



UNIVERSIDAD DR. JOSÉ
MATÍAS DELGADO

ISSN
1995-4743



AKADEMOS

Órgano de difusión de la Red Docencia-Investigación

Revista semestral

Año 16

Vol. 1 y 2, n. 38 y 39

Enero-Diciembre 2022

Contenido

Editorial 7

200 Años de Educación Superior en El Salvador:
ideas del pasado y del presente

Oscar Picardo Joao 9

La educación para El Salvador en el siglo XXI:

Contextos, paradigmas y propuestas

Marta Eugenia Valle Contreras

Mario Zetino 61

La religión y su metamorfosis política

David E. López 76

“¡Como un perro! en el periférico” Sobre el
apócrifo antropología mexicana

Ricardo F. Macip 99

Obtención del suplemento nutricional criovita

ATP. De “trucha de fontana” *Salvelinus*

fontinalis, “trucha arco iris” *Oncorhynchus*

mykiss y de cangrejo *ulcides occidentalis*

Javier Urrutia García 120

AKADEMOS

Órgano de difusión de la Red Docencia-Investigación
Universidad Dr. José Matías Delgado

AUTORIDADES

Dr. David Escobar Galindo
Rector Emérito

Dr. Enrique Sorto Campbell
Rector

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Oscar Picardo Joao
Director del Centro de Investigaciones
en Ciencias y Humanidades, CICH

Dr. David Ernesto López
Filósofo, Filólogo, Investigador del Centro
de Investigaciones en Ciencias y Humanidades, CICH

Dra. América Rodríguez Herrera
Antropóloga Social, Docente, Investigadora.
Unidad de Desarrollo Regional,
Universidad Autónoma de Guerrero, México

Lic. Mauricio González Orellana
Economista, Investigador del Centro
de Investigaciones en Ciencias y Humanidades, CICH

Lic. Ana Lilian Ramírez C.
Coordinación de número y cuidado de la edición

Lic. Carlos Alberto Saz
Corrector gramatical, Investigador del Centro de
Investigaciones en Ciencias y Humanidades, CICH

Lic. Mario Edgardo Zetino
Corrector gramatical, Investigador del Centro de
Investigaciones en Ciencias y Humanidades, CICH

Lourdes Martínez de Mojica
Apoyo secretarial

Edición:
eISSN en trámite

Plataforma:
InDesign CC 18.4
Tipografías: Myriad Pro, Garamond

Misión CICH

Generar la investigación científica en sus distintos campos, apoyar e impulsar aquella que se realice en las distintas unidades académicas de nuestra Universidad. Integrar y canalizar los esfuerzos institucionales vinculados con la investigación interdisciplinaria, la capacitación del personal académico y la difusión de los resultados obtenidos.

Visión CICH

Proyectar y consolidar al Centro de Investigaciones mediante productos de alta calidad científica y académica, que logren ser reconocidos en los ámbitos nacional e internacional, por sus aportes al desarrollo científico y social.

© 2022 Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades, CICH.
Universidad "Dr. José Matías Delgado", Campus I, Km. 8 1/2 carretera a Santa Tecla. Antiguo
Cuscatlán, Dpto. de La Libertad, El Salvador, C.A.
Tel.: (503) 2278-1011 ext.: 168. Fax: (503) 2289-5314
Correo electrónico: centrodeinvestigacion@ujmd.edu.sv

Distribución
Editorial Delgado, Universidad "Dr. José Matías Delgado"
Tel.: (503) 22 12-9415. Fax: (503) 2289-5314. Correo electrónico: editorialdelgado@ujmd.edu.sv
El contenido de los artículos es responsabilidad exclusiva de los autores.
Hecho el depósito que manda la ley.

AKADEMOS

Es el órgano de divulgación y difusión del Centro de Investigaciones y la Red Docencia Investigación de la Universidad Dr. José Matías Delgado, un espacio editorial amplio para la publicación de trabajos inéditos de investigación reflexiones teóricas, de reseñas bibliográficas en los distintos tópicos de las ciencias, la tecnología, las artes y la cultura.

Akados surgió como una publicación académica semestral del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades y de la Red Docencia Investigación, desde el año de 2007, como un espacio donde puedan converger distintas disciplinas del quehacer investigativo de la UJMD y de otras instancias académicas científicas nacionales e internacionales. Su objetivo primordial es ser un medio para la transmisión de conocimientos de las distintas disciplinas de las ciencias, la tecnología, las artes y la cultura. Esperamos que el quehacer investigativo se vea reflejado en sus páginas y se conozca ampliamente a través de su difusión y divulgación. Desde 2019, circula en formato electrónico en la plataforma de Redices, CAMJOL y Latindex. A partir de 2020 mantendrá una convocatoria abierta para recibir colaboraciones de trabajos inéditos que se ajusten a los criterios editoriales de la revista; así mismo serán sometidos a un dictamen del Consejo Editorial quien valorará si está apto para seguir los siguientes pasos de la gestión editorial. Si el dictamen es positivo se hará el proceso de dictaminación de doble ciego, que se hará previa la selección de dos o más evaluadores tanto nacionales como internacionales, expertos en el tema que desarrolla la propuesta de artículo. De acuerdo al resultado que proporcionen dos de los dictaminadores se dará continuidad o discontinuidad al proceso. Se les enviará la notificación a los autores de la decisión tomada.

El dictamen de los evaluadores puede ser en las siguientes modalidades:
a) publicable sin correcciones; b) publicable con algunas observaciones o cambios a corregir; c) publicable con sugerencias y d) no publicable.

CONTENIDO

Editorial	7		
200 Años de Educación Superior en El Salvador: ideas del pasado y del presente Oscar Picardo Joao	9	“¡Como un perro! en el periférico” Sobre el apócrifo antropología mexicana Ricardo F. Macip	99
La educación para El Salvador en el siglo XXI: Contextos, paradigmas y propuestas Marta Eugenia Valle Contreras Mario Zetino	61	Obtención del suplemento nutricional criovita ATP. De “trucha de fontana” <i>Salvelinus fontinalis</i> , “trucha arco iris” <i>Oncorhynchus mykiss</i> y de cangrejo <i>ulcides occidentalis</i> Javier Urrutia García	120
La religión y su metamorfosis política David E. López	76		

Akademos números 38 y 39 se publica en formato digital manteniendo su rigor y calidad científica que la ha caracterizado en estos 17 años de difusión universitaria, bajo el cuidado editorial del Centro de Investigación en Ciencias y Humanidades (CICH) de la Universidad “Dr. José Matías Delgado” (UJMD).

Presentamos en esta edición cinco trabajos:

- “200 años de educación superior en El Salvador: Ideas del pasado y del presente” de Oscar Picardo Joao, como una investigación de gabinete en formato de ensayo histórico y fenoménico.
- “La educación para El Salvador en el siglo XXI: Contextos, paradigmas y propuestas” una investigación de Marta Eugenia Valle y Mario Zetino, basada en experiencias teóricas y prácticas.
- “La religión y su metamorfosis política” una propuesta de David López, con un profundo tratamiento bibliográfico y experiencial.
- “¡Como perro en el periférico!, Sobre el apócrifo antropología mexicana” de Ricardo F. Macip, un trabajo que recupera la vitalidad de la antropología contemporánea con crudeza.

- “Obtención del suplemento nutricional criovita ATP de trucha de fontana (*Salvelinus fontinalis*), trucha arco iris (*Oncorhynchus mykiss*) y de cangrejo (*ulcides occidentelis*) de Javier Urrutia, basado en experiencias reales con pacientes y resultados impactantes.

La propuesta de contenidos, como es tradición, incluye diversas áreas del saber que se corresponden a las líneas de investigación del CICH y el mándalo legal de la investigación institucional de la UJMD: educación, filosofía, educación artística y salud; un espectro amplio para las diversas comunidades académicas.

En un escenario complejo de transformación digital, inteligencia artificial y disrupción tecnológica es sumamente importante rescatar e integrar en el debate el pensamiento humanístico y científico, para no perder el rumbo en la encrucijada de las sociedades líquidas (Bauman) y en el océano de las *fake news* y de las redes sociales que inundan los colectivos diversos, dispersos y atomizados.

En nombre del equipo editorial de Akademos, gracias por leer, comentar y criticar nuestro trabajo; bienvenidos (as) a ésta revista que intentará llevarnos por los jardines de las ciencias, Akademos.

200 Años de Educación Superior en El Salvador: ideas del pasado y del presente¹

Oscar Picardo Joao

Director del Centro de Investigaciones en Ciencias y

Humanidades, CICH de la Universidad Dr. José Matías Delgado

opicardo@ujmd.edu.sv

AKADEMOS es una revista semestral. De amplio espacio editorial, para la publicación de trabajos inéditos de investigación, artículos de análisis, reseñas y opinión, en los distintos tópicos de las ciencias, la tecnología, las artes y la cultura.

San Salvador, El Salvador, Centroamérica

Fecha de Recepción: 05/10/2022

Fecha de aceptación: 03/11/2022

A modo de introducción

Este ensayo es una suma de ideas sobre el tema de universidad —o de educación superior— en El Salvador, con la finalidad no sólo de presentar un aporte de cara a la convocatoria del Bicentenario de la Independencia de El Salvador, convocada por la Universidad “Dr. José Matías Delgado”, sino también, para dejar sentado un precedente hasta ahora no muy tratado, y que pueda servir al contexto académico en ge-

neral y al propio Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) de El Salvador. Obviamente el tema de la historia de las universidades tiene una articulación con el aspecto de identidad como base histórico-social de la propia historia de la ciudad de San Salvador, es decir, es parte del todo histórico capitalino.

En muchos rincones literarios e históricos aparece el tema de las universidades, de modo directo o tácito, y en estas evidencias

1 Este ensayo está conformado con escritos realizados entre 1995 y 2021; contiene investigaciones de gabinete y experiencias de diversos momentos; integra referencias y citas con enfoques distintos y diversos.

o vestigios encontramos datos interesantes, que al garete no tienen un rumbo; inclusive encontramos datos insólitos y cuasi desconocidos en el espectro histórico universitario. En este sentido, el estudio apunta a una sistematización histórica, a un ordenamiento cronológico y a una unificación de datos, con la finalidad de constituir la posible “Historia de la educación superior en El Salvador”.

Este ensayo desde su comienzo asume ciertos vacíos, siempre habrá un “más” que emergerá en la crítica; pero lo importante es comenzar con lo que se tiene. Hasta el momento se ha conseguido alguna bibliografía pertinente y se han visitado archivos, los tres más importantes: Biblioteca Nacional de El Salvador “Francisco Gavidia” (BI-NAES), MINEDUCYT y Universidad de El Salvador. No obstante, la información es débil y con ciertas lagunas.

En la ciencia histórica, a la hora de diseñar un estudio hay que responder a una pregunta fundamental: ¿desde dónde, por dónde y hacia dónde nos dirigimos?; en el caso de las universidades salvadoreñas el devenir facilita la respuesta. Aparentemente podríamos dividir la historia de las universidades en cinco grandes etapas: I) Influencias académicas de la Universidad de San Carlos Borromeo de Guatemala (1681 –1841); II) La Universidad de El Salvador (1841-1965); III) Las universidades privadas (Ley- UCA), (1965-1995); IV) La Reforma en Educación Superior y el Sistema de Supervisión y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en El Salvador (1995-2020); y V)

El camino de la transformación digital en la pandemia por COVID-19.

Desde los albores de la Grecia Ática, en donde, camino a Eulisis, en el 387 a. C. Platón fundaba en el Jardín de Academos una “Escuela” –la academia-, para transmitir sus ideas y reflexiones, para romper con los mitos, teogonías y religiones órficas; pasando por el florecimiento universitario de la edad media, en Salerno, y las universidades italianas en donde se sistematizó el Derecho Romano, Bologna (1088), en París (1170), Oxford, Praga, Palencia (1212), Salamanca (1215), en donde las ideas del cientismo, empirismo, racionalismo y revolución científica transformaron la decadencia del oscurantismo medieval; y por Centroamérica, en San Carlos Borromeo, Guatemala (1681), a donde llegaron los hitos de la Revolución Francesa que posibilitaron la independencia, hasta la Universidad de El Salvador (1841), en donde se gestó una modalidad crítica para abrir los espacios cerrados en la política, las universidades han tenido una palabra que decir a la ciudad y en ella a la sociedad. Las universidades han sido gestoras de cambio, de innovación y de una dinámica para frenar la entropía de la ataraxia y del conformismo.

Con la docencia se ha enseñado nuevas formas de vida más humanas. La docencia universitaria siempre será un trabajo prospectivo y de futuro; en efecto, enseñamos y generamos aprendizajes para que el estudiante se supere y nos supere y, más adelante sea un ciudadano con capacidades para diseñar propuestas o resolver problemas de su tiempo. El docente, es o debe ser un mo-

delo “*Doctus, Probus et Probatum*” (D. López), y su docencia o capacidad de enseñar viene dada porque conoce, comprende y aplica un área del saber; porque ha investigado y aportado a la ciencia y porque es un especialista. El docente siempre trabaja con el futuro de las personas, suma, da valor agregado para ser más y mejor.

Con la investigación se ha profundizado en la realidad del *mysterium* descubriendo nuevas facetas. Los proyectos –y el aprendizaje por proyectos- más allá de la responsabilidad social universitaria posibilitan un aprendizaje de competencias, práctico o pragmático, y permite al estudiante, al docente o al investigador conectarse con las demandas reales de la gente.

En la universidad también co-existen los proyectos o la proyección social, una extensión universitaria que conecta las aulas y el laboratorio con la realidad histórica de la gente; con la proyección social se ha apaleado situaciones de crisis; es una dimensión ética de la universidad que sirve como espacio de aplicación de teorías, pero también de servicio a los demás.

Estas tres funciones universitarias como poder social han superado la contemplación llegando a la transformación; el *dynamis* de la ciudad y de la sociedad se debe por una u otra circunstancia a la vida universitaria.

La dimensión administrativa y financiera de la universidad está al servicio de la ciencia y es parte de la maquinaria universitaria; no se debe ver aislada o fragmentada. Los

procesos administrativos-académicos conforman una red de apoyo y garantizan la institucionalidad de las universidades. Aseguran los procesos de funcionamiento, velan por la infraestructura y equipamiento, y administran la diversidad de recursos humanos que conforman las ciudades universitarias, desde lo más básico o simple hasta lo más complejo. Hablamos de un tipo de “administración académica” y de “finanzas educativas”: los adjetivos tienen peso. En este contexto, la tradicional rentabilidad de tipo empresarial es sustituida por la eficiencia, para invertir en las funciones universitarias.

1.- Universidades y diversidades: sobre el concepto de universidad

Por razones de rigor conceptual estamos dedicando esta parte introductoria para aclarar términos, y obviamente el concepto de universidad requiere este tratamiento por ser un factor neurálgico de la investigación. Aparentemente, es obvio el significado *a priori* del concepto universidad, no obstante, es menester conocer algunos aspectos etimológicos e históricos, y por supuesto develar el significante para nuestra realidad salvadoreña.

El término universidad proviene del latín *Universitas, atis*, cuya comprensión es: la multitud de todas las cosas, el mundo de..., el universo de...; dicho concepto proviene a la vez de una combinación etimológica de otras raíces latinas: a) *Unus, a, um* que se traduce como: uno, alguno, igual, semejante; b) *Verso, sare*, que se traduce como: volver a..., tratar sobre...; c) *Versus, a, um*, que se

traduce como: vuelto, mudado, cambiado; y d) *Verto, tere*, que se traduce como: tomar, volver, convertir.

Reflexionando sobre el aspecto etimológico, y tomando en cuenta la primera acepción, universidad significa un lugar sustancial en donde se encuentra lo relacionado con lo multidisciplinario, en donde lo semejante y lo cambiante se trata, se toma, se vuelve sobre ello. Ahora bien, si estructuramos estas realidades semánticas, el concepto universidad existivamente supone la concreción significativa y significadora del desenvolvimiento multidisciplinario, es decir, el lugar en donde las múltiples disciplinas convergen.

El concepto universidad se comenzó a emplear en la Edad Media, para designar cualquier comunidad o corporación considerada en su aspecto colectivo. A finales del siglo XII, la palabra universidad se aplicó exclusivamente para designar la comunidad de maestros y discípulos que se reunían en una población con el objeto de dar y recibir, recíprocamente, instrucción en las diferentes disciplinas científicas que entonces se cultivaban.

El lugar histórico de las universidades es Europa, en torno a corrientes de pensamiento o concretamente a pensadores, que inicialmente estaban vinculados a monasterios; aunque desde los pre-socráticos, pasando por las escuelas “Peripatéticas”, los “Círculos del Aerópago”, la “Academos” platónica y otros grupúsculos pedagógicos, existían estos antecedentes como grupos de saber, los monasterios –y las ordenes monacales-

son el antecedente directo de la universidad; en estos recintos religiosos culturales estaban las grandes bibliotecas, los lectores, traductores y copistas.

Dominicos, franciscanos y jesuitas, como órdenes religiosas destinadas a la evangelización, ya incorporaban en sus tareas la apología y la teología, y esta tarea intelectual comenzó a generar una cultura cuasi-académica. Desde las primeras universidades italianas en donde fructificó el Derecho Romano hacia el 1088, y desde 1170 tenemos datos históricos de la Universidad de París cuyos estatutos se consolidaron hasta 1208; también la Universidad de Bolonia recibió sus estatutos en 1203 bajo el consentimiento del papa Inocencio IV. Así los “Glosadores Boloñeses” comenzaban a despuntar en materia jurídica, mientras que los parisinos hacían otro tanto en materia teológica. España como potencia no se quedó atrás, Alfonso VIII en 1212 fundó en Palencia los Estudios Generales, con iniciativa gubernamental; ante la corta vida de esta institución, emerge con impulso del rey Don Alfonso IX la gloriosa Universidad de Salamanca en 1215 y con el mismo carácter público de Palencia, hasta que en 1255 recibió el visto bueno papal. En estas universidades el pensum de estudio era establecido por el *Trivium* y *Cuadrivium* (gramática, lógica, retórica, geometría, astronomía, etc.); posteriormente se sumaron carreras más específicas. Estas universidades tenían un talante aristocrático, sólo para clases privilegiadas: eruditos, intelectuales, nobles, literatos y eclesiásticos. El reinado de Carlos III propició una nueva política administrativa

para las universidades, así para el siglo XVI se impulsan nuevos programas de estudio y se nombran censores debido al ingreso de corrientes sospechosas (Bacon, Descartes, Locke, etc.); con este nuevo impulso las universidades cruzan el Atlántico.

Otra de las evidencias de la consolidación de las universidades, es la respuesta del Concilio de Constanza (1414-1418), y de las bulas *Inter Cunctas e In eminentis* (22 de febrero de 1418), en donde se condenan los errores de Juan Wicleff, quien entre otras cosas afirmaba: “Las universidades, estudios, colegios, graduaciones y magisterios en las mismas, han sido introducidos por vana gentilidad y aprovechan a la Iglesia tanto como el diablo” (Castañeda, 1947, p. 20)

2.- Los modelos universitarios en la historia salvadoreña

Una vez conocida la etimología y el devenir histórico del fenómeno universidad, es necesario ahora, interpretar y buscar una clave de lectura para el significado de universidad en El Salvador. Por coherencia, vamos a tratar cuatro acepciones correspondientes a las cinco etapas de la historia universitaria en El Salvador, a saber: a) Influjos de San Carlos Borromeo de Guatemala; b) La Universidad de El Salvador; c) Las universidades privadas; d) La reforma de 1995; y e) Las universidades en la transformación digital debido a la pandemia por COVID-19. Así, los conceptos correspondientes son: a) La universidad: lugar privilegiado de fe y ciencia; b) La universidad de los derechos públicos; c) La universidad de clases y de crisis; d)

La universidad para la globalización; y e) La universidad digital. A pesar que estas cinco acepciones no tienen un carácter absoluto, lo que a su vez no permite generalizar, se intenta una aproximación guiada por variables muy genéricas.

La universidad como lugar privilegiado de fe y ciencia. Esta concepción representa la etapa histórica que va desde el surgimiento de las universidades a finales del siglo XI, principios del siglo XII (1088- 1170), hasta mediados del siglo XIX (1841).

En esta amplia etapa histórica surgen las universidades como centros del saber sumamente restringidos, en donde los nobles y eclesiásticos eran los únicos que tenían acceso a este tipo de estudios; obviamente, su propio *status* era el que posibilitaba el acceso, en tanto que los centros universitarios estaban vinculados a los gobiernos o a la iglesia, y esto permitía intencionalmente formar las tradiciones dinásticas.

Después de la crisis del siglo XVII con el Renacimiento y la “ciencia libre”, mientras se desvanecía la “lucha teológica”, surge una nueva corriente en Alemania de la *Aufklärung*, y el movimiento libertador que levanta al pueblo contra Napoleón crea la Universidad de Berlín —obra en buena medida de Humboldt—.

Napoleón fue uno de los pioneros en crear un centro de estudios con un objetivo definido: la Universidad de Francia, destinada a educar a los servidores del Estado. Desde entonces en Europa se han concebido tres

tipos de universidades: universidad profesional francesa, la universidad de investigadores alemana y la universidad de tradiciones humanísticas inglesa. La universidad alemana proyectaba su influencia en todas partes y contribuía a la transformación de la napoleónica reformada por el historiador Víctor Duruy (Castañeda, 1947, p. 21). Italia después de su unificación enviaba a sus profesores a Alemania y a la misma Inglaterra victoriana. España reacciona más tarde con los influjos de Alfonso VIII y Alfonso X ‘El Sabio’, transformando las escuelas musulmanas, judías y de traductores en recintos competitivos.

En todo caso, los centros de estudios universitarios en Europa, con sus características peculiares, eran espacios elitistas, destinados a las cúpulas sociales de la nobleza y de la iglesia, con sus raras excepciones.

Cuando la universidad llega a la colonia, esta diferencia se acentúa más; inicialmente las universidades estaban bajo el dominio religioso (Vidal, 1969), e inclusive estudiaban sólo los “Naturales”, habiendo una discriminación étnica. Probablemente las limitantes académicas agudizaron más esta situación, los pocos *Magister* frente a un alumnado regular que provenían de las alcurnias de otras geografías ampliaban más la brecha. Por otra parte, en muchos recintos universitarios –por no decir en todos- la lengua de las cátedras era en latín, la cual a su vez era la lengua oficial de la Iglesia, código extraño en algunos lugares, y por su estructura compleja gramatical de declinaciones, no era fácil aprenderlo; sólo aquellos

que desde jóvenes tenían tutores especiales o ingresaban a colegios o seminarios podían entender este lenguaje, lo cual distanciaba más la posibilidad de acceso.

En conclusión, las universidades eran un verdadero privilegio que en cierta medida beneficiaba a dos grandes grupos de poder: iglesia y nobleza, y al servicio de éstos, la ciencia permitía la continuidad dinástica, siendo el conocimiento un instrumento de poder para dominar a las grandes mayorías populares e ignorantes.

La universidad de los derechos públicos.

Este concepto representa a la etapa que inicia con la fundación de la Universidad de El Salvador (1841), hasta la apertura de la primera universidad privada (1965).

La Universidad de El Salvador, establecida en 1841, desde sus inicios representa un giro copernicano; ya en su Decreto ejecutivo (Archivo General de la Nación, 1974), en el numeral 2º dice: “se recibirán en el colegio –preparatorio preuniversitario- de cuenta de hacienda pública, doce niños pobres que vistan beca, quienes deberán saber leer, escribir y aritmética” (p. 396); y en el numeral 4º apunta: “Todo el que quiera establecer clases gratis de enseñanza en cualquier otro ramo de ciencias y artes, queda exonerado de todo cargo concejil y de nombramientos para empleos públicos si no quisiesen aceptarlos”(p. 412). Inclusive, ya en 1849, cuando la universidad iba creciendo, el presidente de turno, Dr. Doroteo Vasconcelos, emitió un decreto, por el cual, los que murieran *ab intestato*, sin herederos

forzosos, pagarían un medio por ciento de cada cien pesos en adelante sobre el capital efectivo que dejaran, para beneficiar a la universidad (p. 412).

Como podemos apreciar, el espíritu cambia, hay un sentido de sensibilidad que apunta a ese ineludible carácter público y secular de la institución; pero este cambio no es casual, tiene a la base una concepción emancipadora del dogmatismo religioso; para la fecha (1841), las ideas anticlericales de la Revolución Francesa (1789), ya estaban asentando bases. La nueva sociedad republicana y parlamentaria ubicaba en la antípoda del desagrado toda reacción eclesial y monárquica; no hay que olvidarse que fue en 1841 cuando el Congreso emite el Decreto que establece que El Salvador es una nación libre, soberana e independiente (Archivo General de la Nación, 1974). Y este espíritu de emancipación estaba reflejado en la análoga institución universitaria que nacía con la soberanía; aunque esto no significa que las relaciones Estado-Iglesia, a pesar de la independencia (1821) estuvieran tensas; de hecho el 24 de junio de 1840 la Asamblea Constituyente emanó un Decreto con el que se autorizaba al Presidente Provisional del Estado para que con arreglo al Derecho Canónico promoviera la elección del obispado (Salinas, 1992), y efectivamente el 28 de septiembre de 1842 con la Bula *Universalis Ecclesiae procuratio* se erigía la Diócesis de San Salvador (Delgado, 1992).

En el texto de la Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador de 1951, se transluce

este espíritu de “Derecho Público”; en el Considerando II establece la finalidad institucional de acuerdo a las “necesidades del pueblo salvadoreño”; en la Naturaleza Jurídica, Art. 1 se declara como “corporación de derecho público”; en los Fines, literal “d” se establece el “sentido social y la formación del estudiante”; en el Régimen de becas, Art. 20 se afirma que “los estudios serán gratuitos para los estudiantes de modestos recursos económicos”. Esta concepción, también se denota en el Estatuto Orgánico de la Universidad de El Salvador (Asamblea Legislativa, 1951).

En conclusión, con la Universidad de El Salvador frente a su inmediata antecesora, Universidad de San Carlos en Guatemala, la diferencia es sustancial, hay un giro conceptual institucional, un nuevo modo de concebir la universidad como un “servicio público” abierto a todos; no obstante, predominarán algunas constantes de analfabetismo, distancia, etc., en las clases rurales y marginales que, como causa estructural, impedirá el estudio superior. Para 1957 el número total de estudiantes universitarios era bajo (1,648), frente a una población de bachilleres que representaba un 30 % de esta población (Morles, 1988), pero la puerta está abierta.

La universidad de clases y de crisis. Concepto que representa un panorama multilateral y que responde a las diversas necesidades de las distintas clases sociales; el margen de esta etapa se subdivide en tres bloques: 1965, década de los setenta y década de los ochenta.

Según J. Samayoa en el artículo “Problemas y perspectivas de la universidades privadas en El Salvador”, a inicios de la década del sesenta el número de estudiantes que egresaban de bachillerato aptos para ingresar en las universidades aumentó en forma considerable: de 508 bachilleres que habían egresado en 1957 se pasó a 1,126 en 1962; y de 1,698 estudiantes que estaban inscritos en la Universidad de El Salvador (UES) en 1957 se pasó a 2,963 para el año de 1962; no obstante la UES no alcanzaba la cobertura total y absorbía el 30 % de los egresados de educación media (Samayoa, 1994).

El excesivo número de bachilleres, las condiciones de centralización, los problemas de la politización izquierdista y las diferencias de clase cada vez más antagónicas en un “territorio extraño”, posibilitaron los espacios para una fuerza “privada” como alternativa de educación superior. Fue así, que la Asamblea Legislativa en 1965 aprobó la Ley de Universidades Privadas, siendo la Universidad “José Simeón Cañas” (UCA), (de inspiración cristiana, no católica, y con el patrocinio de la Compañía de Jesús), la primera universidad privada y quien entre otros impulsaba esta iniciativa.

La UCA por varias razones no apaleó todos los problemas, tenía un costo, posiblemente facilitó a la clase media alta y de derecha una nueva opción –cosa que después cambiaría un poco–; sin embargo, el problema de centralización y el acceso para los estratos bajos, todavía se mantenían sin resolver; en sí, la UCA se presentó como una nueva alternativa a la situación del problema de cober-

tura en la capital: hacia 1970 absorbía el 5 % de la matrícula universitaria, y para 1976 absorbía el 12 %. A esto hay que agregar las exigencias académicas de los jesuitas, que indiscutiblemente filtraban el paso hacia el ingreso y más adelante a la graduación.

La Ley de Universidades Privadas posibilitó en la década de los 70, la creación de tres nuevas universidades: Albert Einstein, Matías Delgado y Politécnica de El Salvador; para 1982 ya existían un total de 25 universidades (MINED, 1982); para 1990 existían 36 universidades, y a inicios de los 90 ya estaban funcionando 42 universidades, más 24 centros de Educación Superior Tecnológica (MINED, 1995a), haciendo un total 66 instituciones.

La profunda crisis de los 80 manifestada en el paroxismo de la guerra fratricida, la excesiva politización partidaria de la UES, y la fuerte crítica al Gobierno que emergía desde la UCA por medio de su rector Ignacio Ellacuría, por los estudios de Ignacio Martín-Baró y Segundo Montes, por la política editorial de la ECA (revista de Estudios Centroamericanos), y en gran medida por la floreciente Teología de la Liberación impulsada por Jon Sobrino entre otros, posibilitó un abuso de esta Ley de Universidades Privadas, que en cierta medida era muy flácida.

Así, en medio de un contexto apocalíptico, en donde las dos universidades principales estaban “etiquetadas”, surgen nuevas alternativas, e inmediatamente se desbordan las posibilidades reales creándose un verdadero mercado de “títulos” y de irregularidades

académicas; surgen así las “universidades de garaje” respondiendo a la fragmentación social y en cierta medida a los problemas de movilidad social –menos riesgos en traslados-, como también a factores económicos. Según J. Samayoa, hay otro factor importante, el Gobierno pudo permitir la proliferación universitaria con el fin de disgregar a la población estudiantil propensa a la protesta, al conflicto y a ingresar a las filas de la guerrilla (Samayoa, 1994).

Del 100 % de la oferta universitaria, aproximadamente un 63.1 % estaba concentrada en San Salvador, un 13.2 % en Santa Ana, y un 7.9 % en San Miguel; aquí encontramos un beneficio mínimo, efecto de la proliferación: la educación superior se desplegó a otros departamentos; a inicios de los 90 todos los departamentos, por lo menos, contaban con algún centro regional.

En conclusión, soslayando un tanto las causas, podemos percibir una concepción de universidad polifacética, que responde a las estratificaciones sociales, en tanto que cada universidad se fue habituando y acomodando a la demanda de los estudiantes, y no a la inversa; muchas de estas instituciones no poseían una planta docente, no tenían bibliotecas adecuadas, no tenían instalaciones pedagógicas, carecían de un registro académico; en resumidas cuentas, no ofrecían un servicio educativo que garantizara las condiciones mínimas y aceptables; por el contrario, se adaptaban muy bien a las exigencias socio-económicas de los estudiantes generando una formación profesional mediocre y una cultura del “título” y de “mes paga-

do, mes pasado”; inclusive, algunas habían llegado a la falsedad material, al fraude y al lucro desmedido.

La universidad de la globalización. Se trata de una concepción que asume un nuevo modelo impulsado por la reforma educativa y la Ley de Educación Superior, la cual a su vez impulsa un Sistema de Supervisión y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en El Salvador (Asamblea Legislativa, 1995).

Con la caída del muro de Berlín y los cierres de espacios socialistas en los bloques duros se percibe un pseudo triunfo del capitalismo liberal, elemento que posibilita un marco de mercado libre internacional pautado por grandes alianzas estratégicas (Unión Europea, MERCOSUR, TLC, etc.); surge así el contexto y el concepto de “globalización”. En este nuevo rumbo van a predominar las gestiones de grandes agencias mundiales que sobrepasan, inclusive, la autoridad de las Naciones Unidas (ONU), como por ejemplo el Banco Mundial, el Banco de Desarrollo Interamericano, el Fondo Monetario Internacional, entre otros. Estos grandes organismos, van a ser quienes administren las políticas macroeconómicas para la gestión de créditos, y estos van a depender de la aceptación de lineamientos internacionales.

A inicio de la década de los 90 comienza en Latinoamérica, a nivel universitario, un clima de reforma, encaminado a elevar los niveles de excelencia; este clima de reforma se caracteriza por dos constantes: reformas legales y sistemas de calificación, evaluación

y acreditación. De este modo, preparando el terreno surgen instancias encargadas de gestionar estas reformas; así tenemos el CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo) o el CONACYT (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas) entre otras, quienes han impulsado estas políticas. No obstante, hay que apuntar que los sistemas de acreditación ya existían en Estados Unidos desde hace varios años, por ejemplo, se conocen instituciones acreditadoras como: NEASC (*New England*), MSA (*Middle State*), NCA (*North Central*), SACS (*Southern*), WASC Jr. (*Western*) entre otras.

Según Rollin Kent en su obra “Los temas críticos de la educación superior en América Latina”, citando a Guy Neave, afirma la posibilidad de definir una política de “Estado evaluador”, quien intenta superar las limitaciones del modelo de educación superior vigente, y enfrentar los nuevos problemas y tendencias que ocurrieron independientemente de las políticas oficiales (Kent, 1996); a juicio de Malcom Frazer en su obra “*Quality in higher education, Council for Academic Awards; UK*” ha surgido en los 90 una preocupación por la calidad a todos los niveles de la actividad humana: si en la década de los 80 la preocupación fue la eficiencia, en los 90 la característica es la calidad (CINDE, 1993).

En octubre de 1990 se desarrolla el seminario “Sistema de acreditación y evaluación institucional en América Latina” en Río de

Janeiro, y en diciembre de 1991 el seminario “Acreditación universitaria en América Latina y el Caribe” en Chile (CINDA, 1994). A partir de aquí, sondeando el espectro web en internet, encontramos múltiples direcciones en donde podemos apreciar diversos sistemas de acreditación y evaluación.

Es sumamente interesante analizar este fenómeno, y podemos comprobar fácilmente como a inicios de los noventa surge esta corriente transnacional, que establece sistemas de evaluación y acreditación de forma homogénea; analizando los propios sistemas podemos encontrar un grupo de criterios que está presente en casi todos los sistemas e inclusive la metodología de acreditación también se reitera en múltiples casos.

Básicamente, este nuevo modelo de universidad para la globalización se basa en estándares de excelencia académica muy elevados y exigentes, en donde se recuperan las funciones universitarias de docencia, investigación y proyección social; además se anexan nuevos criterios para establecer la calidad, por ejemplo: misión y visión institucional, integridad, infraestructura, etc. Parte de estos nuevos requisitos surgen como una nueva filosofía de la administración moderna, y desde las empresas eficientes se trasladan a las universidades².

Esta nueva conceptualización universitaria llega también a El Salvador, la nueva Ley

2 Se aplican las nuevas teorías de los autores Stephen Covey, Peter Drucker, Bill Gates, entre otros, en donde predominan elementos de eficiencia, calidad total, liderazgo, basado en principios, planificación estratégica, factores críticos de éxito, etc.

de Educación Superior y su Reglamento (Asamblea Legislativa, 1995), establece el Sistema de Supervisión y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en El Salvador, sistema compuesto por tres subsistemas: calificación, evaluación y acreditación. Esta estructura se logra con el apoyo de los consultores Tyler y Baernasconi del *Harvard Institute for Higher Education* y ciertos lineamientos del sistema chileno, el cual es visto como un fracaso por las autoridades del Banco Mundial.

En conclusión, el concepto clave de esta etapa universitaria es “calidad y eficiencia”. No obstante, queda el sinsabor de ese espíritu empresarial que invade a las instituciones desplazando un poco su propio talante y sus funciones básicas predominantes; lo que manda ahora, son los criterios de evaluación y acreditación.

La universidad digital. Desde mediados de los noventa, con el surgimiento de internet, los sistemas educativos comenzaron a diseñar soluciones para incorporar las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones en los procesos pedagógicos y didácticos (Picardo, 2002).

La pandemia por COVID-19 forzó la migración de la mayoría de instituciones y sistemas presenciales a las modalidades *online* a través de diversas manifestaciones y herramientas: plataformas Sakai, Blackboard, Moodle, virtualización de cursos, improvisación digital utilizando programas de videoconferencia, Zoom, Teams, Jitsi, Google Meet, hasta el

uso de redes sociales (grupos de Facebook, WhatsApp, etc.).

Este contexto de incertidumbre ha llevado a diversas instituciones educativas a plantearse la necesidad de una verdadera “transformación digital”, exigida por los cambios de paradigmas; en efecto, pasamos de la sociedad del conocimiento y de la economía de la información, a la Industria 4.0 o sociedad y economía digital.

Transformación digital no implica simplemente digitalizar procesos o incorporar algoritmos en la operación de los servicios, se trata de algo más complejo y profundo; tampoco es sinónimo de adquirir más infraestructura tecnológica o tener más presencia en la web. Un proceso profundo y serio de transformación digital implica al menos cuatro componentes: 1) Gobierno o dirección digital; 2) Cultura y organización digital; 3) Arquitectura e infraestructura digital; y 4) Modelo de gestión digital.

En este contexto, tres definiciones nos pueden ilustrar a qué nos referimos: 1) La transformación digital es el proceso asociado a cambios –organizacionales, culturales, productivos, académicos, empresariales, económicos– con la aplicación de tecnologías digitales en todos los aspectos de las organizaciones o sociedad; 2) La transformación digital es la aplicación de capacidades digitales a procesos, productos y activos para mejorar la eficiencia, mejorar el valor para el cliente, gestionar el riesgo y descubrir nuevas oportunidades de generación de ingre-

tos; y 3) La transformación digital se puede definir como la integración de las nuevas tecnologías en todas las áreas de una empresa u organización para cambiar su forma de funcionar. El objetivo es optimizar los procesos, mejorar su competitividad y ofrecer un nuevo valor añadido a sus clientes.

En el campo educativo tenemos que realizar algunos ajustes conceptuales y procedimentales, que superan la visión de virtualizar programas o dar clases *online*. La transformación digital de una organización educativa implica la valoración del núcleo esencial de su misión institucional, enfocada en la regularidad, en las excepciones y en el pensamiento futuro, es decir preparar el equipaje para múltiples situaciones.

Las preguntas esenciales y prospectivas son: ¿cómo será la educación del futuro?, ¿cómo será la docencia o la investigación?, ¿qué necesidades tendrán nuestros estudiantes y el mercado laboral?, ¿todo migrará a la telefonía móvil Smart y a modelos de IoT?, entre muchas otras.

No se trata de la ruptura del modelo tradicional y presencial, pero sí de ir incorporando herramientas digitales para actualizar y mejorar el quehacer universitario. Por ejemplo, a nivel de gestión académica se hace necesario contar con un sistema de flujos de información que supere la papelería, fotocopias, sellos, etcétera. Aplicar a una institución, ser admitido, inscribirse, etcétera, debería ser un trámite 100 % en línea; es más, toda la burocracia típica académica y financiera debe migrar a aplicaciones móvi-

les. Cada usuario, docente, estudiante o padres de familia, debería contar con una plataforma *online* para los servicios recurrentes, desde la admisión hasta la graduación.

A nivel académico, la comunicación interna debería estar digitalizada, utilizando plataformas multifuncionales. Los docentes deben estar alfabetizados digitalmente y capacitados para dar una clase presencial u *online*, sin mayores problemas, contando con recursos didácticos físicos y digitales. Las capacitaciones y actualizaciones docentes deberían estar con sistemas múltiples de video, pódcast, similar al modelo MOOC (*Massive Online Open Courses*), con disponibilidad a demanda profesional; esto implica crear un departamento de producción multimedia.

Los servicios asociados se pueden ir digitalizando; por ejemplo, estacionamientos en dónde pueda verificar a través del teléfono móvil la disponibilidad de espacio con sensores; en biblioteca el acceso a centros de documentación *open-source* y PDF; la creación de laboratorios digitales y centros de simulación virtuales; entre otras innovaciones.

La ideología de las universidades –si es que se le puede llamar así– es la ciencia, la científicidad, la ética y la verdad; en las casas de estudios superiores se investiga y se crea conocimiento para diseñar soluciones a los problemas del acontecer humano, se ensaya y se enseña con estas teorías. El lenguaje universitario es la “evidencia”, la teoría, el conocimiento, la información y el dato; lo anecdótico y la opinión –o *doxa*– tienen un lugar académico, pero es secundario. En la

universidad se debate, se discute y dialoga en base a argumentos; las percepciones tienen un espacio limitado.

¿Cómo podríamos definir a la universidad en estos tiempos?: como una institución creadora de conocimiento, educación y cultura al servicio de la sociedad; como un tanque de pensamiento y nodo tecnológico para diseñar soluciones a los problemas de la sociedad; como un espacio dinámico de intercambio de aprendizajes para mejorar las capacidades y competencias humanas; como un ente crítico, riguroso, flexible, científico, ético y sensible de ideas e iniciativas transformadoras; y como un espacio de innovación y diseño para el futuro.

Hay universidades con grandes presupuestos y aparatos científicos altamente desarrollados y sofisticados, otras con mayores limitaciones, pero en todas debe prevalecer esa atmósfera de universalidad de pensamiento y debate científico. Si el pensamiento universitario está homologado y sesgado por ideologías políticas, religiosas o culturales no hay universidad, sino un centro educativo “banuario”, como lo señalara Paulo Freire.

La universidad debe ser un lugar de dinamismo, disrupción, crisis, error, ensayo, prueba, creatividad, diseño y experimentación, todo apuntando a la búsqueda de las verdades diversas que existen en las ciencias; verdades cualitativas y cuantitativas, filosóficas y positivistas, teóricas y pragmáticas. Al final, nos damos cuenta que no existe un concepto aristotélico o cartesiano de verdad como la adecuación de la cosa a la mente, sino un

amplio portafolio inter y multi disciplinario de verdades; y es el factor epistemológico el que permite resituar y superar verdades del pasado y avanzar.

Michael M. Crow, William B. Dabars en el libro “*Designing the New American University*”, retaron al sistema de educación superior norteamericano para pensar la universidad de modo diferente, como un ente diseñador de soluciones sociales o bien la idea de cambiar el paradigma de discriminación académica, no midiendo por cuanto excluye en su admisión, sino por cuánto se incluye y cómo los estudiantes pueden tener éxito en su trayectoria académica. Dicho en otras palabras, la universidad debe revisarse y reformarse, y sobre todo adaptarse a las necesidades de los tiempos (Crow y Dabars, 2018).

En la actual sociedad digital, informacional y del conocimiento, las universidades deben ser un espacio colaborativo para elevar las soluciones de los problemas de la sociedad; no hay otro espacio similar en dónde se puedan realizar y describir experimentos, en dónde la equivocación y el error tengan un lugar privilegiado. El científico contemporáneo está llamado a arriesgarse en el laboratorio y a entregarse con pasión a sus proyectos. Hacer ciencia no es un trabajo, es un estilo de vida que trasciende los paradigmas laborales convencionales. Diseñar soluciones para resolver problemas de los demás es una misión ética con valor humano incalculable.

Con este análisis sobre los modelos universitarios cerramos este acápite en el cual tratamos aspectos introductorios a modo

de aproximaciones. Se ha intentado aclarar conceptos, para sumergirnos en el mundo de la historia con definición y claridad.

3.- La academia en la historia universal

Un aspecto importante a tratar es una aproximación o acercamiento a la historia universal, como antecedente inmediato de nuestra historia. Si bien sobre la marcha hemos anotado algunos antecedentes aislados sobre el tema, será prudente ahora reunir la macrohistoria del fenómeno universitario universal.

A pesar que en la Grecia pre-socrática, y en otras latitudes mesopotámicas, egipcias y orientales existieron grupos de saber dedicados al estudio de las tradiciones, sagas, religión, mitos, teogonías y cosmogonías; es curioso que en el Código de Hammurabi (1900 a. C.) ya existan disposiciones sobre el ejercicio de la medicina, y que en Egipto han hallado vestigios de los “Papiros médicos”, así también podemos tomar en cuenta el “*Corpus Hipocrático*” del 1460 a. C. Pero estos datos, algunos asociados al elemento mítico o mágico y otros a tareas empíricas personales, no nos garantizan la existencia institucional o colegiada de ciertos estudios; entonces nuestra visión parte de la institución occidental más conocida: la academia platónica.

Platón (427 a. C. 347 a. C.) fundó una de las escuelas de pensamiento más formales, camino de Eulisis, en los alrededores de Atenas; esta Academia, según Francisco

Larroyo, tiene una historia que se puede dividir en tres etapas: la antigua Academia (desde su fundación hasta el 260 a. C.); la Academia media (corriente de Arcesislao 241 a. C. y Crates y Carneades 214 a. C.); y la Academia nueva (Filón de Larisa 100 a. C y Antíoco de Ascalón), (Larroyo, 1993). Al principio, la metodología pedagógica era oral, más que literaria, y se recomendaba a los aspirantes poseer habilidades matemáticas; de hecho, en la entrada de la *Academos* había un cartel que decía: “nadie ingrese aquí si ignora la geometría”.

Las tradiciones escolares de otros grupos continuaron la tradición; así por ejemplo tenemos las escuelas “pitagóricas”, “sofistas”, “escépticas”, “cónicas”, etc., pero más bien estos grupos se establecen en torno a corrientes ideológicas, más que como instituciones.

Dando un salto cualitativo desde la cultura helénica a la Europa de la cristiandad, hay datos sustanciales que sostienen la existencia de escuelas judías y musulmanas en España antes del siglo X, inclusive se dice que existió una Escuela de Traductores de Toledo y de Catedrales: posiblemente, se trate de grupos con talante religioso, así como los conventos monacales, en donde inicialmente se comenzó a generar centros culturales, copistas y traductores.

También tenemos datos de la Escuela de Medicina de Salerno, posiblemente asociada a las tradiciones románicas de Galeno de Pérgamo (200 d. C.); de hecho, este precursor de la patología experimental deja en el

ámbito académico la obra “El arte médico” (Picardo, 1997a). En este contexto, de Italia surgen los datos más remotos de las universidades; hasta donde se pudo investigar, se sostiene que la Universidad como tal más antigua es la *Universitá de Bologna*, fundada en 1088; de aquí son los conocidos juristas y canonistas, llamados “Glosadores boloñeses” (se les llamó así, porque utilizaban como método investigativo la hermenéutica y el procedimiento consistía en unir al texto del *corpus iuris* ciertas notas o *glosae*; según R. Castañeda, Irnerio (o Wernerius) es el padre de esta universidad (Castañeda, 1947); esta institución es la cuna del Derecho Romano, donde resurgió con nuevos ímpetus el estudio de esta rama del saber humano; Irnerio, el hombre-universidad, fue el autor de este renacimiento jurídico, a él le debe el mundo jurídico el hallazgo de una transcripción del manuscrito llamado “pisano” o “florentino” el cual contenía el texto primitivo del “Digesto” o “Pandectas”³. Irnerio fue uno de los primeros “*Magister in artibus*” poseyendo un estilo propio de enseñar e investigar. A esta universidad se encuentran vinculados: Graziano, Tadeo Alderotti, Mondino de Liuccini, Marcello Malpighi, entre otros grandes. Hoy la Universidad de Boloña continúa en la historia.

La Universidad Sorbona de París, en Francia, como una de las universidades más antiguas, quedó constituida formalmente en 1170, no obstante, sus estatutos fueron formulados en 1208; a esta universidad estuvo

vinculado Abelardo como fundador; aquí el eje temático de la formación era la teología (Castañeda, 1947).

A partir de este génesis universitario, surgen otros centros prestigiosos del saber medieval: Oxford, Praga, Palencia, Valladolid, Salamanca, Lérida, Toulouse y Montpellier; en el Renacimiento surge otro grupo importante de instituciones: Alcalá, Barcelona, Cambridge y las universidades alemanas, encabezadas por la de Berlín.

En América, por influencias de España surgen las primeras universidades comenzando por: Universidad de Santo Domingo (1538), Universidad de Morelia (1540), la de México (1553); más tarde la influencia sajona comienza en Estados Unidos a generar la cultura universitaria, así en 1638 se funda Harvard, en 1701 Yale y en 1738 Princeton.

Por razones de hilvanación histórica, es necesario profundizar un poco en las universidades españolas, que de una manera u otra son la articulación de nuestras instituciones centroamericanas y salvadoreñas. En materia universitaria, España surgió en un segundo momento inmediato: durante los siglos X, XI y XII los españoles viajaban a París y Boloña. Posteriormente Alfonso VIII, en el año de 1212 fundó en Palencia unos estudios generales, llevando a España profesores italianos y franceses. A diferencia de las universidades predecesoras, Palencia era una institución monárquica, nacía como

3 El “Digesto” o “Pandectas” es una de las cuatro partes de que se compone el *Corpus Juris Civiles* de Justiniano.

obra del Estado español, y no por iniciativa privada de un maestro o con fines estrictamente eclesiales. Este centro de estudios tuvo corta vida, solamente duró 31 años.

Poco tiempo después el rey Alfonso IX funda en 1215 la gloriosa Universidad de Salamanca, recibiendo la bula apostólica de reconocimiento en 1255; la institución salmantina tenía el mismo carácter civil y público al igual que Palencia, sostenida con fondos del erario y sin intervención, en su régimen interno, del Papa ni de ninguna otra orden religiosa. Durante muchos años se negaron los monarcas españoles a tener representantes del Sumo Pontífice (*maestrescuelas*) en las universidades, aunque desde luego solicitaban la autorización al Papa mediante bulas apostólicas a fin de dar mayor validez académica a los estudios, pero había cierta distancia.

El Estado español mantuvo un gran interés en esta universidad, de hecho, en la legislación de “Las Partidas” Título 31 de La Partida II, dedica un capítulo completa a ella (Castañeda, 1947).

Los planes de estudio españoles incluían en aquella época la enseñanza secundaria yuxtapuesta a la superior, los estudios se consolidaban en dos bloques: *Trivium* y *Cuadrivium*; existían también otras disciplinas más seculares como Leyes (Derecho Romano) y Decretos (Derecho Canónico). Ya en el siglo XV se anexan a la enseñanza universitaria los estudios eclesiásticos y teológicos, y cada orden organizaba un pensum de acuerdo a sus principios. Por lo general, cada una

de las primeras universidades españolas tuvieron cierta autonomía y estatutos propios, y es que muchas universidades surgían por iniciativa de intereses privados de donaciones especiales.

En las universidades españolas existían las “cofradías” o “ayuntamientos”, constituidas por maestros y graduados y conocidas –académicamente– como “claustro universitario”, el cual, entre otras funciones, tenía la de nombrar su director o rector de estudios, provisto de jurisdicción especial y privativa para todos los litigios que surgieran entre el elemento universitario, salvo en los casos llamados “Pleitos de sangre” (Castañeda, 1947). Sin embargo, como alternativa, algunos reyes acostumbraban nombrar encargados o tutores de los estudios universitarios al obispo o deán de la catedral, con el título de “Conservador”; así se hacía en las universidades de Palencia, Salamanca, y Valladolid; pero al inicio de la vida universitaria, en el siglo XII se acostumbró designar a la par de las autoridades el cargo de “maestrescuela de la catedral”, a quien el rey Alfonso X “el sabio” (1254) le dio cierta jurisdicción compartida con la del obispo (Castañeda, 1947). Esta atribución fue en aumento con el correr del tiempo, al punto de llegar a excluir la intervención del obispo, convirtiéndose el maestrescuela en juez único de los catedráticos y estudiantes. Años más tarde, la competencia entre la autoridad del rector y el maestrescuela causó serios conflictos, y fue así que este último terminó por arrogarse el derecho de conferir grados, que, según Las Partidas, eran de competencia expresa del rector y de los doctores que constituían

el claustro universitario. Otro cargo común en estas universidades era el “bedel” quien hacía las veces de pregonero y ordenanza.

En lo que respecta a la metodología didáctica, en las universidades de España, se utilizaba la lectura por parte del profesor de un texto “Verbigracia”: el Digesto o las Decretales –en caso de Derecho–; los alumnos lo explicaban y comentaban; para el otorgamiento de grados menores y mayores, es decir bachilleres (*baccalarius*), licenciados y doctores, eran extremadamente rigurosos, y revestían un gran “aparato” y solemnidad.

En 1508, el regente del reino de España, el cardenal Cisneros, fundó la célebre Universidad de Alcalá de Henares; las intenciones de Cisneros apuntaban a crear un centro universitario dedicado, exclusivamente, al cultivo de las ciencias humanísticas, representadas en aquella época en los estudios de lenguas clásicas, el hebreo y la crítica filológica. Ante esta idea Salamanca y Valladolid suscitaron una gran oposición, por el motivo de los planes de estudio, los cuales excluían el Derecho Romano, limitándose únicamente el Derecho Canónico y dándoles preferencia a las disciplinas humanísticas. No obstante, se impuso el criterio de Cisneros y llegaron a esta universidad los más doctos humanistas imprimiendo un singular carácter, fruto de esto es la “Biblia Políglota” (o Políglota Complutense, 1517) en hebreo, griego, caldeo y latín, con notas gramaticales y vocabularios. Antonio de Nebrija, fue uno de los discípulos ilustres de esta universidad, quien entre otras cosas publicó la ‘Gramática latina y castellana’ (1481) y el

“Diccionario latino-español” (1491), (Castañeda, 1947).

El carácter aristocrático de las universidades posibilitó un fenómeno extraño, y es que en la Europa del siglo XVI proliferaron más las universidades que la educación a niveles menores, tanto así que se llegaron a considerar universidades mayores y menores, completas e incompletas; esta realidad estableció un ambiente de competencia académica muy fuerte; de aquí, que muchas universidades despuntaron, mientras que otras quedaron en un segundo plano. El caso de la Universidad de Salamanca es muy gráfico, a tal punto que en la puerta había una inscripción que decía: “*Lo que natura no da, Salamanca no face*”, y otro dicho popular rezaba: “El que quiera ser sabio que vaya a Salamanca”; Salamanca llegó a tener 60 cátedras, por donde pasaron alumnos brillantes, como por ejemplo Fray Luis de León, Palacios Rubio, Vitoria, Soto, Cano, entre otros.

En el siglo XVIII se opacó la fama de las universidades españolas, tanto así que el historiador Altamira –citado por Castañeda Paganini– apunta:

Las 24 universidades existentes en España arrastraban en su mayoría una vida lánguida y penosa. Pero lo más grave en la esfera universitaria, era la decadencia de los estudios mismos, cuyo sistema libresco, codiguero, memorista, cuyo espíritu estrecho, lleno de preocupaciones y rutinas, no se prestaba lo más mínimo a impulsar la investigación científica. Cristalizado el saber en fórmulas tradiciona-

les, tan poco se cuidaban los profesores de los progresos del siglo, que, en 1781, la biblioteca de la universidad de Alcalá contaba entre sus 17,000 volúmenes, tan sólo 50 libros representativos de las doctrinas corrientes en otros países de Europa. No sólo las ciencias naturales y físicas estaban descuidadas, o se enseñaba con lamentable retraso, sino aún la teología y la filosofía habían caído en el agotamiento y la vulgaridad más grande” (Castañeda, 1947, p. 23).

Y según Dámaso Latre, en una memoria que presentó, decía que el atraso científico e industrial de España, procedía de que en sus universidades no se estudiaban otros principios que la trasnochada filosofía de Aristóteles, “muy bueno para que la monarquía se poblase de clérigos, frailes, abogados y otros semejantes sujetos, sin permitirse otros estudios más adecuados para el fomento del progreso” (Castañeda, 1947, p. 24). Esta denuncia obtuvo una apología infundada de parte de Feijó, Macanaz, Martín Martínez, Olavide, Jovellanos, Cabarrús, Torres, Villarroel, entre otros.

Este era el panorama académico cuando subió al trono Carlos III, quien implementó una administración progresista y amplia; de este modo, el 22 de agosto de 1769 dotó a las universidades de nuevos planes de estudio, y para que se hiciera efectiva su medida impuso a las universidades un funcionario: el censor; así mismo, impulsó una reforma bibliotecaria, amplió los estudios científicos, introdujo la filosofía jurídica, el Derecho Patrio y el de Gentes, y sobre todo pro-

puso el método experimental. Con Carlos III entraron a las aulas ciertos pensadores dudosos de la época, como Bacon, Descartes, Locke, Kant, Van Espen y Bernardi; de igual forma, estas reformas de Carlos III llegaron a las costas de América, transformando los institutos clericales escolásticos e informales en universidades, desde la primera, la imperial y pontificia Universidad de Santo Tomás, creada por Carlos V y confirmada por Paulo III (1538) en la ciudad de Santo Domingo, capital de La Española, hasta las más de veinte universidades que se fundaron en América hacia finales del siglo XVIII, entre ellas la Universidad de San Carlos Borromeo en Guatemala (7 de enero de 1681).

Regresando nuevamente a la historia universal universitaria del Medioevo, después de este paréntesis sobre las universidades españolas, nos situamos en la misma época, pero ampliando la geografía.

En las universidades medievales, se acostumbraba dar a los *magísteres* ciertas licencias para enseñar que tenían validez universal, siempre y cuando la universidad fuera de carácter imperial y pontifical; estos dos poderes eran los únicos que podían otorgar el “*Ius ubique legendi et docendi?*” (derecho a enseñar en cualquier parte).

A pesar que Roma mantenía la hegemonía —como poder pontifical— mientras que la autoridad secular oscilaba, desde Roma se emite una resolución de favorecer la independencia de las universidades del poder eclesiástico local, en virtud de las pugnas

frecuentes entre los obispos. Si bien Roma tenía un poder plenipotenciario, muchas decisiones académicas brotaban de los Concilios, y esto se anota para rebatir la tesis de Francisco J. Ávila, quien sostiene que “en 1215, desde Roma se prohibió a la Universidad de París, leer y comentar en público o en privado la metafísica y la física de Aristóteles”; en realidad fue en 1210 en el Concilio Provincial de París, en donde se prohíbe la lectura de Aristóteles, dicha decisión fue ratificada por Inocencio III en 1215, y Gregorio IX declaró en 1231 que la prohibición de estos escritos sería sólo hasta que una comisión de teólogos examinara los escritos. Paradójicamente, en 1366 la doctrina aristotélica era requisito *sine quam non* para graduar de la licenciatura en la facultad de artes (Picardo, 1997b).

Estas actitudes inquisidoras universitarias de los siglos XII, XIII, XIV y XV tenían a la base el principio programático de que todas las ciencias deberían estar subordinadas a la teología –*ancilla theologiae*–, debido a los criterios de “agustinismo político”, es decir, lo mundano subordinado a lo divino; así, en 1231 se decretó que todas las ciencias que evolucionaran en las universidades deberían estar bajo la supremacía de la teología; así, la teología se convirtió en brújula del saber y el Papa infalible; esta es la principal razón por la cual la educación universitaria se convirtió en dogmática, pues se fomentaba cualquier tipo de discusión pero los argumentos no podían sustentarse sino sobre la base de las Sagradas Escrituras (Morles, 1988); inclusive era frecuente que algún científico, químico,

médico, físico, etc. fuera acusado ante la inquisición por cuestionar alguna “verdad” de las Sagradas Escrituras: tal es el caso de Galileo Galilei (1564-1642), quien se opuso a las teorías aristotélicas, demostrando el principio de gravedad, y quien defendió las teorías heliocéntricas copernicanas frente a el pasaje bíblico de Josué 10, 13 “y el sol se detuvo”. Galileo fue víctima, y su obra fue condenada de falsa y herética; la obra de Copérnico ingresó a los “Índice de Libros Prohibidos” de donde no salió hasta 1835 (Escobar, 1994).

Estas posturas antiacadémicas, que sobre ponderaban los principios de fe sobre los científicos, representaron un grave retraso en la ciencia; el miedo a la Iglesia, a la inquisición y a algún eclesiástico era fatal. Esta hipótesis queda demostrada por varios investigadores, entre ellos: Ávila (1993), Tünnermann (1996) y Morles (1988), quienes han concluido que, en el proceso de evolución de la universidad, desde que estas aparecieron han librado una dura batalla por la autonomía y libertad, en especial aquellas instituciones que estuvieron controladas por la Iglesia o el Estado.

De todo lo que se apuntó anteriormente, se puede inferir que el desarrollo de la universidad como institución no ha sido un proceso lineal y homogéneo, sino irregular y hasta violento. La universidad siempre ha sido un vivo reflejo de la sociedad, hay una interacción vital en donde ambas realidades –universidad y sociedad– se complementan para decir como está la realidad.

Los siglos XIII y XIV fueron testigos de una amplia expansión de las universidades en Europa; Alemania y los Países Bajos no gozaron de este privilegio hasta la segunda mitad del siglo XIV. En este contexto podemos anotar el suceso histórico de la Reforma Luterana y la Contra Reforma Tridentina, las “95 tesis de Witemberg” revolucionaron la Europa del siglo XVI; estos movimientos teológicos doctrinales propiciaron centros propios. Por ejemplo, el propio Calvino pro reformista, funda la Universidad de Ginebra en 1559; en la misma línea se fundan la de Marburgo (1527); Königsberg (1542); Jena (1558). La Contra Reforma Tridentina responde con las universidades españolas, ya estudiadas, Salamanca, Valencia y Barcelona. Posteriormente se fundan Oviedo (1604), Alcalá de Henares; Dilinga y Wurzburg en Baviera; Salzburgo (1582) en Austria. En síntesis, a inicios del siglo XVI funcionaban 79 universidades.

En general, se puede decir que este bloque universitario surge a iniciativa de ciertas personas, deliberadamente, con la finalidad de cultivar y difundir la ciencia como verdaderas asociaciones privadas, y que posteriormente se ampararon en el respaldo imperial o Papal para sentirse acreditadas –igual en Latinoamérica⁴. Según C. Tünnermann (1996), no se puede asignar a nadie en particular la fundación de alguna universi-

dad, aunque luego llegaron a tener grandes benefactores; tal caso es manifiesto con la Universidad de París, denominada luego La Sorbona, cuando Robert de Sorbon, capellán de San Luis se preocupó ante los obstáculos de los estudiantes pobres en Teología y compró una casa en 1219, legando todos sus bienes.

Las universidades europeas de finales del siglo XVI e inicios del XVII se comenzaron a organizar por facultades, término que proviene de “*Facultas docendi*”, que como ya se explicó anteriormente era un privilegio otorgado para enseñar por medio de la “*Licentia docendi*”; este término “facultad” se quedó en los recintos universitarios, y en nuestros días se utiliza para designar el conjunto administrativo relacionado con catedráticos y estudiantes según un área del saber.

Las principales facultades de la época eran: Artes liberales, Medicina, Derecho y Teología; en lo que respecta a Artes liberales, se puede decir que se concebía como una formación básica cultural para cualquier especialización, algo así como una formación preuniversitaria o de bachillerato actual; luego podría aspirar a una “*Licentia*”. Previo al grado se acostumbraba a realizar un juramento de “no haber sobornado al jurado”, lo que hace presuponer la existencia de prácticas fraudulentas. Para que un licencia-

4 Un caso típico de la transición de universidades en Latinoamérica sobre cambio de estatus es la Universidad de Chile; la bula del 11 de marzo de 1619 otorgada por Paulo V por la gestión de Felipe II, posibilita la erección de dicha institución el día 28 de julio de 1738 bajo el nombre de “La Real Universidad de San Felipe”. Al instaurarse la República se quita de los títulos el apelativo “real” y se añade “del Estado de Chile”, y el 17 de abril de 1839 se cambia el nombre a “Universidad de Chile”.

do tuviera derecho a enseñar, debía tener 21 años de edad como mínimo, y haber estudiado artes durante seis años, luego realizaba un juramento ante el rector y se comprometía a cumplir y a respetar los privilegios y honores universitarios.

Hasta el siglo XVIII las facultades de Teología eran muy numerosas, a pesar que las nuevas corrientes científicas comenzaban a derrumbar la estructura dogmática; ya para 1793, inmediatamente de la Revolución Francesa (1789), comienzan a desmoronarse estas concepciones teológicas, considerándolas atrasadas y obsoletas.

Con Napoleón, después de la emancipación secular, comienza –en Francia- el carácter estatal de las universidades, con una intención utilitaria y profesionalizante. Con la Universidad Imperial creada en 1808 se abre la brecha hacia un modelo novedoso y distante del medieval. Ahora, comienza el Estado a utilizar las universidades como aparato ideológico, y así la sostiene económicamente, la organiza, le establece planes de estudio, administración y docentes. En este contexto surge la educación universitaria más especializada y con diferentes grados académicos, bajo la influencia de la Ilustración y de la Revolución industrial. Comienza a emerger el capitalismo como sistema, y con él, el perfil universitario se re-configura; parafraseando a Morles (1988), su aparición y desarrollo es producto de las necesidades económicas e intelectuales de dicho sistema en lo que se refiere a formación sistemática de investigadores científicos, profesionales

especializados, dirigentes empresariales y docentes de alto nivel.

Una expresión prototípica de lo que acabamos de anotar es la Universidad de Berlín fundada en 1809 por A. Humboldt (1768-1835), cuando se obligaba a los estudiantes a que aspiraban al título de doctor, a elaborar y defender públicamente una tesis que fuese producto de una investigación científica, desarrollada individualmente y bajo la supervisión y guía de un tutor. La Universidad de Berlín fue una evidente respuesta a la invasión napoleónica, quien como ya se anotó, impulsaba una universidad estatal rígida.

El paradigma alemán ejerció un impacto considerable en otras naciones, al punto que muchos estudiantes viajaron a Alemania o aspiraban llegar a estas instituciones; cuestión que forzó a Estados Unidos a ofrecer sus primeros cursos de postgrado en Yale, hacia 1860, y en la Universidad John Hopkins en 1876, con la finalidad de detener el éxodo a Alemania; también se creó la “Ley Morrill” (1862), con la finalidad de expandir los estudios superiores a lo largo del territorio, lo que posibilitó la creación de varias universidades, entre ellas: Kansas y Colorado.

4.- Influencias académicas de la Universidad de San Carlos Borromeo de Guatemala (1681 –1841)

No habrá necesidad de justificar el por qué de este apartado, pero será menester apuntar algunas líneas para aquellos que desconozcan esta articulación vital en la historia

universitaria; muchas veces lo obvio es lo menos obvio, decía un sabio catedrático.

Como podemos apreciar en el sub título, esta etapa histórica estudia un período bien definido: desde 1681, año en que se erige la Universidad de San Carlos Borromeo, de Guatemala, hasta 1841, año en que se funda la Universidad de El Salvador. Este lapso de 160 años representa el protagonismo directo y exclusivo que tuvo la Universidad de San Carlos en la formación profesional de los salvadoreños, con las respectivas salvedades de algunas personas que pudieron formarse en otros países; no obstante, por la proximidad, y por la primacía centroamericana, la Universidad de San Carlos es un punto obligado de estudio, a pesar de que no es la única universidad existente durante este lapso periodo en Centroamérica, pues también se creó en 1812 la Universidad de Santiago de León, en Nicaragua (Vidal, 1969).

Al tratar el tema de la Universidad de San Carlos Borromeo de Guatemala, no se puede soslayar la figura de Francisco Marroquín, primero párroco en Guatemala (1530) y después obispo (1533), quien colocó los cimientos de la civilización occidental en Centroamérica y quien estuvo vinculado a Fray Bartolomé de Las Casas⁵. Previo a la fundación de la Universidad de San Carlos

Borromeo, Marroquín dedicó gran parte de su vida al estudio –como buen discípulo de la Universidad de Osma-, conoció y estudió el cachiquel y el quiché (Fray Antonio de Remesal), y se preocupó por la instrucción académica, prueba de ello es la fundación de la primera escuela que existió en Centroamérica para educar a los hijos de españoles (criollos), en 1532 (Vidal, 1969); también un colegio para niñas huérfanas. Así mismo, el 9 de marzo de 1562, ante el escribano Alonso Rodríguez, escribió con el Provincial del Convento de Santo Domingo el documento para establecer un colegio de enseñanza secundaria, para enseñar Artes, Filosofía, Teología y Gramática latina; por otra parte, el 5 de abril de 1563 ante el escribano Juan de Guevara, otorgó el testamento, que entre otras cosas dice:

...Declaro: que esto siempre lo he tenido para hacer un colegio, desde ahora para siempre jamás, y que lo hagan poco a poco, y de los frutos que se compren los materiales y se acabe, y sea dicho Colegio para leer Artes y Teología y otras ciencias... (Castañeda, 1947, p. 36).

De este modo, Marroquín posibilita el primer colegio formal, en donde se enseñaba la “cátedra de latinidad”, y ya en 1620, el “Código de Santo Tomás”, como ya se estudiará. Este colegio dio pie a otros: el de los

5 Fray Bartolomé de las Casas, nació en Sevilla en 1474, de familia francesa; estudió en Salamanca y llegó a América en compañía de Nicolás Ovando. Al principio, de Las Casas practicó la “encomienda”, pero posteriormente fue un acérrimo enemigo de esta práctica convirtiéndose en el mayor protector de los indígenas, así viajó 14 a Europa veces para luchar con las leyes injustas. Sin embargo, propugnó la trata de negros africanos para solventar a los indígenas. Fue uno de los impugnadores de la teoría aristotélica que cuestionaba la inexistencia del alma en los esclavos.

p.p. Mercedarios, el de San Buena Ventura, el San Francisco de Borja (de los padres jesuitas, y en donde se formaron los próceres), el de Infantes y el de San Ramón. Además, su obra no se limita al campo educativo: en 1533 terminó la catedral de Guatemala y en 1548 el Hospital de Santiago.

Pero lo que nos ocupa aquí en este estudio es la universidad. Analicemos la gestión de Marroquín y su vinculación. En abril de 1572, los padres dominicos comenzaron a gestionar en España, por medio de Alonso de Herrera del Puerto, Juan de la Peña y Sebastián Santander (quienes eran procuradores en la Corte), el permiso del rey para transformar el Colegio que fundó el Obispo Marroquín en Universidad (Castañeda, 1947). Cinco años más tarde, el 14 de marzo, los religiosos dominicos insisten en la petición, ahora dirigiéndose a Diego García de Palacios, oidor de la Real Audiencia, con el objeto de realizar consultas para sondear la necesidad “acreditar” el colegio y analizar la posibilidad de instaurar una institución universitaria; el sondeo fue realizado, y los resultados fueron positivos; el 16 de septiembre de 1620, Felipe Ruíz del Corral (deán de la catedral) y Fray Agustín Montes (prior del convento dominico) dieron como patrón al colegio a Santo Tomás de Aquino; así, inmediatamente se solicitaron las cátedras por mediación de Antonio Gaitán, ante las autoridades reales y eclesiásticas.

El 1 de octubre de 1620, Antonio Peraza de Ayala y Rojas, presidente de la Real Audiencia y capitán general de las provincias de Guatemala, aprueba la fundación del Co-

legio de Santo Tomás de Aquino, según el siguiente documento:

Que aprobaba y aprobó en cuanto puede y ha lugar de derecho por el real patronazgo, el asiento y concierto hecho por dichos patrones, en todo lo que no es ni fuere contrario y diverso a lo dispuesto y ordenado por el Obispo D. Francisco Marroquín en la escritura de asiento, su fecha en esta ciudad a nueve de marzo de mil quinientos y sesenta y dos y cláusula de sus testamento, ni a los estatutos de las universidades aprobadas, ni a las leyes del reino y pragmáticas y permisos, se lena las cátedras en la forma contenida en la escritura otorgada por los dichos patrones en nueve del presente, atento a la utilidad y necesidad pública que hay de los dichos lectores y al bien y aumento que de ellas se sigue al servicio de Dios Nuestro Señor y de Su Majestad y bien de la República, con que dentro de cuatro años se traiga confirmación de Su Majestad y licencia para la Universidad de estudios generales conforme a la voluntad del dicho Obispo, y mandaba y mandó, se ponga en estos autos un tanto autorizado de la real cédula en que se dio principio a la Universidad de México y así lo proveyó y mandó, con parecer del licenciado Pedro de Salmerón, asesor. (Castañeda, 1947, p. 42).

Con este auto queda constituido el Colegio de Santo Tomás de Aquino, y como se puede apreciar quedan sentadas las bases de la universidad.

Con la fundación del Colegio se instituyen cuatro cátedras, con sus respectivos res-

ponsables: la de Prima de Teología (Felipe Ruíz del Corral), Prima de Cánones (Dr. Juan Luis Pereira y Dovidos), la de Artes (Ambrosio Díaz del Castillo) y la de Vísperas de Teología (Fray Alonso Guirao), (Castañeda, 1947).

Una vez instituido el Colegio Antonio Cano Gaitán, Procurador de los patronos del Colegio Santo Tomás de Aquino, comenzó a gestionar ante el rey y su Real Consejo de Indias, la creación de la universidad; inclusive en su petición, anota que de no ser posible dicha erección, solicita que en el Colegio se puedan otorgar los grados de bachiller, licenciado, maestro y doctor, tal como se otorgan en los colegios de España, o bien como los que se otorgan en los colegios de la Compañía de Jesús de Tucumán, Río de la Plata, Nuevo Reino de Granada, Filipinas y otras provincias de las Indias, bajo el supuesto de que: “a doscientas millas de ellos no hubieran universidades, y que los cursos de aquellos colegios valían al igual que los otorgados por los organismos universitarios” (Castañeda, 1947, p. 43).

A partir de esta petición emerge un serio conflicto entre los padres dominicos (O.P. Orden de Predicadores) y la Compañía de Jesús (S.J. *Societatis Iesus*), problema que posiblemente tenga a la raíz la controversia teológica “*de auxiliis*”, sobre “el auxilio de la gracia”, cuestión que enemistó a estas dos órdenes por mucho tiempo, y que fue causa

de un dictamen del papa Paulo V⁶ (Denzinger, 1995).

El debate o conflicto que mencionamos, comienza el 29 de julio de 1622, cuando el P. Diego de Larios S.J., presenta al obispo un Breve del papa Gregorio XV, con el cual autoriza a los jesuitas, donde éstos tuvieran colegios fundados, podrían los arzobispos y obispos conceder grados de bachiller, licenciado, maestro y doctor. El obispo, ante la autoridad pontificia, cede a la petición del P. Larios. Al saber de esto los dominicos, y viendo en lo jesuitas una competencia de cara a la universidad, Fray Felipe Ruíz del Corral y Fray Luis Escudero apelan a la decisión del obispo, aduciendo que los jesuitas no tenían instalaciones adecuadas, ni cátedras completas, y que el Breve pontifical es sólo para los reinos del Perú y de Filipinas, y no para el de Nueva España; además la gestión dominica ya llevaba dos años.

El obispo traslada la contrademanda al P. Larios, y éste recurre a los antecedentes pontificales de Paulo III, Pío IV y Gregorio XII, quienes habían apoyado la política jesuítica de la formación de la juventud en América. Ante esto Fray Jacinto Quartero, Procurador de la Orden de Predicadores, responde a los jesuitas, aduciendo nuevamente a las condiciones precarias, a la antigüedad del proyecto y a las cátedras incompletas –los jesuitas tenían solamente Gramática y Artes–; también aduce que el Colegio de los

6 El papa Paulo V (1605-1621) envió una fórmula a los superiores Generales de la Orden de Predicadores y de la Compañía de Jesús, el 5 de septiembre de 1607, para poner fin a las disputas.

Jesuitas –más tarde Colegio Francisco de Borja- no estaba oficialmente constituido, ni tenía el aval oficial del General de la Compañía. Cartas van, cartas vienen, entre jesuitas y dominicos, hasta que el nueve de octubre de 1622, llega a Guatemala una Real Cédula de Su Majestad concediendo permiso “licencia y facultad” a la Compañía de Jesús para fundar un colegio, en virtud de los privilegios y prerrogativas pontificales antes mencionados (Castañeda, 1947).

Posteriormente, en vista de la pugna, los dominicos continúan las gestiones con mayor intensidad, y el 14 de mayo de 1625, llega a Guatemala otra Real Cédula de Su Majestad –fecha 1º./X/1624- en donde se autoriza al Colegio de Santo Tomás de Aquino para que otorgue los grados de bachiller, licenciado, maestro y doctor; tomando en cuenta el recurso de las “doscientas millas” (Castañeda, 1947, p. 50).

5.- LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

La historia de la Universidad de El Salvador (UES) fue escrita por Miguel Ángel Durán (desde sus inicios hasta 1930), siendo un importante aporte y fuente que nos sirve para comprender el devenir de la primera *alma mater* salvadoreña. También contamos con otras fuentes parciales muy importantes como los impresionantes “Tomos del Diccionario Enciclopédico de la república de El Salvador”, dedicado al centenario de la Universidad de El Salvador, recopilado por Miguel Ángel García; algunos números de la revista La universidad, el Guion Histó-

rico; algunos números de la revista Pájara Pinta; la Gaceta Oficial y el Diario Oficial; documentos de archivos de la UES, del MINED y del Archivo General de la Nación; los apuntes de Gregorio Bello-Suazo Cóbar y las fuentes orales de algunos rectores y protagonistas.

El hecho que existan historias fragmentadas de la UES, permite yuxtaponer en esta investigación una propuesta holística e integrada a lo universal, y a todo el espectro histórico de la educación superior en El Salvador; sin embargo, cabe aclarar que este apartado no pretende contener una historia explícita, puntual y definida, sino una síntesis lo más completa posible, que permita una unidad histórica.

Durante el periodo de dominio colonial, la conciencia de sí mismos y la identidad de los países latinoamericanos fueron determinadas por la corona, a través de mecanismos ideológicos como la religión y la educación y, en muchos casos, por la fuerza. En el caso de Centroamérica, a partir de su independencia en 1821 se produce una transferencia de poder, donde los criollos empiezan a desarrollar un proyecto nacional ligado a los nuevos intereses, con la consolidación del estado nacional y el nuevo proyecto político. Los criollos utilizaron a la educación como instrumento para la afirmación nacionalista (Bello-Suazo, inédito: 1998).

En El Salvador, a pesar de aquel objetivo criollo, no se expresó el interés inmediato por crear instituciones que se dedicaran a la educación, ni mucho menos a la investiga-

ción, para fomentar y consolidar los nuevos valores de identidad nacional; esto debido a la transición iniciada entre las corrientes conservadoras y liberales. La consolidación del poder económico y político mantuvo ocupados a los nuevos sectores dominantes. Pero en la medida en que El Salvador lograba y ejercía su independencia, surgía la necesidad política y social de definir la nación, de legitimar su Gobierno, de explorar, registrar e interpretar las experiencias pasadas y presentes, y de sugerir los caminos del futuro. Por supuesto, los intelectuales del momento respondieron a esa necesidad.

Fueron defensores de una nación liberal, democrática y europeizada, con un futuro progresista para El Salvador; concibieron al ‘progreso’ como la adopción de modelos de Europa (particularmente de Inglaterra y Francia), y de los Estados Unidos, a quienes trataron de imitar. La educación y las actividades intelectuales cambiaron notablemente cuando, en 1841, el mismo año en que El Salvador se separa de la Federación Centroamericana, el Gobierno creó la Universidad de El Salvador.

Como se anotó, al pretender sistematizar –y sintetizar– una historia universitaria, que obviamente incluye la gran historia de la Universidad de El Salvador, es necesario recurrir a tres autores que han trabajado con densidad en este campo: Miguel García, Miguel Durán y Gregorio Bello-Suazo: el primer autor aporta datos del contexto a través de varios volúmenes enciclopédicos del centenario de la universidad, el segundo relata la vivencia circunstancial universitaria

a través de hechos y sucesos concretos, y el tercero relaciona el contorno político social con la vida universitaria.

Gilberto Aguilar Avilés manifestó que la historia de la educación en El Salvador, todavía no ha sido escrita sistemáticamente, y en ella la historia de la educación superior adolece del mismo problema, es decir, está fragmentada, existen partes de esta historia y el desarrollo de la educación superior ha sido poco estudiada, según Carlos Gregorio López Bernal. Estos dos datos nos dan indicios de que estamos frente a un tema complejo e inconcluso.

Los problemas educativos de El Salvador poseen hondas raíces históricas, que se cristalizan desde la época colonial pasando por la gesta independensista hasta nuestros días. La educación en la colonia contó con un discurso tan abundante, como tal fue la incoherencia y la pobreza educativa. Desde la Real Provisión de Carlos IV en 1799, en donde se aborda la educación como instrumento de dominación para los ‘indiezuelos’, comienza el discurso unido al ejercicio eclesial de la instrucción (Ministerio de Educación, 1995b), pasando por la extraña decisión de someter la instrucción pública bajo la dirección del poder Legislativo por mandato de la Constitución Federal de 1824, hasta caer en la polarización política entre los conservadores y liberales, el tema de la educación era un apéndice en la agenda nacional. Es posible que para bien de unos y mal de otros, el efecto del liberalismo secularizante hizo disminuir el poder de la Iglesia en su gestión educativa a partir de

la independencia; no obstante, habría que profundizar qué tanto incidía en la cobertura la gestión, a pesar de las opiniones sobre el secularismo, este no fue absoluto.

Hacia 1824 rondaba por El Salvador la cartilla lancasteriana de fray Matías de Córdova para alfabetizar, y para 1831, el jefe de Estado José María Cornejo, fundó un Colegio Nacional, el cual tuvo poquísima vida. Diez años más tarde se fundó el colegio “La Aurora de El Salvador” bajo el impulso de Antonio José Coelho, institución que abanderó el método lancasteriano de casuística, preguntas y respuestas. Hacia 1832, el Gobierno del Estado de El Salvador (miembro de la Federación) comenzó a ejecutar el primer mandato del “Primer Reglamento de Enseñanza Primaria”, con no pocas dificultades financieras y tributarias. Para 1841 se crea el puesto de Inspector General de Primeras Letras y una Junta de Instrucción Pública; sin embargo, esta función se quedó en el papel como un recuerdo (Ministerio de Educación, 1995b).

Antes de erigirse la Universidad de El Salvador se llevaron a cabo ciertos intentos de establecer instituciones educativas: tanto las presiones externas como las internas de país estaban exigiendo la fundación de nuevas entidades. Para 1821, José Ignacio Ávila, representante ante la Corte de Cádiz, hizo algunas propuestas para erigir un nuevo seminario y educar a los clérigos, según lo exigido por el Concilio de Trento (Bello Suazo, inédito: 1998). Entre 1820 y 1830 se llevaron a cabo otras iniciativas en pro de la educación salvadoreña: la del Dr. José Ma-

riano Méndez en 1821, la de Juan Villacorta en 1825, la de Fulgencio Mayorga en 1828, entre otras. Sin embargo, muchas de estas iniciativas no llegaron a nada. La ausencia de un plan de educación mantenía este rubro al garete; los centros eran rudimentarios, los maestros enseñaban cualquier cosa. A falta de una escuela normal, las juntas departamentales se encargaban de esta tarea con obvias deficiencias; el 5 de septiembre de 1832, la Asamblea Legislativa decretó la obligación de que el Gobierno estableciera escuelas primarias en los municipios y también la organización de un sistema adecuado para seleccionar los maestros, quienes deberían ser examinados por un tribunal competente (López Bernal, 1999).

En cuanto a la educación secundaria, padeció los mismos problemas que la primaria. En 1825 se promulgó un decreto que mandaba la fundación del Colegio Civil y Tridentino. No obstante, la ausencia de datos hace suponer que tal institución no duró mucho tiempo.

A veinte años de la independencia, ya la sociedad salvadoreña tenía la necesidad de contar con una institución universitaria, dedicada a formar los profesionales para guiar al país hacia el desarrollo. Juan Nepomuceno Fernández Lindo y Zelaya fue el gestor patrocinador de la Universidad de El Salvador, quien nació en Tegucigalpa en 1790, realizó sus estudios en México en donde se licenció en Derecho en 1814. Lindo ejerció cargos políticos, siendo gobernador político de Comayagua, pero en 1824 fue destituido de ese cargo acusado de ser conservador;

no obstante, accedió como diputado al congreso anexionista. Para 1839, Lindo figura como presidente de la Asamblea Constituyente hondureña, pero luego se ve obligado a emigrar a El Salvador, por su perfil anti-morazanista. En este contexto ingresa al ambiente político salvadoreño, llegando a influir en la Asamblea Constituyente de 1841 y posteriormente llegando a ser Jefe Provisional del Estado.

En este contexto, ya habían comenzado las presiones y gestiones para establecer una institución universitaria, acción que fue apoyada por el general Francisco Malespín. Después de un periodo de discusión, el 16 de febrero de 1841, la Asamblea Constituyente, en la administración de Juan Lindo, emite un decreto de creación, ordenando que se establezca un colegio nacional con el nombre de colegio La Asunción⁷ y una universidad (Durán, 1975). En este contexto, un año antes en 1840 se decretaba la soberanía y el Gobierno popular representativo (López Bernal, 1999). A pesar de que existían datos o consideraciones diferentes sobre el año de creación de la Universidad de El Salvador, se acepta que esta fue creada por decreto el 16 de febrero de 1841; dicho decreto dice “que todos los doctores, licenciados y bachilleres vecinos del Estado son miembros natos de la universidad y tendrán el asiento en el claustro cuando se hallen en la capital” (artículo 10).

El colegio La Asunción se instaló a los pocos meses en el edificio antiguo del convento de San Francisco, en donde fueron impartidas las primeras clases de gramática latina y castellano. El primer rector del colegio fue el Pbro. José Crisanto Salazar y su sucesor fue Pbro. Narciso Monterrey. Para 1844, el colegio La Asunción era la antecala de la universidad y ahí se estudiaba Lógica, Gramática latina, Matemáticas, Física, Dogma, Moral entre otras asignaturas. En los contenidos se puede percibir una clara evidencia clerical; de hecho, inicialmente la instrucción estaba bajo la supervisión del episcopado. Además de los contenidos académicos, los estudiantes estaban sometidos a las disciplinas clericales -confesión, comunión y misa-. Estas prácticas fueron disipadas por el poder eclesial expulsando a ciertos alumnos.

A veinte años de la fundación de la UES y del colegio La Asunción, en 1861 existían problemas que, según la Gaceta oficial del 20 de abril de 1861 (Ministerio de Educación, 1995b), denuncian que:

... hasta hoy no ha producido un hombre que pueda trazar un camino, dirigir la obra de un puente, calcular una altura o medir un terreno; y mucho menos hacer una aplicación a nuestra agricultura o a nuestras artes que las movieran de la decadencia que yacen... (p. 18).

7 Ante la ausencia de centros de educación media que alimentara a la universidad con estudiantes, era necesario fortalecer a los futuros aspirantes a la educación universitaria, lo que indica que la educación media nació de arriba hacia abajo.

Inclusive, la reforma en tiempos del general Menéndez, con el apoyo de la Misión Colombiana en 1887, no logró cambiar los paradigmas a pesar de las intenciones. Hacia 1888, el gobernador político del departamento de La Unión denuncia refiriéndose a las escuelas sobre el abandono, la falta de buenos docentes y la inactividad de las autoridades de instrucción primaria (López Bernal, 1999). En síntesis, este era el espectro que circulaba el periodo de la fundación de la Universidad de El Salvador.

La vida universitaria en la UES fue creciendo poco a poco, y las cátedras análogamente fueron aumentando; en 1843 se fundaron las primeras clases de Derecho, para 1845 se crearon la Matemática pura y Gramática castellana; en 1846 se estableció por decreto presidencial la “docencia libre” y ya con veintitrés bachilleres formados comenzaba a inicios de 1847 la vida universitaria. El 7 de marzo de 1848 se promulga el Primer estatuto universitario, el cual establece los ‘Claustros Universitarios Plenos’ (todos los académicos), conciliario (por sección de jurisdicción) y de hacienda (cinco miembros), como *habeas magistrum* (Durán, 1975).

Acercas del desarrollo y organización de las facultades, a partir de 1846 comienzan los primeros esbozos de la Facultad de Derecho, la cual ordenó su pensum en cuatro áreas: Derecho canónico, Derecho civil, Derecho natural y Leyes patrias (Guion Histórico). La Facultad de Medicina es la segunda en crearse por medio de la gestión de presidente de la república, el médico y presbítero Eugenio Aguilar, quien promulga un

decreto de fecha 15 de noviembre de 1847 en donde se establece la cátedra de Medicina; las primeras clases se iniciaron en febrero de 1849, fecha en la que se organizaron la Facultad de Medicina y el Protomedicato, que era el encargado de extender los títulos de Médico y Cirujano. En noviembre de 1850, y con el apoyo del Dr. Jules Rossignon, se crea la Facultad de Farmacia (Guion Histórico), programa que exigía las cátedras de Química, Francés, Física, Historia natural y haber realizado una práctica científica en una botica.

La universidad, en un alto porcentaje de sus alumnos, se dedicaba a formar al clero y el ambiente religioso impone radicales criterios a los estudiantes haciéndolo dócil y ajeno a la vida política del país. No obstante, hacia 1850 el presidente Vasconcelos, de corte liberal, comienza a presionar para secularizar los estudios y a establecer reformas para evitar la sacralización académica (Durán, 1975). Así mismo, en su gestión extendió la instrucción secundaria hacia la zona oriental, creando en San Miguel un instituto científico. Para 1852, el doctor Francisco Dueñas funge al mismo tiempo como presidente del país y como rector. En su gestión, Dueñas inaugura el edificio particular de la universidad, obra impulsada por el obispo Viteri y que fue destruida por el terremoto de 1854; ante esto se traslada la universidad a San Vicente instalándose en la iglesia de San Francisco.

Para diciembre de 1854 se decretan los segundos estatutos universitarios, que contaban con doscientos ochenta y tres artículos.

Dichos estatutos adquieren nuevamente el carácter religioso y clerical: el claustro conciliar asume el protagonismo y bajo el dogma se somete la ciencia. Estos nuevos estatutos dividieron a la universidad en cuatro secciones: Ciencias naturales, Ciencias morales, Ciencias eclesiásticas y Letras y artes. También se definían los grados académicos otorgados, los cuales se constituían en una pirámide jerárquica basada en bachillerato, licenciatura y doctorado. Finalmente, los estatutos normaban las insignias y normas de urbanismo universitario, compuestas por vestimentas y símbolos, según el grado y la especialidad. A pesar de estas reformas, la calidad de los graduados no prosperaba, el grado académico era un ascensor social y no se traducían en la vida social del país, dato en el que concuerdan García y López Bernal.

Con el terremoto de 1854, además de afectar al edificio, se afectó también a la vida universitaria; ya en San Vicente, a los alumnos enclaustrados les azotó primero una fiebre perniciosa y luego el *colera morbus*, lo que ocasionó muertes y dispersión. Así mismo, la universidad había caído en un relajamiento académico, no impartiendo las asignaturas debidas y contando con pocos catedráticos. Para 1855, el claustro de hacienda gestionó una reforma tributaria para fortalecer las finanzas de la universidad, y para hacer cumplir los compromisos de los recaudadores adquiridos en 1849, que a la fecha no funcionaban (Bello-Suazo, inédito: 1998). Con el presidente Rafael Campo (1856-1858), se comenzó a revitalizar la universidad: se aceleraron los trabajos de reparación del edificio destruido y se acor-

dó una erogación para la compra de libros y útiles; también se abrió una extensión en Sonsonate a modo de “Liceo”. En esta época se desencadenó una campaña contra la universidad a causa de la baja calidad de los profesionales, acusando que la institución se sostenía con fondos públicos.

En 1858, el capitán Gral. Gerardo Barrios, supliendo al presidente Miguel Santín del Castillo, ordena trasladar la universidad a San Salvador. En este contexto surge una iniciativa del propio Santín del Castillo para que los jesuitas se hicieran cargo de la universidad y del colegio La Asunción. No obstante, debido a ciertos problemas políticos, el tema se disipó (Guion Histórico). Un año más tarde surgen cambios políticos importantes: el capitán Gral. Gerardo Barrios se proclama presidente derrocando a Santín; se declara a El Salvador como república soberana e independiente, y mientras iniciaba este periodo turbulento la universidad se sumergía en una profunda crisis: azotada por los problemas políticos, la guerra, el *colera morbus*, la pobreza, entre otros males. Para 1859 se asesta un duro golpe al clero, se suprime el claustro de conciliarios y se crea en su lugar el Consejo de Institución Pública, el cual lo conformaban el rector, el vicerrector, un representante de cada sección, un secretario y un prosecretario; también se nombra como rector al Dr. Manuel Gallardo, en cuyo periodo se da una de las primeras intervenciones deliberadas del ejecutivo en la universidad. Así mismo, el Gobierno impulsó una nueva reforma de los estatutos e hizo que llegaran profesionales europeos para algunas cátedras (Bello-Suazo, inédito: 1998). El 24 de junio de 1859,

el capitán Gral. Gerardo Barrios pronuncia un manifiesto a los salvadoreños, en el cual expone que:

La educación de la juventud se halla tan descuidada que refiriéndome a los informes del gobierno, no vacilo en asegurar que nuestro colegio y algunas escuelas de enseñanza primaria, son inferiores a un cuartel de soldados sin disciplina... no es extraño que los profesores que ha dado nuestra universidad, con algunas excepciones, sean la polilla de la sociedad... (Durán, 1975).

La reforma de Barrios incluyó la primera división de niveles educativos, estableciendo la primaria (escuelas), la secundaria (colegios) y la profesional (universidad). Este proyecto tuvo un fuerte carácter centralizado y simplista, censuró al gremio de abogados y prohibió el ejercicio de la medicina y de la dentistería a los barberos, eliminó el desorden de asignaturas e impulsó el desarrollo de la mujer en la vida académica.

Los problemas educativos se estigmatizaron en la historia. El anhelo de David J. Guzmán, hacia 1886, contrastado con la realidad evidenciaban los problemas:

La instrucción es, pues, la primera de las funciones sociales y la base del progreso y la prosperidad de los pueblos. La vida se ensancha moralizando al individuo, porque se crea el trabajo, se ensancha la industria; se propaga la honradez y la virtud". Paradójicamente, un 80 % de la población era analfabeta (López Bernal, 1999, p.).

Según un estudio de Héctor Lindo Fuentes, citado por López Bernal, fue hasta 1870 cuando se iniciaron esfuerzos más concretos por la educación.

Durante la administración -provisional y oficial- del presidente Rafael Antonio Gutiérrez (1894-1898), los estudiantes Gustavo Guerrero y Vicente Trigueros redactaron "El látigo", una publicación universitaria que censuraba las acciones gubernamentales y públicas, a modo de correctivo crítico; los artículos aquí editados hirieron la susceptibilidad del presidente Gutiérrez, quien tomó represalias contra los estudiantes y los expulsó de la universidad.

Frente a este hecho, la comunidad universitaria, solidaria, en señal de protesta, firmaron una hoja en donde denunciaban el hecho de la expulsión de sus compañeros, y además amenazaron con no poner un pie en la universidad mientras no se revocara la orden injusta; además, los estudiantes colocaron un cartel en la puerta de la UES que decía: "casa de alquiler, no amueblada", y rubricando la propuesta fundaron la "Universidad Libre de El Salvador", la cual sólo duró cinco meses debido a problemas económicos. Afortunadamente en 1898 se recuperó la autonomía universitaria, bajo un decreto firmado por don Francisco Gavidia y el presidente Gutiérrez.

La enigmática y poco conocida universidad paralela fue un signo histórico-profético del destino posterior de la UES; el devenir militarista posterior y la falta de espacios políticos, ocasionaría reacciones críticas en

el seno del *alma mater*, a las que no faltaron respuestas intervencionistas y represoras.

“El Látigo”, de Guerrero y Trigueros, y la solidaridad estudiantil, no eran otra cosa que la conciencia crítica universitaria frente a los desmanes de la gestión pública; muchos han cuestionado las respuestas universitarias ante los fenómenos de incompetencia política y social, y es que, en realidad, las universidades como lugares de creación y difusión de conocimientos tienen esta tarea como responsabilidad. Las ideas liberales, emancipadoras e ilustradas que forjaron la independencia salvadoreña, llegaron a través de estudios y lecturas realizadas en los recintos universitarios.

A pesar de los problemas institucionales vinculados a la política en la transición del siglo XIX al XX, emergen figuras universitarias aisladas que dieron mucho de sí por su trabajo investigativo, y entre ellos se destacan:

- El Dr. Manuel Enrique Araujo, quien fungió como director suplente, jefe de la 3ª clínica quirúrgica del Hospital Rosales en donde desarrolló una intensa actividad investigativa sobre restauración de uretra, sonda permanente, tratamiento del estafiloma cicatricial de córnea, extirpaciones simples, entre otras; también inventó instrumentos como el “oncótomo hepático” y la “sonda o drenaje intrauterino permanente”.
- El Dr. Santiago I. Barberena fue otro gran científico investigador y académico multidisciplinario que dejó muchos

aportes para los estudios sociales, geográficos e históricos.

- El Dr. Salvador Calderón, insigne científico botánico y zoólogo, quien dedicó más de veinte años de ardua labor, identificando más de cien especies ornitológicas y ophiológicas.
- El Dr. David J. Guzmán se destacó por sus aportes en materia pedagógica, ciencias naturales, médica, geográfica, etc.; reconocido internacionalmente por su trabajo en pro de las exposiciones y configuración de museos.
- El Dr. Guillermo Trigueros fue un médico investigador cuyos aportes se publicaron en las revistas más prestigiosas de la época “*Presse Medicale*” de París, “Boletín de la Oficina Sanitaria Pan Americana” de Washington, “*Medicina Latina*” de Barcelona, “*Revista Médica Latino-Americana*” de Buenos Aires, “*Azkelepios*” de la Habana, entre otras. Así algunos de los más destacados científicos de esta época.

No obstante, la época de oro del desarrollo científico investigativo surge en 1944 cuando asume la rectoría de la UES el Dr. Carlos A. Llerena, quien funge dos períodos como máxima autoridad del *alma mater*. Efectivamente esta época ilustrada duró alrededor de una década, destacándose la actividad investigativa en la Facultad de Medicina, y en algunas otras áreas; por ejemplo, la UES era la única institución de toda la región en poseer un laboratorio de Carbono 14 y un Instituto de Investigaciones Tropicales; se promovió la investigación tanto en el área

de las Ciencias Naturales como en las Humanidades, en el marco de la creación de la Facultad de Humanidades (Guion Histórico). De este modo la universidad de El Salvador inicia el siglo XX con prosperidad, y emerge una academia cuyos resultados se reflejan en la proliferación de revistas académicas y científicas desde 1900 a 1950. A partir de 1962 asume la rectoría el Dr. Fabio Castillo, quién fomenta en intercambio científico multilateral, logrando que salvadoreños se formen en prestigiosas universidades extranjeras, y que a su vez visiten la Universidad de El Salvador insignes profesores extranjeros.

A partir de la década de los 70 El Salvador se sumergió en un cruento conflicto fratricida que duró doce años; la falta de espacios democráticos y los fraudes electorales de 1972, 1977 y 1979 generaron cinco grupos beligerantes (Partido Comunista PC, Ejército Revolucionario del Pueblo ERP, Resistencia Nacional RN, Partido Revolucionado de los Trabajadores Centroamericanos PRTC y Fuerzas Populares de Liberación FPL), que posteriormente constituirían el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN), quienes entablaron una guerra de guerrillas contra el aparato estatal, el cual estaba defendido y legitimado por las Fuerzas Armadas en el marco de las doctrinas de seguridad nacional. En este contexto de caos, la Universidad de El Salvador fue asociada en múltiples ocasiones a los movimientos revolucionarios de izquierda, lo que supuso varias intervenciones militares, entre ellas la de 1972, lo que genera una compleja situación de inestabilidad, pérdida de autonomía

y creación de aparatos paraestatales universitarios como la Comisión Normalizadora y el CAPUES, y, por ende, la destrucción de su infraestructura, su equipamiento y su administración académica. Los retrasos en los procesos de graduación, la suspensión de clases, las persecuciones, entre otros factores, agotaron su viabilidad académica frente a una demanda creciente de bachilleres, lo que dio paso a una nueva etapa.

6.- Las universidades privadas

La aparición de la primera universidad privada en El Salvador, es un acontecimiento de enorme importancia que marca un hecho significativo en el desarrollo de la educación, y se produce como una reacción lógica de la sociedad ante las condiciones sociales y políticas que se sirvieron en el país en los primeros años de la década de los setenta.

La primera universidad privada que surge es la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (UCA), cuyo antecedente más significativo se remonta a los inicios de la década de los setenta, cuando monseñor Luis Chávez y González, arzobispo de San Salvador, expresó la idea de fundar una universidad católica dirigida por los jesuitas, como hay muchas en diferentes países; inquietud con que se acercó a los sacerdotes jesuitas Joaquín López y López y Francisco Javier Aguilar, quienes hicieron llegar la idea al padre provincial de la Compañía de Jesús, P. Luis Acherandío, quien de inmediato descartó la idea bajo el pretexto de que los jesuitas en Centroamérica ya atendían las universidades Landívar en Guatemala, la UCA

de Managua, la Santa María en Panamá, y en Costa Rica también tenían responsabilidades académicas.

Posteriormente, en 1965, un grupo de padres de familia católicos se acercaron al Gobierno y a la Compañía de Jesús con la intención de fundar una universidad que respondiera a sus inquietudes conservadoras, en vista de que la Universidad de El Salvador era considerada como un recinto de la izquierda política, con diferente calidad académica y limitaciones para atender a la creciente demanda de la educación media. Esta nueva universidad sería de carácter privado, con capital representado en acciones, y orientada a satisfacer las demandas de una educación profesional de la clase social alta.

La iniciativa de los padres de familia ante el Gobierno se debilitó, pero la de los jesuitas prosperó con dos directrices: en primer lugar, que la universidad sería una corporación de utilidad pública administrada por una junta de directores, y en segundo lugar que la universidad se orientaría al desarrollo económico y social de la religión. Los miembros de la *Societas Jesus* que impulsaba esta iniciativa eran José María Gondra S.J. entre otros. Se denominaría Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (UCA), y se definía “de inspiración y vitalidad cristiana” (Ellacuría, 1975), distanciándose de la visión de una universidad católica, ya que estas se rigen por los principios básicos jerárquicos y por documentos eclesiales que velan por la vigencia de la ortodoxia.

Desde luego que la Universidad de El Salvador y algunos grupos políticos de la oposición, veían con desconfianza este proyecto tildándolo como un instrumento de la clase oligarca y por lo cual se opusieron férreamente. Sin embargo, el Gobierno de turno, que se situaba con una óptica anticomunista estuvo de acuerdo en apoyar la iniciativa, siendo así como se aprobó una tímida Ley de Universidades Privadas con escasos trece artículos el 24 de marzo de 1965, por Decreto Legislativo # 244 (Asamblea Legislativa, 1965), al amparo de la cual, el 13 de septiembre de 1965, se publicaron en el Diario oficial los estatutos de la UCA, iniciando clases el 15 de septiembre en el local de la iglesia de María Auxiliadora, conocida como Don Rúa, con trescientos cincuenta y siete estudiantes.

En sus inicios, la UCA contaba con las carreras de Economía, Administración de empresas e Ingeniería industrial (eléctrica, mecánica y química). Para 1967, la UCA contaba con 541 estudiantes, y para 1968 con 719. Ante la solicitud por parte de los padres salesianos, la UCA se instaló provisionalmente en las instalaciones de colegio Externado San José, mientras se buscaba un nuevo local. Tres años más tarde, en 1969 se funda la Facultad de Ciencias del Hombre y de la Naturaleza con las carreras de Filosofía, Psicología y Letras.

Hacia 1969 se trasladó a las instalaciones definitivas, contando con mil treinta y uno estudiantes, generando una preocupación por

la expansión y el desarrollo, lo que les obligó a gestionar un préstamo con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con el apoyo del Consejo Nacional de Planificación Económica de El Salvador (CONAPLAN), quien ayudó en los preparativos del proyecto. El Banco Central de Reserva brindó su apoyo y se firmó el préstamo el 27 de octubre de 1970. El plan del préstamo era amplio y consideraba infraestructura física, aulas, cubículos, biblioteca, equipos etc., ejecutándose desde 1971 a 1974 la primera etapa, y a partir de 1978 la segunda etapa, con un segundo préstamo.

La UCA crece y se desarrolla durante los primeros diez años; sin embargo, a mediados de los años setenta comienza a cambiar su rumbo, pues se distancia considerablemente de las intenciones por las que se fundó y adquiere un perfil muy particular a partir de cinco factores primarios: 1) La iglesia latinoamericana comienza a transformarse con los criterios del Vaticano II a inicios de la década de los setenta; se llevan a cabo la II y III conferencia del Episcopado Latinoamericano en donde emergen temas capitales como la opción preferencial por los pobres, justicia etc.; 2) Emerge la Teología de la Liberación como un momento segundo de reflexión y análisis a partir de la vivencia pastoral, cuyo sujeto histórico es el pobre y la pobreza estructural y estructurante; 3) Se lleva a cabo la XXXII Congregación General de la Compañía de Jesús en Roma, y en el documento, Decreto^{1,2} se define que el significado de ser jesuita hoy es “comprometerse bajo el estandarte de la cruz en la lucha más crucial de nuestro tiempo: la lu-

cha por la fe y por la justicia, que la misma fe exige”; 4) El padre Ignacio Ellacuría asume la rectoría de la UCA en 1979 y la vicerectoría de proyección social; 5) La realidad histórica salvadoreña, en su contexto socio político, había caído en niveles deplorables de degradación, que interpelaban a la inteligencia responsable en busca de una respuesta y de una guía basada en la ética.

La UCA se convierte entonces en una caja de resonancia de las realidades sociales y en crítica de las políticas del momento. Ante la polarización ideológica imperante, se amplía la posibilidad del apareamiento de nuevas instituciones de educación superior, como opción alternativa para satisfacer la demanda o para reducir la presión de aquellos grupos objetivos contrarios al Gobierno.

Tres universidades privadas más serían autorizadas en la década de los setenta, como efecto generado por las condiciones sociales imperantes. La Universidad Albert Einstein se legaliza en 1977 después de luchar por su aprobación desde 1973, año en que se había constituido como respuesta a la frustración estudiantil, especialmente del área de ingeniería, por los efectos del cierre de la Universidad de El Salvador en julio de 1972. La Universidad “Dr. José Matías Delgado” surge a la vida académica en 1977 como respuesta de un grupo de profesionales de clase acomodada, para contribuir efectivamente a cambiar el marco de amenazas a la libertad. Finalmente, en 1979 un grupo de profesionales de la Universidad de El Salvador, preocupados por las condiciones de inseguridad para el desempeño de

la docencia, logran conjugar esfuerzos con otros profesionales externos para fundar la Universidad Politécnica de El Salvador.

La universidad en el conflicto: crisis y explosión universitaria: El conflicto armado salvadoreño de 12 años inició a principios de los ochenta; el aparato estatal se dedicó plenamente a atender los asuntos bélicos descuidando la gestión social. En este contexto, y con una la Ley de Universidades Privadas (1965) con escasos 13 artículos, constituía un marco legal totalmente vulnerable, laxo y proclive a la manipulación de los funcionarios de turno, siendo así como en la década de los ochenta surgen 29 universidades más: Alberto Masferrer (1980), Evangélica de El Salvador (1981), Técnica Latinoamericana (1981), Occidental de El Salvador (1981), Tecnológica de Comercio y Administración de Empresas (1981), Francisco Gavidia (1981), Leonardo Da Vinci (1981), Nueva San Salvador (1981), Autónoma de Santa Ana (1982), Modular Abierta (1982), de Oriente (1982), Salvadoreña (1982), de Sonsonate (1982), Las Américas de El Salvador (1982), Santaneca de Ciencia y Tecnología (1982), Isaac Newton (1982), Católica de Occidente (1982), Capitán Gral. Gerardo Barrios (1982), Pedagógica de El Salvador (1982), Cristiana de las Asambleas de Dios (1983), de Educación Integral (1984), Tomas Alva Edison (1985), Don Bosco (1984), Metropolitana de El Salvador (1987), De la Paz (1987), Luterana Salvadoreña (1988), de Administración de Negocios (1988) y Panamericana (1989).

En los años noventa, siete universidades fueron autorizadas: Interamericana Simón Bolívar (1990), Andrés Bello (1990), Monseñor Óscar Arnulfo Romero (1993), San Jorge (1994), Suizo Salvadoreña (1994), Superior de Economía y Negocios (1994).

Unas cinco universidades más estuvieron a punto de ser autorizadas, pero no les alcanzó el tiempo para su legalización cuando fue aprobada la Ley de Educación Superior.

También debemos agregar otros centros de enseñanza o sucursales de las universidades en el interior del país, los que sumados a doce institutos tecnológicos privados y doce de carácter estatal, llegaron a alcanzar, en el primer quinquenio de los años noventa, unos ciento doce centros de estudios superiores. Esta situación reflejaba un panorama sombrío y de crisis insostenible, dada las condiciones en las cuales se ofrecía la educación superior.

El fenómeno de la explosión de centros de enseñanza superior, especialmente de universidades, surge como un nuevo paradigma, ya anunciado por Ignacio Martín-Baró, quien denominó el fenómeno de las universidades como “ascensor social”, mismo que puede ser asociado a varios factores.

La Ley de Universidades Privadas dejaba múltiples vacíos y refería a la Universidad de El Salvador como el arquetipo académico, tarea que a la postre no pudo cumplir por diversas razones, pero especialmente por el enfrentamiento político ideológico. El siste-

ma permitió llamar universidad a cualquier asociación de personas que apenas hacían docencia, sin organización académica, que graduaba a cualquier interesado con título de bachiller y a veces hasta sin este. Es un hecho indiscutible que el crecimiento de la educación media se revertía en el nivel superior con una demanda que superaba a la oferta educativa; además, la centralización de los servicios de la educación superior en el área metropolitana de San Salvador discriminaba a los bachilleres de los otros departamentos del país, dadas las deficiencias en los medios de comunicación y de acomodamiento.

Sin lugar a dudas la crisis socio-política generada por el conflicto mantenía en agenda otros problemas más prioritarios concernientes a la vida misma de la gente, y al análisis endógeno del propio conflicto. El tema educativo era un apéndice desplazado por la guerra misma. Por otra parte, los problemas políticos y de orden militar habían apartado al tema académico relegándolo al último lugar. Las intervenciones, huelgas y el conflicto armado hacían de la Universidad de El Salvador un lugar de mucho riesgo, de baja calidad formativa, e incierto para llegar a obtener el ansiado estatus profesional.

Los antecedentes mencionados posibilitaron una nueva visión universitaria bajo la luz del oportunismo y del credencialismo⁸; gran cantidad de estudiantes en la diáspora

y padres de familia preocupados, crearon un nuevo mercado para grupos de dirigentes universitarios que actuaron bajo la filosofía “el que paga aprueba”. Así surgieron muchas universidades y centros de estudios superiores sin las condiciones mínimas para generar vida universitaria y sin un espacio adecuado para reflexionar y aprender, dando origen a miles de profesores hora-clase que se constituyeron en el nuevo arquetipo de docente universitario. Por otra parte, muchos estudiantes no querían aprender, solo deseaban graduarse y tener un título que catapultara su condición social, detonante que se combinó de modo preciso con la opción universitaria mercantil. A todo este espectro habría que añadir un Ministerio de Educación permisivo y tolerante que habría sellado el desorden consintiendo que las universidades privadas, definidas legalmente como instituciones sin fines de lucro, nacieran patrocinadas por sociedades anónimas organizadas para tal fin, carentes de patrimonio real, con lo que se avalaba un *modus operandi* que ha causado que los antecedentes entre los ingresos y los gastos de las universidades se desvíen para otros fines. Finalmente, la Universidad de El Salvador, que tenía una cuota de responsabilidad en la aprobación de carreras, renunció a este derecho equivocadamente, permitiendo que se autorizaran carreras en las nuevas instituciones sin el debido apoyo tecnológico, humano y de organización.

8 Una investigación llevada a cabo por la Fiscalía General de la República, a través de un Fiscal Especial (Informe Vidales), llegó a detectar, sólo en el área de Ciencias Jurídicas, más de 1700 títulos con irregularidades (<http://archivo.elsalvador.com/noticias/2001/9/7/NACIONAL/INFORME.pdf>)

En resumen se estaba frente a una verdadera crisis en la educación superior salvadoreña caracterizada por: 1) La vigencia de una ley laxa y permisiva; 2) La creciente demanda de la educación media; 3) La crisis socio-política; 4) El abandono de la Universidad de El Salvador de su papel como garante de la calidad de los planes de estudio; 5) El nuevo paradigma de crear universidades privadas como un negocio rentable, sin inversión y bajo riesgo; 6) La cultura del “título académico” y del “ascensor social”; y 7) Un Ministerio de Educación débil, entre otras razones.

Uno de los análisis críticos sobre la situación universitaria salvadoreña en la década de los noventa fue elaborado por Joaquín Samayoa, titulado “Problemas y perspectivas de las universidades privadas en El Salvador”, publicado en la revista ECA. El estudio pretendía analizar la situación de las universidades privadas y ofrecer algunas recomendaciones (Samayoa, 1994) en un contexto de pre-reforma que ya estaba anunciado.

En la primera de las cuatro partes del artículo se hace un seguimiento de las universidades privadas a partir de la variable de crecimiento de población estudiantil, lo que justifica, en cierta medida, el crecimiento desmesurado universitario; de igual forma se anotan datos socio-políticos que complementan la visión histórica de la década de los ochenta.

La segunda parte se sitúa en la situación de pre-reforma (1994) cristalizando la situación actual para la época, e inicia con el marco jurídico vigente (Ley de Universi-

dades Privadas de 1965), el cual, como se ha dicho es reductivo; también se analizan los procesos operativos del Ejecutivo para aprobar carreras y universidades. Inmediatamente introduce el tema del proyecto de Ley de Educación Superior como una alternativa para superar las deficiencias y vacíos del sistema legal vigente; en este contexto se plantean los cuatro retos del nuevo proyecto: regulación racional para el funcionamiento y creación de nuevas instituciones, financiamiento y diversificación de ingresos, sistemas de supervisión y control de la calidad, y una reflexión conclusiva sobre un entorno de regulaciones que podrían enmarcarse en una visión excesiva o rígida. Otro tema abordado en este apartado es el referente a la autonomía administrativa: Samayoa define desde la perspectiva operativa a la autonomía como la defensa de la libertad de cátedra, libertad de contratación y libertad de autogobierno. Históricamente la autonomía de la UES ha sido la única restringida en múltiples ocasiones, a través de intervenciones o de estrangulaciones presupuestarias; sin embargo, las universidades privadas, lejos de tener algún problema referente a su autonomía, han gozado de un pleno libertinaje en tanto que el MINED no tenía estructuras ni recursos para regular un mínimo de calidad. Las estructuras organizativas en las universidades privadas son muy variadas, y van de estructuras muy simples con dualidad de funciones hasta estructuras muy complejas burocráticas.

El tema del financiamiento es otro punto crítico, en tanto que la mayoría de universidades tienen como única fuente de ingreso

las cuotas y aranceles de los estudiantes, y muy pocas cuentan con donativos o sistemas de venta o prestación de servicios para diversificar sus ingresos. Obviamente las universidades pequeñas, que por lo general son las que tienen mayores problemas, no poseen la estructura para acceder a prestación de servicios de investigación, capacitación y asesoría técnica, lo que reduce su fuente de ingreso exclusivamente a las cuotas y aranceles de los alumnos. Esta situación genera un gran problema en la evolución institucional, pues al contar con un techo presupuestario tan bajo imposibilita la inversión en equipo, docentes a tiempo completo, infraestructura, etc., limitando así la calidad académica. A su vez esto redundará en una abundante y mediocre oferta de servicios, lo que hace más vulnerable a la cultura profesional del país.

Sobre el acceso al sistema, la variable pertinente es la socio-económica, no hay dificultades académicas para entrar a una universidad mientras el estudiante tenga para pagar los aranceles y cuotas respectivas. Según se investigó por medio de encuestas en el estudio de Samayo- el 27 % de las universidades cobran cuotas diferenciadas por nivel de ingreso, el 65 % de las universidades admiten al 90 % o más de los estudiantes que solicitan ingreso, y el 25 % de las universidades ni siquiera realizan pruebas de admisión. Las cifras que relacionan a los niveles de media y superior son relativamente satisfactorias, más de un 90 % de los bachilleres ingresa a la universidad según las publicaciones del MINED “Educación en cifras”; sin embargo, sobre la marcha se

ha detectado que un alto porcentaje de los estudiantes tienen que trabajar. En la actualidad se pueden reafirmar esta tesis con más radicalidad en tanto que se han detectado más bien “trabajadores que estudian” y que buscan los fines de semana para estudiar. Estos factores generan problemas en la vida del estudiante y redundan en muchos casos en fracasos o en mediocridad. Los factores de inequidad económica son evidentes en la pirámide de escolaridad: para 1992 un número porcentual muy bajo de los estudiantes de educación superior (7 %) provienen de un 40 % hogares de bajos ingresos, mientras que un 57 % provenía del 20 % de hogares con ingresos más altos; estos datos permean a todo el espectro de la educación superior y se agudizan en la fase de egreso y de graduación.

En lo que respecta al tema de eficiencia y calidad, a la fecha no existía un sistema interno o externo que permitiera una aproximación; lo más profundo que se podía llegar era a un cuadro comparativo entre matrícula inicial y graduados, datos que de por sí ya dejaban mucho que desear en cuanto a la eficiencia: alrededor de 5.9 % es la media del éxito en la UES hacia 1990, y 14 % en las universidades privadas.

Sobre programas de estudio se menciona que había para la fecha una variedad aceptable, alrededor de 107 opciones; no obstante, las dudas surgen sobre la calidad y pertinencia de los mismos. Generalmente los planes de estudio son muy rígidos y jerárquicos desde la perspectiva curricular. Sobre el cuerpo docente el problema gira en torno a

los porcentajes de docentes a tiempo completo y tiempo parcial *versus* los docentes hora clase, con los que cuentan las universidades; por ejemplo para 1991 en las universidades privadas, ante una matrícula de cincuenta y cinco mil quinientos cuarenta y un estudiantes, había un total de quinientos noventa y ocho docentes tiempo completo y medio tiempo (TC/MT), y cinco mil ochocientos trece docentes hora clase (HC),

tal como lo señala el cuadro 1. Este problema está relacionado a factores culturales, a la competencia desigual con la empresa privada que paga mejores salarios y a una visión poco competitiva de las universidades; a pesar de que existen programas de becas con diversas fundaciones o con convenios, y que estos se han aprovechado, al regresar con un postgrado pocos se incorporan a la universidad.

Tabla 1. Cuerpo docente de las universidades privadas

Año	Profesores TC/MT	Profesores HC
1984	384	36,195
1985	225	34,471
1986	466	35,924
1987	465	35,004
1988	445	42,561
1989	631	48,457
1990	572	50,240
1991	598	5,813

Fuente: Samayoa (1994, p. 481)

Por otra parte, hay problemas con el tema de actualización docente, reflejado en débiles sistemas de capacitación y evaluación. Sobre la formación previa de los estudiantes, Samayoa introduce una recomendación previa que años más tarde se vio cristalizada con la aplicación de la Prueba de Aprendizaje y Actitudes para Egresados de Educación Media (PAES): “considerar pruebas estandarizadas

de evaluación al finalizar el bachillerato”; en este contexto de la calidad de la educación media, existen múltiples factores relacionados a la calidad, entre ellos que muchos jóvenes trabajan dedicando a los estudios un tiempo marginal. Sobre la infraestructura y equipo, hay problemas que van desde la propiedad de las instalaciones hasta la carencia de equipo; las bibliotecas son pobres, los

recursos tecnológicos están desactualizados, los laboratorios están limitados, entre otros datos y con algunas raras excepciones.

El apartado tercero aborda el tema del rol del Estado, y exhorta a asumir una responsabilidad más enérgica sin menoscabo de la autonomía universitaria. Esta responsabilidad debe apuntar a la regulación y supervisión, con la finalidad de proteger a la ciudadanía de acciones fraudulentas y de engaños ante la oferta académica. Así mismo el Estado debería velar por una política crediticia favorable a las universidades a largo plazo, y con intereses preferenciales, con el fin de permitir el desarrollo de la infraestructura, y la adquisición de equipo y tecnología apropiada. No obstante, el mayor aporte del Estado debe ser abrir espacios para que las universidades ingresen al debate de los problemas, y a la búsqueda de soluciones sobre la realidad nacional. Por otra parte, el Estado debe promover una política definida en cuanto a la agenda del desarrollo científico y tecnológico, tomando en cuenta la situación de subdesarrollo y rezago en que se encuentra el país; esto exige la elaboración de un plan de desarrollo científico y tecnológico.

El artículo se cierra con el apartado cuatro en donde se inscriben las recomendaciones inmediatas para remediar los problemas de la educación superior, las cuales son: aprobar el proyecto de Ley de Educación Superior; promover una mayor vinculación de las universidades al desarrollo del país; diversificar las fuentes de financiamientos; reformas del currículo; velar por la calidad de los estudiantes de la educación media;

velar por la calidad de la enseñanza; y mejorar la base de información relevante y promover la transferencia de información intra e inter-instituciones.

La universidad y la reforma educativa de 1995: la reforma legal. La reforma educativa de 1995, en el marco del Plan de Reconstrucción Nacional post Acuerdos de Paz (1992), fue uno de los programas más importantes del sector social; además de la voluntad política y de la conciencia colectiva sobre la importancia de la educación para el desarrollo, El Salvador contó con el apoyo financiero del Banco Mundial, del Banco Interamericano de Desarrollo, de la Unión Europea y de la Agencia Internacional para el Desarrollo de los Estados Unidos, entre otros sectores. Los programas pioneros de la reforma fueron EDUCO (educación con participación) y SABE (solidificación del alcance de la educación básica).

Una de las estrategias fundamentales para abordar el proceso de reforma educativa en 1995, fue contar con diagnósticos de amplia base participativa que permitieran conocer las necesidades y posibles soluciones directamente de los sectores interesados (Consulta 95). De este modo, se llevaron a cabo foros consultivos e investigaciones, y en este contexto uno de los estudios más importantes e influyentes fue el “Diagnóstico del sistema de desarrollo de recursos humanos de El Salvador”, realizado por el *Harvard Institute for International Development* (HID), con la colaboración de la Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo (FEPADE) y la Universidad Centroameri-

cana “José Simeón Cañas” (UCA), con el financiamiento de la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID), quienes mediante la confirmación de un grupo gestor abordaron la problemática educativa en todos los niveles.

El documento final, publicado por UCA editores bajo el título “La educación en El Salvador de cara al siglo XXI. Desafíos y oportunidades” (1995), contiene recomendaciones en lo referente a la educación superior, así: 1) Aprobar el proyecto de Ley de Educación Superior; 2) Promover una mayor vinculación de las universidades con el desarrollo del país; 3) Diversificar las fuentes de financiamiento; 4) Reformar y revisar los contenidos curriculares tomando en cuenta las necesidades del país y los perfiles profesionales adecuados; 5) Revisar el currículo de educación media para elevar la calidad de los estudiantes; 6) Diseñar instrumentos adecuados para la evaluación continua; 7) Mejorar la base de información relevante y promover la transferencia de información intra e inter- institucional; y 8) Mejorar el proceso de acreditación.

Otros documentos importantes fueron, por ejemplo, el documento de la Comisión Nacional de la Educación, Ciencia y Desarrollo “Transformar la educación para la paz y el desarrollo de El Salvador” (1994-1995), que en el capítulo IV, numeral 5, analiza la situación de la educación superior en forma breve; el Foro Consultivo Nacional sobre reforma educativa y la Consulta 95 que tratan el tema. Finalmente, otros aportes descriptivos más científicos sobre la problemática

son dos estudios, uno de Samayoa, ya citado, y otro de W. Rivas y H. Miranda “Crisis de la educación superior universitaria y las posibilidades de solución para la Universidad de El Salvador” (1990).

La reforma educativa consolida las contribuciones de diversas investigaciones del sector educativo; se define e implementa el Plan Decenal 1995-2005 y la nación entera comienza a vislumbrar un nuevo horizonte con el lema “Educación, la solución”. La reforma educativa está sustentada en cuatro fundamentos: cobertura, modernización institucional, mejoramiento de la calidad y formación de valores humanos, éticos y cívicos.

Para el nivel de educación superior, el marco legal antes de la reforma estaba constituido por las disposiciones contenidas en la Ley General de Educación (1990), la Ley Orgánica de la UES (1972) y la Ley de Universidades Privadas (1965).

El diseño de la reforma educativa contemplaba el marco legal de la educación en general y de la educación superior en particular, pues las leyes educativas de ese momento no estaban adecuadas para posibilitar un cambio educativo con las dimensiones proyectadas. La obsolescencia de las leyes se había reflejado como un denominador común en los procesos de diagnóstico y de consulta, y tanto las innovaciones educativas como exigencias contextuales demandaban un nuevo marco legal.

Las características del nuevo marco legal de la educación superior, buscaban la racio-

nalidad de los procesos, fundamentos que propiciaran la participación, la democratización y la mejora sustantiva de la calidad académica; hay más beneficios como también exigencias tras una misma meta: eficiencia y eficacia de lo educativo a todo nivel. Se trata de un marco legal amplio que diese cabida a nuevas estructuras de las experiencias pedagógicas y de la realidad histórica.

La Ley de Educación Superior fue producto de una de las discusiones más participativas de los últimos tiempos; fue aprobada el 30 de noviembre de 1995, mediante Decreto Legislativo quinientos veintidós, se publicó en el diario oficial el 20 de diciembre de 1995 y su Reglamento General el 9 de agosto de 1996. Debido a los cambios profundos que exigía este nivel educativo, la nueva ley permitió dos años para que las instituciones existentes se adecuaran al tenor del artículo 34 que versa sobre “Requisitos mínimos de funcionamiento”, por lo que entró en vigencia plena en diciembre de 1997.

La nueva ley hace referencia al artículo 61 de la Constitución de la República, el cual establece que la educación superior se regirá por una ley especial, que deberá contener los principios generales para la organización y funcionamiento de la Universidad de El Salvador y demás universidades estatales; la creación y funcionamiento de universidades privadas y la creación y funcionamiento de institutos tecnológicos oficiales y privados.

La ley posee ocho capítulos y sesenta y ocho artículos. Los considerandos enuncian el mandato constitucional, lo inadecua-

do de la Ley de Universidades Privadas y la importancia de la función universitaria para el desarrollo nacional e integral de la persona. Posee algunos aportes vitales como la homogeneidad en la medición del trabajo del estudiante mediante unidades valorativas, cada una equivalente a veinte horas de trabajo atendido por un profesor; la definición de los grados académicos acreditados, con sus respectivos años de duración para su obtención y unidades valorativas mínimas, presentando ocho grados: técnico, profesorado, tecnólogo, licenciatura, ingeniería y arquitectura, maestría y doctorado. Se establece el Coeficiente de Unidades de Mérito (CUM), como el coeficiente resultante de dividir el total de unidades de mérito (calificación final de cada materia multiplicada por sus unidades valorativas) ganadas entre el total de unidades valorativas de las asignaturas cursadas y aprobadas. El artículo 28 propone como requisito para autorizar una nueva institución, un estudio de factibilidad, en donde debe justificarse ampliamente el proyecto y demostrar que se cuenta con los recursos necesarios para garantizar la calidad. El artículo 34 es uno de los más polémicos y exigentes: en este se establecen los requisitos mínimos de funcionamiento de las instituciones de educación superior, que entre otras cosas exige la realización de un proyecto de investigación por año en las áreas que ofrece, establece algunas relaciones mínimas con las que la institución debe contar (un profesor por cada treinta y cinco alumnos, y un profesor a tiempo completo por cada setenta y cinco alumnos), entre otros.

El artículo 39 expresa uno de los mayores aportes: el establecimiento de inspecciones y evaluaciones, por medio de sistemas específicos que se explican en el Reglamento General (artículos del 22 al 27), lo que dio pie a establecer el Sistema de Supervisión y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en El Salvador, consistente en tres subsistemas: evaluación, calificación y acreditación, los cuales serán tratados adelante en forma especial.

Otro importante aporte de la nueva ley es la constitución de un Consejo de Educación Superior, órgano consultivo y propositivo del Ministerio de Educación para velar por la calidad educativa. Este Consejo se constituye por dos representantes del Ministerio de Educación, un representante de la Universidad de El Salvador, tres representantes de las universidades privadas, un representante de los institutos tecnológicos, un representante de las asociaciones gremiales de la empresa privada y un representante de las asociaciones gremiales profesionales.

Finalmente, otra contribución significativa consiste en el enunciado del artículo 57 donde se define que los programas de estudio para la carrera docente serán determinados por el Ministerio de Educación, así como también las exigencias académicas para que ciertas instituciones posean autorización para impartir estas carreras.

Complementariamente, el Reglamento General de la ley, posee siete capítulos y cuarenta y tres artículos, donde se definen los procedimientos operativos vinculados

y emanados de la Ley de Educación Superior. Uno de los aportes del reglamento que merece consideración especial es el artículo 24, en donde se establece la facultad de contratación de “expertos independientes” para realizar evaluaciones en las universidades.

7.- Las universidades en pandemia por covid-19

El 11 de marzo del 2020, el director de la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró una “pandemia”, al conocerse más de 118 mil casos en 114 países de una nueva enfermedad: COVID-19, causada por un nuevo coronavirus llamado SARS-CoV-2. A octubre de 2020 la cifra llegó a 47.5 millones de contagiados. De estos, 31.6 millones se han recuperado y más de 1.2 millones han fallecido. Los casos continúan incrementando de manera exponencial en diferentes regiones del mundo.

Los primeros casos de la enfermedad se reportaron en diciembre del año 2019, en Wuhan, provincia de Hubei en China. En dicho país se contabilizaron más de 80 mil casos y un total de 3,316 muertes hasta este día. El pico de casos se registró entre finales de enero y principios de febrero del año 2020, con una incidencia a la baja a lo largo del mes de marzo. En marzo de 2020 llega el primer caso a El Salvador, y debido al dinamismo de contagio las autoridades toman la decisión de establecer confinamientos e inmediatamente se cierra el sistema educativo, el cual comenzó a reabrirse un año después.

El 28 de mayo de 2020 se llevó a cabo el “Primer foro virtual de rectores sobre educación superior ante el COVID-19: desafíos y oportunidades” organizado por CILAC 2020 (Foro Abierto de Ciencias de América Latina y el Caribe) e IESALC-UNESCO (Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe); en este evento participaron los rectores de universidades emblemáticas de Latinoamérica, y representantes de la Oficina Regional de Ciencias y del Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe. Más de 400 rectores de Iberoamérica se conectaron para escuchar y aprender de las experiencias vividas en el marco del COVID-19.

Francesc Pedró, director de ISEALC-UNESCO, abrió el foro y realizó una intervención breve y esencial, en la cual destacó tres aspectos que describen el escenario continental (Picardo, 2020):

I.- Continuidad pedagógica: no es fácil; la situación de los estudiantes en el continente es la siguiente: equipamiento y conectividad (51 %); aislamiento (45 %); comunicación (42 %); horarios (65 %); ansiedad (50 %); preocupaciones económicas (65 %).

II.- Efectos: descenso en la demanda (10 % y 25 %); reducción de aranceles; cierre de universidades; despido de profesorado; disminución de gasto público en el nivel.

III.- Reapertura: garantías de derecho a la educación; mejorar la calidad de la experiencia de educación superior.

Por último, anotó: las universidades son “alma” o espíritu de una nación y “mater” cuidan, critican constructivamente y aportan conocimiento para el crecimiento de un país. En efecto, como hemos apuntado en diversas ocasiones “ninguna sociedad es superior a sus universidades”, la altura ética, productiva y científica de un país depende del quehacer universitario; la disponibilidad de doctores e ingenieros, la calidad de los laboratorios, las patentes y la inversión en investigación y desarrollo (I+D) definen la arquitectura y oportunidades del futuro.

Pese a lo anterior, en el marco de la crisis por COVID-19, surgieron algunas voces y propuestas para intentar crear un marco legal de cara a reducir los aranceles universitarios. No obstante, la mayoría de universidades ya estaba diseñando soluciones y atendiendo a cada estudiante para resolver su situación, generando becas, medias becas o pagos escalonados. Ciertamente a las universidades les preocupa de sobremanera detener la deserción de estudiantes, ya que sus fuentes de financiamiento están poco diversificadas y dependen de las cuotas: una reducción podría implicar una cadena de sucesos peligrosa, empezando por la reducción de contratos, despido de personal y disminución de inversiones estratégicas en calidad y desarrollo científico.

El COVID-19 para los centros educativos representó una amenaza o una oportunidad, y la diferencia dependió del equipaje institucional y de la capacidad del equipo académico. Sin embargo, no será fácil, todas las instituciones terminarán golpeadas por

el impacto económico que viene asociado a las caídas de remesas, desempleo y disminución de la liquidez doméstica; sobre todo aquellas universidades en donde sus estudiantes son a la vez trabajadores. La vuelta a la normalidad no será tan “normal”.

Cuando hablamos o escribimos sobre lo universitario siempre surge el concepto de “calidad” y, unido a éste el de eficiencia, significación y pertinencia. Cada universidad debe negociar y construir su propio concepto de calidad y esto supone la mayor aspiración posible en el marco de sus posibilidades y necesidades. Calidad es dar lo mejor de sí, es esfuerzo, determinación y superarse. Trazar metas e indicadores y alcanzarlas, y volver a diseñar un baremo más alto; la calidad no se agota, da más de sí. Al final los resultados de la calidad impactan en la reputación y en la imagen, pero en el fondo es el desafío institucional propio superado.

Pero una buena universidad no sólo forma técnicos, profesionales, emprendedores, científicos y pensadores, define también ciudadanos; es otra importante tarea que se hereda del sistema escolar básico y medio. Para ello se requieren herramientas y espacios sutiles, de diálogo, intercambio y experiencias universitarias. En la actualidad estamos muy preocupados por la transformación digital, por las tecnologías y por lo virtual, y no debemos descuidar los elementos humanísticos y culturales que forjan la ciudadanía o más bien profesionales éticos, decentes, honrados. Sabemos que ésta es una responsabilidad familiar, pero los años de universidad no debe ser un “*momentum*

automata”. Observamos en la sociedad una preocupación exacerbada por el dinero, el bienestar, por el consumismo y por el bienestar; el tener y el comprar parece ser la clave de muchos, y nuestra tarea es intentar corregir esas desviaciones con ciencia y generando preguntas existenciales.

Cada institución, en función de sus capacidades y necesidades deberá transitar su camino de transformación digital; no hay vuelta atrás. No podemos seguir haciendo educación con modelos industriales del siglo XIX. No debemos renunciar a los principios esenciales de la relación docente-estudiante, pero sí es importante un *aggiornamento* digital en coherencia con los grandes cambios de la industria, de las tecnologías y de las ciudades.

Un par de palabras sobre el “prestigio universitario”. La palabra prestigio posee diversas acepciones: representa algo que representa una fascinación, algo que tiene una influencia o autoridad, o también un truco que se usa para engañar. La etimología del concepto proviene del latín *praestigium* (acto de magia).

En términos generales, cuando utilizamos la palabra prestigio nos referimos a reconocimiento, respeto o consideración de alguien o algo, fruto o resultado de su mérito o trayectoria. En usos menos frecuentes, también puede ser alucinación, sugestión, encantamiento o deslumbramiento atribuido a la magia y causado por medio del sortilegio.

En el mundo universitario el prestigio es una construcción compuesta por diversos

elementos: la antigüedad y tradición, los lugares en los rankings (*U.S. News & World Report*), la cantidad de premios Nobel –doctores o graduados–, el tamaño de su presupuesto, la especialidad de su oferta académica, las patentes, su retorno de inversión y su aparato deportivo.

Por ejemplo, excelencia académica, selectividad en las admisiones y elitismo social son tres características de la “*Ivy League*” (Harvard, Penn, Cornell, Yale, Brown, Princeton, Columbia, Dartmouth). Esta presión social por ingresar a estas universidades extremadamente caras generó un problema que afectó su “prestigio”. Recientemente, se presentó en Netflix el documental “Operación Varsity Blues: fraude universitario” (2021), en donde el consejero universitario William “Rick” Singer orquestó la mayor estafa de admisiones en universidades prestigiosas en Estados Unidos, junto con una red de colaboradores académicos. Empresarios, deportistas élites, actores de Hollywood, destacados profesionales y políticos cayeron en la trampa de Singer. Para ingresar a una universidad –por ejemplo, Ivy League– había tres caminos: 1) Por la puerta principal, en base a fácticos méritos académicos y deportivos; 2) Por la puerta trasera, donando una considerable cantidad de millones; y 3) Por la puerta lateral –el método de Singer– haciendo fraudes en pruebas ACT y SAT, utilizando una red de funcionarios universitarios corruptos y falsificando perfiles deportivos.

A la base de estos problemas hay otras causas; otro documental titulado “*Ivory Tower*”

(Torre de marfil, 2014) analiza y explica el costo de la educación superior y la deuda de los estudiantes; en efecto, el costo de una carrera universitaria aumentó más del 1,120 por ciento en las últimas tres décadas; así, cuando un estudiante ingresa a la universidad probablemente ya tenga una deuda de US\$ 200,000.

Ahora pasemos a un escenario más doméstico: a muchos nos preocupa la educación superior de nuestros hijos y lo que deberíamos buscar es una institución prestigiosa para que estudien, se realicen y se gradúen. Un centro que tenga buena tasa de retorno (lo que invertimos y en cuánto tiempo se recupera), que también posea buena empleabilidad y brinde valor a la hoja de vida.

Mucha gente sólo busca un título (la universidad como ascensor social, Ignacio Martín-Baró); no le importa aprender o saber, sólo graduarse y ostentar un título de licenciado, ingeniero, arquitecto, máster o doctor. En la sociedad del conocimiento, de la información y de la revolución digital esto es un grave error.

El primer valor de la educación superior es la posibilidad de iniciar y terminar algo, en un mediano plazo; es decir, el proceso de seleccionar un programa, pasar todas las materias, superar los escollos de tareas, proyectos, exámenes y graduarse. Segundo, la experiencia interdisciplinaria y multidisciplinaria permite una visión holística del mundo. Tercero, la oportunidad de crear y pertenecer a una red de profesionales, contactos y colegas.

La etapa universitaria es una experiencia de crecimiento humano, en dónde nos inducimos a la vida adulta, proyectándonos con la capacidad de incidir y transformar la sociedad en un lugar mejor.

En El Salvador sólo el 40 % de los estudiantes terminan la educación media (perdemos seis de cada diez estudiantes); de éste 40 %, sólo 25 % ingresa a la universidad; y de éste 25 % sólo se gradúa en el tiempo establecido el 10 %. Para colmo, la tasa de retorno de este nivel educativo es lamentablemente ‘negativa’ y hay dos razones: el entorno o contexto de país y la ineficiencia académica.

Tenemos que elevar la escolaridad del país; necesitamos más ingenieros y doctores. Pero no habrá ningún cambio en el modelo económico ni disminución de la pobreza mientras sigamos haciendo lo mismo.

Tenemos que elevar el “prestigio” de nuestras universidades y esto implica: a) Iniciar la transformación digital de las instituciones (gobierno, organización, servicios, etc.); b) Contratar mejores docentes y con honorarios adecuados (atraer y retener); c) Elevar la inversión en investigación y equipar laboratorios; d) Revisar la oferta académica, alineándola mejor con las necesidades laborales; y e) Buscar mecanismos de transferencia de conocimientos y tecnologías desde otras instituciones más avanzadas; entre otras acciones.

El “prestigio” es una decisión ética de las autoridades, esto implica transformarse en un centro de conocimiento, cultura y verdad al

servicio de la sociedad, diseñando soluciones, orientando el rumbo del país. Ninguna sociedad es superior a sus universidades...

Conclusiones

Los universitarios debemos preguntarnos ¿cuáles son los retos y desafíos de la universidad de hoy y para el futuro? La lista puede ser muy larga, pero haremos el intento de establecer unos *landmarks* esenciales.

Transformación digital: La economía digital lo demanda, no hay vuelta atrás; los fenómenos de Internet de las Cosas (IoT), inteligencia artificial, *big data*, aplicaciones móviles, entre otros aspectos, están cambiando el mapa de las relaciones productivas. Cada vez más, todo apunta y se centra en la telefonía móvil desde dónde controlaremos y haremos muchas más cosas.

Prospectiva o forecasting: las universidades debemos ser especialistas en el futuro y dictar las pautas de necesidades y lo que va a suceder; se deben recolectar datos y correr simuladores matemáticos para saber qué va a suceder, alertar y estar preparados. Si no lo hacemos nosotros ¿quién lo hará?

Diversificación de ingresos: las universidades no deben depender de las cuotas y matrícula; se tienen que diseñar nuevos mecanismos financieros –*fundraising*, donantes, proyectos, etcétera- para diversificar ingresos; la necesidad de crear empresas universitarias para subvencionar actividades académicas es una buena opción.

Educación virtual para el futuro y para crisis: la pandemia por COVID-19 puso a prueba el sistema y “más o menos” funcionó; pero esta experiencia tuvo que servir como un ensayo, porque lo que viene es más incertidumbre y la presencialidad debe estar preparada para la virtualidad. Tener el equipaje de plataformas, ancho de banda, personal tecnológicamente alfabetizado, servidores y demás herramientas, son una condición fundamental de futuro.

Patentes: no saldremos del subdesarrollo sin más y mejores patentes; ésta es la gran lección de los países emergentes; para ello debemos trabajar en transferencia de conocimientos, aprender de los que saben. Esto implicará inversiones más agresivas y nuevos convenios “útiles” —no sólo de foto-, para aprender de los mejores. No sólo patentar, sino saber buscar patentes y hacer mejoras y volver a patentar.

STEAM: el modelo de *Science, Technology, Arts, Engineering and Mathematics* debe incorporarse como paradigma didáctico para enseñar y aprender; se trata de reformar la pedagogía universitaria buscando el aprendizaje por problemas, interdisciplinario y multidisciplinario, buscando integrar lo mejor de sí de las diversas inteligencias que hay en el aula.

Neuroeducación: en función de lo anterior, las universidades como instituciones especializadas en educación, deben profundizar en el estudio de los avances neuroeducativos; los modelos de Gardner de inteligencias múltiples y de Mel Levine so-

bre constructos neuroevolutivos, se deben estudiar, profundizar y superar. Estos avances deben llegar a las aulas a través de los docentes para lograr aprendizajes más significativos y relevantes.

Fortalecimiento docente: éste es otro reto y un gran desafío; en las aulas deben estar los mejores profesionales de la especialidad. La docencia no debe ser un refugio del desempleo, sino un espacio privilegiado. Esto implica transformar las condiciones contractuales y salariales para retener y atraer lo mejor del talento humano que hay en la sociedad.

Makerspace (soft landing): nuevos espacios técnicos, laboratorios que permitan aprender el uso de equipo para soluciones inmediatas de empleo; espacios para jóvenes que no tienen demasiado tiempo para terminar una carrera, esto es un *makerspace*. Se trata del modelo ya conocido de *community college*, en dónde se brindan cursos de habilitación laboral, pero con créditos académicos, lo que permite ingresar y salir del sistema en varias oportunidades. Esto resuelve un grave problema de baja cobertura que tienen la mayoría de sociedades latinoamericanas.

Nuevos programas: no podemos enseñar con criterios industriales para la economía digital. Se deben modificar los criterios de arquitectura curricular, con más flexibilidad, menos pre-requisitos y más salidas colaterales. Los programas actuales son rígidos, tienen una entrada y una única salida, y responden a una lógica desfasada. El nuevo diseño curricular universitario se debe poner

frente al espejo productivo y empresarial empleador, dialogar con él y hacer los ajustes conforme a las necesidades reales.

La universidad como red social: las universidades deberían tener la capacidad de plantearse y proponerse ser una red social; una infraestructura virtual con nodos de conexión, navegación y comunicación; en dónde toda la comunidad está *hiperconectada* sin burocracias, trámites, papeles y firmas. Es la nueva lógica en red demandada por Manuel Castells en la trilogía de la era de la información (economía, sociedad y cultura). Luego vendría otra red universitaria y así construir la red de redes universitarias, en dónde se comparten y consumen necesidades diversas.

Hélices de acción: la universidad debe trabajar en coordinación con los sectores productivos y empresariales y el Gobierno; pero con el debido distanciamiento, la universidad no es una empresa ni parte del Gobierno. Esto supone un diálogo sincero y honesto desde el “lugar” universitario, aportando ciencia, sin dejarse contaminar por los intereses comerciales o ideológicos.

Identidad: ¿y por qué hay tantas universidades?, ¿qué nos diferencia? Cada universidad debe decodificar su ADN, analizarlo, potenciarlo y proyectarlo. Para eso fueron creados los conceptos de misión y visión; pero hoy se han agotado. La identidad universitaria debe estar diluida en su quehacer, y sobre todo en sus programas académicos. Se debería notar el perfil del docente y del graduado.

Superar el monólogo, dos caminos: la mayoría de universidades en Latinoamérica siguen haciendo ciencia en un modo de monólogo, pues nadie lee o usa lo que produce. El mundo de la ciencia es en inglés, pero las universidades no son sajonas. O fortalecemos la relevancia de la ciencia en español o portugués, o nos transformamos en bilingües. Ninguna de las dos tareas es fácil, pero hay que decidir y hacer algo.

La lista podría ser más larga y muchos de los aspectos propuestos podrían generar discusión y debate; como sea, no nos podemos quedar cómodos haciendo, académicamente, lo que hacemos desde hace diez, veinte o treinta años. Todo está cambiando muy rápido y la educación terciaria debe responder y ajustar el equipaje.

Nuestra misión universal es “diseñar soluciones a los problemas de la sociedad”, sean éstas educativas o científicas. Las universidades brindamos un servicio muy importante a la sociedad y, por la naturaleza académica y científica institucional, estos servicios deben estar siempre a la altura de los tiempos, nunca atrás.

Finalmente, nos debemos hacer algunas preguntas: ¿qué tan importante hoy es ostentar un título universitario?, ¿tienen caducidad estos títulos?, ¿qué tipo de profesionales buscan los Gobiernos y las empresas?, ¿con qué capacidades y competencias?, ¿qué busca un joven en ésta época?, ¿qué tan conectada está nuestra universidad con los teléfonos móviles de la gente?, ¿a qué distancia estamos de los países desarrollados?,

¿podremos acortar esa brecha o nos conformamos con nuestro subdesarrollo?, ¿cuál es nuestra respuesta digital a la economía digital?, ¿estudiar para qué?, ¿qué significa ser rector, decano, docente o investigador hoy?

Las universidades están llamadas a ser los principales entes disruptivos de la sociedad

y, como tal, tienen que superar las desgastadas herramientas de gestión de los noventa: misión, visión y planificación estratégica. Deben hacer algo más: cuestionarse, revisar, redefinir y proyectarse al futuro con propuestas serias, reales, creativas y realizables; caso contrario poco a poco se debilitarán y luego comenzarán a ser sustituidas o a desaparecer.

Referencias

- 1 Archivo General de la Nación. (1974). Recopilación de Documentos Históricos relativos a la Administración del Gral. Francisco Menéndez. Colección Gobernantes Salvadoreños; San Salvador.
- 2 Asamblea Legislativa. (1965). Ley de Universidades Privadas. Decreto legislativo No. 244, del 24 de marzo de 1965, publicado en el Diario Oficial No. 62, Tomo 206, del 30 de marzo de 1965.
- 3 Asamblea Legislativa. (1951). Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador. Decreto Legislativo No. 122, del 22 de enero de 1951, publicado en el Diario Oficial No. 21, Tomo No. 150, del 31 de enero de 1951.
- 4 Asamblea Legislativa. (1995). Ley de Educación Superior. Decreto Legislativo N° 522, de fecha 30 de noviembre de 1995, publicado en el Diario Oficial N° 236, Tomo N° 329.
- 5 Castañeda, R. (1947). Historia de la real y pontificia Universidad de San Carlos de Guatemala (época colonial). Guatemala.
- 6 Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. (1993). Acreditación universitaria en América Latina: antecedentes y experiencias; Santiago de Chile, Chile. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/acreditacion-universitaria-en-america-latina-antecedentes-y-experiencias.pdf>
- 7 Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. (1994). Política y gestión universitaria. Santiago de Chile, Chile.
- 8 Crow, M. y Dabars, W. (2018). Designing the New American University. United States: Johns Hopkins University Press.
- 9 Delgado, J. (1992). Sucesos de la Historia de El Salvador, Vol.II Historia de la Iglesia en El Salvador (1821-1885). Colección: Nueva Evangelización N°2; Ed. Arzobispado. San Salvador.
- 10 Denzinger, E. (1995). El magisterio de la Iglesia. 31ª. Ed. Barcelona: Ed. Herder.
- 11 Durán, M. (1975). Historia de la Universidad de El Salvador, 1841-1930. Editorial universitaria UES: colección Tlatoli, San Salvador.
- 12 Ellacuría, I. (1975). Diez años después: ¿es posible una universidad distinta? Disponible en: <https://www.uca.edu.sv/centro-documentacion-virtual/wp-content/uploads/2015/03/C27-c24-.pdf>
- 13 Escobar, G. (1994). Introducción a la Filosofía II. México: Ed. Mc Graw-Hill.
- 14 Fundación Empresarial para el Desarrollo, Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas". (1995). La educación en El Salvador de cara al siglo XXI: desafíos y oportunidades. San Salvador: UCA Editores.
- 15 Kent, R. (1996). Los temas críticos de la educación superior en América Latina, estudios comparativos (Compilación). Ed. FLACSO; México: Fondo de Cultura Económica y Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- 16 Larroyo, F. (1993). Platón, diálogos; 23ª.ed. México: Ed. Porrúa: México.

- 17 Ministerio de Educación de El Salvador. (1982). Educación universitaria en cifras. Ed. Dirección General de Educación Universitaria; San Salvador.
- 18 Ministerio de Educación de El Salvador. (1995a). Educación de El Salvador en cifras. Documentos de la Reforma Educativa en Marcha 1994-1999; San Salvador.
- 19 Ministerio de Educación de El Salvador. (1995b). Reforma educativa en marcha, un vistazo al pasado de la educación en El Salvador. Documento uno. Impresos urgentes: San Salvador.
- 20 Morles, V. (1988). Educación, poder y futuro: una teoría sobre educación avanzada; Caracas: Ed. UCV.
- 21 Picardo, O. (1997a). Manual de historia de la Medicina para salud pública. Inédito. San Salvador.
- 22 Picardo, O. (1997b). Bios Politikos, apuntes para la vida política. San Salvador: UFG Editores.
- 23 Picardo, O. (2002). Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento. <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2002.15.543>
- 24 Picardo, O. (2020, junio 4). COVID-19 y educación superior. <https://m.elsalvador.com/opinion/editoriales/educacion-superior/721118/2020/>
- 25 Rivas, W. y Miranda, H. (1990). Crisis de la educación superior universitaria y las posibilidades de solución para la Universidad de El Salvador. San Salvador: Editorial Universitaria.
- 26 Salinas, M. (1992). Relaciones entre Iglesia y Estado 1821-1871; San Salvador: Ed. Arzobispado.
- 27 Samayoa, J. (1994). Problemas y perspectivas de las universidades privadas en El Salvador. Revista ECA, Año XLIX; 547-548, Mayo-Junio 1994. San Salvador: UCA: Editores.
- 28 Tunnermann, C. (1996). La educación superior en el umbral del siglo XXI; Caracas: Ed. CRESAL – UNESCO.
- 29 Vidal, M. (1969). Nociones de historia de Centroamérica. Vol. 2; 8ª Edición; San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos.

La educación para El Salvador en el siglo XXI: Contextos, paradigmas y propuestas¹

Marta Eugenia Valle Contreras²
mevallec@ujmd.edu.sv

Mario Zetino³
mesermenoz@ujmd.edu.sv

AKADEMOS es una revista semestral. De amplio espacio editorial, para la publicación de trabajos inéditos de investigación, artículos de análisis, reseñas y opinión, en los distintos tópicos de las ciencias, la tecnología, las artes y la cultura.

... la resplandeciente esperanza y la promesa de la educación en el siglo XXI: que los maestros y los estudiantes tengan los medios para crear el futuro que desean para ellos mismos, sus países y su mundo.

Fernando Reimers y Connie Chung

Introducción

A través de este ensayo, los autores queremos contribuir a la reflexión sobre la educación en

El Salvador para la época que vivimos y los tiempos venideros. De acuerdo a lo que la evidencia sustenta en estudios locales e internacionales (Álvarez, 2019; Naciones Unidas El Salvador,

- 1 Segundo finalista en el certamen de ensayo "La educación que queremos para los siguientes 100 años de la República", organizado por el Consorcio de Instituciones de Educación Superior para el Crecimiento Económico de El Salvador (CIESCE), en 2021.
- 2 Dra. en Artes y Educación. Investigadora en las áreas de Artes, Cultura y Educación en el Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades (CICH) de la Universidad Doctor José Matías Delgado.
- 3 Lic. en Letras. Investigador en Estudios literarios y Educación en el Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades (CICH) de la Universidad Doctor José Matías Delgado.

2021; OCHA, 2021) y a la realidad misma, en relación a que la escuela salvadoreña no responde a los desafíos que plantea el siglo XXI, nos preguntamos: ¿qué paradigma es importante considerar como perspectiva orientadora de la educación en El Salvador, de acuerdo a los consensos y tendencias educativos internacionales, los avances en educación, los contextos y las realidades históricas? ¿Qué aporta este paradigma? Y ¿cuáles son las líneas orientadoras, de carácter estructural, derivadas de este, que deben enrumbar el sistema educativo salvadoreño en el siglo XXI? Es esencial aproximarse desde la academia a estas preguntas.

Para realizar esta reflexión capitalizamos nuestros recorridos como docentes e investigadores en artes, educación y humanidades, para hacer una aproximación que aporte perspectivas generadoras. Y desde el inicio de nuestro texto expresamos cómo deseamos que sea la educación en nuestro país: una educación que, retomando el epígrafe que abre el ensayo, haga posible que los maestros y los estudiantes salvadoreños “tengan los medios para crear el futuro que desean para ellos mismos”, su país y su mundo.

Contexto: prioridades en un marco de crisis global

Toda reflexión sobre la educación se lleva a cabo en un contexto determinado, el cual incide en diversos aspectos de esta. Nuestro contexto actual es crítico, tanto local como globalmente, y debe tener un papel central y permanente

como orientador de la reflexión educativa y del diseño, implementación y evaluación de políticas públicas educativas. Nuestro contexto está marcado por grandes crisis: la crisis medioambiental causada por el cambio climático¹ y la pandemia de Covid-19, las cuales exacerbaban la ya difícil situación social, política y económica a nivel mundial. Estas realidades desafían a la humanidad a enrumbarse hacia la construcción sistémica de un mundo que nutra y tutele la vida (Pérez, 2018; Capra y Luisi, 2018).

En el área educativa, lo anterior se suma a los desafíos estructurales del sistema salvadoreño, que ya se tenían antes de la pandemia, en relación a la respuesta de la Escuela a las necesidades sociales actuales. Algunos de estos desafíos son:

- La deserción del sistema educativo, la cual, entre otros, se expresa en el bajo nivel de escolaridad de la población salvadoreña.
- Deficiencias en la calidad educativa, evidenciables en la baja nota que predomina en la PAES, en la bibliografía especializada y, empíricamente, en el bajo desempeño social, político y económico del país. (Ver índices de cada una de estas áreas en mediciones locales e internacionales).
- Desconexión entre currículo y mercado laboral en los tres niveles educativos, traducándose en baja empleabilidad y altos índices de desempleo.

1 Ver el informe de la ONU: *Climate Change 2021: The Physical Science Basis* (IPCC, 2021).

- En estos y otros grandes desafíos, la educación juega un papel crucial, y al no responder a estos como sociedad, se han traducido también en una violencia generalizada en el país.

La educación no puede dejar de lado ni tratar tangencialmente los grandes desafíos del país y del mundo, sino que debe formar a ciudadanos que comprendan críticamente estos fenómenos y sus implicaciones y que tengan las capacidades para afrontarlos y para contribuir con soluciones integrales, sistémicas. Nuestra propuesta frente a esto es clarificar la agenda educativa nacional de cara a las perspectivas planetarias –que se confirman con celeridad– para re-imaginarnos el presente y así crear las condiciones para tener futuro. Los desafíos nacionales y globales nos obligan a buscar nuevos paradigmas educativos.

Nuevos paradigmas en la ciencia y la educación

Un enfoque para la educación, un enfoque efectivo para la formación humana y ciudadana, pasa obligatoriamente por una revisión de los avances en las ciencias y en la educación a nivel mundial. En este apartado ofrecemos una síntesis de algunos de estos avances, que consideramos muy pertinente estudiar e incorporar a la educación en El Salvador.

Una nueva visión de la ciencia, la vida y el mundo: El enfoque sistémico

A lo largo de la historia, en la tradición filosófica y científica occidental han existido dos grandes líneas de investigación: el enfoque

mecanicista, centrado en el análisis de los elementos constituyentes y las partes de una realidad, en la medición y la cuantificación; y el enfoque holístico, que considera el todo de una realidad y busca en esta patrones y relaciones. Durante la mayor parte de la historia, el enfoque mecanicista ha dominado la ciencia y el pensamiento en general (Capra y Luisi, 2018, pp. 1-15; Morin, 1999). Sin embargo, durante el siglo XX, a partir del pensamiento holístico, se desarrolló un nuevo paradigma científico: el enfoque sistémico, el cual “se refiere a la interconexión y a las interacciones entre los objetos, las personas y el ambiente como un todo” (Pereira, 2010, p. 67). Así, en el enfoque sistémico:

[...] ningún objeto o acontecimiento (que deba ser analizado por la ciencia) se encuentra aislado o desvinculado, sino que éste aparece dentro de un sistema complejo, desde donde entabla una gama de relaciones con otros objetos, ya sea “internos” (con otros objetos componentes del sistema), o “externos” (con elementos del ambiente, del entorno o del contexto de ese sistema). (Pereira, 2010, p. 68).

Entre sus aportes como paradigma, el enfoque sistémico ha conducido al desarrollo de un *pensamiento sistémico* y de una *visión sistémica de la vida* y al surgimiento de una nueva concepción científica de la vida, la cual “*can be seen as part of a broader paradigm shift from a mechanistic to a holistic and ecological worldview. [...] a change from seeing the world as a machine to understanding it as a network*” (Capra y Luisi, 2018, p. 4).

Este cambio de paradigma tiene un campo amplio de aplicación. Así, la visión sistémica hace evidente que “*the major problems or our time [...] cannot be understood in isolation. They are systemic problems, which means that they are all interconnected and interdependent*” (Capra y Luisi, 2018, p. xi).² Tanto Morin (1999), desde su propuesta del pensamiento complejo, como Capra y Luisi (2018), con su desarrollo del enfoque sistémico como una *visión sistémica de la vida*, concuerdan en que estos grandes problemas deben ser vistos como facetas de una sola crisis: una crisis de percepción (Capra y Luisi, 2018, p. xi). Morin califica esta falsa percepción como fragmentaria y mecánica, y la describe así:

Como consecuencia de la aplicación del método analítico [como prácticamente único método válido para conocer], las ciencias crearon la visión del mundo en la que los objetos “simples” y aislados constituyen lo esencial, y en la que las relaciones y la interacción pasan a un segundo plano. [Así hemos llegado a] creer que el mundo es tan sólo “la suma de las partes” y no un conjunto complejo de múltiples elementos en constante interacción. (Pereira, 2010, p. 69).

Carecemos de una visión global de la realidad, y la falta de esta visión implica “la pérdida de conciencia respecto de nuestra verdadera condición humana”, una condición que es producto de las complejas relaciones que

tenemos con otros seres humanos, con otros seres vivos y con la biósfera; nuestra condición de seres “que habitan un mundo y que mantienen lazos [biológicos,] afectivos, espirituales, sociales, económicos, etc., con otros” (Pereira, 2010, pp. 69, 73).

En el plano ético, además de dicha pérdida de conciencia, la fragmentación de los saberes ha llevado al “debilitamiento del sentido de la responsabilidad y de la solidaridad que los seres humanos tenemos para con nuestro entorno” (p. 70). Y en el plano cognitivo, “las personas han perdido su capacidad para contextualizar los saberes, es decir, su capacidad para integrarlos a los conjuntos (o sistemas) más amplios y complejos a los que pertenecen” (p. 70).

¿Cómo superar esta falsa percepción y la crisis que ha ocasionado? Morin, uno de los grandes filósofos de nuestra época, propone una revolución del pensamiento: el desarrollo de un *pensamiento complejo*, de carácter sistémico; “una reforma que implica tomar conciencia de nuestra condición humana” (Pereira, 2010, p. 73). Para el pensador francés:

[...] resulta imperativo concebir una educación que rompa con la visión fragmentaria del mundo, para [...] dar paso a una educación que enseñe los métodos que nos permitan “aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo de

2 Como un ejemplo de esto, Edgar Morin afirma: “la degradación de la biósfera produce la degradación de la antropósfera, lo cual afecta a los alimentos, los recursos, la salud y la psique de los seres humanos” (2020, p. 14).

un mundo complejo” (Morin, 1999, p. 2). (Pereira, 2010, p. 70).

Veamos cómo se ha avanzado en las propuestas sobre esa educación.

De la ciencia y la filosofía a la educación: Un nuevo paradigma educativo

Desde finales del siglo pasado se visualizó la necesidad de cambios radicales para seguir haciendo posible la vida sobre la Tierra. En este sentido, Federico Mayor, Director General de la UNESCO al final del siglo, afirmó que en esa transformación, la “educación –en su sentido más amplio– juega un papel preponderante” (Mayor, 1999). Para contribuir a lograr este objetivo, en los años 90 la UNESCO realizó una reflexión educativa “en términos de durabilidad” y llamó a todos los actores sociales a nivel mundial a poner en práctica “el nuevo concepto de educación para un futuro viable y reformar, por consiguiente, las políticas y programas educativos nacionales” (Mayor, 1999). Como parte de este esfuerzo, la UNESCO solicitó a Edgar Morin, como lúcido pensador y teórico del pensamiento complejo, que expresara sus ideas sobre la esencia de la educación del futuro. El resultado fue *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morin, 1999), contribución clave al debate internacional “sobre la forma de orientar la educación hacia el desarrollo sostenible” (Mayor, 1999).

Los saberes que propone Morin no son un conjunto de materias a estudiar, sino problemas centrales, fundamentales, vitales (Morin, 1999; 2020), que, como señala el autor, “permanecen por completo ignorados u olvidados y que son necesarios para enseñar” en el siglo XXI (Morin, 1999, p. 1).³ Estos son: 1. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión, 2. Los principios de un conocimiento pertinente, 3. Enseñar la condición humana, 4. Enseñar la identidad terrenal, 5. Enfrentar las incertidumbres, 6. Enseñar la comprensión, y 7. La ética del género humano.

El educador costarricense José Miguel Pereira Chaves (2010) conecta el pensamiento pedagógico de Morin y el enfoque sistémico, y plantea que el enfoque “sirve de fundamento para [una] propuesta educativa, en la que el conocimiento se debe abordar de manera integral y no fragmentado”, siendo uno de sus fines “fomentar la toma de conciencia de que somos tan sólo una parte componente de un sistema más general (complejo, y en constante interacción)” (p. 67).

Morin, prosigue Pereira (2010), “sugiere que el desarrollo del conocimiento científico debería integrarse en un currículo coherente dentro de los diversos niveles educativos (primaria, secundaria y universidad), de tal modo que el ‘enfoque sistémico’ predomine en los programas de estudio”, y que, en consonancia con esto, la educación se vincule a los avances,

3 Discusión enriquecida posteriormente por los filósofos Amartya Sen en *Development as Freedom* (1999) y Martha Nussbam en *Creating Capabilities: The Human Development Approach* (2011).

recursos y métodos de análisis que las ciencias y campos del conocimiento humano pueden aportar para construir una visión global y sistémica (p. 71).

En esta tarea, Morin señala que diversas ciencias, sobre todo recientes, y las humanidades tienen un papel importante (Pereira, 2010, p. 67). Acerca de las primeras, el filósofo plantea que “la cultura científica ha desarrollado (recientemente) campos de estudio que ponen en evidencia la importancia de la epistemología de la complejidad” (p. 71). Ejemplos de estos campos son: la ecología, la cosmología, la teoría de la evolución, la física cuántica, la psicología, la sociología (p. 71) y nosotros agregamos la neurociencia. Y acerca de las humanidades (las artes, la literatura y la filosofía), estas nos sensibilizan, pues:

[...] nos permiten ver las complejas relaciones del ser humano con el otro, con la sociedad y con el mundo, las ‘inestabilidades del yo’, la dimensión estética de la existencia, etc., es decir, aquellos aspectos que nos manifiestan nuestra verdadera condición (Pereira, 2010, p. 72).

Por último, “la perspectiva sistémica se caracteriza por ser interdisciplinaria” (Pereira, 2010, p. 72). Dado que una gran variedad de factores interviene en la dinámica de las totalidades complejas, se hace indispensable abordar esos sistemas desde distintas perspectivas. Como una concreción de este

planteamiento, y del pensamiento de Morin, se creó en México la Multiversidad Mundo Real “Edgar Morin”, cuya misión es contribuir a “la construcción de conocimiento pertinente; un conocimiento que permita educar para la vida y nos conduzca hacia la generación de un ciudadano universal, de una comunidad mundo y una visión planetaria [...]”⁴

Como resumen de este apartado, decimos que: en el siglo XX surgió un nuevo paradigma científico, el enfoque sistémico, de carácter holístico, por lo que busca considerar la totalidad de una realidad y los patrones y relaciones dentro de esta y con respecto a su contexto. Este paradigma se presenta como más funcional que el mecanicista (analítico, reduccionista y sin visión de conjunto) para comprender y abordar los grandes problemas del mundo actual, amenazado por diversas crisis, siendo la más grave la medioambiental. Una de las peores consecuencias del enfoque mecanicista ha sido una visión fragmentaria de la realidad, instalada como visión del mundo en la mayoría de las personas y en las grandes instituciones sociales. Para afrontar las necesidades y desafíos mundiales, se necesita una visión global, y el enfoque sistémico puede contribuir a desarrollarla al ser incorporado a la educación. De este modo, la educación debe transformarse, y: llevarnos a la conciencia de nuestra condición humana (una condición compleja determinada por una diversidad de hechos); desarrollar una visión sistémica del mundo, desde la cual

4 <https://multiversidadreal.edu.mx/bienvenida/>

podamos comprender nuestras relaciones, interacciones e interdependencias con otros seres humanos, con la sociedad y con la biósfera; y contextualizar los saberes, que desde el enfoque mecanicista están dispersos y sin conexión unos con otros, y que desde la visión sistémica deben integrarse, multi e interdisciplinariamente, para poder utilizarlos para afrontar las necesidades y desafíos personales, comunitarios, nacionales y globales. Las nuevas ciencias y las humanidades pueden contribuir mucho a lograr las metas cognitivas y socioformativas y a desarrollar las capacidades de dicha educación.

Ética y conciencia: dimensión trascendente de la educación

Como hemos visto, la realidad demanda del currículo y del sistema educativo una educación holística, orientada con más fuerza a la construcción de marcos éticos, que se traduzcan en conciencia solidaria humana y ciudadana. Una educación que apoye en procesos de clarificación y de resiliencia, fomente el empoderamiento y contribuya a la construcción de conciencia.⁵

Los contextos actuales demandan de la Escuela una respuesta sistémica, que parta de la idea corporal unitaria de atención. Ya en el año

2015, Viviane Senna, Presidenta del Instituto Ayrton Senna, con sede en São Paulo, señalaba que investigaciones robustas comprueban la importancia de los aspectos socioemocionales para el éxito dentro y fuera de la Escuela; estos están unidos a las competencias, saberes y valores que promueven respeto al ser humano en su integralidad (Senna, 2015, p. 10). Senna puntualiza lo que esas investigaciones y “los mejores educadores sabían”:

[...] los alumnos más responsables, persistentes, curiosos y resilientes aprenden más, concluyen sus estudios básicos en la edad adecuada y salen de la escuela preparados para seguir aprendiendo a lo largo de la vida; en la edad adulta se convierten en ciudadanos más conscientes y participativos, trabajadores más éticos, productivos y realizados, en fin, seres humanos más aptos a tomar buenas decisiones y reeditar de ellas. (2015, p.10).

Lamentablemente en El Salvador, en el año 2021, los hechos y su medición, como el Índice de Paz Global (GPI por sus siglas en inglés) y las estadísticas locales de violencia intrafamiliar, evidencian el clima de violencia de nuestras comunidades. De acuerdo al Observatorio de la *Red feminista de violencia contra las mujeres*, los índices más altos de

5. Ver la taxonomía del Consejo Nacional de Investigación de los Estados Unidos (NRC por sus siglas en inglés), que Reimers y Chung (2016) toman como marco de trabajo, al considerarlo “la revisión más sistemática y comprensiva de investigaciones con base científica de las habilidades del siglo XXI (por ejemplo, el análisis crítico, la innovación, la creatividad, el pensamiento científico, el autoconocimiento y autocontrol, y las habilidades interpersonales, sociales y de toma de perspectiva para trabajar en equipo)” (p. 25). De ahí que los autores esperan que en la elaboración del currículo se contemplen además las exigencias para el trabajo y la vida, “[...] cómo los individuos se desarrollan a lo largo del tiempo en esas múltiples dimensiones, y [...] la naturaleza de las interrelaciones en el desarrollo de estas varias dimensiones” (p. 22).

violencia (enero-marzo) son en contra de la niñez, la juventud y las mujeres.⁶ También habría que señalar que en el Informe de Desarrollo Humano de El Salvador (IDHES) (PNUD, 2018), el grado más alto de resiliencia de la población salvadoreña se concentra en nuestras juventudes (4.37 de 5), según la *Escala de Resiliencia Juvenil* (ERJ) (Ungar y Liebenberg citados en PNUD, 2018); y en este segmento, el índice de resiliencia más alto es el de las mujeres (4.39 versus 4.35 hombres). Este índice, de acuerdo al estudio, disminuye con el aumento de la edad, lo cual muestra el “desgaste” y agotamiento por exposición continua a estos entornos adversos muy complejos y precarios. Interpretamos esto como la contracara de los altos niveles de resiliencia.

En esta línea, el IDHES 2018 también enfatiza el papel que debe tener la comunidad educativa para promover entornos seguros de aprendizaje y desarrollo integral de la niñez y juventud, al mismo tiempo que se evidencia la inercia que lleva a la desintegración familiar en El Salvador.⁷ Así, el estudio citado concluye que es necesario repensar el papel de la escuela en esos entornos y, por lo tanto, la formación

docente es estratégica, junto a las sinergias comunitarias de apoyo. Lo anterior pone en perspectiva la pertinencia de integrar al currículo el eje de atención al trauma colectivo en el apoyo individual/comunitario, para generar dinámicas dirigidas al restablecimiento del entorno seguro, de manera que este posibilite condiciones adecuadas para brindar bienestar y una educación integral. Estas condiciones son necesarias si aspiramos a promover en el país personas y comunidades con oportunidades de desarrollo sostenible a partir de la generación de Seguridades (enfoque de seguridad humana de la ONU).⁸

En este sentido, en el siglo XXI se cuenta con consensos internacionales y con los acuerdos de país como marcos que, de forma multidimensional, se generaron –antes de la pandemia– para orientar las políticas internacionales y locales en distintos ámbitos, entre ellas las políticas educativas. Y el peso ético de los contenidos programáticos y de la ejecución de estos consensos, acuerdos y políticas se vuelve crítico en el contexto de la pandemia. Nosotros proponemos que los aprendizajes que nos deja este contexto desafiante para la humanidad se traduzcan en

6 https://www.observatorioseguridadciudadanadelasmujeres.org/estadisticas_sub2.php

7 Sabemos que en El Salvador, una sociedad patriarcal, en la que predominan relaciones inequitativas de género y hay violencia contra las mujeres, las formas de machismo son aspectos sociales estructurales, que condicionan una inercia de desestructuración y precariedad del núcleo familiar tradicional: padre, madre e hijos. También sabemos que en nuestra sociedad es significativa la situación familiar en la que la madre es jefe de hogar (Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples, 2019). A esto se suma el fenómeno de la migración de padres y madres, lo que exacerba aún más la desintegración familiar. Por ello muchos niños y jóvenes crecen en núcleos familiares alternativos, surgidos espontáneamente y por necesidad, en búsqueda de redes de apoyo en ausencia de los padres. Pero en el país, aun esta figura alternativa familiar (abuelos, tíos e incluso vecinos) se descompone ante entornos violentos permanentes, el alto desempleo y la migración forzada, tanto entre las comunidades como fuera del país, la cual es cada vez mayor.

8 Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Seguridad Humana. <https://www.un.org/humansecurity/es/>

tomar con voluntad y como país esos marcos y sus propuestas transformadoras.

Grandes marcos para repensar la educación para el siglo XXI

El enfoque de seguridad humana

Un ejemplo de estos marcos es el “nuevo” concepto de *seguridad humana*, que ya en el 2005 Javier Rodríguez Alcázar pone en perspectiva en su artículo “La noción de ‘seguridad humana’: sus virtudes y sus peligros”. Allí el autor contrasta los cambios que había tenido este enfoque desde 1994, cuando el PNUD lo utilizó en su Informe de Desarrollo Humano. Refiriéndose al concepto anterior al vigente en el 2005, Rodríguez dice:

El nuevo concepto de “seguridad humana”, en cambio, significa un cambio de énfasis: ya no se trata tanto de defender el territorio o el Estado, cuanto de salvaguardar la seguridad de las personas en todas sus dimensiones. Además, el PNUD propone que el instrumento fundamental para ello no pueden ser las armas y los ejércitos, sino el desarrollo humano sostenible. Esta reivindicación de que la seguridad se centre más en las personas y menos en los Estados fue rápidamente adoptada por distintos organismos y agencias del sistema de Naciones Unidas, incluido su propio Secretario General, Kofi Annan, quien en su “Informe del Milenio”

(Annan, 2000), habla de la necesidad de “un acercamiento a la seguridad más centrado en los seres humanos”. (Rodríguez, 2005, párrafo 14).

Al respecto, Rodríguez también advierte de los peligros de la noción manipulada del enfoque de “seguridad humana”, al citar el artículo inédito de Jana Arsovska sobre las negativas consecuencias para la seguridad humana que tuvieron los bombardeos de la OTAN sobre la antigua Yugoslavia. Arsovska señala que, “no es lo mismo disuasión militar [*military deterrence*] que la protección de civiles”.⁹ (Arsovska citada en Rodríguez, 2005, párrafo 24). Asimismo Rodríguez comenta: “De esta forma, parece que el concepto, a pesar de su ambigüedad, se rebela contra aquellos usos que lo alejan en exceso del marco en el que fue concebido” (párrafo 24).

Por su parte, Dalia Morquecho T. (2021), en sus reflexiones sobre el enfoque de seguridad humana como enfoque en el diseño de políticas públicas para la atención ciudadana en la pandemia de Covid-19 en México, concuerda con Rodríguez en que:

[...] hay que hablar de los contextos y de por qué surge este nuevo concepto [Seguridad humana] como una alternativa de solución en medio de la desigualdad y las condiciones inequitativas resultado de las distintas políticas globales y locales de los Estados y que es una oportunidad

9 Traducción propia.

para desarrollar políticas públicas con estrategias y líneas de acción en un cambio de enfoque donde el individuo sea el centro. (Morquecho, 2021)

Morquecho (2021) señala la importancia de que en 1994 se incluyeran en el PNUD las nuevas dimensiones de seguridad, enfocándose en el concepto de respeto a la vida y a la integridad de las personas. También comenta la multidimensionalidad del enfoque de seguridad humana y, con “datos del PNUD de 1994”,¹⁰ presenta estas siete seguridades y sus respectivas descripción y propuestas de enfoque de política pública: Seguridad económica (ingreso básico asegurado), Seguridad alimentaria (acceso físico y económico a los alimentos que se compran), Seguridad en materia de salud (acceso amplio y garantizado a un servicio de salud competente), Seguridad ambiental (acceso a un medio físico saludable y servicios de saneamiento), Seguridad personal (garantía de la integridad física), Seguridad de la comunidad (garantía de libertad política, ideológica, cultural, generacional o étnica), Seguridad política (garantía de los derechos humanos y fundamentales dentro de un Estado democrático).

El Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Seguridad Humana define el concepto de seguridad humana como sigue:

La seguridad humana consiste

en proteger, de las amenazas críticas (graves) y omnipresentes (generalizadas), la esencia vital de todas las vidas humanas, de forma que se realcen las libertades humanas y la plena realización del ser humano.

La seguridad humana integra tres libertades: la libertad del miedo, la libertad de la necesidad (o miseria) y la libertad para vivir con dignidad:

- **Libertad del miedo**, implica proteger a las personas de las amenazas directas a su seguridad y a su integridad física. Se incluyen las diversas formas de violencia que pueden surgir de Estados externos, de la acción del Estado contra sus ciudadanos y ciudadanas, de las acciones de unos grupos contra otros, y de las acciones de personas contra otras personas.
- **Libertad de la necesidad o de la miseria**, se refiere a la protección de las personas para que puedan satisfacer sus necesidades básicas, su sustento y los aspectos económicos, sociales y ambientales relacionados con su vida.
- **Libertad para vivir con dignidad**, se refiere a la protección y al empoderamiento de las personas para librarse de la violencia, la discriminación y la exclusión. En este contexto, la seguridad humana va más allá de la ausencia de violencia y reconoce

10 En sus referencias incluye el Informe de Desarrollo Humano del PNUD de 1994 y la siguiente página: web: <http://indh.pnud.org.co/files/rec/nuevasdimensionesSH1994.pdf>

la existencia de otras amenazas a los seres humanos, que pueden afectar su sobrevivencia (abusos físicos, violencia, persecución o muerte), sus medios de vida (desempleo, inseguridad alimentaria, amenazas a la salud, etc.) o su dignidad (violación a los derechos humanos, inequidad, exclusión, discriminación).¹¹

Ahí se enumeran además los *Posibles tipos de amenazas a la seguridad humana* en donde se encuentran y se advierten estas implicaciones del enfoque de seguridad humana:

- **Integral.** La seguridad humana implica enfoques integrales que enfatizan en la necesidad de respuestas comprehensivas y multisectoriales con el fin de articular las agendas que se relacionan con seguridad, desarrollo y derechos humanos.
- **Contextualizada.** La seguridad humana reconoce que las inseguridades varían considerablemente en diferentes contextos y, por lo tanto, promueve la búsqueda de soluciones contextualizadas que respondan adecuadamente a cada situación particular.
- **Preventiva.** Al llegar a las causas y a las manifestaciones de las inseguridades, la seguridad humana se orienta a la

prevención e introduce sus estrategias de protección y empoderamiento.¹²

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) u Objetivos Mundiales

Otro gran marco orientador para la educación y sus fines para la vida son los Objetivos de Desarrollo Sostenible, conocidos como Objetivos Mundiales. Estos 17 objetivos se adoptaron por todos los Estados Miembros de la ONU en 2015, “como un llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030”. “Los 17 ODS están integrados, ya que reconocen que las intervenciones en un área afectarán los resultados de otras y que el desarrollo debe equilibrar la sostenibilidad medioambiental, económica y social”.¹³

Un marco local: Los fundamentos curriculares

A nivel local, los marcos orientadores del sistema educativo salvadoreño son los Fundamentos curriculares de la educación nacional (MINED, 1994), en donde se contempla, desde el principio de integralidad, la dimensión socioafectiva como un área del currículo (p. 14). En esta línea, ante los nuevos contextos globales y el local, muy marcado por la violencia

11 Conceptos adaptados por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos de “Human Security Unit: Application of the Human Security Concept and the United Nations Trust Fund for Human Security, Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, United Nations”. [https://www.iidh.ed.cr/multic/default_12.aspx?contenido=82796aa5-db81-45f2-a31e-f55e5e60d9a1yPortal=IIDHSeguridad#\[1\]](https://www.iidh.ed.cr/multic/default_12.aspx?contenido=82796aa5-db81-45f2-a31e-f55e5e60d9a1yPortal=IIDHSeguridad#[1])

12 Traducción del Instituto Interamericano de Derechos Humanos. [https://www.iidh.ed.cr/multic/default_12.aspx?contenido=82796aa5-db81-45f2-a31e-f55e5e60d9a1yPortal=IIDHSeguridad#\[1\]](https://www.iidh.ed.cr/multic/default_12.aspx?contenido=82796aa5-db81-45f2-a31e-f55e5e60d9a1yPortal=IIDHSeguridad#[1])

13 <https://www.latinamerica.undp.org>

intrafamiliar y comunitaria, es necesario responder desde la Escuela de forma sistémica, hasta el nivel de concreción del currículo, a la demanda de educación y atención al trauma colectivo frente a las amenazas, así como apoyar la prevención.¹⁴ Los contextos mencionados derivan en ambientes traumatizantes, desde la violencia instalada en las propias comunidades y núcleos familiares del país. Esta situación demanda intervenir para actualizar el perfil del docente en El Salvador, de modo que dicha intervención se traduzca en el aula en formas de mediación holísticas contextualizadas.

En El Salvador, patrones disociativos se han vuelto parte de una *estructura de mantenimiento* (Gourley, 2021), y ese es el costo de la alta resiliencia de nuestra juventud. ¿Estamos confundiendo sobreadaptación a la violencia con resiliencia?

Es disociación aquello que nos separa y desconecta de la experiencia. Vemos que en el país esto se manifiesta como “anestesia” ante la vida, incapacidad de proyectarse a futuro, o persistencia e incapacidad para romper círculos de violencia, ya sea como victimario o como víctima. Se sabe que “el cerebro es un órgano cultural; la experiencia modela el cerebro” (van der Kolk, 2015, p. 90).

También, observamos en la realidad salvadoreña sobreadaptación (Gourley, 2021) a uno o más tipos de amenaza. Esto se traduce

en una sociedad que vive permanentemente adaptándose a condiciones socioeconómicas y sociales traumáticas. Así, se mantienen las condiciones que generan los patrones disociativos sociales y particulares en el país. Es decir, muchos de los patrones disociativos de mantenimiento se producen a partir de la recurrencia de eventos y la persistencia de entornos amenazantes en las comunidades del país.

De acuerdo con este análisis, proponemos que es necesaria una educación de atención al trauma colectivo desde la Escuela (Donovan citado en Gourley, 2021; van der Kolk, 2015), bastión formativo ante la desestructuración familiar y comunitaria. En El Salvador, el sistema educativo necesita adaptarse para garantizar formas de concreción del currículo en las que la mediación pedagógica misma constituya procesos de contención y procesamiento del trauma colectivo, los cuales construyan condiciones de aprendizaje que abran espacios seguros en el imaginario del alumnado, para aspirar a que estas generaciones busquen de manera consciente hacer de sus comunidades espacios seguros.

Esto pasa por una formación especial de los docentes salvadoreños, la cual los centros de formación del magisterio deberían desarrollar, tomando en cuenta los avances en la Neurociencia y la Psicopedagogía sobre intervención psicosocial, y enfatizando el

14 La prevención tal como se entiende desde el concepto revisado de enfoque de seguridad humana (Fondo Fiduciario de las Naciones Unidas para la Seguridad Humana), que en dicho enfoque incluye como dimensión estratégica la prevención de escenarios inseguros.

proceso de aprendizaje con base en evidencia científica y los nuevos enfoques de tratamiento del trauma que se derivan de ellos (Pérez, 2018; van der Kolk, 2015; Brown, Roediger y McDaniel, 2014; L'Ecuyer, 2012).

Conclusiones

Nuestra pregunta en este ensayo no ha sido ¿qué vamos a enseñar durante el próximo siglo en El Salvador?, sino ¿cómo vamos a hacer posible que exista el mundo, y en él nuestro país, durante el próximo siglo? Parte esencial de la respuesta a esta pregunta depende de la educación.

Las reflexiones que hemos desarrollado en este texto –como planteamientos amplios que en absoluto agotan el tema, sino que por el contrario buscan sumarse a su debate y orientar acciones estratégicas respecto a ellos– nos conducen a las siguientes conclusiones:

1. En el siglo XX surgió un nuevo paradigma científico, el enfoque sistémico, que es de carácter holístico, por lo que busca considerar la totalidad de una realidad y los patrones y relaciones dentro de esta y con respecto a su contexto. Este paradigma se presenta como más funcional que el mecanicista (analítico, reduccionista y sin visión de conjunto) para comprender y abordar los grandes problemas del mundo actual, amenazado por diversas crisis, siendo la más grave la medioambiental. Una de las peores consecuencias del enfoque mecanicista ha sido una visión fragmentaria de la realidad, instalada como visión del mundo en la mayoría de personas
2. De acuerdo a lo discutido aquí, es necesario incorporar y articular orgánicamente al sistema educativo salvadoreño una dimensión/eje de educación en trauma colectivo desde un enfoque de seguridad humana, el cual incluye la prevención (PNUD, 2021), y de visión sistémica de la vida (Capra y Luisi, 2018). Desde un enfoque sistémico, esto implica: garantizar atención psicológica permanente, accesible y efectiva en cada centro escolar; y adaptar la formación docente, las

y en las grandes instituciones sociales. Para afrontar las necesidades y desafíos mundiales, se necesita una visión global, y el enfoque sistémico puede contribuir a desarrollarla al ser incorporado a la educación. De este modo, la educación debe transformarse, y: llevarnos a la conciencia de nuestra condición humana (una condición compleja determinada por una diversidad de hechos); desarrollar una visión sistémica del mundo, desde la cual podamos comprender nuestras relaciones, interacciones e interdependencias con otros seres humanos, con la sociedad y con la biósfera; y contextualizar los saberes, que desde el enfoque mecanicista están dispersos y sin conexión unos con otros, y que desde la visión sistémica deben integrarse, multi e interdisciplinariamente, para poder utilizarlos para afrontar las necesidades y desafíos personales, comunitarios, nacionales y globales. Las nuevas ciencias y las humanidades pueden contribuir mucho a lograr las metas cognitivas y socioformativas y a desarrollar las capacidades de dicha educación.

pedagogías, y la mediación pedagógica de los programas de estudio, hasta llegar a la concreción del currículo en todas sus dimensiones. Si se aspira a garantizar las condiciones que favorezcan orgánicamente estos procesos hacia la contención, mejora y sanación social, el alineamiento es necesario para tal aspiración. De ahí que el proceso de implementación, en su dinámica misma, pasa por la mejora y orientación continua hacia ese objetivo urgente. Este es un propósito esencial para fortalecer las bases sociales que soporten las aspiraciones individuales y colectivas de bienestar a corto, mediano y largo plazo (visión multigeneracional e intergeneracional).

3. En este sentido, dada las características de El Salvador y de acuerdo a la evidencia sobre sistemas educativos exitosos, son necesarios esfuerzos para constituir en el país un *entorno total de aprendizaje* (Reimers y Chung, 2016), el cual brinda protagonismo a la población para construir y apoyar de forma continua la educación nacional como

proyecto intergeneracional y multisectorial de país. Un sistema educativo pensado de esta forma tiene el potencial estratégico de constituir una experticia de país necesaria. Esto, a partir de una planeación y formulación cuidadosa y de establecer mecanismos de consulta que garanticen los apoyos para la construcción social y la consecución con coherencia sistémica, que trascienda períodos presidenciales. Una propuesta que busque alinear a toda la población desde sus espacios de incidencia (familia, comunidad, academia, Estado) en la construcción y manejo de un sistema educativo como *entorno total de aprendizaje*, que debería ser efectivo, pertinente, asertivo y ágil. Dicho entorno de aprendizaje compensa desventajas de país y se adapta a los cambios contextuales locales e internacionales de forma social y ambientalmente responsable para responder a la dimensión económica; procesa dinámicas identitarias integradoras, y apoya la construcción de marcos mentales críticos y solidarios, innovadores y democráticos.

Referencias

1. Álvarez, F. (2019). *Análisis prospectivo del sistema educativo salvadoreño*. (Documento en pdf). San Salvador: Universidad Francisco Gavidia. En: http://blogufg.com/wp-content/uploads/2019/05/Analisis_del_Sistema_Educativo_de_El_Salvador_UFG_Francisco_Alvarez_Abril_2019.pdf
2. Brown, P.; Roediger III, H. y McDaniel, M. (2018). *Apréndetelo: La ciencia del aprendizaje exitoso*. Ciudad de México: Paidós.
3. Capra, F. y Luisi, P. L. (2018). *The Systems View of Life. A Unifying Vision*. New York: Cambridge University Press.
4. DIGESTYC (Dirección General de Estadística y Censos). (2019). *Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2019*. <http://www.digestyc.gob.sv/index.php/novedades/aviso/965-ya-se-encuentra-disponible-la-encuesta-de-hogares-de-propositos-multiples-2019.html>
5. Gourley, M. (2021). *Teoría y clínica del psicotrauma*. [En plataforma digital]. CAPAC. Centro de Atención Psicológica, Arte y Consultoría A.C. <https://capacpsico.com.mx/cursos/unesco-2021-m5-danzaterapia/lessons/teoria-y-clinica-del-psicotraumacopiar/>
6. IPCC. (2021). *Climate Change 2021: The Physical Science Basis*. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/>

7. van der Kolk, Bessel. (2015). *El cuerpo lleva la cuenta: Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma*. Barcelona: Eleftheria.
8. L'Ecuyer, C. (2021). *Educación en el asombro ¿Cómo educar en un mundo frenético y súper exigente?* Barcelona: Plataforma Actual.
9. Mayor, F. (1999). Prefacio. En: Morin, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. (Libro en PDF).
10. MINED. (1994). *Fundamentos curriculares de la educación nacional*. (Documento en PDF).
11. Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. (Libro en PDF).
12. Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Paidós. (Ebook).
13. Morquecho T., D. (2021). El enfoque de la seguridad humana en el diseño de las políticas públicas como alternativa para la atención ciudadana en la pandemia de la Covid-19: Una propuesta para México y Latinoamérica. *Revista Nova et Vetera*, 7, N.º 66. <https://www.urosario.edu.co/Revista-Nova-Et-Vetera/Omnia/El-enfoque-de-la-seguridad-humana-en-el-diseno-de/>
14. Naciones Unidas El Salvador. (2021). *Análisis común de país*. <https://elsalvador.un.org/sites/default/files/2021-07/Analisis%20Com%C3%BAn%20de%20Pa%C3%ADs%202021%20%28CCA%29%20final%281%29.pdf>
15. Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.
16. Observatorio de Seguridad Ciudadana de las Mujeres (2021). *Estadística violencia intrafamiliar*. https://www.observatorioseguridadciudadanadelasmujeres.org/estadisticas_sub2.php
17. OCHA. (2021). *Panorama de necesidades humanitarias. El Salvador, Guatemala y Honduras*. https://elsalvador.un.org/sites/default/files/2021-08/20210805_HNO%20CENTROAMERICA%20ESP.pdf
18. Pereira Chaves, J. (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin en la educación. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 67-75. <https://doi.org/10.15359/ree.14-1.6>
19. Pérez, C. (2018). Educación y Cultura como Centros de Vida: Una pedagogía del afecto y la creatividad para docentes y familia. Resistencia, Chaco: ConTextos Libros.
20. Reimers, F. y Chung, C. (Eds.) (2016). *Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
21. Rodríguez Alcázar, J. (2005). *La noción de "seguridad humana": sus virtudes y sus peligros*. *Polis: Revista Latinoamericana*, 11. <https://journals.openedition.org/polis/5805>
22. Sen, Amartya. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
23. Senna, Viviane (2014). *Novas fronteiras da qualidade: Educação para o século 21*. En de Castro, M. y Andrade, P. (Orgs). *Ensino de arte e educação para o século 21*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna. 10-12.

La religión y su metamorfosis política

David E. López

AKADEMOS es una revista semestral. De amplio espacio editorial, para la publicación de trabajos inéditos de investigación, artículos de análisis, reseñas y opinión, en los distintos tópicos de las ciencias, la tecnología, las artes y la cultura.

“Los primeros sistemas de representaciones que el hombre se ha hecho del mundo y de sí mismo son de origen religioso.”

Durkheim, Las formas elementales de la vida religiosa.

1. La religión y la política¹

La práctica religiosa y la acción política son dos actividades del espíritu humano muy parecidas y profundamente interconectadas. Su vínculo va más allá de meras coincidencias funcionales, prácticas o de superficie: brotan de una raíz

común, de la necesidad humana de lo absoluto y de la precariedad de la existencia, y por eso forzosamente se relacionan y se asemejan, de tal modo que la división moderna de las mismas como dos campos opuestos del espíritu, tan separables como el agua y el aceite, es ajena a cualquier sociedad premoderna o tradicional.

1 Buena parte de lo que expongo en este escrito es una reelaboración de un texto que publiqué hace algunos años: López, D. E. (2009). Lo sagrado y lo político. Estructuras mítico-religiosas en la acción política. La Universidad. *Órgano de difusión científico-cultural de la Universidad de El Salvador*, Nueva Época, No. 5, enero-marzo (2009), Universidad de El Salvador, San Salvador.

Incluso en sociedades actuales, como algunas del Oriente Medio o de África, esta división no sólo es inconcebible, sino también impracticable.

El hombre, por su carácter de *homo sapiens*, tiene una naturaleza religiosa, es un *homo religiosus*, no tolera vivir sólo en lo profano, necesita lo sagrado, necesita lo absoluto;² pero también es un *homo politicus* y *homo logicus*. No es solo *zōon politikon* y *zōon lógikon*, sino también y sobre todo un *zōon religiosus*, o un animal simbólico, como diría Cassirer de manera más amplia. Aunque en nuestra época su carácter religioso se ha transmutado en lo político, también es posible que se transmute en otras formas culturales, como en el arte o la ciencia; por eso el gran poeta W. Goethe dice, con razón, que quien no pueda tener ciencia ni arte, al menos *tenga religión*.

Si pudiéramos expresarnos en términos ontológicos, tendríamos que afirmar necesariamente que el ser humano es una criatura religiosa en esencia, de igual modo que es constitutivamente animal político y animal lógico.

2. La comprensión científica de la religión

En la antigua Grecia encontramos esfuerzos por comprender el fenómeno religioso,

aunque los primeros intentos de comprensión filosófica y sistemática de la religión no los tenemos atestiguados antes de *Cicerón* (siglo II a.C.); sólo con este gran filósofo estoico y retórico romano –una especie de *Sócrates latino*– conocemos una definición precisa de religión. Antes de *Cicerón*, los griegos, sobre todo los sofistas e igualmente Platón y Aristóteles, hicieron críticas a la religión e intentaron una comprensión racional de la misma, como el célebre concepto de Dios como el *Motor Inmóvil* de Aristóteles, *los dioses como medida de todo* de Platón³ en sus *Leyes*, obra de vejez, donde rebate a los sofistas que, con Protágoras a la cabeza, habían sostenido lo opuesto. Pero los griegos no llegaron a una sistematización ni a una definición precisa del fenómeno religioso.

Sabemos que entre los griegos sí hubo crítica religiosa, y esto se dio sobre todo en la gran Ilustración ateniense del siglo V, con los sofistas y otros sabios. Protágoras, maestro y fundador de los sofistas, por ejemplo, sostenía una teoría fustigada luego por Platón y que, a juicio de Diógenes Laercio, le costó el destierro de Atenas en el siglo V, además de la requisita y la quema de sus libros, y que reza así:

2 Esta necesidad de lo sagrado como marca antropológica sirve también, lamentablemente y en no pocas ocasiones, para que bellacos y bastardos se aprovechen de ella y manipulen al vulgo.

3 Con esta afirmación en su célebre obra de vejez, Platón supera lo que defendió como criterio moral en su juventud, criterio conocido como el *Dilema de Eutifrón*, en el diálogo del mismo nombre, donde parece afirmar que el bien es bien y por eso los dioses lo eligen, y algo no es bueno porque los dioses lo digan o lo hagan, sino lo contrario: los dioses lo hacen y lo dicen porque es bueno, insinuándose con ello atisbos de la autonomía de la idea del bien moral. He desarrollado este problema en mi más reciente libro: López, D. E. (2020). *Entre una ética metafísica y una ética pragmática: Estudio acerca de la ética antigua y de las teorías morales modernas y posmodernas*. Antiguo Cuscatlán, El Salvador: Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades (CICH), Universidad Dr. José Matías Delgado.

El hombre es la medida de todas las cosas: de las que existen como existentes; de las que no existían como no existentes. (Diógenes Laercio, 1991, p. 236).

No poca de esta crítica de la religión se parece más a nuestro modo de pensar que al de los siglos V y IV a.C.⁴ En este sentido, de Protágoras conocemos también un fragmento conocido como *Acerca de los dioses*, donde aparece un cierto escepticismo religioso, y el poco interés por su estudio se debe a lo espinoso del problema:

De los dioses no sabré decir si los hay o no los hay, pues son muchas las cosas que prohíben el saberlo, ya la oscuridad del asunto, ya la brevedad de la vida del hombre (Diógenes Laercio, 1991, p. 237 y Filóstrato, 1991, p. 300).

La misma crítica encontramos en *Critias*, sofista y político del siglo V, durante el gobierno de los 30 tiranos, quien afirma, por ejemplo, que los dioses y toda la religión no son sino invenciones de una astuta cabeza que quiso atemorizar a los hombres con estos fantasmas de terror y demonio, para que cumplieran las leyes del Estado sin necesidad de un policía al lado. Este sofista y político plantea con nitidez y con su lenguaje, como hoy es reconocido por la crítica y la sociología de la religión, una de las *funciones* sociales más importantes de la religión: el control social y la legitimación del poder político. En este mismo

sentido se expresa *Polibio*, el gran historiador griego del siglo II a.C., quien hecho prisionero y habiendo sido puesto a la orden de los romanos para escribir la historia de Grecia a cambio de su vida, plantea la necesidad de que el Estado Romano promueva la religión para fines de legitimación política y para un mayor control de la población pobre e ineducada.

En consecuencia, puede afirmarse que los griegos no conocen el concepto complejo de *religiō*, sino únicamente algunas aproximaciones y una crítica de la misma; en el plano lexical, en vez de un concepto complejo y holístico como el latino *religiō* prefieren usar una serie de locuciones y sustantivos que no logran encerrar en sí mismos la riqueza de la realidad del fenómeno religioso. Tal vez el sustantivo más importante empleado por los griegos sea el de *latreía* (*λατρεία*), que se suele traducir por *culto* o *servicio divino*, el que, de nuevo, no es holístico, sino que expresa únicamente un aspecto de la religión, el culto.

Por otro lado, en cuanto a verbos, uno de los preferidos para expresar la práctica religiosa es el verbo *latreúō* (*λατρεύω*), que se traduce por *adorar*, *venerar* o *glorificar* a los dioses. El significado más primitivo de este verbo griego es el de *servir como esclavo o trabajar* por un salario; el sustantivo, asimismo, se refiere a la prestación de un servicio o un trabajo, normalmente manual, a cambio de un salario (Liddell and Scott, 1966, p. 1032).

4 Diógenes Laercio, 1991, p. 236 dice con cierto asombro que "esta herejía deriva de la educación persa" y que, además, esta afirmación le costó el destierro a Protágoras: "por decir esto fue desterrado por los atenienses de todo su territorio". Estas afirmaciones y enseñanzas humanistas y antropocéntricas de Protágoras y de los sofistas debieron calar hondo en la Atenas del siglo V.

Además del sustantivo femenino *latreía* y del verbo *latreúō*, existen otros sustantivos griegos para expresar la idea de religión. Dentro de ellos destaca el sustantivo **θησκειά** (*thrēskēia*), pero éste se refiere más al culto y a los ritos, aunque también, negativamente, a la superstición (Liddell and Scott, 1966, p. 806). Asimismo, tenemos todavía dos sustantivos adicionales: **θεοσέβεια** (*theosebeia*), servicio o temor a los dioses (Liddell and Scott, 1966, p. 791), y **εὐσέβεια** (*eusebeia*), piedad o reverencia a los dioses y a los padres (Liddell and Scott, 1966, p. 731). Este último sustantivo equivale en latín *pietās, pietatis* (piedad, devoción, reverencia a los dioses, amor a los padres). Todos los sustantivos en mención se refieren a un aspecto de la religión: el culto y los ritos, es decir, a las prácticas religiosas, pero no logran abarcar toda la religión, en el sentido de la creación de un concepto comprensivo y holístico que englobe un cuerpo de creencias y de prácticas.

San Pablo mismo es testigo de esta indefinición de la religión: en su Carta a los Romanos (Rom 12,1), usa el sustantivo de *latreía* para referirse al cristianismo. Pero prefiere puntualizarlo y determinarlo con el adjetivo *logikē*, lógico o racional (*logikē latreía: religión racional o culto racional*), la adenda de lógico o racional lo realizó con mucha probabilidad para evitar que la nueva religión de la que es su apóstol fuera asociada con los dioses de la mitología griega o con el conjunto

de cultos y supersticiones existentes en el mundo romano donde florece el Cristianismo.

Las características del texto antes mencionado indican un intento de desmitificación y de definición del cristianismo. San Pablo llama a la nueva religión *logikē latreía* (**λογικὴ λατρεία**), como se ha dicho, *culto racional* o *religión lógica* – impropriamente traducido como *culto espiritual* –, lo cual ciertamente constituye una *contradictio in terminis*, puesto que la religión no puede ser un fenómeno racional o puramente lógico, escapa a un análisis meramente lógico; es un fenómeno muy refractario a un análisis puramente racional. Poco después de San Pablo, este carácter no racional del fenómeno religioso fue expresado magistralmente por Tertuliano: *credo quia absurdum* (creo lo que es absurdo).

Son los romanos, por tanto, quienes arriban por fin al concepto holístico y complejo de religión,⁵ y, dentro de ellos, es el gran jurista y filósofo estoico Cicerón quien merece todos los créditos posibles. En su *De natura deorum* (Acerca de la naturaleza de los dioses), Cicerón llega a delimitar el campo de la religión: “the worship of the gods...religion has been dissociated from superstition”; además, añade su etimología: según él, religión viene de *relēgere*, y a las personas religiosas se les llama *relegerent* (los reunidos para el servicio a los dioses); de igual manera, supersticiosos se

5 El sustantivo femenino *religiō, religiōnis* tiene, en latín, tres significados básicos: a) escrúpulo o conciencia escrupulosa; b) veneración o culto divino, esto es, creencias y prácticas religiosas; c) superstición, arte de la adivinación u objeto de temor religioso. Cicerón hace derivar este sustantivo del verbo transitivo latino de la tercera conjugación, *relēgere*, cuyo significado fundamental es, por un lado, recoger o agrupar y, por otro, releer y revisar.

les llama a aquellos que “pasan días enteros en oraciones y sacrificios para que sus niños sobrevivan (*essent superstites*)”. La superstición es, para Cicerón, algo negativo, mientras que la religión es algo excelente (*De natura deorum II*, 28). Con ello el filósofo y retórico romano establece una clara línea divisoria entre religión y superstición.

Para Cicerón, al igual que para los sofistas, la religión tiene la función de ayudar a conservar la armonía social y la moral del individuo: “indeed, when piety towards the gods is removed, I am not so sure that good faith, and human fraternity, and justice, the chief of all the virtues, are not also removed” (*De natura deorum I,2*). Claramente la religión es un factor positivo y necesario en la cultura, de tal manera que, si se le eliminara, se eliminaría la fraternidad y la justicia, es decir, se socavarían los fundamentos del orden social y del orden moral. Dostoiévsky actualizó muy bien lo referido por Cicerón como función moral de la religión, cuando sostuvo que sin la religión todo estaría permitido.

3. La religión animista

Después de las teorías grecorromanas sobre la religión que han sido expuestas, tardará mucho tiempo en llegar un nuevo estudio científico sobre la religión. Un enfoque propiamente

tal de la religión lo conocemos sólo a partir de la segunda mitad del siglo XIX, con el surgimiento y auge de las ciencias sociales. Los grandes pioneros en estos estudios son, sin duda, E. B. Tylor, J. Frazer y E. Durkheim.

En su ya clásico y pionero estudio sobre la religión animista, Tylor se pregunta por la religión más primitiva que nos sea posible conocer. Esta inquietud se transforma en la pregunta acerca de cómo los seres humanos llegaron a creer en seres espirituales (*unseen beings*), pues para el autor la definición mínima de religión es “the belief in Spiritual Beings”. (Tylor, s.a., p. 2).

¿Qué se entiende por seres espirituales, se pregunta Tylor? Su respuesta es la siguiente: por seres espirituales hay que entender los espíritus, las almas, los genios, los demonios, los dioses; se trata, en todo, de agentes animados y conscientes como el hombre. Se trata de seres dotados de poder e invisibles al ojo humano. A esta religión de los espíritus es a lo que el autor y luego de él todos los estudiosos de la religión llaman *religión animista*, de la cual el estudioso inglés sostiene que es la forma más primitiva de religión.⁶

Los estudiosos de la historia de las religiones, entre ellos Tylor, afirman que la noción esencial del animismo es la de *alma*.

6 En la religión animista, se ha dicho, el ser humano no percibe ninguna diferencia esencial con los animales: el mundo pertenece a todos sus habitantes. En este mundo el ser humano habla con los animales, los árboles y las piedras, así como con hadas, demonios y fantasmas. En la religión animista, los seres humanos descienden de los animales. Al respecto, Harari observa en el relato de la serpiente del Génesis algún resabio de animismo, si bien en el texto se niega que la serpiente sea la progenitora del ser humano. Harari, Y. N. (2017). *Homo Deus: A brief History of Tomorrow*. New York: Harper Collins, pp. 75-76.

¿Cómo se llegó a esta idea? La respuesta es como sigue: el hombre primitivo no comprendía bien la doble vida que llevaba, la de estado de vigilia y la del sueño. Para el primitivo, no hay diferencia entre sus representaciones mientras está despierto y las del sueño. El primitivo objetiva todas sus representaciones: lo que sueña piensa que ha sucedido realmente (un viaje, por ejemplo). Entonces piensa que en él hay dos seres: uno, físico, en su cuerpo, que se queda inerte cuando sueña; el otro, que viaja y se mueve durante el sueño. Si en sueño dialoga con otro hombre, piensa lo mismo de éste: está desdoblado, hay en él también dos seres, uno en estado de vigilia y otro en estado de sueño. De esta experiencia el primitivo llegó poco a poco a la conclusión de que en cada ser humano existe un doble, uno de los cuales tiene el poder de alejarse del cuerpo físico durante el sueño e irse lejos; pero este segundo ser no es físico. Este segundo ser se puede mover, entrar y salir dondequiera, es muy maleable. Este segundo ser sería el *alma*, que sólo abandona el cuerpo durante el sueño, pero que luego se mantiene unida a él.

La experiencia de la muerte transformó la idea del alma en la idea de espíritu. Tylor afirma que el primitivo no distingue la muerte de un sueño prolongado. La muerte, para él, coincide también en la separación del alma del cuerpo, es como un sueño, pero eterno, pues el cuerpo no se reanima, como, por el contrario, sí sucede en la mañana, después del sueño de la noche. Con la muerte y la corrupción del cadáver, la separación del alma del cuerpo pasa a ser definitiva.

Estas almas desprendidas se convierten en espíritus: se desprenden totalmente del cuerpo, son autónomos, ya no vuelven a él, sino que deambulan libremente por doquier.

Con la muerte las almas separadas de sus respectivos cuerpos se van multiplicando, hasta llegar a formar otra población, superpuesta a los habitantes de un lugar; un reino propio e independiente, podría decirse. Estas almas son algo vivo, tienen las mismas necesidades y las mismas pasiones que los hombres; todavía más, tratan de introducirse en la vida humana, para bien o para mal: pueden hacer mucho daño, pero también pueden ser poderosos protectores y benefactores.

Para el hombre primitivo, según Tylor, estas almas explican todos los sucesos humanos: la salud, la enfermedad, la desgracia, etc. El ser humano primitivo termina siendo una suerte de prisionero de este mundo de almas que él mismo ha creado; llega a depender de estas fuerzas. Para hacer propicias esas fuerzas espirituales el hombre les ofrece sacrificios, oraciones, ruegos, ofrendas, esto es, todas las prácticas que conocemos como religión. Tylor resume así este proceso:

(...) My own view is that nothing but dreams and visions could have ever put into men's minds such an idea as that of souls being ethereal images of the bodies. (...) (Tylor, s.a., p. 4).

Así, el alma se transformó, mediante un largo proceso, en espíritu, en una divinidad. En esta transformación la muerte constituyó el eslabón fundamental: en realidad, la primera

religión rindió culto a las almas de los muertos,⁷ a las almas de los antepasados:

Departing from the body at the time of death, the soul or spirit is considered set free to linger near the tomb, to wander on earth or flit in the air, or to travel to the proper region of spirits – the World beyond the grave. (...) (Tylor, s.a., p. 4).

En consecuencia de todo esto, Tylor afirma que, por eso, los primeros ritos religiosos son los mortuorios, los primeros altares habrían sido las tumbas y los primeros sacrificios las ofrendas alimentarias para los difuntos, (Tylor, s.a., p. 3), con el fin de hacerlos propicios. El rito distintivo del animismo son los ritos funerarios.

En la teoría de Tylor, la religión de la naturaleza o del culto a la misma sería un fenómeno evolutivamente posterior al animismo. Al respecto el erudito se pregunta: ¿Cómo pasó el hombre de un culto animista a un culto de la naturaleza o del así llamado *naturismo*? Su respuesta es como sigue: el hombre atribuyó a la naturaleza su misma realidad dual: así como él es cuerpo y alma, así también la naturaleza está dotada de alma. La naturaleza está animada, es decir, tiene alma. Es más, para un primitivo no existe distinción entre lo animado y lo inanimado. De este modo, del culto a los espíritus, entonces, se habría pasado al culto a la naturaleza.

En resumen, refiere el sabio inglés, la doctrina fundamental del animismo, tiene dos dogmas: (i) en lo que concierne a las almas de los individuos, postula la continuidad de la existencia después de la muerte o de la destrucción del cuerpo y (ii) en lo que concierne a otros espíritus, hasta llegar a las divinidades, éstos tienen la facultad de controlar o afectar los acontecimientos del mundo material y la vida del hombre. Esta doble doctrina lleva a la reverencia activa y a la religión. Llama la atención del estudioso, por cierto, que en la religión animista no está presente el elemento moral de la religión o mejor, dicho, está poco representado. (Tylor, s.a., p. 4). Esto último, a todas luces, es una expresión más adecuada, puesto que no es factible disociar la religión del elemento moral.

4. La religión como cosa social

Quizás sea Émile Durkheim (Francia, 1858-1917) quien con mayor profundidad haya tratado el tema del mito y de la religión desde una perspectiva sociológica. Su obra monumental *Las formas elementales de la vida religiosa* nos ofrece un tratado del problema; intentemos resumir lo fundamental de su teoría.

El propósito de la obra es estudiar “la religión más primitiva y más simple que actualmente se conoce, analizarla e intentar su explicación”. ¿Cuándo podemos decir que un sistema religioso es el *más primitivo*? El sistema es

7 Muchas de las tradiciones en torno a los difuntos que encontramos en varios países de Latinoamérica, en México, por ejemplo, tienen cierta similitud con el animismo: la costumbre de llevar a la tumba la comida y bebida preferida por el difunto en su día, etc. Sin embargo, no podemos pronunciarnos abiertamente sobre ello, pues tal como se nos presenta ahora es un puro folklorismo.

el más primitivo, para el autor, si cumple dos condiciones. La primera condición es ésta: dicho sistema debe encontrarse “en sociedades cuya organización no está superada, en simplicidad, por ninguna otra”. La segunda condición se expresa así: “debe ser posible explicarlo sin hacer intervenir ningún elemento tomado de una religión anterior”. (Durkheim, 2000, p. 7).

Este sistema, según él, lo encontramos en las sociedades inferiores, donde “el tipo individual casi se confunde con el tipo genérico”, y “donde las ideas y las prácticas religiosas se muestran al desnudo. Todo se reduce a lo indispensable, lo esencial”. (Durkheim, 2000, pp. 11-12). Por su simpleza, entonces, las civilizaciones primitivas constituyen casos privilegiados para dicho estudio.

Para continuar su indagación, el estudioso analiza la noción de parentesco en las referidas sociedades. En las sociedades primitivas, el parentesco no lo define la consanguinidad y a su religión son extrañas las nociones de divinidad. De ahí que, debido a eso, el sabio francés afirma que la “noción de Dios no es esencial a la religión”. (Durkheim, 2000, p. 12). Estas sociedades nos permiten ver los hechos de manera más simple, pero debemos renunciar, dice el autor, a llegar al origen absoluto de la religión, pues como toda institución humana, la religión no comienza en ninguna parte. (Durkheim, 2000, p. 13).

¿Qué es la religión?, se pregunta E. Durkheim. Antes de dar una definición, el autor critica algunas nociones de la misma:

1. La religión no puede tener como característica lo “sobrenatural”, pues esta idea es muy reciente, ya que presupone la idea de “un orden natural de las cosas”, que es un postulado de las ciencias positivas; tampoco se puede entender por ella “lo extraordinario e imprevisto”, pues las religiones más simples que conocemos, acota, han tenido “como tarea esencial el mantener, de una manera positiva, el curso normal de la vida”. Las religiones, continúa, no explican lo que hay de excepcional y de anormal en las cosas, sino, al contrario, lo que tienen de constante y regular.” (Durkheim, 2000, p. 34).
2. Tampoco puede definirse la religión por la idea de la divinidad. ¿Por qué? Porque en muchos pueblos son “las almas de los muertos, los espíritus de todo tipo y de todo orden”, los seres con los que el ser humano ha poblado la naturaleza, los objetos de ritos y hasta de un culto regular; (Durkheim, 2000, p. 35) pero no se trata de seres divinos. E. B. Tylor, continúa E. Durkheim, prefería plantear simplemente como “definición mínima de religión la creencia en seres espirituales”. Pero estos “seres espirituales” serían sujetos conscientes, “dotados de poderes superiores a los que posee el hombre común; esta

calificación conviene pues, a las almas de los muertos, a los genios, a los demonios tanto como a las divinidades propiamente dichas”, y la religión tendría por objeto “regular nuestras relaciones con esos seres especiales”, por tanto, sólo “podría haber religión allí donde hay ruegos, sacrificios, ritos propiciatorios, etc.”² Durkheim objeta, no obstante, que existe una gran cantidad de hechos a los cuales esa definición no se aplica y que pertenecen sin embargo al dominio de la religión: existen religiones donde está ausente la idea de dioses y espíritus, o donde no desempeñan más que un papel secundario: es el caso del budismo, que es “una moral sin dios y un ateísmo sin naturaleza”; es “una religión sin dios”, pues no reconoce a un dios del cual dependa el hombre, y su doctrina es absolutamente atea, pero es una religión. (Durkheim, 2000, p. 36)

En conclusión, dice E. Durkheim, “la religión desborda la idea de dioses o de espíritus y, en consecuencia, no puede definirse exclusivamente en función de esta última”. (Durkheim, 2000, p. 40)

Habiendo rechazado las definiciones precedentes, Durkheim plantea que la religión “es un todo formado de partes”, es un sistema. ¿Cuáles son las partes de ese sistema? He aquí la respuesta: un complejo de mitos,

de dogmas, de ritos, de ceremonias. Ahora bien, “un todo no puede definirse más que por relación a las partes que lo forman. Es pues más que metódico tratar de caracterizar los fenómenos elementales de los que resulta toda religión, antes que el sistema producido por la unión”. Existen fenómenos religiosos que no pertenecen a ninguna religión determinada. Tales fenómenos, argumenta el autor, constituyen “la materia del folklore. Son restos de religiones desaparecidas”. (Durkheim, 200, pp. 40-41). El mito, en la teoría de nuestro autor, formaría parte de la religión, aunque en y por sí mismo no es religión.

Todos los fenómenos religiosos pueden ser ubicados en dos categorías fundamentales: las *creencias* (estados de opinión, representaciones) y los ritos (modos de acción determinados). Todas las creencias religiosas presentan un carácter común: “suponen una clasificación de las cosas, reales o ideales, que se representan los hombres, en dos clases, en dos géneros opuestos, designados generalmente por dos términos distintos que traducen bastante bien las palabras *sagrado* y *profano*”. Esta división del mundo en dos dominios –lo sagrado y lo profano– “es el rasgo distintivo del pensamiento religioso: las creencias, los mitos, los gnomos, las leyendas, son representaciones o sistemas que expresan la naturaleza de las cosas sagradas, las virtudes y los poderes que se les atribuyen, su historia, las relaciones de unas con las otras y con las cosas profanas”. (Durkheim, 2000, p. 41) ¿Qué serían los ritos en todo este asunto? Pues serían las “reglas de conducta que prescriben cómo el hombre debe comportarse con las cosas sagradas”. (Durkheim, 2000, p. 44).

¿Magia y religión son lo mismo? La religión se demarca de la magia, a juicio del autor, en que la religión es común a una colectividad determinada “que declara adherirse a ella y practicar los ritos que le son solidarios”, además, “los individuos que la componen se sienten ligados unos a otros por el solo hecho de tener una fe común”. Y continúa el autor: “Una sociedad cuyos miembros están unidos porque se representan de la misma manera el mundo sagrado y sus relaciones con el mundo profano, y porque traducen esta representación común con prácticas idénticas, es lo que se llama Iglesia.” (Durkheim, 2000, pp. 46-47) La religión, por tanto, se concreta en Iglesia, por eso, dice el autor, “no hay religión sin Iglesia”; (Durkheim, 2000, p. 47) ésta es constitutiva de aquella, en cambio, no existe una “Iglesia mágica”. (Durkheim, 2000, p. 47).

A propósito de la relación entre religión y magia, É. Durkheim reconoce que también la magia está hecha de creencias y ritos; tiene mitos y dogmas, sacrificios y ceremonias; a menudo, además, invoca a los mismos seres que la religión.⁸ Sin embargo encontramos una repugnancia de la religión hacia la magia, y hostilidad de la segunda hacia la primera.

¿Dónde está la demarcación entre religión y magia? Las diferencias más radicales

las podemos resumir así: (a) las creencias religiosas son comunes a una colectividad que se adhiere a ellas y practica sus ritos; son algo de un grupo social –la religión es eminentemente colectiva, social– y le dan unidad. (b) Los individuos que forman ese grupo se sienten ligados entre sí por tener una fe común, tienen una misma representación de lo sagrado que los une. (c) Los miembros de este grupo social que comparte las mismas creencias traducen éstas en un conjunto de prácticas idénticas, i.e., constituyen una Iglesia. (d) Toda religión se concreta en una Iglesia, no hay religión sin Iglesia, sin un grupo organizado de practicantes. (Durkheim, 2000, pp. 46-47).

¿Qué sucede con la magia? La magia podría caracterizarse, a diferencia de la religión, por los siguientes aspectos: (a) los ritos y ceremonias mágicas suelen profanar las cosas sagradas y, en este sentido, la magia contiene muchos elementos antirreligiosos. (b) Las creencias y prácticas mágicas, aunque se practiquen en amplias capas de la población, no ligan o vinculan a sus miembros en un grupo social con unas prácticas comunes organizadas, es decir, la magia carece de Iglesia; no hay *Iglesia mágica*. (Durkheim, 2000, p. 47) El mago no tiene Iglesia, sino clientela, que no necesariamente tiene vínculos entre sí. Su relación con la clientela

8 J. G. Frazer piensa que hay una diferencia radical entre religión y magia. La religión, según él, asume que el mundo es dirigido por un agente consciente, al que se le puede cambiar de sus propósitos mediante la persuasión; en cambio la magia (y la ciencia) asume que el curso de la naturaleza está determinado por la operación de leyes inmutables que actúan mecánicamente. También la magia, en ocasiones, opera con espíritus, que son agentes personales como los de la religión, pero los trata como agentes inanimados, es decir, los coacciona o los constriñe en vez de conciliarse con ellos o buscar su propiciación, como haría la religión. Cf. J. FRAZER, “Magic and Religion”, in: HICKS, David (ed.), *Ritual and Belief. Reading in Anthropology of Religion* (New York, s.a.) 78-82, 80.

se parece a la del médico con sus pacientes: no hay una comunidad de pacientes de tal médico... (c) Entre el mago y sus fieles no hay vínculos durables como los que se dan entre los fieles que creen en un mismo dios. (Durkheim, 2000, p. 47) (d) El mago no tiene necesidad, para practicar su arte, de unirse a sus cofrades. Es más, el mago se aísla, huye de la sociedad. (e) El mago es a la magia lo que el sacerdote es a la religión. Pero la religión no necesita sólo sacerdotes sino una comunidad de fieles y sacerdotes; la magia carece de fieles, en el sentido mencionado. (Durkheim, 2000, pp. 47-48) (f) Por último, habría que añadir que la magia es totalmente utilitaria.

Y tras estas consideraciones, E. Durkheim nos proporciona su ya clásica definición de la religión:

(...) Una religión es un sistema solidario de creencias y de prácticas relativas a las cosas sagradas, es decir, separadas, interdictas, creencias comunes a todos aquellos que unen en una misma comunidad moral, llamada Iglesia, a todos aquellos que se adhieren a ellas. (...). (Durkheim, 2000, p. 49).

Veamos, en cambio, las principales conclusiones que saca de su estudio.

E. Durkheim afirma que la religión es un hecho social o una cosa social, como a veces prefiere decir, una realidad social que, necesariamente, se expresa en una comunidad llamada Iglesia; lo clave de ella es la distinción entre *lo sagrado* y *lo profano*. El estudioso francés prefiere hablar de *cosas sagradas*, en lugar de *lo sagrado*, pues

aquello es más amplio y puede incluir una piedra, un árbol, un animal, un líder, un dios, una revolución o, en fin, cualquier objeto que contenga lo que los polinesios llama *mana*.

¿Qué es el mito en relación con la religión? El mito, en este sentido, sería uno de los elementos fundamentales de la religión, forma parte de tales creencias básicas, una parte de ese todo sistemático que se llama religión. El mito, entonces, es parte de la religión, pero en y por sí mismo no constituye ninguna religión. Teóricamente, podrían existir mitos que no formaran parte de ninguna religión o, al menos, que formaron parte de una ya desaparecida, pero que ahora se nos presentan como elementos sueltos y como parte del folklore. El mito forma parte de la religión, pero no la religión del mito. No hay religión sin mitos, pero puede haber mitos que no constituyen una religión. Para conocer el mito, en consecuencia, es fundamental estudiarlo en el contexto del sistema del cual forma parte: la religión. Y esto es precisamente lo que hace E. Durkheim, que lo subsume en su estudio de la religión. No podemos conocer el mito, luego, sin conocer la religión.

Ahora sí podemos exponer las principales conclusiones del autor sobre la religión elemental, válidas también para el mito.

i. En el sistema totémico, señala, se encuentran las grandes ideas y rituales que están a la base de toda religión: “distinción de las cosas en sagradas y profanas, noción de alma, de espíritu, de personalidad mítica, de divinidad nacional y hasta

internacional, culto negativo con prácticas ascéticas que son una forma exasperada, ritos de oblación y de comunión, ritos imitativos, ritos conmemorativos, ritos piaculares, nada esencial falta en ella”. (Durkheim, 2000, p. 427) Por tanto, el totemismo es una religión y, con toda probabilidad, la religión más elemental que nos es conocida.

- ii. Al inicio de su estudio el autor afirmaba que es un postulado esencial de la sociología el que “una institución humana no puede basarse en el error y en la mentira: de otro modo no podría durar”. Si no estuviera fundada en la naturaleza de las cosas, habría encontrado en las cosas resistencias de las que no habría podido triunfar. (Durkheim, 2000, p. 8). Tras concluir su estudio, el autor retoma aquella idea: un sentimiento unánime de creencias de todos los tiempos no puede ser ilusorio; entonces, deben basarse sobre una experiencia específica “cuyo valor demostrativo, en este sentido, no es inferior al de las experiencias científicas, aunque es diferente”. Pero la realidad que funda la religión, prosigue, no se conforma objetivamente con la idea que de ella se hacen los creyentes. Las impresiones que sienten los fieles “no son imaginarias”. (Durkheim, 2000, pp. 429- 30) Esta realidad que funda la religión, que es la “causa objetiva y eterna de las sensaciones *sui generis* de que está hecha la experiencia religiosa, es la sociedad”, afirma:

Es la sociedad la que eleva al fiel por encima de sí mismo: ella es aún quien

lo hace. Pues lo que hace al hombre, es este conjunto de bienes intelectuales que constituye la civilización, y la civilización es la obra de la sociedad. (...) La sociedad es la fuente de la religión. (Durkheim, 2000, p. 430).

- iii. La religión es una realidad importante en la sociedad, dice E. Durkheim. ¿Por qué? Porque las categorías fundamentales del pensamiento y, en consecuencia, de la ciencia, “tienen orígenes religiosos”. Y esto mismo sucede con la magia. Además, afirma, se sabe que desde hace mucho tiempo, “que hasta un momento relativamente avanzado de la evolución, las reglas de la moral y del derecho no se han distinguido de las prescripciones rituales. Puede decirse, en resumen, que casi todas las grandes instituciones sociales han nacido de la religión”. Por tanto, continúa, la vida religiosa “es la forma eminente y como la expresión resumida de la vida colectiva”, haciendo ahora una afirmación más radical: “Si la religión ha engendrado todo lo esencial de la sociedad, es porque la idea de la sociedad es el alma de la religión.” (Durkheim, 2000, pp. 430-31) Las fuerzas religiosas serían, en este sentido, fuerzas humanas, fuerzas sociales, fuerzas morales y hasta “las formas religiosas más impersonales y las más anónimas no son otra cosa que sentimientos objetivados”. La religión pues, no hace abstracción de la sociedad o la ignora, sino que “es su imagen”; “refleja todos sus aspectos, hasta los más vulgares y

los más repugnantes.” (Durkheim, 2000, p. 432) La religión diviniza o sacraliza todo, hasta lo feo y lo inmoral: por eso en varias religiones hay dios del robo, de la lujuria, de la mentira, etc. Entre los griegos, por ejemplo, hay un dios de la fecundidad, del parto, de la caza y hasta para la virilidad... ¿Por qué sucede esto? He aquí la causa, según E. Durkheim: el hombre tiene la facultad natural de idealizar, es decir, de sustituir el mundo de la realidad por un mundo diferente adonde él se transporta por el pensamiento. Y esta idealización sistemática es una característica esencial de las religiones. (p. 433) Para *Émile Durkheim*, el hombre tiene una naturaleza religiosa, esto es, la religiosidad del hombre es un aspecto esencial y permanente. (Durkheim, 2000, p. 433).

- iv. ¿Es esta interpretación durkheimiana del mito y de la religión una interpretación *epifenoménica*, un producto accesorio, resultado del gran fenómeno que llamamos sociedad? El autor toma distancia de este modo de ver el mito y la religión, al aclarar que su interpretación no es un revivir la idea del materialismo histórico acerca de la religión, que pareciera explicarla como epifenómeno de las relaciones sociales de producción, sobre todo el materialismo histórico más vulgar y grotesco. Veamos su aclaración:

(...) Al mostrar en la religión una cosa esencialmente social, de ningún modo entendemos decir que ella se limite a traducir, en otro lenguaje, las formas materiales de la sociedad y sus

necesidades vitales inmediatas. Sin duda, consideramos evidente el hecho de que la vida social depende de su sustrato y lleva su marca, del mismo modo que la vida mental del individuo depende del encéfalo y hasta del organismo entero. Pero la conciencia colectiva es otra cosa que un simple epifenómeno de su base morfológica, del mismo modo que la conciencia individual es otra cosa que una simple florescencia del sistema nervioso. (...). (Durkheim, 2000, p. 435).

La religión y el mito son un producto social, pero no son *epifenómeno*, pues tienen cierta autonomía, concede el autor. Si la religión y el mito son producto de causas sociales, si ambos fenómenos han nacido *in foro externo* (en el fuero externo) y no en la subjetividad, ¿cómo se explica el culto individual y el carácter universalista de ciertas religiones?, se pregunta ¿Cómo ha podido pasar del fuero externo al fuero interno (al fuero interior del individuo) y arraigarse allí más y más profundamente? Si es la obra de sociedades definidas e individualizadas, ¿cómo ha podido desprenderse de ellas hasta concebirse como la cosa común de la humanidad? He aquí su respuesta:

Hay, pues, en la religión algo eterno que está destinado a sobrevivir a todos los símbolos particulares con los cuales se han envuelto sucesivamente el pensamiento religioso. No puede haber sociedad que no sienta la necesidad de mantener y reafirmar, a intervalos regulares, los sentimientos colectivos y las ideas colectivas que

constituyen su unidad y su personalidad. Pues, bien, esta refacción moral no puede obtenerse sino por medio de reuniones, de asambleas, de congregaciones donde los individuos, estrechamente próximos unos de los otros, reafirman en común sus sentimientos comunes; de allí, las ceremonias que, por su objeto, por los resultados que producen, por los procedimientos que emplean, no difieren en naturaleza de las ceremonias propiamente religiosas. ¿Qué diferencia esencial hay entre una asamblea de cristianos celebrando las fechas principales de la vida de Cristo, o de los judíos festejando la salida de Egipto o la promulgación del decálogo, y una reunión de ciudadanos conmemorando la institución de una nueva constitución moral o algún gran acontecimiento de la vida nacional? (Durkheim, 2000, p. 439).⁹

Anota el autor que, no obstante, las fiestas, los ritos –el culto, en una palabra–, “no constituyen la religión”, pues ésta no es solamente “un sistema de prácticas”; es también un “sistema de ideas cuyo objeto es expresar el mundo”. Hasta las religiones más groseras y elementales tienen una cosmología. Para saber lo que hay detrás de estas prácticas y de estas ideas, basta “descorrer el velo con que la imaginación mitológica las ha cubierto para que aparezcan tal cual son”: detrás de

ellas aparecerá la naturaleza, el hombre y la sociedad. (Durkheim, 2000, pp. 439-40).

E. Durkheim va más allá en su estudio, al afirmar que las nociones esenciales de la lógica científica son de origen religioso, aunque sometidas, reconoce, aquéllas a una nueva elaboración. El pensamiento científico, en este sentido, “no es más que una forma más perfecta del pensamiento religioso.” La ciencia, entonces, desarrolla uno de los dos aspectos fundamentales de la religión: el sistema de ideas; el sistema de ritos y prácticas –el otro componente esencial–, en cambio, parece ser desarrollado por la práctica política, al menos en sociedades laicizadas.

La religión, concluye el autor, es una realidad social y no una “quimera” o “fantasía”; es un “hecho” o “cosa social”: es un sistema de hechos dados. ¿Cómo puede la ciencia negar esa realidad?, se pregunta el genio francés. La ciencia, prosigue, no puede cuestionar a la religión el derecho de ser, pues ya es, sino sólo el derecho de dogmatizar sobre la naturaleza de las cosas. El pensamiento religioso expresa la realidad social. La religión tiene, entre otras funciones, la de regular y armonizar la vida social. La pregunta que queda pendiente, según él, es la siguiente: si la realidad que expresa el pensamiento religioso es la sociedad,

¿qué es lo que ha podido hacer de la vida social una fuente tan importante para la vida lógica,

9 El autor ve un claro paralelo entre el ciclo de fiestas que instituyó la Revolución francesa para mantener en un estado de juventud perpetua a los principios en los cuales se inspiraba y las prácticas religiosas. (p. 439).

que es tarea del pensamiento científico? (Durkheim, 2000, p. 42).

Trataré ahora de resumir las ideas de E. Durkheim. Él sostiene que el verdadero modelo del mito y de la religión no son los dioses o los héroes, sino la sociedad y que en ellos se expresa la vida social de los hombres de determinadas sociedades. Por eso, afirma nuestro autor, no es posible explicar el mito mientras tratemos de buscar sus fuentes en la naturaleza, en una explicación de los fenómenos naturales, pues no es la naturaleza sino la sociedad el verdadero modelo del mito y de la religión. Así, el contenido del mito y de la religión no son ideas celestiales –ni dioses ni demonios–, sino ideas muy terrenales: la vida social. Ni siquiera algo tan terrenal como la naturaleza es lo que está detrás del mito, sino la realidad social. N. Abbagnano resume estas ideas de É. Durkheim de manera más radical: la religión no es una “metafísica de la naturaleza” (como la consideraba el *animismo*), sino una “metafísica de la sociedad”. (Abbagnano, 1989, p. 108).

El mito y la religión no son, entonces, asuntos puramente individuales o de la conciencia –por eso no pueden ser explicados a partir de la subjetividad–, sino hechos sociales, que

se imponen a la conciencia, como la lengua. La función de estas realidades sociales es la integración, la armonía y la coherencia de un todo social. La conclusión de su libro es emblemática en este sentido:

“(…) la religión es una cosa eminentemente social. Las representaciones religiosas son de representaciones colectivas que expresan realidades colectivas (...)”. (Durkheim, 2000, p. 15).

Recientemente, un estudioso de la mitología egipcia llega a una conclusión parecida a la de É. Durkheim, aunque para un caso específico. Se trata de J. Finegan, quien sostiene, a manera de ejemplo, en el caso de la mitología egipcia, que el mito del asesinato del dios Osiris, a manos de su hermano Seth, y la posterior venganza de Horus, hijo del primero, es en realidad el reflejo de la lucha a la sucesión del trono en Egipto.¹⁰

4. Morfología y dialéctica de lo sagrado

Para Eliade, estudioso rumano francés, no existe un fenómeno religioso puro: no existe un fenómeno única y exclusivamente religioso. La religión es al mismo tiempo “algo humano”, “algo social”, “algo lingüístico” y “algo económico.” (Eliade, 1981, p. 20) Al mismo

10 Finegan, J. (1994). *Myth and Mystery. An Introduction to the Pagan Religions of the Biblical World* (Grand Rapids, Michigan, 41994), p. 124, con respecto al caso mencionado, el del dios egipcio asesinado por su hermano Seth, y vengado por su hijo Horus, quien finalmente asciende al trono, refiere: “The myth of Osiris was the most widespread of Egypt. In essential outline the story tells of a ruler slain by his brother, and of the ensuing struggle for the sovereignty between the ruler’s son and the murderer... In the elaborated myth the slain ruler is Osiris and his brother, the murderer, is Seth. By a stratagem Osiris was encased in a coffin and cast into the Nile; in another view, his body was cut into many pieces and scattered over the land, and where the pieces fell the land was fertile and green plants grew. Osiris, it is evident, is a god of vegetation and agriculture, Seth a god of the wilderness and of destruction”. (p.48). En realidad, Osiris representa, en la V y VI dinastías, el destino del soberano, tal como lo afirma R. T. RUNDLE CLARK, *Myth and Symbol in Ancient Egypt* (London-New York, 1959, r1991) 124.

tiempo debe establecerse que lo sagrado, típico del fenómeno religioso, es irreductible a otro fenómeno, y por eso conviene considerarlo en sí mismo, “en lo que tiene de irreductible y original.”

Eliade se opone a una consideración puramente evolutiva del fenómeno religioso, esto es, que se pensara que la religión pasa siempre de formas simples a otras más complejas. Por ejemplo, pensar que sigue un curso evolutivo más o menos así: “hierofanías elementales,¹¹ totemismo, fetichismo, culto de la naturaleza, culto de los espíritus, culto a los dioses y a los demonios” hasta llegar a una “noción monoteísta de Dios.” Esta forma de concebir la religión no pasa de ser una hipótesis indemostrable: no se encuentra en ninguna parte una religión simple. (Eliade, 1981, p. 21).

El erudito de las religiones observa que todas las definiciones conocidas del fenómeno religioso presentan un rasgo común: “cada una de ellas opone, a su manera, *lo sagrado* y la vida religiosa a *lo profano* y a la vida secular.” (Eliade, 1981, p. 25) Hasta este punto todos los estudiosos estarían de acuerdo, no obstante el problema aflora cuando se trata de definir la esfera de lo sagrado. Para esta tarea es necesario un estudio comparativo. Si queremos definir lo sagrado necesitamos disponer de una cantidad suficiente de *sacralidades*, anota el autor, es decir, de hechos sagrados, que son

muy heterogéneos: “ritos, mitos, formas divinas, objetos sagrados y venerados, símbolos, cosmogonías, teologúmenos, hombres consagrados, animales, plantas, lugares sagrados, etc.” (Eliade, 1981, pp. 25-26). Lo sagrado se manifiesta siempre dentro de una situación histórica determinada, está influido por el presente histórico. Lo sagrado es siempre histórico, parece afirmar el autor.

Eliade se pronuncia en contra de una reducción de la vida religiosa de los pueblos primitivos que la redujera a una extrema simplicidad (en otro texto dirá que las formas más elementales que conocemos, las *hierofanías* más simples, como él las llama, contienen ya una especie de ontología arcaica. (Eliade, 1980, p. 13). De esta forma, sostiene con firmeza, lo complejo del fenómeno religioso incluso en sus *formas más primitivas*:

La vida religiosa de los pueblos más primitivos es realmente compleja, que no puede reducirse a «animismo», a «totemismo» ni a culto a los antepasados, sino que sabe también de seres supremos dotados de todos los prestigios de un Dios creador y todo poderoso, la hipótesis evolucionista que niega a los primitivos el acceso a las llamadas «hierofanías superiores» se encontrará, *eo ipso*, invalidada.” (Eliade, 1981, p. 30).

Es muy improbable que haya existido algo en la historia de la humanidad, refiere, que no

11 Por *hierofanía* debemos entender cualquier manifestación de lo sagrado: Cualquier documento [rito, mito, cosmogonía o dios] que revele “una modalidad de lo sagrado (...) dicho de otro modo: intentamos considerarlo como una manifestación de lo sagrado en el universo mental de los que lo han recibido”. ELIADE, M., *Tratado de historia de las religiones. Morfología y dialéctica*, 34.

haya sido transfigurado alguna vez, en alguna parte, en *hierofanía*. Cualquier objeto, gesto, función fisiológica, oficio, actividad humana, danza, juego, relaciones sexuales, etc., han tenido en algún momento el carácter de una hierofanía. Es muy probable que también hayan tenido valor sagrado “los vocablos esenciales del idioma.” Pero no se trata, contra la teoría evolucionista, que toda la especie humana haya pasado por todas estas fases. (Eliade, 1981, p. 35).

Como puede notarse a partir de lo expresado, cualquier objeto ha podido ser un objeto sagrado –hierofanía– en algún momento de la historia de la cultura. Sin embargo, sabemos que una de las claves para definir el fenómeno religioso es la oposición entre lo sagrado y lo profano; ¿es válida esta dicotomía?, se pregunta Eliade. Su respuesta es afirmativa: en el marco de cualquier religión siempre ha habido objetos sagrados junto a objetos profanos. No todos los objetos gozan del privilegio de ser considerados sagrados por la cultura. En el “culto a las piedras”, por ejemplo, no todas las piedras son consideradas sagradas, sino sólo aquellas que son distintas de su condición normal de objetos: son seleccionadas, singularizadas; se convierten en sagradas en la medida en que incorporan algo distinto de sí mismas. Una *hierofanía*, continúa, “supone una *selección*, una separación clara del objeto hierofánico con respecto al resto que lo rodea”. Esta separación se da incluso cuando

se convierte en sagrada una región inmensa, como el cielo o la patria. El objeto profano, entonces, adquiere una nueva dimensión: la dimensión de la sacralidad. A esto es a lo que el autor llama dialéctica de lo sagrado. (Eliade, 1981, pp. 35-37).

Pero *lo sagrado –lo hierofánico*, en el lenguaje del autor– es ambivalente: incluso desde un punto de vista etimológico en las lenguas indoeuropeas, y también en las semíticas, lo sagrado puede significar, a la vez, *lo maldito* y *lo santo*. Los objetos sagrados también son prohibidos, son peligrosos; este carácter de los objetos sagrados lo describe muy bien la palabra polinesia tabú: el contacto con lo sagrado es peligroso, si no se está preparado para ello. (Eliade, 1981, pp. 35-37) Este carácter ambivalente de lo sagrado ha sido perfectamente expresado por Rudolf Otto. Según este célebre teólogo y estudioso de la religión comparada, lo sagrado se presenta a la conciencia, al mismo tiempo, como *mysterium tremendum et mysterium fascinans*,¹² como algo lejano y cercano, digno de confianza e inaccesible. (Otto, 1950, pp. 12-13, 25-26). El maravillarse (*θαυμάζειν* *thaumázein*) ante lo sagrado da origen tanto al mito como al conocimiento científico y a la filosofía. Por otro lado, se debe decir con firmeza que “lo sagrado”, en el mito, coincide muy poco con la noción de pureza ética. Lo sagrado es prohibido, es objeto de terror,¹³ consiguientemente es algo “impuro.” (Cassirer, 2003, Vol II, pp. 108-

12 Misterio fascinante y terrorífico. (N. del A.)

13 Con razón la lengua hebrea, en el Antiguo Testamento, a falta de un concepto globalizante de religión, del cual carece, utiliza con frecuencia

109). A esta *ambivalencia* de lo sagrado Eliade le llama, por cierto, dialéctica de lo sagrado. Esta ambivalencia se conserva incluso en la terminología: sacer (santo, del latín), ἅγιος (*hagios, santo o sagrado*, en griego, que también puede significar “*maldito o execrable*”) (Liddell and Scott, 1966, p. 9) y ἁγιάσθαι (*hazesthai*), santificar, designan tanto lo sagrado como lo maldito o prohibido. (Cassirer, 2003, Vol II, p. 112). En el mito y en la religión, entonces, debe haber una clara antítesis entre lo sagrado y lo profano. Sin esta división, no hay mito ni religión, como también lo afirman B. Malinowsky, E. Durkheim, M. Eliade y J. Frazer, para citar sólo las grandes autoridades en la materia.

Eliade refiere que el rey, en ciertas culturas, es un tabú: “Por su misma condición real es un depósito de fuerzas y, en consecuencia, no puede uno acercarse a él más que tomando ciertas precauciones, no se le puede tocar ni mirar directamente, no debe dirigírsele la palabra, etc.” La esencia del tabú consiste en que ciertas cosas, personas o regiones participan de un régimen ontológico absolutamente distinto a lo demás y por eso su contacto “produce una ruptura de nivel ontológico que podría ser fatal.” (Eliade, 1981, p. 40).

Eliade, por otra parte, se opone la etnología que, según su punto de vista, redujo las religiones más primitivas a *hierofanías*

elementales (mana, totemismo, animismo). Piensa, no obstante, que en estas formas hay de hecho un culto a un ser supremo. Por cierto, afirma, en las religiones más primitivas aparece una creencia en un ser supremo, aunque este ser no desempeñe casi ningún papel en el culto: el culto se rinde más bien a otras fuerzas religiosas (tótem, culto a los antepasados, mitos, fertilidad, etc.). (Eliade, 1981, p. 47). En ninguna parte, subraya el autor, se encuentran solamente *hierofanías* elementales, sino que junto a ellas coexisten huellas de formas religiosas superiores; las hierofanías elementales están integradas en un sistema. Por eso el autor sostiene que aún en las sociedades arcaicas encontramos ya una lógica simbólica. (Eliade, 1981, p. 54)

5. La religión como forma simbólica y como modelante de la cultura

E. Cassirer, filósofo alemán de inspiración kantiana, piensa que una clave para la comprensión de la naturaleza del hombre es el símbolo. Esto es lo propio del ser humano. Los demás seres vivos, afirma E. Cassirer, sólo poseen un círculo funcional estrecho: un sistema receptor, por el que reciben los estímulos externos, y un sistema efector, por el que reaccionan ante los mismos. El ser humano posee, como ser vivo, su círculo funcional –su sistema receptor y su sistema efector–, pero en él aparece un eslabón intermedio: el sistema simbólico. Por esta nueva adquisición, la

el sustantivo miedo o terror para referirse a la religión (hary, yir'ah). Cf. F. BROWN, R. R. DRIVER, and C. A. BRIGGS, *A Hebrew and English Lexicon of the Old Testament* (corrected impression, Oxford, 1952) 317.

vida humana se transforma totalmente. Así, el hombre, por esta nueva adquisición, ya no vive en un puro universo físico, sino también en un universo simbólico, que está formado por los grandes bienes de la cultura espiritual: el lenguaje, el mito, el arte y la religión; éstos son los hilos que tejen la red simbólica, la urdimbre complicada de la experiencia humana. (Cassirer, 1985, pp. 46-47). De esta manera, el hombre ya no puede enfrentarse con la realidad cara a cara, todo tiene que estar envuelto en formas lingüísticas, en imágenes artísticas, en símbolos míticos o en ritos religiosos. Así, el hombre ya “no puede ver o conocer nada sino a través de la interposición de este medio artificial”, al que E. Cassirer llama formas simbólicas. (Cassirer, 1985, pp. 47-48).

El hombre, entonces, no es sólo un animal racional –como pensaba Aristóteles, idea que E. Cassirer comparte–, sino también un animal simbólico. La religión es parte de esa red simbólica que, junto con otros hilos de la misma, le posibilitan acercarse a lo real. No es algo transitorio ni una fase, sino parte de la red o telaraña construida por el hombre, pero sin la cual no puede concebir nada real o significativo.

Uno de los estudiosos latinoamericanos que más profundamente han analizado una serie de factores culturales es Gilberto Giménez, sobre todo centrado en el estudio de las así llamadas culturas populares. Al tratar de las culturas populares,

G. Jiménez propone un paradigma básico para su análisis, pero específicamente para el estudio de las culturas campesinas tradicionales

y las culturas indígenas, aunque concede que puede aplicarse a otras formas de la cultura popular. (Giménez, 2004, p. 193) ¿En qué consiste este paradigma?

En las culturas populares se pueden dicotomizar dos sectores: el primero corresponde a la cultura festiva o ceremonial y, el segundo, a la cultura de la vida cotidiana. En la base de estas dos configuraciones estarían, siguiendo a Iuri Lotman, (como se citó en Giménez, 2004, p. 194) dos sistemas modelantes: el lenguaje, sistema modelante primario, y la religión popular, sistema modelante secundario. Estos dos modelantes, primario y secundario, estarían en la base de las demás realizaciones culturales. En el caso de la religión, esto significa que ella impregna y determina “todos los ámbitos de la configuración cultural, de modo que se excluya toda diferenciación tajante entre lo sagrado y lo profano, a la manera de Durkheim.” (Giménez, 2004, p. 194)

En el caso de las culturas populares, objeto de estudio de G. Jiménez, esto quiere decir que todas ellas se caracterizan por una impregnación religiosa. (Giménez, 2004, p. 194). Lo religioso, un modo específico y diferenciado de creencias y de prácticas religiosas, tipificaría a las culturas populares. Dicho en otras palabras, la religión es condición de posibilidad de la realización de otros bienes culturales, es omnipresente, tiene transversalidad en la cultura.

Conviene agregar a estos enfoques el de C. Geertz, quien sostiene que se puede hablar de religión cuando encontramos las siguientes características:

“(…) a system of symbols which acts to (2) establish powerful, pervasive, and long-lasting moods and motivations in men by (3) formulating conceptions of a general order of existence and (4) clothing these conceptions with such an aura of factuality that the moods and motivations seem uniquely realistic.” (Geertz, s.a., p. 13).

6. La religión: ¿fase en el desarrollo de la conciencia del ser humano?

Resulta insostenible comprender la religión a la manera del positivismo, comprensión más o menos reiterada, aunque de una manera camuflada, por una serie de *maestros del reduccionismo y del simplismo*: como una fase en el desarrollo del espíritu humano, que en el proceso evolutivo es superada por el conocimiento positivo o científico. (Comte, 1869, Vol I, 8). No es posible concebir la religión como un momento o fase en la historia del espíritu humano o, para decirlo con palabras de Eliade: “lo «sagrado» es un elemento de la estructura de la conciencia, no un estadio de la historia de la conciencia.” (Eliade, 1975, Vol I, p. 17). Para É. Durkheim mismo, y también para otros grandes estudiosos, el hombre tiene una naturaleza religiosa, esto es, la religiosidad del hombre es un aspecto esencial y permanente de su ser. (Durkheim, 2000, p. 7). Es totalmente comprensible esta omnipresencia de la religión en la cultura, pues es muy probable que, como

afirma Eliade, mediante el descubrimiento de *lo sagrado*, el hombre adquiere conciencia de un mundo real y significativo (Eliade, 1975, Vol I, p. 15) o, al menos, la religión es un factor coadyuvante y fundamental en esta significación; dicho en otros términos, la religión (junto con el lenguaje), para utilizar la terminología de I. Lotman, es un factor modelante de la cultura o, para ser más precisos, es un factor configurante de la cultura y de la sociedad; no es un puro factor ideológico, un mero producto social o un epifenómeno.

No es posible definir con precisión la religión, pero sí delimitar su ámbito y caracterizarla. Los siguientes aspectos me parecen fundamentales para ello: (i) la oposición entre lo sagrado y lo profano, (ii) la amplitud de la noción de lo sagrado (objetos, ideas, himnos, cantos, iconografía, imágenes, fórmulas, seres humanos vivos y muertos), (iii) el tabú ligado a las cosas sagradas, (iv) lo totalizante de la experiencia religiosa (abarca a todo el hombre, a toda su existencia, crea identidad), (v) el carácter absoluto y verdadero de la creencia en lo sagrado para el creyente, (vi) un conjunto de creencias o representaciones de lo sagrado, formuladas en un credo, (vii) un conjunto de prácticas, (viii) una cosmovisión y una cosmogonía, (ix) el carácter permanente de la religión como bien cultural: el ser humano es una realidad religiosa, *homo religiosus*, (x) el carácter no racional de las creencias religiosas.¹⁴

14 Se debe insistir en este aspecto: las creencias religiosas, fundadas en la revelación divina, exigen un *sacrificium intellectus*, pues su verdad muchas veces violenta las leyes de la lógica; esto no quiere decir que las creencias religiosas sean una masa de supersticiones, pero debemos respetuosamente admitir que con frecuencia no corresponden a nuestra lógica.

7. ¿Decadencia de la religión o su resurgimiento en la política?

La vida religiosa y la acción política suelen ser las actividades que más apasionan al ser humano y que, además, lo han fanatizado¹⁵ en exceso a lo largo de la historia. Sólo la religión supera a la política en este aspecto. Todo esto se debe, en buena parte, a que la religión, tal como lo dice C. Geertz, “engulf the total person”, (Geertz, s.a, p. 30) al igual que la política, que puede llegar incluso a ser una verdadera vocación, como lo es de facto y de *iure* la religión.

Todos los autores expuestos a propósito de la religión sostienen que ésta es algo más que un culto a los dioses o un conjunto de prácticas aisladas de la vida social. Tres de estos estudiosos –E. Durkheim, M. Eliade y C. Lévi-Strauss – afirman explícitamente que la religión se ha transmutado en las sociedades modernas en la acción política.

En las sociedades modernas, observa con agudeza Lévi-Strauss, el mito ha sido sustituido por la política, pues lo que más se asemeja al pensamiento mítico es la ideología política. Quizás la política “sea el reemplazo del mito en las sociedades contemporáneas”, señala el autor. (Lévi-Strauss, 1970, p.189) Como ejemplo de lo anterior menciona

la Revolución francesa. Para cualquier historiador, la Revolución francesa es un hecho del pasado, irreversible; pero esto no es así para el político y sus seguidores. Para el político, la Revolución francesa constituye un arquetipo intemporal y un hecho histórico que puede ser detectado en la estructura social contemporánea; ella provee claves de interpretación y da pautas para inferir futuros desarrollos. Es decir, para el político la revolución es algo vivo y actual, no una simple *res gestae*, como la considera el historiador.

En contra de la teoría que defiende que estamos en una sociedad en proceso de *secularización y de decadencia de la religión*, M. Eliade afirma que no existe una sociedad sin mitos, creencias y utopías. Sostiene a este respecto que la única creación religiosa del mundo occidental moderno es la «desacralización» y que este proceso “ilustra el perfecto complejo de lo «sagrado»; más exactamente, su identificación con lo «profano».” (Eliade, 1975, Vol I, p. 18).

Muchas de las características de la religión que expusimos más arriba son aplicables a la acción política, sobre todo cuando ésta se hace con pasión y se manifiesta en los partidos políticos que pretenden absorber la totalidad del individuo,¹⁶ que en buena medida funcionan como sucedáneos de la religión. En concreto,

15 A propósito de los fanatismos religiosos, E. Cassirer refiere en varios de sus escritos que han muerto más personas a causa de conflictos religiosos a lo largo de la historia que por guerras convencionales.

16 El fenómeno de estos partidos políticos surgió a finales del siglo XIX y se mantuvo en buena parte del XX, coincidiendo en buena medida con la decadencia de la religiones históricas en Occidente (Duverger, 1996), como ha sido ya observados por muchos estudiosos, y a la que suelen sustituir en su ideología y en su estructura; su militancia y su jerarquía asumen una naturaleza religiosa; es más, su jerarquía se parece a

las siguientes características de la religión se aplican también a los partidos políticos: 1) la oposición entre lo sagrado y lo profano, 2) el tabú ligado a las cosas sagradas, 3) lo totalizante de la experiencia religiosa (abarca a todo el hombre, a toda su existencia, crea identidad), 4) el carácter absoluto y verdadero de la creencia en lo sagrado para el creyente, 5) un conjunto de creencias o representaciones de lo sagrado, formuladas en un credo, 6) un conjunto de prácticas, 7) una cosmovisión y una cosmogonía, y 8) el carácter no racional de las creencias religiosas.

La política y la religión, en consecuencia, son dos actividades del espíritu humano muy parecidas, aunque las mayores connotaciones religiosas las asumen los así llamados partidos totalitarios o absorbentes. Pero también partidos de derecha, sobre todo los más beligerantes, absorbentes y totalizantes, asumen características de lo sagrado. No necesariamente este carácter religioso de los partidos debe tomar la forma de un ritual, holocausto, ofrendas y sacrificios, pues no toda religión toma esta forma. (Frazer, s.a., p. 79).

La religión, componente fundamental de la cultura y su metamorfosis política

La religión afecta toda la existencia humana, y hay un modo de la acción política –la de los *partidos totalitarios*, para seguir la terminología

de Duverger (1996, p. 147)– que también afecta toda la existencia; por eso ambas actividades del espíritu humano se parecen. Pero no se trata de una conexión superficial, sino de lazos íntimos y profundos. Por eso estas dos actividades del espíritu humano muchas veces chocan, se repelen, pero a la vez se atraen y son intercambiables. En el caso de la religión y de la política, tal vez sí sean válidos los versos amorosos de Marcial: “Ne tecum possum vivere, nec sine te.”¹⁷

Pero la religión no sólo está presente en la acción política. Muchas otras actividades humanas están impregnadas de lo religioso; el lenguaje, por ejemplo, tanto en su dimensión popular como culta, está marcado por lo religioso. Todavía más: desde el punto de vista de su origen, muy probablemente tanto el lenguaje como la religión son dos realidades duales, dos caras de la misma moneda.

Concluamos, entonces, que esta transmutación de la religión y su omnipresencia en las múltiples formas culturales se debe a su carácter fundacional de la cultura –“los primeros sistemas de representaciones que el hombre se ha hecho del mundo y de sí mismo son de origen religioso”, decía É. Durkheim–, o a su carácter configurador, para usar la terminología de E. Cassirer. El hombre, por su carácter de *homo religiosus*, tiene una naturaleza religiosa, no tolera vivir sólo en lo profano,

la jerarquía religiosa: tienen una especie de romano pontífice, un episcopado y un consejo de ancianos, entre otras cosas parecidas. Todo eso, por otra parte, no siempre se practica de manera consciente.

17 No puedo vivir contigo, pero tampoco sin ti. (N. del A.).

necesita lo sagrado, necesita lo absoluto³, aunque en nuestro caso se ha transmutado en lo político, pero también es posible que se transmute en otras formas culturales, como el arte o la ciencia; por eso el gran poeta W.

Goethe dice, con razón, que quien no pueda tener ciencia ni arte, al menos *tenga religión*.

Santa Ana, enero de 2021.

Referencias

1. Abbagnano, N. (1989). *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
2. *Biblical World*. Michigan: Grands Rapids.
3. Brown, F., Driver, R. R. and Briggs, C. A. (1952). *A Hebrew and English Lexicon of the Old Testament*. Oxford: Oxford University Press.
4. Cassirer, E. (1985). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
5. Cassirer, E. (2003). *Filosofía de las formas simbólicas*. Vol II: El pensamiento mítico. México: Fondo de Cultura Económica.
6. Comte, A. (1869). *Cours de Philosophie Positive* (6 Vols). Tome Premier: *Les Preliminaires Généraux et la Philosophie Mathématique*, 8. Paris: L.B. Bailliére et Fils, Libraires de l'Académie Impériale de Médecine. 30.
7. Durkheim, E. (2000). *Las formas elementales de la vida religiosa*. México: Ediciones Colofón.
8. Diógenes Laercio. (1991). *Vida de los filósofos más ilustres*. México: Editorial Porrúa.
9. Duverger, M. (1966). *Los partidos políticos*. México: Fondo de Cultura Económica.
10. Eliade, M. (1981). *Tratado de historia de las religiones. Morfología y dialéctica de lo sagrado*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
11. Eliade, M. (1980). *El mito del eterno retorno. Arquetipos y repetición*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
12. Filóstrato. (1991). *Vida de los Sofistas*. México: Editorial Porrúa.
13. Finegan, J. (1994). *Myth and Mystery. An Introduction to the Pagan Religions of the Biblical World*. Michigan: Grands Rapids.
14. Frazer, J. (s.a.). "Magic and Religion", in: Hicks, D. (ed.s.a). *Ritual and Belief. Reading in Anthropology of Religion*. New York, s.a.) 78-82
15. Geertz, C. "Religion as a cultural System", in: HICKS, David (ed.), *Ritual and Belief. Reading in Anthropology of Religion* (New York, s.a.) 11-35, 13.
16. Giménez, G. (2004). "La cultura popular: problemática y líneas de investigación", en: *Diálogos en la Acción* (2004) 183-195, 193. México.
17. Hicks, D. (ed.). (s.a.), *Ritual and Belief. Reading in Anthropology of Religion*. New York.
18. Rundle Clark, R. T. (1991). *Myth and Symbol in Ancient Egypt*. London and New York: 1991.
19. Otto, R. (1950). *The Idea of the Holy. An Inquiry into the non-rational factor in the idea of the divine and its relation to the rational*. Oxford-New York: Oxford University Press.
20. Brown, F., Driver, R. R. and Briggs, C. A. (1952). *A Hebrew and English Lexicon of the Old Testament*. Oxford: Oxford University Press.
21. Tylor, E. B. (s.a.). "Animism", in: HICKS, David (ed.), *Ritual and Belief. Reading in Anthropology of Religion*. New York.

AKADEMOS es una revista semestral. De amplio espacio editorial, para la publicación de trabajos inéditos de investigación, artículos de análisis, reseñas y opinión, en los distintos tópicos de las ciencias, la tecnología, las artes y la cultura.

“¡Como un perro! en el periférico”¹ Sobre el apócrifo antropología mexicana¹

A la memoria y enseñanzas de Luis Vázquez León (1951-2021).

Ricardo F. Macip

Profesor-investigador de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1231-0298>
rfmacip@gmail.com

Resumen

Partiendo del apócrifo “antropología mexicana” el artículo cuestiona su institucionalización, en tanto residual del campo disciplinario, así como su sistema consuetudinario. En aras de interpretar “lo mexicano” en sus significados corrientes, recurre a los artificios culturales de la lucha libre y rock que también son reclamados y se ostentan como tales. Revisando históricamente el desarrollo de ambas industrias culturales ofrece el contraste para revelar al mediador evanescente

en la relación entre Estado y sujetos de mexicanidad en distintos momentos generacionales, así como los “abusos por costumbre” en un entramado disciplinario institucional del presente. En él se opone al cosmopolitanismo inherente a la disciplina el nacionalismo con que se marginaliza a la disidencia.

Palabras clave: Antropología mexicana, lucha libre, Rock in ESL, ideología, tradiciones.

1 Título y encabezados de los apartados están tomados de la canción “Perro en el periférico” de “Rockdrigo” González [1984].

En este ensayo argumento que no hay, no ha habido, y no puede haber algo que responda legítimamente al término de antropología mexicana. Ello, independientemente de los numerosos y favorables pronunciamientos al respecto, su aceptación por una buena parte de los colegas ejerciendo la profesión en México, y su deliberada incorporación al canon disciplinario en instituciones dentro y fuera del país. Ciertamente, se enseña antropología en instituciones mexicanas tanto por ciudadanos mexicanos como por residentes extranjeros, habiendo una serie de debates y discursos antropológicos sobre México en la que participan por igual mexicanos como nacionales de un amplio espectro de estados, sea dentro de México o en sendos países donde se reconozca y practique la disciplina. Si bien destacan cuatro lenguas (inglés, francés, portugués y alemán), además del español, para el encuadre de las discusiones antropológicas que se dan en y sobre México, la existencia de una antropología mexicana se afirma mayoritariamente en vernacular. El peso de estas cuatro lenguas extranjeras afecta a las condiciones de reiteración respecto a la existencia de una antropología mexicana, pues de facto, el apócrifo se yergue como principal representante—dada su fuerza respecto al tamaño, peso y trascendencia comparativa de la enseñanza y práctica de la antropología—vis a vis España, Argentina, y los demás de países hispanohablantes.

Dadas las consideraciones previas, parece ocioso negar las posibilidades de existencia y reproducción del signifiante apócrifo de una “antropología mexicana”. De hecho lo más sensato sería unirse al coro de colegas que celebran y encuentran solaz en mentarlo aquí, allá y acullá. En las páginas que siguen trataré explicar por qué no es correcto pensar en términos de tradiciones nacionales, así como mencionar sus perniciosos efectos y afectos. Pese a que haré referencia a tendencias y discusiones de varias escalas y temporalidades, el interés es responder a discusiones provincianas sobre el presente mexicano respecto a la insistencia organizada de colegas e instituciones sobre la vigencia de una “antropología mexicana”. Para abordarlo vinculo el apócrifo a las discusiones sobre lo mexicano durante el siglo veinte y su corolario bajo el arco que definió el NAFTA¹ entre 1994 y 2016. Igualmente considero a otras dos industrias culturales donde se ha discutido ese carácter. Examinar qué permite hablar sin ambages de lucha libre mexicana y la perenne ironía respecto al rock mexicano dota de contenidos a las categorías que usaré para un contraste ilustrativo respecto al éxito relativo de cada proyecto.

De ninguna manera reclamo el estar abriendo una discusión. Antes bien bordo sobre el trabajo y perspectiva de colegas que han avanzado su crítica, especialmente Vázquez León [2004 y 2016], al tiempo que doy

1 North American Free Trade Agreement, usualmente traducido como Tratado de Libre Comercio y abreviado TLC, pero con el estatus legal de tratado por el socio más fuerte y que define los términos legales, administrativos y políticos. De ahí que use la abreviación en el original.

continuidad a debates sobre cortes y cohortes generacionales en la interpretación de la disciplina [Binford *et al.*, 2017]. A lo sumo, propongo discutir el entusiasmo presente de forma comparativa con otras instancias en que el fantasma de la mexicanidad esta siempre ya cuestionando la labor. El ensayo se compone de tres secciones; en la primera planteo el encuadre histórico y político para el acercamiento, durante la primera parte del siglo XX, a la antropología como disciplina. En la segunda siguiendo a Federico Arana [1988, 2002, 2018] pondero el vocabulario e imaginaria que considero apropiado para una discusión mexicana respecto a la formación social vía dos elaboraciones socioculturales. En la tercera, de manera unidimensional e inmediateista, propongo qué es lo que puede animar hogaño el entusiasmo por el carácter nacionalista, echando mano de lo discutido con antelación, para ofrecer una interpretación presentista en términos de las pugnas por estructurar el mercado laboral.

La relevancia de discutir el apócrifo deriva de la fuerza con que institucionalmente redes de instituciones y colegas afirman simultáneamente relevancia para la disciplina en México con resonancia en el mundo.² No pretende ser este un texto demostrativo o que presente evidencia numérico-estadística, como tampoco acusatoria específica. Antes bien, discute y debate en el mismo registro discursivo de la argumentación respecto a una tradición nacional auto-enunciada,

definiendo un campo y el carácter de su institucionalización. Las referencias a obras serán estrictamente las de los autores cuyas ideas sean usadas directamente, no así la invocación de genealogías o el sometimiento a grupos, implorando permiso para disentir. El antecedente académico en que está inspirado este ensayo es “The Unbearable Lightness of Anthropology” [Roseberry 1996] si bien las fuentes y ambientes son otras, así como los vocabularios y referentes culturales.

“Una simple asimilación de aquel tiempo y ese espacio”

Si bien no estuvo ausente en los siglos precedentes, entender y codificar qué es lo que constituía “lo mexicano” fue una tarea central en la formación de instituciones durante el siglo XX en México. Este esfuerzo abrevó de tradiciones y movimientos criollos críticos que buscaron asociarlo a distintos significantes precolombinos y coloniales, tanto residuales como emergentes, alrededor de las culturas y sociedades indígenas en los siglos XVIII y XIX. Sin ser el único, pero sería la Virgen de Guadalupe el símbolo y elemento más poderoso de ese criollismo escasamente secularizado [Brading 2001; Turner 1975; Wolf 1958]. El mismo adquiriría rasgos modernos con la revolución campesina y el régimen posrevolucionario que a su nombre hizo de la mestizo-filia religiosidad popular. No sería hasta que se acercase el fin del régimen de partido de estado, en el último tramo del

2 En particular, aunque no reducido al proyecto Adela 2 (antropología de la antropología 2) en marcha en México.

siglo XX, en que podrían cuestionarse todos sus excesos y se comenzase a plantear una condición postmexicana [Bartra 1999] como estructura de sentir [Williams 1977].

En este marco, muy generalmente invocado, la antropología como disciplina también adquiere carta de naturalización en México. Es sobradamente conocida la relación entre Boas y Gamio (de 1909-11 en Columbia) así como el proyecto fallido de la efímera Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americana (1916-20). Aún dentro de la guerra civil revolucionaria, la antropología en México se institucionaliza como dirección dentro de la Secretaría de Agricultura y Fomento en 1917. En ese momento el ejercicio de la disciplina sí se entendía dentro de tradiciones nacionales y lingüísticas en el mundo. Tal planteamiento se haría obsoleto para el periodo de la posguerra 1946 y 1968 [Wolf 1974: 13], permitiendo la profesionalización de la antropología en México³, en una muy intensa interacción con investigadores extranjeros [Roseblatt 2018]. Profesionales de otras áreas del conocimiento y asistentes de investigación mexicanos se tornarían primero en antropólogos nativos y posteriormente en “tata mandones”⁴ prestos a incurrir en y padecer parricidios. Sin embargo, lo relevante es el aprendizaje y enseñanza en un panorama en que para 1946 están muy bien definidos los intereses de los proyectos que

se conocieron como propios de antropología social británica, etnología francesa y antropología cultural estadounidense como dominantes, quedando elementos residuales como el difusionismo. De las primeras se harían sinónimos y metonimias el funcionalismo, estructuralismo y (parti)culturalismo histórico, pero en ningún caso lograron acotar toda la investigación y enseñanza a una escuela por país. Justo lo opuesto, la confrontación de las mismas lograría distintas síntesis y debates. Prueba del cosmopolitismo de la enseñanza de la antropología en la ciudad de México a mitad del siglo XX es haber integrado a todas en su canon, incluyendo el difusionismo y área cultural—*Kulturkreise*—en lo que siguen llamando “Mesoamérica”. Idénticamente, en todos los lugares en que se enseñase antropología, la idea de tradiciones y/o escuelas nacionales se hizo insostenible, campeando ya para los sesentas la polinización cruzada de norte a sur, occidente a oriente en sus posibles combinaciones.

Al igual que en México, otras sociedades con metrópolis sofisticadas—la India, Turquía, Egipto y Brasil, como cuenta mínima—intentarían establecer tradiciones antropológicas y hasta escuelas de derecho propio. Y si bien se encontrarían obras maestras en algunas de ellas [Freyre 1933; Ortiz 1940], no dejarían de ser casos aislados. A diferencia de la triada del Atlántico

3 La Escuela Nacional de Antropología e Historia nace en 1942, con antecedentes relevantes en Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Nacional Autónoma de México.

4 Forma coloquial del español mexicano con que se refiere informalmente a jefaturas o cacicazgos, reconociéndoles y burlándose simultáneamente.

Norte, de cuyo canon todo estudiante debe abreviar, históricamente, estas quedaron como asignaturas de los estudios de área para quienes planeaban hacer trabajo de campo en ellas. Para los setentas su estatus se relegó e hizo se identificasen residualmente como “antropologías indígenas no-occidentales” [Hussein 1982], mientras que hoy en día se les aglomera como “del sur” [Krotz 1997; Llanes 2014], así buena parte de ellas estén geográficamente en el hemisferio norte.

Dentro de ese panorama no es sino hasta 1969 con la publicación de *De eso que llaman antropología mexicana...* que la idea respecto a que la misma existía se asentaría como irrestricta y elocuente verdad auto-enunciada. Por un lado puede decirse que en el periodo entre la fundación de la Escuela Nacional de Antropología e Historia y esta su primera crisis oficial, había ya efectos importantes. El principal siendo que quienes se ocupaban mayoritariamente de ejercer la profesión no eran ya sacerdotes, médicos, abogados ni instructores escolares normalistas de formación, sino egresados de una licenciatura en antropología. En un número importante de casos, otros habían transferido créditos de distintos programas universitarios de licenciatura a ser convalidados dentro de un grado de maestría de la ENAH⁵. Tampoco habían tenido que pasar por el rito de paso de ser asistentes de investigación de alguna afamada figura extranjera, sino entusiastas partícipes de “palomillas” (o “camarillas”) que

se desarrollaban entre el Museo Nacional de Antropología e Historia, el Instituto Nacional de Antropología e Historia y la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Quizás no podía prescindirse del padrino, pero no era ya de “padres blancos” sino de muy nacionalistas instituciones (una y la misma con tres cabezas), dirigidas indistintamente por mexicanos y extranjeros en grupos amicales colaborando y compitiendo para el avance de los involucrados. Estrictamente, se profesionalizó a quienes se ostentaban como antropólogos y con ellos a la práctica de la disciplina en los usos y costumbres de, entiéndase lo que sea, lo nacional de antropología e historia.

Por esos años es que data la escisión entre una etnología de corte orientalista y origen europeo opuesta al dinamismo de una antropología social influenciada por tendencias estadounidenses. Esta división de “*moieties*” (mitades de la misma colectividad), aún vigentes, se vio terciada y afectada por la fuerza de un marxismo acotado por la virulencia de su activismo que tomó—en su peor versión—un manojo de máximas antes que un método para cuestionar y confrontar presentes y realidades [Palerm 1998 y especialmente 2013]. Entre 1968 y 1989 las tres corrientes definirían el canon sin desaparecer a ninguna de las otras dos respecto a lo que seguían llamando “antropología mexicana”. Sin pretender hacer justicia a la diversidad de enfoques y campos que se abrieron en ese

5 Posteriormente también de la Universidad Iberoamericana conforme las demandas de “revalidación” para los regulares de la orden jesuita.

periodo (celebrado en la colección de quince volúmenes de *La antropología en México* entre 1987-8⁶), sí es claro que no había dudas respecto a que algo identificable y sustancioso era eso de lo mexicano. Y la disciplina que debía custodiarlo no era sólo la historia sino también la antropología. El explosivo auge de los estudios de identidades fragmentarias de lo mexicano se justificó como posmodernismo, operando como interminable colofón.

En la enseñanza de la antropología en México el posmodernismo no es producto de innovación dentro de una sub-disciplina como Reyoso [1991] argumenta es el caso estadounidense. Antes bien tuvo un carácter muy similar al de una conversión protestante alrededor de la palabra relevada en la traducción de *La interpretación de las culturas* (en 1987) de Geertz [1973]. No es en sí la obra de Geertz sino su uso desde la ciudad de México lo que marca la ruptura y oportunista identificación de “posmodernismo” con las reflexiones avanzadas en *El antropólogo como autor* (1989), así como el vocabulario de ambas traducciones. Categorías analíticas como “cosmovisión” (introducida por el traductor Bixio), planteadas para usarse en conjunción con otras, se tornarían en esencias místicas. Hogaño en México se usan como sustituto de cultura, cuando no radicales imputaciones pseudo-científicas heredadas

del difusionismo, al blandir dogmas de fe tales como “pueblos originarios” con “núcleos duros” identitarios, ritualizados e identificables en “círculos o áreas culturales”. Su impacto no puede ser subestimado y apenas comenzamos a entenderlo. Un efecto duradero fue el desterrar al marxismo del canon antropológico de la ciudad de México, abriendo las puertas a nuevas corrientes y modas en su lugar. Imputadas como contestatarias pero respetuosas de la tradición, son varias las que compiten por acuñar la pastoral dominante bajo el acuerdo de una pedagogía “activa” (Walsh 2020).

La enseñanza de la antropología no podía estar más en consonancia con lo que ocurría al fin de la guerra fría por un lado y con la forma en que el gobierno mexicano negociaba su integración al nuevo orden mundial por el otro. Aunque hasta aquí me he referido exclusivamente a lo que pasaba en la ciudad de México y por implicación en la ENAH, como centro principal de enseñanza y aprendizaje de la antropología en México, lo cierto es que no eran los únicos. Destacadamente en la Universidad Veracruzana desde 1957 se formó la escuela de antropología con tres licenciaturas (antropología social, arqueología y lingüística) y en los años sesentas y setentas se consolidarían opciones al oriente en Puebla (1968 UDLA[P]⁷ y 1979 [B]UAP⁸), Yucatán

6 Referenciado bajo Siller.

7 La Universidad de las Américas (que después añadiría Puebla a su nombre) fundó su departamento de antropología en Ciudad de México en 1946.

8 Universidad Autónoma de Puebla que después añadiría Benemérita al inicio de su nombre.

(1970 UADY⁹), y otras instituciones en la Ciudad de México (1974 UAM-I¹⁰, 1960 UIA¹¹). La dos décadas siguientes extenderían el posgrado y su descentralización, añadiendo al occidente de México Michoacán (1979 COLMICH¹²) y Jalisco (1987 CIESAS OCC¹³) a más de una verdadera explosión de programas de licenciatura y maestría en el centro-norte del país.¹⁴

Un efecto no esperado de la reforma geertziana es el debilitamiento del dominio de la ENAH y Ciudad de México sobre el canon la disciplina al tiempo que se da la proliferación de programas. Estos, sin embargo, no ocurren en el vacío o como parte de una diversificación regional y/o de proyectos de emergentes burguesías provincianas. El estímulo y guía principal es una sofisticada burocracia “neoliberal” que definió en los presupuestos educativos, premiando a la eficiencia al titular profesionales sin atención a contenidos. No hay evidencia respecto a si hubo algún plan para la antropología desde las élites tecnocráticas, pero ciertamente el trabajo hecho hasta 1989 permitió que la disciplina y sus instituciones de enseñanza respondiesen a los nuevos imperativos¹⁵, aprovechando presupuestos y oportunidades al tiempo que se pensaban y

asumirían parcialmente como “espacios de resistencia”. No se puede soslayar el entusiasmo solidario por y para con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, así como su prolongado efecto, sobre lo que serían las pastorales indígenas hechas militancia a teorizar.

Es en marco de la guerra de México contra sí que puede cuestionarse qué fue de lo mexicano y porqué la antropología busca asirse a ese atavismo. Primero como militante y partisana en apoyo contra la guerra de baja intensidad para contener al EZLN, posteriormente en el desborde y expansión de una criminal guerra incivil [Keane 2004] por el control de rutas, territorios y el dominio sobre la fantásica justificación respecto al “narco” [Trejo y Ley 2020]. Mientras el NAFTA impulsa el desarrollo de marcas mexicanas reconocibles, la guerra les da contenidos específicos. Mientras desde una óptica neoliberal y posmoderna se acepta que debajo o detrás del significante no hay sino la falta [Žižek 1992: 140], la guerra reclama a lo mexicano como tautológico. Mientras los tecnócratas impulsan la internacionalización de las disciplinas, la guerra nos regresa y ata a las parroquias indígenas y goce por la autoctonía. Mientras cada vez más mexicanos

9 Universidad Autónoma de Yucatán.

10 Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

11 Universidad Iberoamericana.

12 El Colegio de Michoacán.

13 Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (sede Occidente).

14 Al norte del paralelo 20° Norte y sur del Trópico de Cáncer

15 Iniciando en 1991 con la promulgación de un “padrón nacional de posgrados (de calidad)” que reordenaría a los existentes dentro del Conacyt.

logran grados avanzados becados por el Conacyt¹⁶, universidades y fundaciones en el extranjero, se replican guerras de castas dentro del complejo entramado para el ejercicio de la profesión en México.

“Superando al animal en el cuarto y quinto inciso”

La dirección del país hacia una integración comercial desigual y con clara apuesta a la concentración de la riqueza en corporaciones y grupos político-empresariales tiene un arco muy claro de 1994 a 2016 [Otero 2018]. Si bien puede afirmarse que las reformas neoliberales comenzaron en 1982 con la toma del poder por parte del grupo tecnocrático en la burocracia federal [Centeno 1994], no es sino hasta la firma del NAFTA en 1993 que coronan lo que sería el marco jurídico y proyecto civilizatorio de integración con los Estados Unidos y el Canadá. Durante todo el año, en que se dio el cabildeo por la firma en “vía rápida” (*Fast-track*) dentro del Congreso Estadounidense, hubo rumores y filtraciones de otra guerrilla suriana ahora en Chiapas. En aras de no poner en peligro la firma y entrada en vigor del acuerdo para el 1 de enero de 1994 se soslayó toda acción, posponiendo la respuesta político-militar contra los guerrilleros. Su irrupción el primer día de la nueva época mexicana fascinaría a propios y extraños, niñez, juventud y senectud, hombres y mujeres, indios, mestizos y bermejos, fuerzas armadas, políticos y civiles, definiendo una estructura

de sentir “abajo y a la izquierda” bajo la impronta y guía de la iglesia católica y la teología de la liberación en versión “pastoral indígena” [Siller 1988; Womack 1999; Stephen 2002; Harvey 1998; Montemayor 1997; Bartra 1999]. Sin la preparación militar necesaria los milicianos neo-zapatistas fueron acorralados en menos de dos semanas por las fuerzas armadas y salvados por las movilizaciones populares que obligaron a que se les ofreciese amnistiarse. Antes que rendirse tornaron sus retaguardias en territorios liberados para el turismo académico-activista bajo un estado de excepción, que permitirían el relanzamiento de carreras profesionales y canonización de varios entusiastas, mientras que se escindió no al país ni a la población sino a la consciencia del ser de lo que puede pasar por mexicano.

En esta sección revisaré dos industrias culturales que han usado el adjetivo mexicano de forma consciente y perenne. Me refiero a la “lucha libre mexicana” y al “rock mexicano”. La primera lo ha defendido a brazo partido no sólo por haber acreditado un estilo y formato con un lenguaje incontrovertiblemente propio. También por ser una de las tres principales y más importantes escenas de lucha libre en que los profesionales, de las otras dos—Estados Unidos y Japón—así como el resto del mundo, deben conocer y hacer giras para el entrenamiento de sus estetas. La segunda, triangulada con España y Argentina, reacciona a las iniciativas del rock en la lengua en que se originó como movimiento

e industria sin poder proyectarse. Frente al éxito relativo de los proyectos de “rock nacional” en Argentina y el largo alcance de las disqueras españolas sobre Hispanoamérica con el “rock en tu idioma” o “en español”, en México destaca la contumaz burla de “*in ESL*” (por las siglas en inglés de *English as a Second Language*-inglés como segunda lengua). Demasiado integrados a los circuitos de consumo de los Estados Unidos, mexicanos, pochos y chicanos, condenan al “*rock in ESL*” a la industria de la nostalgia. De aquello que se intentó, fue siempre mímica y de cuyo fracaso no hay duda, es mejor echarlo a “desmoderno desmadre” [Bartra 1987:199]. Ambos, lucha libre y rock, sostengo, nos ofrecen vías para regresar a una discusión sobre la antropología mexicana. Brevemente recorreré sus contornos para poder ubicar puntos de referencia.

El primer elemento a considerar de la lucha libre no es si es arte, deporte o espectáculo, pues tiene elementos de los tres, sino que existe en lo que los antropólogos sustantivistas llamarían “una economía de prestigio”. En la lucha libre no hay estadísticas, tampoco es posible se den apuestas pues ni el lance de desafíos ni el resultado de combates es predecible. En sí es un teatro moral dónde se trenzan sus bien conocidos guiones con destreza físico-atlética y capacidades histriónicas dentro de un espectáculo que monta en escena las más caras contradicciones sociopolíticas y culturales del público [Levi 2008; Bixler 2020]. En tanto lucha libre, el arte tiene sus orígenes en Europa pero adquirió características identificables como mexicanas después de dos transculturaciones. Primero la de los europeos que la trajeron por

oleadas al nuevo mundo [Mazer 1998] y posteriormente la apropiación respecto a los grupos de luchadores estadounidenses que circulaban para el inicio del siglo XX por el norte de México y su frontera septentrional. Las diferencias son menos formales respecto a los estilos de lucha, que incorporan rasgos de casi todas las existentes, a una base de lo que en Estados Unidos se identifica como “inter-colegial”, y más en la puesta en escena e interpretación de guiones reconocidos por sus audiencias. Como tal, la lucha libre mexicana, ha logrado impactar más allá de los encordados y liderar a una industria cultural con distintos medios (televisión, cine, comic, biografías, *reality TV*, etc.), pero sobre todo que hace eco del hecho de ser una de las tres escenas por las que todo aspirante a campeón debe ganar lona.

El principal producto de la lucha libre son los ídolos. Estos no se limitan a las arenas sino que logran trascendencia social, pero antes de ahondar en ello enumeraré algunas de las características que juntan y separan a la lucha libre mexicana de sus contrapartes estadounidense y japonesa. Si bien las tres honran el antagonismo entre peleadores villanos y heroicos, el contenido moral y cultural con que se llena cada una es diferente. En los tres casos hablamos de universos proletarios y urbanos opuestos a la existencia de formas de lucha como disciplinas en el sentido estricto del término: la formación física, mental y espiritual de ciudadanos responsables (especialmente en el Japón). La lucha libre es un drama moralizante sobre las contradicciones de cada sociedad.

A primera vista lo que resalta de la lucha libre mexicana es el uso de máscaras. Popularizada por un luchador estadounidense [Levi 2008: 109-10] esta práctica logró un poderoso efecto sobre las audiencias mexicanas que han ido modificando quién puede o no enmascararse y si puede seguir su carrera sin ella. Inicialmente, en el caso estadounidense era un recurso de utilería teatral con el significante de maldad, pero siguiendo la mitología de El Zorro fue adoptada por los héroes bandidos en su contradicción creativa [Acosta Morales 2017]. Posteriormente se generalizó al grado que sólo tiene sentido poner atención a ellas después de varios años del personaje. No todas valen lo mismo y su jerarquización es intrincada dependiendo de la credibilidad del demonio—en tanto persona—que la anima. Sin embargo, la dicotomía entre enmascarados y descarados sigue surtiendo efecto, sobre todo en los duelos apoteóticos de honor cuando los rivales apuestan “máscara contra cabellera” [Rascón Banda 1985]. En ellas el desenlace nos presenta dos formas de derrota: la trágica vulnerabilidad del que revela quién es en la vida cotidiana (un ciudadano común, “hijo de vecino”, es decir un don nadie) que no se sabe si podrá seguir luchando, o bien la burla del que es simbólicamente castrado por la multitud al raparlo [Macip 2016: 135].

Ahora, todo combate de lucha debe oponer en el caso mexicano a rudos contra técnicos. Definidos como oponentes unos deben violar la ley con la que están coludidos, mientras que otros pretenden respetarla así los oprima. Los rudos son excesivos y están poseídos por pasiones malsanas, mientras que los

técnicos deben estar educados en al menos dos escuelas luchísticas. Aquella con la que llegan desde todos los confines del universo y la intercolegial, por lo que lo suyo es contener y sublimar la violencia dirigiéndola de forma correcta. Por supuesto que hay demasiadas excepciones con rudos sobrados en técnica y escuela mientras que abundan los técnicos que no saben “rodar” dentro del encordado pero tienen arrastre popular. Es en sí la actitud moral y la habilidad de hacer un personaje creíble—con recursos atléticos, histriónicos y simbólicos que resuenen en lenguajes políticos y culturales—de lo que depende la suerte de cada cual. Un buen rudo debe inspirar temor y desconfianza. Su condena es la de ser un traidor nato, mientras que un técnico debe poder proyectar una masculinidad familiar bajo las obligaciones de proteger a los desamparados o al menos corregir la cuenta de los abusos por parte de los poderes existentes. Ambos están marcados por la ley y la autoridad en formas de decepción que parodian a las de la sociedad. El público acude a ver escenificaciones sofisticadas, realistas y creíbles, a las que califica dictando el desenlace. Normalmente prevalecerán los técnicos pero no es extraño que ciertos rudazos sean reconocidos con admiración y canonizados en el panteón. Las audiencias se dividen por variables de género y edad principalmente, atendiendo al refinamiento que le dan los años de ir a las arenas [Macip 2011].

Por supuesto que en otros países latinoamericanos se practica y hay lucha libre pero en ninguno a la escala, complejidad y nivel que en México. En todos hay contenidos

locales en la elaboración de personajes, como es el caso de las “cholitas bolivianas”¹⁷ [Haynes 2013], sin que logren trascender como en México, al grado de ofrecernos lenguajes para hablar de política, sociedad y hasta antropología [Cadena-Roa 2002]. Es la oposición de rudos y técnicos, como opciones de liderazgo, así como la metáfora de enmascaramiento versus descaramiento respecto al ejercicio del poder, desnudo o encubierto, lo que la ha hecho resonar con tal fuerza. Si bien hay una cronología con periodos de auge y decadencia de la lucha libre en México, durante todo el siglo XXI se ha mantenido al alza, no sólo como espectáculo sino como industria cultural multimedia, polifónica y polisémica.

Caso opuesto es el del “rock”—siendo también producto de la modernización, industrialización y urbanización de México contemporáneo—en cuyo origen se acentuó el surgimiento de la “juventud” como fenómeno occidental de la posguerra [Hebdige 1979]. De ahí la urgencia por dotarle de los sentidos mexicanos de rigor [Martínez 2001]. A diferencia de la lucha libre su transculturación a México nunca logró romper con el lenguaje del que procedió, fracasando en hacerse de uno separado, al grado que todo intento en la escena del rock pasa por compararse con sus fuentes de inspiración—bajo sospecha de plagio y acusaciones de mímica—hasta

hacerse pasatiempo gozoso el identificar qué banda de desarraigados copio a cuáles iluminados allende “la cortina del nopal”¹⁸ [Cuevas 1988].

En un inicio, nos dice Arana [2002] era simplemente un negocio de las compañías disqueras y por eso encontramos en discos y películas “rocanroleras” a los personajes más rancios del “gormondiaje”. Por gormondios, Arana identifica a los defensores del viejo orden sociocultural, heredado de la revolución domesticada [Gillingham 2021], mismos que pudiendo ser de cualquier persuasión política no dudan en defender a la familia, el sistema binario sexo-genérico y sobre todo a sus atavismos de “buen gusto y decencia”. Podría pensarse en ellos como reliquias cristeras [Meyer 2007] que la modernización arrasaría, pero han demostrado suficiente “resiliencia” para que podamos seguir usando la tipología. Ejemplos como el “frente nacional por (la defensa de) la familia” y sus pedestres campañas en contra de la despenalización del aborto, su oposición al matrimonio igualitario y la denostación de una imaginaria “ideología de género” son sólo la parte visible y organizada del gormondiaje. Como sentido común, goza aún de una atronadora vigencia en tanto equivalente a la “mayoría moral” nixoniana. Su contraparte en la historia del desarrollo de las juventudes, en tanto reivindicación política y de mercado, son los “rebelditos”

17 Sin reducirse a la lucha libre, sino con incursiones en alpinismo y futbol, este personaje andino ha sido movilizado como recurso político in crescendo en la política boliviana durante el siglo XXI. Un tratamiento histórico del personaje para los Andes puede encontrarse en Weismantel [2001].

18 Referencia que mezcla posibles líneas imaginarias en la frontera geográfica al norte del país con las mentales respecto al chovinismo ramplón de la escena artística nacional.

al decir del mismo Arana. Los rebelditos están siempre ya opuestos al gormondiaje: los desafían, pelean contra ellos, aun siendo familia, y en su epopeya de liberación pasmada hay momentos heroicos y abyectos. Esto es claro tanto en los referentes de conciertos de grandes e icónicas bandas tocando en México (Vgr *Queen* en 1981 y/o en 1995 *The Rolling Stones*), como en los usos que se la ha dado a su rebeldía asociada a juventudes oficiales [Valenzuela 2012].

Ahora, antes que entrar a una detallada historia del rock en México—misma que ha documentado hemerográficamente Arana [2002, 2018] —me interesa subrayar que, pese a la gran energía libidinal y creatividad aplicada por músicos y cantantes, compositores y arreglistas, así como a las sustanciales inversiones de disqueras, productores y espectáculos, no puede reconocérsele al rock “hecho en México” mayor trascendencia. Ciertamente se hace con niveles muy distintos de calidad y siempre será posible identificar aquí y allá a una figura que dado su talento logró “romperla” y triunfar en las metrópolis. También sería injusto no reconocer la presencia de exponentes que no sólo han aportado sino reflexionado sobre la apropiación del mismo rock como un “esperanto” que no es provincia exclusiva de los jóvenes [López 2014]. Sin ser menester compararlo con la “cumbia” o “balada romántica” (sic), entre otros géneros musicales de gran arrastre, el rock se ha mantenido marginal y subordinado al pop en términos de la industria disquera y del espectáculo. Ciertamente ha sido incapaz de lograr

una asociación total entre lo que defiende como su subcultura y los jóvenes (de varias generaciones), por un lado, como tampoco que se prefiera a grupos mexicanos como fuente de referentes respecto a la principal influencia extranjera—los Estados Unidos—o a las subsidiarias de Inglaterra, Argentina, o España. Es esta condición parasitaria la que ha inhibido se discuta al rock mexicano fuera de foros de oficialistas institutos estatales o nacionales de la juventud, es decir seriamente. Y por serio no me refiero a ninguna instancia académica sino a audiencias. A la fecha es difícil pensar que el público “rockero” prefiera a ninguna banda “mexicana” frente a uno de los países mencionados. Eso no es necesariamente cierto para los otros casos, siendo el mejor ejemplo argentino “la pasión redonda” [Gobello 2000].

Ese carácter anti-nacional(ista) del rock ha sido desde su transculturación fuente de ataques y epítetos por parte del gormondiaje. “Extranjerizantes”, “penetrados (culturales)”, “malinches (traidores)”, y “sometidos” están entre los ataques más leves de los mismos. Si bien el agravio es de obvia tonalidad sexual, alertan contra la militancia cosmopolita de origen. Puede ser que como industria cultural el rock no pueda nacionalizarse por ser esa su fuerza. Al igual que el feminismo, socialismo o cristianismo es probable que de suyo haya de ser universal. Ergo, el intento de hacer un rock mexicano estaría no sólo condenado al fracaso, sino que es un despropósito “contra-natura”. Esto lejos de resolver el problema lo encuadra de forma distinta para las batallas culturales aborda-

das por Arana [1988] en una oposición entre “roqueros y folcloroides”.

Además del rock, y derivado de la misma fuente contracultural estadounidense, los rebelditos contaron con la canción de protesta como refugio y arma contra el gormondiaje. La misma cundió como fuego en la pradera no sólo de México y Argentina sino por casi todas las selvas y páramos en medio. Quizás porqué aspiraba a resonar más allá de los jóvenes urbanos universitarios, pero ellos mismos harían de la canción de protesta un género latinoamericano con indumentarias e instrumentos musicales de imputado origen indígena. Si bien puede argumentarse como hace Arana que simplemente se trata de gemelos o “alelos del mismo gen”, pero muy pronto “roqueros y folcloroides” negaron su parentesco en México y se dedicaron a denostarse mutuamente al estar obligados a la convivencia en las explanadas universitarias, barrios bohemios y la competencia por las mismas audiencias. El hecho es que esta separación, sagazmente encuadrada por Arana sigue siendo útil, por más que se hayan enriquecido el campo folcloroide con la “nueva trova cubana”, el son jarocho y— en perfecta vuelta al origen común con el *Rock & Roll*—el *Bluegrass* y *Zydeco* estadounidenses. Lo relevante es que asentaron formas y estilos para personajes en las interminables escisiones por *moieties* universitarias. Así, mientras que los roqueros quedaron como extranjerizantes agentes de la penetración cultural (mestizaje), los folcloroides mantienen esa misión de ir por la vida “buscando el alma americana” como reza teleológico álbum de los Calchakis [1976].

“*Tan solo un disco rayado con volumen muy histórico*”

Durante el año 2018 resonó en las bienpensantes tertulias mexicanas el libro *Los cárteles no existen*. En él Zavala se propone reiterar el indudable hecho, planteado por autores previos que “los cárteles de la droga” como tales no lo son. Bajo la mínima definición de “cártel” sea en inglés o español, ninguno de los grupos criminales a los que se les imputa esa condición puede serlo, ni ahora ni cuando comenzó su uso por parte de periodistas estadounidenses durante la fase final del más reciente boom de la cocaína [Gootenberg 2008]. Tan elocuente es ello como el gusto que parecen haberle tomado los imputados por las cuasi obvias razones que los eleva de matones comunes al servicio de poderosos grupos financieros y políticos, sea en México, Colombia o cualquier otro país del subcontinente, a empresarios capaces de acordar entre sí e imponer reglas a los demás vía mercados clandestinos y capacidad de fuego. Toda la honorabilidad, confianza y capacidad, que se asocian al término en el periodismo económico y les es ajena, se les regaló con un guiño.

SobreesaindudableadvertenciaZavalaprocede a revelarnos primero, con jocoso detalle, los excesos, despropósitos y mediocridad de parte sustancial del periodismo de investigación, novela negra y discusión pública en México. Posteriormente aclara que si bien esa quimera de cárteles no es adecuada para entender la violencia política que arrasa el país, esta última es atroz y sí merece cuidadosa ponderación

en sus enmascarados y descarados actores. Los aparatos represivos del Estado persiguen, a través de sus fuerzas armadas, policías y organizaciones paramilitares disfrazadas de policías indígenas o comunitarias, guardias rurales y demás, fines más ominosos que la guerra contra el narco. Básicamente el desplazamiento de poblaciones para liberar espacios al capital trasnacional en forma de minería y “extractivismo”. Los grupos armados de “narcos” se financian con el tráfico de drogas, personas y armas, entre otras venturas criminales, pero son principalmente mercenarios en una guerra irregular e incivil contra habitantes de tantas regiones rurales como teatros de combate haya.

El uso de Zavala me permite plantear muy simplemente el encuadre que quiero dar a la discusión en esta última sección. No hay, no ha habido y no puede haber antropología mexicana, lo que no quiere decir que no existan sus pandillas y tótems, dedicadas a una guerra fratricida que se pelea siempre ya por los motivos más básicos y pedestres. Para ello haré uso de la terminología referida en la segunda sección.

Independientemente de los debates y despropósitos en México y “el sur” para el desarrollo de antropologías nacionales han de considerarse dos cosas. En principio ningún campo de conocimiento ha logrado ser contenido ni en fronteras nacionales como tampoco por regímenes políticos. Hoy día solemos olvidar el triste horizonte de la “ciencia proletaria” acuñada durante la guerra fría entre sus exponentes menos agraciados y

que la crítica más feroz a ello ocurrió dentro de los campos que se pretendía aislar [Desnoes 1981]. Esa es por principio de cuentas una advertencia política y epistemológica. Ahora, en segundo término e históricamente, sí es posible identificar esfuerzos de formación estatal e imperial asociados al uso de la ciencia. Bien conocidos son los casos de la estadística [Hacking 1990] y por supuesto en el desarrollo de las discusiones que llevarían a la antropología. Separarla de la medicina y sobre todo del pensamiento racista de pretensiones científico-eugenésicas es la parte mejor documentada y heredada por Boas y los Boasianos [Bunzl 1996].

Y si bien en el siglo y medio o más—que se toma como parte del desarrollo del pensamiento social que llevaría a la división y especialización de las ciencias sociales separadas de las humanidades—es posible encontrar discusiones en lenguas y procesos imperiales, estas no durarían mucho más allá de la profesionalización de la antropología. Los bien conocidos casos de ingleses y franceses en sus colonias buscando probar sus tesis funcionalistas y de estructural funcionalismo, siempre subordinadas a la creación de autoridades nativas en el dominio colonial indirecto, engendraron su propia crítica dentro de la antropología [Gluckman 1940; Leiris 1966; Asad 1973; Mamdani 2011] no como ejercicio aislado y parroquial sino en diálogo y universal. Los mismos autores dedicados a establecer tradiciones imperiales son los traductores y difusores de las ideas de otras al unísono. Dónde eso es más claro es en los funcionalistas ingleses

respecto a los etnólogos franceses, aunque no se redujo a ellos. La muy temprana influencia de Malinowski y Radcliffe Brown enseñando en los Estados Unidos (Yale y Chicago respectivamente) permitió no sólo se expandieran sus ideas sino que se acercasen progresivamente los diálogos en el Atlántico Norte, cerrando la distancia entre antropología social, cultural y etnología [Wolf 1974]. La emigración masiva de talento centroeuropeo a los Estados Unidos durante el auge del fascismo en el continente terminaría de cerrar las posibilidades de erigir barreras lingüísticas y/o nacionales a una discusión cosmopolita. Para el fin de la segunda guerra mundial, las posibilidades para mantener tradiciones nacionales desaparecen en las metrópolis y queda como un residual que ciertamente sirve a la política provinciana. Indudablemente hay quién reivindicará desde siempre no sólo una antropología sino una física, una medicina o una botánica nacional y/o indígena, pero sólo puede languidecerse en ellas por el aislamiento e ignorancia elegida; de un afán por no saber que ocurre en el resto del mundo.

Al reclamar tradiciones residuales y genealogías cuestionables se está falazmente equiparando al país y disciplina con los grandes logros de aquellas fuerzas a las que se teme. Este enroque ha sido denunciado constantemente. La mejor cita que puedo reiterar es la de Don Fernando Ortiz [en Coronil 1995: xviii en re-traducción mía] para la Cuba pre-revolucionaria sobre el estado de la discusión en la isla e Hispanoamérica respecto a los poderes del Atlántico Norte: “Somos inferiores y nuestra mayor inferioridad consiste, sin duda, en

no reconocerlo [por lo que es] pese a que lo mencionamos frecuentemente.” Entre los peores efectos, que se han observado en diferentes programas de licenciatura y grupos de estudio está la defensa de sólo leer lo que se hace en el país o región del mundo a la que se cree pertenecer, sospechando de aquello que no se pliegue a los cánones recibidos como dogmas tutelares y, sobre todo, el culto a los ancestros.

Antes que ahondar sobre un caso en particular, me interesa señalar la que creo debería ser nuestra discusión a futuro y documentación: si bien no hay bases para hablar de una antropología mexicana sí hay quienes pelean por imponer el apócrifo bajo una amañada dinámica de pandillas y pandilleros. He pasado de “palomilla” o “camarilla”, términos mexicanos equivalentes a tanda o partida en otras latitudes hispanohablantes al más severo de “pandilla” porque su principal característica es el abrumar numéricamente, así como rehuir de duelos para enmascararse en comités y bajo acuerdos de secrecía. No son modas que surjan espontáneamente, tampoco individuos afectados actuando por su cuenta. Se trata de grupos organizados desde instituciones que ofrecen alguno de los grados en la disciplina y están asociados a la pugna más cotidiana y tenaz de todas: la seguridad en el empleo.

El elemento más importante y escasamente cuestionado de los años que definió el NAFTA (1994-2016) es que los antropólogos vieron reducida su principal fuente de trabajo. Aún para las administraciones presidenciales de De la Madrid y Salinas, era en la política

social—incluyendo sin reducirse al indigenismo—dónde se empleaba la mayoría de los antropólogos. Así fuese en programas de “extensionismo” agrícola, indigenismo oficial u organizativos de sectores y partidos, pero el poderoso aparato paraestatal solía ser el primer empleo y por ende hacer que se definiese dentro de él el curso profesional que se siguiese. Algunos irían a la docencia o investigación después, producto de su confrontación con las diversas realidades regionales y sectoriales. Otros desarrollarían ahí sus capacidades, pero por entonces el posgrado era opcional y de ninguna manera necesario para el empleo, aún en las universidades y centros de investigación. De hecho era imperativo sólo para los sacerdotes que debían revalidar en él sus conocimientos teológicos, que no eran reconocidos formalmente, con una maestría en la disciplina.

La proporción se invirtió y con la privatización del aparato paraestatal y sus empleos el dedicarse exclusiva y de tiempo completo a labores educativas y de investigación comenzó a ser dominante, al grado que hoy hay colegas que nunca han trabajado fuera de las universidades o centros de investigación. Las Organizaciones No Gubernamentales a quiénes se les pignoró a las poblaciones sujetas de atención estatal antaño, sí emplean antropólogos ac-

tualmente, pero lo hacen de manera temporal, insegura y precaria. Esto generó un escenario en que se desarrollaron entramados institucionales entre universidades y centros de investigación para reconocer y marginar a quiénes pueden ser parte del banquete de la disciplina. Dadas las debilidades de las fuerzas productivas es que reinventan constantemente el apócrifo de una antropología mexicana sobre la red tejida entre el CEAS¹⁹, Red MIFA²⁰, COMASE²¹, y RENECA-CONECA²². Si bien el CEAS tiene rancio abolengo en el sector popular del PRI²³, de mediados de los setentas del siglo pasado, las demás son—a las claras—respuestas neocorporativas a los desafíos neoliberales de los noventas [Dresser 1991].

La presión sobre los empleos destaca de sobremanera a la hora de definir convocatorias para la contratación de colegas, a través de procesos abiertos y sujetos a leyes de “transparencia” y por ende corroborables documentalmente, esto es con títulos. En ellas debe definirse con claridad el perfil profesional por los grados, quedando de manifiesto el desarrollo de un nuevo “sentido común” respecto a quién es antropólogo y quién no. Aunque parece propio de humor barroco, se debate con la mayor seriedad si acaso son colegas aquellos que sólo cuentan con doctorado en la disciplina, o si se restringe tal privilegio

19 Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales.

20 Red Mexicana de Instituciones Formadoras en Antropología

21 Congreso Mexicano de Antropología Social y Etnología

22 Red Nacional de Estudiantes de Ciencias Antropológicas-Congreso Nacional de Estudiantes de Ciencias Antropológicas.

23 Partido Revolucionario Institucional, partido de Estado que bajo tres nombres pero misma omertá gobernó México entre 1929 y 2000.

(el beneficio de la duda) a los extranjeros y sacerdotes (en tanto “padres blancos” unos, otros, y su combinación) nada más. Al parecer nadie duda de la moción que aquellos con licenciatura en la disciplina cursada en México lo son sin ambages, menos así los que siendo mexicanos por nacimiento cuenten sólo con doctorado en ella, con el agravante si es en el extranjero, o si la licenciatura es en una profesión fuera de las artes y ciencias convencionales reconocidas como disciplinas afines. Lo único cierto es el acuerdo que contar sólo con una maestría es insuficiente para sentarse en la mesa de la antropología.

Por haber participado en varias convocatorias, así sea en tanto integrante de jurados y a la hora de definir las como parte interesada en las discusiones colegiadas al respecto, es que he llamado a la obtención de la licenciatura en la disciplina como condición “ortodoxa”, “incluyente” si se trata sólo del doctorado y “espuria” si se reduce a la maestría. Cuando se trata dos grados en la misma se agrega un plus si la maestría es uno de ellos, quedando las posibilidades de reincidencia serial para aquellos que cursaron los tres grados en la disciplina y reincidencia deseable si se trata de licenciatura y doctorado. Esta tipología es ociosa sólo si se desconoce la presión que aqueja a grupos significativos de colegas convencidos que cumplieron correctamente en su proceso formativo, acreditando destacadamente tiempos y formas, siguiendo las indicaciones y dirección de quiénes los formaron, pero que aún así se encuentran en condiciones precarias de empleo y amenazas crecientes de desempleo. A modo de premiar

a algunos y castigar a otros—aún sin tener necesariamente a personas conocidas en la mira o lista—es que se ponen los candados derivados de tal tipología. En su aplicación no hay ni misterios ni secretos. Las instituciones con más años otorgando grados de licenciatura en la disciplina y mayores matrículas buscarán que la contratación proteja ortodoxamente a sus egresados, destacándose la ENAH y UAM-I, mientras que si se plantea la incluyente se estará beneficiando al CIESAS y UNAM, principalmente. Esto cuando el universo se reduce a la ciudad de México, pero funciona como principio general aún considerando los programas al oriente (Puebla, Veracruz y Yucatán) para licenciatura y occidente (Michoacán y Jalisco) para posgrado.

Ahora, ¿qué nos dice esto de la muy divertida y fratricida tendencia a pelear contra y pegar más duro a quiénes más cerca tenemos? Por principio de cuentas, que debe haber suficientes colegas de todas las edades, géneros y generaciones dispuestos a creer que es posible defender exista una antropología mexicana, sobreponerse a la vergüenza de incluir cursos y hasta programas que le den vida al apócrifo hecho Golem y lo vivan como si en defenderlo les vaya la vida, o al menos el prestigio profesional, nacional y de pandilla. Así, a diferencia de lo que se puede suponer, su defensa no sólo se trata de gormondios incultos y provincianos. Debe ser apropiada por rebelditos, pugnando por ser quiénes tienen una mejor lectura de ello. Y si bien el mote es acaso demasiado perfecto para separar a aquellos antropólogos que no contaban con licenciatura en la misma (por

no existir cuando se educaron antes de la mitad del siglo pasado) como gormondios (y no hay duda que Caso, Aguirre Beltrán y hasta Palerm lo eran), los rebelditos nacieron con *De eso que llaman antropología mexicana*, se han multiplicado y colonizado buena parte del país²⁴ con sus respectivas escisiones. En esos rebelditos hay ciertamente roqueros y folcloroides, al grado de parodiar una perenne juventud retardataria. Los folcloroides nunca abandonaron la etnología ni podrían pero tampoco se reducen a ella, siendo irónicamente (por ser su vocabulario un bricolaje de traducciones infelices), los más aferrados a cuanta posición ortodoxa exista contra fuerzas extranjerizantes.

Ahora, es mediante el formato de la lucha libre en que se asimilan aquellos extranjeros que defienden el apócrifo y da el mayor prestigio, tanto a consumados campeones como a atroces improvisados. Enmascarados justicieros en tándem con descarados gandallas (abusivos) padecen de tal costumbrismo por todos los centros de trabajo conocidos y reportados. La fuerza de bandos de colegas que se organizan y definen detrás de una causa célebre y aprobada como la vía correcta, así todos sepan es una mascarada, cambia conforme las modas y ritmos del país. Sin duda marcaron época los excesos zapatófilos por doquier, menos de los milicianos neozapatistas y más de los colegas

que desde los frentes de apoyo lograron reimponer una moral confesional. Que esos mismos, en tanto líderes (in)morales, fuesen capaces de perder o levantarse la máscara y sotana a la hora de decidir la persecución contra otros colegas que no seguían la línea oficial, nos ocuparon y marcaron en bandos.

Mas, es la ambivalencia entre quiénes son rudos y cuáles técnicos la que entretiene a la hora de defenestrarnos mutuamente y en aparente batalla campal. Lo técnico está siempre en duda pues por la imperiosa demagogia y simulación hemos de aceptar sin conceder que todos los grados son igualmente válidos y las trayectorias no se pueden medir de acuerdo a dónde, cómo y bajo qué férula se hayan cursado. Esa primera mentira generalizada e impuesta al SNI²⁵ vía el PNPC²⁶ aplana y hace irrelevante la identificación de un técnico por su educación. Ciertamente, ya en escena se puede determinar si tiene habilidades o no, pero será la actitud con la que se presente lo que defina si da vida al personaje y se le ha de considerar como tal. Hay además eruditos rudazos con sobrada lona plantando cara. Unos y otros se acreditan respecto a cuántas máscaras y cabelleras han cobrado en una economía de prestigio. El problema no es que existan los bandos sino que cunden los que sólo son burdos coristas sin mérito que, así se enmascaren, dependen del poder gandalla de su pandilla para demerito de profesión y espectáculo.

24 Siendo el norte "bárbaro" aún la frontera a la que nadie quiere irse exiliado pues reza el adagio suriano que "la cultura termina dónde comienza la carne asada".

25 Sistema Nacional de Investigadores; reconoce a los colegas merecedores de transferencias condicionadas de efectivo.

26 Padrón Nacional de Programas de Calidad; reconoce que programas merecen respaldo del Conacyt.

“A últimas”, pues de eso se trata, es el asegurar, profundizar y extender el poder de pandillas sin que tengan necesidad de dar la cara fuera del bando, que el apócrifo se sigue reciclando y reusando para reducir a otras. Aunque los combates se pactasen “mano a mano”, por “parejas atómicas” o “relevos australianos”, usualmente el poder y la dinámica jerárquica de pandillas detrás del telón es lo que define el resultado de discusiones y confrontaciones. Tatas mandones interesados en resignificar religiosamente sus misiones son el nuevo gormondiaje subordinando a rebelditos con la más básica de las causas como acicate: emplearse rephraseando y reiterando proyectos de investigación en los que se pruebe que los ancestros míticos y sus herederos tienen, han tenido y siempre tendrán razón. Las pugnas no son sólo de hombres así sean modelos pensados por y para ellos, siguiendo ficciones de estrellato en escenas internacionales, como el de repetir pasmosamente y hasta la náusea en los mismos eventos parroquiales las consabidas convicciones tutelares.

Por supuesto que como todo participante en el circuito en México tengo identificadas pandillas y a pandilleros que la mayor tragedia es no pertenecer a ninguna, estar desafiado y tener que vagar condenado fuera de sus programas. Encubrir con fábulas misioneras sus genealogías y carácter, reconocer sus sistemas de parentesco y distintivos es una tarea en marcha (con el debido respaldo del Conacyt) dentro del entramado institucional que se ha tejido a propósito. No dudo haya quién esté obligado a hacerlo en términos obsequiosos, que esa es la esencia del “proceso dominical” [Aguirre 1991], en que gormondios descarados someten a rebelditos enmascarados. Y como tal debe ser eviscerado, tantas veces como sea menester pues, simple y llanamente, en antropología no se logró jamás lo que en la lucha libre—ni hay posibilidades de ello—acaso de las vergüenzas del *Rock in ESL*. Si hay algo mexicano en la antropología es, pues, la articulación de los gandallas usos y costumbres de pandilla en un ethos de desprestigio multidimensional.

Referencias

1. Acosta Morales, Rafael, 2017. Ideología y utopías: bandidaje, capital y consumo en México. *Latin American Research Review* 52 (3): 418-430.
2. Aguirre Beltrán, Gonzalo, 1991. *Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical*. INI-UV-CFE, México.
3. Arana, Federico, 2002. *Guaraches de Ante Azul*, María Enea, México.
4. Arana, Federico, 1988. *Roqueros y folcloroides*. Joaquín Mortíz, México.
5. Arana, Federico, 2018. *Grandezas y miserias del rock mexicano*. Ediciones María Enea, México.
6. Asad, Talal (ED), 1973. *Anthropology and the Colonial Encounter*. Ithaca Press, London.
7. Bartra, Roger, 1987. *La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano*, Grijalbo, México.
8. Bartra, Roger, 1999. *La Sangre y la tinta. Ensayos sobre la condición postmexicana*. Océano, México.
9. Binford, Leigh et al., 2017. DA Forum: “De eso que llaman antropología mexicana” *Dialectical Anthropology*, 41: 295-335.

10. Bixler, Jacqueline E. 2020. Asignatura pendiente: Tlateloco, el teatro y la farsa de la justicia, *Latin American Research Review* 55(3): 515-528.
11. Brading, David A. 2001. *Mexican Phoenix. Our Lady of Guadalupe: Image and Tradition Across Five Centuries*, Cambridge University Press, Cambridge.
12. Bunzl, Matti, 1996. "Franz Boas and the Humboldtian tradition: From Volksgeist and Nationalcharakter to an anthropological concept of culture" en George Stocking, ed., *Volksgeist as Method and Ethic: Essays on Boasian Ethnography and the German Anthropological Tradition*, pp. 17-78. Madison: University of Wisconsin.
13. Cadena-Roa, Jorge 2002. *Strategic framing, Emotions and Superbarrio—Mexico City's Masked Crusader Mobilization* 7(2): 201-216.
14. Calchakis, Los, 1976. *Buscando el alma americana* Gamma, México.
15. Centeno, Miguel Ángel, 1994. *Democracy within reason: Thechnocratic Revolution in Mexico*, The Pennsylvania State University Press.
16. Coronil, Fernando, 1995. Transculturation and the Politics of Theory: Countering the Center. Introduction to the Duke University Press Edition of Fernando Ortiz's *Cuban Counterpoint* Duke University Press, Durham
17. Cuevas, José Luis, 1988. "La cortina del nopal" En *Ruptura*, Museo Carrillo Gil, México, Pp: 84-91.
18. Desnoes, Edmundo, 1981. *Los dispositivos en la flor. Cuba: literatura desde la revolución*, Ediciones del Norte, Hanover, New Hampshire.
19. Dresser, Denise, 1991. Neopopulist Solutions to Neoliberal Problems: Mexico's National Solidarity Program, *Current Issue*, Brief 3 Center for U.S.-Mexican Studies, The University of California San Diego, La Jolla.
20. Freyre, Gilberto, 1933. (1977) *Casa Grande y Senzala*. Biblioteca Ayacucho, España.
21. Geertz, Clifford, 1973. *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, NY.
22. Geertz, Clifford, 1987. La interpretación de las culturas Traducido por Alberto Bixio. Gedisa, Barcelona.
23. Geertz, Clifford, 1989. *El antropólogo como autor* Paidós, Barcelona.
24. Gillingham, Paul, 2021. *Un revolutionary Mexico: The Birth of a Strange Dictatorship*, Yale University Press, New Haven.
25. Gluckman, Max, 1940. Analysis of a social situation in Modern Zululand, *Bantu Studies* XIV: 1-30.
26. Gobello, Marcelo, 2000. *Banderas en tu corazón. Apuntes sobre el mito de los redondos*, Corregidor, Buenos Aires.
27. González, Rodrigo, 1984. *Perro en el periférico* *Urbanistorias*. Independiente, Casete.
28. Gootenberg, Paul, 2008. *Andean Cocaine. The Making of a Global Drug*. The University of North Carolina Press, Chapel Hill.
29. Hacking, Ian, 1990. *The Taming of Chance*. Cambridge University Press.
30. Harvey, Neil, 1998. *The Chiapas Rebellion: The Struggle for Land and Democracy*, Duke University Press, Durham.
31. Haynes, Nell, 2013. Global Cholas: Reworking Tradition and Modernity in Bolivian Lucha Libre, *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 18 (3) 432- 446.
32. Hebdige, Dick, 1979. *Subcultures: the meaning of style*, Routledge, New York.
33. Hussein, Fahim, 1982. *Indigenous Anthropology in Non-Western Countries*, Academic Press, Durham.
34. Keane, John, 2004. *Violence and Democracy*, Cambridge University Press, UK.
35. Krotz, Esteban, 1997. Anthropologies of the South: their rise, their silencing, their characteristics, *Critique of Anthropology*, 17(3): 237-251.
36. Leiris, Michel, 1966. L'ethnologue devant le colonialism, *Brisés* Gallimard Paris (Pp: 125-145).
37. Levi, Heather, 2008. *The World of Lucha Libre: Secrets, Revelations and Mexican National Identity*, Duke University Press, Durham.
38. López, Jaime, 2014. El rock es mi esperanto, *Entrevista Gatopardo* por Julián Herbert, número 148 (febrero).
39. Llanes Salazar, Rodrigo, 2014. Lo propio y lo impropio: devenires de la antropología social mexicana contemporánea, *Nueva Antropología* XXVII (81): 95-122.
40. Macip, Ricardo F., 2011. Wrestling Against the Transition, *Dialectical Anthropology* 35(3): 367-371.
41. Macip, Ricardo F., 2016. Pankration: the Spectacle of Masculinity in Mexican Political Culture. EN Eduardo González Castillo, Jorge Pantaleón y Nuria Carton de Grammont (Editores) *Politics, Culture and Economy in Popular Practices in the Americas*, Peter Lang, New York. Pp: 127-153.

42. Mamdani, Mahmood, 2011. *Define and Rule: Native as Political Identity*, Harvard University Press, Cambridge.
43. Martínez, Rubén, 2002. Corazón del Rocanrol EN Gilbert Joseph, Anne Rubenstein y Eric Zolov, *Fragments of a Golder Age. The Politics of Culture in Mexico Since 1940*. Duke University Press, Durham. Pp: 373-388.
44. Mazer, Sharon, 1998. *Professional Wrestling: Sport and Spectacle*, University Press of Mississippi, Jackson.
45. Meyer, Jean, 2007. *La cristiada*, FCE, México.
46. Montemayor, Carlos, 1997. *Chiapas: la rebelión indígena de México*, Joaquín Mortíz, México.
47. Ortiz Fernando, (1940) 2002. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Cátedra, Madrid. (Pp: 135-250).
48. Otero, Gerardo, 2018. *The Neoliberal Diet*, The University of Texas Press, Austin.
49. Palerm, Ángel, 1998. *Antropología y marxismo*, Ciesas, México.
50. Palerm, Ángel, 2013. *Palerm en sus propias palabras. Las entrevistas al Dr. Ángel Palerm Vich realizadas por Marisol Alonso en 1979*, Editadas por Ricardo Téllez Girón López y Luis Vázquez León. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla.
51. Rascón Banda, Víctor Hugo, 1985. *Máscara VS Cabellera*. Editora de la Universidad Veracruzana, Xalapa.
52. Reynoso, Carlos, 1991. Presentación EN. *El Surgimiento de la Antropología Posmoderna*, compilación de Carlos Reynoso. Gedisa, Barcelona.
53. Roseberry, William 1996. The Unbearable Lightness of Anthropology, *Radical History Review*, 65: 5-25.
54. Roseblatt, Karin A., 2018 Mexican Anthropology and Inter American Knowledge. *Latin American Research Review*, 53 (3):581-596.
55. Siller, Clodomiro, 1988. La pastoral católica en las regiones indígenas En Instituto Nacional de Antropología e Historia, *La Antropología en México*, Volumen 4: 775-801.
56. Stephen, Lynn, 2002. *Zapata, Lives!* University of California Press, Berkeley.
57. Trejo, Guillermo y Sandra Ley, 2020. *Votes, Drugs, and Violence. The Political Logic of Criminal Wars in Mexico* Cambridge University Press, Cambridge.
58. Turner, Victor, 1975. *Dramas, fields and metaphors*, Cornell University Press.
59. Valenzuela, José Manuel, 2012. *El futro ya fue: Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. COLEF, Tijuana.
60. Vázquez León Luis, 2004. La antropología social ante un nuevo mundo desafiante (a propósito del retorno de los mostruos). *Relaciones XXV* (98): 69-106.
61. Vázquez León, Luis, 2016. La historiografía de la antropología como historia: entre la pluralidad y ortodoxia extremas, *Iztapalapa* 37 (81): 9-39.
62. Walsh, Catherine, 2020. Thinking Andean Abya Yala with and against Gramsci: Notes on State, Nature and Buen Vivir EN Roberto Dainotto y Fredric Jameson (EDS) *Gramsci in the World*, Duke University Press, Durham.
63. Warman, Arturo et al., 1969. *De eso que llaman antropología mexicana*, ENAH, México.
64. Weismantel, Mary, 2001. *Cholas and Pishtakos: Stories of Race and Sex in the Andes*, The University of Chicago Press, Chicago.
65. Williams, Raymond, 1977. *Marxism and Literature*, Oxford University Press.
66. Wolf, Eric, 1974. *Anthropology*, Norton, NY.
67. Wolf, Eric, 1958. The Virgin of Guadalupe: A Mexican National Symbol, *The Journal of American Folklore*, Vol 71, Number 279: 34-39.
68. Womack, John, 1999. *Rebellion in Chiapas: an Historical Reader*, The New Press, NY.
69. Zavala, 2018. *Los cárteles no existen*, Malpaso, Barcelona.
70. Žižek, Slavoj, 1992. *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI, México.

ⁱ Rodolfo Hernández Corchado, Martín López Ávalos, Edmundo Hernández Amador y Eduardo González Castillo leyeron más de un borrador ofreciendo comentarios críticos para mejorar la argumentación. Reconocer su generosa atención no implica dividir la responsabilidad que corresponde solamente al autor. Agradezco también a la Dra. Carmen Martínez, editora de LARR, y a los dos revisores anónimos por sus sugerencias en pos de claridad, prolijidad y resonancia para audiencias fuera de la dimensión "Mexikanistika".

Obtención del suplemento nutricional criovita ATP. De “trucha de fontana” *Salvelinus fontinalis*, “trucha arco iris” *Oncorhynchus mykiss* y de cangrejo *ulcides occidentalis*

Javier Urrutia García

AKADEMOS es una revista semestral. De amplio espacio editorial, para la publicación de trabajos inéditos de investigación, artículos de análisis, reseñas y opinión, en los distintos tópicos de las ciencias, la tecnología, las artes y la cultura.

RESUMEN

Se ha partido de revisar la teoría de los estimulantes biógenos del Dr. Vladimir Petrovich Filatov para formular los postulados de la teoría sobre el origen de la vida celular, base del protocolo de uso de los alimentos sometidos a congelación lenta, regulación que ha permitido instruir en la obtención del principio criovita atp de peces “trucha fontana” *Salvelinus fontinalis* y “trucha arco iris” *Oncorhynchus mykiss* cultivadas en piscigranjas en Lamberg Alemania congelándolos a -142 grados Celsius por 24 horas descongelándose,

descamándose, aliñándose, empacándose al vacío y guardándose en el cuarto frío hasta su envío al usuario para su consumo

Por otra parte desde hace siete años se produce semanalmente el suplemento nutricional criovita atp de cangrejo *Ulcides occidentalis*, cuyo procedimiento se presenta para conocimiento de toda persona interesada.

En el país se ha suministrado el suplemento nutricional Criovita ATP a personas de la ciudad de San Miguel, Metapán, Santa Ana, Santa Tecla, y San Salvador y en el extranjero desde el año 2016 se ha suministrado el

mencionado producto a usuarios demandantes de Alemania, Argentina, Estados Unidos, Colombia, Perú, Ecuador, Costa Rica y Roatán.

Palabras clave: cangrejos, crioterapia, enfermedades, Filatov, peces, moléculas trifosforiladas, Tisuloterapia.

ABSTRAC

It has been based on revising the theory of biogenic stimulants of Dr. Vladimir Petrovich Filatov to formulate the postulates of the theory on the origin of cellular life, the basis of the protocol for the use of foods subjected to slow freezing, regulation that has allowed instructing in obtaining the cryovite atp principle from fish "fountain trout" *Salvelinus fontinalis* and "rainbow trout" *Oncorhynchus mykiss* farmed in fish farms in Lamberg Germany by freezing them at -142 degrees Celsius for 24 hours thawing, scaling, dressing, vacuum packing and storing in the cold room until it is sent to the user for consumption

On the other hand, for the past seven years, the cryovita nutritional supplement ATP from crab *Ulcides occidentalis* has been produced weekly, the procedure of which is presented for the information of any interested person.

In the country, the nutritional supplement Criovita ATP has been supplied to people from the city of San Miguel, Metapán, Santa Ana, Santa Tecla, and San Salvador, and abroad since 2016, the aforementioned product has

been supplied to demanding users in Germany, Argentina, United States, Colombia, Peru, Ecuador, Costa Rica and Roatan.

Keywords: crabs, cryotherapy, diseases, Filatov, fish, triphosphorylated molecules, Tisulotherapy.

INTRODUCCIÓN

Esta pequeña obra hace una revisión temática de la Tisuloterapia del Dr. Vladimir Petrovich Filatov, y la tisuloterapia del Dr. Javier Urrutia García que incluye el uso de la congelación como método de conservación de los alimentos así como el uso de la congelación en la terapéutica de las enfermedades degenerativas, cuya tesis central se basa en sostener que el enfriamiento de tejidos vivos comestibles tanto animales como vegetales, producen al ser sometidos a una temperatura entre cero y cuatro grados, un pool de moléculas trifosforiladas.

Moléculas trifosforiladas (Adenosina trifosfato ATP, Timidin trifosfato TTP, Guanosin trifosfato GTP, Citidin trifosfato CTP y Uridin trifosfato UTP), que corresponden a los estimulantes biógenos del Dr. Filatov; los cuales se acumulan en el alimento así expuestos, los cuales, al ser ingeridos crudos o procesados, por una persona que adolece o presenta cualquier forma de enfermedad degenerativa, por estimular el metabolismo anabólico, permite la recuperación tanto en enfermedades neurológicas como neoplásicas.

Se pretende con esta publicación hacer pública la forma terapéutica usada, se describe la congelación de cangrejo *Ulcides occidentalis* y la elaboración del suplemento nutricional criovita ATP así como el proceso “industrial de obtención del filete criovita ATP de “trucha de fontana” *Salvelinus fontinalis* y “trucha arco iris” *Oncorhynchus mykiss*” a manera de ilustración basado en los postulados del Dr. Vladimir Petrovich Filatov y los postulados del Dr. Javier Urrutia García (Teoría registrada en el CNR) que vienen siendo los fundamentos teóricos de la aplicación de la tisuloterapia en enfermedades degenerativas incluyéndose el protocolo del uso de los alimentos sometidos a congelación lenta que parte de las medidas de control de la crioterapia, la calidad de los productos, las características garantizadas en cereales (frijoles, arroz y maíz), en las verduras, en las frutas y en los animales. Finalizando con las recomendaciones.

OBJETIVOS

Mostrar el procedimiento de elaboración del suplemento nutricional criovita ATP de “trucha de fontana” *Salvelinus fontinalis* y “trucha arco iris” *Oncorhynchus mykiss*.

Mostrar el procedimiento de elaboración del suplemento nutricional criovita ATP de cangrejo *Ulcides occidentalis*.

METODOLOGÍA

a. Postulados de la teoría de los estimulantes biógenos. del Dr. Vladimir Petrovich Filatov^{1,2}

- 1º. Los tejidos animales o vegetales, separados del organismo, al someterse a la influencia de los factores del medio que dificultan sus procesos vitales, sufren una alteración bioquímica, merced a la cual se forman en dichos tejidos sustancias estimulantes de sus procesos bioquímicos. Estas sustancias que facilitan a los tejidos el mantenimiento de los procesos vitales en condiciones desfavorables, fueron denominadas por mi “estimulantes de origen biológico” o más concretamente “estimulantes biógenos”.
- 2º. Los estimulantes biógenos, al ser introducidos en cualquier organismo por una u otra vía (implantación de tejidos enriquecidos con ellos o mediante la inyección de sus extractos), activan en este los procesos vitales. Al incrementar el metabolismo del organismo, intensifican sus funciones fisiológicas, aumentan su resistencia a los factores patógenos y refuerzan las propiedades regenerativas, lo que contribuye a la curación.
- 3º. Los estimulantes biógenos también se originan en el organismo integro, durante el proceso de su alteración bioquímica, cuando

1 Vladimir Petrovich Filatov 1955 “La Tisuloterapia” Ediciones en lenguas extranjeras. Moscú

2 Vladimir Petrovich Filatov 1957. “Mi Camino en la ciencia”. Ediciones en lenguas extranjeras. Moscú

aquel se halla sometido a condiciones desfavorables, si bien no mortales, del medio ambiente o de su medio interno.

4°. Entre las condiciones desfavorables que contribuyen a la formación de estimulantes biógenos, la mejor estudiada consiste en la conservación del tejido de los animales a temperatura relativamente baja (de dos a cuatro grados sobre cero) y, en lo que se refiere a las hojas de plantas, su separación de la planta, su mantenimiento en la oscuridad y su almacenaje entre cuatro y ocho grados centígrados (hojas de aloe, semillas de algodónero en germinación, hojas de pita, alfalfa, hojas de la remolacha azucarera etc.).

5°. Los estimulantes biógenos se acumulan en los tejidos y en el organismo por la acción que sobre ellos ejercen los factores exteriores e interiores que conducen a la perturbación de su metabolismo normal y químicamente representan productos de estas perturbaciones metabólicas.

6°. La aparición de estimulantes biógenos, bajo la influencia de factores desfavorables del medio, es una ley general para toda la naturaleza viva. Los estimulantes biógenos se forman allí donde tiene lugar la lucha por la vida y la adaptación a las nuevas condiciones de existencia.

7°. Los estimulantes biógenos actúan sobre todo en el organismo en su integridad,

Así se explica el amplio campo de acción de sus efectos.

8°. El mecanismo íntimo de acción de los estimulantes biógenos se refleja en las variaciones de los procesos metabólicos y energéticos del organismo.

b. Postulados de La Teoría sobre el origen de la vida celular (salud celular) del Dr. Javier Urrutia García³

1°. Todo organismo vivo, unicelular o pluricelular, vegetal o animal, al exponerse a un enfriamiento entre cero y cuatro grados centígrados, presenta como respuesta bioquímica, la producción de calor como mecanismo de respuesta.

2°. Paralelo al proceso de producción de calor, dicho organismo produce un pool de moléculas trifosforiladas (ATP, CTP, GTP, TTP y UTP) que corresponden a los nucleósidos adenosina, citidina, guanosina, timidina y uridina.

3°. Las moléculas trifosforiladas producidas, se depositan a nivel intracelular y se conservan en el organismo aún después de su muerte por frío.

4°. El pool de moléculas trifosforiladas corresponde a los estimulantes biógenos del Dr. Vladimir Petrovich Filatov.

3 Inscrita como propiedad intelectual en el Centro Nacional de Registro.

5º. Si un organismo “vivo” comestible es sometido a temperaturas entre cero y cuatro grados centígrados por al menos doce horas y luego es ingerido por otro organismo, desencadena en este último, reacciones anabólicas, que se reflejan en un aumento de las capacidades de defensa y regeneración.

6º. El pool de moléculas trifosforiladas se utiliza en el transporte activo, en la síntesis de moléculas estructurales y funcionales, y en el trabajo mecánico como contracción muscular, procesos de fagocitosis, pinocitosis... etc.

7º. La mayor eficiencia de los procesos anabólicos mencionados anteriormente requiere el suministro concomitante de catalizadores enzimáticos como zinc, magnesio y manganeso que aceleran la liberación de la energía contenida en cada enlace fosfórico de las moléculas trifosforiladas.

8º. En el proceso terapéutico es indispensable el suministro de las vitaminas del complejo B por su papel en la formación de las coenzimas, que intervienen en el proceso de liberación y utilización de la energía que se da en el proceso de síntesis de moléculas estructurales y funcionales.

c. Protocolo de uso de los alimentos sometidos a congelación lenta del Dr. Javier Urrutia García⁴

La congelación y refrigeración cumplen las siguientes condiciones: Poseen la máxima capacidad de conservación de los alimentos, producen mínimos cambios en las características organolépticas de los alimentos, la esfera de aplicación es amplia, tienen un coste mínimo, y no presentan perjuicio para la salud; más bien al enfriar los tejidos comestibles vegetales y animales, a temperaturas entre cero y cuatro grados centígrados por al menos doce horas, por aumentar la tasa respiratoria producen un incremento celular y tisular de las moléculas trifosforiladas siguientes: Adenosin trifosfato (ATP), Timidin Trifosfato (TTP), Citidin Trifosfato (CTP), Guanosin trifosfato (GTP), y Uridin trifosfato (UTP) que le da a los tejidos comestibles propiedades energizantes y anabolizantes, los cuales pueden usarse en niños, adolescentes, ancianos, deportistas, mujeres embarazadas, y personas que padecen o convalecen de enfermedades infecciosas y degenerativas, o que solamente convalecen de una cirugía.

Medidas de control de la crioterapia como terapéutica

Se controlarán los siguientes requisitos:

4 Este protocolo fue elaborado con asesoría de los técnicos del Centro Nacional de Registro y fue presentado para su aprobación al Conacyt y Ministerio de agricultura y ganadería quienes expresaron que no era de su competencia, también fue presentado al ministerio de salud cuyo departamento jurídico expreso que el código de salud no reconoce la crioterapia como tratamiento médico y que la congelación de animales tampoco aparece reconocida por lo que no es procedente tampoco el conocer el anterior reglamento que aquí se presenta como protocolo.

El primer requisito será que todos los tejidos vegetales y animales que se sometan a temperaturas bajas entre 0° y 4° C estén "vivos". Se consideraran tejidos vivos todos los cereales en semilla no sometidos a cocción, las frutas recién cortadas de la planta, las verduras tal como son traídas del huerto, y los animales vivos (respirando y con manifestaciones vitales).

Se seleccionaran los alimentos:

- Por su costo.
- Por su accesibilidad.
- Por la facilidad de procesarlos.
- Por los equipos de congelación disponibles
- Por la zona geográfica
- Por el gusto y deseo del paciente.
- Por su sabor.
- Por la facilidad de procesarlos.
- Por razones culturales (Ejemplos: zompopos de mayo, orugas y chapulines en México, escorpiones en china)
- Por consideraciones éticas, de manera especial, aquellas que norman la experimentación con animales, las normas de las sociedades protectoras de animales, y los convenios internacionales que prohíben la caza de determinadas especies.

El segundo requisito es la higienización de las especies vegetales comestibles por método químico usando lejía o yodo, y agua limpia, en esta fase por ningún motivo se aplicará el escaldado, con agua caliente o en ebullición.

El tercer requisito será que el cuarto frío o sistema refrigerante debe de conservar una temperatura entre cero y cuatro grados centígrados de manera constante y sin fluctuaciones, la cual deberá ser controlada de manera frecuente con el termómetro adecuado.

El cuarto requisito es relativo al tiempo; los vegetales deben de ser conservados por al menos doce horas a una temperatura entre 0ª y 4ª centígrados en oscuridad para garantizar la obtención de sus propiedades energizantes (Filatov menciona temperatura entre 2º y 4º grados centígrados). En animales el tiempo de exposición, almacenaje o conservación será la temperatura de cero grados centígrados hasta que se produzca su muerte⁵, lo cual debe ser controlado con reloj y anotado en bitácora.

- Resulta ideal el suministro de oxígeno adicional a la cámara refrigerante para que no exista limite en la reacción de la respiración.

La calidad de los productos

- La calidad de los productos alimenticios estará dada por las buenas condiciones de los productos comestibles sometidos a enfriamiento tales como la madurez adecuada⁶ y la ausencia de enfermedades.

5 En el caso de las especies acuáticas como peces, camarones y langostas deben de transportarse en un recipiente con agua de su hábitat el cual debe introducirse al congelador para que los especímenes mueran de frío y no de anoxia.

6 Aunque algunos vegetales puedan consumirse en cogollos o inmaduros como el mango tierno, o sazón así como los pepinos tiernos.

- Por otra parte la calidad de los productos también estará determinada por el uso de tejidos vivos comestibles enfriados en condiciones aeróbicas, (respirando y con manifestaciones vitales), para obtener una producción eficiente de moléculas trifosforiladas como el Adenosin Trifosfato (ATP) Timidin Trifosfato, (TTP) Guanosin Trifosfato (GTP) Citidin Trifosfato, (CTP) y Uridin Trifosfato.
- Finalmente la calidad estará determinada por la observancia de los tiempos de exposición al frío porque se obtiene la máxima acumulación en los tejidos de moléculas trifosforiladas (ATP, TTP, GTP, CTP, UTP)), por aumento de la actividad respiratoria mientras están con vida.⁷ Actividad respiratoria que se da como repuesta metabólica al frío donde la célula produce calor con el fin de mantener la homeostasis térmica. Los animales se expondrán a cero grados centígrados hasta su muerte, y los vegetales por al menos doce horas.
- La acumulación de moléculas trifosforiladas es la condición que le otorga a los tejidos comestibles las propiedades de ser energizantes y anabolizantes.
- En síntesis la calidad del producto radicarà en el cumplimiento estricto de la exposición de los tejidos vivos vegetales y animales a

temperaturas entre cero y cuatro grados, en condiciones aeróbicas y en el respeto de los tiempos de exposición al frío.

Las características garantizadas

En cereales tipo frijoles (blancos, rojos y negros)

Los frijoles tradicionalmente después de que se cosechan, se secan, se limpian y se almacenan en silos con el plaguicida respectivo; o se embolsan para su venta, finalmente para comerse se limpian, se lavan y después se someten a cocción.

La característica a garantizar será que los frijoles después de ser extraídos del silo, del saco o de la bolsa, y después de una segunda limpieza manual, se someterán a temperaturas entre cero y cuatro grados centígrados por al menos doce horas en oscuridad, procediendo inmediatamente después a su lavado y después a su cocción; siendo el enfriamiento lo que les otorga las propiedades energizantes y anabolizantes.

En cereales tipo arroz (no precocido)

En cuanto al arroz de rutina, este se cosecha, se seca, se desgranza, se almacena en silos o en sacos, se embolsa, se limpia y se lava antes de su cocción, la característica a garantizarse será que se someta a temperaturas entre cero y cuatro grados centígrados por al menos doce horas en oscuridad, el arroz ya limpio y antes de lavarlo

7 Mecanismo de respuesta de los tejidos vivos de responder al frío produciendo calor y ATP a partir de la glucosa.

para su cocción,⁸ con cuyo proceso adquiere el carácter energizante y anabolizante.

En cereales tipo maíz

El maíz después que se cosecha, se desgrana, se asolea y se limpia, almacenándose en silos con el plaguicida respectivo; colocándose finalmente en sacos para su comercialización.

El maíz del silo, cuando el agricultor califica que está en su punto para consumo, será el momento en que debe garantizarse su almacenamiento a una temperatura entre cero y cuatro grados centígrados en oscuridad por al menos doce horas, procediéndose después a su cocimiento para elaborar harina o masa o productos de consumo como pan, galletas o tortillas, con cuyo enfriamiento se producen y acumulan moléculas trifosforiladas.

En verduras

Se garantizará que las verduras recién extraídas del huerto se lavaran con agua limpia, se secan y después se colocaran en una bolsa negra a efectos de bloquear la fotosíntesis en el caso que el sistema refrigerante posea puertas traslúcidas o transparentes, ya sea de plástico o de vidrio, pudiéndose obviar si el sistema es hermético y no deja pasar la luz, almacenándolas de manera inmediata a una temperatura entre cero y cuatro grados centígrados por al menos doce horas; procediéndose a descongelarse antes de su

procesamiento, cocimiento o consumo, enfriamiento que induce la producción y almacenamiento de moléculas trifosforiladas.

En frutas

La característica a garantizarse para las frutas será establecer que sean productos recién cortados o cosechados, que se higienizan adecuadamente con métodos químicos y agua limpia, secados con aire o manta, colocándose dentro de una bolsa negra a efectos de bloquear la fotosíntesis, en el caso que el sistema refrigerante posea puertas traslúcidas o transparentes, ya sea de plástico o de vidrio, pudiéndose obviar poner en bolsa negra si el sistema es hermético y no deja pasar la luz, Y que finalmente las frutas ya limpias y embolsadas se conserven a una temperatura entre cero y cuatro grados centígrados por al menos doce horas; procediéndose a descongelar antes de su procesamiento, cocimiento o consumo, aunque pueden ingerirse también congeladas.

En animales

Para los animales vivos se garantizará que se coloquen a una temperatura de cero grados centígrados hasta su muerte por frío y no por anoxia, lo cual ocurre al colocarlos en el congelador a cero centígrados hasta su muerte, aquí se establece dejarlos por al menos doce horas; (a pesar de que se puede utilizar cualquier animal, de manera especial se recomienda el uso de los cangrejos (jaiba,

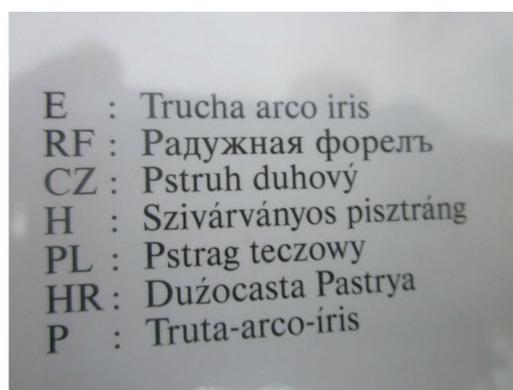
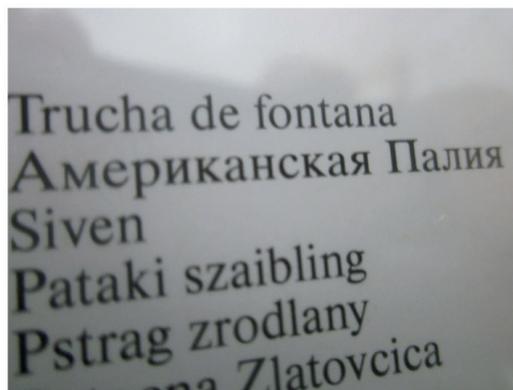
8 No aplica para el arroz precocido.

tihuacal, punche o ajalin), toda vez se coloquen vivos en el sistema refrigerante; pudiéndose usar peces de mar o de agua dulce, toda vez se trasladen vivos en un recipiente con agua salada o dulce según sea el caso, y se coloquen en el congelador hasta su muerte; se pueden utilizar langostas toda vez se colecten vivas, y se mantengan y transporte en agua de su medio, igual puede aplicarse para los camarones, tanto de río como de mar que también, se tienen que trasladar y colocar en el sistema refrigerante en recipientes conteniendo agua dulce o salada según sea su origen, recordando que es condición que los animales no mueran por anoxia sino de frío;⁹ porque el frío provoca que los tejidos animales produzcan y acumulen moléculas trifosforiladas por incremento de la tasa respiratoria,¹⁰ en el proceso celular de mantener la homeostasis térmica produciendo calor.

Han participado como asistentes en todo el proceso de producción de criovita ATP de cangrejos “punche”: Anna Evie Georgina Urrutia Rivera y Cindy Cristina Urrutia Rivera, han suministrado la materia prima de especímenes de cangrejo *Ulcides occidentalis*: Alejandra Castro, Heidi N, Ingrid N. del mercado Central de San Salvador y Giovanni Cruz del mercado de Santa Tecla, siendo el proveedor de los frascos utilizados la Matriceria Roxi, ubicada en boulevard Venezuela en San Salvador.

RESULTADOS

a. Proceso de obtención del suplemento nutricional criovita ATP de peces “trucha de fontana” *Salvelinus fontinalis* y “trucha arco iris” *Oncorhynchus mykiss* en Lamberg Alemania.¹¹



- 9 No se garantizará que se enfríen porciones crudas de animales como sesos, pechuga, piernas, lomo rollizo o alitas porque son tejidos en anoxia, de los que se reporta que acumulan ATP, de manera poco eficiente como producto de la glicólisis anaeróbica exclusivamente.
- 10 De manera específica no se recomienda la ingesta de productos animales sin cocción, se ingerirán debidamente aderezados y cocinados conforme las recetas culinarias tradicionales.
- 11 El procedimiento es aplicable a toda especie acuática peces camarones y langostas.



Piscigranja con piletas para el cultivo de múltiples especies.



Extracción manual con red de peces Trucha arco iris.



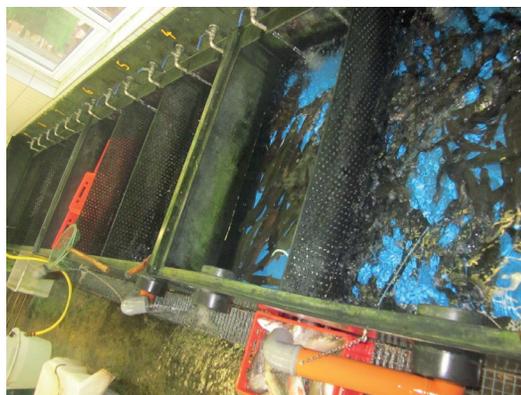
Piscigranja con piletas para el cultivo de múltiples especies.



Extracción manual con red de trucha de fontana.



Pileta o piscina de piscigranja con sistema de aireación.



Pilas colectoras de peces capturados.



Tanques para limpieza intestinal por 24 horas antes de su procesamiento o venta.



Peces se hallan ya colocados en la bolsa plástica respectiva.



Preparación de insumos y equipo para embolsar a los peces.



Se conecta la bolsa al sistema de oxigenación.



Se colocan en una bolsa plástica los peces elegidos de los tanques de limpieza intestinal.



Se sujeta bien en forma vigorosa la boca de la bolsa.



Se retuerce el extremo distal de la bolsa.



Se asegura con *tape* (cinta adhesiva) el extremo proximal.



Se asegura el extremo retorcido doblado sobre si mismo y se le coloca *tape* (cinta adhesiva).



La bolsa oxigenada se coloca en una jaba plástica.



Lista para su traslado.



La jaba se coloca en una carretilla de mano para su traslado al cuarto frío.



Se coloca la jaba con la bolsa a -142 grados Celsius por 24 horas.



Después de su extracción del cuarto frío, se descongela, se aliña y filetea en forma convencional y se procede a su empaclado al vacío, almacenándose después en el cuarto frío hasta su entrega al usuario.



Vista interna del filete ya empaclado.



Vista externa del filete ya empaclado.



Filete ya sometido a cocción listo para su consumo.

b. Obtención del suplemento nutricional crioivita ATP de cangrejo *Ulcides occidentalis*.¹²



Se adquieren los punches en el mercado Central de San Salvador (provenientes de la Herradura) con los proveedores de San Salvador Alejandra Castro, Heidi N, Ingrid N. (5, 10 o 20 docenas por semana) y Giovanni Cruz de Santa Tecla, los cuales se someten a congelación por un mínimo de doce horas.

12 El procedimiento es aplicable para punches, tiguacales, ajalines, jaibas y cangrejo de río.



Al cabo de doce horas se extraen del congelador y se dejan descongelar por 20 minutos.



Cangrejos desagregados de cada Media docena hasta dejarlos sueltos listos para su desamarre.



Se procede a desagregar cada media docena de punches.



Se hace el corte con tijera según fotografía para facilitar el desamarre.



Ya desamarrados se procede a efectuar varios enjuagues para eliminar el lodo, ideal hacerlo con manguera a presión.



Al primer enjuague.



Al segundo enjuague.



Se exponen según vista el caparazón inferior de especímenes machos, por donde pasa el intestino.



Se tiene a la vista el caparazón inferior de las hembras.



A la vista espécimen hembra y macho.



Caparazón superior e inferior de espécimen hembra.



Especímenes ya sin su caparazón superior e inferior.



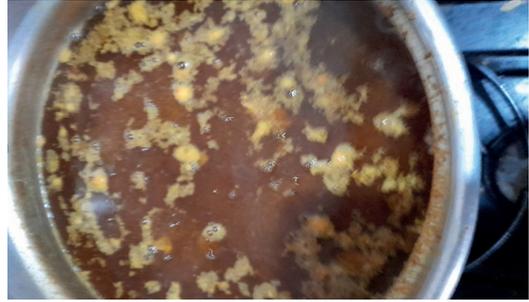
Caparazón superior e inferior de espécimen macho.



Total de especímenes sin caparazón en enjuague final.



Las docenas de cangrejos escogidos se machacan con mazo de madera.



El licuado de ajos y cebollas se añade al consomé crudo.



Las hierbas escogidas y disponibles (apio, perejil, cilantro, albahaca, alcapate, jengibre y cúrcuma) se pican en la tabla de picar.



Al añadir el agua según la cantidad de cangrejos, se mezclan, maceran y se agitan con las manos.



Las hierbas picadas se añaden al consomé crudo, que se somete a cocción.



Se licuan los ajos y cebollas que se añadirán al consomé crudo.

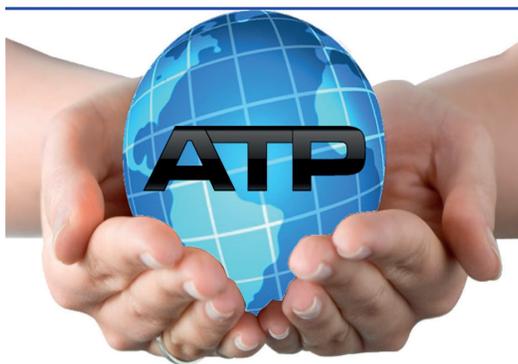


Se procede a envasar el consomé cuando se halla en ebullición, en cuyo momento se evalúa su punto culinario, colocándose inmediatamente la viñeta nutricional y la viñeta de la marca registrada.

Suplemento nutricional obtenido de <i>Ucides occidentalis</i> usando la técnica del Dr. Vladimir Petrovich Filatov		
INFORMACION NUTRICIONAL		
Presentación 1 Litro (1028.6 g)		
Tamaño de porción 50 ml (1.7 Oz ft)		
Porciones por envase 20		
	Cantidad por porción	%VRN*
Energía (kJ)	25	0
Grasa total (g)	0	0
Grasa Saturada (g)	0	0
Carbohidratos (g)	Menos de 1 g	0
Sodio (mg)	40	2
Proteína total (g)	Menos de 1 g	0
Porcentaje de valores diarios basados en una dieta de 2000 calorías.		
*El porcentaje de valor diario ha sido calculado en base a referencia del RTCA		
LABORATORIO DE FUSADES		

Producto final suplemento nutricional criovita ATP (Marca registrada).

CRIOVITA



ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Discusión

En el libro Tisuloterapia (1955) y mi camino en la ciencia (1957), Filatov expone que cualquier tejido humano o animal separado del organismo y conservado en condiciones desfavorables pero no mortales sufre una transformación bioquímica y genera sustancias especiales, sin carácter específico llamadas por él estimulantes biológicos, biógenos o biogénicos, que al ser aplicadas por cualquier vía, estimularan las reacciones vitales del organismo en que se apliquen y que al ser introducidas en un organismo enfermo estimularan en él las reacciones vitales, que conducen a su curación.

Bajo esa premisa postuló también que los extractos acuosos de tejidos conservados en frío producen y contienen los mencionados principios activos, comprobado porque al ser aplicados subcutáneamente, se obtuvieron efectos terapéuticos semejantes a los obtenidos con los injertos de tejidos conservados en frío.

El Doctor Filatov diseñó tres formas terapéuticas; la primera consistía en implantes de tejidos, los cuales colocaba debajo de la piel, en un tubo largo en forma de saco subcutáneo que se hacía quirúrgicamente y que fue llamado injerto tubular de Filatov, donde se colocaba una fracción de placenta, de una pulgada de largo, placenta que previamente habría sido congelada, fraccionada y esterilizada; suturándose la incisión inmediatamente; técnica que tendió al desuso por las

complicaciones frecuentes que se daban, como serían las infecciones, aunque actualmente los mencionados implantes se usan en Francia y Suiza por razones cosméticas en forma de implantes abdominales; el otro método consistía en la obtención de soluciones acuosas que se preparaban en ampollas para uso parenteral, y por último, el tercer método planteado por él, fue el uso de los preparados orales, estas últimas dos preparaciones debían ser debidamente filtradas y esterilizadas previo a su uso.

El Dr. Filatov dejó establecido la conservación en frío para los tejidos humanos y animales; y el mantenimiento en la oscuridad para las plantas, guardándose también en frío añadiéndole el proceso de esterilización en autoclave durante una hora a 120 grados centígrados a dos atmósferas de presión, demostrando con ello la característica de los estimulantes biógenos de ser termoestables, evidenciado porque los tejidos conservados en frío, poseían las mismas propiedades curativas después de su esterilización en autoclave.

El Dr. Filatov plantea en su libro *La Tisuloterapia* que también puede usarse como tratamiento, piel del mismo paciente, así como también puede usarse piel heterogénea proveniente de ganado vacuno, obteniendo la piel, de la cara interna del muslo o de los bordes del labio; además de la piel se pueden conservar en frío otros tejidos humanos o animales como músculo, bazo, testículo, cerebro, nervios, sangre, cuerpo vítreo, glándula mamaria, membrana coroides, retina, placenta y otros.

Por sus propiedades particulares se empezaron a usar implantes de placenta conservada por seis ó siete días a temperaturas entre dos y cuatro grados centígrados, los cuales en la actualidad se practican como tratamiento cosmético en Suiza y como tratamiento médico en Monterrey México. Incluso hubo en los años 60, fármacos de placenta liofilizada como la Bioestimulina de la casa Berna y el Lioplacentil de la casa Roche, cuyo principio fundamental ofrecía los estimulantes biógenos obtenidos bajo la técnica del Dr. Filatov y que provenía de placentas conservadas en frío, producción que fue descontinuada por su poca demanda, y su escaso uso.

El profesor Vladimir Petrovitch Filatov, estudió los vegetales, en primer lugar el ginseng y luego el aloe (*Aloe arborescens*) abundante en la URSS meridional, siendo el pionero de su uso en el campo médico.

Concluyó que los estimulantes biógenos pueden ser producidos también por los vegetales estableciendo que las condiciones desfavorables serían el hecho de ser separada de la planta, conservada en la oscuridad y almacenada en frío entre dos y tres grados centígrados, dado que los extractos acuosos de las hojas de diversas plantas, así conservadas, mostraron efectos curativos mucho mayores que las hojas mantenidas bajo la luz solar.

Filatov dedujo de ello la hipótesis de que “todo deterioro brutal de las condiciones de vida de un organismo animal o vegetal provoca en este organismo la secreción de estimulantes biógenos, reguladores vitales con propiedades terapéuticas.

El Dr. Filatov aplicó injertos, aplicaciones parenterales y orales de extractos acuosos de tejidos humanos, animales y de vegetales en las siguientes patologías:¹³ Blefaritis ulcerosas, Orzuelo recidivante, primaverales, Queratitis herpética, Queratitis escrofulosa, Queratitis parenquimatosa, Queratitis tuberculosa, Queratitis rosácea, Tracoma, Opacidad de córnea, Opacidad del humor vítreo, Uveítis, Degeneración pigmentaria de la retina, Miopía, Atrofia de los nervios ópticos de origen tabética, Atrofia de los nervios ópticos de origen traumática, Atrofia de los nervios ópticos de origen postinfecciosa, Atrofia de los nervios ópticos de origen tóxica por ingesta de alcohol metílico, Glaucoma, Lupus vulgar, Ulceraciones tuberculosas de la piel, Retracciones cicatriciales del esófago, Retracciones cicatriciales de la uretra, Queloides, Botón de oriente (Leishmaniasis cutánea), Lupus eritematoso, Esclerodermia, Psoriasis. Eczemas, Afecciones Inflammatorias del Sistema Nervioso periférico, Asma bronquial, Úlceras gástricas, Úlceras duodenales, Inflammaciones ginecológicas, Anquilosis postraumáticas, Consolidación lenta de fracturas, Gangrena espontanea, Tifus exantemático, Neuritis brucelesa, Gomas sifilíticas, Pelagra, Epilepsia, Esquizofrenia. Lepra, Tuberculosis pulmonar, Tuberculosis laríngea, Tuberculosis cutánea, Úlceras tróficas, Endarteritis obliterante (gangrena espontanea del pie), Artropatías benignas, Artropatías malignas, Radiculitis, Lumbago,

Ciática, Neuritis, Neurodermitis, Enuresis nocturna Infantil, Diabetes, Escrofulosis.

En 1951 la tisuloterapia se difundió en Albania, Hungría, Checoslovaquia, Polonia, República Popular Mongola, República popular de China Rumanía, Vietnam, Yugoslavia, República Democrática Alemana. Francia, Italia y Japón.

Filatov estableció el enfriamiento como forma de obtener los estimulantes biógenos, obtuvo los mencionados estimulantes biógenos de plantas y animales y los aplicó en distintas enfermedades donde observo procesos de regeneración e incremento en las defensas aunque no supo identificar el principio activo.

A la luz del conocimiento actual se sabe que todo organismo vivo al ser sometido a bajas temperaturas (cero grados centígrados) eleva su tasa respiratoria como mecanismo de producción de calor produciéndose además Adenosin trifosfato (ATP) según los postulados de la teoría sobre el origen de la vida celular que dice:¹⁴

1º. Todo organismo vivo, unicelular o pluricelular, vegetal o animal, al exponerse a un enfriamiento entre cero y cuatro grados centígrados, presenta como respuesta bioquímica, la producción de calor como mecanismo de respuesta.

13 Vladimir Petrovich Filatov 1957. "Mi Camino en la ciencia. Ediciones en lenguas extranjeras Moscú.

14 Registrada como propiedad intelectual en el Centro Nacional de Registro.

- 2º. Paralelo al proceso de producción de calor, dicho organismo produce un pool de moléculas trifosforiladas (ATP, CTP, GTP, TTP y UTP) que corresponden a los nucleosidos adenosina, citidina, guanosina, timidina y uridina.
- 3º. Las moléculas trifosforiladas producidas, se depositan a nivel intracelular y se conservan en el organismo aún después de su muerte por frío.
- 4º. El pool de moléculas trifosforiladas corresponde a los estimulantes biógenos del Dr. Vladimir Petrovich Filatov.

Estas postulados permiten entonces someter a congelación organismos vivos comestibles que al elevar la tasa respiratorio producirán prácticamente 32 ATP por mol de glucosa a través de la glicólisis, el ciclo de Krebs y la fosforilación oxidativa, ATP que es hidrosoluble y termoestable, que permite su cocción y esterilización por ebullición conservando sus propiedades anabólicas, en el caso de someter a bajas temperaturas tejidos en anoxia como lo hizo el Dr. Filatov se ha estimulado y elevado la tasa respiratoria, pero por su anoxia solo se ha activado la glicolisis anaeróbica produciéndose solamente 2 ATP por mol de glucosa, es de esperarse, si los extractos de tejidos en anoxia permitían la regeneración en enfermedades donde había organicidad; al usarse organismos vivos con mayor contenido en ATP, por supuesto que se espera que la recuperación sea mucho más intensa, de acuerdo a los postulados 5º Si un organismo “vivo” comestible es sometido a temperaturas

entre cero y cuatro grados centígrados por al menos doce horas y luego es ingerido por otro organismo, desencadena en este último, reacciones anabólicas, que se reflejan en un aumento de las capacidades de defensa y regeneración debido a que según el postulado 6º, el pool de moléculas trifosforiladas se utiliza en el transporte activo, en la síntesis de moléculas estructurales y funcionales, y en el trabajo mecánico como contracción muscular, procesos de fagocitosis, pinocitosis... etc. Que se traduce en regeneración en patologías orgánicas o incremento de las inmunoproteínas en infecciones virales como VIH/Sida, dengue, sika, chinkunkunya o coronavirus.

El fenómeno de regeneración se ha dado en esclerosis lateral amiotrofica donde el ATP disociado en ADP mas Pi aporta 7.7 kilocalorías por molécula de glucosa y el ADP disociado en AMP mas Pi que aporta 7.3 kilocalorias por molécula de glucosa que serían utilizados en la reparación de la vaina de mielina y cuyo caso ha sido presentado en varios congresos internacionales, (La Habana Cuba y Sevilla España), lo cual viene siendo una propuesta terapéutica para investigadores, centros de investigación y hospitales.

El fenómeno de regeneración de acuerdo a los postulados de la teoría de la vida celular también se ha visto en la regeneración de cinco úlceras diabéticas presentado en la revista Akademos año 8 .Vol. 2 n.22 Mayo-Agosto (2014).

Los procedimientos aquí presentados en el caso de la obtención del suplemento nutricional criovita ATP de cangrejos *Ulcides occidentalis*,

se hace semanalmente en el país desde hace siete años y en el caso de la obtención del filete crioivita ATP se apreció su obtención en Lamberg Alemania desde el año 2016; aquí en el salvador se ha usado el método artesanal de comprar la tilapia viva, colocándola en el congelador en una bandeja con agua de su medio, sometiénndose a congelación por doce horas, descamándose, aliñándose y sometiénndose a cocción de forma convencional con efectos en la recuperación de los enfermos.

Se puede concluir que la congelación de cangrejos *Ulcides oocidentalis* hace obtener un suplemento nutricional reconocido con la marca registrada crioivita ATP de gran valor en enfermedades degenerativas y enfermedades infecciosas virales.

La congelación de peces vivos "trucha de fontana" *Salvelinus fontinalis* y "trucha arco iris" "*Oncorhynchus mykiss*" por veinticuatro horas enriquece en ATP sus tejidos (filete crioivita ATP) lo cual es de beneficio en enfermedades degenerativas e infecciosas virales.

Se infiere que la congelación de cualquier pez por un mínimo de doce horas (hasta su muerte) también produce ATP.

El suplemento nutricional crioivita ATP por su acción anabólica se recomienda para niños, jóvenes, adultos y ancianos, hombres

y mujeres, sanos y enfermos, de manera particular en enfermos con astenia, esclerosis múltiple, esclerosis lateral amiotrofica, mieloma múltiple, linfoma, cáncer de piel, úlceras diabéticas, úlceras por decúbito, úlceras varicosas, enfermedad de Parkinson, Alzheimer, impotencia, frigidez, queloides, anquilosis postraumática, cirrosis hepática, ulcera gástrica, ulcera duodenal ...etc.

Dado que el gremio científico anda en la búsqueda de una diana terapéutica en esclerosis lateral amiotrofica que no tiene cura en el mundo se propone a científicos, hospitales y universidades profundizar la investigación en el uso terapéutico de las moléculas trifosforiladas (Adenosin trifosfato, Citidin trifosfato, Guanosin trifosfato, Timidin trifosfato, y Uridin trifosfato) y en forma doméstica hacer las pruebas pertinentes con la ingesta de extractos de animales previamente sometidos a congelación lenta.

Referencias

1. Filatov, Vladimir Petrovich 1955 "La Tisuloterapia." Ediciones en lenguas extranjeras. Moscú
2. Filatov, Vladimir Petrovich 1957 "Mi camino en la ciencia." Ediciones en lenguas extranjeras. Moscú.

Misión

Formar, por medio de la docencia, la proyección social y la investigación, profesionales capaces de integrarse y desarrollarse en un entorno nacional e internacional, con alta competencia, espíritu de investigación e innovación, sólida moralidad, profunda sensibilidad humana y clara visión del futuro.

Visión

Tener consolidada y proyectada su excelencia académica, dentro de un proceso de acreditación permanente, nacional e internacional, manteniendo su liderazgo institucional y asegurando que sus graduados compitan exitosamente en un mundo globalizado.

Política de calidad

La Universidad Dr. José Matías Delgado, como institución de educación superior, acorde a su misión, visión y valores, trabaja para:

- Satisfacer las necesidades y expectativas de sus estudiantes y partes interesadas.
- Lograr, con eficacia y eficiencia, un proceso continuo, progresivo e integrado de enseñanza-aprendizaje de elevado nivel de calidad.
- Cumplir con normas de calidad certificadas nacionales e internacionales.
- Formar educandos de óptimo nivel ético, moral y profesional.
- Desarrollar y mantener una organización armoniosa, honesta, dinámica, transparente, responsable y con personal proactivo, calificado, motivado y abierto al cambio.
- Ampliar y mantener una infraestructura adecuada a los propósitos de la institución, conservando y mejorando nuestro medio ambiente.



Comisión de Acreditación
de la Calidad Académica
UNIVERSIDAD DOCTOR JOSÉ MATÍAS
DELGADO (UJMD)
REACREDITADA
2015-2020



Certificado N° SC 2754-1

