requiere utilizar las diferentes herramientas para la interacción y comunicación y finalmente, si así desean los docentes, poder profundizar para la creación de contenido y resolución de problemas.

## Material y Métodos

Una vez descrito el marco conceptual de la clase inversa, las tecnologías y la importancia de la formación digital, la siguiente investigación pretende dar a conocer el procedimiento que se llevó a cabo para la propuesta de herramientas digitales para la universidad y que se describe a continuación.

Para llevar a cabo el trabajo de selección de herramientas, se realizó una curación de herramientas digitales. El procedimiento se basó en las fases para la curación de contenidos del libro de Guallet y Leiva-Aguilera, autores del libro *El Content Curator. Guía básica para el nuevo profesional de internet* (2013), el cual, según ellos, se basa en las 4 “S”; es decir: Search, Select, Sense making, Share (Búsqueda, Selección de contenidos, Caracterización y Difusión de contenidos).



## 1a Fase. Búsqueda

Para la búsqueda de herramientas, se utilizaron diferentes medios como Researchgate, google académico y sitios de internet especializados con la temática de las herramientas digitales 2.0. Asimismo, se encontró una buena parte del material a través de la página Feedly mediante el código RSS, una sindicación o un agregador que te permite filtrar toda la información relacionada con la temática reciente y difundida en la red. Ver tabla 1. Para efectos de la investigación se crearon tablas explicativas:

<b>Búsqueda</b>	
Sindicación	Feedly
Bases de datos científicas	Researchgate Google Académico Scielo
Literatura gris	Tesis doctorales
Páginas web	Especializadas en herramientas digitales

Tabla 1. Fase 1 Búsqueda. Elaboración propia.

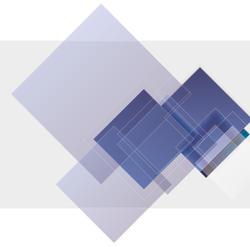
## 2a Fase. Selección

Posteriormente, para el almacenamiento de todos los recursos digitales, se seleccionaron las herramientas que podrían ser pertinentes, por consiguiente, se realizó una evaluación de cada herramienta digital tomando en cuenta los criterios de un estudio realizado por la Universidad del Tecnológico de Monterrey llamado Delineando criterios para la evaluación de tecnología educativa (2018), el cual contempla el tiempo, el material educativo, compatibilidad con dispositivos e interacción. Para fines del estudio, sólo se tomaron en cuenta el tiempo y la compatibilidad y se completaron con otros criterios basados en la práctica, como el manejo e interfaz. Para esto se realizó una lista de cotejo la cual se muestra de la siguiente manera:



No.	Criterios	Cumple	Cumple medianamente	No cumple 0 puntos	Puntos	Observaciones
		2 puntos	1 punto	0 puntos		
Tiempo						
1	Tiempo de capacitación del profesor	menos de 30 min.	30-60 min.	Más de 1 hr.		
2	Tiempo de capacitación para el alumno	menos de 30 min.	30-60 min.	Más de 1 hr.		
Compatibilidad						
3	Dispositivos Compatibles: Mac, PC, Android, iOS	Más de dos dispositivos	Conexión App y página web	Un sólo dispositivo		
Manejo						
4	Acceso Crear cuenta Gmail Facebook Microsoft	Todas	1-2 cuentas	Crear cuenta		
5	Precio	Gratuita (Sin límite)	Limitada	Tiene un costo		
6	Instalación	En línea y descargable	En línea	Requiere instalación		
Interfaz						
7	Gráficos	Intuitiva y rápida	Medianamente intuitiva	No entendible		
8	Calidad en el diseño: imágenes tipografía colores	Atractiva	Estándar	Austera		

Tabla 2. Fase 2. Lista de cotejo. Elaboración propia.



### 3a Fase. Caracterización

En esta fase se integraron las herramientas digitales seleccionadas en una digiteca utilizando la herramienta Padlet, en la cual se categorizaron de acuerdo con su uso didáctico. El conjunto de éstas representa la base para la planeación o diseño de cursos, y de igual manera sirve de consulta durante el desarrollo y la planeación de las clases en unidades didácticas. Ver figura 3.

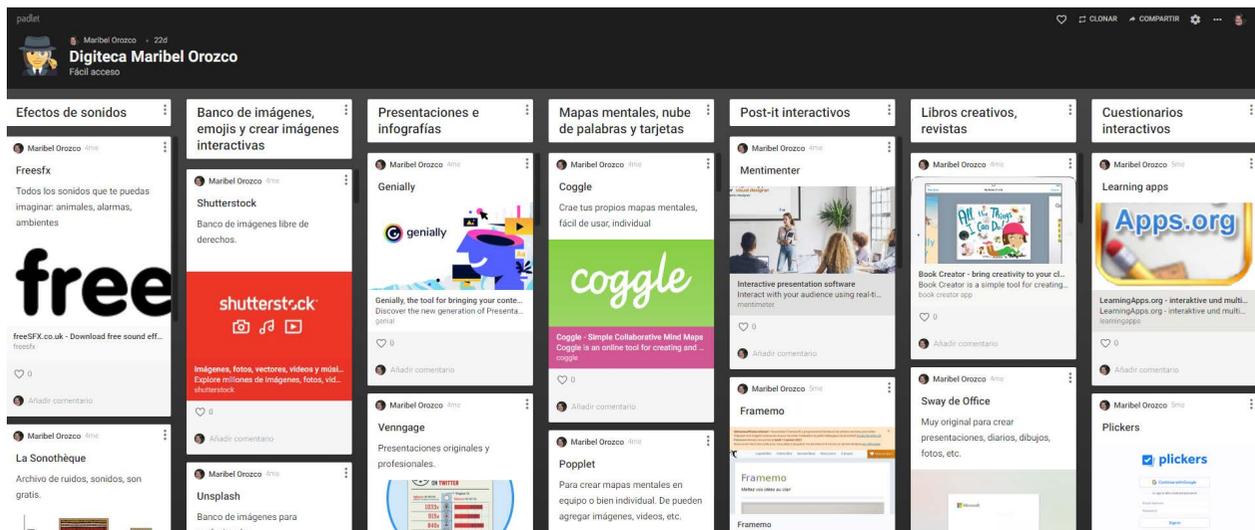
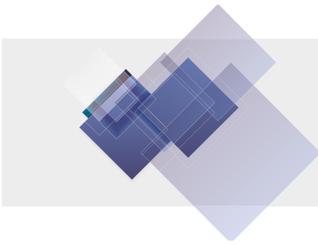


Figura 3. Digiteca creada por Maribel Orozco <https://padlet.com/lebiram9703/gn776uttyb0o>

### 4a Fase. Difusión

Finalmente, una vez seleccionadas las herramientas, éstas se difundieron mediante un webinar al personal docente y un curso a estudiantes de la Universidad Motolinia del Pedregal. En el webinar, participaron 90 profesores de las licenciaturas de administración, mercadotecnia, idiomas, arquitectura, diseño interior arquitectónico y derecho. Los docentes tienen un amplio conocimiento y experiencia en su materia, pero no todos conocían las diferentes herramientas digitales, asimismo se compartió la digiteca para consulta y utilización de acuerdo con sus necesidades. Por otra parte, se diseñó un curso llamado Retos de la Globalidad. “Herramientas digitales para el desarrollo de competencias del siglo XXI” para los estudiantes de las diferentes licenciaturas de la universidad. Se comenzó con un grupo de 20 alumnos de tercero, sexto y noveno cuatrimestre de las licenciaturas de mercadotecnia, administración e idiomas donde se implementó el enfoque de la clase inversa; los resultados fueron tan satisfactorios que se extendió el



curso a 17 estudiantes de la licenciatura de arquitectura y diseño interior arquitectónico de tercero, quinto y séptimo semestre y a 19 alumnos más de mercadotecnia, administración e idiomas de cuarto y séptimo cuatrimestre. En la tabla 3 se muestra un resumen de la difusión de herramientas digitales para docentes y alumnos de la universidad.

<b>DIFUSIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DIGITALES PARA EL PERSONAL DOCENTE Y ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD MOTOLINIA DEL PEDREGAL</b>				
<b>Tipo de participantes</b>	<b>Fecha o ciclo</b>	<b>No. de participantes</b>	<b>Modalidad</b>	<b>Nombre</b>
Docentes	27 mayo	90	Webinar	Herramientas digitales adaptables a las clases virtuales de emergencia.
Alumnos de administración, mercadotecnia e idiomas	2020-33	20	Curso con enfoque de la clase invertida	Retos de la Globalidad. “Herramientas digitales para el desarrollo de competencias del siglo XXI”
Alumnos de arquitectura y diseño interior arquitectónico	2021-21	17		
Alumnos de administración, mercadotecnia e idiomas	2021-31	18		

Tabla 3. Difusión de las herramientas digitales en la Universidad Motolinia del Pedregal.

Elaboración Propia



## Propuesta de herramientas digitales de acuerdo con la taxonomía de Bloom

Como se observa en el marco teórico de la clase inversa, en ella intervienen tres factores importantes y esenciales: El docente, el alumno y los materiales.

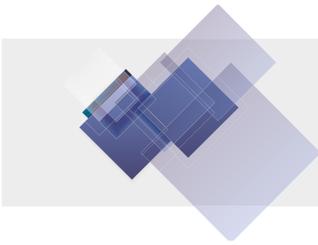
El papel del docente se presenta como facilitador y mediador del aprendizaje; el alumno interactúa con las herramientas, con sus compañeros y su profesor para construir su aprendizaje y ser cada vez más autónomo. Para esto, dividimos las herramientas en dos categorías: Planeación e Interacción. La primera corresponde a los recursos que utilizará el docente para gestionar el aprendizaje y no necesariamente tendrá que presentarlos a los estudiantes. El segundo tiene que ver con el contacto que el alumno tendrá con la herramienta digital.

Por otra parte, la clase inversa está diseñada con los objetivos basados en la taxonomía de Bloom, los cuales sirven de sustento para la presentación de las herramientas digitales; es decir que, para poner en práctica la clase inversa, se sugieren los seis niveles cognitivos que se convierten en objetivos taxonómicos, pero ahora incorporando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y las Tecnologías de Empoderamiento y participación (TEP).

A partir de estas dos ideas, la propuesta que se presenta está diseñada en tres etapas primordiales: antes, durante y después, que corresponden a una secuencia pedagógica conforme los seis niveles cognitivos que plantea Bloom, es decir que la etapa de antes corresponde a los niveles cognitivos de comprender y recordar, en el cual, tanto el docente como el alumno trabajan en una modalidad individual. El docente buscará los recursos necesarios para gestionar la temática a impartir, así el alumno podrá visualizar los vídeos, leerá artículos y resolverá actividades relacionadas a los conceptos de la unidad didáctica de los contenidos.

La etapa del durante corresponde a los niveles cognitivos de aplicar y analizar, donde los participantes interactúan en grupo para estructurar el conocimiento y sistematizar los contenidos vistos.

Finalmente, en la etapa del después, los niveles son evaluar y crear, los cuales podrían ser de manera individual o grupal y tienen como propósito realizar o resolver un trabajo final o un problema y así poder evaluar lo aprendido durante la unidad didáctica de los



contenidos a aprender.

En la tabla 4, se ejemplifican estas etapas.

<b>ASPECTOS PARA DEFINIR LA SELECCIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DIGITALES</b>					
<b>ETAPAS</b>	<b>NIVEL COGNITIVO</b>	<b>MOMENTOS</b>	<b>MODALIDAD</b>	<b>CATEGORÍAS DE PLANEACIÓN</b> (profesores)	<b>CATEGORÍAS DE INTERACCIÓN</b> (alumnos)
ANTES	<b>Comprender</b> <b>Recordar</b>	Autonomía e Interacción	Individual	Plataformas (asincrónicas y sincrónicas) Páginas para editar y descargar vídeos	Test interactivos Nube de palabras/pregunta abierta Buscadores Tarjetas para memorizar Foros de discusión/lluvia de ideas
DURANTE	<b>Aplicar</b> <b>Analizar</b>	Estructuración y Sistematiz	Grupal	Efectos de sonido Banco de imágenes Pizarras interactivas	Post-its interactivos para armonización Mapas mentales, conceptuales, diagramas y líneas del tiempo. Infografías Podcasts
DESPUÉS	<b>Evaluar</b> <b>Crear</b>	Producción y Aplicación	Grupal	Plagio Creación de rúbricas Cortadores de link Grabadores Gestores de referencias bibliográficas	Evaluación Proyectos colaborativos Presentaciones interactivas Creación de ebooks y revistas

Tabla 4. Aspectos para definir la selección de las herramientas digitales. Elaboración propia

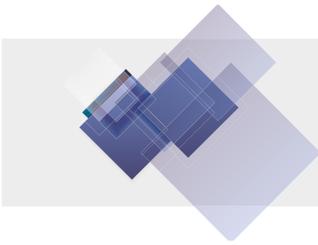


## Herramientas digitales para desarrollar los niveles cognitivos: comprender y recordar

A continuación, se presenta la propuesta de las diferentes herramientas.

El docente elabora un plan de trabajo para el estudiante, éste puede ser publicado en un sistema de gestión de aprendizaje (LMS). Los alumnos deberán trabajar con un vídeo, un audio, un artículo o un enlace para recordar o comprender un tema en específico. Para verificar, el profesor elaborará un cuestionario interactivo para verificar que el alumno comprendió el texto. Otra manera de implementarlo puede ser que los estudiantes indaguen sobre una temática en buscadores académicos o en librerías virtuales para que, en clase, la expongan delante de sus compañeros. Posteriormente, en clase remota o en el aula, el docente interactúa con los alumnos lo aprendido en casa; habrá una discusión entre alumnos para que se retroalimenten y juntos, elaboren una síntesis del tema. Estas acciones pretenden que estos reflexionen y compartan el contenido y así esclarecer entre ellos las dudas. Ver tabla 5.

Objetivos: Comprender y recordar		Trabajo previo en casa y trabajo en clase remota o en aula		
Momento: autonomía et interacción		Individual/grupal		
<p><b>Plataformas.</b> Las plataformas de comunicación asincrónica tienen la finalidad de guardar documentos, listas de asistencias, actividades, test y calendario, entre otras. Estas plataformas son de fácil acceso y muy dinámicas. Éstas permiten la gestión del proceso educativo y la comunicación entre profesores y alumnos</p>				
				
Teams <a href="https://teams.microsoft.com/">https://teams.microsoft.com/</a>		Blackboard <a href="https://www.blackboard.com">https://www.blackboard.com</a>		Classroom <a href="https://classroom.google.com">https://classroom.google.com</a>
<p><b>Crear vídeos.</b> Estas herramientas permiten por un lado modificar vídeos ya existentes y agregar contenido (Adobe), <i>Save from</i> te permite descargar fácilmente vídeos de YouTube y Ed puzzle permite subir vídeos y crear un cuestionario para que los alumnos respondan a las preguntas y haya una mejor comprensión de la temática.</p>				
				
Adobe Spark <a href="https://spark.adobe.com">https://spark.adobe.com</a>		Save From <a href="https://es.savefrom.net/">https://es.savefrom.net/</a>		EDpuzzle <a href="https://edpuzzle.com">https://edpuzzle.com</a>



<b>Test interactivos.</b> Para verificar lo aprendido, los docentes pueden elaborar rápidamente un cuestionario de opción múltiple donde los alumnos se divertirán y aprenderán.				
				
Plickers <a href="https://www.plickers.com/library">https://www.plickers.com/library</a>		Quizlet <a href="https://quizlet.com">https://quizlet.com</a>		Kahoot <a href="https://kahoot.com/">https://kahoot.com/</a>
<b>Tarjetas para memorizar, nube de palabras y preguntas abiertas.</b> Estas herramientas están diseñadas para recordar lo aprendido y dejar una evidencia. Estas herramientas están creadas para las nubes de palabras creativas, para desencadenar la discusión e incluso votar. Las siguientes herramientas permiten ver, en la pantalla del proyector, las opiniones e ideas de lo que los alumnos van escribiendo.				
				
Slido <a href="https://www.sli.do/">https://www.sli.do/</a>		Wordart <a href="https://wordart.com">https://wordart.com</a>		Wooclap <a href="https://www.wooclap.com/">https://www.wooclap.com/</a>

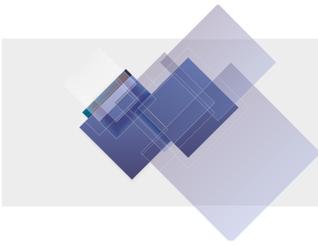
Tabla 5. Herramientas digitales para desarrollar los niveles cognitivos: comprender y recordar. Elaboración propia

## Herramientas digitales para desarrollar los niveles cognitivos: aplicar y analizar

En la estructuración, el docente propone redactar una síntesis y es aquí donde se pueden utilizar los mapas mentales o infografías. En la sistematización del conocimiento, el docente forma equipos para que los alumnos resuelvan ejercicios, hallen la solución a un problema o un estudio de caso. En algunas asignaturas existen laboratorios virtuales o simuladores interactivos, en Phet simuladores de Colorado, se puede encontrar una amplia gama de estos. Es muy importante esta etapa, ya que el docente debe guiar a los alumnos para que filtren, analicen y seleccionen la información adecuada. Ver tabla 6.



<b>Objetivos: Aplicar y analizar</b>			Trabajo en clase remota o en aula	
Momento: Estructuración y sistematización			Individual/grupal	
<b>Crear actividades interactivas y simuladores.</b> Estas herramientas están elaboradas para la práctica de contenidos, pueden ser simuladores o actividades interactivas con diseños atractivos.				
				
Phet simuladores <a href="https://phet.colorado.edu/es">https://phet.colorado.edu/es</a>		Learning Apps <a href="https://learningapps.org/">https://learningapps.org/</a>		Wordwall <a href="https://wordwall.net">https://wordwall.net</a>
<b>Mapas mentales, líneas del tiempo y gráficas.</b> Estas herramientas están diseñadas para resumir los contenidos mediante un mapa mental, línea del tiempo o una infografía.				
				
Coggle <a href="https://coggle.it/">https://coggle.it/</a>		Easel.ly <a href="https://www.easel.ly/">https://www.easel.ly/</a>		infogr.am <a href="https://infogram.com/es/">https://infogram.com/es/</a>
<b>Pizarras interactivas.</b> Las pizarras te permiten resolver ejercicios en grupo, hacer concursos con un cronómetro, elegir a los participantes, dibujar, entre otras.				
				
Classroom Screen <a href="https://classroomscreen.com/">https://classroomscreen.com/</a>		Awwapp <a href="https://awwapp.com/">https://awwapp.com/</a>		Autodraw <a href="https://www.autodraw.com">https://www.autodraw.com</a>



<p><b>Post-its interactivos.</b> Al igual que la pizarra, estos post-its permiten verificar el contenido en grupo mediante una pequeña redacción o fórmula matemática y todos pueden ver las diferentes opciones o propuestas de sus compañeros y así revisarlas en grupo.</p>				
				
Lino.it <a href="https://linoit.com/">https://linoit.com/</a>		Scrumblr <a href="http://scrumblr.ca/">http://scrumblr.ca/</a>		Mentimeter <a href="https://www.mentimeter.com">https://www.mentimeter.com</a>

Tabla 6. Herramientas digitales para desarrollar los niveles cognitivos: aplicar y analizar. Elaboración Propia

## Herramientas digitales para desarrollar los niveles cognitivos: evaluar y crear

Para poner en práctica todos los conocimientos vistos, el alumno tendrá que elaborar junto con sus compañeros un proyecto colaborativo final. Este puede ser un vídeo, una presentación, un artículo, un cuento, una historia, una infografía, etc. O bien, si el docente requiere de una evaluación sumativa, existen herramientas para crear exámenes con opción múltiple, pregunta abierta con respuesta corta o larga, etc.; se pueden agregar imágenes, vídeos o podcasts para una mejor visualización; las pruebas se califican de forma automática, se pueden ver los resultados de cada pregunta o por alumno e incluso se pueden exportar en Excel. Quizizz, por ejemplo, da la opción de una pregunta de rescate para que el alumno tenga la oportunidad de contestar nuevamente. Ver tabla 7.

Objetivos: Evaluar y Crear		Trabajo en clase remota o en aula		
Momento: Producción y Aplicación		Individual/grupal		
Evaluación. Estas aplicaciones permiten al docente crear evaluaciones para todos sus grupos, pueden ser duplicadas y se califican de manera automática. También permiten exportarlas en excel y graficarlas para analizar los resultados.				
				



Formative <a href="https://goformative.com/">https://goformative.com/</a>		Quizziz <a href="https://quizziz.com">https://quizziz.com</a>		Google forms <a href="https://docs.google.com/forms">https://docs.google.com/forms</a>
--	--	--	--	---

Presentaciones interactivas. Las herramientas que se presentan cuentan con diapositivas atractivas donde se puede interactuar con los presentes. También se pueden crear cuestionarios, votaciones, imágenes interactivas, entre otras.

				
Genialy <a href="https://panel.genial.ly/">https://panel.genial.ly/</a>		Emaze <a href="https://www.emaze.com">https://www.emaze.com</a>		Nearpod <a href="https://nearpod.com/login">https://nearpod.com/login</a>

Creación de cuentos, historietas y vídeos. Estas aplicaciones ayudan a los estudiantes a desarrollar la creatividad ya que permiten crear historias creativas con la ayuda de imágenes, sonidos y animaciones.

				
Storybird <a href="https://storybird.com/">https://storybird.com/</a>		Storyboardthat <a href="https://www.storyboardthat.com/">https://www.storyboardthat.com/</a>		Animaker <a href="https://www.animaker.com/">https://www.animaker.com/</a>

Trabajos colaborativos. Para la elaboración de proyectos en grupo, estas herramientas permiten por un lado, elaborar un tablero para la lluvia de ideas, incluir imágenes, dibujos, páginas internet, documentos, ubicaciones, etc. Y, por otro lado, gestionar las diferentes tareas de cada etapa del proyecto.

				
Stormboard <a href="https://stormboard.com/">https://stormboard.com/</a>		Padlet <a href="https://padlet.com">https://padlet.com</a>		Trello <a href="https://trello.com">https://trello.com</a>



Revistas profesionales. Estas revistas permiten crear proyectos profesionales mediante la creación de una revista con imágenes atractivas y un formato totalmente original.

				
Calameo <a href="https://es.calameo.com/">https://es.calameo.com/</a>		Atavist <a href="https://atavist.com/">https://atavist.com/</a>		Yumpu <a href="https://www.yumpu.com/">https://www.yumpu.com/</a>

Tabla 7. Herramientas digitales para desarrollar los niveles cognitivos: comprender y recordar.  
Elaboración propia



## Conclusión

La clase inversa ha sido cuestionada por diversos especialistas sobre si es verdaderamente un enfoque innovador o si realmente es un repositorio de métodos, modelos y metodologías implementados en un sistema llamado clase inversa. La historia de la pedagogía, las teorías de aprendizaje, las metodologías y la didáctica son el parteaguas de la pedagogía educativa actual y sirven de sustento para crear nuevas formas de enseñar. Sin embargo, esto no quiere decir que la clase inversa sea la panacea de la nueva educación, simplemente es una propuesta que integra armoniosamente estas enseñanzas en un enfoque que demanda la sociedad.

Es así que el aula invertida invita a seguir adquiriendo los saberes declarativos, procedimentales y actitudinales de una manera distinta como lo señala Mendoza (2013) “Tanto investigadores como docentes y administrativos están probando herramientas, procesos y técnicas educativas que requieren de un proceso metodológico claro y concreto que permitan establecer las bases para que los cambios ocurran como resultado de una construcción científica válida que ayude a otros que se encuentran en situaciones parecidas”. (p.89)

Enseñar con nuevos materiales didácticos y tecnológicos fue una tendencia a partir del siglo XX y que ha tenido cambios importantes hasta el día de hoy. A partir de la década de los 70 ‘s se vivió la aparición de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y poco a poco se fueron desarrollando y creando nuevos conceptos en el ámbito educativo, dando como resultado las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y las Tecnologías del Empoderamiento y Participación (TEP).

Para poder implementar el estudio, en primer lugar, se realizó la revisión bibliográfica de la clase inversa con el objetivo de identificar los momentos de la clase, posteriormente, se definieron los criterios de selección de herramientas digitales para cada momento o fase y finalmente, se mostró la gama de herramientas digitales.

Hoy en día, muchos discentes y especialistas se preguntan si las clases presenciales están a punto de desaparecer con la implementación de las clases remotas. La gran mayoría desea rescatar el aula y estiman que es fundamental la interacción alumno-alumno, alumno-maestro y alumno-recursos ya sean físicos o virtuales. Resulta primordial, por tanto, que los docentes reflexionen acerca de sus creencias, prácticas y actitudes que hoy pueden resultar ser anticuadas. El aula invertida es una posibilidad para encaminarse a este nuevo paradigma educativo y tecnológico.



La clase inversa responde a las necesidades de los docentes ante estas nuevas redes de conocimiento tecnológico. Es por esta razón que se invita a los docentes a crear nuevos ambientes de aprendizaje, en este caso, este enfoque permite crear un espacio de intercambio de información y de conocimiento, de diálogo, de debate, de resolución de problemas y de realización de proyectos colaborativos, donde el docente ya no es el centro de atención, sino un guía y acompañante.

La propuesta de recursos digitales junto con la clase invertida dan la oportunidad de enriquecer los cursos con materiales interactivos; permite desarrollar la creatividad y motivación de los alumnos, ya que estas herramientas son inherentes a su vida cotidiana y asegura un aprendizaje significativo si se plantean bien los objetivos de cada herramienta digital, se organizan las actividades y las dinámicas y si se gestiona bien la interacción y los roles en la conformación de equipos de trabajo.

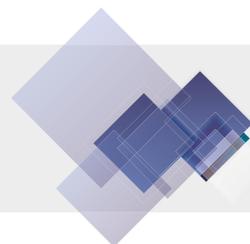


## Referencias

- Chica, P. (2019). *Uso de las Tics en el aula y atención a la diversidad. Tesis de Maestría. Universidad de Jaén. Jaén, España.* Obtenido de: <https://hdl.handle.net/10953.1/11670>
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible.* Barcelona, España: Publicacions i Edicions de la Laboratori de Universitat de Barcelona. Obtenido de: [https://www.researchgate.net/publication/324919044\\_Aprendizaje\\_Invisible\\_Hacia\\_una\\_nueva\\_ecologia\\_de\\_la\\_educacion](https://www.researchgate.net/publication/324919044_Aprendizaje_Invisible_Hacia_una_nueva_ecologia_de_la_educacion)
- Competencia recomendación del diario oficial [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]. Obtenido de: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Dufour, H. (2014). *La classe inversée. Technologie* (193). 44-47. Obtenido de <https://goo.gl/ER9vfu>
- Guallar, J. y Leiva-Aguilera, J. (2013). *El content curator. Guía básica para el nuevo profesional de internet.* Javier Guallar, Javier Leiva-Aguilera. Barcelona, España: Editorial UOC
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente – Septiembre 2017.* Obtenido de: <http://aprende.intef.es/mccdd>
- JRC (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use.* Obtenido de: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use>
- JRC (2017). *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu).* Obtenido de: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>
- Kuldkeep, M. (2017). *L'application de la méthode de la classe inversée dans l'enseignement du français langue étrangère.* Tesis de maestría. Universidad de Tartu, Estonia. Obtenido de: <http://hdl.handle.net/10062/56607>.



- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. January 2011 *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)* 18(1), 287-316. doi: 10.3406/stice.2011.1028.
- Lebrun, M. y Lecoq, J. (2016). *La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit. Belgique*. Louvain-la-Neuve: Benoît Raucent - Louvain Learning Lab (LLL).
- Lozano, R. (2011). "De las TIC a las TAC: Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento". *Anuario ThinkEPI*, (5), 45-47. Obtenido de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/view/30465>
- Mendoza, V. (2013) "Implicaciones pedagógicas del estudio de caso en la práctica docente" *Conexión edición especial (1)*. 85-95. doi: 04-2013-091710221500-203
- Piedra, I., Eraña, I., Segura, N., Hambleton, A., y López, M. (2019) Delineando criterios para la evaluación de tecnología educativa. *Educación Médica*; 20(52), 108-113. doi: 10.1016/j.edumed.2018.04.020
- Sánchez, A. (2015). *Uso de herramientas web 2.0 en educación superior. Estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Burgos. Castilla y León, España. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133327>
- Santiago, R. [EduLand.es.]. (2014, junio 27). *The Flipped Classroom*. [archivo de video] Obtenido de: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=95&v=Bdd\\_Dr7QUQ4](https://www.youtube.com/watch?time_continue=95&v=Bdd_Dr7QUQ4)
- Suárez, A. (2019). *Tecnologías del empoderamiento y la participación en el desarrollo del pensamiento creativo en la asignatura de lengua y literatura. Aula virtual*. (Investigación) Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador. Obtenido de: <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/43870>



## Apuntes sobre la Reforma del Estado propuesta para reorganizar la Administración en México

José Antonio Álvarez Méndez\*

### Resumen

Este ensayo trata sobre una idea para la reforma de la administración pública en México, en la que se redefinan los ámbitos de competencia entre la Federación, las Entidades Federativas y los Municipios, considerando la realidad institucional, histórica y presupuestal, así como el grado de satisfacción que tiene el mexicano sobre la recepción de los servicios públicos.

En esta propuesta se esboza la creación de Consejos Generales como una figura de la administración pública, en la que confluirían los titulares de las dependencias federal y estatales de un cierto ramo, para que en su seno se discutieran, analizaran y adoptaran las políticas nacionales, y una vez tomada una decisión, cada organismo las ejecutase en su exclusivo ámbito de competencia.

### Palabras claves:

Administración Pública, Reforma del Estado,  
Derecho Constitucional, Facultades exclusivas y concurrentes.

### Abstract

This brief essay deals with an idea for the reform of public administration in Mexico, in which the areas of competence between the Federation, the Federal Entities and the Municipalities are redefined, considering the institutional, historical and budgetary reality, as well as the degree of satisfaction that the Mexican has on the reception of public services.

---

\*Doctor en Derecho. Docente en UNITEC



This proposal outlines the creation of General Councils as a figure of public administration, in which the heads of the federal and state agencies of a certain branch would come together, so that within the national policies were discussed, analyzed and adopted, and once a decision has been made, each body will execute them in its exclusive area of competence.

**Key words:**

**Public Administration, State Reform,  
Constitutional Law, Exclusive and concurrent powers**

## **Introducción**

En México desde la década de los 70's, después del movimiento estudiantil de 1968, constantemente se ha hablado de la necesidad de reformar al Estado; primero se hicieron esfuerzos importantes por reformar la estructura de la Universidad en México<sup>1</sup>, luego se realizó la reforma política de 1977<sup>2</sup>, en la cual se abrieron espacios políticos para las minorías y la diversidad de corrientes políticas. Como resultado de las polémicas elecciones presidenciales de 1988, posteriormente se realizaron diversas reformas para la ciudadanización de los procesos electorales, para la defensa y promoción de los derechos humanos y para reformar al Poder Judicial de la Federación; en lo económico, también existieron numerosas reformas para abrir la economía nacional y cambiar el paradigma de ser un Estado proteccionista a un Estado abierto al libre mercado. En el 2000, con la alternancia electoral, se abrió un nuevo periodo de discusión sobre diversas reformas que requería el Estado Mexicano, siendo notable la incorporación de la transparencia y rendición de cuentas y la Convención Nacional Hacendaria de la cual, se pensaba debía emerger un nuevo acuerdo en materia presupuestaria, de coordinación fiscal, transparencia y ejercicio del gasto, y, en suma, una nueva organización en la forma en que se recauda y se ejercen los recursos públicos por los órganos de los niveles federales, estatales y municipales.



En la administración del presidente Vicente Fox, la creación y renovación de los órganos constitucionalmente autónomos, así como el fortalecimiento de órganos reguladores fue uno de los eventos más importantes en cuanto a la reforma del Estado que se promovió bajo el Pacto por México<sup>3</sup>.

Ahora, casi 20 años<sup>4</sup> después de la Convención Nacional Hacendaria de 2004, se vuelve a poner de relieve la necesidad de discutir el acuerdo fiscal bajo el que recaudará recursos el Estado.

Escudriñando las motivaciones de los diversos intentos de reforma, pareciera ser que más allá de encontrar alternativas para administrar los recursos y repartirlos entre los distintos órganos de gobierno, lo que resulta indispensable es un nuevo entendimiento de las facultades exclusivas y concurrentes que deberían ejercer cada uno de los tres niveles de gobierno para que, reorganizadas las funciones que el Estado en su conjunto debe proveer a la población, entonces sí, se puedan tratar los temas de la reorganización presupuestaria.

El objetivo de este breve ensayo es aportar nuevas ideas sobre la forma en que podría reestructurarse la Administración Pública en México, de forma tal que las facultades exclusivas y concurrentes que previó el constituyente sean cabalmente atendidas y que la población reconozca la acción del Estado en el ejercicio de sus atribuciones.

Como es bien sabido, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 (CPEUM) siguió un modelo federal en el que asignó una serie de facultades acotadas a la Federación, listó las encomiendas básicas que debía ejercer el Municipio y todo aquello no expresamente designado se entendía conferido a las Entidades Federativas. La idea original del constituyente de 1917 fue organizar un Estado basado en el ejercicio de la libertad y soberanía de las Entidades Federativas que había sido nominal –según el discurso de Venustiano Carranza en la inauguración del Congreso Constituyente– y en razón de ello, las facultades que se le conferían al Congreso de la Unión en el proyecto del artículo 73 giraban en torno a funciones que en forma exclusiva debería llevar a cabo la Federación (organización de la República, asuntos de defensa nacional, relaciones exteriores, comercio interestatal, aduanas, moneda, asuntos electorales federales, etc.).

Esta idea de articular al Estado Mexicano desarrollando realmente las funciones de las Entidades Federativas y de los Municipios –institución de la cual se dijo que tendría los recursos suficientes– quedó en un postulado teórico. Venustiano Carranza al referirse al



Congreso Constituyente y hablar sobre los derechos fundamentales que había reconocido la Constitución Federal de 1857 señaló que –en aquella época– “...se han condensado conclusiones científicas de gran valor especulativo, pero de las que no ha podido derivarse sino poca o ninguna utilidad positiva...”, tal vez la misma frase podría aplicarse a los resultados que ha generado la acción de las Entidades Federativas y de los Municipios en estos poco más de 100 años desde el inicio de vigencia de la CPEUM.

Adicionalmente a las evidencias empíricas que podrían listarse prolijamente, una prueba fundamental resulta de la lectura del actual artículo 73 constitucional; en éste, la Federación, a través del Congreso de la Unión cada vez ha expandido su ámbito competencial y ahora está facultado para legislar temas relativos a lo civil, familiares, inclusive respecto de justicia cívica y en materia de archivos, lo cual parece un despropósito del sistema federal.

Este ensayo no pretende ensalzar los atributos del sistema federal puro, ni disputar las razones por las cuales se haya llegado al punto en que la Federación ha tenido que sustituir a las entidades federativas y a los municipios en el ejercicio de sus funciones, solamente se pretende demostrar que los diversos fenómenos sociohistóricos han determinado la modificación del entramado constitucional de forma que pueda empatarse a la realidad y así poder atender los problemas a los que se enfrenta la población.

Bajo el entendido de que la realidad ha superado la idea del federalismo en México, se propone una estructura que podría encontrar reticencia en los puristas del federalismo, pero que bien puede articularse dejando incólumes ciertos ámbitos de competencia exclusiva tanto a la Federación como a las Entidades Federativas.

El sistema de facultades concurrentes que ha adoptado México ha llenado de obligaciones a las autoridades de los niveles federales, estatales y municipales, aunque dichas funciones no sean acordes a la realidad social y presupuestaria de todos los sujetos obligados.

Por ejemplo, en materia de desarrollo social, la Ley General de Desarrollo Social impone obligaciones tanto a la Federación, como a las Entidades Federativas y a los Municipios, sin embargo, de los 2474 municipios que existen en México no tienen la capacidad presupuestaria para ejercer y cumplir con las obligaciones que le impone la citada Ley; en forma ejemplificativa, el municipio de Abejones, Oaxaca –según el Presupuesto de Egresos de 2019– contó con MXN 2'255,156.86 en ese año para hacer frente al cumplimiento de las obligaciones que le impone el artículo 115 de la CPEUM, así como el 113 de la Constitución local, más todas las obligaciones que diversas leyes que prevén facultades



concurrentes le imponen, así como el gasto corriente, por lo que resulta evidente que el presupuesto que dicho municipio pudiera haber destinado al cumplimiento de las obligaciones que impone la Ley General de Desarrollo Social fue insuficiente.

El caso de este municipio oaxaqueño se replica en la inmensa mayoría de los municipios mexicanos, no existe capacidad técnica, institucional ni presupuestaria de los municipios para llevar a cabo sus funciones constitucionales, sin embargo, seguimos ampliando la lista de facultades en las cuales, en pos de un federalismo mal entendido, requerimos el concurso de las Entidades Federativas y los Municipios.

En el caso de las entidades federativas, si bien la capacidad técnica, institucional y presupuestaria es muy distinta a la que viven los municipios esto no ha sido impedimento para que la Federación haya estado en la necesidad de sustituir a las Entidades Federativas en el cumplimiento de algunas de sus obligaciones concurrentes, esto ha sido debido a incapacidades políticas, malos manejos u otras causas que exceden el enfoque de este ensayo.

Sin embargo, una facultad concurrente que ha patentizado el hecho de que la realidad ha superado con creces el diseño institucional es la seguridad pública. De acuerdo con el entramado constitucional, la seguridad pública es una facultad concurrente entre la Federación, las Entidades Federativas y los Municipios, siendo el Municipio la institución en que recae en primera instancia el mantenimiento de la seguridad pública.

De acuerdo con el Informe del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública de 2019 sobre el Modelo Nacional de Policía y Justicia Cívica, existen 650 municipios que no cuentan con cuerpo de seguridad pública; de acuerdo con el mismo documento, en el Estado de Oaxaca se cuenta con 2,596 elementos de seguridad pública municipal, por lo que haciendo un simple promedio, a cada municipio de la citada Entidad Federativa, le corresponden 4.55 miembros por demarcación lo que muestra las graves deficiencias en la prestación de un servicio público esencial y que ha sido motivo de los principales problemas en México durante los últimos 30 años. Inclusive, el Estado de México con sus 23,083 elementos municipales corresponden 184.66 policías por cada municipio. Ahora bien, considerando que es una práctica común en el ejercicio de la administración policial que existan tres turnos, de esos 184.66 policías, en realidad se tendrían 61.55 policías al día disponibles en cada municipio.

El análisis de la suficiencia de los recursos humanos y materiales podría seguir por cada



entidad federativa sin que se muestre un resultado marcadamente distinto, lo que haría pensar que, al momento de discutir nuevas propuestas de reformas, en vez de plantearse la reorganización de los procedimientos, los esfuerzos se han enfocado en intentar ampliar la fuente de recursos.

Independientemente que se encontrasen mecanismos para ampliar la base tributaria, que se realizaran los cambios fiscales propuestos, se agudizara la política de austeridad y la economía se expandiera razonablemente, los recursos captados aún así no serían suficientes para cumplir con todas las obligaciones que el Estado Mexicano en su conjunto ha asumido.

Por ello, lo que se propone este ensayo es reorganizar los procedimientos que están dispersos en los tres niveles de gobierno para que, con base en ello se puedan replantear las competencias exclusivas y concurrentes que deberían adoptar cada uno de dichos niveles mencionados de gobierno.

Desde luego, realizar un estudio exhaustivo de cada una de las áreas en las cuales la Federación, las Entidades Federativas y los Municipios confluyen, además de exceder el espacio de este ensayo, constituye materia propiamente de un tratado, pero sí es importante establecer algunos principios bajo los cuales podría realizarse dicho análisis de los procedimientos.

## **Reorganizar las facultades exclusivas y concurrentes**

En ese sentido, la idea más importante que se destaca es que el Federalismo a ultranza, en el cual todos los niveles de gobierno concurren, pero ninguno da resultados tangibles a la población sólo legitima la idea bastante extendida de que el gobierno es corrupto *per se* y que toda la política no sirve sino sólo para enriquecer a algunos cuantos. Más allá de los problemas de corrupción e ineficiencia en el servicio público, así como las prácticas culturales de la burocracia y el sindicalismo gubernamental, la ineficacia estructural que hemos generado en la construcción de este país es una de las razones por las cuales a pesar de numerosas y constantes reformas no avance positivamente y todos esos esfuerzos parezcan quimeras cuyo propósito es aturdir a las masas.

La reforma que México necesita consiste en establecer un sistema de facultades exclusivas que realmente impida que la Federación, ante la incapacidad de las Entidades Federativas o de los Municipios, asuma obligaciones que no les son inherentes, así como también



que las Entidades Federativas y los Municipios no intervengan en competencias que únicamente le competen a la Federación, o entre Entidades Federativas y Municipios. Para ejemplificar este punto se propone el estudio de la educación.

De conformidad con la Ley General de Educación, ésta es competencia de los tres niveles de gobierno según lo establece los artículos 113, 114 y 115, en donde la Federación básicamente tiene las funciones de planeación y elaboración de programas, contenidos educativos y la gestión del Sistema Educativo Nacional, las Entidades Federativas tienen a su cargo la provisión de los servicios educativos propiamente dichos, y los Municipios tienen a su cargo coadyuvar con el mantenimiento de la infraestructura, así como establecer sistemas de bibliotecas, fomentar las actividades culturales, científicas y deportivas, así como editar libros. Sin embargo, diversos municipios, por ejemplo, Tlalnepantla de Baz, Estado de México ha establecido un Instituto Municipal de Educación<sup>5</sup> que tiene competencias que exceden lo previsto por la Ley General, y que contribuyen a que el municipio asuma más obligaciones de las que realmente le corresponde cumplir, así como a dispersar los recursos públicos, lo que provoca o el incumplimiento de las obligaciones, o el cumplimiento defectuoso de las mismas.

No obstante lo anterior, los municipios alejándose de sus obligaciones en materia educativa (coadyuvar con el mantenimiento de la infraestructura educativa) ofrecen becas y otros apoyos, cuyos destinatarios directos pueden considerar dicho beneficio gubernamental como un incentivo para apoyar electoralmente a las autoridades que lo ofrecen, lo cual incita a que se sigan constituyendo diversas instituciones u organismos a nivel municipal o estatal que asumen obligaciones que no les corresponden por el entramado institucional y competencial, y al asumir dichas obligaciones dispersan los recursos públicos de los que disponen para atender sus obligaciones, cumplen parcial o defectuosamente sus funciones, o inclusive las incumplen.

Así, como estos ejemplos a nivel municipal, podemos ver casos a nivel estatal en los que se han creado instituciones que no encuentran un sitio en el nivel estatal, ya que las funciones son inherentes a la Federación, la muestra es la Secretaría del Migrante de Michoacán, dependencia que realiza funciones que a su vez realiza la Secretaría de Relaciones Exteriores, el Instituto Nacional de Migración y el Instituto de los Mexicanos en el Exterior.

Con estos ejemplos se pretende destacar que la idea de duplicar funciones subsumidas en el concepto de facultades concurrentes, o en un estadio de competencias difusas, lo



que provoca es una utilización ineficiente de los recursos públicos.

A manera conclusiva de esta primera idea, se plantea que en la reestructuración del Estado Mexicano la idea de facultades concurrentes sea cada vez más limitada, de forma tal que existan facultades exclusivas, aunque se ejerzan en ámbitos donde confluyan los tres niveles de gobierno.

Regresando al caso de la educación, se debería eliminar la posibilidad de que el municipio utilice sus pocos recursos públicos en el ofrecimiento de becas o apoyos, o la provisión de cualquier otro servicio relacionado con la educación que no sea estrictamente la coadyuvancia en el mantenimiento de la infraestructura educativa. Este ejemplo se podría utilizar en todas las materias en las que se hayan aumentado la concurrencia de los tres niveles de gobierno.

### **Aceptar la realidad a pesar de la tradición jurídica**

En este artículo se han señalado algunos datos sobre la eficiencia de la distribución de recursos en un servicio público tan delicado como lo es la seguridad pública, en todos los debates del constituyente y en la conformación del México moderno en el s. XX se consagró la idea de que el Municipio Libre debería ser la base fundamental de la organización política del Estado Mexicano, esa idea romántica a pesar de la tozudez con que se ha reiterado no encuentra coincidencia con la realidad.

Los planes de fortalecimiento municipal y la aplicación de fondos presupuestales adicionales no han logrado subsanar las deficiencias históricas del municipio.

En ese tenor deberíamos plantearnos seriamente la posibilidad de reorganizar las atribuciones que se le han encomendado al municipio y que, por las deficiencias presupuestales, institucionales e históricas, no le sea posible atender, entre ellas, la seguridad pública, así como el agua potable y tratamiento de aguas. El aceptar dicha discusión en forma seria y honesta, sin ambages ni fundamentalismos podría mostrarnos que eliminar ciertas obligaciones al Municipio no implica la derrota de dicha institución sino el fortalecimiento en actividades que sí pueda llevar a cabo y en las cuales logre satisfacer realmente las necesidades de la población a la que se supone debe atender. Otra reorganización urgente de las atribuciones del Municipio es la relativa al catastro. En teoría, los impuestos prediales tienen como contraprestación por parte del Estado, la provisión de servicios básicos: caminos y pavimentación, agua potable y alcantarillado,



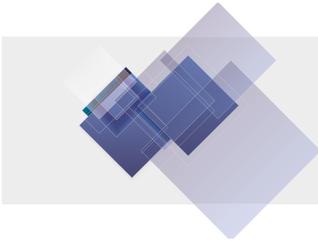
alumbrado público, abasto público, cementerios, parques y jardines, servicios todos del ámbito municipal. Si el catastro no funciona o lo lleva a cabo la Entidad Federativa respectiva, se configura un despropósito del Municipio.

El aceptar la realidad contra el dogma jurídico puede aliviar las carencias y sufrimientos en la vida diaria de millones de personas en México. Por ejemplo, según la Encuesta Nacional de Calidad e Impacto Gubernamental 2019, sólo el 25.1% de los mexicanos encuestados refiere confiar en la potabilidad del agua y el 46.2% se encuentra satisfecho con el alcantarillado y drenaje. En cuanto al alumbrado público, sólo el 38.2% refiere estar satisfecho y respecto de parques y jardines el 39.7% está conforme con dicho servicio público, aunque si se advierte la satisfacción de la seguridad en dichos sitios, sólo el 31.1% de los mexicanos está satisfecho con los servicios de parques y jardines. Respecto a la seguridad que proveen los municipios, sólo el 26.2% de los mexicanos se sienten satisfechos. Así podremos seguir analizando las estadísticas sobre la satisfacción de los servicios básicos que el municipio mexicano se supone que debe proveer, y lamentablemente casi todos reprueban en el índice de satisfacción.

Otra arista en el análisis de la suficiencia presupuestal de los municipios estriba en determinar qué porcentaje de su presupuesto se ejerce en cada rubro de los servicios básicos que establece la fracción III del artículo 115 Constitucional, aunque en este rubro existe disparidad de las fortalezas institucionales en los diversos municipios. No resulta factible comparar municipios como Guadalajara, San Pedro Garza García, Puebla o Tijuana con Cochoapa el Grande, Guerrero o Yucuná, Oaxaca, sin embargo, deberíamos pensar al Municipio como un proveedor real y efectivo de servicios básicos. En momentos en que el discurso político retoma la redistribución del ingreso y la reducción de la desigualdad social, la provisión de los servicios básicos municipales funge como una acción real y efectiva para elevar el nivel de bienestar de las personas.

Si logramos repensar la organización de las funciones municipales con relación a las verdaderas fortalezas del Municipio se podrían reencauzar los esfuerzos materiales, humanos y presupuestales para la provisión de los servicios básicos en condiciones óptimas, así como para quitarle las funciones que no podría desplegar, con amplia seguridad el Municipio recobraría legitimidad gubernamental y se situaría como un agente real de provisión de servicios básicos y bienestar social.

De igual forma, este análisis podría realizarse en el ámbito Federación-Entidades Federativas.



## Nueva relación Federación–Entidades Federativas

El artículo 124 Constitucional establece que todas las facultades no previstas en favor de la Federación se entienden reservadas a las Entidades Federativas, sin embargo, como se ha señalado en este escrito, la Federación se otorga cada vez más amplias facultades, con la expansión del artículo 73.

En un nuevo acuerdo, la Federación debe establecer casi con carácter inalterable un sistema de competencias exclusivas de la Federación, para que, a partir de allí, las Entidades Federativas establezcan las competencias exclusivas con relación a los municipios, y a su vez, se determinen los servicios básicos de los cuales deba encargarse en exclusiva el municipio. La concurrencia podría subsistir ya que órganos de distintos niveles podrían atender temas relacionados con un fenómeno social, pero solamente en el ámbito de su exclusiva competencia.

Tomemos como ejemplo la educación, la Federación debe ser rectora de los planes y programas de estudio y contenidos educativos, del Sistema Educativo Nacional, del Servicio Profesional Docente, pero debe abandonar del todo la provisión del servicio educativo propiamente dicho. La mayoría de los municipios no tienen capacidad de coadyuvar con el mantenimiento de la infraestructura educativa, por lo que, el mantenimiento de la infraestructura educativa, la provisión de los servicios educativos, apoyos y servicios conexos de la educación deberían ser facultad exclusiva de la Entidades Federativas.

En salud debería ocurrir algo similar, con la exclusión de los institutos de seguridad social federales, la Federación no debería proveer servicios de salud, debería gestionar la política sanitaria del país, dictando lineamientos generales para que los organismos estatales de servicios de salud sean los que brinden este servicio en forma directa a la población.

Podríamos seguir con diversos ejemplos, atribuciones en materia de protección al ambiente, turismo, fomento económico, fomento agropecuario, pesquero y forestal; y un largo etcétera.

## Propuesta

Así, para articular este nuevo entramado, se propone la creación de la figura de Consejos Generales que sustituyan a los diversos foros de diálogo intergubernamental para que, como instituciones con reconocimiento constitucional funjan como órganos vinculantes



para la Federación y las Entidades Federativas, y que, a su vez, las decisiones que allí se adopten, sean replicadas en la relación Entidad Federativa–Municipios.

La idea es conformar una institución en la que el titular federal de algún ramo acuda a un colegio conformado por los titulares de dicho ramo a nivel estatal para que discutan las acciones y políticas que debe adoptar en su conjunto el Estado Mexicano, y así, una vez tomada una decisión en el consenso, cada institución en sus respectivos ámbitos competenciales tendría que ejecutar las decisiones de política en el ramo respectivo.

Así, en el multimencionado caso de la educación, el secretario federal acudiría a discutir con los secretarios estatales la definición de los planes y programas de estudio y demás áreas de su exclusiva competencia, pero una vez adoptados, la ejecución y apego a los mismos sería una facultad exclusiva de la Federación, así también la evaluación de la prestación de los servicios educativos se podría realizar al seno de esta nueva institución, en la que cada secretario sería revisado por sus pares, y en forma destacada, la asignación de los recursos para todo el ramo podrían ser discutidos, previo a la presentación del presupuesto ante la Cámara de Diputados. Se considera que la evaluación de los pares que tienen el mismo grado de conocimiento, experiencias y necesidades obligaría a todos a presentar sus mejores resultados en pos de obtener mayores recursos, ya que, de lo contrario no tendría legitimidad política para exigir recursos ante sus pares, quienes exigirían a su vez mayores recursos para sus propias Entidades Federativas. Es decir, esta nueva institución situaría a todos los titulares de los diversos ramos donde seguirían existiendo temas concurrentes en participantes y revisores los unos de los otros, con un solo presupuesto y con responsabilidad política y necesidad de legitimación entre sí, independiente del control legislativo, de los órganos de control y fiscalización, y de el propio titular del Ejecutivo federal o estadual, según el caso. Se considera que el ejercicio que podrían proveer estos Consejos involucraría una mayor interacción política entre todos los servidores públicos encargados de un ramo, para que lograsen unidad de objetivos a nivel nacional, aunque sus acciones se desarrollaran en el ámbito de sus competencias exclusivas.

El modelo que se propone se podría consolidar al otorgarle a dichos consejos la facultad reglamentaria, pues estos órganos al adquirir especialización compleja de los temas de su competencia, podrían emitir disposiciones administrativas de carácter general, con el consenso y escrutinio nacional, pues la aplicación y cumplimiento de estas disposiciones por cada entidad federativa sería vigilado y en su caso sancionado por el mismo Consejo.



Los objetivos que se considera se podrían lograr con la implantación de esta figura, serían entre otros, unidad de las políticas federales y estatales en un cierto ramo, logrando uniformidad en la consecución de los objetivos que como país nos planteemos, así como un uso eficaz y eficiente de los recursos públicos, eliminando la duplicación de funciones o los traslapes entre competencias. De igual forma, podría fungir como una especie de tribunal de cuentas (sin perjuicio del análisis financiero y presupuestal que realizara la Auditoría Superior de la Federación o sus similares estatales), en el que la concesión de mayores asignaciones presupuestales dependiese del cumplimiento de las normas y objetivos en el ejercicio inmediato anterior, con un enfoque cualitativo y de fondo y no únicamente basado en indicadores presupuestales como ocurre en el análisis de la Cuenta Pública.

Estos Consejos podrían ser replicados en la relación de las Entidades Federativas con los Municipios, pero como la Entidad Federativa ya tendría acuerdos y obligaciones derivadas del Consejo General, estos servirían para dictar la línea a seguir en los consejos estatales.

En suma, esta idea pretende buscar nuevos caminos para la reforma del Estado Mexicano, en la que se piense en la satisfacción de la población como receptora de servicios públicos, y que más allá de preservar cotos de poder, las competencias federales, estatales y municipales puedan conjuntar esfuerzos para lograr la consecución de los objetivos que México en su conjunto se plantee, más allá de las divergencias normales entre los diversos partidos políticos y sus representantes.



## Referencias

- 1 Cfr. Rodríguez-Gómez, Roberto. (1998), *Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995*, en *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*, Magdalena Fresán, ed., ANUIES.
- 2 Vid. Carpizo McGregor, Jorge (1980), *La reforma política de 1977*, en *Anuario Jurídico VI 1979*, Eugenio Hurtado Márquez, ed., UNAM
- 3 Pacto político firmado por el Presidente de la República y los líderes de los principales partidos políticos opositores el 2 de diciembre de 2012, consultado el 22 de julio de 2020 en [https://embamex.sre.gob.mx/bolivia/images/pdf/REFORMAS/pacto\\_por\\_mexico.pdf](https://embamex.sre.gob.mx/bolivia/images/pdf/REFORMAS/pacto_por_mexico.pdf)
- 4 Cfr. Páramo, Arturo (2020, 17 de Julio), *López Obrador acepta revisar el pacto fiscal; mandatarios panistas le toman la palabra*, Excelsior consultado el 21 de julio de 2020 en <https://www.excelsior.com.mx/nacional/lopez-obrador-acepta-revisar-el-pacto-fiscal-mandatarios-panistas-le-toman-la-palabra>
- 5 Cfr. Artículo 252 del Reglamento Interno de la Administración Pública Municipal de Tlalnepantla de Baz.



## Análisis histórico y comparativo del libre mercado como eje de desarrollo de las sociedades.

Adolfo Pérez Gulias\*

### Resumen

Este artículo hace una breve revisión histórica del mercado y el mercantilismo, su relación con la humanidad y el efecto que éste ha tenido en México y América Latina, más concretamente la dificultad que ha tenido el libre mercado para desarrollarse en estos países, y las problemáticas actuales con todos los cambios políticos, sociales y económicos tanto nacionales como internacionales, que han afectado el curso de la historia y de sus gobiernos.

**Palabras claves:**  
excedente, riqueza,  
socialismo, crecimiento.

### Abstract

The case in question in this review article, in which a brief history of the market and mercantilism will be written, its relationship with humanity and the effect it has had on Mexico and Latin America, more specifically the difficulty that the market has had. free market to develop in these countries, and the current problems with all the political, social and economic changes, both national and international, that have affected the course of history and their governments.

**Key words:**  
surplus, wealth,  
socialism, growth.

\*Socio director de ProfitsMx. Docente en la Escuela de Ciencias Administrativas de la Universidad Motolinía del Pedregal



## Introducción

Lo primero que hay que preguntarnos es ¿Qué es el libre mercado? ¿Cómo impacta el desarrollo de las sociedades el libre mercado? ¿Qué abarca este concepto? Y ¿está diseñado para todos? Inicialmente identificaremos que el libre mercado es el sistema que busca la libertad de hacer intercambios de bienes y servicios, eliminando cualquier intervención gubernamental, política, oligopólica, arancelaria, monopólica y además de favoritismos políticos o legales impuestos por un ente ajeno al mercado.

El mercado junto con los hoy en día llamados empresarios, se han ido abriendo espacio a lo largo de la historia y a contracorriente, ya que desde hace más de dos mil años, las sociedades, culturas, gobiernos y religiones han realizado hasta lo imposible por frenar el mercantilismo como desarrollo en las sociedades, por el miedo a perder el control social y dar libertad a las personas, inclusive se ha encarcelado y matado a quienes comerciaban desde el principio de las épocas.

## Guión de investigación

Para entender nuestro lugar en el mundo y por qué aún hoy en día México y Latinoamérica no consiguen una libertad económica plena y seguimos amarrados a empresas estatales endeudadas, deficientes y a sindicatos oligarcas, que no hacen más que mermar la educación, los servicios y la economía del país, nos tenemos que ir al ILEM (Índice de Libertad Económica Mundial) el cual nos coloca en el puesto 67, siendo uno de los países con menor libertad económica a pesar de estar dentro de las 20 economías más importantes del mundo. Esto quiere decir que el intervencionismo del estado es demasiado alto y no permite el libre comercio. Pero bien, aún revisando la economía más libre que es Hong Kong, no es un sistema 100% de libre mercado, teniendo todavía algunos subsidios por parte del gobierno; es decir, aún no existe ningún país en el mundo que tenga una plenitud de libre mercado, pero los países que más se han y se están acercando a este modelo (Hong Kong, Singapur, Nueva Zelanda, Suiza, Canadá, etc.) gozan de una calidad de vida 11 veces mejor que los países con economías cerradas (Milei, 2019).

## Metodología histórica

Es importante repasar la historia de la humanidad y dejar claro cuál ha sido el papel del mercado, los comerciantes y cómo gracias a este sistema el ser humano ha podido progresar, salir adelante en las adversidades más cruciales y alcanzar un nivel de calidad



de vida nunca antes obtenida en toda la historia de la humanidad.

Las sociedades en el pasado, exceptuando a Ciro II o Ciro el grande, rey de Persia (4 de diciembre de 530 a. C., Río Sir Daria) quien tenía el único y primer modelo del que tenemos registro de libre mercado, siendo un gobernante considerado adelantado a su tiempo y al cual se le ha considerado el fundador de los derechos humanos, el primero que da total libertad a cada persona de creer, comerciar, moverse libremente por su imperio y es el primero en prohibir la esclavitud (Escohotado, 2008).

A Ciro II se le consideraba, en el Libro de Isaías, una figura mesiánica, llegándolo a llamar “el ungido por Dios”. Uno de los actos más importantes que marca la historia de Ciro II es que, siendo rey de Persia, decide dar total libertad a los súbditos del reino, para regresar a sus tierras ancestrales, incluyendo a los judíos en cautiverio, llevados por Nabucodonosor hacia Babilonia. Ciro II les da la oportunidad de volver a sus tierras y esto ocasiona gran empatía por parte de los aldeanos judíos, decidiendo la mayoría quedarse en el reino y sólo una pequeña parte regresarían a sus tierras (se contempla el regreso de aproximadamente cuarenta mil judíos) con total autorización, para reconstruir su templo en Jerusalén, esto llevó a un suceso nunca antes visto en la historia, y era que el pueblo judío le daba honra a una figura política no judía, consiguiendo su lealtad hacia el reino. Es importante detallar que la religión de los persas, era el Mazdeísmo, la cual no buscaba imponerse y permitía coexistir con otras religiones. Esto permite leer en los registros que no sólo los judíos pudieron regresar a sus tierras, también los arameos pudieron volver a la región de Siria. Por esto se le conocía como Ciro el Grande, llegando a conquistar todos los imperios del Medio Oriente, teniendo gran empatía y reconocimiento popular, siempre buscando unificar a los pueblos sometidos. A partir de aquí las demás sociedades, imperios y religiones, se han basado en las imposiciones, prohibiciones, controles absolutos del comercio y por eso son llamadas clericales militares, siempre existiendo un eje distinto a la voluntariedad que tiene cada individuo a la hora de llevar a cabo una decisión o intercambio de bienes o servicios, como la patria, la fe, el guía, algún mesías, etc. Convirtiéndose en un sistema prosaico y obsoleto para la evolución del ser humano (Escohotado, 2008).

La libertad, concepto que muchas personas pueden pensar que es una meta en la vida, y aunque no es medible, nadie ha podido explicar con claridad qué es, y que -con el tiempo- cada persona tiene un diferente concepto de ella; lo peor que le puede pasar a cualquier individuo es no tenerla, perderla. Esto nos lleva a que todo sistema siempre ha demostrado miedo a los cambios y siempre ha buscado tener el control, no sólo parcial, sino absoluto del individuo, las personas y las sociedades, lo cual lleva a un enfrentamiento



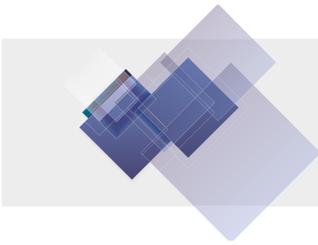
directo contra el comercio y por lo tanto contra la innovación.

Otro ejemplo de libertad mercantil lo tenemos en la sociedad romana con Julio César (100-44 a. C.) el gran estadista romano. Él fue el primero que intentó organizar la república de una manera que fuese una sociedad comercial, es decir, que existiera el libre mercado con una autonomía municipal muy importante. El reflejo de estas decisiones se vio casi de inmediato al multiplicarse el ingreso per cápita de cada individuo, e inclusive apareció en la lengua latina la expresión “novus homo” que es lo que hoy en día se llamaría “empresario”, haciendo referencia directa a las personas que son capaces de crear su destino y de crearse a sí mismos, sin tener la vida escrita ni definida por la cuna en la que nace, que era precisamente como funcionaban las sociedades o siguen funcionando en muchos casos, aún hoy en día.

Ya en los albores del siglo XIX, Friedrich Nietzsche (15 de octubre de 1844-Weimar, 25 de agosto del 1900) decía que la actividad del futuro más noble e importante sería la del comercio y los comerciantes, ya que los comerciantes se enfrentan siempre a dos colosos sociales que son imposibles de controlar: la suerte y la competencia. Esto lleva al comerciante a ser siempre mejor que los demás, buscando producir algo que nunca se había producido o bien producir algo ya en existencia, pero con un valor agregado, dando servicios y bienes de mejor calidad a un mejor precio (Escohotado, 2008).

El tercer gran coloso que siempre ha peleado contra los mercaderes es la religión, la idea nata que se da a los adeptos con la frase de “Dios proveerá”, convirtiendo a un enemigo imaginario en real. La idea que reflejaba Jesús en los evangelios de Mateo y Lucas: “Por eso os digo: no os inquietéis por vuestra vida, pensando qué vais a comer, ni por vuestro cuerpo, pensando con qué os vais a vestir. ¿No vale acaso más la vida que la comida y el cuerpo más que el vestido?” o “mirad los pájaros del cielo: ellos no siembran ni cosechan, ni acumulan en graneros, y, sin embargo, vuestro Padre celestial los alimenta. ¿No valéis vosotros acaso más que ellos?” (Nuevo Testamento, 1998); hacen referencia a que el individuo no debiese de pensar en el mañana, ya que si lo hacían se consideraría un comportamiento irracional y blasfemo, actuando en contra de la divina providencia.

También encontramos en la historia que el derecho medieval -que oscila entre el siglo V y XV después de la caída del imperio romano de occidente-, prácticamente no protegía al ser humano de tener derecho a una propiedad al haberse disuelto los límites que marca las propiedades de las personas; la propiedad se consideraba de todos y de nadie, pero siempre pertenecían, en orden de importancia, primero a los reyes, luego al obispo, luego



al noble local y al final al pueblo. Esta época está caracterizada porque la mayoría del intercambio de bienes se consideraba un fraude, ya que todo formaba parte de todos, no existían límites tangibles del esfuerzo y por lo tanto de la propiedad. Esto lo podemos ver en las capitulaciones de Carlomagno, Luis el Piadoso o inclusive las de Ludovico Pío (hijo de Luis el Piadoso) donde se descubre el gran manifiesto y la tendencia a eliminar a los comerciantes de la sociedad, a tal punto se ejerció esta presión que en las lenguas y escritos medievales la palabra “negotiator” (comerciante o empresario) en el siglo V se mencionaba diez mil veces, en el siglo VI catorce veces, y desaparece por completo hasta el siglo XII, al igual que desapareció la palabra “lucrum” (beneficio) y “remuneratio” (remuneración), volviéndose un desvanecimiento léxico colosal, que nos hace ver hasta qué punto el cristianismo convirtió todas las palabras de uso mercantil en blasfemias, palabras mal sonantes y obscenidades, convirtiéndose en el predecesor de las sociedades comunistas, buscando siempre el control social, el rendimiento de los individuos y las soluciones igualitarias, llevando a que el único cauce de movilidad social fuese la iglesia, el ejército o la cuna (Escohotado, 2008).

Estos ataques directos al comercio, llevan a Europa a un oscurantismo comercial, haciendo su principal fuente de ingreso la venta de esclavos. Carlo Magno (2 de abril de 742, 28 de enero de 814), rey de los francos y a pesar de tener en su corte a grandes intelectuales de toda Europa, era analfabeto, ya que no sabía leer ni escribir y los escritos se los leía Alcuino de York (735 d. C., York, Reino Unido, 19 de mayo de 804 d. C., Tours, Francia). Volviéndose pionero en esta práctica, llevó a cabo la mayor venta de “mozalbetes” (hombres de corta edad) a árabes y bizantinos, teniendo como principal zona de caza o reclutamiento la extinta Yugoslavia (ahora Croacia, Serbia, Eslovenia, Montenegro, Macedonia del Norte, Bosnia y Herzegovina), tanto que la palabra esclavo es un neologismo carolingio, inventada por el padre de Carlo Magno (Pipino el Breve), donde se designa que vienen de Slavia, cambiando la K por la S. Esto llevó a los francos a vender a familiares directos, ya que era la única forma de conseguir liquidez, es decir, cuando una sociedad supera cierto número de habitantes está obligada a importar mercancías, ya que no se puede lograr la autosuficiencia, obligando a vender cualquier cosa con tal de conseguir los bienes básicos para subsistir (Escohotado, 2008)

La pregunta que tenemos que hacernos es ¿quién ha salido beneficiado de esta historia?

Para entender más a detalle esto, se revisará el mensaje que da Jesús de Nazaret en el sermón de la montaña, dando referencia a que el rico por mérito propio es pobre de espíritu y que para alcanzar el reino del señor necesitaría dejar todos sus bienes, condenando así



a las personas que buscan crecer a través del materialismo (Nuevo Testamento, 1998).

Otras tres figuras importantes opuestas al mercado son San Agustín, San Ambrosio y San Juan Crisóstomo, quienes precisan que la compraventa es mala por esencia, ya que tiene que haber siempre alguien que pierde y alguien que gana, sin entender que todos demandamos bienes de mejor calidad constantemente, y que en realidad el perjuicio que se sigue de admitir que existan los comerciantes, es permitir que exista la movilidad social y por lo tanto, libertad. Esto servía también para generar odio entre las personas que -naciendo en la pobreza- conseguían cierta riqueza por mérito propio, es decir, se odia a la sociedad que consigue el cambio y, por el contrario, se respetaba y seguía admirando al rico que ya nacía bajo esas circunstancias, dado desde la cuna, que en su mayoría eran miembros militares, de la monarquía o influyentes religiosos.

Se comenzará por mencionar a la Hélade, que había proporcionado dos modelos de organización política de la sociedad, el ateniense y el espartano, mismo que fue elegido por los burgueses franceses cuando llegaron al poder. El modelo ateniense estaba orientado a una sociedad comercial, clerical militar pura, con el propósito de acumular el cobre suficiente para derrotar a los persas, mismos que conspiraron con los Espartanos en secreto para venderles Grecia, cosa que al final pudieron conseguir. Otro parteaguas fue la revolución francesa, con el principal propósito de destronar a Luis XVI, quien tenía al país sumamente endeudado, con un alto costo militar y en hambruna, debido a una época de malas cosechas. Todo esto, tuvo como consecuencia una época de asesinatos, altercados, inestabilidad y cambios sociopolíticos que marcaron el futuro de Europa.

## Desarrollo

### Socialismo

El principal problema al que se enfrenta la sociedad hoy en día es la gran desinformación, dentro de la era más informada de toda la historia, es decir que a pesar de tener acceso a toda la información no nos tomamos el tiempo de analizar, comparar, corroborar y leer cuál es la información correcta, o la más cercana a la realidad.

Así, al referirse a socialismo o a su extremo, comunismo -temas que aún hoy en día dividen sociedades-, se considera que gran parte de las personas que aún apoyan o son adeptas a estas ideologías, desconocen casi por completo lo que Friedrich Engels (Bermen, Elberfeld, Prusia; 1820 - 1895) y Karl Marx (Tréveris, 5 de mayo de 1818-Londres,



14 de marzo de 1883) expusieron en 1848. Con su Manifiesto Comunista, y de la mano del economista John Maynard Keynes (Cambridge, 1883 – Fille, Sussex, 1946) (Courtois, 1997), no han generado crecimiento económico en ningún contexto.

La filosofía socialista comienza en el siglo XIX con pensadores como Giuseppe Mazzini (Génova, 22 de junio de 1805-Pisa, 10 de marzo de 1872) con su famosa frase “no digas tú, di nosotros” dando una visión a la sociedad donde renunciar al “yo” era lo adecuado para las sociedades. Junto con Pierre Joseph Proudhon (Besanzón, 15 de enero de 1809 - Passy, 19 de enero de 1865) quien creía que la propiedad era un robo (Kaiser, 2016), estos dos personajes inspiraron a Marx y Engels, los cuales se conocen en 1843 y desarrollan la ideología comunista.

Tanto Marx como Engels creían que el comunismo era “el enredo de la historia resuelto” y así lo capturó Marx en su libro *The Politics Book*, creyendo que este sistema traería consigo la plenitud de las sociedades y del ser humano en una época industrial, ajena a nuestra sociedad y a la realidad de los países en esa época.

Para esto tenemos que entender que la época donde crecieron ambos personajes era guiada por el desarrollo agrícola, y muy pocos países contaban con desarrollos industriales. Esta ideología fue diseñada para los modelos alemanes e ingleses; ambos países eran totalmente industriales con gran crecimiento, por lo cual nunca implementaron esta ideología que chocaba directamente con la gran mayoría de los países que tenían economías agrícolas, los cuales aun así decidieron tomar este modelo como eje económico, político y social de sus países, el problema es que estos países no contaban con las particularidades primarias que exige el comunismo, es decir capital, manufactura e industria.

En esta época el contexto de la humanidad era otro totalmente diferente al que vivimos hoy en día, estamos hablando que aún era legal la esclavitud tanto en Europa como en Estados Unidos, donde las mujeres no tenían ningún derecho, no existía el 80% de la tecnología que existe hoy en día y ni el 90% de las profesiones que actualmente tenemos. Era otro mundo completamente diferente al que tenemos hoy.

Después de esta breve pero concreta introducción histórica e ideológica, podemos hablar de la obra más importante de Marx que es el Manifiesto Comunista, el cual se divide en dos fases. La primera fase llamada “Socialismo”, que es la antesala de la segunda fase que sería el “Comunismo”, y cuenta con 10 pasos los cuales -según Marx- despertarían una nueva conciencia y a un nuevo hombre, el cual dejaría de pensar en sí mismo para



pensar en los demás, los puntos son los siguientes: (Marx, 2004)

- Impuestos fuertemente progresivos, el edil más productivo de la sociedad sostenga más al estado.
- Abolición de la propiedad privada, eliminar de tajo toda propiedad de la sociedad.
- Eliminar el derecho a las herencias, pasan a ser del estado.
- Confiscar propiedades a todos los migrantes, eliminando abruptamente toda inversión extranjera.
- Centralización del crédito, el estado es el único autorizado para emitir deuda y dinero.
- Centralización y control de los medios de comunicación y transportes.
- Expansión constante de empresas estatales.
- Distribución igualitaria del trabajo, incluyendo a niños los cuales estudiarían en la mañana y trabajarían por las tardes.
- Combinar agricultura con manufactura.
- Educación gratuita por parte del estado.

Esta es la primera fase previa al Comunismo, que hoy en día es obsoleto y lejano a la realidad.

Según Marx y su Manifiesto Comunista, al momento que un país completase estos diez pasos se llegaría al Comunismo, con la creación de un nuevo hombre, que no sólo dejaría de pensar en sí mismo sino comenzaría a pensar sólo en los demás, y todo lo haría para el bien de la sociedad, no importándole tener los mismos beneficios o privilegios que personas que hagan menos méritos por merecer las cosas.

En este mundo utópico entraría la fase dos es decir el Comunismo, en la cual ya no existe el estado, el dinero ni la propiedad privada, llevando a cabo un autoritarismo total, sin pensar en los anhelos, sueños, pensamientos, metas, etc. de cada individuo.

En esta fase, el sistema económico y la distribución de bienes y servicios que propone el comunismo es a través de almacenes que distribuyan lo que las personas van a necesitar y utilizando el intercambio directamente relacionado con lo que las personas produjeran, sin importar volumen, demanda, oferta, horas de trabajo, necesidades de las personas, entre otras cosas.



A estas alturas, la gran pregunta sería ¿se ha logrado cumplir la fase 1 y la fase 2? Para esto, debemos retomar nuevamente la historia y los primeros que quisieron llevar a cabo este “manual comunista” en el mundo. Los primeros fueron Leon Trotsky (Yánovka, Ucrania, noviembre de 1879, Ciudad de México, agosto de 1940), Iósif Stalin Gori, (Moscú diciembre de 1878, marzo de 1953) y Vladimir Lenin Simbirsk, (abril de 1870, enero de 1924) cuando en 1918, 70 años después de publicarse el manifiesto comunista, deciden terminar con la dinastía Romanov quienes eran los monarcas que imperaban en Rusia (Kaiser, 2016). A estas alturas los primeros errores son claros, el manifiesto comunista se escribió para Alemania e Inglaterra los cuales eran países que no tenían problemas monárquicos, contaban con industria, pero Rusia aún era considerado un país feudal. Esto dio paso a un estado en constante crecimiento, hasta volverse un modelo totalitario, creando los Gulags o campos forzados de trabajo, los cuales justificaban su existencia como parte fundamental del sustento económico del imperio soviético ya que producían el 80% del carbón, 85% del hierro y el 70% de los metales. Aún con todas estas atrocidades y presiones la Unión Soviética, nunca pudo completar la fase 1 para llegar al verdadero comunismo.

El siguiente país que se aventuró en implementar el comunismo fue China, con Mao Tse-Tung (Shaoshan, Hunan, 26 de diciembre de 1893-Pekín, 9 de septiembre de 1976), con la entrada del ejército rojo -que eran las fuerzas armadas de la URSS- y así tomar el país, para llevar a cabo dos grandes atrocidades para implementar el modelo comunista llamadas “el gran salto adelante” y “la revolución cultural” que al día de hoy se considera el peor genocidio de la historia de la humanidad, donde murieron más de 60 millones de personas. (Kaiser, 2016).

Para poner en contexto y haciendo un breve paréntesis a esta explicación y descripción del comunismo, el gran salto adelante fue una campaña con paquetes de medidas sociales, políticas y económicas entre los años 1958 y 1961 en China, el objetivo de esta campaña era cambiar el modelo económico del país, de agrícola a industria y colectivización. Este plan creó comunas populares, prohibiendo la agricultura privada basándose en el modelo soviético.

El Gran Salto Adelante constituyó un fracaso, causado en gran medida por errores políticos liderados por Mao Zedong, que causó la muerte por inanición de gran cantidad de campesinos, estimada entre diez y veinte millones.



La consecuencia más clara y más importante fue la muerte de millones de personas, que algunos historiadores cifran en treinta millones, las cuales en su mayoría eran niños que apenas llegaban a los diez años de edad. Estos fallecimientos estuvieron provocados por la terrible hambruna que asoló al país.

La causa principal del hambre fue la mala cosecha de aquellos años, ocasionada por las muchas catástrofes naturales y climáticas, que arrasaron al país durante los años en los cuales se llevó a cabo el Gran Salto Adelante.

La otra gran atrocidad llamada La Revolución Cultural fue anunciada por el Partido Comunista Chino el 16 de mayo de 1966, el nombre original fue la “Gran Revolución Cultural Proletaria” y el objetivo era claro, limpiar a la sociedad china de la influencia capitalista y el pensamiento burgués, atacando y haciendo purgas políticas, exilios, ejecuciones y trabajos forzados en los gulags a millones de personas justificando esto último como una “reeducación” de los rebeldes u opositores.

Esto permitió a Mao librarse rápidamente de sus enemigos, utilizando a las juventudes como motor de esta revolución y crear un culto a su persona que todavía hoy en día perdura.

Este sistema ideológico, económico y político fue un completo fracaso, matando a más de 60 millones de chinos y llevando a sus ciudadanos a vivir con un PIB per cápita en los años 50’s equivalente al que tenían en el siglo XV.

Pero la ideología no murió en China, antes llegó a América de la mano de Ernesto Guevara (Rosario, 14 de junio de 19281– La Higuera, 9 de octubre de 1967), Fidel Castro (13 de agosto de 1926 - La Habana, 25 de noviembre de 2016) y Camilo Cienfuegos (La Habana, 6 de febrero de 1932 - Estrecho de Florida, 28 de octubre de 1959), este último fue asesinado por órdenes de Fidel Castro -al igual que en su momento, León Trotski- (Kaiser, 2016).

Es importante resaltar que tanto Cuba como Argentina, en los años 30’s, eran países con abundancia económica.

El socialismo en Cuba crea gran sensación en la región, y da esperanza a las personas que todavía vivían en situaciones de pobreza y esclavizadas por burgueses de la época en toda la región. Fidel Castro influye de manera muy importante en todos los países



latinoamericanos creando un “refrito” socialista llamado El Socialismo del siglo XXI, el cual perseguía la misma idea, mismos pasos y misma utopía que se intentó en la Unión Soviética, China y la Alemania Oriental causando pobreza, muertes, hambre y mayor desigualdad en la sociedad.

## Discusión

Un dato que es muy importante y que los afines a esta idea política han querido “maquillar” es la cantidad de muertes que han producido a lo largo de la historia, en los países que han intentado ser Comunistas:

- URSS 20 millones de personas
- China 65 millones de personas
- Vietnam 1 millón de personas
- Corea del Norte 2 millones de personas
- Camboya 2 millones de personas
- Europa del Este 1 millón de personas
- Latino América 150 mil personas
- África 1.7 millones de personas
- Afganistán 1.5 millones de personas

TOTAL 94.3 millones de personas en todo el mundo (Kaiser, 2016).

Otro dato que la mayoría de las personas desconoce es que, hacia 1950, 2/3 partes de la población era comunista, y los países en que se ha intentado implementar este modelo abarcan todos los continentes, sumando un total de 31 países, y en ningún caso llegaron de forma democrática, siempre se utilizó la guerra para instaurar este régimen, es decir las probabilidades de que tengamos antepasados que vivieron en el comunismo es del 50%.

Regresando al origen del Manifiesto Comunista y a la época donde se llevó a cabo, la realidad es que el conocimiento que tenía el ser humano sobre sí mismo era nulo, aún no existían los estudios de Sigmund Freud, para entender más a fondo las necesidades de cada individuo, ni Charles Darwin había puesto a prueba a toda la raza humana con sus estudios sobre la evolución biológica con la selección natural, donde las mujeres aún eran tratadas con electroshocks para la histeria y algunas perseguidas por ser brujas. Esto nos lleva a la dicotomía del discurso de Marx y su gran arrogancia, al creer que un sistema político haría cambiar el cerebro y la mentalidad de toda la humanidad y se



convertirían en una especie de “super hombres”, convirtiendo al Comunismo en una idea extremadamente peligrosa y arrogante, ya que no existía ni el más mínimo conocimiento del cerebro ni del comportamiento humano, siendo una suerte de pensamiento colectivo.

Dentro de estas ideas delirantes, Marx aseguraba que al paso del tiempo existirán más países comunistas que no comunistas, la realidad es que hoy existen más países excomunistas que comunistas. Otra de sus ideas -y quizá sea la menos lejana a la realidad- es que las máquinas acabarían con el proletario y pasaría a vivir en la miseria. Lo que no contemplaba Marx es que hoy por hoy, en el siglo XXI, existen muchas más profesiones, industrias, puestos de trabajo y avances tecnológicos que en toda la historia de la humanidad. Y la última y más aberrante predicción era que el comunismo, donde fuera implementado, pasaría de forma natural a la fase 2, lo cual no ha sucedido en ninguno de los 31 países que han intentado ser comunistas, ni se ha llegado al “super hombre” que exponía Marx.

En la actualidad y siguiendo la línea que planteo en el párrafo anterior y hablando más a detalle del ser humano, tenemos que entender que como individuos que formamos parte de una sociedad, nuestro cerebro funciona mediante incentivos y hoy en día podemos profundizar más en esto, debido a los grandes avances que la ciencia ha tenido en materia de psicología, evolución y neurociencia, los cuales nos revelan con diversos estudios (uno de los mayores referentes es David Bos, PHD de Harvard) que nuestro cerebro no está diseñado para el comunismo, sino para la libertad y el individualismo.

Las diferencias son claras y abismales, el único sistema que ha conocido el hombre para sacar gente de la pobreza, que no olvidemos es el estado natural de la humanidad, es el capitalismo y el libre mercado.

#### El papel de los gobiernos populistas en Latinoamérica

No es de extrañar que los gobiernos populistas en América Latina tengan el mismo corte económico y propagandístico, ya que desde el Foro de Sao Paulo se dictan las directrices que tomaran en la región los distintos líderes populistas que están en el poder o los que están por llegar.

El Foro de Sao Paulo se crea en Brasil en el año 1990, de la mano del Partido de los Trabajadores, y -de acuerdo a sus fundadores- busca unir a todos los partidos socialistas de América Latina para “atacar” el neoliberalismo, mismo que nunca ha existido en América



Latina. En estos foros también acuden partidos socialistas/comunistas de Europa y Asia, llevando sus ideas a todo el mundo.

Tenemos que ver la historia de este foro, y es que en el año de su fundación el poder ejecutivo corría a cargo del Partido Comunista de Cuba, pero el gran salto de este foro se dio en 1998 con la llegada de Hugo Chávez al poder en Venezuela, consiguiendo ser el primer miembro del foro en convertirse presidente de una nación, después en cadena fueron tomando posesión del poder en Latinoamérica: el siguiente fue Lula da Silva en el 2002 en Brasil, Tabaré Vázquez en 2004 en Uruguay, Evo Morales en 2005 en Bolivia, Michelle Bachelet en Chile en 2006, Rafael Correa en Ecuador en 2006, Daniel Ortega en Nicaragua en 2006, Fernando Lugo en Paraguay en 2008, Jose Mujica en Uruguay en 2009, Mauricio Funes en El Salvador en 2009, Dilma Rousseff en Brasil en 2010, Ollanta Humala en Perú en 2011, Nicolas Maduro tomando la sucesión de Hugo Chávez en 2013 y Andres Manuel Lopez Obrador en 2018 en México.

La receta es fácil y repetitiva, dividir y meter odio a la población. Los primeros y considerados grandes líderes populistas como Fidel, Chávez, Perón, Mussolini, Getulio Vargas y, en México, Lopez Obrador, siempre plantean la misma estrategia y es el tomar una parte de la población y volverla el enemigo interno de la sociedad, y otra parte que será el enemigo externo; es decir, ellos son los culpables de todos los males pasados, presentes y futuros por los que ha pasado el país, llamándolos anti pueblo o traidores de la patria.

Al enemigo interno siempre se le relacionará con oligarquías, plutocracia, empresarios, etc. Y el enemigo externo siempre será relacionado con potencias mundiales, en América Latina siempre será Estados Unidos, o también utilizan la historia de la conquista para generar más odio entre el pueblo y el anti pueblo. En cambio, el gobierno en turno siempre será “del pueblo” y siempre será honrado, desinteresado, nunca se equivocan, y esta dicotomía es la que hace que las sociedades terminen odiándose entre sí mientras el gobierno toma fuerza y poder en los distintos niveles y justifica todos los robos, corrupción, cambio de constituciones y más actos antidemocráticos; todo esto sumado a una gran campaña de adoctrinamiento en las escuelas, disfrazado de educación gratuita, y esto hace que las sociedades se enfrenten entre sí, mientras el gobierno busca acaparar el poder ejecutivo, judicial y el legislativo



## Comparativas del Libre Mercado

Lo primero que tenemos que comprender es la historia de la humanidad, partiendo de que la condición del ser humano siempre ha sido la pobreza, desde el principio de los tiempos hasta hace apenas 150 años. Hasta hace 150 años el 95% de la población del planeta vivían en situación de pobreza extrema, el ingreso era de un dólar al día, en cambio hoy en día y con el sistema capitalista la población se ha multiplicado por 7 (7.3 millones de habitantes) y los números han cambiado drásticamente, desplazando la línea de pobreza extrema a sólo el 5% de la población y el 95% de la población vive con más de 3 dólares al día, siendo la sociedad que mejor ingreso y calidad de vida ha obtenido en la historia de la humanidad, y esto se lo debemos a un factor básico del capitalismo y libre mercado que es la productividad (Rincón, 2020)

Si hacemos un análisis económico de la historia, desde el año cero hasta el año dos mil, el PIB per cápita del mundo se ha multiplicado por 12.9 veces, y el 40% de este incremento sucedió del año cero al año mil ochocientos y en su mayoría detonado por el descubrimiento de América, pero el otro 60% despuntó con la llegada del capitalismo, generando la revolución industrial que llevó a multiplicar el PIB per cápita por 9 veces, es decir, el registro de crecimiento que ha tenido la humanidad en las distintas épocas de la vida es tan sólo del 0,13%, de los años cero al dos mil, 0.02% de los años cero al mil ochocientos, y del año dos mil al dos mil diecinueve del 3%. Esto nos refleja que en los próximos 100 años el PIB per cápita se estará multiplicando entre 60 y 80 veces al actual; en tan sólo un siglo se va a lograr hasta 5 veces más que todo lo que ha conseguido la humanidad a lo largo de la historia, y todo esto empujado por el capitalismo y el libre mercado.

Los países que representan los primeros lugares de libertad económica en el mundo logran crecer hasta dos veces más que los restringidos, que llegan a tener hasta un PIB per cápita hasta 8 veces mayor. Los deciles de la sociedad más bajos en las economías más abiertas tienen ingresos hasta once veces superiores a los deciles bajos de las que son cerradas, y también cuentan con el doble de ingreso que los ciudadanos promedio de los países menos libres.

En términos de pobreza, los índices son de hasta un 25% menor que en economías cerradas, y la esperanza de vida llega a ser hasta de 15 años más, debido al aumento de la calidad de vida.



El libre mercado tiene 6 puntos básicos que hacen caminar el sistema: propiedad privada, competencia sin favoritismos, mercado libre, división del trabajo, cooperación social y eliminar toda la intervención del estado a la hora de hacer transacciones.

La columna vertebral de este sistema es entender cómo se puede conseguir el éxito económico, y la única forma es hacerlo en sociedad, es decir, servir al prójimo con bienes o servicios de mejor calidad a un mejor precio, esto hace que todos dependamos sustancialmente de que nuestros servicios o productos sean elegidos por la mayoría dentro de una sana competencia, la cual nos obliga a ser productivos, innovadores y competitivos.

Los ejemplos a seguir son los países nórdicos, que suelen considerarse países socialistas y nada más lejos de la realidad. En los años 80's el modelo socialista utilizado por estos países quebró, por lo que se replantearon y dieron un cambio de timón al libre mercado, bajando impuestos y abriendo los mercados.

Finlandia, Dinamarca, Suecia y Noruega destacan por sus políticas liberales y la eliminación del estado en casi todos los sectores, teniendo una presión fiscal del 22% mientras que en América Latina países como Argentina o Venezuela llega a ser hasta del 75%. Como ejemplo comparativo con América Latina, cumplir un contrato en los países nórdicos tiene un promedio de 375 días, mientras que en América Latina es de 600 días. La protección de la propiedad privada es otro factor básico en el desarrollo de estos países. El Índice Internacional de Derechos de Propiedad califica con un 8,2 (sobre 10) en cuanto a la protección de la propiedad, mientras que en Latinoamérica la calificación es de 5,95, siendo estados reprobados (IMCO, 2018)

Las tasas inflacionarias son tan sólo del 1.96% anual, mientras que en Latinoamérica son del 6.38%, tres veces mayores que en los países nórdicos. Teniendo en América Latina al país que más inflación genera en todo el mundo, Venezuela.

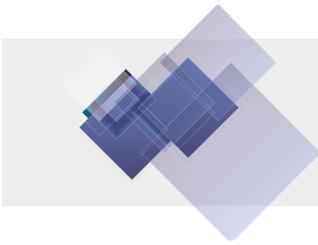
Otro factor importante que permite a las economías nórdicas ser exitosas son los impuestos arancelarios o impuestos a las importaciones, que se sitúan en el 5.3%, mientras que en América Latina son de hasta el 8%.

Para los emprendedores o nuevas empresas, el paraíso que representan estos países es notorio, eliminando casi cualquier regulación y restricciones en las inversiones directas, al contrario que Latinoamérica, el cual es caracterizado por asfixiar a sus sectores privados



con varias restricciones, trámites y regulaciones dando pie a la informalidad y corrupción. El informe Haciendo Negocios emitido por el Banco Mundial, refleja que mientras en los países nórdicos crear una empresa tarda una semana, en Latinoamérica puede durar hasta tres meses el mismo trámite (Banco Mundial, 2019).

Otro factor natural -que no se considera pertinente al control de ningún gobierno- es la natalidad. Cuando una especie, o en este caso una sociedad, se reproduce por encima de lo que es su hábitat consciente, empieza a extinguirse y esto lo vemos directamente relacionado en los países con economías abiertas, donde su población ha crecido hasta por 7 veces en los últimos 120 años. Dos casos muy puntuales son Rusia y Reino Unido. Rusia a pesar de ser el país más grande del mundo, con grandes reservas naturales, minerales, petroleras, entre otras, mantiene la misma población que hace 120 años; por el contrario, el Reino Unido, ha multiplicado su población por hasta 6 veces, consiguiendo que los sectores sociales con peor ingreso consigan una calidad de vida mejor que los sectores más altos tenían hace ciento veinte años.



## Conclusiones

Tenemos que entender que la calidad de vida mejora potencialmente cuando aparecen los empresarios y las primeras empresas, que nacen al agrupar y dimensionar los antiguos talleres, permitiendo dar un salto cualitativo y cuantitativo, convirtiéndose en el verdadero filántropo de nuestro tiempo, y llevando a cabo una tarea sin precedentes que es crear empleo, con el abaratamiento de bienes y servicios, convirtiendo ambas cosas en inseparables.

Con el mercado y el mercantilismo se acaba el lujo, es decir que todos los bienes, a los que sólo tenían acceso un sector extremadamente selecto con grandes fortunas, pasaron a ser de acceso universal, empezando por los primeros automóviles y terminando con los teléfonos celulares que hoy en día todos ocupamos, disminuyendo cada vez más los tiempos de acceso al grueso de la sociedad, de artículos y servicios, que antes tenían que pasar siglos o simplemente nunca llegaban a todos los ediles sociales.

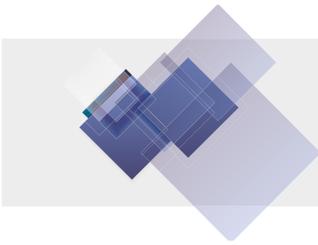
La base de este éxito tiene varios factores, uno de los más importantes son las plantillas que pasan de ser gremial (donde sólo permitían siete personas) a industriales (más de tres mil), permitiendo generar muchos empleos y abaratar masivamente los bienes, coordinando la acción de muchos a una sola meta que es siempre la misma: multiplicar potencialmente la accesibilidad de los bienes y servicios, convirtiéndose en el gran progreso humano sacando al planeta de un comercio rústico, deficiente y poco alentador para el desarrollo del futuro, consiguiendo que hoy en día cualquier persona con un perfil de ingreso bajo pueda acceder a comodidades y mayor calidad de vida.

Atacar al mercado, comercio, comerciante y empresario, es atacar a una vida más cómoda, más evolucionada, más libre, con una mejora constante en la calidad y renunciar a uno de los derechos más importantes que tiene la humanidad: la Libertad.



## Referencias

- Courtois, S. (1997). El libro negro del comunismo. Ciudad de México: Espasa Calpe.
- Banco Mundial. (03 de 12 de 2019). Índice de facilidad para hacer negocios. Obtenido de <https://datos.bancomundial.org/indicador/IC.BUS.EASE.XQ>
- Escohotado, A. (2008). Los enemigos del comercio. Madrid: Espasa Calpe.
- IMCO. (08 de 08 de 2018). IMCO Centro de Investigación en Política Pública. Obtenido de <https://imco.org.mx/indice-internacional-derechos-propiedad-2018-via-property-rights-alliance/>
- Kaiser, A. Á. (2016). El engaño populista. Ciudad de México: Espasa Calpe.
- Marx, K. E. (2004). Manifiesto comunista. Madrid: Básica del bolsillo.
- Milei, J. G. (2019). Libertad, libertad, libertad. Buenos Aires: Galerna.
- Nuevo Testamento, B. I. (1998). Evangelios de San Lucas y San Mateo. Madrid: San Pablo on line.
- Rincón, E. (09 de 01 de 2020). El socialismo en los países nórdicos: una mentira de la izquierda. Obtenido de PANAM POST: [https://es.panampost.com/emmanuel-rincon/2020/01/09/paises-nordicos-socialistas/?\\_\\_cf\\_chl\\_jschl\\_tk\\_\\_=6a061f73b0fdcd0bdff321813ef43974c1b96e1e-1585751687-0-ASBm06kDOPbMSR\\_iuOPkD2MaFQ4auek-a5zofBg1fPlcsnwRLcOAKetK7EEkmK3-8x4ZjJcC3rNysEnFxpGRN237MzLLQK-pZHKy](https://es.panampost.com/emmanuel-rincon/2020/01/09/paises-nordicos-socialistas/?__cf_chl_jschl_tk__=6a061f73b0fdcd0bdff321813ef43974c1b96e1e-1585751687-0-ASBm06kDOPbMSR_iuOPkD2MaFQ4auek-a5zofBg1fPlcsnwRLcOAKetK7EEkmK3-8x4ZjJcC3rNysEnFxpGRN237MzLLQK-pZHKy)



## La naturaleza humana desde la perspectiva de Carl Rogers y el proceso de valoración en la persona madura. Algunas interpretaciones y comentarios para acompañantes de procesos terapéuticos en tiempos de Pandemia

María del Rosario del Collado A.\*

Un tópico que surge como tema de reflexión en el campo de la orientación y acompañamiento con las personas y que además resalta en estos momentos donde domina la polarización de ideas en plena época sacudida por la crisis de la pandemia del 2020 (con todo lo que implica en cuanto a confinamiento e inquietud psicológica) es precisamente la pregunta sobre la naturaleza humana. Pero ¿en qué consiste la naturaleza de nosotros como sujetos humanos, y en tanto también nos implica como personas (o especialistas) que estamos acompañando a otros en sus procesos de crecimiento y desarrollo personal? ¿De qué supuesto de naturaleza de ser humano estamos partiendo (en ese y otros ámbitos) para poder relacionarnos con nosotros mismos y con los otros?

Si no tenemos una respuesta clara o, cuando menos, convincente a estas preguntas, estaremos actuando como máquinas autómatas o seres suspendidos en el aire, al margen de una concepción que parta de -y guíe- nuestra humanidad en las interacciones cotidianas o más especializadas que establecemos con los demás. Ello estaría mostrando que, al no contar con una base que fundamente nuestro actuar, sentir y pensar ante los otros que nos rodean, estamos esquivando o soslayando dar respuestas centrales para evitar el perdernos en la confusión y ahondar en estas cuestiones, a fin de posicionarnos, poder entendernos y aceptarnos profundamente a nosotros mismos y a las otras personas con las que colaboramos y acompañamos en sus propios procesos de crecimiento.

Carl Rogers en su artículo sobre la naturaleza del hombre (1957, citado en Lafarga Corona y Gómez del Campo, 2011) se hace la pregunta, indicando que hay que encontrar algo común que permita desentrañar, en alguna medida, esa naturaleza de lo que somos y encontrar ciertas líneas que nos permitan trazar un bosquejo de lo que es esta naturaleza de manera que partamos de ese punto y así entendamos los propios comportamientos del sujeto. (Vale aclarar que ello opera aquí principalmente como un marco de referencia

\*Doctora en Desarrollo Humano, Universidad Motolinía, Maestra en Desarrollo Humano, Universidad Iberoamericana.

7 El concepto de naturaleza humana, aunque muchos la asocian principalmente con la filosofía (en particular, con la filosofía política; véase Shapiro, 1997), también es un punto abordado por otras disciplinas: psicología, literatura, antropología y teología. Incluso puede unificar a varias de éstas desde el ángulo de la historia de las ideas.

8 Melford Spiro (1954), respecto a la naturaleza humana, dice: "Si por 'naturaleza' se entiende el 'carácter esencial ... de una cosa en particular' ('Naturaleza', en Webster International Dictionary), entonces un concepto de naturaleza humana debe satisfacer dos criterios: debe designar una especie humana, en base de esos 'rasgos esenciales' comunes a los miembros de dicha especie; y debe distinguir esta especie de otras... cuyos miembros no comparten estos 'caracteres esenciales'" (1954, p. 19) (La cursiva pertenece al original).



abierto y sugerente, y, por tanto, no se lo plantea en ningún caso como “camisa de fuerza”, a la que hay que ceñirse en esta y otra materias.)

Coincido plenamente con Rogers cuando dice que el hombre tiene características que parecen inherentes a su especie, asumiéndolas en conjunto como rasgos de un agente positivo, el cual se mueve hacia adelante, como un ser constructivo, realista o digno de confianza.

Detenemos brevemente aquí, aclarará un poco más lo postulado antes. En efecto, a diferencia de otras posturas muy opuestas que ven al hombre como un ser tendiente a la destrucción y a lo maligno, la perspectiva rogeriana se sitúa en otra orilla de la discusión. Ejemplo de esa postura pesimista es la que sostiene el filósofo Thomas Hobbes, para quien el ser humano actuaría como un lobo de sí mismo. Esto es, como alguien en quien no se puede confiar ni acercarse, por miedo a ser atacado por éste (sin importar su pertenencia a una misma especie). Alguien, por lo tanto, no digno de confianza y ante el cual es preferible retirarse o mantenerse alejado.

En el libro de Lafarga (2011) es muy interesante la manera en cómo Rogers hace un análisis de esa naturaleza humana tratando de explorar primero los rasgos centrales que comúnmente se asocian a la naturaleza de ciertos animales como el león, la oveja y el ratón; hasta llegar a concluir que el actuar del león –para poner un caso– no lo podemos valorar en términos de bondad o maldad, sino que simplemente dicho león posee una naturaleza tal que, cuando tiene hambre, es capaz de matar un antílope o pequeño cervatillo con tal de satisfacer su necesidad real. Por lo tanto, simplemente existe –nos dice él– un substrato básico de características de la especie que, al persistir de modo perenne, bien haríamos en aceptarlas como hechos, excluyendo todo juicio o valoración (ya sea positiva o negativa).

De la especie *Felis leo*, es un mamífero esencialmente constructivo y digno de confianza. Sus tendencias fundamentales, menciona Rogers, apuntan principalmente en dirección al desarrollo, a la diferenciación, a la independencia, a la autorresponsabilidad, a la cooperación y a la madurez. Así, la expresión de su naturaleza básica está orientada a la continuidad de la especie (Lafarga, 2011).

Rogers define la naturaleza del hombre con base en sus observaciones realizadas a sus clientes en el consultorio y llega a la conclusión de que “el hombre es capaz de expresar toda clase de sentimientos amargos y asesinos, impulsos anormales, deseos



extravagantes y antisociales en un ambiente en donde el mismo ser humano se sienta seguro, en donde exista ausencia de amenazas y completa libertad para ser y escoger” (Lafarga, 2011, p.31). Y es en ese ambiente donde Rogers encuentra que el hombre (al igual que el león) también tiene una naturaleza que hay que considerar.

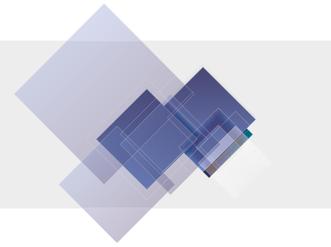
A lo anterior, el psicólogo norteamericano (creador de la teoría de la personalidad del enfoque centrado en la persona) agrega que las personas tienden hacia el desarrollo, por lo que son dignas de confianza *a priori*; en forma colaborativa buscan perpetuar y mejorar la especie. Es importante destacar que el ser humano busca, a su vez, la diferenciación, dentro de un entorno armónico y dinámico.

Hasta ahora, no hemos hecho más que citar los planteamientos de Rogers, con la finalidad de expresar algunas reflexiones personales al respecto y compartir la importancia de definir esta naturaleza humana de una manera más explícita, en un momento tan crucial y particular como el vivido actualmente.

Me llama profundamente la atención la coherencia interna del pensamiento de Rogers; en particular, cuando considera que la naturaleza del ser humano es fundamentalmente positiva, y que en ese sentido tiende al crecimiento y es digna de confianza. Vista esta cuestión con cierto detenimiento, de estos pensamientos se deriva una pregunta que me he hecho repetidamente cuando se trata de tomar una postura frente al ser humano (con el que nos relacionamos todos los días o al que hay que acompañar en un proceso de apoyo), al preguntarme sobre su ser o naturaleza: ¿Cuál es la concepción del ser humano en la que creo yo? ¿Cuál es la idea de ser humano que prevalece en mí, en el momento de estar cerca de él o ella a pesar de su vulnerabilidad, violencia o situación de crisis (autoaislamiento, sensación de vacío o pérdida de sí mismo/a) por la que está atravesando?

Quizás la forma en que yo me pregunto esta cuestión pueda sonar un tanto diferente a la pregunta de Rogers con respecto a la naturaleza humana; sin embargo, pienso que, a fin de cuentas, mi forma de preguntar también busca encontrar una respuesta que me permita una base para entender al ser humano y al mismo tiempo también pueda entenderme a mí misma como persona que experimenta una naturaleza y acompaña a otro con base en ella (o muy a su pesar).

Si considero que el ser humano es un ser racional, con conciencia, con una capacidad para darse cuenta quién es, con libertad, con posibilidad de autorregularse, así como de



crecer, y de que en esencia es perfectible, capaz de trascender, de ir más allá de sí mismo, seguro que basada en esas razones tendré mayores posibilidades de entender realmente la conducta del ser humano y seguir creciendo en el autodescubrimiento personal.

Coincido y simpatizo plenamente con la idea de Rogers en que la conducta del hombre es exquisitamente racional; esto es, que se mueve con ordenada y perspicaz complejidad hacia las metas que su organismo se esfuerza por alcanzar. Para eso basta con observar lo que sucede con las personas cuando necesitan elegir entre dos bienes u objetos. Generalmente, si el sujeto está en condiciones sanas, tiene la posibilidad de elegir aquel bien que va a favorecer en algo o en mucho su naturaleza humana. Nadie elige algo que lo vaya a perjudicar del todo, siempre porque implica algún beneficio para el sujeto mismo. De acuerdo con la tradición de la filosofía aristotélica tomista, el ser humano siempre elige un bien ontológicamente hablando. Lo anterior es diferente a elegir un bien moralmente hablando. Patiño (2012, p. 130) nos comenta: "...la voluntad humana es la facultad de querer, su objeto natural es el bien". Sin embargo, como en este mundo no existe algo que sea absolutamente bueno, sino que todos los posibles 'objetos de elección' de nuestra voluntad son mezcla de bien y mal, podemos elegir. Pero si el Bien absoluto se presentara ante nuestra voluntad, esta sería incapaz de rechazarlo. Por lo que, desde esta perspectiva, elegimos siempre el bien, el ser humano no elige el mal en cuanto mal, sino porque en él ve un bien.

Considero que este pensamiento a muchas personas les puede causar sorpresa, mas yo coincido plenamente con Rogers y creo que los hombres están dotados de una naturaleza que les permite autorregularse y lograr su propio desarrollo y crecimiento. Sin embargo, también observo que en muchas ocasiones el ser humano no elige libremente, debido a condiciones externas en donde su libertad se ve obstaculizada, o cuando en él se dan una serie de mecanismos de defensa (o lo que los neurocientíficos denominan "atajos cognitivos"), que le impiden elegir lo que mejor le conviene. No obstante, aun cuando lo previo esté presente o incluso predomine, es a través de una relación de aceptación incondicional, empatía y congruencia (como la que propone como enfoque Rogers para el acompañamiento a otros), que el individuo puede explorar una ruta de salida y empezar a reconocer esas defensas, amenazas externas o desviaciones propias para luego discernir con mayor claridad sobre lo que le conviene.

Otro punto que también me pregunto, al seguir analizando las ideas de Rogers con respecto a la naturaleza humana, es: ¿Qué es aquello que, en el fondo, impulsa realmente al ser humano? ¿Qué hay en su ser más recóndito que le permite actuar en pos de su propio crecimiento?



Vivencialmente sentimos ese impulso de ser mejores cada día, sabemos por experiencia que dentro de nosotros existen una serie de necesidades que nunca terminan de satisfacerse y nos hacen ser lo que somos o nos impulsan a luchar por nuestros propósitos más apreciados y significativos. Quizás la vida misma es ese proceso de estar equilibrando y satisfaciendo una serie de necesidades (tales como las que menciona Maslow en su famosa pirámide: las necesidades fisiológicas, de seguridad, de pertenencia y de autorrealización): así, mientras estemos vivos no terminaremos de satisfacer nuestras necesidades, y sin embargo hay dentro de nosotros una corriente de impulsos, deseos, ambiciones, gustos y demás. Somos seres en proceso, como bien menciona el título de la obra de Rogers; esto es, seres en proceso de convertirnos en personas. Al cubrir una necesidad, no se cierra nuestra búsqueda o esfuerzo; es más, al mismo tiempo que no acabamos de finalizar con la satisfacción de una, ocurre que se nos está presentando otra más a la que debemos atender. Podemos decir que sólo los muertos ya están satisfechos, pues nada les queda por hacer en relación con la satisfacción de sus necesidades, pero las personas estamos continuamente en búsqueda y cambiando, enfrentándonos todos los días a la posibilidad de ser ante el no ser, como menciona también Eduardo Garza Cuellar, (2008 p. 30), en los siguientes términos: “En efecto, ser persona supone entre otras cosas la posibilidad de no ser”. Por lo que el reto de hacernos cada día, de volcarnos a construir sobre esa o en esa naturaleza humana, se hace presente inminentemente, abriéndonos una luz como su complemento o contraparte.

Y es ante esa posibilidad de no ser, o de no confiar en esa naturaleza humana dubitativa, no digna de confianza, que este pensamiento de Carl Rogers suena como algo muy esperanzador, algo realmente maravilloso y que encanta de su teoría de la Personalidad, a partir de la cual plantea la premisa de que el hombre puede vivir una vida plena. En particular, lo que este psicólogo humanista expone como plenitud humana o “el pleno desarrollo de la persona” (*Fully functioning person*), puede entenderse con sencillez y claridad si seguimos a Strume y Vittersø (2017) aquí:

Desde el punto de vista de Rogers, convertirse en una persona en pleno funcionamiento implica poder desenvolverse y crecer hacia la realización de las propias potencialidades. La buena vida no es un estado de satisfacción o felicidad, sino un proceso orientado hacia una comprensión cada vez más profunda. Las ideas de Rogers se desarrollaron a través de su trabajo sobre la terapia centrada en el cliente. Se inspiró en un punto final hipotético de un proceso terapéutico, donde la terapia fuera tan ‘completamente exitosa como lo es teóricamente posible’ (...). Esta terapia óptima no sólo dependía del cliente, sino también de la relación personal entre el terapeuta y el cliente caracterizada por la empatía, la compasión y la aceptación incondicional (Rogers, 2017).



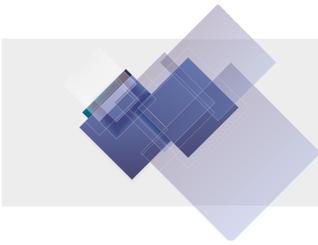
Esa necesidad de vida plena que tenemos los seres humanos emerge como una cuestión relevante e iluminadora, y más ahora que nos encontramos en una situación de tantas crisis y búsquedas personales convergiendo y tensionándose entre sí; frente a las cuales se requiere confiar más en los seres humanos y en su potencialidad.

El ser humano puede vivir en y con todos y cada uno de sus sentimientos y reacciones; emplea todos sus recursos orgánicos para captar la situación existencial externa e interna, con toda la precisión de que es capaz: utiliza de manera consciente toda la información que su sistema nervioso puede suministrarle pero sabe que su organismo puede ser más sabio que su apercepción, y a menudo lo es, permite que todo su organismo funcione libremente y con toda su complejidad al seleccionar, entre múltiples posibilidades, la conducta que en este momento resultará más satisfactoria.

Este postulado es un concepto que hay que analizar con mayor profundidad (lo cual por ahora no se busca en este ensayo); sin embargo, es importante para mí señalar que el solo hecho de plantear este asunto de la posibilidad de entender a la vida plena y de poder optar por ella, nos abre la posibilidad de ver al ser humano en un proceso encaminado a ir logrando condiciones de vida y bienestar que le favorezcan, en un ambiente de libertad y de una realización significativa de sí mismo.

Es esta naturaleza del hombre racional, dinámica, flexible y encaminada a un fin armonizador, lo que le permite ser un ser en proceso de crecimiento. Es esta naturaleza poseedora de una sabiduría interna, la que le permite conducir su vida hacia confines infinitos de crecimiento. Es ésta la que personalmente me hace creer en las personas y me da fundamentos para pensar que trabajar en el acompañamiento y orientación de personas tiene realmente sentido.

Posiblemente tales comentarios puedan resultar inocentes, puesto que también vemos diariamente situaciones de estancamiento y falta de crecimiento, y es por esto que lo que nos dice Rogers acerca de las condiciones que permiten el desarrollo de un sujeto constituyen un elemento clave de la explicación de la naturaleza humana. No se puede esperar que un ser humano se desarrolle en el sentido más pleno de la palabra, si él vive inmerso en un ambiente de falta de aceptación, juicios negativos, incongruencia y falta de empatía.



Por otra parte, tampoco dejamos de reconocer que en el ser humano se pueden presentar algunas inclinaciones negativas; sin embargo, si éstas son primero reconocidas y después aceptadas por el propio ser humano, pueden ser canalizadas e integrarse en el todo que conforma la personalidad del sujeto.

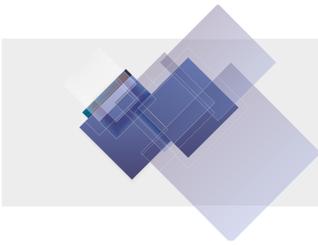
En el contexto actual de confinamiento, se considera pertinente hacer un alto y profundizar en las preguntas mencionadas al inicio. En ese sentido, si somos personas dedicadas al acompañamiento de otros, ello nos conduce a preguntarnos ¿qué tanto creemos en esta postura de ver al ser humano como un ser positivo, que en condiciones favorables puede rescatar lo positivo y la fuerza propia, y compartir lo mejor de sí? Cuando el ser humano –como bien menciona Rogers– no vive los impulsos negativos como enemigos, con base en lo cual se asume la necesidad de controlarlos a fuerza, lo que se está proponiendo es primero aceptar esos impulsos negativos y luego dejar que fluyan libremente en equilibrio con otros impulsos de una índole constructiva. En realidad, cuando eso se da, y se logra aceptar las cosas de ese modo, reconociendo lo negativo para incluirlo e integrarlo en un todo, entonces finalmente se está en mejores posibilidades de alcanzar un equilibrio como sujeto y persona integral.

Sin embargo, este proceso de “desenmascarar” los propios impulsos no es un ejercicio sencillo, ya que requiere de valentía para mirar precisamente en lo más hondo de nuestro ser, de manera que podamos encontrar y aceptar todos esos impulsos (tanto constructivos como contrarios a ello) que estamos viendo en nosotros (y en los otros) como seres humanos. Al proceder así, y sopesar esos impulsos no tan constructivos, damos mejores y más firmes pasos hacia adelante; para poder seguir caminando en ese fascinante proceso de autodescubrimiento y crecimiento para devenir en personas en un momento crucial y único por el que estamos pasando hoy como humanidad. Esto es, son momentos ante los que se requiere refrescarnos en la fuente de lo positivo y creer en esta tendencia natural y positiva del propio crecimiento del ser humano, para estar mejor con nosotros mismos, al mismo tiempo que acompañamos a otros en sus propios procesos de crecimiento, bajo mejores premisas y marcos de orientación.



## Referencias

- Garza Cuellar, E. (2008). *El Reto de humanizar. Reflexiones sobre la urgencia de ser persona*. Ciudad de México: Trillas.
- Lafarga Corona, J. y Gómez del Campo, J. (eds.). (2011). *Desarrollo del Potencial Humano: Aportaciones de una psicología humanista*. Ciudad de México: Trillas.
- Patiño, H. (2012). *Persona y Humanismo. Algunas reflexiones para la educación en el siglo XXI*. México: Universidad Iberoamericana.
- Rogers, C. (2011). La naturaleza del hombre. En Lafarga Corona, J. y Gómez del Campo, J. (eds.). (2011). *Desarrollo del Potencial Humano: Aportaciones de una psicología humanista*. Ciudad de México: Trillas.
- Rogers, C. (2006). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Shapiro, I. (1998). Human nature. *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. Reino Unido: Taylor and Francis. Obtenido de <https://www.rep.routledge.com/articles/thematic/human-nature/v-1>.
- Spiro, M. E. (1954). Human nature in its psychological dimensions. *American Anthropologist*, 56(1), 19-30.
- Straume, L.V. y Vittersø, J. (2017). Fully Functioning Person. En Zeigler-Hill, V. y Shackelford T. (eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Cham (Suiza): Springer. Obtenido de [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8\\_1469-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1469-1)



## La Mirada frente al objeto sagrado

Ana Valeria Torres Sandoval\*

¿HASTA DÓNDE LLEGA NUESTRA PROPIA MIRADA? El simple acto de observar puede parecer algo más bien intrascendente, hasta que planteamos la pregunta por la naturaleza del acto mismo de mirar. El ojo puede trascender distancia y tiempo, e incluso comunicar sin necesidad del lenguaje. ¿Qué hay, entonces, en ella que la hace tan singular?

A pesar de ser nuestra fuente primaria de conocimiento y de contacto con el exterior, la mirada es a menudo relegada a poco más que un instrumento de relación. Si bien el empirismo explora ampliamente el conocimiento sensorial, su papel específico no suele ser explotado a profundidad. No obstante, quizá merece un lugar prioritario cuando se trata de describir la forma en la cual conocemos el mundo.

Mirar condiciona al mundo que conocemos. Podemos, efectivamente, aseverar que la mirada es cambiante dependiendo del objeto al cual se dirige. Si bien tiene la capacidad de condicionar activamente la experiencia subjetiva del mundo (y basta con entender fenómenos tan simples como el equilibrio o tan complejos como el arte), es cierto que ésta es, a su vez, modificada por aquel objeto al que se dirige: no vemos lo mismo a una persona que a un animal, a un objeto terrorífico o a uno que no represente amenaza alguna. Esto es porque al mirar tenemos siempre una carga significativa que inevitablemente imprimimos en el objeto observado.

Nuestra experiencia del mundo está, de hecho, tan permeada por la mirada que cuando queremos mostrar que algo es comprensible, utilizamos en gran medida metáforas visuales: es “evidente”, es “claro”, o “se ve”. Hay una dependencia tal del órgano visual que nuestra vida gira en torno a la luz: cuando ésta nos permite ver con claridad somos productivos, y cuando no, descansamos. Hay todo un discurso moral sobre la oscuridad; todo aquello que nuestro ojo no puede desentrañar resulta misterioso y aterrador. La vista, junto con el oído, nos permite además entender nuestra posición en el mundo, y, en consecuencia, nos obliga a enfrentarnos a *lo otro*.

Esto *otro* a lo que nos enfrenta la mirada es un tema especialmente interesante, pues nos abre la posibilidad de nuevos cuestionamientos acerca de la relación sujeto-objeto. Aquello *otro* se hace especialmente evidente cuando hablamos de mirar; el tacto, el gusto, el oído y el olfato tienen distintos niveles de diferenciación subjetiva, mas ninguno es tan tajante como la mirada. Al probar, oír, oler, e incluso al tocar, el órgano receptor hasta cierto punto se mezcla o se integra a la sensación.

\*Maestrata en Filosofía por la Universidad Iberoamericana. Licenciada en Filosofía por la Universidad Panamericana



No sucede así con la mirada. Cuando observamos algo, el simple hecho de observarlo nos da una certeza de lejanía a causa de la percepción espacial. Lo que observo *no soy yo*, porque siempre estoy mirando en primera persona. No sólo nos otorga la diferenciación certera, sino que nos muestra, además, la cúspide de la subjetividad.

La filosofía nos da la oportunidad no sólo de plantear nuevos problemas, sino de repensar los ya existentes a partir de perspectivas distintas. Pensar en la mirada es pensar en lo otro a partir de la propia subjetividad, y la forma en la cual nos relacionamos con ello.

Cuando la mirada se enfrenta a *algo*, inevitablemente lo vamos a interpretar, formando un concepto de aquello que vemos y una idea de cómo nos debemos comportar ante ello. Por esta razón, no es lo mismo mirar un objeto que a un animal, ni ver a un animal es lo mismo que a una persona. Incluso es distinto a mirar otros ojos.

Esto es así porque cuando miramos no sólo estamos obteniendo datos de aquello externo a nosotros, sino que, con nuestra mirada cargada de significado, también damos forma a lo que se mira. No se mira igual a un niño que al propio hijo, a pesar de no ser esencialmente distinto uno del otro. Esto obedece a narrativas internas que hacen que dos niños sean infinitamente distintos uno del otro dependiendo de los ojos que los miran, puesto que uno lleva consigo la cercanía biológica, los recuerdos en común, el cariño de la convivencia, y la infinitud del amor paternal. Sucede igual con los objetos; no se mira igual un mueble en la cotidianidad que una obra de arte. Basta pensar en la narrativa del arte contemporáneo y la lógica del *ready made*, donde el valor artístico de la obra no radica en su manufactura ni su técnica, sino en la carga significativa y simbólica que se le impone al observarse como objeto artístico.

La mirada entonces se decanta como un medio entre el mundo y el ser humano. Podemos, en efecto, obtener conocimiento a partir de ella; no obstante, ¿qué tipo de conocimiento sería aquel? Pienso, particularmente, en la relación que podría existir entre la mirada y lo sagrado. Si la mirada nos pone en relación con el mundo, el conocimiento que ofrece, en términos de experiencia religiosa, sería profano. No obstante, en el mundo profano hay manifestaciones de lo sacro, como sería el caso del ritual y el objeto sagrado, ambos susceptibles de mirarse. Entonces debo insistir con la pregunta inicial: ¿hasta dónde llega nuestra mirada?

Visto así, me propongo plantear en este ensayo una forma de entender la relación entre el hombre y lo sagrado a partir de la mirada. Específicamente, quiero centrarme en el objeto



sagrado. ¿Qué sucede cuando un creyente se encuentra cara a cara con lo sagrado en el plano material? ¿Qué dinámicas subyacen a este encuentro? Y, específicamente, ¿qué papel juega la mirada en dicha relación?

Resulta tentador tratar de entender de qué manera la mirada se condiciona a partir del objeto al que se enfrenta cuando dicho objeto carga una significación que trasciende al sujeto que lo mira. Como mirar a los ojos de la muerte, observar un vacío que nos aterra a la vez que nos llama sordamente como la luz a las moscas, la mirada se refracta y nos muestra nuestro propio rostro sin carne. Es este regreso de nuestra mirada cargada ya con un significado distinto el que hace que mirar el ineludible fin de la propia vida sea una experiencia completamente distinta a observar algo simplemente cotidiano.

Dentro del mundo de experiencias trascendentes que podemos mirar, como la muerte, el nacimiento, el error trágico, etc., está el enfrentamiento de la mirada con aquello que concebimos como sagrado. Lo sagrado representa, en sí mismo, algo separado, mas no contradictorio; algo que nos supera y que, sin embargo, podemos tocar de distintas maneras. Si queremos entender de qué forma podemos “tocar” y formar parte del mundo de lo sagrado a partir de la mirada, es menester, en primer lugar, saber qué es lo sagrado y de qué forma se presenta -o no- ante nosotros, y en qué medida es que la mirada nos puede -o no- ofrecer conocimiento de ello.

Para hablar de lo sagrado debemos, en primera instancia, hablar del mito y posteriormente del rito, pues no sólo es fundado a partir de éste, sino que también es, en cierto grado, una materialización de él. Es de hecho esta relación sumamente estrecha con el mito lo que confiere al ritual su carácter de sacralidad.

Mircea Eliade (2000) refiere al mito como una realidad cultural, y afirma que “los mitos describen las diversas, y a veces dramáticas, irrupciones de lo sagrado en el mundo” (p. 17). Entendido así, el mito es un cisma en la temporalidad del mundo; una historia completamente verdadera surgida en un tiempo distinto al nuestro, pero no por ello menos real o menos causal de nuestra realidad. Así surgen paradigmas de comportamiento ritual: el ser sobrenatural que tiene parte en el mito actúa de una forma, la cual se instaura y ha de replicarse cuidadosamente en el ritual para conservar su cualidad sagrada.

Podemos además entender al mito como una pretensión de conocimiento real acerca del mundo y sus orígenes, de modo que, al poseerlo, el hombre puede dominar ese mundo. Parece que lo que confiere al hombre ese poder sobre aquello que le rodea, las dinámicas



naturales o incluso sobre los poderes sobrenaturales y desconocidos, es la recreación del mito de origen. El *actuar como* lo hicieron los héroes, los dioses y los antepasados es la puerta entre la temporalidad profana y el mundo de lo sagrado: es reinsertarnos en lo sagrado.

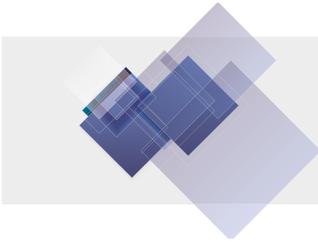
¿Qué es entonces lo sagrado? ¿Por qué deberíamos *reinsertarnos* en ello? Esto parte de que existe cierta ruptura entre lo sagrado y lo profano, cierta distancia.

A lo largo de *Aspectos del mito*, Eliade (Eliade, 2000) alude en repetidas ocasiones al hecho de que el mito es cosmogónico y explica comienzos, y en virtud de ello es que habla del simbolismo que encierra la repetición del mito original, que más que repetición es *reiteración*. Este simbolismo es, al parecer, lo que nos permite ir y venir cruzando la barrera entre la temporalidad real y el tiempo de lo sagrado, tiempo que tiene una dimensión creadora justo por gozar de la presencia de lo sobrenatural. Entendemos así que el rito es a la vez la manifestación y la causa de aquella magia originada en el mito: es la recreación misma la que cambia la temporalidad, y es el mismo poder sobre el mundo natural que confiere el contacto con lo sagrado. Es repetición y nuevo comienzo. El rito mismo configura la realidad de igual forma que lo hizo en un principio, en aquella temporalidad etérea de los orígenes del mundo.

Es así que cuando nos enfrentamos a lo sagrado, la experiencia reconfigura toda nuestra manera de observar. Sabemos que, cuando miramos el rito -o el objeto ritual-, estamos mirando de cerca al mito. ¿Cómo podríamos mirarlo fijamente? Si en sus formas están las formas sagradas, si en sus rostros están los dioses, ¿podemos mirarlo? Mirar algo sagrado sobreviene distintos ámbitos de la experiencia que merece la pena notar.

En *Lo santo*, Rudolf Otto (2005) habla acerca de la experiencia de *lo numinoso*. Comienza el texto con una cita de Goethe: “El estremecimiento es la parte mejor de la humanidad. Por mucho que el mundo se haga familiar a los sentidos, siempre sentirá lo enorme profundamente conmovida” (p. 7). Otto advierte que, para lograr entender su descripción, es necesario que el lector haya tenido alguna experiencia religiosa: es algo que solamente se entiende si se vive; se debe conocer desde dentro.

El texto explica que la categoría de lo santo –o lo sagrado- surge exclusivamente en la esfera religiosa, y en ella se mueve. Esta categoría tiene un elemento que siempre escapa a la razón y que no puede ser abarcada por ella: *lo inefable*. Cuando tomamos este elemento de lo santo y lo apartamos de la carga moral que tiene, tenemos *lo numinoso*. Esto es



una experiencia única dentro de lo religioso, y que sólo se da en este ámbito. Parte de la definición que da Schleiermacher: el sentimiento de absoluta dependencia (Otto, 2005, p. 17). A este primer momento, Otto hace dos especificaciones: primero, es un sentimiento de dependencia radicalmente distinto al natural, más cercano al sentimiento de ser una criatura que está completamente consciente de su propia pequeñez. En segundo lugar, apunta que este sentimiento es concomitante a la verdadera experiencia de lo numinoso, pues no conocemos la divinidad a partir de nosotros mismos, sino que ese sentimiento es un efecto subjetivo de la experiencia de algo fuera de mí, es decir, lo numinoso (Otto, 2005, p. 18).

Nos damos cuenta de que, para experimentar lo numinoso, dependemos completamente de la experiencia de algo otro, que no conocemos y que percibimos como más grande, más poderoso.

“Consideremos lo más hondo e íntimo de toda conmoción religiosa intensa, por cuanto es algo más que fe en la salvación eterna, amor o confianza; consideremos aquello que, prescindiendo de estos sentimientos conexos, puede agitar y henchir el ánimo con violencia conturbadora (...) en los arrebatos y explosiones de la devoción religiosa, en todas las manifestaciones de la religiosidad, en la solemnidad y entonación de ritos cultos, en todo cuanto se agita, urde, palpita en torno a templos, iglesias, edificios y monumentos religiosos.” La expresión que más próxima se nos ofrece para compendiar todo esto es la de *mysterium tremendum* (...) Puede penetrar con suave flujo el ánimo, en la forma del sentimiento sosegado de la devoción absorta. Puede pasar como una corriente fluida que dura algún tiempo y después se ahíla y tiembla, y al fin se apaga, y deja desembocar de nuevo el espíritu en lo profano. Puede estallar de súbito en el espíritu, entre embates y convulsiones. Puede llevar a la embriaguez, al arrobó, al éxtasis. Se presenta en formas feroces y demoníacas. Puede hundir al alma en horrores y espantos casi brujescos. Tiene manifestaciones y grados elementales, toscos y bárbaros, y evoluciona hacia estadios más refinados, más puros y transfigurados. En fin, puede convertirse en el suspenso y humilde temblor, en la mudez de la criatura ante... -sí, ¿ante quién? -, ante aquello que en el indecible misterio se cierne sobre todas las criaturas (Otto, 2005, p. 21).

Con esta descripción tan detallada y a la vez tan cercana sobre lo numinoso, podemos entrever por qué la experiencia subjetiva se ve abrumada por ello. El misterio tremendo parte del *tremor*, dice Rudolf, muy distinto del atemorizarse. El *tremor* no paraliza; es



provocado por lo numinoso, es un sentimiento de maravilla y un “pavor peculiar”. Un pavor ante aquello que nos hace conscientes de nuestro estatus de criatura.

Esta conciencia de nuestra propia pequeñez, empero, cambia toda nuestra percepción, no sólo de nosotros mismos, sino de todo lo que acontece alrededor del objeto sagrado en cuestión. El objeto sagrado, al igual que el ritual, tiene la capacidad de hacernos experimentar lo numinoso.

¿Qué es el objeto sagrado sino la materialización del mito? Más que el rito, incluso, el objeto sagrado tiene la capacidad de hacer tangible *lo verdaderamente otro*, lo numinoso, lo inefable. El objeto sagrado tiene un valor de culto, lo cual cambia su estatus de un objeto cotidiano para convertirse en algo excepcional y único.

Georges Didi-Huberman (1997) pone como un ejemplo *La Verónica*, o el Velo de la Santa Faz, paño que se sostiene en los Evangelios apócrifos, en donde se relata que Santa Verónica dio a Jesucristo durante el viacrucis para limpiar su rostro, en el cual quedó impreso, milagrosamente, el rostro de Jesús.

“Todo en ella, en efecto, parece responder a los caracteres reconocidos hasta aquí en la visualidad aurática. Para el cristiano de Roma, la Verónica es sin duda esa “trama singular de espacio y tiempo” que se da a él en un espaciamento obrado, en un *poder de la distancia*: pues habitualmente le resulta invisible (...) Pero esta ostensión de lo lejano no deja de constituir, empero, un fantástico *poder de la mirada* que el creyente presta al objeto dado que, en lo poco que ve, llegará a ver a su dios mismo -Jesucristo en su milagroso retrato- *alzar los ojos hacia él*; entonces, cuando la imagen se inclina literalmente hacia los fieles, a éstos no les queda sino arrodillarse en masa y *bajar sus ojos*, como tocados por una mirada insostenible” (p. 97).

Podemos *ver* aquí -y la analogía ocular es propósito- cómo la experiencia de lo numinoso se condensa en la mirada: yo veo un objeto, que ante todo es un objeto sagrado, santísimo, irremplazable... y lo que hago es, en una instancia -como dice Didi-Huberman- desear, puesto que el objeto se encuentra oculto. Y es que los objetos sagrados tienen, además, un lugar específico; gran parte de la existencia sagrada de los objetos rituales o las reliquias es justamente su inaccesibilidad y la permanencia en lo oculto, en lo cerrado, ajenos por completo al ojo y a su indiscreción.



Pero en un segundo momento, lo que hacemos ante un objeto sagrado que ya salió de ese lugar escondido y se muestra ante nosotros es bajar la mirada. Es como si sintiéramos vergüenza de nuestra propia y precaria condición, como si con la sola mirada ultrajáramos la sacralidad del objeto en cuestión. ¿Qué tan poderosa concebimos nuestra propia mirada que necesitamos cierta autorización -moral, si acaso, u ontológica- para poder mirar fijamente al objeto sagrado?

Más adelante, añade:

“Pero en esta dialéctica de las miradas -no atreverse a ver porque uno se cree mirado- no es más que un *poder de la memoria* lo que inviste aún más la ostensión por todas las imágenes virtuales ligadas al carácter de reliquia prestado al objeto, su carácter de memorial de la Pasión” (Didi-Huberman, 1997, p. 97).

Cuando el hombre se enfrenta a lo que concibe como sagrado, experimenta el misterio tremendo. Eventualmente, la experiencia religiosa adquirirá mayor sofisticación e incluirá otros elementos, pero en su raíz más cruda y rudimentaria, consistirá en la sensación que se produce en el hombre al saberse vulnerable y comprender en algún grado lo numinoso: no su totalidad ni su naturaleza, desde luego; pero sí el contraste que forma con el hombre mismo. Es esta experiencia religiosa lo que le da a aquello el carácter de sagrado, y lo que fungirá como motor para la conducta ritual humana.

¿Qué pasa en el hombre cuando siente el *tremor*, cuando se siente criatura, cuando experimenta lo numinoso? O, más específicamente, ¿qué opera en nosotros cuando dirigimos la mirada a algo que hace tan evidente nuestra calidad de criatura dependiente e insignificante en comparación con algo que todo lo contiene, que todo lo es?

¿No es acaso toda esta carga, toda esta significación, la que provoca ese *tremor*? ¿No es, como dice Didi-Huberman, ese poder de la memoria que trae a nosotros una infinidad de, como él dice, imágenes virtuales que lo engrandecen ante nuestros propios ojos?

Entendemos entonces que la mirada, frente al objeto sagrado, tiene un lugar primordial. No sólo nos permite conocer al objeto sagrado, que sería el primer acercamiento al problema, sino que abre una gama de posibilidades para entender al ser humano como ente que se sabe creado y dependiente, y ver de cerca, también, a ese ente creador.

La mirada frente al objeto sagrado es la mirada que se sabe intrusa, que se esconde



por saber que está viendo “de más”. Es una mirada cautelosa y respetuosa, temerosa incluso, que carga de significación religiosa, moral, mítica y ritual al objeto en sí. El objeto es investido de todo esto justamente por la mirada. Cuando nos enfrentamos al objeto sagrado es que sucede la concatenación de imágenes virtuales que proyectamos en una sola, y ese objeto se vuelve receptáculo de adoración y temor.

Es importante entender que aquí subyace una dinámica sujeto-objeto particular: es el sujeto el que, mediante la carga significativa, simbólica, histórica, social y personal que conlleva la experiencia religiosa, es capaz de otorgar al objeto ritual el carácter sagrado. El objeto como tal no tiene esta característica inherentemente, sino que es investido mediante el acto mismo de la adoración, o incluso con un ritual previo de sacralización que tiene por finalidad purificarlo y con ello cesar su existencia profana. Posteriormente, el objeto ritual -ya investido de sacralidad- juega también su papel sobre aquel que lo observa.

De este modo,  *vemos* un diálogo significativo entre sujeto y objeto que se juega únicamente con aquella mirada cargada de intencionalidad. La mirada llega activamente al objeto, sí; pero más adelante es refractada para mirar de vuelta. En ese sentido, podemos percibir que todo objeto es, en algún grado, un espejo: no sólo miro al objeto sagrado y con ello le otorgo, mediante mi discurso interior, la sacralidad, sino que, al otorgarle esa sacralidad mediante la mirada, me siento observada por el objeto mismo, y me reconozco en él, haciendo evidente mi propia pequeñez.

Este es el lugar prioritario de la mirada frente al mundo: no sólo es el instrumento mediante el cual el ser humano puede conocer el mundo, sino que es su propio reconocimiento en él. Miro al mundo, y el mundo me mira de regreso. Conozco al mundo, y a través del mundo puedo conocerme también. La mirada es hilar narrativas y construir discursos distintos, mediante los cuales seamos capaces de entender no sólo la mirada que va hacia afuera, sino la que, ya cargada de nueva significación, se regresa para mirar al interior.

Es posible concluir, por lo tanto, que la mirada es un punto clave cuando hablamos de la experiencia religiosa. Esto no quiere decir, de ninguna manera, que la experiencia religiosa sólo se da mediante la vista. Simplemente nos invita a repensar los lugares comunes del comportamiento humano para entender discursos paralelos que puedan explicar otros lados del fenómeno religioso.



El discurso sobre la mirada nos invita también a una reformulación del empirismo donde el aparato sensorial se particularice, como en el caso de la mirada, para entender nuevas aristas de la percepción. Las implicaciones de la narrativa oculocentrista son muchísimas: hablar de la mirada es hablar de luz y sombra, de cercanía y lejanía, de figura, color, miopía y astigmatismo. Es hablar, finalmente, de un órgano que tiene la primacía, y por lo tanto tiene la capacidad de moldear nuestra realidad a su propia conveniencia.

Es por eso que me resulta natural ver la relación entre mirada y sacralidad. La experiencia ocular no sólo permea nuestro conocimiento del mundo profano, sino también del mundo sagrado. Nuestra condición humana nos permite ver sólo como humanos, pero nuestra ritualidad y nuestra capacidad de ejercitar la religiosidad nos abren la posibilidad de una mirada *distinta*. También hay, para esto, una metáfora ocular: *abrir el tercer ojo*. Abrirnos a nuevas miradas, ver de forma diferente, de forma sagrada.

Por último, vale la pena dejar abierta la pregunta sobre si la mirada tiene, de hecho, ese poder transgresor del cual la investimos al asumir que el objeto sagrado no debe mirarse fijamente.

¿Qué poder tiene nuestra mirada que despoja todo aquello que toca?

¿Hasta dónde llega nuestra propia mirada?

Más allá del rito, más allá del arte o del bien, ¿podrá nuestra mirada llegar a ver, incluso, lo sagrado?



## Referencias

Didi-Huberman, G. (1997). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires: Manantial.

Eliade, M. (2000). *Aspectos del mito*. Barcelona: Paidós.

Otto, R. (2005). *Lo santo: lo racional y lo irracional en la idea de Dios*. Madrid: Alianza



## Contacto

La revista Lucens convoca a los autores interesados en publicar textos académicos a que envíen sus artículos al correo:

[aplaneacion@ump.mx](mailto:aplaneacion@ump.mx)

## Información

Las indicaciones para autores sobre el formato de los documentos se encuentran en:

<http://www.ump.mx/area-de-investigacion/>



**LUCENS**  
REVISTA DE INVESTIGACIÓN



**Universidad Motolinía Del Pedregal**  
**Av.De Las Fuentes 525. Col. Jardines Del Pedregal. México D.F.**