

circum

Revista de Investigación Científica Humanística
de la Universidad Antropológica de Guadalajara
Año 3 / Vol. 5 / 2017

- ↻ Economía política de las categorías
Una problematización crítica a la categoría de exclusión social
Ernesto Herra Castro
- ↻ La práctica del Mindfulness:
Un camino para la reconstrucción identitaria
y el desarrollo de la conciencia
Karla Ramona Valdez Durán



- ↻ La neuroteología:
una oportunidad para encontrar nuestro lazo
con lo trascendente
M. Fabio Altamirano Fajardo
- ↻ Lealtad social
en el ejercicio didáctico del docente
Héctor Sevilla Godínez

Economía política de las categorías.

Una problematización crítica a la categoría de exclusión social.

Ernesto Herra Castro

· 11 ·

La práctica del *Mindfulness*:

Un camino para la reconstrucción identitaria y el desarrollo de la conciencia.

Karla Ramona Valdez Durán

· 27 ·

La neuroteología:

una oportunidad para encontrar nuestro lazo con lo trascendente.

M. Fabio Altamirano Fajardo

· 49 ·

Lealtad social

en el ejercicio didáctico del docente

Héctor Sevilla Godínez

· 69 ·





Revista de Investigación Científica Humanística
de la Universidad Antropológica de Guadalajara
Año 3 / Vol. 5 / 2017



Universidad Antropológica de Guadalajara

RECTOR

Mtro. Alejandro Garza Preciado

FUNDADOR

Dr. José Garza Mora

DIRECTOR DE LA REVISTA GIRUM

Dr. Héctor Sevilla Godínez

COLABORADORES BECARIOS:

Christian Omar Bailón Fernández

DISEÑO E IMÁGENES

Demetrio Rangel Fernández

DISTRIBUCIÓN

Universidad Antropológica de Guadalajara
Plantel López Mateos Sur
Av. López Mateos Sur 4195, Col. La Calma
Zapopan, Jalisco, México. 45087
Tel.: 36-31-68-61.

IMPRESIÓN

Pandora Impresores, S. A.
Caña 3657, Col. La Nogalera, Guadalajara, Jalisco, México

COMITÉ DE ÁRBITROS DE LA REVISTA GIRUM

Dr. M. Fabio Altamirano Fajardo
Universidad Antropológica de Guadalajara

Dr. Octavio Balderas Rangel
Universidad Antropológica de Guadalajara

Dr. Arturo Benitez Zavala
Universidad de Guadalajara / ITESO

Dra. Ana María González Garza
Asociación Transpersonal Iberoamericana

Dr. Roberto Govela Espinoza
Universidad del Valle de Atemajac

Dra. Margarita Maldonado Saucedo
ITESO

Dr. José Antonio Pardo Oláguéz
Universidad Iberoamericana

Dra. Lilliana Remus del Toro
Universidad del Valle de Atemajac/ Remus y Asociados

Dr. Juan Pablo Sánchez García
Universidad Antropológica de Guadalajara / Líder
Consultores, S.C.

Dr. Guillermo Schmidhuber De la Mora
Universidad de Guadalajara

Dr. Juan Manuel Sotelo Vaca
Universidad del Valle de Atemajac

Dr. Juan Carlos Silas Casillas
ITESO

Dra. Adriana Berenice Torres Valencia
Universidad de Guadalajara

Dr. José Alfonso Villa Sánchez
Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo

GIRUM, Revista de Investigación Científica Humanística, Año 3 / Vol. 5 / 2017, es una publicación semestral, editada y publicada por el Instituto de Especialidades de Guadalajara, A. C., también conocido como Universidad Antropológica de Guadalajara, a través del Departamento de Investigación. José Guadalupe Zuno No. 1881, Col. Americana, Guadalajara, Jalisco, C.P. 45150. Tel. (33) 36304170; Editor Responsable: Héctor Sevilla Godínez. Reserva de Derechos al uso exclusivo No. 01-2012-032609534600-102; ISSN: 2594-2751, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Impreso en diciembre de 2017; tiraje: 1,000 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibido la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la revista sin previa autorización del Instituto de Especialidades de Guadalajara, A. C.

Presentación

Girum, publicación científica semestral de la Universidad Antropológica de Guadalajara, incluye artículos de investigación caracterizados por proponer un giro de paradigma y por desarrollar distintas revisiones y análisis de las configuraciones conceptuales predominantes. El foco propuesto por la revista está centrado en el área de las humanidades, con el objetivo de comprender de formas alternas lo que es el ser humano, su ser y su saber. Esta triada, representada en el logo de la revista, muestra una circunferencia en la letra “G” a través de una flecha que indica el avance en el terreno científico, a la vez que la inversión de la “u” representa el giro deseablemente implícito en los contenidos.

Los contenidos de este volumen versan principalmente sobre distintos tópicos que podrían ser encuadrados en las áreas de ciencias sociales, psicología, teología y educación. No obstante, cada uno de estos artículos teje una particular postura respecto a la modificación del paradigma dominante o, al menos, a la manera más usual de comprender algún aspecto de la realidad.

El primero de los artículos, escrito por Ernesto Herra, investigador de la Universidad Nacional de Costa Rica, ofrece una problematización crítica a la categoría de exclusión social. Cuestiona el proceder de los científicos sociales en América Latina, señalando la manera acrítica con la que algunos de ellos se dirigen a la revisión de la realidad social, sin considerar el proyecto que está implícito en la Modernidad y en el paradigma racional del cual se deriva. Promotor del esfuerzo por descolonizar el pensamiento latinoamericano, Herra invita a la confrontación de los usos y costumbres relativos a la comprensión de la ciencia y de la razón.

El segundo artículo, elaborado por Karla Valdez, maestra en psicología transpersonal por la Universidad Antropológica de Guadalajara, invita a la reconsideración de los aportes que el pensamiento oriental ofrece en torno al desarrollo de la conciencia personal. En concreto, señala la práctica del *Mindfulness* como un sendero preciso para la reconstrucción identitaria y la reformulación de lo que hemos creído ser. De tal manera, el vuelco al paradigma consiste en reinterpretar aquello a lo que ofrecemos valor y entender las cosas desde una óptica abierta a la espiritualidad.

El tercer texto, delineado por Fabio Altamirano, continúa con el enfoque de lo transpersonal, señalando su acontecer, o al menos su aparición, en el ámbito neuronal. De tal manera, el académico concluye que la neuroteología constituye una oportunidad para encontrar nuestros lazos con lo trascendente. Así, Altamirano aporta interesantes vetas para elaborar una convivencia entre la ciencia y la teología. En sus líneas, el artículo interroga sobre la posibilidad de situar a Dios en el cerebro o demostrar su existencia partiendo de lo que sucede en nuestra neuronas.

Por último, el cuarto artículo del presente número, fruto de la autoría de Héctor Sevilla, propone el concepto de lealtad social, por encima del ya conocido de responsabilidad social; además, se enfoca en ofrecer algunos lineamientos básicos para el proceder leal del docente hacia sus estudiantes. De tal manera, la práctica didáctica también favorece a la ruptura de paradigmas y se establece como una oportunidad para repensar el mundo. Algunas menciones en torno al constructivismo, la importancia de la autonomía en el proceso de aprendizaje y la vinculación de lo aprendido con la vida son abordadas en el texto. Con todo ello, se promueve un rol particular en los profesores, observándolos como interventores sociales que facultan el pensamiento crítico.

Finalmente, cabe decir que la quinta edición de la revista *Girum* aborda concisas rupturas con formas tradicionales de entender el mundo mediante: *a)* la conciencia de la imposición de un estilo occidental de razonamiento; *b)* la flexibilidad para incluir prácticas orientales en la espiritualidad; *c)* la consideración del vínculo entre lo transpersonal y lo científico; *d)* la combinación del activismo social y la educación. Es intención del presente número, ofrecer un matiz alternativo para comprender el valor de las sabidurías otrora consideradas alternativas, pero que tienen el absoluto derecho de emerger de la exclusión a la que han sido sometidas en América Latina, para así ser consideradas y respetadas con toda la riqueza de sus tradiciones, comprensiones, contextos y alcances.

Héctor Sevilla Godínez
Director de *Girum*



Colaboradores en este Volumen

Ernesto Herra Castro

Sociólogo de formación, cuenta con una especialidad, a nivel de maestría, en Estudios Latinoamericanos con énfasis en Cultura y Desarrollo, por la Universidad Nacional de Costa Rica.

Coordina en la actualidad la Red de Pensamiento Anticolonial denominada “Epistemologías del sur”, comunidad académica, indígena y rural desde la que se intentan pensar las preguntas pertinentes para la producción y reproducción de la vida comunitaria.

Se desempeña como docente, investigador y extensionista en la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional en Costa Rica.

Sus publicaciones se pueden encontrar de manera gratuita en Internet. Entre sus últimos trabajos publicados se encuentran: “Hacia una epistemología radical de la descolonización”; “Determinaciones abstractas y noción conceptual de la educación. Una lectura crítica a la acumulación del saber”; “Determinaciones categoriales y noción conceptual de la educación. Una lectura crítica en torno al Sistema interregional indoeuropeo”; así como un libro en coautoría con Miguel Baraona Cockerell titulado *Danzando en la bruma junto al abismo. Las cuatro crisis y el futuro de la humanidad*.

Correo de contacto:
ernestoherra@hotmail.com



**Karla Ramona
Valdez Durán**

Licenciada en psicología por la Universidad de Guadalajara y Maestra en psicología transpersonal por la Universidad Antropológica de Guadalajara. Cuenta con experiencia docente a nivel licenciatura en distintas universidades como: Cuauhtémoc, Veracruz y Utegra. Actualmente forma parte del cuerpo docente de la Universidad Antropológica de Guadalajara en las licenciaturas de psicología y educación.

De igual manera, es Psicóloga adscrita al Instituto Jalisciense de Cancerología; su objetivo en ese sitio es brindar apoyo psicoterapéutico a pacientes con cáncer y sus familiares, participando en la línea de investigación sobre la práctica del *mindfulness* en la mejora de la calidad de vida en pacientes oncológicos.

Correo de contacto:
psicvaldez17@hotmail.com



Manlio Fabio Altamirano Fajardo

Médico Cirujano por la Universidad Autónoma de Guadalajara, con especialidad en Radiología. Teólogo por la Universidad Iberoamericana, Maestro en Filosofía y Doctorado en Educación. Actualmente se desempeña como docente en la Universidad Antropológica de Guadalajara en los niveles de Licenciatura, Maestría y Doctorado, impartiendo materias de Filosofía, Metodología y Educación. También es docente en el Instituto Interreligioso de Gua-

dalajara, impartiendo clase en las materias de “Teología Trinitaria” y “Antropología Teológica”. Asimismo, imparte clase en el Instituto Superior de Catequética de Guadalajara en las áreas de sociología y teología. Colaboró con un capítulo para el libro *Analogías alternantes de la nada* (México: Itaca, 2015) y ha publicado varios artículos en revistas de distinta índole.

Correo de contacto:
mfabio56@hotmail.com



Héctor Sevilla Godínez

Doctor en Filosofía (Universidad Iberoamericana, Cd. De México), Doctor en Ciencias del Desarrollo Humano y Maestro en Filosofía (UNIVA, Guadalajara) y Maestro en Desarrollo Humano (ITESO). Es Miembro de la Asociación Filosófica de México (AFM), del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), de la Sociedad Académica de Filosofía de España (SAF) y de la Asociación Transpersonal Iberoamericana (ATI). Forma parte del comité editorial de seis revistas internacionales.

Cuenta con 14 libros publicados, entre los que se encuentran *Contemplar la Nada: Un camino alternativo hacia la comprensión del Ser* (2017), *Lealtad Social* (2017) y

Apología del Vacío (2016); asimismo, coordinó los libros colectivos *Analogías alternantes de la nada* (2015) y *Homo Violentus* (2017). También ha incursionado en el ámbito literario con tres novelas. Ha realizado más de 70 publicaciones en revistas nacionales e internacionales. Su área de investigación central ronda el ámbito de la ontología, la filosofía de la religión y la ética; en los últimos años se ha enfocado en la fundamentación de una nueva modalidad de nihilismo y ha participado en diversos proyectos y congresos tanto en México como en Sudamérica y Europa.

Correo de contacto:
hectorsevilla@hotmail.com

Economía política de las categorías

Una problematización crítica a la categoría de exclusión social

Ernesto Herra Castro

Resumen

Muestra y problematiza el giro invertido, fetichismo, que recorre el proceder de las Ciencias Sociales latinoamericanas, y la costarricense en específico, al enfrentarse, de manera acrítica, a la realidad social utilizando sin más la categoría de exclusión social. Lo anterior evidencia el enceguecimiento con que nuestra racionalidad colonizada intenta aprehender del mundo que habitamos sin siquiera atreverse a confrontar el marco conceptual y categorial del proyecto contenido en la Modernidad.

Palabras clave: Colonialismo, Fetichismo, Epistemología, Ciencia, Dependencia.

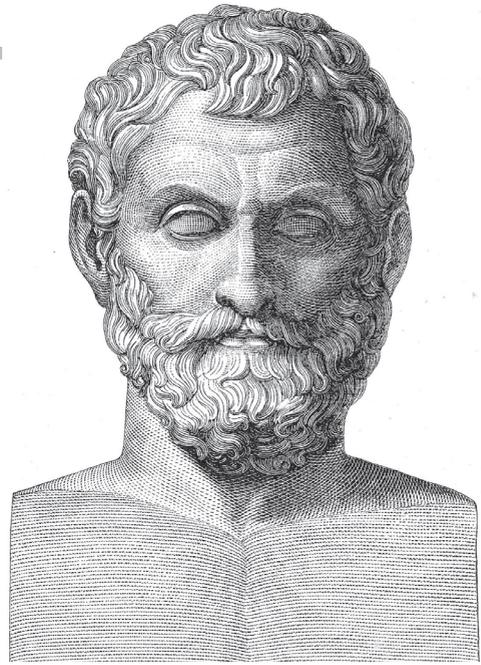
Abstract

It shows and problematizes the inverted turn, fetishism, that runs the course of the Latin American Social Sciences, and the Costa Rican in particular, when confronted, uncritically, to the social reality using without further the category of social exclusion. This shows the blindness with which our colonized rationality tries to apprehend of the world we inhabit without even daring to confront the conceptual and categorial framework of the project contained in Modernity.

Key words: Colonialism, Fetichism, Epistemology, Science, Dependency.

A manera de introducción

La modernización¹ del *logos*² que atraviesa el proyecto contenido en la Modernidad es el resultado de un viaje de “larga duración” (Wallerstein, 2005) que tiene en la Grecia del siglo VI a.C., con Tales de Mileto, su antecedente. Primero en la República (509-527 a.C.) y luego en el Imperio de Roma (27 a.C a-476 d.C), la racionalidad



de dominio que se impulsa en la filosofía helena está impulsada por un tipo de pregunta que tiene como propósito retomar la centralidad que ésta alguna vez tuviera en el Mar Mediterráneo antes de haber sido desplazada por Macedonia (Herra y Baraona, 2015; Herra y Baraona, 2017). El tipo de relación Sujeto-objeto con que se impulsa la relación analítica guarda sentido con lo anterior. El Sujeto que explica, determina, condiciona e impone un sentido al objeto es quien, en adelante, gozará de las condiciones de privilegio que le permitirán, en primera instancia, a un hombre, poseedor de recursos materiales, que sabe leer y escribir, que es reconocido socialmente como mayor de edad y que es ateniense, situarse

¹ Pensamos Modernización como la actualización continua de los mecanismos de Adaptación y Resistencia que se despliegan alrededor de la tierra posterior a la imposición de Europa como el “Centro de las cuatro partes del mundo” (Gruzinski, 2010). La reducción de los pueblos autóctonos de “...eso que descubrió Colón” (Rojas, 1934) a la Esclavitud, “...categoría económica de la más alta importancia” (Marx, 1976, p. 538), así como el saqueo de las otras formas de vida en la invención de América, que se ha reproducido de manera continua desde 1492, se constituyeron en la base material, “Acumulación Originaria”, que le permitió a Europa y, posteriormente, los Estados Unidos desplegar un “ethos” económico a partir del saqueo del trabajo ajeno, Capitalismo. Lo anterior ha urgido del desarrollo técnico-científico-militar, Armamentismo, para sojuzgar a los pueblos que, tras ser derrotados, debían ser reducidos a la esclavitud por “Ley natural” (Aristóteles). De esta forma, la creación de un sistema económico que propició la centralidad de Europa, Modernidad, en el naciente Sistema-mundo, Globalización, ha urgido de la constante reducción del “Otro/Otra” a la Esclavitud. De esta forma la Modernización es un fenómeno imbricado cuyo presupuesto es la expansión de Europa y, posteriormente, los Estados Unidos, Imperialismo-Colonialismo, justificados en la “Civilidad” de Occidente frente a la “Barbarie” de los no occidentales, Racismo. La Modernización estaría caracterizada por el constante mecanismo de Adaptación del proyecto contenido en la Modernidad en cada una de sus fases expansivas, ya sean éstas producto de la necesidad de incrementar la tasa de ganancia o a la Resistencia de los pueblos conquistados. La Modernización sería la constante Actualización de los pilares de la desigualdad moderna, Sexismo/Racismo/Clasismo, impulsada en la negación constante de sus fases y desarrollos previos a partir de mecanismos de Adaptación/Resistencia cuyo propósito es la reproducción de la centralidad Occidental, Modernidad. La Modernización es la actualización constante de la Esclavitud que hace objetiva e intersubjetivamente posible la organización económica y social global en torno a la expropiación del trabajo ajeno impulsada desde finales del siglo xv hasta nuestros días.

² Aun cuando la definición de “lógica” es variopinta y ha sido arrastrada por el tsunami de la hiper-especialización, ésta “...no sólo trata de leyes..., sino también de normas, es decir reglas de procedimiento que señalan cuáles son los pasos que se deben seguir para obtener determinados resultados” (Camacho, 1993, p. 19). Uno de los problemas Imperiales/Coloniales que atraviesa el proyecto de la Modernidad, se ha hecho espacio en aquellas

en el centro de las relaciones con que impulsa la política, la filosofía, la guerra.

Posterior al Renacimiento Europeo (siglos XI-XIII), que no es otra cosa que la posibilidad de Europa de renacer de sus cenizas al haber estado bajo el dominio otomano desde el siglo VII de nuestra era, este tipo de aprehensión de la realidad será desplegada en el mundo de la ciencia y actualizada, posterior a la invención de América (1492), como el mecanismo racional a través del cual se justificará, en adelante, la superioridad europea en base a la inferioridad del “Otro/Otra” colonizado. Según Dussel “la manera más directa de fundamentar la praxis de dominación colonial transoceánica –colonialidad que es simultánea al origen mismo de la modernidad, y por ello novedad en la historia mundial– es mostrar que la cultura dominante otorga a la más atrasada los beneficios de la civilización” (Dussel, 2011a, p. 57).

Lo que intentaremos hacer en este breve trabajo es hacer evidente, a partir de la problematización crítica³ de la categoría

Ciencias Sociales, Humanidades y posturas de la Filosofía latinoamericana que, sin cuestionar el proyecto de dominio sobre el que se yergue la Modernidad, han intentado desligar a la Ciencia, las Humanidades y la Filosofía misma del sufrimiento de su pueblo. De esta forma lo que ha sido concebido como lógica o razón están sujetas a modelos de razonamiento estructurados a partir de la relación Sujeto-predicado propios del griego, latín y lenguas romances, denominados silogismos. Esto ha permitido que al enfrentarse al mundo sin vínculo con el sufrimiento de la Otra/Otro se legitime, ahora por la vía de la formalización racional, el dominio, la explotación, la opresión de todos aquellos pueblos que no cuentan con las condiciones económicas, políticas y militares para sojuzgar a otros, por lo cual deben ser reducidos a la esclavitud por parte de aquellos que sí cuentan con dichas condiciones.

³ El sentido de crítica que proponemos en el marco de este trabajo es el que ha sido impulsado a lo largo de la obra de Hugo Zemelman en tanto “lectura de lo posible” (Zemelman, 2012).

de “exclusión social”, cómo el marco categorial y conceptual con que la ciencia se expande a través del proyecto contenido en la Modernidad encubre, fomenta y reproduce las relaciones de dominio, vasallaje e inferiorización de los pueblos del Tercer Mundo que han sido, literalmente, quienes han creado a Europa (Fanon, 2012).

El propósito de lo anterior es impulsar el diseño de herramientas de descolonización epistémica que nos permitan pensar el desarrollo de una lengua y un lenguaje que dé cuenta de nuestra realidad colonizada a través de categorías y conceptos que nos permitan confrontar dicha realidad para transformarla.

Categorías y conceptos: Más allá de la exclusión que excluye

Si bien, como pueblos mestizos en su exuberante policromía cultural, los pueblos⁴ colonizados somos el producto de la pri-

⁴ La organización y surgimiento de formas más complejas de sociedad ha sido posible gracias al saber acumulado con el que ha contado nuestra humanidad producto del uso recursivo del lenguaje, lo que le nos ha permitido impulsar nuevas formas de organización sólo cuando las viejas formas han quedado caducas. Para Dussel (2014b) “la comunidad es el modo de existencia humana y punto de partida de la vida económica” (p. 24). En la comunidad el tipo de relaciones que se despliegan de la humanidad con ella misma y las otras formas de vida es de Sujeto-Sujeto, o sea, es de reconocimiento del “Otro/Otra” como condición fundamental para poder hacer mi vida, individual y singular, posible. Soy el “Otro/Otra” porque sin éste no puedo ser. El individuo, en cambio, es el punto de partida desde el que se despliega el contrato Moderno. Éste es mediado por formalismos institucionales organizados en torno a la inferioridad o privilegio del “Otro/Otra” razón por la cual soy. En tanto manejo categorial, tengo un trabajo previo en el que doy cuenta, en mayor detalle de lo anteriormente señalado que lleva por nombre “Sociedad/Comunidad: Relaciones de Adaptación/Resistencia al Proyecto Contenido en la Modernidad” publicado por la Revista ABRA en el año 2015.



mera violación, quinientos años después, la gramática epistémica con que se ha expandido el Ethos imperialista greco/romano, modelado en torno al griego, latín y las lenguas romances, nos ha situado en el lugar del predicado.

El tipo de racionalidad establecida a partir de la relación Sujeto-predicado del griego, latín y lenguas romances, desarrollada mediante silogismos, es condición fundamental de la centralidad occidental, ya que al no haber encontrado resistencia militar que pudiese contrarrestar la brutalidad del arcabuz, el caballo de guerra, los perros de caza, así como gérmenes y bacterias,⁵ la Europa occidental latino-germánica hubiese continuado siendo una cultura marginal y periférica del Imperio Turco-Otomano (Dussel, 2011a; 2011b). La posibilidad de situarse, por primera vez, como el centro del Sistema-mundo se dio en torno a la subhumanización, a la inferiorización del “Otro/Otra” autóctono, en este caso.

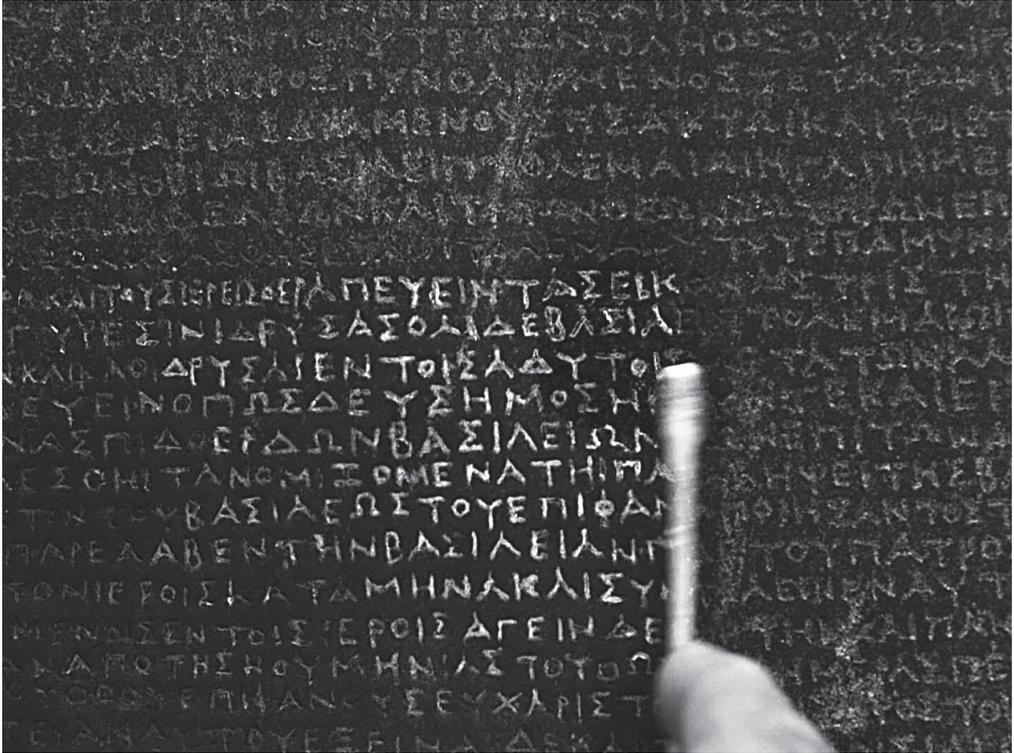
Si bien, en términos gramaticales, el predicado es aquello que predica el Sujeto, en términos históricos, quien ha tenido las condiciones económicas, políticas y militares para imponerse sobre el “Otro/Otra”

ha sido quien se ha auto-asignado el lugar del Sujeto. Lo mismo ocurre con el tipo de racionalidad que atraviesa el proyecto contenido en la Modernidad que, según Bautista (2010) asume que lo formal, la idea, la lógica es el fundamento de la historia o la político cuando es “la historia y la política el fundamento de la lógica, y en este contexto, de la epistemología” (p. 90).

Según esta gramática epistemológica colonial quien dice algo del sujeto no es, sino, quien ha sido formado en tanto objeto, y es que en el “solipsismo de la totalidad” (Dussel, 2014c, p. 103), que opera en la racionalidad que atraviesa el proyecto de la Modernidad, lo Uno y lo “Otro/Otra” son lo mismo. Lo “Otro/Otra” es el fundamento del dominio de lo Uno sin lo cual lo Uno carece de privilegios al dejar de ser lo mismo y ubicarse en el plano de lo igual. Según Dussel (2014c) “lo mismo no es lo igual, porque en lo Igual toda la diferencia es abolida, mientras que en lo Mismo aparecen las Diferencias” (p. 100).

En la gramática epistémica colonial aquello que se dice del Sujeto así como quien dice acerca del Sujeto no es otro que el objeto. Según Hessen (1993) la relación entre los dos principios es, al mismo tiempo, una correlación. El sujeto sólo es sujeto para un objeto y el objeto sólo es objeto para un sujeto. Uno y otro son lo que son, en cuanto que son para el otro. Sin embargo, esta correlación no es reversible. Ser sujeto es totalmente diferente de ser objeto. La función del sujeto consiste en aprehender al objeto, y la del objeto en ser aprehensible y aprehendido por el sujeto (p. 24).

⁵ A menos de sesenta años de su llegada, hacia el año 1547, la viruela, el sarampión, el tífus, la influenza, la neumonía, la escarlatina, la varicela y la fiebre amarilla había cobrado la vida del 70% de la población de la Península de Yucatán (Baraona, 2011. P. 203). Lo curioso es que ese mismo pueblo que ocasionó la primera y gran guerra bacteriológica y, que acompañado de evidencia científica que demuestra que el pueblo que emigra es más proclive al contagio de enfermedades que el pueblo receptor, en el proceso de contacto de distintos virus, gérmenes y bacterias, Europa se acoraza, se blindo, se enmascarilla ante la llegada del pueblo al que le hace la guerra y que llega a tierras europeas intentando salvar su vida.



Esta correlación, donde lo Uno y lo otro son lo mismo pero no lo igual, permite identificar la urgencia del capital en crear diferencia y no distinción. En la medida que entre el obrero y el burgués no hubiese distinción, tampoco habría la necesidad de nombrar al sujeto que sufre, que padece la opresión del capital en términos de “excluido”. Según Dussel (2014a):

si el capitalista pagara al trabajo vivo la totalidad del valor producido, el salario sería igual al valor del producto y no podría haber ganancia alguna. Para poder explicar el origen de la ganancia (nivel superficial fenoménico del plusvalor fundamental), se

necesita escindir, producir una radical *Diremtion* (separación) entre el trabajo como actividad creadora sin valor (y por ello sin precio posible) y la “potencia” o posibilidad (capacidad) de trabajo” (p.66).

La reproducción de esta lógica lingüística, gramática epistémica colonial, está perfectamente articulada al proyecto desplegado desde 1492 en la invención de América. Es la gramática epistémica colonial que atraviesa el mundo de las Ciencias Sociales latinoamericanas, se niega nuestra mismidad humana al reproducir, desde nuestra condición de objetos, el marco categorial y conceptual de la ciencia Mo-



derna a partir de la falsa ilusión con la que la y el científico mestiza latinoamericana reproduce, de forma acrítica, la teoría, la ciencia, los paradigmas y las categorías occidentales, esperando reconocimiento del padre europeo/occidental que desde 1492 mancilla a nuestra madre, nuestra cultura y nuestro ser.

Señalamos arriba la ilusión mestiza en tanto que

el primer latino-americano-moderno (...) es el prototipo del latinoamericano que encarna en su mismidad la contradicción cultural e histórica entre dos formas de ser y estar en el mundo. Porque este primer mestizo, o primer hijo de la modernidad machista masculina dominadora, al ser nacido, criado, educado en el seno de esta relación de dominación donde ve, vive y siente de modo cotidiano cómo su madre y todo lo que ella representa no sólo están dominadas, sino también despreciadas, explotadas, humilladas y negadas. Pero (...) en cambio todo lo que proviene de su padre europeo es sobrevalorado al grado casi de idolatría (Bautista, 2010, p. 247).

Tal como lo tiene claro Marx (1983) “cuando analizamos las formas económicas (...) no podemos servirnos del microscopio ni de reactivos químicos. La facultad de abstraer debe hacer las veces del uno y los otros” (p. 6). Lo real, la desigualdad Moderna que nos atraviesa, el capitalismo burgués que ha recrudecido los pilares constitutivos de

la iniquidad Moderna, Hipermodernidad (Baraona y Herra, 2016),

es el punto de partida de la abstracción. En lo real las determinaciones son momentos de su existencia, formas de ser de la misma sociedad. En cuanto abstractas son ya fruto de un acto analítico de separación metódica. Las determinaciones abstractas en tanto definidas son “conceptos”, y en cuanto “instrumentos” o “mediaciones” interpretativas son categorías. El orden que guardan entre sí las categorías es el mismo orden real que guardan las determinaciones como momento de la realidad de la sociedad burguesa concreta (Dussel, 2010, p. 57).

La exclusión, entendida como la carencia de ingresos suficientes, la privación relativa de los bienes y la inversión pública, así como la exclusión de los derechos sociales, políticos y económicos (Programa Estado de la Nación, 2013; 2014; 2015; 2016), o “como descriptor de las situaciones en las que los ciudadanos afectados caminan por un itinerario de pobreza con dificultades de retorno a la normalidad” (Moreno, 2001, p. 1), permite identificar la forma en cómo la Ciencias Sociales latinoamericanas, las Ciencias Sociales en Costa Rica, se posicionan respecto al dolor, al sufrimiento, a la negación del “Otro/Otra”. Lo anterior evidencia la lejanía que existe entre la noción de “exclusión social” y la posibilidad para que de ella surjan las condiciones para construir un nuevo marco categorial

que, en articulación con otras categorías, nos permitan comprender y aprehender la realidad de forma más concreta.

Para Hegel la realidad es unidad de la esencia y la existencia. “Si la ‘existencia’ es un momento superficial o fenoménico del ente (la circulación), su unidad con la ‘esencia’ (la producción) lo pone como real. La realidad o realización del capital es la venta, la negación de la mercancía como tal y su pasaje al dinero con ganancia” (Dussel, 2014a, p. 242).

El “trabajo vivo” (Marx, 2011; 2016a, 2016b), que no es otra cosa que el Sujeto productor, es quien sostiene el andamiaje de la producción, la distribución, el intercambio y el consumo del sistema capitalista como un todo, es quien logra transformar la naturaleza en productos satisfactorios de necesidad los cuales, al haber sido reducidos al ámbito del mercado capitalista, se han transformado en mercancías. A través de su sufrimiento, el Sujeto productor añade valor a la mercancía a través de la venta de su fuerza de trabajo, como presupuesto de su propia subsistencia. Este conjunto de relaciones de opresión, enajenación, violencia, saqueo, robo queda encubierto en la categoría de “exclusión social” al no lograr hacer evidente la articulación Capital/exclusión, ya que no se trata sólo del “...desarrollo de la producción capitalista, sino –también de– la falta de ese desarrollo” (Marx, 1983, p. 7).

En tanto concepto, o sea, como determinación abstracta definida, la “exclusión social” hace referencia a la carencia, privación o insuficiencia respecto de otro que goza de la “inclusión”. Sin embargo, el

análisis de la pobreza, la miseria, el hambre, la explotación del “Otro/Otra” a través de la categoría de la “exclusión social” en el mundo de las Ciencias Sociales latinoamericanas, y la costarricense en nuestro caso particular, es temeroso de entrar en confrontación con el padre que mancilla a su madre y que, por gozar de idolatría, opta por utilizar la teoría, la ciencia, la constitución de su paradigma y las categorías provenientes de los centros coloniales. Lo anterior no ha sido, necesariamente, una decisión de los pueblos mestizos colonizados, inferiorizados, dominados, explotados, negados... Este es reflejo de “ese carácter fetichista del mundo de las mercancías –que se origina, como el análisis precedente lo ha demostrado, en la peculiar índole social del trabajo que produce mercancías”. Esto impulsa la negación del “Otro/Otra” que produce valor invirtiendo los términos, haciéndolos manifiestos como “relaciones propias de cosas entre las personas y relaciones sociales entre las cosas” (Marx, 1983, p. 89).

Si bien el negado, el explotado, el invisibilizado ha estado presente en los distintos Sistemas éticos que ha atravesado nuestra humanidad, partiendo del Egipcio-mesopotámico (impulsado hacia el V milenio a.C.) hasta el actual Sistema-mundo moderno (organizado a partir de la imposición colonial de Europa en la invención de América a partir de 1492), no es sino, hasta la organización social para la producción de mercancías (capitalismo) que la vida misma le es negada al “Otro/Otra” como consecuencia de la “falta de desarrollo” que ha sido organizada socialmente.



La negación de la vida del “Otro/Otra”, en este caso del trabajador, tiene que ver con que la vida misma no tiene valor ni precio ya que es la fuente de posibilidad de todas las cosas. Una vez sin vida, la posibilidad desaparece. Debido a esto el “trabajo vivo”, categoría utilizada por Marx para designar a la “fuente creadora de todo valor”, o sea, el Sujeto vivo en capacidad de “crear desde la nada” (Marx, 2016a), no tiene precio, ya que “el ‘trabajo vivo’ nunca tendrá valor; por ello no podría determinarse su no-valor; no tendrá precio ni podrá recibir salario... porque es la ‘fuente creadora de valor’” (Marx citado en Dussel, 2014a, p. 67).

Según Marx (1983) “como creador de valores de uso, como trabajo útil, pues, el trabajo es, independientemente de todas las formaciones sociales, condición de la existencia humana, necesidad natural y eterna de mediar el metabolismo que se da entre el ser humano y la naturaleza, y, por consiguiente, de mediar la vida humana” (p. 53). Si la sociedad capitalista está organizada para la producción de mercancías a favor de quien a cambio de un salario compra los valores, juicios, prejuicios, las creencias, la fe, la subjetividad, la vida, el ser, del Sujeto productor de mercancías que valoriza el valor que permite al dueño de los medios de producción vivir a costas del trabajo ajeno; y, al mismo tiempo, la ausencia de ese desarrollo capitalista niega la posibilidad al “trabajo vivo”, en tanto éste no logra constituirse en “fuente creadora de valor” por la ausencia del desarrollo capitalista; y, por lo tanto, no cuenta con las condiciones de posibilidad para reproducir su vida ni la de los suyos, es que de lo

que estamos hablando no es de “exclusión social” sino de genocidio socialmente organizado. Ante esto Hinkelammert (2013) señala: “dejar morir como consecuencia de la acción, es matar” (p. 89).

Al estar la sociedad globalmente organizada para la producción de mercancías al tiempo que la posibilidad de producir y reproducir la vida del “Otro/Otra” negado, invisibilizado, explotado debido a la ausencia del desarrollo de esta sociedad productora de mercancías, a lo que nos referimos no es ni a “exclusión”, ni a homicidio sino a la organización global del genocidio de Estado⁶ que permite la reproducción de un tipo en específico de economía, fundada en la distribución, y no en garantizar la vida de quien le ha creado. Estamos nuevamente frente a la inversión de los términos. Este es el fetichismo contenido en la expresión económica de la Modernidad y que recorre las Ciencias Sociales latinoamericanas, y las costarricenses en específico, que de forma acrítica intentan dar cuenta de la realidad social sin atreverse a confrontar el marco categorial y conceptual con que proceden las ciencias sociales occidentales. De esta forma quedamos atrapados en su lenguaje sin posibilidad para salir de él.

Lo anterior sugeriría problematizar, vaciar de contenido y volver a llenar de un nuevo horizonte de sentido el despliegue conceptual y categorial con que las Ciencias Sociales se reproducen desde una lógica de objetos que aspiran centralidad a

⁶ Para Dussel (2014a) “El trabajador está institucionalmente coaccionado a reproducir su venta, a poner plusvalor de nuevo, a aparecer siempre y cada día como comprador. El Estado, por su parte, cumple una función fundamental en la institucionalización práctica de la re-producción” (p. 85).

través de la esperanza del reconocimiento del padre a través de la ciencia Moderna. Asimismo sugiere impulsar el desarrollo del conjunto de determinaciones que exigirían ser nombradas para poder dar cuenta no sólo de la manifestación feno-

ménica del ente, en tanto existencia (según la tradición hegeliana), sino dar cuenta del proyecto organizador, el motor impulsor de la desigualdad que produce negación de la vida del "Otro/Otra" encubierta en la categoría de "exclusión social". Lo anterior se-





ría clara expresión del colonialismo como la esencia (siguiendo la misma tradición de pensamiento) que atraviesa el proyecto contenido en la Modernidad. Intentarlo, al menos, estaría en articulación con tener claridad de que el proyecto que enfrentamos sugiere ser realistas y hacer lo imposible (Guevara, 1977).

Determinismo y resistencia: para una concepción “distinta” de la exclusión

El “Otro/Otra” negada, invisibilizada, empobrecida, explotada, alienada ha sido nombrado/nombrada, en términos técnicos, como “excluido/excluida”, enrareciendo, nublando, trastocando la mirada del ojo que intenta mirar lo que tiene frente a sí. Este trastocamiento hace pensar, a quien se queda en el plano de la apariencia, que el “Otro/Otra” está fuera cuando en realidad está dentro de toda alienación, de toda dominación, de toda explotación, de toda negación que es la lógica que impulsa el capital al arrancar de sus manos el producto producido por quien, a través de fuerza de trabajo, transforma la naturaleza en el producto satisfactor de la necesidad que ha impulsado su creación. Para lograr subsumir al Sujeto productor en la dinámica del capital, éste ha urgido de la incorporación de la ciencia hasta subsumirla en el Capital, ya que “cuando el capital enrola la ciencia a su servicio, la mano rebelde del trabajo aprende siempre a ser dócil” (Marx citado en Dussel, 2014a, p. 108).

Siendo que el incremento de la tasa de ganancia exige del incremento de las condiciones de explotación de las y los tra-

bajadores en el Tercer mundo⁷, ya que al quedar reducido el margen de ganancia de los sectores oligarcas de los territorios colonizados por la continua transferencia de plusvalor a los centros coloniales, la ausencia del “desarrollo capitalista” en estos territorios, debido a la condición de dependencia estructural para lo cual fue creado el Tercer mundo, incrementa las condiciones de negación de ese “Otro/Otra” que no está fuera sino adentro.

Lo anterior es característica fundamental del mercado mundial, en el cual “el ámbito exterior de una nación es tan interior a dicho mercado como el propio ámbito interior de la misma nación” (Dussel, 2010, p. 336). Según Marx (citado en Dussel, 2014a), “así como el mercado [...] se divide en *home market* y *foreign market* [...] el mercado mundial no sólo es el mercado interno en relación a todos los *foreign markets* que existen como exclusión de él, sino al mismo tiempo el mercado interno de todos los *foreign markets* como partes componentes a su vez del *home market*” (p. 337).

Bien puede entenderse el capitalismo como expresión económica de la Modernidad, está organizado en función del robo del trabajo ajeno (Dussel, 2010; 2014a; 2014b, 2014c, 2014d), pero es la incapacidad de la dinámica del robo del trabajo

⁷ Para el sociólogo colonizado de Martinica, quien se sabe colonizado, “Europa es, literalmente, la creación del Tercer Mundo” (Fanon, 2012, p. 94). Sin el “Otro/Otra” negado, explotado, ultrajado, enajenado, inferiorizado, etc., Europa nunca se hubiese podido erigir como el ideal tipo del desarrollo, el progreso, el éxito. En el contexto planetario actual, que deja en evidencia Occidente ha perdido su centralidad ¿Cuál será la responsabilidad del Tercer mundo para que, así como hemos sido fuente creadora de su centralidad, podamos sumarnos a la fuerza que le confronta?

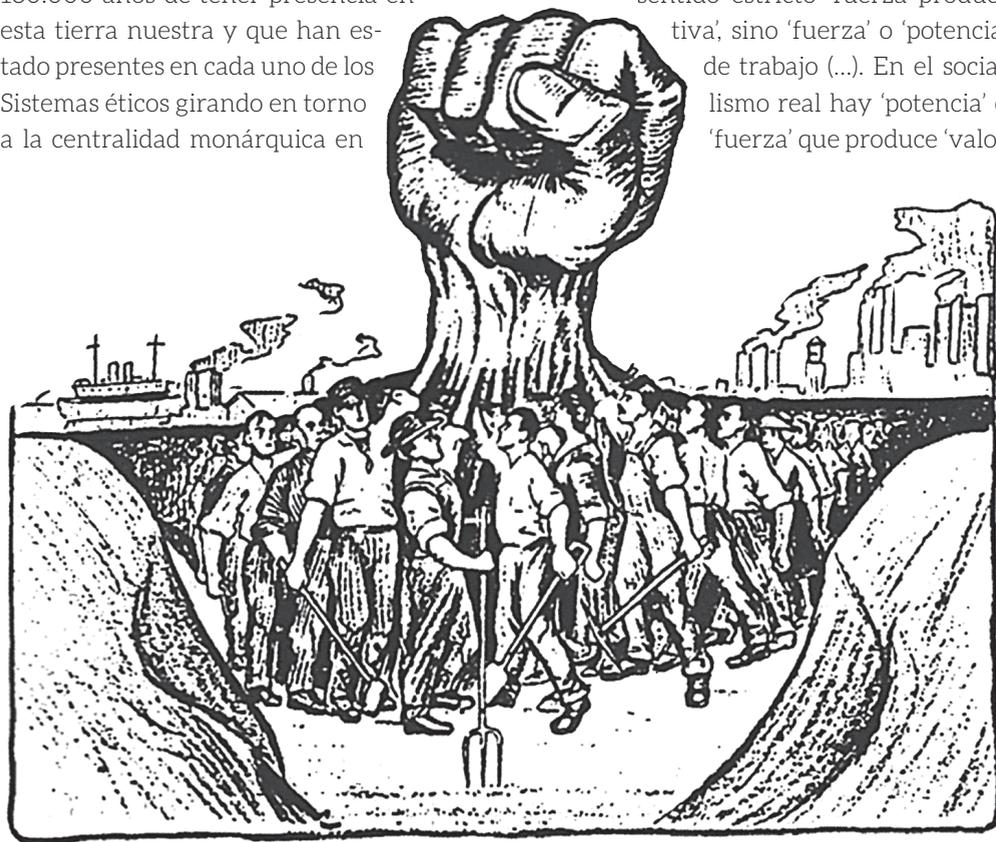
ajeno lo que impulsa las condiciones de negación del “Otro/Otra”; pensar al negado, empobrecido, negado, invisibilizado como “excluido” enturbia la mirada de quien piensa el fenómeno problematizando en torno al individuo que no logra “incluirse” al punto de llegar a responsabilizarle individualmente de su sufrimiento. De esta forma deja tal como está el conjunto de relaciones sociales organizadas globalmente en torno a la producción de mercancías.

Lo anterior deja intactas las condiciones de opresión históricas que han ido sofisticándose a través del saber acumulado por nuestra humanidad través de los 130.000 años de tener presencia en esta tierra nuestra y que han estado presentes en cada uno de los Sistemas éticos girando en torno a la centralidad monárquica en

Mesopotamia; sacerdotal en Egipto; guerrera en Grecia y Roma; feudal en la Europa germánica; letrada en China; y, por último, burguesa en la Europa Moderna, cuyo sentido y poder está centrado en “un creciente dominio sobre técnicas e instrumentos de gestión y acumulación de los excedentes (logrados frecuentemente por un exceso de trabajo) que la comunidad toda producía” (Dussel, 2014b, p. 45).

Es importante hacer notar, según lo anterior, que el ‘trabajo vivo’ anterior al capitalismo (en el neolítico o en el feudalismo) o posterior al capitalismo (por ej. en el socialismo real) no puede denominarse en

sentido estricto ‘fuerza productiva’, sino ‘fuerza’ o ‘potencia’ de trabajo (...). En el socialismo real hay ‘potencia’ o ‘fuerza’ que produce ‘valor





social' (no 'plusvalor-privado de otro', por la inversión de la ley de apropiación). Pero al indicar 'valor social' queremos expresar (negativamente) que no es todavía un 'valor común', es decir, no es no-valor; sigue siendo valor aunque no plusvalor (Dussel, 2014a, p. 90).

Lo anterior nos permite pensar que así como el mercado local de una nación empobrecida es parte del comercio mundial, las relaciones de dependencia del capital periférico respecto del capital central son la coherente relación entre un capital con composición orgánica mayor y uno con composición orgánica menor. Lo mismo ocurre en el plano categorial: una vez la teoría, la ciencia, el paradigma y las mismas categorías han sido creadas por Occidente, o validadas por éste; su sentido semántico, establecido a partir de una gramática epistémica colonial cuyo sentido está organizado para la creación de dependencia se formaliza, institucionaliza y universaliza. Esto, según lo miramos, no es otra cosa más que *fetichismo* (Marx).

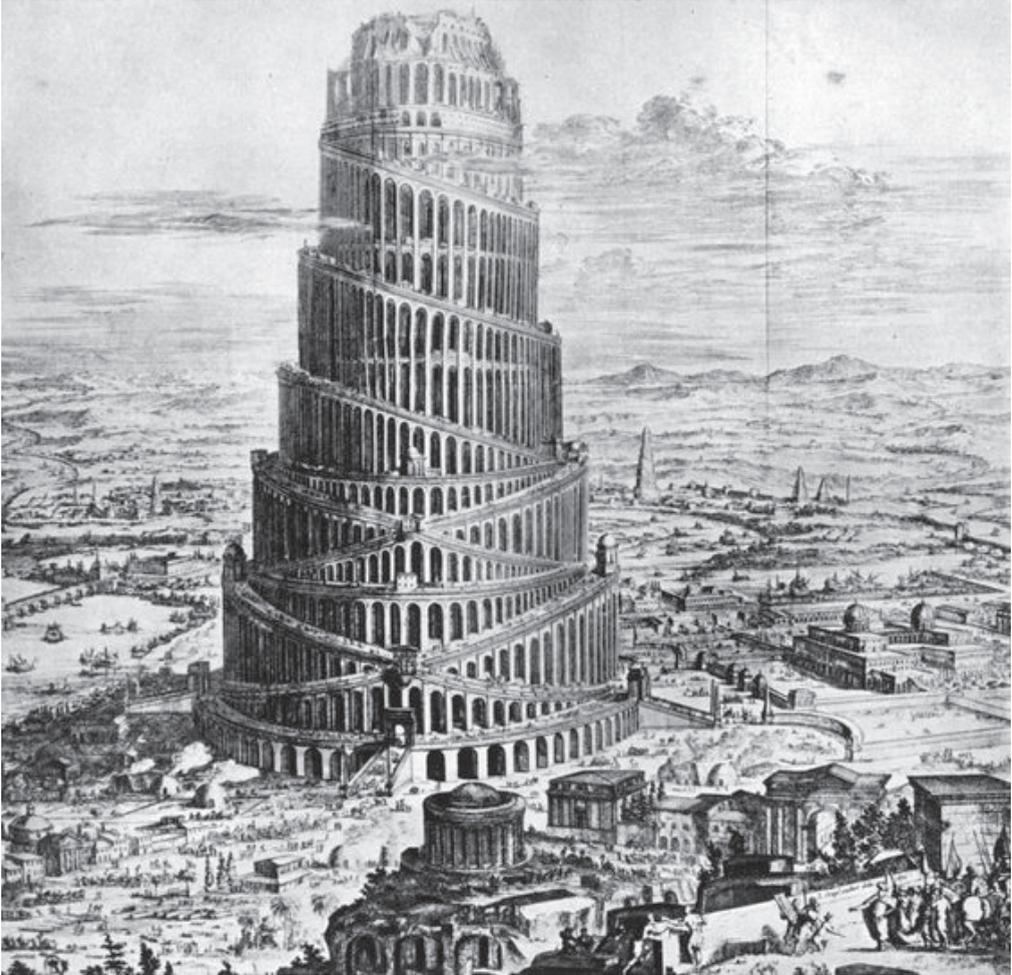
Para "sacar a la luz la ley económica que rige el movimiento de la sociedad moderna" (Marx, 1983, p. 8) objetivo de la obra de Marx, éste preparó las herramientas categoriales, contenidas en los "Elementos fundamentales para la crítica de la economía política" (Grundrisse) entre los años de 1844-1858, que le permitirían escribir tres versiones de *El Capital*, en vida, y que Engels editaría en tres oportunidades diferentes después de su muerte. En su marco categorial y conceptual, Marx no hace otra cosa que sacar a la luz el sufrimiento, dolor, explotación, miseria, hambre, robo

que padece el Sujeto productor. Con lo anterior quisiéramos señalar la urgencia de detenernos, reflexionar y elaborar, lo más cercano a nuestra realidad, el lenguaje sofisticado que nos permita, desde lo social, construir problemas que permitan enfrentar el sufrimiento que padece en la actualidad el Sujeto productor, el "trabajo vivo" (Marx) que no es otro que la fuente creadora de todo valor.

A manera de balance

El tipo de racionalidad imperante, el que atraviesa el proyecto contenido en la Modernidad, no se ha impuesto hegemónicamente por ser el mejor o el más apto para la producción y reproducción de la vida de nuestra especie. Todo lo contrario, éste es el tipo de racionalidad que garantiza la reproducción de las condiciones imperantes de dominio que, habiendo sido sofisticadas a través del saber acumulado de nuestra humanidad en cada Sistema ético, ha culminado por invertir los términos gramaticales y ubicar al producto de nuestra creación, la ciencia o la economía misma, en el lugar del Sujeto.

El tipo de gramática epistémica que atraviesa el proyecto de la Modernidad, está pensado en torno a la dependencia del "Otro/Otra" negado, invisibilizado, explotado, enajenado, que es la base constitutiva del tipo de relaciones sociales, y no comunitarias, que se despliegan desde el griego, latín o lenguas romances entre la humanidad consigo misma y las otras formas de vida. Lo anterior nos ha situado, a los pueblos conquistados, en el lugar del predicado.



La reproducción de esta lógica lingüística, gramática epistémica colonial de la dependencia, está articulada al proyecto desplegado desde 1492 en la invención de América. En ella han quedado atrapadas las Ciencias Sociales latinoamericanas y la costarricense en particular al usar, de manera crítica, la categoría de exclusión social. Lo anterior permite reproducir constantemente la subjetividad del padre dominador a través del uso de un lenguaje

que niega constantemente su madre tierra, su madre cultura, a su vida, a su ser.

En tanto que determinación abstracta definida, la “exclusión” hace referencia a la carencia, privación o insuficiencia respecto de otro que goza de la “inclusión”. Sin embargo, proceder así, reproduce las condiciones de opresión y negación de nuestra mismidad colonizada. La tensión que atraviesan las Ciencias Sociales latinoamericanas sigue girando en torno al reconoci-



miento que intenta de su padre el hijo bastardo de la primera violación, quinientos años después, ante la constante negación de su madre.

Dado que la Ciencia, los conceptos y las categorías son herramientas técnicas que, como humanidad, nos han permitido producir y reproducir la vida humana a través de los 130.000 años que tenemos de existencia, como Sujetos creadores de valor, como fuentes creadoras de todo valor sin lo cual nuestra vida humana no sería posible, urgimos de nociones, conceptos y categorías más cercanas a nuestros contextos y realidades colonizadas. Sin la crítica a los presupuestos técnicos, científicos, categoriales, conceptuales o metódicos garantizamos la reproducción de nuestra condición de inferioridad, de negación, de humillación.

Al estar la ciencia, la tecnología, los paradigmas, los métodos, las categorías al servicio de las relaciones de dominación que atraviesan el proyecto de la Modernidad, el locus de enunciación a partir del cual estas Ciencias Sociales proceden, intenta comprender la realidad del "Otro/Otra" negado, invisibilizado, inferiorizado, explotado, enajenado en los términos del Sujeto aún sin la claridad de que procede como objeto moldeado y creado en términos de la dependencia colonial contenida en nuestras relaciones gramaticales. Lo anterior permite comprender el horizonte de sentido contenido en la categoría de "exclusión social". Es responsabilidad de quien

no se ajusta y no se prepara para el mercado capitalista la de velar por sus condiciones de inclusión. Dado que aquí hemos dicho que dejar morir es lo mismo que matar, nuestra responsabilidad está vinculada al despliegue e impulso de un nuevo marco conceptual y categorial. De no hacerlo seremos responsables en el genocidio globalmente organizado de nuestro tiempo.

Para hacer lo anterior habrá que dar el giro hacia lo distinto y no hacia lo diferente que opera en el diálogo solipsista de lo Uno y lo Otro. Lo anterior nos permitiría nombrar "adentro" lo que en apariencia está "afuera". Habrá que invertir los términos de enunciación. Para ello sería necesario impulsar otras gramáticas epistémicas que impulsen la creación de un nuevo tipo de preguntas. Se trata de pensar en una ciencia con independencia del Capital que logre producir y reproducir la vida en lugar de negarla.

Quien está "adentro", nombrándolo como si estuviese "afuera", queda invisibilizado ante el robo histórico del que ha sido víctima, el saqueo histórico del que ha sido víctima, la negación histórica de la que ha sido víctima, aun siendo la fuente creadora de todo valor. Para situar "adentro" lo que en apariencia está "afuera", como sugerimos en el presente trabajo, habrá que situarnos desde lugares "distintos" e impulsar la creación de un tipo de lenguaje que permita romper con la gramática colonial de la dependencia.

Referencias

- Baraona, M. (2011). *Diez ensayos críticos*. Costa Rica: Editorial Germinal.
- Baraona, M. y Herra, E. (2016). *Danzando en la bruma junto al abismo*. Costa Rica: Editorial Arlekin.
- Bautista, J. J. (2010). *Crítica la razón boliviana. Elementos para una crítica de la subjetividad del boliviano con conciencia colonial, moderna y latino-americana*. Bolivia: Ediciones Rincón.
- Camacho, L. (1993). *Introducción a la lógica*. Costa Rica: Editorial tecnológica.
- Dussel, E. (2010). *La producción teórica del Marx. Un comentario a los Grundrisse*. México: Siglo XXI Editores.
- Dussel, E. (2011a). *Filosofía de la liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (2011b). "El primer debate filosófico de la modernidad". En Dussel, E., Mendieta, E. y Bohórquez, C., *Pensamiento filosófico, latinoamericano, del Caribe y "latino" [1300-2000]* (pp. 56-66). México: Siglo XXI Editores.
- Dussel, E. (2014a). *Hacia un Marx desconocido. Un comentario de los manuscritos del 61-63*. México: Siglo XXI Editores.
- Dussel, E. (2014b). *16 Tesis de economía política. Interpretación filosófica*. México: Siglo XXI Editores.
- Dussel, E. (2014c). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. México: Siglo XXI Editores.
- Dussel, E. (2014d). *El último Marx (1863-1882) y la liberación latinoamericana*. México: Siglo XXI Editores.
- Fanon, F. (2012). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guevara, E. (1977). *Escritos y discursos*. Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- Gruzinski, S. (2010). *Las cuatro partes del mundo. Historia de una mundialización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Herra, E. y Baraona, M. (2015). *El Estado como fundamento del proyecto Imperialista*. En Oliva (Presidencia). "Coloquio Internacional Antiimperialismo Latinoamericano: historia, memoria, tradiciones, legados y prácticas contemporáneas". Ponencia. Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe y Vicerrectoría de Extensión Universidad Nacional, Costa Rica.
- Herra, E. y Baraona, M. (2017). Hacia una epistemología radical de la descolonización. *Práxis-revista de filosofía*, núm. 75, pp. 1- 23.
- Hessen, J. (1993). *Teoría del conocimiento*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Hinkelammert, F. (2013). *La maldición que pesa sobre la Ley. Las raíces de pensamiento crítico de Pablo de Tarso*. Costa Rica: Editorial Arlekin.
- Marx, C. (1976). *Marx a Pavel Vasilevich Annenkov*. En Engels, F. y Marx, C., *Obras escogidas* (pp. 531-542). URSS: Editorial Progreso.
- Marx, C. (1983). *El capital*. México: Siglo XXI Editores.
- Marx, C. (2011). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, núm. III. México: Siglo XXI Editores.
-



- Marx, C. (2016a). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, no. I. México: Siglo XXI Editores.
- Marx, C. (2016b). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, no. II. México: Siglo XXI Editores.
- Moreno, L. (2001). "Ciudadanos precarios. La última red de protección social". Recuperado de <http://www.mtas.es/publica/revista/numeros/50/Recen03.pdf>.
- Programa Estado de la Nación. (2013). *Decimonoveno Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. Costa Rica: Programa Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación. (2014). *Vigésimo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. Costa Rica: Programa Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación. (2015). *Vigésimo primer Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. Costa Rica: Programa Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación. (2016). *Vigésimo segundo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. Costa Rica: Programa Estado de la Nación.
- Rojas, M. (1934). *Los cien nombres de América: Eso que descubrió Colón*. Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de Sistemas-mundo. Una introducción*. México: Siglo XXI Editores.

La práctica del *Mindfulness*: Un camino para la reconstrucción identitaria y el desarrollo de la conciencia

Karla Ramona Valdez Durán

Resumen

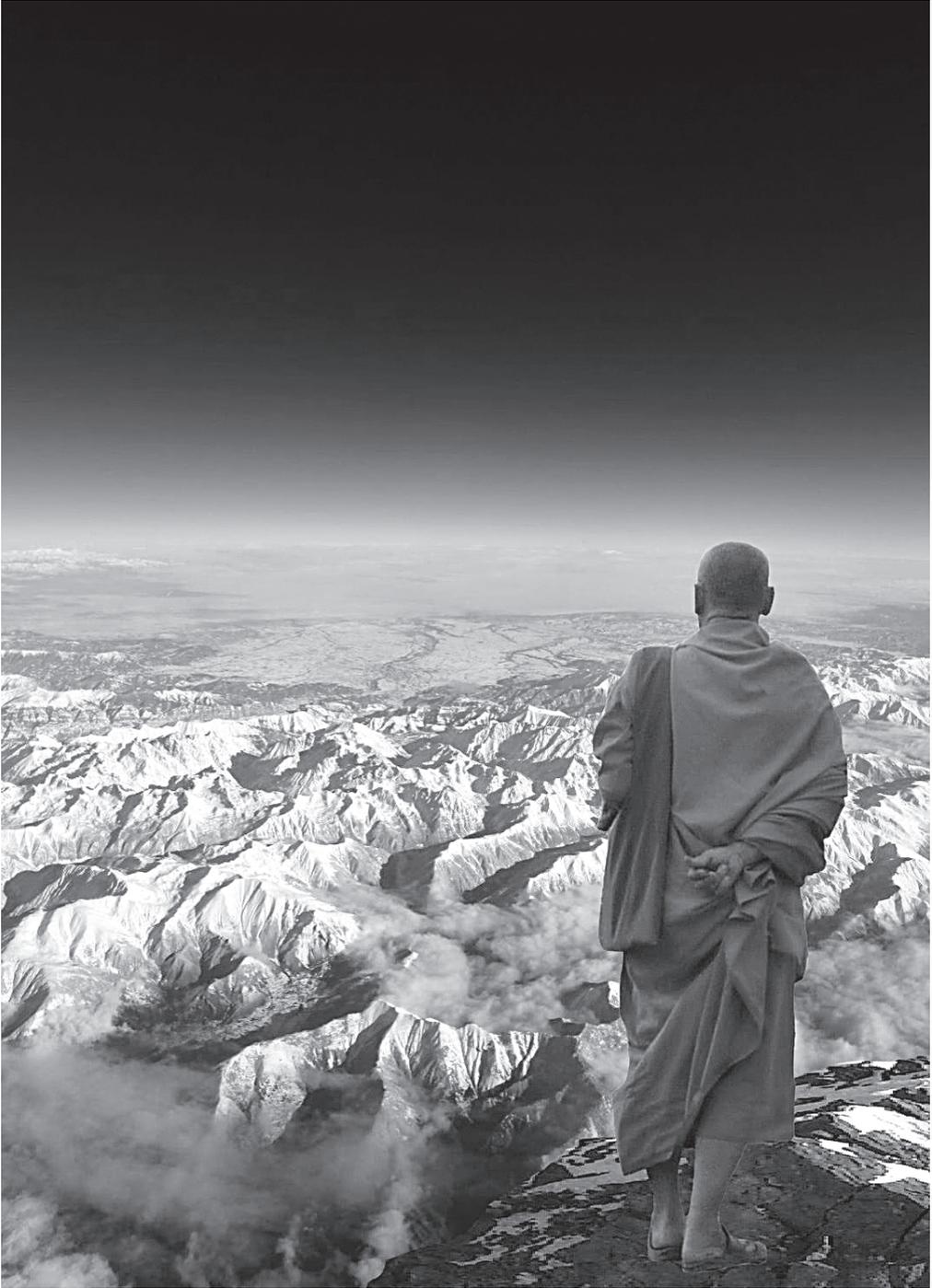
En la sociedad occidental actual, con la apertura hacia ciertas disciplinas de origen oriental como pueden ser la meditación, el yoga, el taichí cuan, el chi kung, entre otras, el individuo va teniendo un abanico de posibilidades en las que puede encontrar el desarrollo de la conciencia, llegando en ocasiones a contactar con su espiritualidad más profunda, con su ser superior o su ser transpersonal. Además en ocasiones se desconocen los beneficios que en su totalidad pueden proporcionar dichas prácticas. En el artículo presente se focalizará la relación existente entre la práctica de la meditación, en específico del *Mindfulness*, la reconstrucción de la identidad y el uso de la narrativa como parte del desarrollo de la conciencia del ser.

Palabras clave: Atención plena, identidad, narrativa, conciencia, transpersonal.

Abstract

In today's western society, with the opening to certain disciplines of Oriental origin such as meditation, yoga, chi How, Chi Kung, among others, the individual is having a range of possibilities in which he can find the development of Consciousness, sometimes coming to contact with its deepest spirituality, with its superior being or its transpersonal being. In addition, the benefits that all of these practices can provide are unknown. The present article will focus the relationship between the practice of meditation, in specific *Mindfulness*, the reconstruction of identity and the use of narrative as part of the development of the consciousness of being.

Key words: Mindfulness, identity, narrative, consciousness, transpersonal.



Introducción

El individuo a lo largo de su desarrollo de vida y conforme va teniendo experiencias significativas que lo conducen a un crecimiento, despertar y/o expansión de la conciencia, va necesitando de herramientas que favorezcan dicho proceso y a su vez funjan como soporte en cada una de las crisis que se presentan en la propia evolución de la conciencia.

La práctica de la meditación podría ser un aliado perfecto, un acompañante idóneo para superar dichas crisis en las que la identidad se ve, por lo general, quebrantada, y la vulnerabilidad del individuo se puede convertir en catapulta del despertar del ser transpersonal.

El presente artículo tiene como finalidad abordar los beneficios de la práctica de la meditación, en específico del *mindfulness*, en el proceso de deconstrucción y reconstrucción de la identidad de la persona a lo largo del desarrollo de la conciencia. Asimismo, se abordarán desde un análisis hermenéutico, los antecedentes de la meditación, el desarrollo cognitivo que se da mientras se medita, ciertos aspectos antropológicos y fenomenológicos del desarrollo de la conciencia, los procesos identitarios y el uso de una cosmovisión narrativa como eslabón concatenante entre el *mindfulness* y la re-construcción de la identidad.

Modelos teóricos sobre la función cognitiva de la meditación

Antes de adentrarse de lleno a la práctica de la meditación, resulta primordial re-

visar qué sucede en los procesos mentales del individuo, en el sistema cognitivo mientras se medita.

La práctica de la atención plena para Siegel (2010) supone mantener al cerebro sano y en forma. Ya que, al lograr tener consciencia de las propias sensaciones, la respiración y la apertura a la experiencia en el cerebro de quien participa de estas prácticas, se producen un sin fin de conexiones neuronales que afectan de una forma positiva los procesos de memoria, de auto-conciencia y emocionales.

Para el mismo autor, el cerebro es considerado un sistema abierto, en el que: Las estructuras más profundas reciben inputs sensoriales del cuerpo y del mundo externo; el sistema límbico recibe inputs desde las estructuras profundas y desde el neocortex; y el neocortex recibe los datos desde el mismo sistema límbico (2010, p. 43).

Es decir, el ser humano recibe información del exterior de siete formas distintas; los ya conocidos cinco sentidos, la interocepción y la obtenida por las vísceras. Las zonas cerebrales que se conectan a dichas vías de información en el mismo orden descrito son: las regiones posteriores de la corteza cerebral (a excepción del olfato), la porción somato sensorial de la corteza y las zonas medias pre-frontales junto con la ínsula (Simon, 2007).

Hay estudios (Arredondo, Hurtado, Sabaté y García, 2016) que confirman que, a través de la meditación, se activa una zona de la corteza cerebral que está relacionada con la integración, los procesos de atención y la motivación. También se activa la ínsula anterior derecha, que se rela-



ciona con los procesos interoceptivos y el cortex prefrontal, que está relacionado con las funciones cerebrales superiores como la conciencia, la concentración y la toma de decisiones. Así pues, estar conscientes de “algo” implica por ende una activación prefrontal en el cerebro.

Por su parte Sarmiento (2013), en un estudio realizado para comprobar si el *Mindfulness* sirve como herramienta para la rehabilitación neurológica afirma que:

El entrenamiento en esta técnica posibilita la formación y utilización de una red diferente para la interpretación de la actividad vicerosomática a través de la corteza medial prefrontal (red habitual), creando otras formas de conciencia sensorial, con el apoyo de la corteza prefrontal lateral y algunas estructuras del hemisferio derecho, como la ínsula, la corteza somato sensorial secundaria y el lóbulo parietal inferior, todo esto resultado de prestar atención al momento presente (p. 144).

Se sugiere entonces que, el individuo cuando medita logra estimular otras áreas cerebrales que normalmente se encuentran inactivas, consiguiendo con ello la neuroplasticidad, que tendría como una de tantas implicaciones la percepción distinta de su realidad.

Otro aspecto importante en el desarrollo de la mente son las relaciones interpersonales, ya que éstas, además de modelar la información que llega a formar parte de los procesos cerebrales, colaboran en el

cómo la mente procesa dicha información. De esa manera se puede entender que “estar presentes con otros implica la experiencia de estar abiertos a cualquier cosa que surja en la realidad” (Siegel, 2012, p. 40).

Desde que el niño nace, por medio de la relación que tiene con sus padres o sus cuidadores, va construyendo a través de la estimulación que se le proporciona, redes neuronales y esquemas mentales que irán moldeando su experiencia interna y sus pensamientos. Como lo afirma Kabat-Zinn, “nuestras pautas de pensamiento dictan las formas en que percibimos la realidad, incluyendo nuestra relación con el mundo y con nosotros mismos” (2006, p. 249). No obstante, dichas pautas de pensamiento no son estáticas, sino por el contrario, se encuentran en un continuo movimiento y enriquecimiento. Para Ornstein: Nuestros pensamientos son transitorios, fugaces, continuamente moviéndose de una idea, de un objeto o imagen a otra; sin embargo, es siempre la misma consciencia que fluye de una experiencia a otra. [...] Los pensamientos son los cimientos de la consciencia normal” (1979, p. 33).

De ahí que surgiera en la práctica del *Mindfulness*, la meditación de “la gran mente” (Sthal, 2010), en la que se invita al practicante a estar atento primeramente a sus sensaciones corporales, posteriormente a sus emociones y finalmente a sus pensamientos, siendo conscientes de cómo llega un pensamiento y desaparece tras llegar el siguiente. Lo que le sugiere al practicante la idea de que no se es un cúmulo ni de sensaciones, ni de emociones, ni de pensamientos, sino que es la consciencia la



que logra conducirse y aprender a través de la experiencia.

Lo anterior se respalda, por una parte, con lo propuesto por Ornstein: “los sistemas de meditación persiguen precisamente esa receptividad y concentración en el presente y también procuran deshacer deliberadamente el proceso normal

de construcción de la conciencia” (1979, p. 77). Y por otra, desde la perspectiva de Hick (2010) quien dice que “el *mindfulness* enseña a observar los pensamientos como si fuese hojas que flotan en la superficie de un arroyo y sin quedarnos atrapados en ellos [...] aceptar el continuo flujo de pensamientos, sensaciones y emociones” (p. 27).



El aspecto antropológico y fenomenológico de la conciencia

Para adentrarse un poco más en el tema del desarrollo de la conciencia, es menester conocer cómo se ha constituido ésta en el ser humano a partir de una evolución social y cultural desde una visión antropológica. Así también, explorar cómo es que se organiza y cuáles son sus características desde una perspectiva fenomenológica. Carl Gustav Jung será quien guíe dicha búsqueda, debido a que ha sido uno de los autores fundamentales en este rubro, comenzando a plantear en su teoría el tema de la conciencia desde lo experiencial y lo espiritual.

En su libro “Los complejos y el inconsciente”, Jung propone que ser consciente es sentir, es percibir todos los estímulos externos que activan los sentidos. También, ser consciente es pensar, es traer a nuestra mente eventos del pasado y desarrollar la capacidad que permite observar el mundo interno y en términos afectivos, nombrar lo que se experimenta en el momento presente. Se puede definir la conciencia emparentada en una relación psíquica con el yo. **¿Qué es el yo? Una magnitud infinitamente compleja, una condensación y un amontonamiento de datos y de sensaciones. Un cúmulo de recuerdos y de estados afectivos** (Jung, 1986).

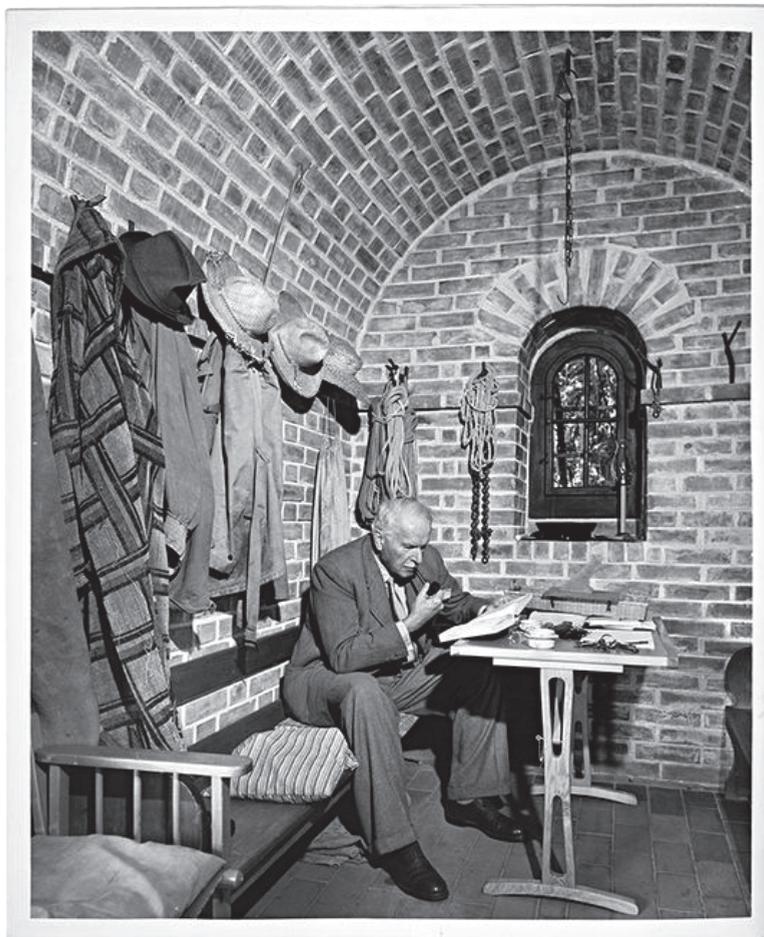
En la redacción de los párrafos anteriores se puede percibir implícitamente al otro, a los otros, a los demás. Mismos que conforman la parte externa de la conciencia, ya que sin ellos el individuo no podría percatarse de lo que, en su conciencia, en

su interior, en su yo, se está experimentando y al mismo tiempo está constituyendo su “sí mismo”. Agregando además la parte espiritual de la teoría junguiana, que dice que ese “sí mismo” necesita de un ser superior que le permita reflejar su parte numinosa. En palabras de Beuchot (2015): “El hombre junguiano mira hacia la inmanencia del otro: la transferencia y hacia la trascendencia del Otro: la religiosidad [...] Jung entiende la religión como la particular actitud de una conciencia transformada por la experiencia de lo numinoso [...] representa la meditación íntima” (pp. 45-49).

Se observan entonces tres elementos imprescindibles para la edificación de la conciencia en el plano de la ontogénesis: el ser humano, el otro o los otros y el Ser superior.

Por otro lado, Jung planteará respecto al desarrollo filogenético de la conciencia sus orígenes en el interactuar con el otro, en ese discernir lo que el otro desea, de igual manera o distintamente a lo que el mismo individuo anhela, a partir de ello es que surgen los primeros destellos de la conciencia individual. “En la humanidad de los orígenes había algo así como un alma colectiva en lugar de nuestra conciencia individual, que no emergió sino gradualmente en el transcurso del progreso de la evolución. La condición primordial de la existencia de la conciencia individual es su diferenciación respecto a la conciencia de los otros” (1986, p. 31).

Esta posición hace emerger la conciencia desde un punto de vista paradójico: el yo necesita de los demás para poder



identificarse en primera instancia, para luego separarse de ellos, des-identificarse y re-identificarse en su sí mismo. En palabras de Jung, se propondrá que la “conquista de la conciencia fue el fruto más precioso del Árbol de la Vida, el arma mágica que confirió al hombre su victoria sobre la tierra y que le permitirá una victoria todavía mayor sobre sí mismo” (1986, p. 34).

Sin embargo entonces surge una interrogante, ¿cómo lograr ese proceso de des-identificación y re-identificación en el

individuo? Para conseguir dar respuesta a esta cuestión, se podría realizar un análisis de todas las propuestas psicoterapéuticas que se han venido desarrollando en las últimas décadas, sin embargo para los fines de este escrito basta connotar la meditación como un vehículo que el ser humano puede utilizar para alcanzar el autoconocimiento, para contactar con su conciencia (tanto individual como colectiva), para poder atender a sus sensaciones, pensamientos, recuerdos y afectos, con el fin de



trascenderlos y alcanzar un nivel más alto y/o más amplio en su desarrollo.

La meditación, además de la interpretación de los sueños, fue una de las técnicas que Jung utilizó, tanto en sí mismo como en sus pacientes, para llegar a contactar con los contenidos del inconsciente. Él llamó individuación a este proceso de des-identificación y re-identificación, en el que el individuo logra darse cuenta de la necesidad de integrar a la conciencia, aquellos aspectos que se habían mantenido hasta entonces sin elaborar en el inconsciente, “para ello son de gran valor ciertas virtudes como la atención, el concienzudo esmero, la paciencia” (Jung, 1976, pp. 37-38). Virtudes que son desarrolladas indudablemente en la práctica del *Mindfulness* y que reitera en sus escritos como fuente importante de reorganización psíquica: “Los verdaderos jefes de la humanidad, son siempre aquellos que, meditando sobre sí mismos, aligeran al menos de su propio peso el peso de la masa, manteniéndose conscientemente alejados de la inercia natural y ciega, inherente a toda masa en movimiento” (1986, p. 51). Desde esta perspectiva resulta entonces importante, hacerse responsable por medio de la meditación, del peso que la conciencia individual genera en lo colectivo.

De acuerdo a la teoría Junguiana, a través de la meditación se logran entonces cuatro procesos de suma importancia en el desarrollo de la conciencia: 1) El estar consciente plenamente del momento presente (de las sensaciones, propiocepciones, pensamientos y afectos), 2) Hacer consciente el material inconsciente, 3) Contactar con las

masas a través del inconsciente colectivo y, por ende, 4) Llegar a la conciencia Superior, a la divinidad.

El desarrollo de la conciencia

Continuando con el intrincado despertar de la conciencia y su desarrollo es que se revisan las propuestas de Ken Wilber (1990) y de González Garza (2000), indagando desde la perspectiva de cada teoría el cómo es que se da el proceso evolutivo de la conciencia. Con el objetivo de lograr puntualizar cómo es que mediante la meditación se consigue avanzar o trascender cada uno de los aspectos o niveles que la conforman según estos autores.

La conciencia, de acuerdo a lo definido por el enfoque humanista transpersonal, es definida como una esfera de interioridad, “una dimensión humana de naturaleza superior que se abre a una búsqueda que va más allá de la realidad a la que se accede por medio de los contenidos psíquicos, para dirigirse a la realidad última: el Principio Divino” (González, 2000, p. 320).

Desde la propuesta de esta autora, el desarrollo de la conciencia se da a través de un recorrido ascendente y envolvente de seis esferas que van desde la biosfera en la que el recién nacido se encuentra inmerso en una totalidad actual hasta la esfera transpersonal, en la que la persona alcanza el máximo nivel de desarrollo de la conciencia fundiéndose con el todo, con el *kosmos*, con la divinidad:



Como en toda espiral, el movimiento evolutivo presenta dos fases: (a) ascendente y (b) descendente. En la primera, la conciencia se eleva y se expande gracias al impulso que resulta del giro descendente que, moviéndose sobre un mismo eje, juega el papel de palanca o de resorte que imprime la fuerza necesaria para continuar el ascenso. En este sentido, el descenso no tiene un carácter involutivo dado a que no cae más abajo del nivel anterior (2000, p. 340).

De lo anterior hay líneas que se cruzan, en algunos aspectos de manera sutil y en otros de forma literal y clara, con lo dicho por Wilber respecto a su teoría sobre el desarrollo de la conciencia. Ambas propuestas hablan de un camino ascendente,

en el que se atraviesan esferas o estadios y que, una vez que se trasciende cada uno(a) de ellos(as), cada subsiguiente fase va integrando los aspectos alcanzados en las(os) anteriores. Para Wilber (1998):

La evolución de la conciencia está jalonada por una serie de importantes transformaciones ascendentes, transformaciones que se ven catalizadas o sostenidas por diversos tipos de estructuras simbólicas [...]. Una vez que aparece en la conciencia una estructura de orden superior, el yo se identifica con ella, se diferencia de la inferior y termina trascendiéndola, lo cual le permite operar sobre las estructuras inferiores y llegar a integrarlas (p. 77).



A continuación, se presenta una tabla en la que se han condensado las seis esferas que constituyen la espiral de la conciencia de González Garza, realizando una conjugación con los diez estadios propuestos por Wilber. Misma en la que se podrá percatar las similitudes en los primeros rubros, así como la división que hace Wilber al llegar a los reinos sutiles que González engloba en la esfera transpersonal.

AUTOR	ESFERA/NIVEL	ETAPA-ESTRUCTURA /ESTADIO	CARACTERÍSTICAS	DESARROLLO DE CONCIENCIA
GONZÁLEZ GARZA	Biosférica	Arcaico-pleromática Arreflexiva (no centrada y simple)	<ul style="list-style-type: none"> - A dualismo oceánico y autístico, pre-espacial y pre-temporal - Transcurre entre la vida intrauterina y las primeras semanas después del nacimiento - El recién nacido permanece inmerso y confundido con la totalidad universal: Espíritu-Materia 	<ul style="list-style-type: none"> - La conciencia se encuentra confundida con la totalidad y las potencialidades propias de las dimensiones que conforman la naturaleza humana - Se manifiesta a través de percatarse y reaccionar instintivamente ante sucesos externos
KEN WILBER	Las raíces primordiales de la conciencia	El yo pleromático	<ul style="list-style-type: none"> - Es absolutamente a dual, oceánico y autístico - Preespacial y pretemporal - En el recién nacido no existe brecha, ni distancia, ni separación alguna entre su yo pleromático y el medio ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> - Prepersonal: una especie de paraíso primordial, pero el paraíso de la inocencia y de la ignorancia
GONZÁLEZ GARZA	Biológica	Diferenciación Mágica-Prereflexiva	<ul style="list-style-type: none"> - Se ubica entre los 5 y 36 meses de edad - Considerado el nivel más simple y reducido de autoconciencia en el que el proceso de diferenciación sujeto-objeto es aún muy primitivo - La experiencia se asume como momentánea, como estados (del yo corporal) orgánicos desconectados 	<ul style="list-style-type: none"> - En la medida que el niño expande su conciencia, se da cuenta de un mundo alienado y alienante. - Marca un primer despertar de la conciencia al hecho de ser un ser emocional, sensible y separado de todo lo demás. - El ego naciente, se aferra a ser limitado por temor a ser despojado de un sí mismo que apenas se cristaliza



KEN WILBER	Las raíces primordiales de la conciencia	El yo urobórico alimentario	<ul style="list-style-type: none"> - El niño termina de construir algún tipo de mundo objetivo independiente de sí - El mundo lo protege y le nutre sin que su voluntad y sus acciones intervengan - Se trata de una de las estructuras más primitivas del ser humano 	<ul style="list-style-type: none"> - La conciencia del niño flota en un "reino urobórico extrapersonal" - Es estrictamente prepersonal, colectivo, arcaico y reptiliano - Estado de conciencia rudimentario <p>Posterior a la formación del ego</p>
GONZÁLEZ GARZA	Psíquica	Individualización Reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> - Se ubica entre los cuatro y los siete años de edad - Su principio rector es el de individuación - Se caracteriza por la separación del individuo de los demás y por el aislamiento del centro consciente individual - Consiste en el tránsito de la identificación con el ego corporal a la identificación con el ego mental-racional 	<ul style="list-style-type: none"> - La conciencia se vuelve un espacio perceptual que se extiende mucho más allá de la simple percepción sensorial debido a la emergencia del lenguaje - Existe un incipiente concepto del yo - La conciencia de sí mismo inicia su camino de desidentificación del cuerpo y pasa de ser un ego corporal para contemplarse como un ego mental-racional
KEN WILBER	Las raíces primordiales de la conciencia	El yo tifónico	<ul style="list-style-type: none"> - Emerge un yo orgánico o corporal, constituye un estadio de transición - Se divide en tres etapas: El cuerpo axial y el cuerpo pránico. - En la que el cuerpo físico se experimenta como algo distinto del entorno físico Las primeras imágenes axiales estables contribuyen a que el sujeto perceptor se diferencie del objeto percibido o experimentado - Comienzan a emerger las emociones propias del yo, aunque sigan siendo primitivas, elementales y breves El cuerpo imagen - Surge la imaginación que constituye un punto crítico en el proceso de evolución del niño 	<ul style="list-style-type: none"> - La suma de las representaciones mentales del cuerpo axial y de sus órganos constituye la idea del yo, una idea importante para la individualidad - El ego es, primero y antes que nada, un ego corporal



GONZÁLEZ GARZA	Personal	Humanización Intencional	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende etapas evolutivas que tienen como principio rector a la realidad circundante - El ser humano se descubre como un ser social - Se caracteriza por la autoconsciencia, el descubrimiento de la libertad personal y de la responsabilidad que esta implica 	<ul style="list-style-type: none"> - Cobra consciencia de sí y ésta se amplía hacia una nueva dimensión más compleja, centrada y consciente - Comienza a ver la realidad a través de los ojos de otros y su consciencia trasciende los confines del yo y de lo mío - Se da la confirmación del ser en el encuentro
KEN WILBER	Las raíces primordiales de la conciencia	El yo social	<ul style="list-style-type: none"> - La emergencia y la adquisición del lenguaje constituye el proceso más importante en este estadio - La aparición de un estilo cognitivo nuevo y superior, una concepción ampliada del tiempo, una modalidad nueva y más integrada del yo, una vida emocional extraordinariamente ampliada, formas elementales de autocontrol reflexivo y los inicios del proceso de socialización 	<ul style="list-style-type: none"> - La evolución se caracteriza por la aparición de una serie de estructuras emergentes ordenadas jerárquicamente de inferior a superior, en la que cada nueva estructura debe de ser articulada e integrada con sus predecesoras - La conciencia se expande, gracias al vehículo que le proporciona el lenguaje simbólico - El niño toma conciencia de su dependencia y de su vulnerabilidad
GONZÁLEZ GARZA	Organísmico-social	Personalización Personal-Universal	<ul style="list-style-type: none"> - Fase de síntesis en la que se realiza la integración de todos los niveles de conciencia anteriores - Se trata de un proceso de individualización, en el que la persona humana se experimenta desde el interior 	<ul style="list-style-type: none"> - La persona se da cuenta de que no puede ser más si no es con y para los demás - Se cobra conciencia de que el punto de partida de la búsqueda es un acto personal de la voluntad - Implica la superación de apegos a través del desasimiento y la desidentificación, con el objeto de alcanzar la perfecta unión de la propia voluntad con la voluntad del Ser Esencial



KEN WILBER	Los reinos egoico-mentales	El yo egoico-mental	<ul style="list-style-type: none"> - La esencia del ego es un autoconcepto, un concepto sobre uno mismo - El ego es una constelación de conceptos imágenes, fantasías, identificaciones, recuerdos, subpersonalidades, motivaciones, ideas y datos ligados o vinculados a la sensación de identidad independiente 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando el Yo se desidentifica de las estructuras del orden inferior, puede llegar a integrarlas en las nuevas estructuras emergentes de orden superior - Puede terminar integrando todas sus posibles personas en un ego maduro e integrado - La conciencia, o el yo, comienza a trascender la mente egoica verbal y empieza a adentrarse en los dominios transversales y transegoicos
KEN WILBER	Los reinos del centauro	El centauro	<ul style="list-style-type: none"> - Se caracteriza por un yo integrado en el que la mente y el cuerpo configuran una unidad equilibrada y armónica - De esa unión mente-cuerpo emanan tanto la visión-imagen y la intencionalidad - La fantasía en este estadio, una forma de establecer contacto con realidades transversales, una fórmula de transición - Ve la totalidad del tiempo desde el presente 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando la conciencia ha dejado de identificarse de manera exclusiva con el cuerpo, la persona, la sombra y el ego, pueden llegar a integrar a todos esos distintos elementos en una unidad supraordenada - El centauro comienza a ser transconsensual, transsocial, transcolectivo y transadaptado
GONZÁLEZ GARZA	Transpersonal	Espiritualización Universal	<ul style="list-style-type: none"> - Su principio rector de esta esfera es la comunión (común unión y el amor fraterno) - El Yo se funde con el Yo del Kosmos en una Identidad Suprema que eclipsa la totalidad del mundo manifiesto. - Se caracteriza por la percepción global y holística, la trascendencia de lo temporal y lo espacial, así como el desapego del egocentrismo - Se constituye un testigo, observador del ser y del Ser 	<ul style="list-style-type: none"> - La persona ha alcanzado el nivel más elevado de conciencia en el que el potencial propio de las dimensiones bio-psicosociales y espirituales se ha venido realizando a lo largo del proceso evolutivo y ascendente. - La conciencia ha alcanzado su plenitud y su máxima realización al fundirse, sin confundirse en el Omega

Fuente: Elaboración propia



Concatenando el desarrollo de la conciencia con alguna experiencia trascendente, como lo puede ser: un accidente, una enfermedad, el nacimiento de un hijo, la muerte de un ser querido, un divorcio, el contacto con la compasión, etc. Dichos sucesos pueden ser un trampolín que impulse el salto de una esfera a otra, de un estadio a otro, logrando así avanzar un paso más en el proceso de la expansión de la conciencia, de alcanzar la unidad, el vacío, la totalidad y/o la Divinidad.

Cuando la persona cuenta con las herramientas necesarias para hacerlo, dicho proceso se podría dar espontáneamente, pero cuando no es así, la meditación podría ser un recurso elemental para ello: “La meditación se considera una preparación extremadamente importante para lograr un conocimiento personal integral. Puede ofrecer, además, la demostración vivencial de que la conciencia es una construcción personal, y, por lo tanto, de que puede extenderse hacia un nuevo modo de operación” (Ornstein, 1979, p. 91).

Antecedentes y práctica del *Mindfulness*

Si bien la práctica de meditación propuesta es el *Mindfulness*, es conveniente realizar un viaje a través de las distintas prácticas que a lo largo del tiempo han servido como disciplina en algunas religiones, como parte de un proceso de sanación y de autoconocimiento en algunas culturas, o bien como manejo del estrés, ansiedad y depresión para algunas corrientes terapéuticas.

Algunos de los primeros registros escritos de la meditación provienen de las tradiciones de la India, “en concreto del Vedantismo del año de 1500 antes de Cristo. Alrededor de los siglos sexto y quinto antes de Cristo se desarrollaron otras formas de meditación en la China Taoísta y la India Budista” (Alvarado, 2012, p. 18).

Las más utilizadas en el Occidente son la Meditación trascendental (MT), la meditación de la atención plena o *Mindfulness*, el zazen y la meditación de la bondad.

Como ejemplos de las diferentes prácticas de la meditación, Wilber (2010, pp. 265-281) cita los siguientes:

1. La Meditación de la respiración básica: Ésta es la forma de ejercitar los músculos de la concentración mientras disfruta de la pureza y de la claridad de una práctica meditativa.
2. Yo soy: Meditación mantra: Esta práctica estrella apela a uno de los antiguos principios que subyacen a la MT.
3. Indagación integral (conciencia sin forma). Se trata de una meditación que dirige continuamente la atención hacia la conciencia sin forma.
4. Los tres rostros del espíritu (meditación con forma). Existen tres prácticas basadas en la profunda implicación de la conciencia integral, contemplar el Espíritu, comunicarse con el Espíritu y despertar con el Espíritu.
5. Intercambio compasivo (meditación con forma). En esta práctica



uno se visualiza entregándose desinteresadamente a la totalidad del mundo a través de cada respiración y disolviendo finalmente toda la distinción entre uno y los demás en la no separación.

Cabe señalar que el escaneo corporal y los ejercicios de yoga suave no están incluidos en las prácticas meditativas que Wilber propone como aquellas más frecuentes en el occidente. Algunas de estas prácticas están contenidas en la praxis del *Mindfulness*, como lo son: el estar atento a

la respiración y la meditación de la compasión, que más que enfocada a disolver la separatividad entre nosotros y los demás, va encaminada al perdón y al compartirse de manera compasiva en el mundo.

El origen del *Mindfulness* está asociado al budismo tibetano y a la meditación vipassana, específicamente con la figura de Siddharta Gautama (Simon, 2007), quien desarrolló la capacidad de estar y concentrarse en el momento presente. Si bien los orígenes de la meditación tienen que ver con prácticas para el desarrollo espiritual, en la actualidad en Occidente se está enfocando más a los beneficios que ésta aporta a la salud.

Fue Jon Kabat-Zinn quien desde 1979 ha dado posicionamiento a la técnica del *Mindfulness* creando la Clínica para



la Reducción del Estrés y el Centro para la Atención Plena en la medicina en la ciudad de Massachusetts, adecuando la técnica a un modelo psicoeducativo que llamó Reducción del Estrés Basada en la Atención Plena (REBAP).

El proceso de entrenamiento para el desarrollo de la atención plena consiste en aprender y aplicar una serie de técnicas y ejercicios que tienen como principal objetivo el enfocar la atención momento a momento en experiencias internas y externas, incluyendo pensamientos y recuerdos, sensaciones corporales y emociones, sin juzgar y sin tratar de controlar o suprimir ninguna sensación, pensamiento o emoción. Se ha convertido con el tiempo en una herramienta de interés utilizada para mejorar los síntomas asociados con distintas enfermedades, incluyendo el cáncer (Baer, 2003).

El programa consta de ocho sesiones de aproximadamente dos horas treinta minutos cada una, además del trabajo indicado para realizarse en casa, concluyendo con un retiro en el que se aplican todas las técnicas aprendidas durante el programa.

Aunque la meditación formal se practica en posición sentada, en la práctica de la atención plena se fomenta también el estado de estar presente al caminar, al comer, al practicar posturas de yoga suave o en posición de reposo con los ojos cerrados o abiertos, se anima también al participante a practicar el estado de atención plena directa en actividades informales o cotidianas.

Si bien Kabat-Zinn encuadra el REBAP dentro de lo que se conoce como me-

dicina del comportamiento (Bertolín, 2014) y sus aplicaciones van más dirigidas al área de la salud, existen otras perspectivas que ubican al *Mindfulness* como una disciplina encaminada a desarrollar la espiritualidad, contactando a través de las prácticas meditativas con el ser transpersonal (Assagioli, 1973).

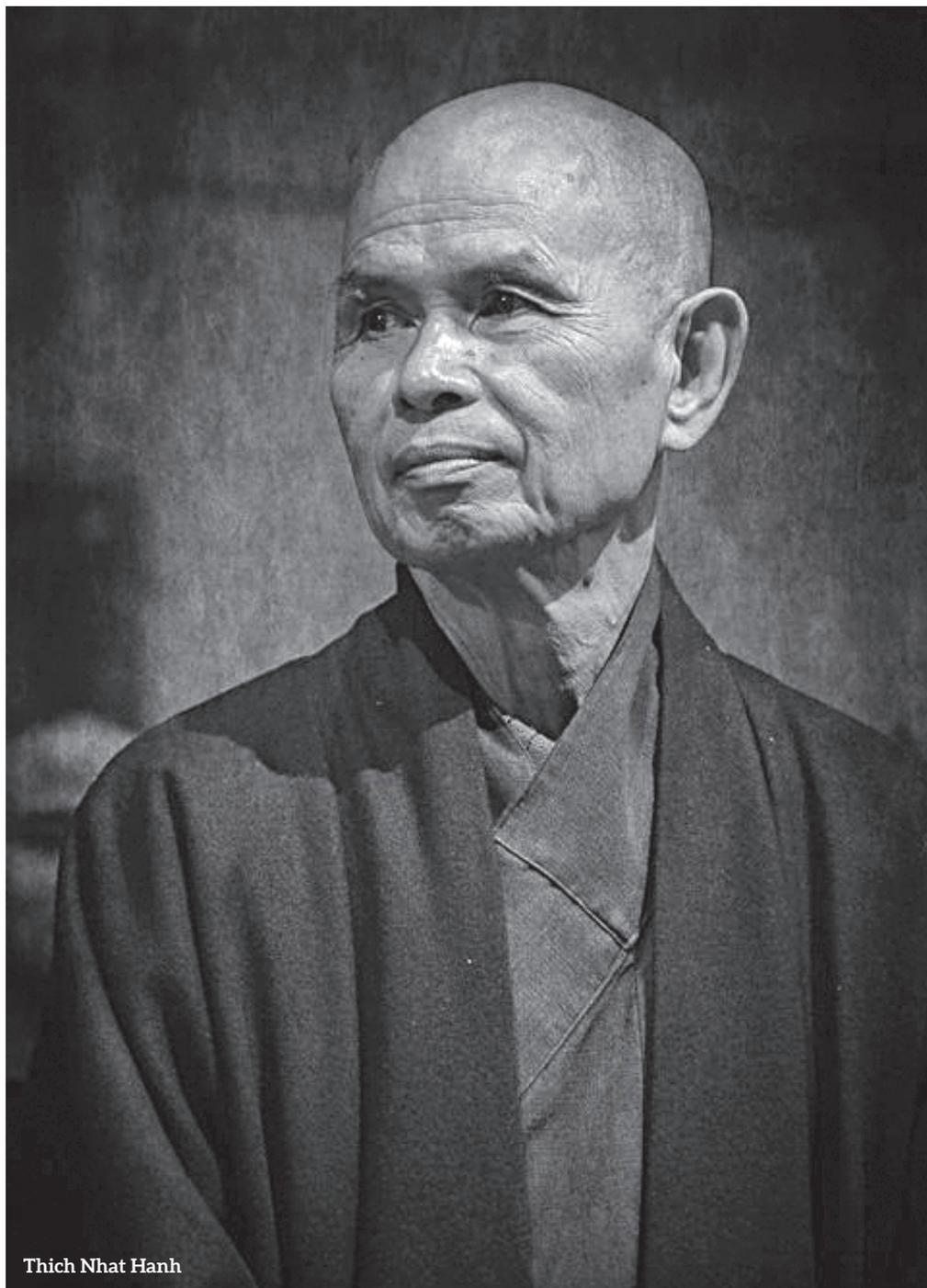
Como lo afirma Thich Nhat Hanh en su libro *La paz está en tu interior*, todas las personas necesitan fomentar una dimensión espiritual en sus vidas, pues considera “necesitamos la práctica espiritual. Si esa práctica es sólida y regular, seremos capaces de transformar el temor, la ira, la desesperación que sentimos y de superar las dificultades que encontramos en la vida cotidiana” (2012, p. 8).

Por tal motivo es que se puede recomendar la práctica de la meditación, más allá de la aplicación de un programa, como una herramienta que favorezca el autococonocimiento, el manejo sano de las emociones, el espacio para la confrontación entre las narrativas anteriores y la apertura para aquellos nuevos que surjan como resultado de nuevas experiencias consigo mismo y con los otros. Como parte también de un camino en el despertar y desarrollo espiritual.

La construcción, deconstrucción y reconstrucción de la identidad: Identidad y *mindfulness*.

La identidad se va construyendo conforme vamos creciendo y nuestro contacto con el mundo exterior va incrementando. Influyen en ello nuestros padres, maestros, amigos, la sociedad en general.

Según lo afirma la psicología occiden-



Thich Nhat Hanh



tal evolutiva: "(...) el niño construye su sensación de identidad a través de la identificación y posterior interiorización con ciertas facetas de sus padres y con el modo en cómo sus padres se relacionan con él. Así pues, la identidad se forma a partir de las representaciones de uno mismo" (Welwood, 2002, p. 71).

Pero llega un punto en donde puede ser posible cuestionar esas construcciones identitarias, en razón del ajuste acorde al agrado o desagrado de las propias conductas, perspectivas, sensaciones, actitudes y demás, cuando sucede esto, "nos vemos obligados a renunciar a la estructura de control que tan bien nos sirvió en el pasado" (Welwood, 2002, p. 69).

Como se señaló en párrafos anteriores, existen experiencias que conducen al ser humano a percatarse de que esa identidad que él creía como cierta ya no lo define. Pero, ¿cómo lograr percatarse de ello? ¿Cómo darse cuenta de que esa experiencia trae un aprendizaje valioso y reestructurante? Csikszentmihalyi (2000, p. 60), propone que el proceso necesario para ello es la atención: "Puesto que la atención determina lo que aparecerá o no en la conciencia, la atención es la herramienta más importante en la tarea de mejorar la calidad de la experiencia".

Y si en la práctica del *Mindfulness* se desarrolla la capacidad de atención al momento presente, puede ser una herramienta útil, primero en el conocimiento de la identidad actual y posterior en una resignificación de la misma. Bishop y otros (citados por Hick, 2010, p. 36) afirman: "cuando los practicantes están atentos son más ca-

paces de observar desapasionadamente los pensamientos, sentimientos y sensaciones sin identificarse con ellos [...] aumentando así el lapso entre la percepción y respuesta. Lo cual nos indica que el practicante puede responder de una forma más reflexiva a las situaciones".

Por ello se cree que la práctica de la atención plena puede conducir a quien la practica, de una forma constante y gradual, a re-definirse, re-identificarse, no sólo con él mismo, sino también con su entorno cercano. Lo que, además, le permitirá percibir cada vivencia, como una experiencia de crecimiento personal, físico, psicológico y espiritual: "La clave es que podemos aprender a relajar el poder de los hábitos y de los aspectos arraigados de lo que llamamos personalidad para hacernos más conscientes, más *mindful*. Podemos aprender a observar nuestro mundo interiormente y cerebro y a modificarlo para cultivar la presencia [...] como un rasgo permanente en nuestra vida" (Siegel, 2012, p. 42).

Identidad y narrativa

A lo largo de su desarrollo, el ser humano va construyendo conceptos o ideas de sí mismo, al inicio sugeridas por el entorno y, en algún momento de su vida, por la adolescencia, se comienza a plantear una etapa de negociación sobre dichos autoconceptos, comenzando así a definir su propia "identidad". En dicho proceso el papel que juega el lenguaje y posteriormente la narrativa serán de suma importancia, debido a que la "identidad y narrativa son

productos históricos, resultado directo de la relación del sujeto con la sociedad a lo largo de las etapas del ciclo vital” (Linares, 1996, p. 28).

Pero, ¿quiénes somos en realidad?, ¿cómo llega el ser humano a construir su propia identidad?, ¿A poder definirse y describirse?

La identidad personal abarca los aspectos más concretos de la experiencia individual surgida en las interacciones, el conjunto de funciones del rol que el individuo haya introyectado como significativas en su biografía (Vera, 2012).

Para Fromm (1988), la identidad es una necesidad afectiva (sentimiento), cognitiva (conciencia de sí mismo y del otro como personas diferentes) y activa (el ser humano tiene que tomar decisiones haciendo uso de su libertad y voluntad).

Puede decirse que la identidad del ego ha quedado establecida cuando el individuo llega a ser y a sentirse más completamente él mismo, esta se sitúa como continuidad interna entre el niño y el adulto permeada por la cultura hacia su desarrollo (Erikson, 1987).

Arciero (citado por Rodríguez, 2012) afirma que el desarrollo de la identidad es entendido como un proceso de co-construcción que tiene lugar en una reciprocidad con una figura de apego, del sentir y del actuar y de la emergencia del lenguaje, de la identidad narrativa. Es aquí donde la narrativa cumple su función reestructuradora, será como un bastón en el que la persona pueda apoyarse para hacer uso de la “catástrofe”, como un proceso de co-construcción de su propia identidad.

El relato permite entender nuestra existencia y a nosotros mismos, ya que es la narración aquello que provee y da sentido al significado atribuible a las vicisitudes de la vida (Carreon, 2014). La narrativa es definida por Clandinin (2007), como una forma de discurso que tiene lugar en el tiempo, dentro de un espacio (o dentro del paisaje de las vidas de las personas) y en un contexto. La identidad se colocaría entonces en el punto en el que la narrativa y el *mindfulness* logren enlazarse para el logro de un fin común.

Una vez que el practicante se acerca al conocimiento de sí mismo, que se experimenta en el momento presente, que identifica su realidad corporal y emocional, ¿cómo conducirlo para que recupere lo aprendido?, ¿Cómo lograr que se percate del cambio de la percepción de su realidad misma, que haga conciencia de su transformación personal?

La narrativa se podría convertir en un aliado perfecto para lograrlo. Como lo plantean White y Epston (1993), si se acepta que las personas organizan su experiencia y le dan sentido por medio del relato, y que, en la construcción de estos relatos expresan aspectos escogidos de su experiencia vivida, se deduce que estos relatos son constitutivos: modelan sus vidas y sus relaciones.

Se puede entender así que a través del discurso narrativo la persona puede re-significar lo vivido en su proceso del antes de la vivencia y el ahora. Si se revisa el objetivo del *Mindfulness* como el de la narrativa, es posible darse cuenta de que ambos comparten el mismo: ayudar a las



personas a relacionarse de una forma diferente con su realidad (Rodríguez, 2012).

Por lo tanto, si se conjugan las técnicas aprendidas en el *Mindfulness* (escaneo corporal, respiración atenta, las metáforas, las posturas de yoga), con la reorganización de dichas experiencias por medio de la narrativa, podrá lograrse una modificación en la forma de percibir la realidad, y en específico la aceptación reestructurante de la identidad, a una persona, a un observador y a un observado, más consciente de dicha reestructura.

Conclusiones

Con el objetivo de ir entretejiendo uno a uno los conceptos revisados en pro de los beneficios de la meditación, en específico de la práctica del *Mindfulness*, se tiene en primera instancia, una actividad cerebral más dinámica, más sana y vigorosa que permitirá la construcción de esquemas cognitivos de mayor complejidad, que a su vez se convertirán en la senda por la que pueda transitar de una forma más afable y sólida, una nueva percepción de la realidad. De una realidad en la que se reconstruye un “Yo” más evolucionado, con miras a contactar con su ser numinoso, con su espiritualidad, con su ser transpersonal.

Vivimos en tiempos de cambio, en los que se puede percibir una sociedad en crisis. Crisis que se pone de manifiesto en los roles, en las costumbres y tradiciones, en el “deber ser”. Se tiene entonces el medio propicio para propulsar al individuo al siguiente estadio del desarrollo de su

conciencia individual, sumando con ello al despertar espiritual de la conciencia colectiva.

Desde una perspectiva fenomenológica, aquello con lo que se contacta cuando se practica la atención plena, si no es recuperado por medio de la narrativa, puede ser material que se pierda en lo inconsciente, por ello es que se propone el uso en conjunto de los ejercicios del *Mindfulness* aunado al desarrollo de la narratividad del practicante.

Se concluye, por tanto, que la práctica constante de la atención plena, más el uso de la narrativa, puede ser parte de un proceso que catapulte la reconstrucción de la identidad en el desarrollo de la conciencia del individuo, hasta alcanzar las esferas transpersonales (González, 2010) o los reinos sutiles (Wilber, 1990).

Se deja al lector la invitación para que se introduzca, de acuerdo a su propio proceso, en el camino del desarrollo y expansión de la conciencia, a través de la práctica de la atención plena o *Mindfulness*.

Referencias

- Alvarado, J. (2012). *Historia de los métodos de meditación no dual*. Madrid: Ignitus.
- Arredondo, Hurtado, Sabaté, Uriarte y García. (2016). Programa de entrenamiento en *Mindfulness* basado en prácticas breves integradas (M-PBI). *Revista de psicoterapia*, vol. 27, núm. 103, pp.103-150.
- Beuchot, M. (2015). *El poder del ícono: Jung el alquimista de la psique*. México: Paidós.



- Carreon, J. (2014). Las metáforas como guías lúdicas para la exploración y la emergencia de nuevas narrativas en el espacio psicoterapéutico: Ideas intempestivas Nietzscheanas para pensar la práctica clínica sistémica. *Límite revista interdisciplinaria de filosofía y psicología*, vol. 9, núm. 29, pp. 97-114.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir, una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Erikson, E. (1997). *Un modo de ver las cosas*. Nueva York: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (1988). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- González, A. (2000). *Caminos de trascendencia*. España: Atheleia.
- Jung, C. (1976). *AION, contribución a los simbolismos del sí-mismo*. Barcelona: Paidós.
- Jung, C. (1986). *Los complejos y el inconsciente*. Bogotá: Círculo de lectores
- Jung, C. (2004). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona: Paidós
- Linares, J. (1996). *Identidad y narrativa*. Barcelona: Paidós.
- Naranjo, C. (1999). *Entre meditación y psicoterapia*. Victoria: Ediciones La llave.
- Nhat, T. (2012). *La paz está en tu interior*. Barcelona: Espasa libros.
- Ornstein, R. (1979). *Psicología de la conciencia*. México: Manual Moderno.
- Rodríguez, B. (2012). *Terapia narrativa basada en atención plena*. Barcelona: Descleé de Brouwer.
- Sarmiento, M. (2013). Mindfulness. Una propuesta de rehabilitación neuropsicológica. Universidad de San Buenaventura Colombia. *Avances en psicología latinoamericana*, vol. 31, núm. 19, pp. 140-155.
- Shinoda, J. (2006). *El sentido de la enfermedad*. Barcelona: Kairós.
- Siegel, D. (2010). *La mente en desarrollo*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Siegel, D. (2012). *Mindfulness y psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Simón, V. (2007). Mindfulness y neurobiología. *Revista de psicoterapia. Universidad de Valencia*, vol. XVII, núm. 66/67, pp. 5-30.
- Stahl, B. y Goldstein, E. (2010). *Mindfulness para reducir el estrés*. Barcelona: Kairós.
- Vera, J. y Valenzuela, J. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & sociedad*, 24(2), pp. 271-282.
- Welwood, J. (2002). *Psicología del despertar*. Barcelona: Kairós.
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- Wilber, K. (1988). *El proyecto Atman*. Barcelona: Kairós
- Wilber, K. (1990). *El espectro de la conciencia*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, Patten, Leonard y Morelli. (2010). *La práctica integral de vida*. Barcelona: Kairós.

La neuroteología: una oportunidad para encontrar nuestro lazo con lo trascendente

M. Fabio Altamirano Fajardo

Resumen

Apenas en la década de los 60 un escritor Británico, en una novela, señala que puede haber un espacio de conocimiento donde coincidan la teología con la ciencia, ambas han tenido disputas históricas importantes. Apenas entrado este siglo, ciencia y teología encuentran un área común de discusión en la neuroteología. Hasta el día de hoy, esta nueva ciencia ha tenido dificultad para delimitar su objeto de estudio, se habla de situar a Dios en el cerebro, de demostrar, incluso, la existencia de Dios a través de estudios en el propio ser humano. La pretensión del presente artículo es hacer una propuesta a ese respecto haciendo una revisión de lo ya escrito, de los elementos que, desde el punto de vista humano y teológico, tendría que coincidir en esta nueva ciencia.

Palabras clave: Neurología, Neurotransmisores, Teología, Revelación, Neuroteología

Abstract

Only in the 1960s did a British writer, in a novel, point out that there may be a space of knowledge where theology and science coincide, both of which have had important historical disputes. Just entered this century Science and theology find a common area of discussion in neurotheology. To this day, this new science has had difficulty in delimiting its object of study, there is talk of placing God in the brain, to even show the existence of God through studies in the human being itself, The pretension of the present article is to make a proposal in this respect by making a revision of what has already been written, of the elements that, from the human and theological point of view, would have to coincide in this new science.

Key words: Neurology, Neurotransmitters, Theology, Revelation, Neurotheology



Introducción

A lo largo de la historia de la humanidad el tema de la religión es una constante que es posible abordar desde muchas perspectivas; es innegable que para el ser humano la necesidad de una creencia que, de alguna forma, favorezca la garantía de protección en la vida cotidiana así como la salvación después de la muerte. Esta garantía se relaciona, habitualmente, con el reconocimiento de una divinidad. La relación entre el hombre y su dios, cualquiera que éste sea, está presente desde el origen de los tiempos. Desde que el ser humano inició su caminar por la Tierra ha visto fenómenos naturales que no puede explicar y éste fue el inicio del reconocimiento de fuerzas más allá de su comprensión, posteriormente pudo identificar espacios profanos o comunes y los espacios sagrados, los

que estaban relacionados con la influencia directa de la divinidad.

Más adelante se da inicio a las grandes religiones de la antigüedad, muchas de ellas panteístas o politeístas, localizadas en África, Asia y en los pueblos Indoeuropeos; otras monoteístas en Egipto y el Próximo Oriente. Con ellas y en ellas se forjan las bases de las creencias que todavía persisten en el mundo actual.

La creencia y la fe

Dentro de todo contexto religioso el tema de la fe siempre está presente. La Real Academia de la Lengua Española (2014) define la fe de los siguientes modos: "a) en la religión católica, primera de las tres virtudes teologales, asentimiento a la revelación de Dios, propuesta por la Iglesia; b) Conjunto



de creencias de una religión; c) Conjunto de creencias de alguien, de un grupo o de una multitud de personas”.

Por otra parte, el Catecismo de la Iglesia Católica habla de las características de la fe del modo siguiente: “La fe es un don de Dios, una virtud sobrenatural infundida por Él (153). Sólo es posible creer por la gracia y los auxilios interiores del Espíritu Santo. Pero no es menos cierto que creer es un acto auténticamente humano. No es contrario ni a la libertad ni a la inteligencia del hombre depositar la confianza en Dios y adherirse a las verdades por Él reveladas (154)”.

Para poder comprender mejor la anterior idea se precisa definir la gracia desde la misma fuente (Iglesia Católica, s.d.): “La gracia es el *favor*, el *auxilio gratuito* que Dios nos da para responder a su llamada: llegar a ser hijos de Dios (cf. *Jn* 1, 12-18), hijos adoptivos (cf. *Rm* 8, 14-17), partícipes de la naturaleza divina (cf. *2 P* 1, 3-4), de la vida eterna (cf. *Jn* 17, 3)”.

Lo anterior sin duda queda en el terreno de lo espiritual y de lo trascendente. Lo que tiene un valor especial para el creyente y de ninguna forma se trata de poner en tela de duda o de juicio las bases de cualquier tipo de creencia. En principio todas las religiones merecen un respeto profundo y legítimo.

De hecho muchas de las habilidades que el ser humano posee le son dadas en forma de dones, un ejemplo puede ser la voz, otro puede ser la inteligencia. Es claro que existe una diferencia importante entre los dones espirituales y los dones propios de habilidades humanas, sin embargo, no

hay lugar a dudas, todos éstos requieren de un sustrato biológico; en el caso de las artes humanas pueden ser la laringe o la facilidad de las conexiones neuronales. Es de esperarse que en el caso de los dones del Espíritu, que son entendimiento o inteligencia, sabiduría, consejo, fortaleza, ciencia, piedad y temor de Dios, también se requiera de un mecanismo biológico que posibilite su desarrollo.

Religión y ciencia

Si bien la ciencia y la religión han tenido sus diferencias históricas, hoy por hoy al parecer han coincidido. En estos últimos años ha habido muchas fusiones entre las ciencias y otras disciplinas, por ejemplo la Psico-biología, la mecatrónica o la antropología forense, sólo por poner algunos ejemplos. La coincidencia a la que se hace mención es la neuroteología.

Como antecedente podemos señalar que en torno al año 1800 el médico y neuroanatomista alemán Franz Joseph Gall desarrolló la frenología, que era una pseudo-teoría médica que tuvo mucho auge en el siglo XIX, y según la cual cada tendencia o facultad en el ser humano radica en una zona particular del cerebro que tiene correspondencia con un determinado relieve del cráneo, que incluso podría desarrollarse en función del perfeccionamiento propio de la habilidad señalada. Obvia decir que esta idea fue totalmente desechada conforme se fueron conociendo las funciones cerebrales y su fisiología.



Franz Joseph Gall

El término neuroteólogo surge en 1962, en el contexto de la novela *La Isla* de Aldous Huxley (1984, p. 63):

- Me envía a mí a jugar en el jardín para que los mayores puedan hacer su trabajo tranquilos. ¿Pero quiénes son los mayores?

- No me pregunte a mí -repuso ella-. Esa es una pregunta para un neuroteólogo.

- ¿Qué quiere decir eso? -preguntó él.

- Quiere decir precisamente lo que dice. Alguien que piensa en la gente, simultáneamente en términos de la Clara Luz del Vacío y del sistema nervioso vegetativo. Los mayores son una mezcla de Mentalidad y fisiología.

Es interesante mencionar que la frase de la Clara Luz del Vacío es en referencia a lo insubstancial o a lo espiritual mencionado en el *Libro Tibetano de los muertos* (Sanbhava, 1994); esto implica que el quehacer de neuroteólogo es establecer una relación entre lo impalpable y lo fisiológico.

A partir de la idea del objeto de estudio del neuroteólogo, más tarde se define la neuroteología como “el intento de averiguar si existe o no un específico ‘lugar de Dios’ (*God spot*) en el cerebro” (Gaitán, 2012, pp. 7-8). Ramachandan (1998) lo sitúa en el lóbulo temporal, en particular en el núcleo de la amígdala y Muramoto (2004) en la corteza prefrontal medial, en el lóbulo frontal del cerebro (Gaitán, 2012).

Siguiendo con la búsqueda de definir la neuroteología, tres científicos, Newber, d’Aquili y Rause, mencionan que: “la neuroteología explora la teología desde una perspectiva neurológica, ayudándonos a entender la urgencia humana de la religión y el mito religioso” (Gaitán, 2012, p. 9)

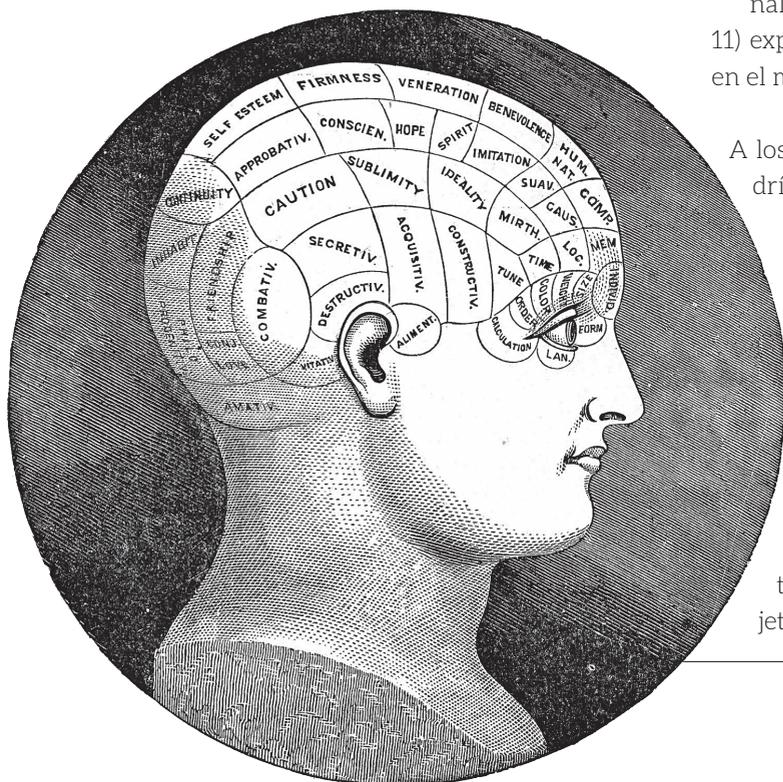
El propio Gaitán (2012) hace mención de que Huxley busca conocer y promover las experiencias religiosas. Para mejor comprender esto es básico definir lo que es una experiencia religiosa, hay que considerar que además de que este concepto es poco aprehensible en sí mismo, también puede ser definido de forma distinta desde

muchas perspectivas; por ejemplo la sociología, la psicología, la fenomenología, la filosofía y la teología, entre otras.

Es posible que la definición pueda sintetizarse en que la experiencia religiosa es la experiencia de hombres y mujeres que descubren la presencia de lo divino en su propia existencia como irrupción de la trascendencia en el ámbito de lo humano, experiencia que asume formas diversas según las circunstancias concretas de quien la vive y que, por lo tanto, es mutable, histórica, situada (Corpas, 2010).

A esta definición hay que agregarle las características propias de la experiencia religiosa que según Gaytán (2012, p. 12) son:

- 1) sensación de la existencia de un designio divino en la vida de la persona;



- 2) toma de conciencia de una Presencia que todo lo abraza;
- 3) sentido de unión con el Ser Divino o el Cosmos Divino;
- 4) toma de conciencia de la ayuda divina recibida en respuesta a las plegarias;
- 5) conciencia de ser atendidos o guiados por la Divinidad;
- 6) conciencia de una Presencia Divina en la naturaleza;
- 7) experiencia de que el “Yo” y todas las demás cosas son “Una” con el Ser Divino;
- 8) sensación de haber “alcanzado” el Fundamento Ultimo de la realidad;
- 9) pérdida del sentido de espacio y tiempo;
- 10) sensaciones positivas de paz, alegría profunda y amor incondicional;
- 11) experiencia de una absorción feliz en el momento presente.

A los once rasgos mencionados podrían añadirse también:

- 12) pérdida del sentido de la causalidad;
- 13) sensaciones de vitalidad y bienestar físico y mental;
- 14) inefabilidad de la experiencia (limitación del lenguaje y del pensamiento para explicar su contenido);
- 15) cambios positivos en la actitud y comportamiento del sujeto (Rubia, 2009).

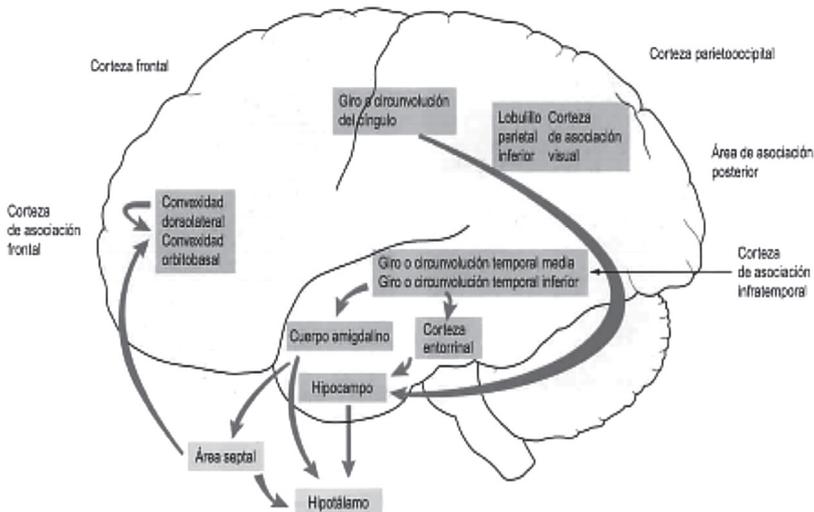
Lo que el mismo Zubiri reafirma cuando dice que: "Y esto es así porque el problema de Dios está ya planteado en la constitutiva religación de la existencia humana, que es la dimensión previa a toda demostración racional de la existencia de Dios" (Nieva, 2011, p. 45). Es de aquí de donde surge el tema de la necesidad humana de volverse a ligar con su Origen, o dicho de otra forma con Su Creador, otorgando a esta idea un sentido religioso. La religión no es absolutamente indispensable, y menos aún una religión en particular: "las tres orientaciones básicas de plasmación teísta de la religación (la politeísta de la dispersión, la panteísta de la inmanencia y la monoteísta de la transcendencia única y personal), si bien tienen su origen en el logos, sólo encuentran una posible fundamentación profunda en la razón" (Solari, 2010, p. 129).

De aquí que, en el presente trabajo, se tome la idea del religamiento como una condición propiamente humana en el sentido más general, ya que algunas posturas en este sentido apuntan más al presupuesto de una deidad y no sólo a la percepción de un poder superior.

La neuroteología

Dentro de la neuroteología, el estudio de estos fenómenos puede ser un tema interesante pero ciertamente sería difícil encontrar alguien que viva en la actualidad este tipo de experiencias; además, el fenómeno tendría que ser estudiado en el momento preciso en que se hace evidente este estado. Muchos estudios a este respecto han hablado de ciertos cambios en las conexiones neuronales del lóbulo temporal

Figura 2. Relaciones del sistema límbico.



Tomado de: Crossman, A., Nealy, D. Neuroanatomía, Elsevier, Barcelona, 2007 pag. 165



del cerebro, desde donde se explican percepciones visuales o auditivas particulares, con mucha frecuencia relacionadas con temas religiosos; por otro lado, según Rubia (2016, p. 20), intervienen el sistema límbico (figuras 1 y 2) y el núcleo de la amígdala para que se generen esos sentimientos que se describen en este tipo de experiencias como son el terror y la fascinación.

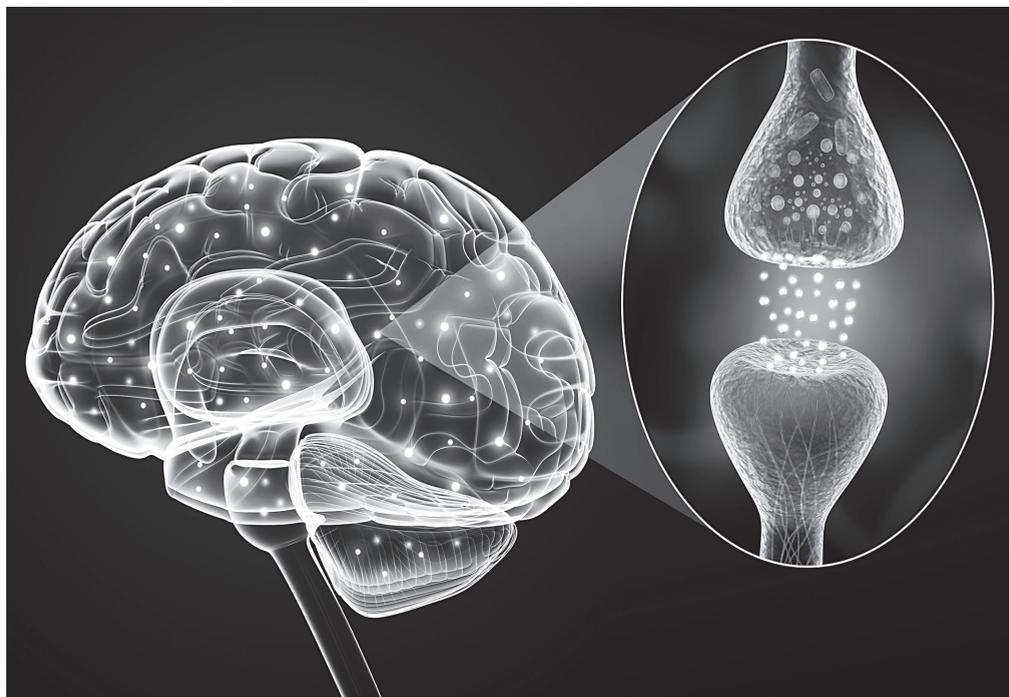
Lo cierto es que queda claro qué no es la neuroteología: no es una ciencia que pueda encontrar o confirmar, particularmente en el cerebro, la existencia o no existencia de Dios; tampoco es una ciencia que en este momento pueda demostrar las relaciones entre la neurología y las experiencias religiosas o místicas. En esta línea se ha intentado “reproducir” estas experiencias a través de los denominados estados alterados de conciencia, mediante drogas, lo cual, si bien puede duplicar algunas de las percepciones propias de este tipo de experiencias, las alteraciones que producen no cumplen a cabalidad con las características propias de las experiencias místicas; en el mejor de los casos abren canales o facilitan o estimulan de forma intensa la acción de los neurotransmisores.

Según Michael Blume (2011) existen cinco perspectivas de la neuroteología que se traslapan; la primera es la del lugar de Dios (*God spot*) donde se explica que, siguiendo a Persinger y a Ramachandran, existe un lugar en el lóbulo temporal de cerebro donde se forja la experiencia religiosa. En la segunda se afirma que la religión es un “virus” de la mente (*Religion as a virus of the mind*) y se propone que, a través de la cultura se va transmitiendo la idea de la

religión y ésta se “hospeda como un virus de la mente” (la traducción es mía) (Blume, 2011, p. 309). La tercer perspectiva es que la religión es una narrativa del cerebro, donde, siguiendo a Hume, las creencias tienen su raíz en las funciones naturales de nuestros sistemas perceptivos; partir de lo que vemos u oímos se van estructurando estas creencias. La cuarta idea es que, siguiendo a Nina Azari y a Petra Stoerig, la religión es el resultado de las interacciones sociales; finalmente, la quinta configuración es que el cerebro religioso es una parte de la historia evolutiva humana. Esta última idea es descartable en el sentido que desde el origen de la humanidad la representación de una separación entre lo profano y lo sagrado ha estado presente y es fácil de reconocer en los estudios de las culturas ágrafas (Henri-Charles, 1979). En las cuatro visiones anteriores es factible no perder de vista que sí existe una posibilidad de certeza y de interrelación entre las propuestas.

Lo que queda claro con todo lo anterior es que la neurología y la teología tienen campos que se intersectan y de aquí surge la propuesta que se hace frente a la confirmación de la presencia del neurotransmisor VMAT2 en relación con la capacidad de re-ligamiento y las manifestaciones de fe, u oración.

El neurotransmisor VMAT 2 es una sustancia que aparece en relación con la dopamina y la serotonina a nivel de las sinapsis neuronales; la dopamina es un neurotransmisor que actúa como simpaticomimético es decir estimulando la acción del sistema nervioso simpático y con ello promoviendo el aumento de la frecuencia



cardíaca y de la presión arterial; por eso se utiliza en situaciones de shock,¹ pero también desde el punto de vista psicológico está involucrada en situaciones de atención, placer y apego cuando actúa a nivel del sistema límbico² y en el área prefrontal.³

Por su parte, la serotonina funciona como un modulador del funcionamiento de otros neurotransmisores, como son la noradrenalina o la dopamina, pero tam-

bién disminuye las respuestas de agresión y de ira, modula el hambre y el sueño, regula la temperatura del cuerpo, modula el estado de ánimo, influye en la respuesta sexual humana, inhibe el vómito, tiene que ver con el control de la actividad motora, cognitiva y perceptiva y regula la secreción de hormonas. Pero sobre todo se relaciona con la depresión y la ansiedad.

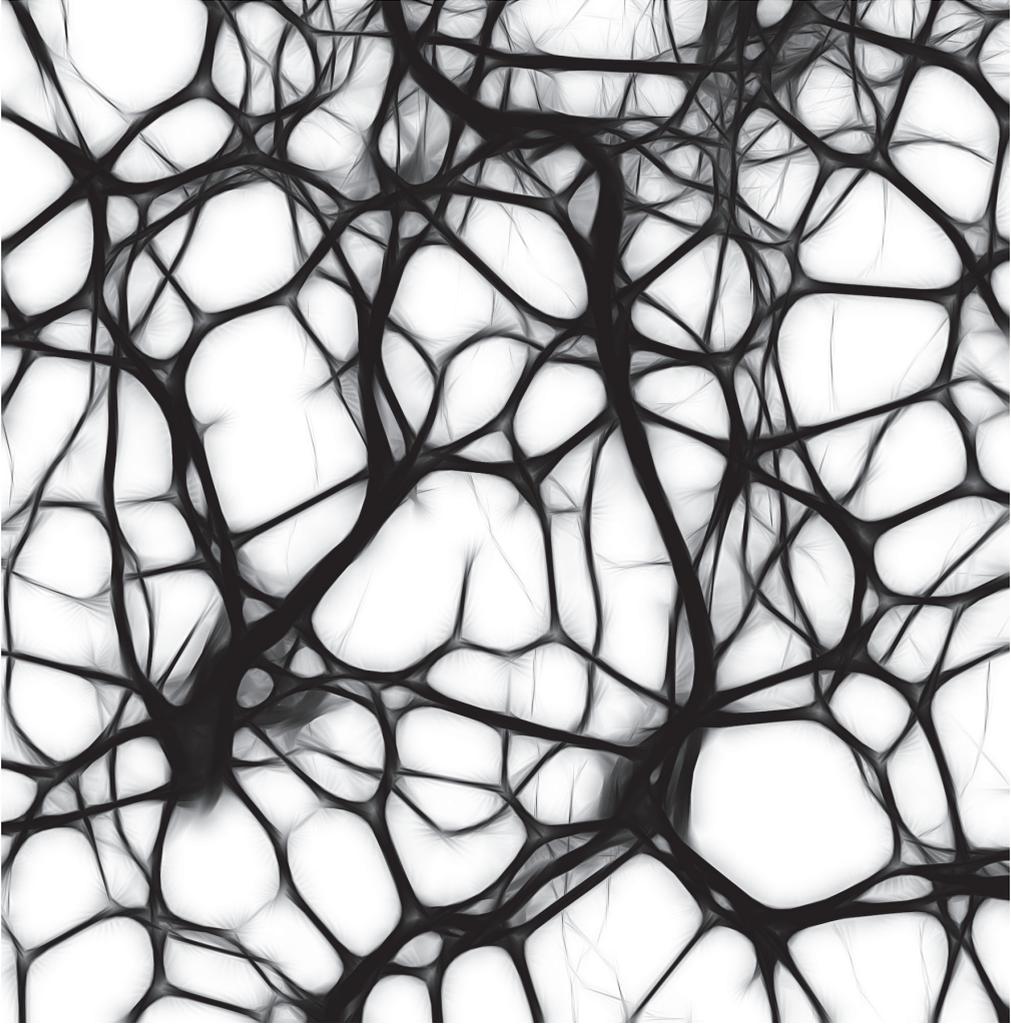
Lo interesante de esto es que ambos transmisores tienen relación con el VMAT2 y que la producción de éste está relacionada con un gen localizado en el brazo largo del cromosoma 10, lo que significa que su presencia está determinada de forma genética.

En el año 2016 se publicó un estudio que incluyó a una población de 2,000 personas en la Ciudad de Tabriz, Irán

¹ Esto se refiere a estados físicos donde la presión arterial desciende de forma abrupta como consecuencia de hemorragias, dolores muy intensos o fallas orgánicas múltiples.

² El sistema límbico es un lóbulo cerebral complejo que se ubica en la parte interna, o medial, del cerebro y alrededor del cuerpo caloso que es la estructura que une ambos hemisferios cerebrales.

³ La corteza prefrontal es la estructura más anterior del lóbulo frontal del cerebro está involucrada en los comportamientos complejos, en la expresión de la personalidad, en los procesos de toma de decisiones y en el comportamiento social.



(Asadi, Gholizadeh, Jamali, y Habibi, 2016) en relación con la creencia religiosa; aunque estadísticamente no es concluyente en sí mismo, sí existe, aparentemente una relación entre la religiosidad y la presencia del neurotransmisor.

Del estudio citado en el párrafo anterior se desprende que la idea de la presencia del gen es importante más no determinante en el tema de la capacidad humana

de religarse con Dios, cualquiera que sea la idea de Él.

Es importante señalar también que el lóbulo temporal (figura 1) del cerebro, con frecuencia está relacionado con aspectos que pueden ser interpretados como religiosos, aunque el padecer una hiperexcitación eléctrica, o epilepsia, de esta área puede manifestarse con alucinaciones de diversas características:

Puede observarse cualquiera de los siguientes fenómenos: crisis de *déjà vú* (ya visto), *jamais vú* (nunca vivido), estado de ensueños, temor, placer, deseo de atacar a alguien, aborrecimiento, sensación de ser transportado a otro lugar u otro mundo, estar viviendo en otra dimensión, alucinaciones visuales estructuradas que muchas veces están asociadas a la sensación de placer o desagrado (Cornejo y Toro, 2011, p. 25)

La sintomatología es pleomórfica e incluye: delirios, ilusiones, alucinaciones visuales y auditivas (que pueden tener contenido religioso), ideas de referencia, paranoia, interdigitación, inserción del pensamiento y bloqueo de este, delirio celotípico de grandiosidad entre otros. Existe una insistencia obsesiva perseverativa en oposiciones (ambivalencia) (blanco/negro, bueno/malo, derecho/izquierdo). Los ataques típicamente duran horas o pueden ser más prolongados y los síntomas fluctúan teniendo síntomas afectivos y comportamiento agitado (Cornejo y Toro, 2011, p. 45)

Este tipo de padecimiento, aunque frecuente, es uno de los menos diagnosticados y con mucha frecuencia es aprovechado por líderes religiosos para la apertura de iglesias o credos nuevos; el ejemplo más cercano que es posible mencionar es el de la Nueva Jerusalén en el pueblo de Pururarán Michoacán, donde se instituye este nuevo credo bajo la base de al menos tres videntes, donde si bien los dos últimos puede haber la duda de su don, la primera, de nombre Gabina Sánchez, es muy posible que, según los datos indirectos del trabajo de Lémus (2014), los tipos de crisis que tenía en público se asocien a este padecimiento.





La religión y la religiosidad

La idea que se propone de Religión viene de

Lactancio (quien) hace derivar *religio* del verbo *religare*: religar (*ligare*: ligar): 'El término *religio* proviene del vínculo de la piedad, porque Dios se vincula (*religaverit*) al hombre y lo ata mediante la piedad'.

La idea de vínculo, *religación*, es aquí determinante y actúa en ambos sentidos: el vínculo inicial viene de Dios, porque es él quien propone una *alianza* a su criatura. La religión se convierte entonces en la 're-ligación' de piedad que liga al hombre a Dios (Gordin, 2010, p. 98-99)

En base a las ideas de Michael Blum, ya expuestas, la propuesta que se presenta es que, ciertamente, la necesidad de un religamiento con un ser supremo es inherente a la naturaleza humana; así lo señala Morales (2001, p. 39): "La dimensión religiosa es parte constitutiva del ser humano. Que tiende por naturaleza al reconocimiento y a la adoración de Dios. El sentido más profundo de la dignidad humana radica justamente en su tendencia a la comunión con el Ser divino".

Quien a su vez se apoya en los Documentos del Concilio Vaticano II: "El hombre es invitado al diálogo con Dios desde su nacimiento, pues no existe sino porque,

creado por amor, es conservado siempre por amor; y no vive plenamente según la verdad si no reconoce libremente aquel amor y se entrega a su Creador" (GS, 19).

Y aunque esto puede parecer una idea eminentemente cristiana, Mircea Eliade lo menciona, de alguna forma:

La posición erguida sólo puede mantenerse en estado de vigilia. Precisamente gracias a la postura vertical puede organizarse el espacio conforme a una estructura inaccesible a los prehomínidos: en cuatro direcciones horizontales proyectadas a partir de un eje central de «arriba abajo». En otras palabras: el espacio queda organizado en torno al cuerpo humano, como extendiéndose por delante, por detrás, a derecha, a izquierda, por arriba y por abajo. A partir de esta experiencia original, la de sentirse «proyectado» en medio de una extensión aparentemente ilimitada, desconocida, amenazante, se elaboran los diferentes medios de *orientatio*, pues no se puede vivir por mucho tiempo en medio del vértigo provocado por la desorientación. Esta experiencia del espacio orientado en torno a un «centro» explica la importancia de las divisiones y particiones ejemplares de los territorios, las aglomeraciones y las viviendas, así como su simbolismo cósmico (Eliade, 1999, p. 23)

Y ratifica la idea más adelante cuando dice: "Si consideramos a los paleoantropólogos como 'hombres completos', se sigue

de ahí que poseían también cierto número de creencias y que practicaban determinados ritos. Pues, como ya hemos dicho, la experiencia de lo sagrado constituye un elemento más de la estructura de la conciencia (Eliade, 1999, p. 26)".

Si se parte de la noción de que la experiencia de lo sagrado es un elemento constitutivo del ser humano es de esperarse que esto, de alguna forma, pudiera tener un sustrato biológico que lo facilite. Hay que recordar que lo genético no necesariamente es sinónimo de determinación; es un hecho que cuando se encuentra, por ejemplo, un gen que predispone a una determinada enfermedad, la patología solo se desarrolla en la medida que otros factores intervienen, baste el ejemplo de la Diabetes Mellitus, una enfermedad que, como se sabe, se transmite en forma hereditaria, pero a este precedente es necesario que se le sumen elementos como la obesidad, la dieta rica en azúcares refinados o carbohidratos que a su vez se transforman en azúcares.

De la misma manera la presencia del gen que facilita la presencia del VMAT2, no puede determinar por sí mismo la creencia religiosa, sin embargo es digno de considerarse que quienes poseen este elemento en su genoma tengan una tendencia a la búsqueda de alguna forma de re-ligamiento con algún Ser Superior.

Para que el proceso descrito en el párrafo anterior pueda darse, es necesario que exista tanto el sustrato cerebral, como las uniones de células nerviosas que hagan viable el proceso y, de la misma forma, se requiere de la presencia de sustancias



neurotransmisoras (dopamina y serotonina), es decir factores psico-biológicos que hagan posible la manifestación de ciertas conductas relacionadas con esta búsqueda y que a su vez hagan contacto con las redes neuronales (pre-frontales) encargadas de los procesos racionales. De esta manera es factible que aun cuando no exista un antecedente sociocultural o educativo en lo referente a aspectos religiosos, si existirá al menos el deseo de encontrar respuesta a esa necesidad, con frecuencia encontrando formas no institucionales de religamiento.

Entorno y religión

Si existe un antecedente de instrucción religiosa, ya sea proveniente del ámbito familiar o escolar o incluso elementos de construcción social en cuanto a aspectos de creencia, será suficiente para que frente a la existencia del gen sea posible alguna forma fuerte de relación con la divinidad. De no existir este gen, se dará la atención a los ritos y fórmulas religiosas de manera rutinaria o por simple costumbre; también cabe la opción de que más tarde o más temprano se dejarán de lado las manifestaciones de una fe que en realidad nunca existió como tal. Lo anterior acorde con la segunda propuesta de Blum.

Es evidente que frente al reforzamiento social, cultural y/o familiar la fuerza estructural de la creencia se puede ir consolidando y es posible que vaya decreciendo de no existir apoyos piadosos; no hay que perder de vista que la genética sigue las leyes de Mendel, donde los genes

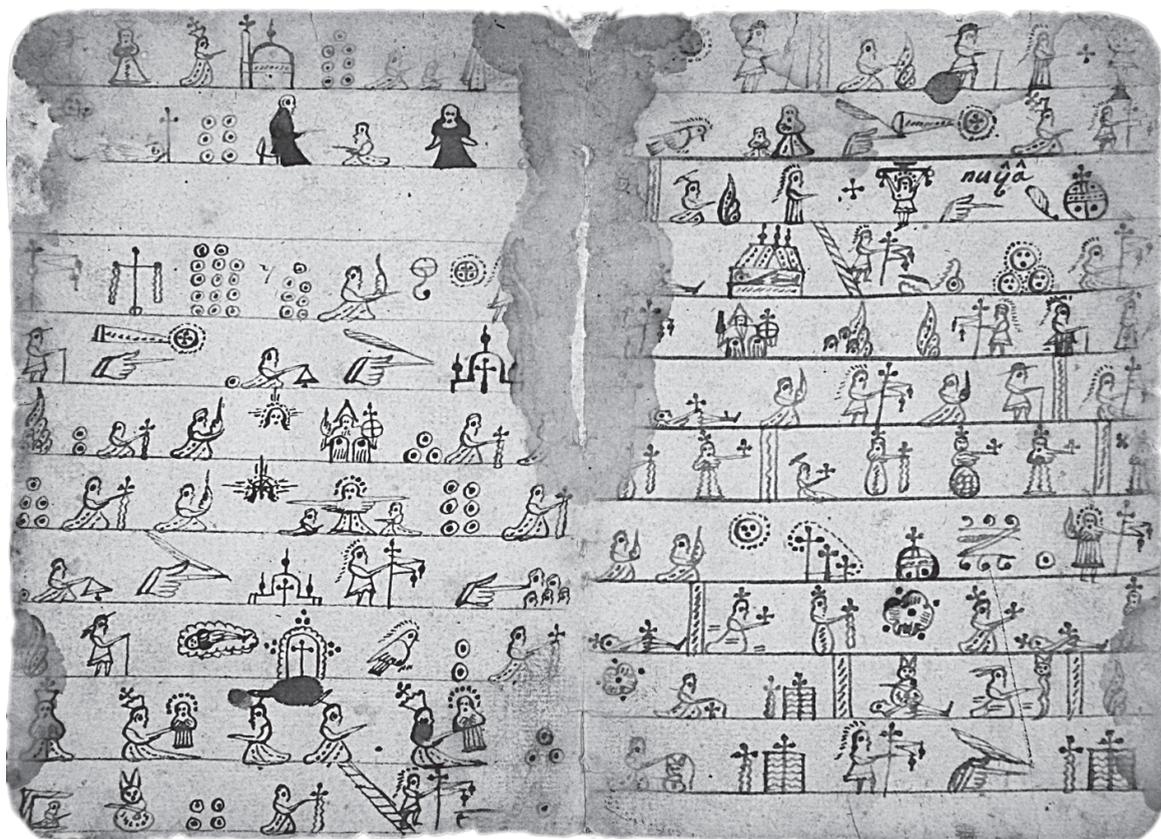
que nos son predominantes solo se heredan de forma limitada, no uniforme. Recordemos la típica imagen de la rosa roja y la rosa blanca que producen una rosa roja, dos de color rosa y una blanca. Con este tipo de genes sucede lo mismo frente a la herencia del gen del brazo largo del cromosoma 10, basta que uno sólo de los padres lo tenga y el otro no para que la presencia de éste en los herederos sólo sea fuerte en uno de cuatro, es decir en el 25% de los vástagos.

Hay que mencionar que en la actualidad la representación de lo religioso es bastante pálida, lo cual implica que la influencia externa en lo relacionado con aspectos religiosos sea en sí misma débil.

Para mostrar lo anterior basta revisar la encuesta realizada por Suarez (2013), la cual fue realizada en la zona del Ajusco en la Ciudad de México. En ella se dice que:

En términos religiosos, una característica de la zona es la pluralidad. El relativamente pequeño territorio cuenta con dos parroquias católicas, dos capillas, cuatro iglesias protestantes, cuatro pentecostales, dos iglesias bíblicas no evangélicas, dos tiendas de santería, una tienda de culto a la Santa Muerte y numerosas expresiones de religiosidad popular (Suárez, 2013, p. 51)

Es notable la gran variedad de modalidades de creencia; en realidad para el tema del religamiento no es importante la figura de ser supremo en la cual se cree, ni si ésta forma está ligada a una institución.



También es de tomar en cuenta la frecuencia de participación ritual, lo que, sin duda, es reflejo de la periodicidad con la que el creyente hace evidente, al menos de forma externa, su alianza con el objeto de su fe. Es de notarse que en la encuesta de Suárez no se especifica la creencia:

Sobre las prácticas más tradicionales, la frecuencia de participación en una ceremonia religiosa tiene la siguiente distribución: “una vez por semana o más”, 33%; “una vez al mes”, 19%; “una vez al año (ceremonias importantes)”, 19%; “nunca o casi nunca”, 19%.

Asimismo 47% no asiste por falta de tiempo y 20% por falta de interés. La oración es practicada diariamente por 58%, “cada que me nace” por 20%, una vez a la semana, por 7%, y nunca, por 8% (Suárez, 2013, p. 51).

Sin lugar a duda, la tradición en México es la religión católica, más aún en las zonas suburbanas; por ello se muestra la creencia en las ideas propias de esta influencia, la cual, se supone, inicia dentro del ámbito familiar, lo que se hace evidente en la distribución por grupos etáreos: “la creencia en Dios es elevada –más de 90%–



Frecuencia de oración y prácticas populares

	Grupo I 18-29 (%)	Grupo II 30-49 (%)	Grupo III 50-69 (%)	Grupo IV 70-88 (%)
Con qué frecuencia hace oración				
Diario	28	51	72	79
Cada que me nace	32	23	17	6
Nunca	20	5	4	4
Prácticas populares				
Tiene altar u objeto religioso	74	77	86	85
Ha recibido alguna imagen en casa	40	39	51	62
En fiesta de Guadalupe (diciembre) reza en el barrio	24	23	34	43
Durante el año pasado, hizo una manda	21	25	26	26

Tomado de Suárez, 2013, p. 56.

y tiene poca distancia en los grupos II, III y IV, mientras que para los jóvenes el porcentaje sólo alcanza 77%" (Suárez, 2013, p. 54).

La divinidad y el religamiento

La mayoría de las religiones inician por un relato mitológico, en las religiones mono-teístas este mito es revelado por la Divinidad, por lo que se denomina Revelación; en el caso de el judaísmo la revelación es Palabra de Yahve plasmada en los cinco primeros libros: *Bereshit* (בְּרֵאשִׁית), "En el comienzo", *Shemot* (שְׁמוֹת), "Nombres", *Vayikrá* (וַיִּקְרָא), "Y llamo", *Bemidbar* (בְּמִדְבָּר), "En el desierto", *Devarim* (דְּבָרִים), "Palabras"/"Cosas"/"Leyes", que corresponden al *Génesis*, *Éxodo*, *Levítico*, *Números* y *Deuteronomio* respectivamente. En la religión católica el Antiguo Testamento es parte de la herencia hebrea, y por eso la denominación histórica de las religiones cristianas en general es judeo-cristina. En el caso del islam la palabra es revelada por el ángel Gabriel y dictada por el propio Alá: "El sagrado corán es la Revelación divina que recibió el Profeta Ma-

homa de Dios por intermedio del ángel de la Revelación: Gabriel" (Corán, 2014, p. VIII). La idea de mencionar lo anterior es que históricamente la divinidad se hace presente en la vida humana, "acercándose" al ser humano en virtud de que, por definición, la divinidad, cualquiera que esta sea, es inabordable para la razón al igual que sus acciones. Es por tanto que la divinidad tiene que iniciar las acciones para que el ser humano pueda aliarse con el, de aquí que el término *alianza* sea importante para la mayoría de las religiones.

Las ideas plasmadas en los dos párrafos anteriores son importantes para el tema en el sentido de que si la divinidad da ese primer paso en el acercamiento al hombre es de esperarse, al menos para el creyente, que en el ser humano exista algún elemento que facilite su parte para establecer la relación con la divinidad.

Es importante aquí recordar que puede o no existir la transmisión de cada creencia, con lo que se conformaría el ambiente que, a su vez, proveería las bases de una fe determinada por el ambiente familiar o social.

La metodología

Es necesario señalar que en la actualidad existen recursos técnicos y tecnológicos para el estudio del cerebro, como son la tomografía por emisión de positrones (PET por sus siglas en inglés), la resonancia nuclear magnética dinámica, el electroencefalógrafo cualitativo o mapeo cerebral, todos ellos con la posibilidad de ser complementarios en la ubicación de zonas cerebrales activadas durante el proceso de religamiento. Además, también existen las pruebas bioquímicas que permiten cuantificaciones de metabolitos o residuos de neurotransmisores involucrados en el proceso de religamiento, como las ya citadas dopamina y serotonina. Hay que incluir también los estudios genéticos que posibilitan el establecimiento de la relación entre la fe y el VMAT2.

Por otra parte, el establecimiento de protocolos de investigación en esta área son fundamentales; también son oportunas las propuestas realizadas mediante el trabajo inter y transdisciplinario donde intevengan, fisiólogos, neurólogos, bioquímicos, sociólogos, antropólogos y teólogos en una comunicación abierta al verdadero trabajo de equipo donde la opinión y postura de cada uno tenga peso en la exploración de la mejor comprensión del ser humano. Del mismo modo, es preciso señalar que es necesario el finaciamiento de este tipo de investigaciones tanto por instituciones de educación superior como por insitutos de investigación, dado que la realización de los estudios especializados tiene costos altos, aunque valdría la pena

hacer un llamado a los gabinetes de estudios paraclínicos para que participen como coautores en este tipo de indagaciones que tienen impacto en toda la humanidad.

En conclusión

Sería trascendente para la neuroteología el establecer que su punto de interés no puede ser la existencia o no de la divinidad; tampoco puede centrar su atención en la ubicación de una estructura física donde se situe la divinidad como tal. No puede centrarse en las experiencias místicas de forma exclusiva, en primer lugar porque además de lo extraordinario de éstas en la actualidad, muy pocas son reconocidas como reales o legítimas y muchas de





ellas pueden ser fácilmente reconocidas como alteraciones neurológicas del lóbulo temporal ya que se asocian a características clínicas francamente comprobables de epilepsia. En este aspecto sería importante señalar que vale la pena el estudio clínico de personas con alucinaciones, particularmente de tipo religioso, para descartar procesos patológicos, que más que importancia religiosa o teológica tienen relevancia en lo humano por atender una enfermedad de forma oportuna.

También se considera difícil relacionar, de inicio, las experiencias analizadas bajo el efecto de las drogas, ya que se considera que éstas, si bien pueden abrir ca-

nales o facilitar relaciones neuronales, en la realidad no es posible establecer el religamiento como una condición habitual del sujeto, así como tampoco se puede definir si la disposición religiosa está presente de forma normal.

Para finalizar hay que señalar que los estudios de tipo neuroteológico tienen una preeminencia en la profundización del conocimiento de la realidad humana, así como destacar la importancia de protocolos transdisciplinarios donde exista colaboración profesional, institucional y de iniciativa privada, en bien de un mejor entendimiento de la naturaleza del ser humano.



Bibliografía

- Asadi, S., Gholizadeh, Z., Jamali, M., & Habibi, S. (2016). "VMAT2, gene molecular study of 2,000 peoples in the religious behavior and belief in God of citizens of the city of Tabriz in Iran". *SOJ Genetic Science*, Irán.
- Blume, M. (2011). God in the brain? How much can "neurotheology" explain? *Zukunftsperspektiven im theologisch-naturwissenschaftlichen*, Marburg.
- Cornejo, J. W., y Toro, M. E. (2011). *Epilepsias del lóbulo temporal*. Medellín: Comunicación Visual SAS.
- Corpas, I. (2010). Experiencia religiosa y lenguaje religioso: Una aproximación teológica. *FRANCISCANUM*, vol. 52, núm. 153, pp. 57-95.
- Eliade, M. (1999). *Historia de las creencias y las ideas religiosas*. Barcelona: Paidós.
- Gaitán, L. (2012). ¿Puede la neuroteología ser considerada una disciplina científica? *Stoa*, vol. 3, no.6, pp. 5-29.
- Gordin, J. (2010). *La filosofía de la religión*. Barcelona: Herder.
- Henri-Charles, P. (1979). *Historia de las religiones, las religiones antiguas I*. Madrid: Siglo XXI.
- Huxley, A. (1984). *La Isla*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Iglesia Católica (s.d.). <http://www.vatican.va>. Obtenido de <http://www.vatican.va>: http://www.vatican.va/archive/catechism_sp/index_sp.html
- Lémus, J. J. (2014). *Cara de diablo*. México: Grijalbo.
- Morales, J. (2001). *Teología de las religiones*. Madrid: Rialp.
- Netter, F. (1967). *Atlas of neuroanatomy*. New York: CIBA Collection, Nervous system.
- Nieva, J. P. (2011). El acceso del hombre a Dios en Zubir. *Enfoques*, vol. 23 núm. 2, pp. 41-67.
- Rubia, F. (2016). *La conexión divina*. México: Ediciones Culturales Paidós.
- S.A. (2014). *El Corán*. México: Torno.
- Sanbhava, P. (1994). *El Libro Tibetano de los Muertos*. Barcelona: Kairós.
- Solari, E. (2010). La razón religiosa según Zubiri. *Teología y Vida*, vol. 51, pp. 105-159.
- Suárez, H. J. (2013). Fe y generación. Análisis de una encuesta sobre prácticas y creencias religiosas. *Alteridades*, vol. 23, núm. 45, pp. 49-62.
- Yokochi, Ch., Rohen, J., y Weinreb, E. (1991). *Atlas fotográfico de anatomía del cuerpo humano*. México: Interamericana-Mc Graw Hill.



Lealtad social en el ejercicio didáctico del docente

Héctor Sevilla Godínez

Resumen

El artículo delimita las distinciones entre la lealtad social y la responsabilidad social, definiendo a la primera como un sostén esencial de la segunda. Además, se presentan las características que consolidan el ejercicio didáctico en las aulas como una consecuencia de la lealtad social de los profesores hacia sus estudiantes. Se abordan las implicaciones del paradigma constructorista, dando por sentadas algunas de las competencias que son necesarias para el mundo contemporáneo. Además, delinea las prioridades del aprendizaje significativo con responsabilidad social. El artículo también enuncia la importancia de la autonomía, la vinculación de la educación con la vida, así como el liderazgo pertinente que tendría que permear el ejercicio docente. Con todos estos elementos se pretende matizar un conjunto de reflexiones sobre la impartición de cualquier asignatura desde una visión de lealtad social.

Palabras Clave: Educación, Lealtad Social, Responsabilidad, Didáctica, Aprendizaje.

Abstract

The article outlines the distinctions between social loyalty and social responsibility, defining the former as an essential basis for the latter. Furthermore, it presents the characteristics which consolidate the didactic exercise in the classroom as a consequence of the professor's social loyalty towards their students. It deals with the implications of the constructionist paradigm, under the assumption of some of the competencies which are necessary for the contemporary world. Furthermore, it outlines the priorities of significant learning towards social responsibility. The article also sets forth the importance of autonomy, the connection between education and life, as well as the pertinent leadership which must permeate the act of teaching. All of these elements attempt to assemble a set of reflections about the instruction of any subject from a social loyalty perspective.

Key Words: Education, Social Loyalty, Responsibility, Teaching, Learning.



1. La lealtad social nutre a la responsabilidad social

Ha sido recurrente el uso del término “responsabilidad social” en tono meramente discursivo. Por ello, repensar la responsabilidad social representa una práctica urgente; para lograrlo, es necesario problematizar el concepto referido. Si bien a los profesores y a los que se dedican a la educación se les han reiterado que deben convertirse en facilitadores, también pueden ser problematizadores, siempre y cuando tal rol sea entendido como una opción para aproximarse al tema de interés desde una óptica más compleja que permita comprender sustancialmente lo que se encuentra a la raíz de lo estudiado.

Si no repensamos la responsabilidad social tenemos el riesgo de intentar aparentarla mediante la referencia de cuentas, estadísticas o diversas informaciones, perdiendo de vista lo que esencialmente está a la base de su auténtica práctica: la lealtad social. No todo acto que sea asociado a la responsabilidad social supone que el actor sea realmente responsable, en el sentido de haber asimilado lo que ello significa; es posible aparentar responsabilidad social a partir de certificaciones o validaciones externas que se centran en distintos indicadores. Si bien las mediciones pueden resultar útiles, no siempre están acompañadas de una actitud honesta de lealtad social, la cual resulta menos temporal que la necesidad de aparentar o adaptarse. No todo acto responsable implica una lealtad de fondo, pero la lealtad social suele desembocar en conductas que pueden englo-

barse en algún parámetro de la responsabilidad social. Dicho de otro modo, la lealtad social es lo que sustenta la responsabilidad: constituye su esencia e impulso. Por ello, conviene fusionar la lealtad sustancial con la práctica responsable. Es óptimo combinar sólidos planteamientos filosóficos y los indicadores que evidencien la puesta en práctica del discurso. No es conveniente que solo exista una de las dos cosas.

Es obvio que no todas las sociedades están conformadas por individuos plenamente desarrollados o dotados de conciencia al más alto nivel, pero la lealtad social se erige en función de la carencia, a partir de las limitaciones. Es más sencillo ser leal a una sociedad en la que todos cumplen responsablemente con su labor u ofrecen su talento para la construcción de una comunidad más justa y equitativa; no obstante, incluso en los casos de sociedades problemáticas, entre las cuales se encuentra México y varios países latinoamericanos, la pobreza, la violencia o la ignorancia son factores que ofrecen una oportunidad de mejora y determinan el grado de compromiso que los ciudadanos comparten.

Todos encontramos día a día a individuos desinteresados de su patria, deseosos de imitar cualquier modelo de conducta destilado de otros países; también es común contactar a personas con un bajo compromiso social, que ensucian las calles, realizan su trabajo de manera mediocre, estafan, engañan, violentan o generan conflicto en los demás; no son inusuales los que critican con el mero afán de destruir, los que discriminan, los que no se unen a los reclamos genuinos o los que maltratan



el medio ambiente, la flora, la fauna y los recursos de la Tierra en función de sus intereses o comodidad. Es lastimosamente amplio el grupo de los que se han alejado de la ciencia, de la mística, del arte, de la filosofía o, en suma, de la sensibilidad hacia lo externo, debilitando sus facultades racionales, intuitivas, emocionales o estéticas. Aun en todos esos casos es necesario y heroico trascender la molestia inicial y comprometerse por ofrecer sin tregua las facultades de las que uno dice estar constituido, no tanto en función de recibir elogio o alabanza (en ocasiones nunca llegan), sino por la eximia lealtad social correspondiente.

Repensar la responsabilidad social y comprender su sostén en la lealtad social exige la consideración de una óptica multidisciplinaria que abarque aspectos socio-

lógicos, filosóficos, psicológicos, políticos y prácticos. Primeramente, cabe ubicar que la educación es un subsistema social, es decir, produce legitimación de algunas prácticas sociales. Como educadores socialmente leales, nos corresponde revisar las formas en que se están reproduciendo dichas prácticas. Mucho de lo que sucede en las instituciones educativas se realiza por la motivación de lograr un estatus individual; todos estamos sujetos a caer en ese juego de búsqueda de status, incluso mediante la legitimación de sabernos y ser vistos como socialmente responsables. Es obvio que tal autoconcepción sea una trampa que mantiene el truco de ostentarse validado mediante un tipo de categoría apreciable. El problema no es el reconocimiento, sino que en función de éste se logre esquivar lo que corresponde realizar a partir del



compromiso adquirido con los demás. Más óptima es la continua distinción derivada de actos leales que un estatus inmóvil que permanezca como escudo de la deslealtad. Podemos trabajar en redes cuando logramos distinguir lo que cada uno ofrece sin que esto necesariamente nos lleve a sentirnos mejores que otros.

El esquema funcionalista ha generado que los sistemas educativos se conviertan en instituciones capacitadoras al servicio de las empresas. Tal estado de las cosas es sociológicamente comprensible, pero resulta contradictorio con el ideal de que la educación forje ciudadanos, no sólo trabajadores u obreros. Tendríamos que replantear lo que significa educar, reconociendo que los sistemas educativos no han favorecido la igualdad prometida y que su limitada cobertura reproduce un sistema que evidencia las diferencias y genera discriminación.

La educación contemporánea tiende al credencialismo, el cual focaliza toda la atención en los títulos, reconocimientos o diplomas que un individuo porte. Seamos sinceros, un título no representa los saberes, ni mucho menos la lealtad social de aquel que porta el nombre escrito en él. Se abaratan los procesos educativos cuando se centran ciegamente en el cliente, facilitando su avance escolar al grado de transmitir el mensaje de que su función se limita a pagar puntualmente las colegiaturas. El esfuerzo, el rigor y la seriedad son cambiados por la comodidad, la flacidez y la excesiva flexibilidad. No podemos decir que el mundo no sea así, porque así se ha vuelto. Es necesario no sujetarse a los patrones comunes y replantear los esquemas con los que estamos comprendiendo las cosas: más que buscar credenciales, podríamos repensar nuestro *ethos*. Elegir un rol y asumirlo con profundidad; si no se comprende lo que uno ofrece, la propia misión, es muy factible que se tienda a reproducir casi cualquier modelo que se ofrezca como novedoso y deseable. Podemos posicionarnos como educadores, pero debemos evitar ser violentos simbólicamente,

a saber: imponer conductas irracionales. Incluso la noción de la responsabilidad social y su obligatoriedad puede ser autoritariamente exigida; tal fenómeno sería problemático e incongruente: moralizar al que no es responsable y entonces juzgarlo.



En ese sentido, la imposición de las prácticas en función de la moralidad es muy distinta a la elección; no obstante, favorecer la elección requiere que las personas estén provistas del sentido crítico suficiente para poder optar racionalmente. Por todo ello, corresponde revisar el aparato sociológico implícito en el currículum de cada plan de estudios; resulta urgente analizar por qué estamos implementando los contenidos que ofrecemos, puesto que ahí también puede existir violencia simbólica. Tal urgencia no es exclusiva del ámbito escolar o universitario, basta con observar la influencia simbólica de los medios de comunicación, el tipo de discurso social que impera en los ámbitos urbanos y las prácticas y rituales que reiteran cada día los individuos que habitan el país: la insostenible apología de la violencia, la sumisión a los dictados del progreso sin atender a los contenidos involucrados en él, el uso dañino o el abuso de las TIC, el adoctrinamiento religioso y tantos otros aspectos.

Es importante recuperar la conciencia de, al menos, tres derechos que corresponden a todas las personas: el derecho al uso de la capacidad racional, el derecho a socializar lo razonado y el derecho a la liberación. ¿De qué podríamos liberarnos? De los símbolos que hemos ido aprendiendo sin cuestionarlos. En ese tenor, se es socialmente responsable cuando promovemos el criterio propicio para el desaprendizaje (eliminar las creencias opresoras), el cuestionamiento o la discriminación de la información. En la era tecnológica que habitamos resulta fundamental el pensamiento crítico o, mejor, la elaboración de

un tipo de pensamiento. Como individuos socialmente leales, nos corresponde ser intelectuales transformadores, ciudadanos que no sólo hagan cosas o que promuevan acciones, sino que sepan el motivo por el cual las promueven. Esto requiere disciplina, concentración, constancia y conciencia.

Nuestra responsabilidad es con aquel con quien nos encontramos porque en cada encuentro definimos lo que somos. La lealtad es asumir esa consigna también con nuestro propio ser. Cuando existe lealtad hacia uno mismo, entendiéndonos como entes sociales, se dibujará la lealtad social. Cuando ésta existe, la responsabilidad es una consecuencia inmediata, de modo que no necesita, en tal caso, ser obligada. Es laudable educar para la responsabilidad social, pero es más significativo hacerlo con la mirada puesta en la lealtad comunitaria. Un individuo socialmente leal está dispuesto a dirigir su conducta de manera constante al servicio de los demás, sin importar que exista quien reconozca, aplauda, certifique, valide, legitime o aprecie su responsabilidad social. Él es el premio para sí mismo, su conducta es congruente con su fidelidad y la asunción de su propia misión personal.

En tal orden de ideas, cada universidad tendría que plantearse cómo es responsable en su contexto particular y, a partir de esos elementos tan concretos, realizar o promover algo que los griegos conocían como *paideia*, a saber: el amor a la polis, el aprecio por la sociedad, la vinculación con los procesos de crecimiento que se hacen colectivamente. Asimismo, es importante distinguir que la promoción de la lealtad





no incluye el olvido de sí o el sacrificio de la propia identidad, en realidad es todo lo contrario. En la promoción de los otros se encuentra también el desarrollo personal.

Se ha vuelto una costumbre mencionar que la educación es responsable del avance o retroceso de la sociedad, pero también tendríamos que denunciar que hay un sistema político y económico que en gran medida determina el avance de los países. Es obligación de las instituciones educativas posicionarse y exigir calidad en quienes gobiernan, de modo que no sean sólo ellos quienes exijan calidad educativa, sino que la sociedad exija de ellos calidad política.

Una auténtica lealtad social, si bien se erige en la carencia, necesita desprenderse de un centro armónico y pacífico venido de lo más recóndito de cada individuo. Parte de esa armonía, que no debe confundirse con pasividad, es facilitada si existe cierta independencia económica. En tal óptica, educar para la lealtad social tendría que incluir al menos las nociones básicas para una existencia financieramente saludable. Logramos ofrecer más a los otros cuando nos ocupamos de nuestras necesidades y logramos satisfacer algunas. Tenemos que educar hacia la sustentabilidad del propio desarrollo personal, siempre y cuando, en función de eso, exista disposición para poder ver a los demás.

En la dimensión didáctica de la educación para la lealtad social deben distinguirse las diferencias entre incluir en los programas de estudio el tema de la responsabilidad social y propiciarla en la cultura organizacional; es laudable comenzar por

lo curricular para desembocar en lo empírico.

Educar para la lealtad social implica volverse integrador de las personas en situación de discapacidad, no únicamente hablado de ellas en los foros públicos, sino asumiendo la responsabilidad de ofrecer un plan nacional que ofrezca alternativas para su inclusión. En este ámbito, las instituciones educativas deben distinguir que no es lo mismo incluir que integrar, tal como tampoco es idéntico imponer la igualdad que favorecer la equidad; cuando hablamos de igualdad nulificamos las singularidades, pero cuando hablamos de equidad distinguimos las pluralidades, es más importante lo segundo. Lo único en lo que somos iguales es, justamente, en que somos diferentes.

Ejercer la responsabilidad, sostenidos en la lealtad, nos produce satisfacción y ésta se vincula al bienestar. Las conductas responsables deben haber sido elegidas voluntariamente, porque cuando no es así se vuelven una carga que deriva tensión y termina en frustración. Algunos de los discursos sobre la responsabilidad social están dentro del perímetro de la coacción o la obligación en nombre de la validación social; no obstante, cabe plantear que la lealtad, a diferencia de la responsabilidad, no puede ser obligada. La lealtad es una opción cuya naturaleza íntima consiste en ser elegida y no impuesta. Se puede cumplir cualquier reglamento en función de la obligación, pero la lealtad requiere de un auténtico y consumado pesebre interior. La lealtad puede ser inducida o testimoniada, pero su fondo y sostén es la convicción personal.



La plenitud en la existencia está asociada íntimamente a la construcción de un sentido para la propia vida, de modo que alguien es socialmente leal cuando es capaz de construir un sentido enraizado en la promoción del bienestar social. La salud de los miembros de un sistema solo es posible cuando éste tiende a la sanación. Somos seres históricos, así que también nos corresponde cierta lealtad con los que aún no han nacido; somos responsables de nuestra trascendencia temporal en el mundo cuando asumimos nuestra lealtad ante todo ser viviente, presente y futuro.

Por todo lo referido, repensar la responsabilidad social y encontrar su ineludible vínculo con la lealtad social constituye un proceder ineludible en la práctica educativa. En función de todas las líneas descritas, el presente artículo tiene la pretensión de aportar algunas vetas de reflexión para la promoción de la lealtad social en la dimensión didáctica de la educación.

2. La dimensión didáctica de la educación

La dimensión didáctica es mediante la cual se estructura todo modelo educativo en el ámbito operativo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto significa que la educación puede ser concebida, entre otras cosas, como derivación del ejercicio particular realizado por los docentes junto con sus estudiantes a lo largo de un curso y con la implementación de diversos recursos y habilidades particulares.

Los aspectos que serán abordados son los siguientes: a) paradigma constructorista; b) competencias para el mundo contemporáneo; c) aprendizaje significativo con responsabilidad social y visión internacional; d) promoción de la autonomía; e) enfoque transaccional eficiente e interactivo; f) educación vinculada a la vida; g) liderazgo para la calidad y la integración; h) evaluación de la didáctica. Enseguida se plantean y explicitan cada uno de estos elementos.

a) Paradigma constructorista

Los elementos fundamentales de la operatividad educativa están permeados por la búsqueda de aprovechamiento sustentable de los recursos, el derecho a la educación, la posibilidad de la sana convivencia



humana, el respeto a los derechos de los demás, la apertura de las condiciones óptimas para el aprovechamiento de los recursos personales de cada individuo y el desarrollo de la ciencia desde una laicidad que no comprometa el avance del conocimiento en función de posturas totalitarias, fanáticas o coercitivas, sostenidas por la ignorancia.

El ámbito educativo es el espacio ideal para el fomento de los conocimientos teóricos, las herramientas técnicas y las actitudes idóneas para el fomento de la convivencia y la equidad. Un individuo dispuesto a portar las actitudes anteriores debe añadir la capacidad de responder por sus actos, de vincularse con otros para el trabajo conjunto y de asumir su propia formación personal en la actualización de sus saberes. Lo anterior es derivado de comprender a la educación como un elemento intrínseco en el desarrollo de una vida plena. Es por ello que se observa a todo centro educativo debe adoptar su papel de mediador para la formación integral de los individuos.

La dimensión didáctica de la formación para la lealtad social puede estar centrada en el paradigma constructorista, desde el cual se admite que la realidad es una producción cultural que es constituida en forma colectiva por los ciudadanos del presente y los que han formado parte de la historia de una comunidad local o global. Por ello, una de las tareas explícitas de la labor universitaria consiste en tomar conciencia de las condiciones a partir de las cuales se han gestado generacional y culturalmente las significaciones sobre la

realidad. Con ello, mostrando los ejes de funcionamiento de los sistemas sociales imperantes, se hace posible la consideración de alternativas de mejora, las cuales pueden coadyuvar a la creación de una sociedad más justa y equitativa.

En el modelo educativo tendría que observarse una clara valoración a la persona como centro y motivo de todas las funciones de instrucción. Así, congruente con la intención de generar un modelo centrado en el estudiante, los recursos se dirigen fluidamente a la consolidación de los talentos del individuo, su aprender a ser, su capacidad de conocer, su hacer, convivir y emprender, todo en sintonía con el modelo general que adopte la institución educativa de la cual se trate. Toda visión educativa está sustentada en un planteamiento antropológico del que se desprende el tipo de relaciones que, se asume, una persona debería tener en sociedad, así como las vías de comprensión que se proponen para aprender la realidad. En ese sentido, es prioritario propiciar el aprendizaje y no tanto las simulaciones. Lo fundamental es aportar andamiajes que favorezcan a la elección razonada que el individuo realice para cada decisión de su vida.

A su vez, según Frawley (1999) la aportación de Vigotsky respecto a la construcción de conocimiento mediante la implementación de estrategias colaborativas, tiene su actualización en una modalidad de constructivismo a la que se ha dado por llamar *conectivismo* (Siemens, 2004) el cual se realiza a través de plataformas de conexión e interconexión mediática. Esta construcción del conocimiento sienta sus



bases en un camino epistémico dual (Johnson y Johnson, 1996) en el que se asume que, aunque el conocimiento surja de una serie de construcciones sociales, el individuo puede aprender tanto en soledad como junto a otros.

b) Competencias para el mundo contemporáneo

En consonancia con la capacidad del estudiante para crear su propia formación, han de atenderse cuatro competencias esenciales: saber pensar, saber hacer, saber ser y saber crear. En el *saber pensar*, el individuo se hace responsable de adquirir los conocimientos que requiere, por medio de la

búsqueda y de la indagación de los mismos, así como por mediación del ejercicio de su propio criterio ante los saberes dados y las opiniones que escucha; a su vez, el *saber hacer* incluye la capacidad de resolver pertinentemente los problemas prácticos que la vida conlleva, así como el adecuado uso de las herramientas que se encuentren a su alcance; respecto al *saber ser*, el estudiante genera y crea los valores a los cuales ha de atender en su vida, propiciando con ello el desarrollo de la virtud, la cual supone un ejercicio voluntario, esforzado y disciplinado; finalmente, el *saber crear* constituye la habilidad de proporcionar soluciones alternativas a los distintos problemas derivados de una sociedad vertiginosa como la actual, así como manifestar de formas

innovadoras los postulados, pensamientos, prácticas o desenvolvimientos que atañen a la sociedad contemporánea.

La consideración a lo individual en la generación de competencias conlleva la implicación de lo colectivo; en el terreno de los conocimientos, por tanto, la actitud académica no debe orientarse a la discriminación disciplinaria sino, por el contrario, a la actitud pluridisciplinaria. Si bien la intención es que predomine esta posición inclusiva, favorecedora del fortalecimiento y la concreción de los proyectos particulares de cada disciplina, cada centro educativo deberá estar conformado de departamentos académicos que sean dirigidos por especialistas de cada área de conocimiento. Entre las funciones de estos académicos se encuentra la comunicación y el logro de acuerdos con sus pares, tanto para el fortalecimiento de los contenidos curriculares como para la elaboración, desarrollo y divulgación de proyectos de investigación que incidan en la comprensión de su área de estudio. Asimismo, los departamentos académicos velan por la generación de ambientes de aprendizaje auténtico y por la administración eficaz y eficiente del conocimiento.

c) Aprendizaje significativo con responsabilidad social y visión internacional

La experiencia del estudiante es enriquecida cuando ésta se orienta a crear y no sólo a absorber lo que se le impone a manera de conocimiento definitivo. El estudiante tie-

ne la oportunidad de desarrollar la capacidad de pensar por sí mismo y de compartir con otros, vía oral o escrita, lo que ha generado en su proceso de reflexión. De tal manera, es intención de todo auténtico centro educativo solidificarse como espacio de debate y de búsqueda en donde se encuentren soluciones y nuevos planteamientos a los problemas sociales de la región. La ciencia, en ese sentido, se convierte en una herramienta para el desarrollo humano y en un camino motivador del beneficio social. En ese sentido, “el aprendizaje es un proceso de producción, transmisión, asimilación y recreación cultural que involucra a estudiantes y profesores en una amplia diversidad de actividades recíprocas de formación” (Universidad de Guadalajara, 2007, p. 46).

Para lograr esta intención es fundamental conocer las necesidades de la zona en la que se ubica el centro educativo y solidificar un sistema de actualización que las identifique paulatinamente; del mismo modo, es imperativo que los programas curriculares estén centrados en el desarrollo de competencias y sean pertinentes para las situaciones del país. Finalmente, es elemental incorporar en el currículum algunas perspectivas que permitan el cuidado del medio ambiente, la educación ecológica y la formación integral del estudiante. Por ello, en coincidencia con un modelo educativo para la lealtad social debe plantearse que el aprendizaje sea significativo, autogestivo, anticipatorio, creativo y participativo.

Otro aspecto clave de la educación es la internacionalización, lo cual implica la disposición para la comprensión de pos-



turas extranjeras ante el conocimiento, así como la implicación con los problemas y contextos globales. Los fenómenos de la mundialización son realidades que deben estar incluidas en la formación del estudiante, no sólo en un sentido conceptual sino actitudinal. En ese tenor, cada institución formativa es parte de una sociedad de conocimiento cuya función es invitar a sus miembros a consolidar una visión global, bajo la premisa de ser ciudadanos del mundo. Lo anterior no elude la consideración directa de las problemáticas locales, ni el olvido de las necesidades directas de la comunidad específica en la que la comunidad educativa está instaurada; sin embargo, la apuesta es también por la translación y la superación de lo unívocamente autorreferencial.

d) Ejercicio de la autonomía

El proceso de aprendizaje es una consecución de etapas en las que un sujeto cognoscente (el estudiante) se apropia de tal manera del objeto cognoscible (aspecto a conocer) que genera nuevas formas de concebir o representar (perspectivas), tras un ejercicio riguroso en el que utiliza todos sus recursos (habilidades y competencias) en consonancia con los parámetros establecidos (rigor académico) dentro de un camino validado (metodología) a partir de un proyecto académico (el módulo o asignatura). En ese sentido, no es solamente una cuestión de formas sino de fondos, de sustancia más que de estructuras, de núcleo más que de periferias.

No solamente se trata de enseñar a que el estudiante *haga algo* sino que es fundamental que se apropie de un *modo de hacer*. El trabajo del docente no se limita sólo a enseñar, sino que le corresponde crear ambientes facilitadores para la indagación, la duda y la reflexión pertinente que obligue a la incertidumbre que antecede los procesos de búsqueda. Cabe subrayar que cada individuo debe emprender su propio camino de elaboración de sentidos; es asumible, también, que la manera de proceder, la cosmovisión, los métodos, caminos y formas del aprendizaje son diversas en cada persona. Una alternativa óptima, derivación y consecuencia de tal concepción antropológica, es la educación semipresencial. La formación a distancia con el uso de la tecnología implica un camino digno de considerarse, sobre todo en los casos en que la presencia física no es del todo posible.

En ese sentido, la coyuntura propuesta por Charles Wedemeyer al referir la Teoría de la Independencia es considerada uno de los principales fundamentos didácticos (Moore y Shin, 2000) de la enseñanza a distancia. Para Wedemeyer (1961; 1981), la independencia del estudiante es lograda por medio del control y dirección de su propio proceso de cognición, sin importar que exista una separación física con el profesor. De hecho, tal separación es posibilitadora de su individuación. El profesor deja de serlo para volverse un facilitador que proporciona materiales escritos y otros medios de enseñanza. De este modo, el aprendizaje es realizado a través de las actividades de los estudiantes y és-

tos se vuelven responsables de sus propios avances. Naturalmente, la visión de aprendizaje de Wedemeyer deposita su atención en el proceso cognitivo particular que se forja en cada individuo a partir de los propios constructos de elaboración asociativa. Se ha considerado a Wedemeyer un pionero educativo que abrió las puertas de una nueva forma de entender, conceptualizar y facultar los



Charles Wedemeyer

procesos de enseñanza y aprendizaje (Burton, 2010). Lo anterior tiene una implícita raíz en la propuesta autogestionaria elaborada por Rousseau (2002), la cual no sesga la evidencia de las desiguales particularidades entre los hombres.

Por ello, “más que enseñar al universitario en formación, éste aprende a ser, estar y hacer” (Universidad de Guadalajara, p. 89). Se concuerda, por tanto, con la teoría de la industrialización formulada por Peters (1998), en la cual se subraya que el proceso de la educación a distancia está integrado por el ejercicio racional, la división clara y concisa del trabajo que corresponde a cada miembro de un grupo, la adecuada y óptima planificación, la organización, la operatividad de los métodos de control y la objetivación de la evaluación.

La educación realizada fuera del aula y el aprendizaje por parte del estudiante se facilitan cuando existe una concordancia

con la planeación del estudiante y el profesor. El éxito del proceso se asegura cuando los procesos de organización son eficientes, se aprovechan los recursos disponibles y se utiliza con eficacia la centralización administrativa.

En el contexto tecnológico nacional del siglo XXI, la educación a distancia juega un papel importante (Pastor, 2005), y constituye una de las modalidades que

emergen de lo que Bauman (2008) llamó “sociedades líquidas”, las cuales están caracterizadas por la movilidad de la información y la variabilidad de los puntos de referencia que anteriormente sostenían los discursos políticos, culturales e intelectuales. En concordancia con todo ello, la dimensión didáctica de la formación para la lealtad social no puede desacreditar en la “contribución fundamental ineludible” (Edel-Navarro, 2008, pp. 7-15) que aporta el adecuado uso de los medios virtuales.

e) Enfoque transaccional eficiente e interactivo

Otro sustento de la dimensión didáctica es la *Teoría de la distancia transaccional*, elaborada por Moore y Kearsley (1996). En su propuesta, ambos investigadores aseguran que la cantidad y la calidad del diálogo generado entre el facilitador y el estudiante



coadyuvan a la eficiencia de la transacción educativa sin importar la distancia. Bajo esa óptica, los programas a distancia pueden ser *autónomos* cuando el estudiante decide y ejerce su disciplina, o *no autónomos* cuando el docente decide y ejerce el control. Moore enfatiza en la reflexión sobre a quién le corresponde marcar los objetivos del aprendizaje, entre aquel que aprende o en quien facilita el aprendizaje. Hace notar también la responsabilidad del docente en la selección de recursos para el aprendizaje. Finalmente, respecto a los métodos y criterios de evaluación, la respuesta de Moore (1994, pp. 1-5) consiste en favorecer la independencia, pero siempre en vínculo colaborativo (no impositivo) con el profesor.

En consonancia con lo anterior, uno más de los sustentos de esta dimensión es la Teoría de la interacción y comunicación elaborada por Holmberg (1989). Basada en el concepto de una *conversación didáctica guiada*, la propuesta se orienta hacia un aprendizaje sustentado en: a) un tipo de interacción virtual en el que la comunicación se realiza a través del vínculo entre el estudiante y los materiales; b) una comunicación enfocada en la correspondencia escrita y en los diálogos personales con el facilitador. Esta sensación de relación personal entre los estudiantes y profesores promueve el placer en el estudio. Tal placer favorece, según Holmberg, la motivación para el aprendizaje. Para todo esto es de especial importancia, tal como advierte Galdeano (2006), la preparación del material de autoinstrucción, el cual debe estar complementado con una adecuada devolu-

ción del mensaje al emisor o *feedback*. La visión afectiva que Holmberg (1985) observa en el proceso de aprendizaje, así como la independencia necesaria y el respeto de los procesos particulares, es una alternativa capaz para transitar de la práctica de enseñanza de masas (usualmente en forma impersonal y sin retroalimentación) hacia un enfoque interactivo centrado en la comunicación personal. Holmberg asume que los mensajes dados y recibidos en forma de diálogo se entienden y se recuerdan con mayor facilidad.

g) Educación vinculada a la vida

Otro sello distintivo de la dimensión didáctica de la lealtad social debe ser el vínculo inseparable entre la teoría y la puesta en práctica; esencialmente evidenciado en la relación de los contenidos con la vida personal y profesional de los estudiantes, este punto es crucial para no conformarse con el conocimiento e incidir más allá de las aulas. De tal modo, no se trata solamente de buscar una mejora acéfala, sino que la eficiencia debe integrar la relevancia de los contenidos (Schmelkes, 1997, pp. 5-13), la implicación de las emociones (Maturana, 1994) con los saberes (sin que esto reste objetividad), la reflexión ética o axiológica (Seibold, 2000), así como la conexión de lo aprendido con lo que se experimenta en la vida social y laboral.

La consideración de todos estos elementos en el ejercicio didáctico del profesor permite considerar lo que Delors y otros (1996) llaman "tesoro de la educa-

ción”. No es suficiente con obtener títulos académicos que sean presentados como salvaguarda ante la ineficiencia o los conflictos de interés mostrados por algunos profesionales; no basta con saberse capaz o demostrar inteligencia entre los pares; no alcanza con aparentar y simular eficiencia. En todos los casos es fundamental que sea evidente la lealtad social, el interés por ir más allá de la norma mínima en lo que toca al servicio que se ofrece a los demás.

Nuestra sociedad ha llegado al límite de la insensatez, de modo que es prioritario volver la mirada al desarrollo de los conocimientos y las capacidades del individuo pero sin que éstas se orienten al beneficio enteramente individual. ¿Cuál es la utilidad de un ciudadano inteligente que no muestra interés por colaborar en la mejora de su comunidad y que encuentra en

los demás no unos pares sino unos sirvientes? Los sistemas educativos se han centrado en el desarrollo de los conocimientos, dando prioridad al aumento de la intelectualidad (meta que de cualquier manera no ha sido lograda) sin considerar que la nula lealtad social vuelve a las inteligencias en obstáculo para el desarrollo común cuando son utilizadas para el daño. Tal como refiere Adorno (2001, p. 23): “nos produce horror el embrutecimiento de la vida, más la ausencia de toda moral objetivamente vinculante nos arrastra progresivamente a formas de conducta, lenguajes y valoraciones que en la medida de lo humano resultan bárbaras y, aun para el crítico de la buena sociedad, carentes de tacto”. Justo es, por ello, que educar para la lealtad social es una labor fundamental.





h) Liderazgo para la calidad y la integración

El ejercicio docente implica liderazgo en un área determinada del conocimiento, así como disposición y apertura para entrar en diálogo con otros saberes y con especialistas de diversas áreas del saber. Esto supone la integración de la interdisciplinariedad, la cual puede aterrizar en el planteamiento temático que un profesor realiza en el aula presencial o virtual.

Es por ello que el liderazgo docente es fundamental en la construcción de una cultura escolar de calidad (Uribe, 2005) y representa también el punto de partida para la interdisciplinariedad en la educación (Ander-Egg, 1999). La conjunción de estos dos elementos permite dirigir el trabajo docente hacia el logro de la calidad.

No obstante a que la lógica de mercado de nuestra época se enfoca en la cuantificación de la calidad educativa, algunos aspectos de la calidad son también cualitativos, tal como la inclusión. Por tanto, tiene sentido favorecer una “educación para todos” (UNESCO, 2005) y que esto mismo sea también un factor de calidad. Evidentemente, debe mantenerse un sentido crítico ante una afirmación como la expuesta por la ONU en cuanto a sustentar sus discursos en la igualdad. Contrario a ello, es importante resaltar la necesidad del favorecimiento de la equidad, una en la que no se busque que las personas en situación de discapacidad sean tratadas de la misma manera que las demás, pues irónicamente esto es también discriminarlas. Lo idóneo es contar con planes y recursos adaptados

propiciamente para que estos estudiantes cuenten con caminos personalizados para facilitar su aprendizaje. Dicho sea de paso, tal derecho no corresponde solo a los que se les quiere ver en situación de vulnerabilidad por su condición, sino que es propio de todos los estudiantes. En ese tenor, es deseable evaluar la calidad de una institución educativa en función de su capacidad para responder a las necesidades de aprendizaje de cada uno de los miembros de su población (Duk y Narvarte, 2008). Esto no puede ser posible mientras sigan existiendo instituciones educativas que no cuenten con servicios pedagógicos especializados o, al menos, un área de atención profesional para los estudiantes. La atención psicopedagógica no es un lujo, sino un recurso imprescindible que sorprendentemente ha sido dejado de lado por los centros que se autodenominan educativos.

i) Evaluación de la didáctica

Finalmente, esencial en la dimensión didáctica de los modelos educativos es la apertura y orientación de las actividades para la evaluación. Evidentemente, la evaluación no puede ser entendida como un frío acto de calificar un rendimiento a través de un número, sino que constituye la oportunidad para indagar las fallas del proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de subsanarlas y no reiterarlas. De tal modo, la evaluación es una clara posibilidad de mejora que coadyuva a afianzar el progreso de los procesos de enseñanza y aprendizaje.



De acuerdo a Florez (2000), la evaluación es dual: se debe enfatizar en el trabajo pedagógico, tanto como en los logros cognitivos obtenidos. Naturalmente, la evaluación no es un ejercicio apresurado, sino que debe guardar consonancia con los objetivos planteados al inicio de un curso académico, taller formativo o seminario. Para que la evaluación sea realmente efectiva debe integrar también la autoevaluación del docente y de la academia involucrada en los cursos particulares. Cuando la revisión es realizada mediante un ejercicio honesto y abierto con los pares permite que la evaluación sea un auténtico proceso de transformación (Apud y otros, 2000).

En el trabajo didáctico realizado por el profesor también se manifiesta su cos-

movisión particular, es decir, sus maneras de comprender el mundo, las personas, el conocimiento y las cosas; por ello, el profesor mantiene un lenguaje académico y respetuoso con los estudiantes, a la vez que los invita a mejorar la calidad de su propio discurso. El liderazgo del docente se encuentra también asociado a su retórica, a sus procesos argumentativos y al poder implícito de su lenguaje (Cassasus, 2000). Todos estos aspectos, si bien tienen un efecto inconsciente y difícilmente son evaluados, también deben ser tomados en cuenta en el análisis del ejercicio profesional. En medida que esto se realice, los mismos profesores y todo el personal de las comunidades educativas tomarán mayor conciencia del poder de sus propias palabras.



La evaluación no deberá ser nunca una labor endogámica, sino que debe insertarse dentro de los parámetros internacionales, siempre considerando las realidades de los países latinoamericanos (LLECE, 2008). Tomando en cuenta cada uno de los aspectos señalados, la dimensión didáctica ofrece un sostén insustituible en la estructura de cualquier modelo educativo que busque orientar su visión a la lealtad social.

Referencias

- Adorno, Theodor (2001). *Minima moralia*. Madrid: Taurus.
- Ander-Egg, Ezequiel (1999). *Interdisciplinariedad en Educación*. Río de la Plata: Magisterio del Río de la Plata.
- Apud, Olga, et al. (2000). *Evaluar para la transformación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Zygmunt (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Burton, Gera (2010). "Opening the Great Gate at the Palace of Learning: Charles A. Wedemeyer's Pioneering Role as Champion of the Independent Learner". *Vitae Scholasticae*, vol. 27, núm. 1.
- Casassus, Juan (2000). "Poder, lenguaje y calidad de la educación". *Boletín del Proyecto Principal*, núm. 50, Santiago de Chile: UNESCO.
- Delors, Jacques, et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, México: Santillana/UNESCO.
- Duk, Cynthia y Narvarte, Libe (2008). "Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 6, núm. 2.
- Edel-Navarro, Rubén (2008). "Entornos virtuales de aprendizaje: La contribución de lo virtual en la educación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 44, pp. 7-15.
- Florez Ochoa, Rafael (2000). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: McGraw-Hill.
- Frawley, William (1999). *Vigotsky y la Ciencia Cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Galdeano, María (2006). "Los materiales didácticos en Educación a Distancia (I): Funciones y características". *Boletín Informativo Virtual*, núm. 20, Universidad Nacional del Nordeste.
- Holmberg, Börje (1985). *Status and Trends of Distance Education*. Londres: Kogan Page.
- Holmberg, Börje (1989). *Theory and practice of distance education*. New York: Toutledge.
- Johnson, David y Johnson Roger (1996). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.
- Maturana, Humberto (1994). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Dolmen.

- Moore, Michael (1994). "Autonomy and Independence". *The American Journal of Distance Education*, vol. 8, núm. 2, pp. 1-5.
- Moore, Michael y Kearsley, Greg (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont, California: Wadsworth.
- Moore, Michael y Shin, Namin (2000). "Charles Wedemeyer: The Father of Distance Education". En: Moore y Shin (eds.), *Speaking Personally about Distance Education: Foundations of Contemporary Practice*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Pastor, Martín (2005). "La educación superior a distancia en el nuevo contexto tecnológico del siglo XXI". *Revista de la Educación Superior*, vol. 34, núm. 136, México: ANUIES, pp. 77-93.
- Peters, Otto (1998). *Learning and Teaching in Distance Education. Analyses and interpretations from an international perspective*. Londres: Kogan Page.
- Rousseau, Jacobo (2002). *Origen de la desigualdad entre los hombres*. Río Piedras, Puerto Rico: EDIL.
- Schmelkes, Silvia (1997). "Educación para la vida: algunas reflexiones en torno al concepto de relevancia de la educación". *Ensayos sobre educación básica*, núm. 50, pp. 5-13.
- Seibold, Jorge (2000). "La calidad integral de la educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa". *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23.
- Siemens, George (2004). "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age" [en línea], Disponible en: <http://www.connectivism.ca/>
- UNESCO (2005). *Educación para Todos: El imperativo de la calidad*. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo.
- Universidad de Guadalajara (2007). *Modelo Educativo Siglo XXI*.
- Uribe, Mario (2005). "El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: Un desafío de orden superior". *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*, núm. 1.
- Wedemeyer, Charles y Childs, Gaile (1961). *New Perspectives in University Correspondence Study*. Chicago: Center for the Study of Liberal Education for Adults.
- Wedemeyer, Charles (1981). *Learning at the Back Door: Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan*. Madison: University of Wisconsin Press.



**Convocatoria para presentar artículos
de investigación para publicar en la
revista Girum**

Sistema de arbitraje

La revista Girum cuenta con un Cuerpo de Árbitros especializados en las distintas áreas que configuran las líneas de investigación de la revista. Cada artículo será arbitrado por dos doctores e investigadores del Cuerpo de Árbitros de Girum. Estos informarán por escrito al Coordinador Editorial (Dr. Héctor Sevilla) quién notificará los resultados a los autores. En caso de proponer que un artículo deba tener correcciones, el editor lo informará al autor y sólo éste las podrá realizar. Si las opiniones de los árbitros no concuerdan, lo resolverá un tercer árbitro.

**Líneas de investigación
de la revista Girum**

1. *Procesos Socio-culturales.*
2. *Cognición y Educación.*
3. *Psicología y enfoques terapéuticos.*
4. *Paradigmas del pensamiento filosófico.*



Instrucciones abreviadas para la presentación de artículos.

El sólo envío de un trabajo para ser publicado en Girum implica expresión de deseo de que sea publicado y la aceptación de todas estas normas, así como la autorización para publicarlo, bajo responsabilidad del autor. Ningún artículo será considerado para revisión si no cuenta con los lineamientos solicitados (la respuesta será solamente tal observación).

a) Recepción de Artículos

Se recibirán artículos que sean producto de una investigación de tipo documental o cualitativa; cuyo tema se encuentre exclusivamente dentro de las líneas de investigación referidas. Eventualmente podrán recibirse algunos artículos de corte cuantitativo cuya calidad lo justifique. Los artículos podrán ser publicados en el número siguiente o considerados para números posteriores. Se apela al buen criterio de los autores en cuanto a que sus artículos contribuyan a Girum, al pensamiento de vanguardia y a la sociedad. Esencialmente, los artículos deberán contener, en congruencia con el nombre de la revista, alguna propuesta que detalle un giro de pensamiento o cambio de paradigma de entre los establecidos en el terreno del conocimiento de las humanidades. La extensión del artículo deberá ser mayor a 5000 palabras e inferior a 7000.

b) Micro-currículum

Los autores deberán proporcionar una síntesis curricular no mayor de 100 palabras.

c) Envío del texto

Los envíos de los trabajos deben dirigirse exclusivamente en archivo adjunto de word al correo: girum@unag.mx
En su "asunto" se escribirá: *Para Girum*.

d) Envío de imágenes

En caso de que el autor lo desee, podrá enviar imágenes ilustrativas de su artículo, las cuales se incluirían en la publicación si tienen la calidad suficiente.

e) Normas

- Todos los trabajos enviados para su publicación en la revista Girum deberán ser textos originales inéditos, no presentados por el autor en ninguna otra publicación mayor o similar.
- Los artículos deberán ser presentados en español.
- El título no podrá exceder de quince palabras.
- El autor agregará un resumen de 150 palabras (máximo), en español. Se agregará el correspondiente *abstract* y título en idioma inglés.
- Deben incluirse 5 palabras claves, cada una en dos idiomas.
- Todas las contribuciones deben enviarse en un adjunto, en formato word, Times New Roman, tipo 12 a 1.5 de interlineado, con todos sus márgenes de 2.5 cm. Con tablas, gráficos e imágenes (de haberlos) en archivos adjuntos aparte pero en el mismo email, y con indicación de su ubicación en el texto, y declaración de su origen o fuente. No se publicarán gráficos en que esto no sea aclarado.
- Las Notas explicativas irán a pie de página en Times New Roman, cuerpo de letra 10, interlineado sencillo.

f) Elaboración de citas

- **Citas textuales menores de 40 palabras**
Van dentro del párrafo u oración y se les añaden comillas al principio y al final.
- **Citas textuales de 40 palabras o más**
Se escriben en párrafo aparte, sin comillas y con sangría del lado izquierdo de 1 cm. Dejar las citas a interlineado igual que el texto normal. La primera línea de la cita textual no lleva ninguna sangría adicional. Use tres puntos suspensivos (contenidos en paréntesis) dentro de una cita para indicar que se ha



omitido material de la oración original. No se usarán los puntos suspensivos al principio ni al final de una cita, aún en caso de que se haya omitido material.

g) Referencias

Identificación de la fuente antes o después de cualquier tipo de cita

Se debe incluir el apellido o apellidos del autor o autores, el año en que se publicó la obra donde encontramos la información y la página o páginas donde aparece la cita directa o indirecta; Ejemplo: (García, 2005, p. 8).

Referencias finales

La sección de referencias bibliográficas va al final del artículo. Se deben listar por orden alfabético solamente las obras citadas en el texto (no se debe incluir bibliografía consultada pero no mencionada en el artículo). En seguida se referirán algunos ejemplos sobre el modo de referir las fuentes al final (la última sección) del artículo:

Libros

Ziman, John (1981). *La credibilidad de la ciencia*. Madrid: Alianza.

Capítulos en libros

Bailey, J. (1989). "México en los medios de comunicación estadounidenses". En: Coatsworth J. & Rico C. (Eds.), *Imágenes de México en Estados Unidos* (pp. 37-78). México: Fondo de Cultura Económica.

Artículos en revistas académicas (journals)

Galdeano, M. (2006). "Los materiales didácticos en Educación a Distancia". En: *Boletín Informativo Virtual*, No. 20, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.



UNIVERSIDAD ANTROPOLÓGICA
DE GUADALAJARA

La Universidad humanista de Guadalajara