

# INUMES

www.umes.edu.gt - Revista No. 8 - Nueva Guatemala de la Asunción - diciembre 2021



Miembro de:



## Una independencia en 4 actos: La Independencia de Guatemala va más allá del 15 de septiembre de 1821

Página 4

La perspectiva histórica y moderna sobre enfoques educativos en la educación superior  
Página 15

5 Deberes Éticos para Miembros de Juntas Directivas  
Página 27

Los Jóvenes Salesianos (Alumnos de San Juan Bosco)  
Página 47

# Índice

04

**Artículo Principal**

Una independencia en 4 actos: **La Independencia de Guatemala va más allá del 15 de septiembre de 1821**

30

**Ensayo**

**Cómo ser más inteligente que su cerebro**

08

**Investigación**

**Síndrome Inflamatorio Multisistémico asociado a COVID-19 ¿Qué sabemos?**

36

**Ensayo**

**Dios actúa en medio de la violencia intrafamiliar: un acercamiento a Génesis 16 y su aplicación a la sociedad de hoy**

15

**Art. Académico**

**La perspectiva histórica y moderna sobre enfoques educativos en la educación superior**

43

**Ensayo**

**Información alternativa**

20

**Art. Académico**

**La Lingüística Forense Parte III**

45

**Ensayo**

**Esta naranja, no es la que te imaginas**

27

**Art. Académico**

**5 Deberes Éticos para Miembros de Juntas Directivas**

47

**Ensayo**

**Los Jóvenes Salesianos (Alumnos de San Juan Bosco)**

Consejo Editorial: **Mgtr. Karen Ayala Vásquez** · Diseño y Diagramación: **Lic. Edward Trinidad**

Información y Contacto: revista@umes.edu.gt · Mgtr. Karen Ayala

# Editorial

## Hacia delante

El año 2021 es otro año que se nos va, pero aunque haya sido inusual, debemos darnos cuenta que hemos salido adelante, que la coyuntura nos ha vuelto más solidarios, aunque debemos respetar el distanciamiento físico, estamos pendientes del bienestar de los demás.

La pandemia no nos ha hecho desfallecer, nuestros propósitos de seguir adelante continúan, hemos encontrado otras formas de comunicarnos unos con otros, la misma situación nos ha vuelto más creativos, emprendedores, con el afán de no rendirnos y alcanzar nuestras metas.

Este y diversos temas de ingente importancia nos presenta InUmes en su octava edición, los cuales enriquecen nuestro acervo cultural, y a la vez, nos pueden hacer incursionar en otros ámbitos profesionales; por ejemplo, Lo que buscan los diferentes enfoques educativos en la educación superior, La Independencia de Guatemala interpretada en cuatro actos; así mismo, nos presenta la temática Cómo ser más inteligentes que nuestro cerebro.

Otro tema de vital interés para todos es, Cómo el mundo financiero ha asignado un color en específico para cada rubro de la economía, y un tópico muy importante que no se puede dejar pasar, Cómo es la vida de los jóvenes salesianos en Guatemala. Estos y otros artículos que se presentan en esta edición serán de utilidad en nuestra vida diaria.

El tiempo apremia, sigue su trayecto y no se detiene para esperarnos, la pandemia llegó en el 2020 y nos encontramos en las puertas del 2022, han sido dos años duros, con dificultades, pero ya es momento de levantarnos, sacudirnos, y ver hacia delante; las circunstancias no nos pueden detener e impedir ir tras nuestros sueños.

**La Universidad Mesoamericana te exhorta a que continúes acatando los protocolos sanitarios, pero que no desmayes y sigas adelante con más ímpetu.**



# Una Independencia en 4 Actos: La Independencia de Guatemala va más allá del 15 de septiembre de 1821

Por: Mgtr. Mynor Carrera Mejía<sup>1</sup>

Los actos cívicos, los altares patrios, los desfiles, las antorchas, todas estas representaciones de amor a la patria, marcan el 15 de septiembre. Hay actividades que paralizan la ciudad y los pueblos del interior, también salen de su vida cotidiana y disfrutan al ver a sus hijos que están por terminar el ciclo escolar. Los alumnos siguen las instrucciones de sus maestros, pero también proponen actividades para rendir homenaje al país, así como, por sus edades quieren lucirse y poner en alto a sus centros educativos. En todo caso, siguen las disposiciones gubernamentales, las cuales se alejan de la verdad científica histórica. El 15 de septiembre de 1821 solo es el inicio de los cuatro actos que llevan a la creación de la República de Guatemala el 21 de marzo de 1821.

En efecto, para llegar a la verdadera independencia de Guatemala tuvieron que transcurrir cuatro actos o eventos históricos. El propósito de este trabajo es describir y analizar cada uno de ellos para arribar a conclusiones, estudiando las actas o decretos que le dieron lugar. En primera instancia, se estudia el primer acto, La Independencia de España, acaecida el 15 de septiembre de 1821; este acto hubiera quedado concluido pero el devenir conllevó a anexarse, en el segundo acto, al imperio mexicano. Esto sucedió el 5 de enero de 1822. Las provincias de lo que fuera la Audiencia de Guatemala, unos por voluntad, otros por indiferencia, otros a la fuerza y otros



que ni siquiera respondieron la carta de adhesión, dejan a España pero abrazan la causa mexicana.

Al caer el imperio mexicano de Agustín de Iturbide, los diputados provinciales deciden desanexarse de México, el evento tiene lugar el 1 de julio de 1823. No obstante, aunque a este tercer acto se le conoce como Independencia Absoluta, no fue absoluta. El devenir lleva nuevamente al resquebrajamiento de la unidad y a la formación de pequeños estados. Guatemala decide también su propio destino y, en el cuarto acto, se declara la creación de la República de Guatemala el 21 de marzo de 1847. Como se ve, la verdadera independencia de Gua-

temala va más allá del 15 de septiembre de 1821. (Carrera, Historia de Guatemala: Ensayos Ilustrados, 73-78).

## Primer Acto: 15 de septiembre de 1821

Hubo factores externos como internos que llevaron a la decisión de separarse de España. En 1808 España había sido invadida por Napoleón Bonaparte, lo que deslegitimó su poder. Las Cortes de Cádiz llevadas a cabo a partir de 1810 le habían dado ciertas libertades a las colonias americanas, y es que ya habían sucedido hechos que repercutieron en querer hacer lo mismo. La Independencia de los Estados Unidos de América en 1776, la Revolución Francesa de 1789

<sup>1</sup>Mynor Carrera Mejía es historiador por la Escuela de Historia de la Universidad de San Carlos. Ha estudiado en varias universidades de distintos países para concluir sus estudios de postgrado. Es profesor de Segunda Enseñanza en Teología por la Universidad Mesoamericana. Actualmente se dedica a enseñar historia nacional y a investigar en el Museo de la Universidad de San Carlos de Guatemala.



y la Independencia de Haití en 1804, incentivaban el deseo de poder gobernarse por sí mismos; además, ya habían acontecido movimientos en las provincias centroamericanas que cuestionaban a las autoridades locales, la última fue en Guatemala con la llamada Conjunción de Belén de 1813.

La independencia fue criolla, con la mayoría de graduados en la Real y Pontificia Universidad de San Carlos de Guatemala. Con esto se colige el protagonismo de la Universidad de San Carlos y de la jerarquía eclesiástica. Las cartas de adhesión a México por parte de Chiapas, Quetzaltenango y Totonicapán, hicieron que agilizaran el proceso en Guatemala; así que, reunidos en el Real Palacio, firman 13 de más de 50 asistentes. Ellos son los llamados próceres. Con algunos errores y tachones, José Cecilio del Valle redactó el acta que dejó de firmar. El movimiento se hizo de manera interna, el pueblo ni siquiera se enteró, pues el primer artículo de dicha acta da a conocer que se debe hacer la independencia antes que la proclamase de hecho el mismo pueblo. (Ver transcripción del acta en Luján, La Independencia y la Anexión de Centroamérica a México, 134).

En el acta aparecen 19 artículos, uno de los cuales no existe porque no aparece su numeral, el 9º. (Del 8º. se pasa al 10º.) Los dos originales se encuentran en el Archivo General de Centro América. En el acta se establece que se creará un congreso en marzo para ratificar la independencia; se da a conocer también, que se sigue conservando la religión católica, que se cante misa y que se estampe una medalla como memoria de tan magno hecho.

### **Segundo Acto: La Anexión a México el 5 de enero de 1822**

Antes que la Junta Provisional de Gobierno decidiera anexarse a México, varias

provincias centroamericanas ya lo habían hecho; por tal razón, aunque consultaron por medio de correspondencia a las alcaldías centroamericanas, testaron que la mayoría había respondido que sí querían anexarse y justificados de esa manera, se incorporaron al territorio mexicano. Debe quedar asimismo claro, que varios de los que habían firmado la independencia de España, también habían firmado anexarse a México. (Ver acta de la anexión: Luján, La Independencia y la Anexión de Centroamérica a México, 185).

Allí se evidencia la división que empieza a tener notoriedad entre los políticos de la época. Muestran también sus intereses, pues en un evento están de un lado y en otro evento se pasan al otro, una situación tráfuga que llega hasta nuestros días. Un hecho que ha pasado en silencio es lo que sucedió el 30 de noviembre de 1821. Habían surgido las Juntas Patrióticas y estas se reunían en diferentes lugares. Una de ellas se juntaba en el Salón General Mayor de la Pontificia Universidad de San Carlos de Guatemala. El 30 de noviembre decidieron salir a manifestar a la ciudad, en contra de la anexión a México; iban llegando al templo de San José, cerca a la Merced, cuando una guardia a favor de la anexión se encontraba detrás del mismo, al percatarse de los manifestantes, les pidieron detuvieran el paso, estos desobedecieron por lo que el alcalde de la ciudad don Mariano de Larrave, ordena fuego. Murieron en el acto don Mariano Bedoya, hermano de doña Dolores Bedoya de Molina, así como don Remigio Maida. (Cabezas, Independencia Centroamericana, 117).

A partir de este momento, las Juntas Patrióticas fueron disueltas. Solo quedaron grabados los balazos que asesinaron a los patriotas que deseaban respetar la independencia. Ellos no estaban de

acuerdo con pasar a ser parte de México. De Maida solo se sabe que estudiaba en la Universidad de San Carlos; en el caso de Bedoya, era de la familia Bedoya, liberales y nacionalistas. Mariano ya había sufrido el calabozo, pues fue uno de los conjurados de Belén de 1813. Quienes afirman que no hubo derramamiento de sangre en el proceso de independencia, mienten. Hubo además, encarcelados, torturados, enfermos que salen de la cárcel solo a morir. Al idealizar una época caemos en este tipo de errores.

La anexión a México duró 18 meses. Se dice que fue muy oneroso para las provincias centroamericanas, pues debían sufragar los gastos del ejército mexicano, comandado por Vicente Filísola y establecido en la Nueva Guatemala de la Asunción, cuya misión era preservar el orden y la unión de las provincias, a favor del imperio expansivo de México. Éste abdica en marzo de 1823, por lo que, nuevamente, las provincias centroamericanas deben pensar en su situación política, lo que conlleva a la determinación de reunirse y fijar su futuro.

### **Tercer Acto: Independencia Absoluta, desanexión de México, 1 de julio de 1823**

El mismo Vicente Filísola coadyuva a que los diputados centroamericanos se reúnan y se declaren independientes de México. Fue el 1 de julio de 1823 cuando la asamblea acuerda desligarse de México. La cita tiene lugar en el Salón General Mayor de la Pontificia Universidad de San Carlos de Guatemala; al separarse de México nacen las Provincias Unidas del Centro de América y, al crear allí mismo la Constitución Federal en 1824, nace la República Federal de Centro América.

Los 211 artículos de la Constitución Federal, hacen referencia al nuevo sistema de gobierno republicano, carac-

terizando cada uno de los poderes del Estado, siendo estos el poder Ejecutivo, Legislativo y Judicial. Dejan abierta la posibilidad de recibir a la disidente Chiapas, quien vota a favor de quedarse del lado de México (persuadidos por el ejército de Vicente Filísola). Se pierde además el territorio de Soconusco. Tampoco se toma en cuenta a Belice, colonia ya en manos inglesas. En todo caso, nace la federación de los estados de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica. Dato interesante es que en la asamblea surge la moción del doctor José Simeón Cañas, quien propone la abolición de la esclavitud, la cual se logra el 24 de abril de 1824. La ley consta de 12 artículos. Con esto, la República Federal de Centro América se adelanta a países europeos, americanos y a los Estados Unidos. (Mata, Anotaciones de Historia Patria Centroamericana, 308-312).

La Constitución Federal dejaba abierta la posibilidad que cualquier provincia podía recurrir a alejarse de la federación si así fueran sus intereses. Tómese en cuenta que la colonia había mantenido unida a un extenso territorio, alejados por las vías de comunicación y con intereses propios de los criollos provinciales;

por otro lado, las provincias centroamericanas no querían seguir dependiendo del monopolio comercial de la familia Aycinena, querían comercializar por su cuenta. Si ya se habían separado de España y de México, ¿por qué no hacerlo de Guatemala?, así que el momento llegó y la federación quedó como un espejo roto. Poco a poco se fueron independizando los estados hasta que Guatemala tomó su propia determinación.

#### **Cuarto Acto: La creación de la República de Guatemala, el 21 de marzo de 1847**

La llamada Independencia Absoluta del 1 de julio de 1823 no fue absoluta, los estados centroamericanos decidieron poco a poco separarse de la Federación. Los intentos de Francisco Morazán de mantener unida la región sucumbieron con su fusilamiento, pero sobre todo, porque los intereses criollos provinciales eran tan fuertes, que ya nada podía mantenerlos unidos. Guatemala como líder y capital de Centro América histórica, había quedado sola. Por eso, Rafael Carrera, en unión de sus asesores, decide crear la República a través del decreto No. 15; se habían amparado en la ley del 27 de enero de 1833, por la libre constitución de los estados

que quisieran separarse de la federación. En el decreto No. 15 del gobierno de Carrera, se establece que surge la independencia absoluta del país. (Ver decreto en: Beltranena, Fundación de la República de Guatemala, 119-123).

Las guerras internas continúan. Guatemala es atacada en la batalla de la Arada y Carrera triunfa el 2 de febrero de 1851. Carrera y sus ejércitos habían doblegado el alzamiento de Quetzaltenango, el cual, en tres ocasiones, se proclamó como el Sexto Estado, llevándose a casi todo occidente; esto sucedió en 1838, 1840 y 1848. Carrera, con sus errores y aciertos, vilipendiado por los liberales, le tocó la responsabilidad de forjar el futuro de la nación, mismo que era necesario por la decisión de los demás estados centroamericanos. (Se recomienda consultar a Woodward, Rafael Carrera y la creación de la República de Guatemala, CIRMA, 2002).

Al nacer la república de Guatemala, quedaba más claro aun que ya no se pertenecía a España, ni a México, ni a la Federación Centroamericana. Había nacido Guatemala y el 21 de marzo de 1847 es su verdadera independencia, libre de apasionamientos y amparado en cuatro actos

que habían delineado lo que hoy por hoy es Centro América. Las evidencias del pasado pueden consultarse de manera directa en el Archivo General de Centro América y en autores citados, pues, esta temática ha sido muy estudiada por historiadores centroamericanos y estadounidenses.

### Conclusiones:

1. La historia oficial guatemalteca ha fijado la fecha del 15 de septiembre de 1821 como la determinante de la independencia del país. Tomando en cuenta la realidad histórica, es ocultar los restantes acontecimientos que, de manera didáctica, se presentan aquí como una obra en cuatro actos. Los mismos acontecimientos nos llevaron a establecerlos, en los cuales advertimos que la separación de España nos llevó a ser parte de México, desanexarse de México fue crear la República Federal de Centro América, misma que se resquebrajó y se fue al abismo. Poco a poco cada estado se fue independizando hasta que le llega el turno a Guatemala y crea su república el 21 de marzo de 1847.
2. Rafael Carrera ha sido considerado por los liberales como un “salvaje”,

sin instrucción académica. Él no fue universitario pero sí un estratega y valiente militar que salió victorioso en varias batallas, que respetó la religión católica y que, si bien no benefició a los indígenas y la explotación continuó, los respetó para que siguieran existiendo con sus diferencias culturales. En todo caso, a él le correspondió la determinación de aceptar la ruptura de la federación centroamericana y proclamar la república el 21 de marzo de 1847.

3. La historia debe ser, como ciencia, una disciplina amparada en las evidencias y en los más grandes acontecimientos que explican lo sucedido, más allá de intereses políticos. Por tal razón, propongo cuatro actos como si fuera una obra de teatro, un drama nacional para explicar la república de aquellos tiempos y que nos llevó a existir hasta los tiempos de hoy.

### Referencias:

1. Asociación de Amigos del País. (1995). *Historia General de Guatemala*. Fundación para la Cultura y el Desarrollo. (Tomos III y IV).

2. Beltranena, L. (1971). *Fundación de la República de Guatemala*. Tipografía Nacional).
3. Cabezas, H. (2010). *Independencia Centroamericana*. Gestión y ocaso del “Plan Pacífico”. Editorial Universitaria.
4. Carrera, M. (2014). *Historia de Guatemala*. Ensayos Ilustrados desde los Mayas hasta los acuerdo de Paz. Museo de Historia de Jalapa.
5. Luján, J. (1982). *La Independencia y la Anexión de Centroamérica a México*. Serviprensa Centroamericana.
6. Mata, J. (1969). *Anotaciones de Historia Patria Centroamericana*. Editorial Universitaria.
7. Montúfar, M. (1934). *Memorias para la historia de la revolución de Centro América*. Memorias de Jalapa. Tipografía Sánchez & de Guise.
8. Woodward, R. (2002). *Rafael Carrera y la creación de la República de Guatemala, 1821—1871*. CIRMA-Plumsock Mesoamerican Studies.



## Síndrome Inflamatorio Multisistémico asociado a COVID-19 ¿Qué sabemos?

Por: Dr. Andres Yllescas Barrios<sup>1</sup>

José Andrés de Jesús Guevara Estrada<sup>2</sup>

### 1. Situación actual del COVID-19

Los coronavirus pueden infectar tanto a humanos como a diversas especies de animales; provocan múltiples síntomas aéreos y son responsables de cerca del 15% de las infecciones comunes por catarro. Otros coronavirus (como el SARS-CoV o el MERS-CoV) han causado brotes epidémicos, mostrando altas tasas de infección, así como habilidad para provocar enfermedades respiratorias, gastrointestinales, hepáticas o neurológicas (Li, 2021). El síndrome respiratorio agudo severo coronavirus 2 (SARS CoV-2), causante de la enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19), provocó una crisis de salud pandémica en unos pocos meses. Desde su brote, el COVID-19 se describió como asintomático o leve en los niños, causando pocas hospitalizaciones pediátricas y una mortalidad mínima; sin embargo, desde abril de 2020, varios países de Europa y América del Norte informaron sobre pacientes jóvenes con un síndrome inflamatorio multisistémico grave asociado con el SARS-CoV-2. Las descripciones iniciales expusieron una importante heterogeneidad clínica, que se superponía parcialmente con las características de la enfermedad de Kawasaki (KD) o el síndrome de shock tóxico (TSS). Desde su descripción, esta nueva enfermedad se conoce principalmente como síndrome inflamatorio multisistémico pediátrico, asociado temporalmente con la infección por SARS-CoV-2 (PIMS-TS



por sus siglas en inglés) o síndrome inflamatorio multisistémico en niños (MIS-C) y ha mostrado ser una complicación importante entre niños provenientes de hogares con ingresos bajos y medios (Hoste y McArdle, 2021).

Las estadísticas del COVID 19 en la población pediátrica son escasas; China reportó que menos del 1% de los casos ocurrieron en niños menores de 10 años y en la región de Wuhan (donde inició la pandemia), el 4.1% de los casos severos ocurrieron en pacientes menores de 20 años. En Estados Unidos 1.7% de los casos ocurrieron en menores de 18 años (Tsabouri, 2021). El SARS-CoV-2 continúa esparciéndose rápidamente provocando desde formas asintomáticas hasta fallo multiorgánico y la muerte (Radia, 2021).

### 2. Definición MIS-C

El síndrome inflamatorio multisistémico en niños (MIS-C) es una afección de salud grave recientemente identificada, asociada con la infección por SARS-CoV-2 y cuyas manifestaciones clínicas varían ampliamente entre los pacientes; generalmente ocurre de 2 a 6 semanas después de la infección aguda por SARS-CoV-2 y puede afectar a múltiples órganos, incluidos los sistemas cardíaco, gastrointestinal, hematológico, dermatológico, neurológico, respiratorio y renal. Se ha identificado una amplia gama de manifestaciones clínicas y resultados (Abrams, 2021) que, como se mencionó anteriormente, presentan semejanzas con el síndrome de Kawasaki (Dewi, 2021). Actualmente el Centro para el

<sup>1</sup>Catedrático de Farmacología y Bioética. Facultad de Medicina, Universidad Mesoamericana, Sede Quetzaltenango.

<sup>2</sup>Estudiante VI Semestre de la Facultad de Medicina, Universidad Mesoamericana, Sede Quetzaltenango.

Control y Prevención de las enfermedades (CDC por sus siglas en inglés), define al MIS-C de la siguiente manera: un individuo menor de 21 años que se presenta con fiebre, evidencia por laboratorios de inflamación, y evidencia de enfermedad clínicamente severa que requiere hospitalización, con daño multisistémico (más de 2) a órganos (corazón, riñones, tracto respiratorio, a nivel hematológico, gastrointestinal, dermatológico o neurológico), y sin posibilidad de un diagnóstico alternativo probable. Además de ello es necesaria una prueba positiva de enfermedad actual o reciente de SARS-CoV-2 obtenida por PCR o prueba de antígenos o exposición a COVID-19 en las 4 semanas previas al inicio de los síntomas (Kaushik, 2020). De acuerdo a Radia y colaboradores (Abrams, 2021), la definición preliminar de MIS-C incluye a todos aquellos comprendidos entre 0 y 19 años, con fiebre de 3 días. Además, dos de los siguientes: 1) rash o conjuntivitis bilateral no purulenta o signos mucocutáneos de inflamación (a nivel oral, en manos o pies). 2) Shock o hipotensión. 3) rasgos de disfunción miocárdica, pericarditis, valvulitis o anomalías en las coronarias, 4) evidencia de coagulopatía, 5) afección gastrointestinal aguda (diarrea, vómitos o dolor abdominal). Agregado a ello: marcadores elevados de inflamación, como VS, PCR o procalcitonina. Además: ausencia de otra causa obvia microbiana de inflamación, incluyendo sepsis bacteriana o síndrome de shock por estafilococo o por estreptococo (Radia, Abrams y Zhang, 2021).

### 3. Etiología

Dado que el MIS-C es una entidad nueva, muchos postulados se han basado en lo que se conoce sobre el Síndrome de Kawasaki (SK), sugiriendo que los virus respiratorios comunes, como el adenovi-

rus, enterovirus, rinovirus y coronavirus pueden ser disparadores en individuos con predisposición genética. Los patrones moleculares asociados al patógeno inducen una respuesta inmune innata que incluye la activación de la inflamación. De manera similar, los componentes del SARS-CoV-2 pueden disparar respuestas autoinmunes, mostrando así un mecanismo similar. Yang y colaboradores (Yang, 2021) reportaron que mientras la Interleucina 6 (IL-6) y la IL18 se encuentran elevadas en el MIS-C, los niveles del Factor de Necrosis Tumoral (FNT) y la IL-1b, que se encuentran frecuentemente elevados en el SK, no habían aumentado. Otros factores a tomar en cuenta son el hecho que el tracto respiratorio de los niños en general es más sano, ya que han estado menos expuestos a contaminantes como el humo del cigarro o la contaminación del aire, factores que en adultos (especialmente el tabaco) tienen un impacto epigenético negativo que aumenta la vulnerabilidad a los virus respiratorios, incluyendo al SARS-CoV-2. A pesar de ello, muchos niños, especialmente los menores de 3 años fueron ingresados a una Unidad de Cuidados Intensivos, lo que puede explicarse por la inmadurez del sistema inmune en este período, la baja probabilidad del uso de mascarillas a esta edad y por ende, una carga viral alta (Tsaouri, 2021).

### 4. Epidemiología

En términos generales, las manifestaciones clínicas de la infección por SARS CoV-2 son menos graves en pacientes pediátricos que en adultos; Dong y colaboradores reportaron que solo 6% de los más de 2000 pacientes pediátricos incluidos, desarrollaron síntomas clínicos graves, y solo una pequeña proporción necesitó cuidados intensivos (García-Salido, 2020). El MIS-C tuvo una

incidencia más alta entre las personas negras, hispanas o latinas (9 veces más), y las personas asiáticas o de las islas del Pacífico (3 veces más), en comparación con las personas blancas. De manera similar, la incidencia del MIS-C fue significativamente más baja entre las personas de 16 a 20 años en comparación con los niños de 5 años o menos (Payne, 2021).

Los casos pediátricos de COVID-19 son una pequeña proporción (1-7.8%) de los casos confirmados (Jiang, 2020) pero se ha observado que las características inmunológicas del MIS-C son similares a las de la enfermedad de Kawasaki, incluyendo niveles elevados de IL-6 y CXCL-10, lo que contribuye a la tormenta de citoquinas (Li, 2021); aproximadamente el 60% de los pacientes ingresan en cuidados intensivos y de éstos, aproximadamente el 2% fallecen. Los pacientes que informaron dificultad para respirar o dolor abdominal tenían más probabilidades de ser ingresados en cuidados intensivos en comparación con aquellos sin estos síntomas (Abrams y Belay, 2021); por otra parte, los pacientes de 18 a 20 años tenían más probabilidades de tener miocarditis, neumonía y síndrome de distrés respiratorio al menos 7 días antes de la aparición de MIS-C (Belay, 2021). Nuevos estudios muestran que el MIS-C es menos común entre los 15 y 20 años, comparado con menores de 14 años (Anderson, 2021). Por su lado, estudios europeos han mostrado comorbilidad en el 28% de los niños, principalmente con asma y sobrepeso. A pesar de ello, muchos otros estudios reportan el MIS-C en niños previamente saludables (Tsaouri, 2020 y Kaushik, 2021). En Estados Unidos las minorías raciales y étnicas y la desventaja socioeconómica en niños, conlleva mayor probabilidad de infección por COVID-19 y el MIS-C también fue asociado con un estrato socioeconómico

mico bajo. Además, el grupo más afectado es aquel en el que las vacunas aún no están disponibles para prevenir la enfermedad. De manera llamativa algunos reportes sugieren una presentación similar en adultos jóvenes, un síndrome denominado MIS-A (síndrome multisistémico inflamatorio en adultos) (Hennon, 2021).

A pesar que la obesidad y el sobrepeso son las dos comorbilidades frecuentemente mencionadas como factores de riesgo para mortalidad en COVID-19 o MIS-C; el bajo peso en niños también es una comorbilidad (Dewi, 2021). Por su parte, Whittaker y colaboradores (Whittaker, 2020) compararon los criterios de MIS-C con otros trastornos inflamatorios pediátricos, encontrando que había un amplio espectro de signos y síntomas que varían desde fiebre e inflamación hasta daño miocárdico, shock y aneurismas en la arteria coronaria. La comparación con pacientes con síndrome de Kawasaki y síndrome de shock por enfermedad de Kawasaki sugiere que el MIS-C difiere de otras entidades inflamatorias pediátricas.

## 5. Patogenia

El MIS-C es una enfermedad heterogénea con inflamación multisistémica que se presenta en la fase aguda o post-infecciosa de SARS-CoV-2; hasta el 39% de los casos mostraban serología positiva de PCR, mientras que el 30% habían estado expuestos al COVID-19 en las 4 semanas previas al inicio de los síntomas. Además, el 5% de los casos tenían una patología inmune preexistente (Lee, 2020). También parece jugar un rol la señal supresora de citoquinas (SOCS), al relacionarse con un aumento en la señalización de Interferón e incremento de la activación celular inmunitaria (Yang, 2021). La mayoría de los casos (68%) mostraron fallas fisiológicas severas, requiriendo la admisión a una unidad de

Cuidados Intensivos; además la disfunción cardiovascular fue la anomalía más frecuentemente descrita, lo que hizo requerir ventilación mecánica y en algunos casos, oxigenación membranosa extra-corpórea (ECMO) (Radia, 2021).

Kaushik y colaboradores han planteado que el MIS-C es predominantemente una tormenta de citoquinas mediada por anticuerpos de células inmunes, aunque las razones de la respuesta inflamatoria exagerada en el MIS-C no están claras (Kaushik, 2020). En la infección por SARS-CoV-2, el virus se une a los receptores de ACE2 (enzima convertidora de angiotensina) con ayuda de una serina proteasa transmembrana, lo que facilita que el virus se replique en la célula huésped y cause destrucción masiva de los tejidos afectados, especialmente los que tienen alta expresión de ACE-2, como el tracto respiratorio (Li, 2021). Los infantes y niños tienen mayor actividad de la ACE, misma que se reduce en la madurez. También se han encontrado niveles inadecuados de vitamina D, cuya relación con el sistema inmune es compleja (Tsabouri, 2021).

## 6. Características clínicas

Comparado con los adultos, los niños muestran menores síntomas de COVID-19, aunque el MIS-C se presenta con una constelación de síntomas que incluyen síntomas gastrointestinales, shock y resistencia a la terapia con inmunoglobulinas (Tsabouri, 2021). Se han planteado 3 tipos de manifestaciones clínicas en los pacientes con MIS-C:

1. Fiebre persistente y síntomas gastrointestinales
2. Shock y disfunción cardíaca y
3. Síntomas que coinciden con los criterios del síndrome de Kawasaki.

De los anteriores, los síntomas gastrointestinales fueron los más comunes (Zou, 2021), algo que también ha reportado Radia y colaboradores (Radia, 2021). Por su parte, Miller y colaboradores encontraron que el daño cardíaco es común en el MIS-C así como la elevación del péptido natriurético tipo B, del dímero D y de las troponinas y procalcitonina, todo lo cual evidencia la necesidad de cuidados intensivos (Valverde, 2021).

La mayoría de los pacientes (71-90%) presentan compromiso de al menos cuatro sistemas de órganos. De los signos y síntomas dichos anteriormente, se manifiesta más comúnmente la fiebre mayor a 38°C, dolor abdominal, vómitos o diarrea (Giacalone, 2021), náusea o hemorragia gastrointestinal, (Anderson y Hennon, 2021), erupción cutánea eritematosa, hipotensión, afectación mucocutánea y cambios conjuntivales. Otros síntomas como dolor de garganta, síntomas neurológicos (dolor de cabeza, letargo o confusión), linfadenopatía, manos y pies edematosos, se informan de forma diversa. Más del 80% de los pacientes con MIS-C presentan compromiso cardíaco como disfunción cardíaca, shock, miocarditis (Giacalone, 2021), y regurgitación valvular (Hennon, 2021). Se han descrito lesiones renales agudas, generalmente de carácter leve y recuperación rápida (Giacalone, 2021).

En el Reino Unido, el dolor de cuello se documentó en el 30% de los sujetos, lo que sugiere que puede ser una característica distintiva importante de MIS-C de otras enfermedades (Jenkins, 2021). Wang y colaboradores mostraron que hasta el 73% de los pacientes con diagnóstico de MIS-C requieren hospitalización y cuidados intensivos, ya que si es abordado tempranamente, puede reducir la mortalidad asociada (Wang, 2021).



## 7. Relación con la Enfermedad de Kawasaki

En la actualidad, aún es controvertido decir si el MIS-C es una nueva entidad o un "tipo grave" de la enfermedad de Kawasaki (EK). Las características de la infección por COVID-19 en niños y los posibles vínculos mecánicos entre COVID-19 y EK requieren más estudios; sin embargo, en la actualidad, es difícil identificar claramente entre el "tipo grave" de EK y el MIS-C porque el "tipo grave" de EK es muy raro en pacientes con EK (Zhang, 2021).

Aunque el MIS-C y la enfermedad de Kawasaki comparten algunos síntomas, en general estos son distinguibles. Por ejemplo, la EK es rara en niños mayores de 8 años, al contrario del MIS-C; la presentación gastrointestinal es mucho menos común y usualmente muestran menor daño al miocardio, si bien se presentan aneurismas; también muestran mejor fracción de eyección, menor regurgitación mitral y menor daño al ventrículo izquierdo. La trombosis fue menor en los pacientes con MIS-C así como los niveles de IL-6, IL-17 y CXCL-10 al compararlos con los resultados observados en la EK (Hennon, 2021).

Las lesiones mucocutáneas y las infecciones conjuntivales también se asociaron con anomalías de las arterias coronarias, lo que sugiere una EK. Dadas las características clínicas superpuestas de MIS-C y la EK, así como la ausencia de una prueba de diagnóstico para cualquiera de las afecciones, algunos pacientes aislados por la vigilancia de MIS-C podrían haber tenido en realidad EK (Hennon, 2021).

La EK generalmente se presenta en niños menores de 8 años y es más común en asiáticos. El MIS-C se presen-

ta con una mayor variedad de signos y síntomas y se caracteriza con mayor frecuencia por síntomas gastrointestinales y neurológicos; además, tienen recuentos absolutos de linfocitos y plaquetas más bajos, niveles más altos de ferritina y dímero D y una mayor probabilidad de tener niveles elevados de troponina o ProBNP. Las características cardíacas típicas en los dos síndromes difieren: el MIS-C se presenta más típicamente con disfunción ventricular y shock (más del 50% en MIS-C versus 5-10% en EK). El desarrollo de aneurismas de las arterias coronarias en ambos trastornos, puede aumentar la incertidumbre diagnóstica. (Giacalone, 2021)

Curiosamente, en los pacientes con MIS-C se observan con frecuencia anomalías cardiovasculares graves que llevaron a la necesidad de soporte vasoactivo y ventilatorio. Estas características se observan con poca frecuencia en el síndrome de choque EK clásico, lo que respalda la idea de que MIS-C es realmente un síndrome que es diferente de EK y es un nuevo espectro clínico de COVID-19 pediátrico. (Pereira, 2020)

Queda claro, entonces, que la experiencia acumulada en el manejo de casos severos de EK hará probable diferenciar el "tipo grave" de EK del MIS-C. (Zhang, 2021).

## 8. Diagnóstico

La infección por COVID-19 puede ser leve o asintomática, por lo que la ausencia de fiebre no puede excluir el diagnóstico de MIS-C; por tanto, es vital investigar los contactos cercanos que han sido diagnosticados, el involucramiento pulmonar así como los síntomas gastrointestinales, lo que lleva a sugerir un análisis completo que incluya panel metabólico, hematología completa, velocidad de sedimentación y Proteína C

Reactiva. Eventualmente también debe realizarse hisopado nasofaríngeo y PCR para diagnóstico de SARS-CoV-2. (Hennon, 2021).

Hay seis criterios diagnósticos que se pueden analizar de la siguiente manera:

1. La enfermedad es lo suficientemente grave como para requerir hospitalización;
2. Los pacientes tienen menos de 21 años;
3. La temperatura corporal de los pacientes es superior a 38,0 °C o fiebre cohibida que dura al menos 24 h;
4. Inflamación encontrada a través de una pista de laboratorio;
5. Al menos dos sistemas de órganos que muestran signos de compromiso;
6. Evidencia de laboratorio que confirme la infección por SARS CoV-2 (el ADN del SARS-CoV-2 es positivo para la reacción en cadena de la polimerasa con transcriptasa inversa en tiempo real, RT-PCR o la presencia de un anticuerpo positivo) o antecedentes epidemiológicos positivos. Sin embargo, la infección por SARS-CoV-2 no es un factor esencial en la directriz del Reino Unido (Zhang, 2021).

Los cuadros clínicos que podrían ser compatibles, son miocarditis, shock séptico o shock tóxico, EK, fiebre y dolor abdominal o exantema cutáneo o conjuntivitis, con alteración analítica compatible (especialmente reactantes de fase aguda muy elevados y/o alteración de enzimas cardíacas). (García-Salido, 2021).

La mayoría de los pacientes muestran un aumento en el nivel de al menos 4

marcadores inflamatorios (proteína C reactiva, recuento de neutrófilos, ferritina, procalcitonina, fibrinógeno, IL-6 y triglicéridos). También se notifican trombocitopenia (40%) y linfopenia (30%). Los biomarcadores cardíacos (troponina, péptido natriurético cerebral [BNP] o BNP procerebral [proBNP]) están elevados en una gran proporción de pacientes (64-95% y 73-95%) e indican compromiso cardíaco. Los biomarcadores cardíacos e inflamatorios no solo sugieren un diagnóstico de MIS-C, sino que también pueden reflejar la gravedad de la enfermedad. La ecografía en el lugar de atención o la ecocardiografía completa pueden ser útiles para reconocer rápidamente a los pacientes con disfunción cardíaca, y ajustar la terapia o evaluar diagnósticos alternativos. Otras pruebas de imagen deben guiarse por el juicio clínico, y repetir la evaluación de laboratorio durante el curso de la enfermedad puede ser útil para identificar a los pacientes en riesgo de deterioro. (Giacalone, 2021).

## 9. Tratamiento (abordaje)

Debido a la falta de evidencia, las guías publicadas se basan en el consenso de expertos. Se hace necesaria la atención de apoyo con reanimación con líquidos, inótropos, ventilación mecánica y, en los casos más graves, apoyo con oxigenación por membrana extracorpórea (ECMO). La terapia para MIS-C es principalmente con inmunomoduladores, lo que sugiere que la enfermedad es impulsada por una disregulación inmunitaria postinfecciosa. Muchos niños fueron tratados con éxito con dosis altas de gammaglobulinas intravenosas (IGIV) solas o combinadas con corticosteroides, lo que condujo a una menor tasa de fracaso del tratamiento. Las terapias adicionales de primera línea incluyeron medicamentos antiplaquetarios y anticoagulantes. También se informaron otros medicamentos en series de

casos de pacientes con MIS-C: inhibidores de interleucina-6, factor de necrosis antitumoral e inhibidor de interleucina-1Ra (Giacalone, 2021).

Los criterios de hospitalización pueden depender de muchos factores, si bien algunos niños pueden presentar un rápido deterioro clínico; por esa razón toda sospecha de MIS-C debe ser trasladada a un centro de tercer nivel. En general los pacientes pueden dividirse en tres categorías distintas:

- MIS-C con rasgos de COVID-19 agudo
- MIS-C con rasgos predominantes de EK
- MIS-C con shock, miocarditis o fallo multiorgánico.

Estos últimos usualmente requieren soporte cardíaco y respiratorio. Además se recomienda iniciar cobertura con antibióticos de manera empírica, que puede incluir ceftriaxona o metronidazol. También debe considerarse el uso de remdesivir aunque dichas decisiones deben ser evaluadas por un infectólogo pediatra puesto que el remdesivir no se recomienda en pacientes con función hepática anómala o daño renal; por otro lado, la FDA ha autorizado su uso en menores de 12 años. Otra molécula propuesta es el antagonista de receptor IL-1 anakinra. (Hennon, 2021). A nivel hematológico, el consenso actual sugiere el uso de anticoagulación profiláctica, debido a los niveles elevados de dímero-D, así como los riesgos asociados (catéter central, ventilación mecánica, obesidad, etc). Aún no hay suficiente evidencia que sugiera que los niños con trastornos reumatológicos tengan un riesgo aumentado para desarrollar MIS-C. (Hennon, 2021).

Existe una necesidad urgente de proporcionar una guía a los proveedores

de salud que evalúan a pacientes con sospecha de MIS-C, ya que hay varias definiciones de este trastorno, además la descripción clínica aún es limitada y los hallazgos pueden ser observados en otras entidades clínicas; las estrategias de tratamiento están basadas en otras enfermedades reumáticas con presentación clínica similar, además que la disfunción miocárdica puede ser una fuente de morbilidad y mortalidad en MIS-C. (Henderson, 2021)

## 10. Pronóstico

La mayoría de los pacientes con MIS-C, incluso después de cuidados intensivos y con afectación cardiovascular grave, se recuperaron sin secuelas (70-97%). Dado que se ha informado que los aneurismas coronarios se desarrollan en la fase de convalecencia de la enfermedad, es necesario un seguimiento ecocardiográfico, incluso en pacientes sin compromiso cardíaco en la fase aguda de la enfermedad. Hasta que se sepa más sobre la morbilidad a largo plazo, es razonable utilizar las pautas de EK para guiar el seguimiento ambulatorio (Giacalone, 2021). La alta frecuencia de enfermedades crónicas e inmunodeficientes preexistentes, combinadas con el diagnóstico tardío de MIS-C pareció contribuir a la alta mortalidad. La tasa de mortalidad entre los pacientes con MIS-C con y sin COVID-19 confirmado por laboratorio, informada en otros estudios, fue tan alta como 12,5% (Pereira, 2020).

## 11. Aspectos bioéticos

1. Conociendo los datos más relevantes sobre el MIS-C, se hace a la vez necesario entender los retos que conlleva el aspecto humano y ético del manejo de esta enfermedad. Ante todo, el personal de salud debe comprender la vital importancia que implica realizar un diagnóstico

acertado y temprano del MIS-C, de manera que se reduzca lo más posible las posibles consecuencias o incluso la muerte del paciente, por actuar con negligencia al no conocer o informarse sobre el amplio espectro de situaciones que pueden surgir a partir de la enfermedad causada por el SARS-CoV-2. Hay que considerar a su vez la alta tasa de infradiagnósticos de MIS-C, pues esto también implica una alteración de las estadísticas de la enfermedad, más que todo por la dificultad de diferenciación respecto a la EK. A su vez, ante la carencia sanitaria que existe a lo largo de toda Latinoamérica, delimitada en este caso a Guatemala, queda planteado el cuestionamiento de si en realidad se cumple el principio de justicia aplicado a todas las personas del país, asegurando que todas tengan acceso al tercer nivel de salud, en especial a una unidad de cuidados intensivos pediátricos, que se encuentra hoy día limitada a unos pocos hospitales en el país. A esto hay que agregar que hay muchas comunidades rurales, así como desinformación sobre las diferentes presentaciones del COVID-19 y sus consecuencias. Otro conflicto importante relacionado a la carencia sanitaria es la accesibilidad a medicamentos, lo que puede limitar de manera importante un tratamiento oportuno y correcto del paciente. Con todos estos retos, se puede dificultar el compromiso médico de beneficencia, no maleficencia y justicia, lo que sin duda alguna pondrá a prueba el sistema de salud de nuestro país.

### Conflictos de interés

Los autores no reportan ningún conflicto de interés relacionado con el desarrollo de este artículo.

### Referencias:

1. Abrams, J., Oster, M., Godfred-Cato, S. et al. (2021). *Factors linked to severe outcomes in multisystem inflammatory syndrome in children (MIS-C) in the USA: a retrospective surveillance study*. *Lancet Child Adolescent Health*. 5, 323–31.
2. Anderson, J., Campbell, J., Durowoju, L. et al. (2021). *COVID-19-associated multisystem inflammatory syndrome in children (MIS-C) presenting as appendicitis with shock*. *Journal of Pediatric Surgery Case Reports*. Volume 71.
3. Belay, E., Abrams, J., Oster, M et al. (2021). *Trends in Geographic and Temporal Distribution of US Children With Multisystem Inflammatory Syndrome During the COVID-19 Pandemic*. *Journal of American Medical Association Pediatrics*. 175(8), 837–845
4. Dewi, R., Kaswandani, N., Karyanti, M. et al. (2021). *Mortality in children with positive SARS-CoV-2 polymerase chain reaction test: Lessons learned from a tertiary referral hospital in Indonesia*. *International Journal of Infectious Diseases* 107, 78–85.
5. García-Salido, A. et al. (2021). *Documento español de consenso sobre diagnóstico, estabilización y tratamiento del síndrome inflamatorio multisistémico pediátrico vinculado a SARS-CoV-2 (SIM-PedS)*. *Anales de pediatría*. Volúmen 94, 2.
6. García-Salido, A., De Carlos, J., Hofheinz, B. et al. (2020). *Severe manifestations of SARS-CoV-2 in children and adolescents: from COVID-19 pneumonia to multisystem inflammatory syndrome: a multicentre study in pediatric intensive care units in Spain*. *Critical Care*. 24, 666.
7. Giacalone, M., Scheier, E., Shavit, I. (2021). *Multisystem inflammatory syndrome in children (MIS-C): a mini-review*. *Internal Journal of Emergency Medicine*. 14, 50.
8. Henderson, L., Canna, S., Friedman, K. et al. (2021). *American College of Rheumatology Clinical Guidance for Multisystem Inflammatory Syndrome in Children Associated With SARS-CoV-2 and Hyperinflammation in Pediatric COVID-19: Version 2*. *Arthritis & Rheumatology*. 73(4).
9. Hennon, T., Yu, K., Penque, M. et al. (2021). *COVID-19 associated Multisystem Inflammatory Syndrome in Children (MIS-C) guidelines; revisiting the Western New York approach as the pandemic evolves*. *Progress in Pediatric Cardiology*. Volume 62.
10. Hoste, L., Van Paemel, R., Haerynck, F. (2021). *Multisystem inflammatory syndrome in children related to COVID-19: a systematic review*. *European Journal of Pediatrics*. 180, 2019–2034.
11. Jenkins, E., Sherry, W., Smith, A. et al. (2021). *Retropharyngeal Edema and Neck Pain in Multisystem Inflammatory Syndrome in Children (MIS-C)*. *Journal of the Pediatric Infectious Diseases Society*. Volume 10, Issue 9, 922–925.
12. Jiang, L., Tang, K., Levin, M. et al. (2020). *COVID-19 and multisystem inflammatory syndrome in children and adolescents*. *The Lancet Infectious Diseases*. Volume 20, Issue 11.



13. Kaushik, S., Aydin, S., Derespina, K. et al. (2020). *Multisystem Inflammatory Syndrome in Children Associated with Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 Infection (MIS-C): A Multi-institutional Study from New York City*. *Journal of Pediatrics*. 224, 24-9.
14. Lee, P., Platt, C., Weeks, S. et al. (2020). *Immune dysregulation and multisystem inflammatory syndrome in children (MIS-C) in individuals with haploinsufficiency of SOCS1*. *American Academy of Allergy, Asthma & Immunology*. 146(5), 1194-1200.
15. Li Ch, Chiou, H., Lin, M. et al. (2021). *Immunological map in COVID-19*. *Journal of Microbiology, Immunology and Infection*. Volume 54, Issue 4, 547-556.
16. McArdle, A., Vito, O., Patel, H. et al. (2021). *Treatment of Multisystem Inflammatory Syndrome in Children*. *The New England Journal of Medicine*. Vol. 385, No. 1, 11-22.
17. Payne, A., Gilani, Z., Godfred-Cato, S. et al. (2021). *Incidence of Multisystem Inflammatory Syndrome in Children Among US Persons Infected With SARS-CoV-2*. *Journal American of Medical Association*. 4(6).
18. Pereira, M., Litvinov, N., Farhat, S. et al. (2020). *Severe clinical spectrum with high mortality in pediatric patients with COVID-19 and multisystem inflammatory syndrome*. *Clinics*. Sao Paulo, Brazil. Volume 75.
19. Radia, T., Williams, N., Agrawal, P. et al. (2021). *Multi-system inflammatory syndrome in children & adolescents (MIS-C): A systematic review of clinical features and presentation*. *Paediatric Respiratory Reviews*. Volume 38, 51-57.
20. Tsabouri, S., Makis, A., Kosmeri, C., Siomou, E. (2021). *Risk Factors for Severity in Children with Coronavirus Disease 2019: A Comprehensive Literature Review*. *Pediatric Clinics of North America*, Volume 68, Issue 1, 2021, 321-338.
21. Valverde, I., Miller, O. (2021). *Acute Cardiovascular Manifestations in 286 Children With Multisystem Inflammatory Syndrome Associated With COVID-19 Infection in Europe*. *Circulation*. American Heart Association. 143, 21-32.
22. Wang, J., Zhong, Z., Li, M. et al. (2021). *Review Article Coronavirus Disease 2019-Related Multisystem Inflammatory Syndrome in Children: A Systematic Review and Meta-Analysis*. *Biochemistry Research International*. Volume 2021.
23. Whittaker, E., Bamford, A., Kenny, J. et al. (2020). *Clinical Characteristics of 58 Children With a Pediatric Inflammatory Multisystem Syndrome Temporally Associated With SARS-CoV-2*. *Journal of American Medical Association*. 324(3), 259-269.
24. Yang, A., Huang, Y., Chiang, B. (2021). *Innate immune response analysis in COVID-19 and kawasaki disease reveals MIS-C predictors*. *Journal of the Formosan Medical Association*.
25. Zhang, Q., Xu, B., Du, J. (2021). *Similarities and differences between multiple inflammatory syndrome in children associated with COVID-19 and Kawasaki disease: clinical presentations, diagnosis, and treatment*. *World Journal of Pediatrics*. 17, 335-340.
26. Zou, H., Lu, J., Liu, J. et al. (2021). *Characteristics of pediatric multi-system inflammatory syndrome (PMIS) associated with COVID-19: a meta-analysis and insights into pathogenesis*. *International Journal of Infectious Diseases*. 102, 319-326.

# La perspectiva histórica y moderna sobre enfoques educativos en la educación superior

Por: Licda. Marina Parfenova<sup>1</sup>

## Introducción

La educación universitaria actual es un producto de crecimiento histórico de toda la humanidad, del país en que se desarrolla y de la filosofía de las autoridades y docentes universitarios. Puede reflejar el pensamiento moderno y creativo de los responsables de su desarrollo, o el pensamiento estancado y cerrado de los responsables de sus fallas. La suma de las acciones de los responsables puede ser positiva o negativa, debido a sus conocimientos sobre la pedagogía, la problemática actual del contexto de sus estudiantes y la actitud hacia ellos como hacia las personas que deben ser enseñadas, llenas de conocimientos o personas integrales que deben ser guiadas.

Durante la formación profesional constante de un docente universitario se tienen que tomar en cuenta no solamente los conocimientos teóricos proporcionados por el campo de pedagogía, epistemología, psicología e historia, sino también la problemática de la educación más reciente. Además esta formación se tiene que basar en los procesos que fomenten el pensamiento histórico, crítico y propositivo que debe basarse en una investigación individual y colaborativa hecha por todos y cada uno en el grupo, incluyendo al docente que imparte clases.

A continuación, se presentará un análisis de varios enfoques históricos, sus pros y contras debido a sus característi-

cas claves y las sugerencias para su posible aplicación en la docencia universitaria, en el contexto de los problemas y desafíos que presenta la educación y la sociedad actual, con algunos ajustes debido a la crisis mundial de salud que se vive desde el inicio del año 2020.

## Enfoque pedagógico tradicional

La educación tradicional es un término utilizado frecuentemente en relación al enfoque pedagógico común, antiguo y a la vez bastante criticado, que lastimosamente aún en la segunda década del siglo XXI está presente en cada etapa y cada proceso educativo. Su fundamento fue la escolástica, que según la página definiciones.com es “una corriente filosófica que buscó relacionar e integrar de la mejor manera la razón con la fe, pero, colocando siempre la fe por encima de la razón.” (significados.com, 2018). La educación tradicional se caracteriza por la organización de los grupos de estudiantes por edades que corresponden a todos los niveles; además, todos los contenidos y todas las clases están ordenadas y programadas por las autoridades y los docentes que tienen un rol prominente. Ellos al “saber bien el contenido”, pueden castigar o premiar y decidir cómo se van a evaluar los estudiantes.

El método de enseñanza y la evaluación suelen ser los mismos para todos los docentes, y en la mayoría de las ocasiones, la cantidad de personas por aula puede ser muy alta, porque el docente

puede dar una clase magistral para cualquier cantidad de personas. El repaso entendido como la repetición de lo que el maestro dijo, tiene un papel fundamental en ese método y se extiende hacia las pruebas parciales y finales que pretenden evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

Se puede ilustrar el otro aspecto problemático de la educación tradicional con el video de Richard Williams, mejor conocido por su nombre artístico Prince Ea “Juzgando la educación tradicional”, donde el acusador primero presenta teléfonos y carros que han cambiado a través de los siglos, y por último presenta imágenes de una clase con filas de estudiantes igual que hace 150 años, y eso sorprende mucho al público como si ellos nunca lo hubieran notado antes. Él acusa a la escuela “de matar la creatividad, individualidad y ser intelectualmente abusivo. Es una institución antigua que ha sobrevivido a su uso” (Ea, 2016). Nadie puede negar que este enfoque tradicional educativo aún domina la educación universitaria contemporánea. Algunas veces hasta se puede escuchar frases como “nosotros estudiamos así y no nos pasó nada”. Ese tipo de educación tradicional resulta ser algo tan común para cada una de las generaciones, que muchas veces las personas no pueden imaginar ninguna otra forma de recibir o impartir clases.

En estos tiempos de la pandemia, mejor que nunca se ven las fallas en la educación tradicional, por como las personas

<sup>1</sup>Licenciada en Publicidad, traductora, coordinadora de inglés en la Universidad Mesoamericana Sede Quetzaltenango, y pensum cerrado de la Maestría en Docencia Universitaria del Centro Universitario de Occidente -CUNOC-.

reaccionan en cada nivel. Las consecuencias son bastante notorias o graves. Muchas personas no saben cómo cuidar su cuerpo apropiadamente, no saben las diferencias básicas entre un virus y una bacteria, no reconocen los síntomas que tiene su cuerpo y creen en muchos tratamientos que no son apropiados.

En el nivel ambiental se manifiesta la falta de la educación significativa y de proyectos para la mejora del medioambiente que en su turno afecta la salud. Ahora las personas se dan cuenta del gran daño que ha hecho el desarrollo humano a la naturaleza, y cómo ésta nos puede destruir a pesar de todos los avances que hemos tenido. Por último, muchas personas no saben distinguir la información falsa y verdadera, no interpretan los hechos de otros países en relación al propio, no se preocupan por la sociedad, el vecino, el prójimo, el necesitado. Se nota un alto nivel de egoísmo y odio hacia todos sin importar si eso tiene alguna base o no.

¿Se podría rescatar algo de los aspectos de la educación tradicional? Uno y muy importante sería la existencia de un maestro como una figura de apoyo y guía en la clase, alguien quien pueda planificar los programas de sus cursos por semestre, semana y clase, las actividades que permitan desarrollar las habilidades globales de los aprendientes, alguien que ha leído e investigado bastante sobre los temas que corresponden a su curso y a la carrera universitaria; asimismo, puede guiar a los estudiantes en el mar de información hacia lo que realmente les va a ser práctico y los hará pensar.

### **Enfoque tecnocrático, educación a base de objetivos operacionales o a base de competencias**

La educación tradicional, concebida hace muchos siglos atrás, fue transfor-

mada en un fenómeno común, masificado y obligatorio con el avance de la época de industrialización que requería de trabajadores eficientes y obedientes. Los procesos de enseñanza se unificaron, se crearon los estándares de la educación y las evaluaciones estandarizadas, que hasta el día de hoy se usan para promover y graduar a los estudiantes; y así también, para medir el rendimiento de los centros educativos en niveles locales, nacionales y hasta internacionales. En los años 30 del siglo XX, la iniciativa para el progreso educativo se toma por parte de los tecnócratas. Según la RAE, un tecnócrata es un "profesional especializado en alguna materia económica o administrativa, que en el desempeño de un cargo público, aplica medidas eficaces que persiguen el bienestar social al margen de consideraciones ideológicas" (Asale & Rae, 1970).

El enfoque pedagógico tecnocrático se considera como un avance de la educación; sin embargo, sus características, tales como la preparación de los estudiantes universitarios para la demanda de mano de obra del mercado laboral, la concepción de conocimientos, la suma de verdades descubiertas por la ciencia positivista, la planificación de cursos por competencias que se definen como comportamientos adquiridos, y la obligación de los docentes a ejecutar (más no crear o personalizar) programas predeterminados, y la investigación como modalidad aplicada, indican que ese enfoque fue mera evolución modernizada y masificada del enfoque tradicional.

El enfoque tecnocrático busca en la educación superior la eficiencia, la rapidez y la cuantificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para poder multiplicar la cantidad de universidades que ofrezcan la misma carrera, los mismos cursos y gradúen a muchos tra-

bajadores llamados recursos humanos. Dentro de ese enfoque no existen diferencias sustanciales entre la planificación por objetivos o por competencias, que llegaron al vocabulario y la planificación docente al inicio del siglo XXI, ya que ambos procesos pretenden educar a las personas productivas para los intereses del modelo de la economía de cada país, o la que domina en el mundo actual. Los estudiantes se ven como las partes en blanco destinadas a convertirse en los engranajes, que tienen que calzar y ser útiles dentro de una máquina de una organización, una institución o en general de una sociedad. En el caso de los objetivos, se programan conductas, habilidades y conocimientos deseados, usando los verbos que se refieren a una acción que puede ser observada o medida fácilmente bajo las condiciones bien definidas. Esta planificación se basa en las teorías conductistas de aprendizaje, donde la motivación para este y el aprendizaje en sí, provienen de estímulos externos.

El caso de la planificación por competencias, esta parece ser algo más avanzado, más moderno, más acercado a la realidad de los jóvenes quienes quieren encontrar un trabajo y ganar dinero para tener una "vida digna". El informe de Tuning Educational structures in Europe propone, que "por resultados del aprendizaje queremos significar el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje" (Universidad de Deusto, 2003). Las competencias bien redactadas requieren del contexto en el cual se va a aplicar el conocimiento (el tema del libro que se ve en la clase), de la experiencia sensible, la experimentación y la práctica para poder medir el aprendizaje logrado.



Sin embargo, en cualquier versión de planificación, sea por objetivos o competencias, pero dentro del enfoque tecnocrático, se quedan afuera las necesidades del estudiante; su punto de vista, sus ideas creativas, la reflexión libre y abundante porque a los empleadores realmente no les interesa las necesidades profundas y personales de sus empleados, excepto el salario y las condiciones del trabajo. Se supone que los recursos humanos son administrables, reemplazables y obedientes porque ya se les enseñó la aplicación de los conocimientos en el área profesional sin cuestionarlos.

### **Enfoque nuevo, activo o pragmático**

Hay que admitir que la educación universitaria en Guatemala se ha apegado mucho al enfoque por competencias, a pesar de que proviene de una cultura y una realidad distinta (lo que se llama ahistoricismo), que el elemento principal de la educación actual es la organización racional de los medios, ocupando profesor y alumno una posición secundaria y que los docentes se contratan muchas veces solamente para ejecutar los currículos y programas de cursos, no importando si un docente universitario tiene la noción de la pedagogía o no.

Sin embargo, si tomamos en cuenta el desarrollo del pensamiento pedagógico, veremos que la pedagogía nueva que nació en los años 20 del siglo pasado, ha propuesto cambios en muchos ámbitos de la vida de los docentes y los estudiantes. Primero, en ella se destaca la importancia de la construcción del conocimiento propio por cada alumno, según sus capacidades y necesidades a través de la experimentación y práctica, en contraste con la práctica tradicional de transmisión-adquisición-reproducción de información, y con la pedagogía del enfoque tecnocrático donde se busca ejecución

de las conductas planificadas mediante técnicas de enseñanza eficaces, y el reforzamiento de la conducta lograda o aún esperada. Ahora el estudiante debería de convertirse en el enfoque de cada curso y cada clase, y el maestro debería de pasar a ser un instructor-facilitador.

La educación debería ser integral, incluir la educación física, el arte, la lectura y la escritura libre, favorecer la reflexión y la expresión del sentido de humor, incluir las actividades fuera de la clase para poder conectarse a la naturaleza, desarrollando las inteligencias múltiples de cada estudiante. Además, las emociones deben aceptarse como una parte importante del proceso, porque ayudan a que el aprendizaje sea más duradero y significativo y preparan a los jóvenes para afrontar los desafíos reales de la vida.

Lastimosamente, la pedagogía nueva es una gota en el mar de la educación tradicional, que aparece en algunos establecimientos privados o públicos gracias a los docentes que tienen una mente abierta y un corazón grande para poder educar con amor, respeto y de forma diferente. Y aunque mañana las universidades decidan hacer un salto drástico hacia ese tipo de pedagogía, todo el sistema de educación va a disminuir sus resultados y sabotear esas prácticas, sin una capacitación docente previa o preparación de las mentes de los estudiantes para los desafíos de ese tipo de la educación.

### **Enfoque matricético**

La cultura matricética planteada por el chileno Doctor Humberto Maturana al inicio de los años 90 del siglo pasado, propone el aprendizaje del ser humano a través de su relación con el entorno, dado que, la cultura es inherente a la estructura psico-social de los sujetos. En el

libro Formación humana y capacitación, se plantea lo siguiente, "No sabemos cómo será la vida durante el siglo XXI, y cualquier predicción en ese sentido es solo una extrapolación del presente. Pero si es el presente lo que nos preocupa, lo que de alguna manera no es satisfactorio, de algún modo podemos establecer que la educación está en crisis, ¿cabe que pensemos en un futuro definido, desde este presente como una continuación de él?" (Maturana & Nisis, 1997, p. 13) Hay que considerar varios factores para poder enfrentar esa pregunta tan compleja.

Últimamente se habla mucho sobre las emociones, que tan importante para un niño es tener a un adulto que le puede dar la referencia sobre el amor, la aceptación de las emociones, que significa convivir con otros y como salir de las situaciones emocionalmente difíciles. Pero primero un adulto tiene que comprender a sí mismo y separar sus emociones de los hechos, comprendiendo que un niño o joven está aprendiendo a vivir pasando por pruebas y errores. Obviamente la familia tiene el papel crucial en el desarrollo psicológico de un niño, pero si tomamos en cuenta el tiempo que una persona pasa estudiando en los establecimientos formales de educación: cuantas horas a la semana, cuantos meses al año, cuantos años en su vida entera; nos toca admitir que la escuela también es responsable por la formación de la inteligencia emocional de sus estudiantes.

¿Y qué pasa en las universidades? En muchos casos los estudiantes solamente son los nombres en la lista de la asistencia. Muy pocas personas que trabajan ahí, les preguntan realmente de donde vienen, que necesidades tienen o que estrategias saben usar para superar los obstáculos de la educación superior. Muchas veces se escucha en las conversaciones

en las salas de docentes que “esos nada quieren hacer”. Y parcialmente eso es cierto, aunque en la realidad es imposible esperar de los jóvenes estudiantes que sepan que quieren hacer porque nunca antes les han dado la libertad de descubrir, equivocarse, opinar libremente, autorregularse o respetarse profundamente.

En la película documental argentina “La Educación prohibida”, hay un momento muy impactante cuando la directora le pregunta a la joven si ella no quiere estudiar la carrera, tener una profesión y ser alguien en la vida, y la joven dice “Es que ya soy alguien en la vida” (Doin, 2012). La directora representa la sociedad moderna que mide a las personas por sus títulos y las cosas que poseen, no realmente por lo que traen en sus mentes y corazones. De este hecho tan simple y una falla tan profunda, deben de partir los cambios en la educación universitaria, basándose en la pedagogía nueva y el enfoque matricial. Cada individuo tiene su tipo de inteligencia, su forma de practicar la cultura o la religión, sus talentos innatos, sus formas de expresarse y su noción de la libertad.

Una universidad que tiene el propósito de ser más que una casa de estudios para una carrera, también debe ser un lugar de aprendizaje sobre la inteligencia emocional y la libertad de la mente humana; ésta debe de proporcionar los siguientes espacios para sus aprendientes:

1. Espacios de elección. Los programas de cursos deben de ser abiertos para ajustarse a diferentes grupos de estudiantes, y ellos mismos deberían de proponer las formas de trabajo y evaluación. Demasiadas veces en los años de la universidad, solo los encargados toman las decisiones, como si los que vienen atrás llegan a la uni-

versidad solamente para obedecer las órdenes.

2. Espacios del diálogo, donde se apliquen diferentes estrategias que promuevan la conversación abierta, y les de tiempo a todos a aprender a escuchar con respeto y paciencia; asimismo, a aprender a hablar de forma concreta y al mismo tiempo creativa. Las clases y las actividades extra aula tienen que diseñarse de tal forma que haya trabajo en parejas, tríos, grupos medianos, dos equipos por clase o con todo el grupo.

3. Espacios libres de castigo y premiación. Tal vez en las universidades la premiación no está tan marcada como en las escuelas, donde existen cuadros de honor, concursos de la excelencia académica en diferentes materias, olimpiadas internas o externas. Pero el sistema de los castigos está presente en muchos aspectos. Por ejemplo, hay que asistir mínimo a un 80% de las clases, sino no hay acreditación del curso. Dependiendo de las reglas de cada curso y docente, podrían existir más castigos que consistan en quitarles puntos a los trabajos, sin que el estudiante pueda dar su punto de vista, autocorregirse o autoevaluarse.

Un docente tiene que estar abierto a cambios, la incertidumbre y a demostrar y aceptar diferentes situaciones y emociones que se van a producir en su clase. El docente debe de planificar su curso cada semana de clases, de tal forma que sus aprendientes y él o ella mismo sienten la emoción estando en la universidad aprendiendo por descubrimiento, cambiando sus paradigmas después de pasar por situaciones de aprendizaje o conflictos cognitivos bien diseñados, participando en mesas re-

dondas o debates, y haciendo muchas preguntas para tener ganas de buscar las respuestas.

*¿Cómo podríamos ilustrar ese enfoque aplicado en una universidad? Veamos. Los estudiantes tienen cursos obligatorios y cursos libres opcionales, pero siempre pueden escoger entre 2-3 opciones de docentes por cada curso. Las clases son pequeñas, 15-20 estudiantes máximo. Cada curso teórico está acompañado por al menos una hora de clase práctica, ya sea un laboratorio, una clase de debate, o una clase de la vida práctica. Los cursos de la educación física son obligatorios; sin embargo, hay opciones para escoger entre los deportes grupales, individuales, aeróbicos, un gimnasio o natación. El campus universitario está funcionando con ahorro de la energía máxima, espacios iluminados por la luz natural, bien ventilados y con diferentes tipos de asientos, no solo con los escritorios.*

*Los docentes llevan unas tres-cuatro horas trabajando en las clases y laboratorios y una o dos horas diarias en la investigación y capacitación. También una vez a la semana los docentes pueden programar la sesión de reuniones de diferente escala: desde las charlas con sus compañeros de la facultad hasta la visita a otra diferente, o bien, hasta en algún lugar de interés común como una compañía local, un colegio o hasta con alguna otra universidad. A parte de la libertad de cátedra, los docentes tienen acceso a los recursos digitales que la universidad provee, y en el caso de que algún estudiante esté ausente o por ejemplo los mismos docentes se van de viaje, pueden dar una clase en línea y tenerla disponible en la nube de la universidad. Esto hace que los docentes estudien obligatoriamente la pedagogía y la didáctica, el uso de las TIC, la retórica y el arte de la presentación y oratoria.*

Los docentes y los estudiantes de diferentes años colaboran en los proyectos basados en desafíos, retos o problemas de su especialidad, y sus proyectos se presentan y se publican en dos o tres idiomas en diferentes medios. Esos proyectos se desarrollan por trimestres o semestres y tienen acreditación en varias materias que sustituye la mayoría de los exámenes cortos y las evaluaciones finales. Los docentes guían a los estudiantes en esos proyectos y hasta investigan junto con ellos, planifican el trabajo grupal, individual, en parejas para fortalecer la inteligencia interpersonal e intrapersonal y para poder conocer a los estudiantes de la mejor manera, poder encaminarlos hacia las propuestas de solución de problemas de su entorno.

Existe un ambiente abierto a dudas, preguntas y errores en todos los niveles y todo tipo de relaciones dentro de la universidad. Las decisiones se toman en conjunto con el gobierno estudiantil, consejo de los docentes y las autoridades de la universidad. Las decisiones se votan y se publican en diversos medios de comunicación universitaria para que se note la transparencia y la libertad de expresión. Docentes pueden escoger sus cursos de capacitación y los estudiantes tienen opción de participar en algunos. Hay actividades culturales y artísticas extracurriculares que permiten a todos los participantes explorar sus talentos y ayudarles a tener un perfil profesional integral y diverso.

## Conclusión

Las clases magistrales aún dominan las aulas universitarias. El docente, aunque debe tener la autoridad dentro de su curso y su aula, no debería de hablar el 80% del tiempo en una clase, al extremo de no hacer nada en la siguiente, poniendo a sus estudiantes a responder hojas de trabajo a base de una lectura. Por supuesto

que existen excepciones de docentes, de carreras o facultades; sin embargo, si tomamos el nivel universitario completo de Guatemala, esos intentos son casi invisibles. La sociedad y la estructura universitaria obligan a los estudiantes y a los docentes inconformes a acomodarse una y otra vez. Conformismo, subordinación, silencio, el deseo de no destacar para no ser criticado, la actitud de "porque siempre lo hacemos así" corta desde la raíz cualquier intento de uno que otro loco, de cambiar algo en su vida y en la vida de otros.

En conclusión, de este artículo, se propone a los docentes universitarios a esforzarse para que los cambios en la educación sean más notorios y rápidos. Humberto Maturana dice que "nosotros pensamos que el futuro debe surgir de hombres y mujeres que viven en el futuro. Hombres y mujeres que deberían ser seres íntegros, autónomos y responsables de su vivir y de lo que hacen porque lo hacen desde sí; hombres y mujeres sensibles, amorosos, conscientes de su ser social y de que el mundo en que viven surge con su vivir." (Maturana & Nisis, 1997, p. 14). Pero el futuro se construye ahorita, en cada aula y en cada casa, en cada acción que tomamos como docentes, coordinadores y autoridades educativas.

El nuevo paradigma de aprendizaje tiene que basarse en las situaciones problemáticas del entorno cercano a los estudiantes y no en los conocimientos vacíos de los currículos hechos por alguien en algún otro lado. Conforme los aprendientes vayan entendiendo su rol en su familia, su comunidad y ciudad, ir expandiendo las discusiones, reflexiones y acciones hacia los contextos más amplios, irán armando una red de conocimientos prácticos, personalizados y contextualizados. Para que las personas puedan gozar de sus derechos y libertades, ellos primero tienen que concienti-

zarse sobre las normas y las responsabilidades de la sociedad: cuidar de su patio y su calle, no tirar basura, pagar los impuestos, crear grupos de apoyo, hacer voluntariado: todo eso para gozar de la vida, no solamente dependiendo de la cantidad de dinero y de las cosas materiales, pero a través de las acciones que no dan recompensa material.

La felicidad de cada individuo importa, él o ella tiene que aprender sobre sus propios límites corporales, emocionales y psicológicos para reconocer un abuso a tiempo, para valorarse por quienes son con sus talentos únicos y después para proyectar eso hacia a otros en su alrededor; amar y cuidar a los niños, darles la libertad de la expresión a los jóvenes y respetar los derechos y la voz de los ciudadanos adultos.

## Referencias:

1. Asale, R., & Rae. (2020, Enero). *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/tecnócrata>
2. Doin, G. (2012, Agosto 13). *La educación prohibida*. <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>
3. Ea, P. (Dirección). (2016, Septiembre 26). *I sued the school system*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=dqTTojTija8>
4. Maturana, H., & Nisis, S. (1997). *Formación humana y capacitación*. Dolmen ediciones, S.A.
5. Significados. (2018, Mayo 2). *Significado de Escolástica*. <https://www.significados.com/escolastica/>
6. Universidad de Deusto. (2003). *Tuning Educational structures in Europe, informe final*.

# La Lingüística Forense

## Parte III

Por: M.A. Zuly de Dubón<sup>1</sup>

### 2.3 Fundamentos lingüísticos de un peritaje lingüístico forense de material escrito, PLFME

En este apartado se hace referencia al enfoque multidisciplinario de áreas afines con la lingüística forense que constituyen los cimientos sobre los cuales se erigen diferentes formas de comunicación que constituyen el material ad usum con que se trabaja esta especialidad. En este sentido y dada la naturaleza del trabajo que realiza un perito en lingüística forense, conviene considerar siempre que «(...) se puede llamar «lenguaje» cualquier sistema de signos que sirva para la intercomunicación, es decir, para comunicar ideas o estados psíquicos entre dos o más individuos. Y a menudo se llama «lenguaje» cualquier tipo de comunicación entre seres capaces de expresión (...)» (Coseriu, 1986, p. 21).

Al puntualizar los fundamentos lingüísticos para la realización de un PLFME, se delimita el campo de trabajo para cumplir con el objetivo de analizar los contenidos de los enunciados de un texto con propósito probatorio solicitado por autoridad competente. Para el efecto, se utiliza una metodología propia de la investigación científica aplicada a la lingüística.

Conviene aclarar que se enfocan esencialmente los principios de la lingüística aplicada en el ámbito de la lengua con fines forenses por la diversidad de campos que la constituyen y afines



al trabajo que se realiza en la investigación, análisis y redacción de un peritaje lingüístico forense. En este sentido, Luque (2004-2005, p.176) manifiesta que uno de esos ámbitos...

(...) es el social de la lengua cuya aplicación se realiza en áreas concretas ... Siguiendo la definición de Lingüística aplicada cuyo propósito es "la resolución de problemas prácticos relativos al lenguaje" Moore y Palacios (1996:47)... ya que *adapta* y *conecta* el estudio de la lengua a contextos especiales y especializados como lo que incluye AILA (i.e. lingüística forense...y comunicación específica...) ...Según algunos autores, (i.e.

Levinson 1983; Kasper y Rose 1999) la *pragmática* integra el *análisis del discurso* definido por Widowson (2000<sup>a</sup>:6) como "*the study of the ways in which language is used to construct convenient realities (...) of enormous social significance*".

Es decir que, para realizar un PLFME debe tomarse en consideración, no solo la diversidad de emisores que producen los textos objeto de estudio, sino también el contexto y la situación en que dichos emisores se encuentran al momento de su producción. En este sentido, las áreas auxiliares cercanas y las periféricas de la lingüística general, en particular, la lingüística aplicada, constituyen los funda-

<sup>1</sup>M.A. en Lingüística, Perito en Lingüística Forense, Instituto Nacional de Ciencias Forenses, INACIF.



mentos que sustentan al perito en lingüística forense en el trabajo de investigación científica del material probatorio que se le ha asignado, y que concluye con la elaboración del dictamen pericial forense.

Durante este proceso se lleva a cabo una serie de procedimientos que inician cuando se recibe la solicitud de la judicatura para la realización de un peritaje lingüístico al material que adjuntan, la especificación del tema o temas que se deben buscar y el lapso que dispone el perito para la realización del estudio, el análisis propiamente dicho del texto o textos asignados, el apoyo de material *ad usum* de que se dispone para consulta, el establecimiento de las conclusiones pertinentes y finalmente, la entrega del dictamen pericial a las autoridades competentes; todo lo anterior, respetando lo establecido para el mantenimiento de la cadena de custodia.

Dada la naturaleza del estudio que se debe efectuar se utiliza una metodología de investigación lingüística, que de acuerdo con Sierra Bravo (1985, págs. 20-23) en la obra *Métodos de investigación lingüística* de Humberto López Morales (1994, págs. 16-17) describe sus características y que se citan seguidamente:

1. **Es teórico en su origen y en su fin;** parte de una teoría previa o al menos de un conjunto racional y sistemático de ideas sobre la realidad.
2. **Es inductivo-deductivo;** *inductivo* porque se procede a la clasificación sistemática de los datos de la realidad en busca de uniformidades o regularidades que presentan (...), establecer conceptos o enunciados basados en ellos y sacar conclusiones de todo género

-que es también tarea de la teoría- es *deducción* en gran medida.

3. **Es problemático-hipotético,** pues puede basarse en la formulación de problemas, en interrogantes y en esbozar conjeturas o respuestas probables.
4. **Es empírico,** ya que toma datos de la observación ordenada y sistemática de la realidad, no importa en qué momento del proceso; en el inicio como base de la inducción, o al final, en la tarea de corroborar hipótesis. Es, por lo tanto, fáctico, ya que se ciñe a hechos, pero lo trasciende al producir formulaciones de tipo general. Es rigurosamente objetivo.
5. **Es crítico,** pues somete a examen crítico riguroso todas las frases, operaciones y resultados, en una constante a verificar. De ahí que, en principio, sus logros están siempre sujetos a revisión; (...)
6. **Es analítico-sintético;** separa elementos en el análisis para reunirlos o recomponerlos después y lograr así el panorama integral de la realidad estudiada.
7. **Es selectivo** porque concentra su observación en los aspectos más relevantes de los fenómenos y busca entre la masa de datos recogidos los más significativos por tener un influjo predominante.

Las siete características planteadas en esta metodología describen de forma general la esencia científica que reviste el proceso de elaboración de un peritaje lingüístico forense que se complementa con otros procedimientos que se aplican

en la investigación científica en lingüística, McMenaming (2002, págs. 40-41):

### Elementos de la ciencia utilizados en lingüística

1. **Los hechos lingüísticos** son producto de la observación del comportamiento del lenguaje humano. (...) permite encontrar peculiaridades en el uso del lenguaje de ciertos grupos de hablantes, por ejemplo, (...) por su ubicación geográfica, por el estrato social, por la situación o la época en la que se encuentra el hablante (...)
2. **La clasificación de los hechos** es el resultado de ordenarlos y agruparlos por clases para ubicarlos dentro de un sistema lingüístico. Esta clasificación se obtiene agrupando los que manifiestan particularidades similares y descartando los que no encajan en este patrón (...)
3. **Las relaciones** se encuentran basadas en la interacción de los fenómenos lingüísticos observados. En este proceso se interrelacionan los que tienen características similares con los que no las poseen. El resultado establece los principios que sustentan una teoría, en este caso, una teoría lingüística.
4. **Los principios** son el resultado de la observación de las relaciones entre los hechos lingüísticos. Mediante los principios se establecen las ideas esenciales que sustentan un comportamiento o bien un pensamiento sobre un fenómeno en particular. Por ejemplo, los principios de arbitrariedad, de linealidad y de inmutabilidad del signo lingüístico establecidos por Saussure.

5. **Las generalizaciones** que son producto de combinar varios principios a manera de encontrar aspectos comunes que lleven a la formulación de un juicio lingüístico de tipo general (...).
6. **La teoría** se basa en la interrelación de las generalizaciones que llevan a explicar y demostrar con fundamentos científicos una hipótesis concreta acerca de un problema lingüístico.
7. **La comunicación y la revisión por pares** de los resultados que se producen en los intercambios de información y puntos de vista relativos a los hechos, su clasificación, la relación entre los mismos, los principios que llevaron a la generalización, hasta llegar a la formulación de la teoría acerca de un fenómeno lingüístico.
8. **La inferencia** toma lo que sabemos, lo que nos permite formar hipótesis que predicen nuevos resultados. Una inferencia necesita de nuevas observaciones para su corroboración. Un ejemplo de la inferencia se produce cuando, un oyente o lector interpreta de forma correcta lo que el hablante o escritor quiso decir, a manera de que el acto comunicativo se produzca satisfactoriamente.
9. **Las aplicaciones de la ciencia** continúan construyendo teorías o usos para propósitos humanos en los diversos ámbitos del conocimiento. Un ejemplo en el campo lingüístico forense es la aplicación científica en el análisis de la identificación y verificación de la voz de una persona que enfrenta un proceso judicial.

Estos nueve elementos científicos son esenciales en toda investigación lingüis-

tica realizada por el perito con el material oral o escrito de que dispone. Vale la pena también recordar lo señalado anteriormente por Berko Gleason et al. (1999, págs.5-9) acerca de las cuatro tareas propias del lenguaje descritas de la manera siguiente: se deben aislar y reconocer los *sonidos* del mensaje; identificar las *palabras* y asociarse a sus significados; analizarse la *estructura gramatical* del mensaje a fin de determinar las funciones desempeñadas por cada palabra y evaluar la *interpretación* resultante del mensaje a la luz de la experiencia anterior y el contexto actual.

En estas cuatro tareas ya se visualizan algunas de las áreas que apoyan en primera instancia a la lingüística en su proceso de análisis y que se constituyen en instrumentos valiosos en la investigación, tales como la fonología, la lexicología, la morfosintaxis, la semántica y la pragmática, que son partes esenciales en el análisis del discurso propiamente dicho. Depende de la complejidad del contenido que debe estudiarse para que otras áreas complementen, completen o perfeccionen el estudio del tema para dar respuesta a los requerimientos específicos planteados por la fiscalía a cargo del caso y que sustentan las conclusiones a las que se pueda llegar.

Lo cierto es que, independientemente de la temática, de la complejidad o longitud del material textual que deba analizarse, la rigurosidad con que debe enfrentarse, desde el inicio hasta el final, es la constante que marca y define todo el proceso de investigación que debe realizar el perito en lingüística forense. En el protocolo para la realización de un PLFME esta rigurosidad está determinada por la observancia de la normativa prescriptiva en lingüística, establecida

como un sistema regulatorio en el uso correcto del lenguaje y determinado también por el grupo social en el cual se produce el acto comunicativo. Todo lo anterior, implica desde la utilización de un vocabulario y ortografía correctos, hasta su combinación para estructurar enunciados claros y precisos que no dejen lugar a dudas en el momento de su interpretación por quien deba realizar los procesos establecidos en el protocolo en mención.

#### 2.4. Protocolo para la realización de un peritaje lingüístico forense de material escrito

El procedimiento que se lleva a cabo para realizar un peritaje lingüístico forense de material escrito, denominado *protocolo*, se inicia propiamente desde el momento en que el perito recibe la solicitud de realizar el análisis lingüístico de declaraciones testimoniales, contenidos de DVD, transcripciones de audios, mensajes de redes sociales, correos electrónicos, entre otros, hasta el momento en que, ya terminado, aprobado, firmado y embalado se entrega en los almacenes de evidencia a través de la Sección de Recepción, control y distribución de indicios. En materia de ejecución del protocolo, las acciones específicas para el análisis lingüístico forense son:

1. Lectura de la solicitud de análisis ordenado por la fiscalía responsable del caso, con el propósito de establecer el objetivo del trabajo que se debe realizar, es decir, qué aspectos se deben buscar en el material objeto de estudio; por ejemplo, si en los textos o indicios hay evidencias de *amenaza*, *coacción*, *discriminación* o cualquier otra situación que pueda afectar a la persona agraviada.

2. Transcripción y primera lectura del material que se debe analizar dentro del formato establecido por el Laboratorio de Criminalística.
3. Lectura analítica en busca de palabras, frases u oraciones clave para el desarrollo de la investigación lingüística a fin de encontrar uniformidades o similitudes que puedan sustentar los aspectos requeridos por la fiscalía a cargo del caso.
4. Separación en oraciones o párrafos del material en *apartados* o segmentos, si así lo requiere el contenido por la dimensión del mismo, con el objeto de efectuar el análisis lingüístico del material probatorio, desde las perspectivas morfosintáctica, léxico-semántica, pragmática y sociolingüística.
5. Establecimiento de un glosario léxico-semántico de palabras clave y de interés para interpretar el tema objeto de investigación y se fundamenta con diversas fuentes textuales del área de lingüística, así como de diccionarios especializados.
6. Análisis del texto o textos, utilizando una metodología cualitativa de la estructura objeto de estudio. Se enfoca en la sintaxis, la semántica, la pragmática del texto, el emisor o emisores, el destinatario o destinatarios, es decir, el contexto lingüístico y extralingüístico que determina el supuesto hecho ilícito. En otras palabras, de acuerdo con la criminalística, encontrar las respuestas a las interrogantes clave de una investigación forense:
  - **¿Qué?**: el tema que se debe investigar registrado en la solicitud presentada por la fiscalía en la denuncia

interpuesta y en la declaración testimonial del agraviado.

- **¿Quién?**: se refiere al (a los) sindicado(s) denunciado (s) por el agraviado en la denuncia interpuesta en el Ministerio Público.
  - **¿Cuándo?**: espacio temporal dentro del cual se lleva a cabo el supuesto hecho ilícito.
  - **¿Dónde?**: contexto físico donde se produce el hecho denunciado.
  - **¿Cómo?**: forma o manera en que se realiza (persona a persona, medio escrito o digital o por terceras personas).
  - **¿Con qué?**: recursos utilizados por el sindicado para cometer el supuesto hecho investigado (verbal, escrito o virtual).
  - **¿A quién?**: denunciante o persona (s) agraviada (s).
7. Utilización del método analítico-sintético para obtener una panorámica detallada del texto o textos a manera de efectuar un examen preciso y riguroso de cada segmento. Posteriormente, se establecen formulaciones generales de la totalidad del material analizado. Para este propósito, se buscan características específicas del texto objeto de investigación en busca de peculiaridades lingüísticas que permita identificar:
    - *Patrones composicionales* que se utilizan para descubrir áreas (palabras o estructuras) de importancia y que por sus características tienen diferentes usos, estos dependerán del contexto en el cual se utilicen. Este es un campo particular de la semántica compo-

sicional que tiene como propósito el estudio de las expresiones complejas definidas por Escandell (2004, p. 20) así: «(...) formada por la combinación de unidades simples de acuerdo con las reglas y los principios de la gramática (...) la semántica composicional deberá limitarse a dar cuenta de las expresiones gramaticales y deberá excluir todas aquellas secuencias que no se ajustan a las reglas». Además, los patrones composicionales permiten identificar rasgos lingüísticos, tales como modelos léxicos, gramaticales y paralingüísticos propios de una persona y que se utilizarán como elementos diferenciadores. Estos patrones permitirán establecer aspectos relevantes del emisor de un texto con propósitos de investigación lingüística forense de material escrito.

- *Condiciones de interacción comunicativa*, se basan en el conjunto de intercambios sociales entre dos o más personas que participan en un acto comunicativo que puede realizarse de forma oral, escrita o mediante la utilización del lenguaje no verbal. También esta interacción está determinada por la capacidad de expresarse, la capacidad de comprender los mensajes recibidos y los diversos contextos en los que se puede producir la comunicación entre los interlocutores.

- *Implicaciones (implicaturas)*: corresponden al campo de la pragmática. Se refiere a la información que el emisor manifiesta al receptor, aunque no de forma clara o literal, cuyo propósito es producir interpretaciones más allá de lo expresado. Escandell (2006, p.128) la define como «(...) un supuesto -es decir, una representación de un hecho real -que el emisor

trata de hacer manifiesto a su interlocutor sin expresarlo explícitamente».

- *Idioleco*: Trudgill, P., et al. (2007, p. 175) «(...) la variedad de lengua de una persona concreta en un momento y estilo concretos». Se manifiesta con el uso particular de palabras, frases, expresiones y oraciones que identifican a una persona y que la diferencian de los demás como una «personalidad lingüística».

- *Factores lingüísticos y extralingüísticos* del acto comunicativo. Los *factores lingüísticos* se refieren a todos los elementos lingüísticos que se estructuran con palabras para formar enunciados con fines comunicativos. Su ordenamiento obedece a la normativa que rige a la lengua oral o escrita de una comunidad lingüística. Los *factores extralingüísticos* conciernen al ámbito de la pragmática dado que se enfocan en la competencia comunicativa del emisor y el receptor. Le atañen todas las circunstancias de tipo físico, social o anímico en la que se hallen los interlocutores. Es vital en el acto comunicativo en función de las variantes que se puedan presentar y que faciliten o limiten la interpretación correcta del mensaje.

- *Variaciones diastráticas o sociales*, son las modificaciones que se dan en el lenguaje ocasionadas por entorno del hablante y sus características sociales en general, que se manifiestan por el uso de un *sociolecto* o dialecto social. Este sociolecto evidencia la clase social, la educación, la profesión, la edad, etc. *Variaciones diafásicas o situacionales* referidas a la situación en que se encuentre el hablante en el acto comunicativo. De ahí que se consideren diversos registros, tales como, el formal,

el estándar, el profesional, el coloquial, el vulgar y la jerga, entre otros. *Variaciones Diatópicas o geográficas*, constituidas por las características en la forma de hablar un mismo idioma de las personas radicadas en una zona geográfica en particular. A estas variantes se les conoce también como *dialectos o hablas locales*.

- *Marcas lingüísticas*, llamados modalizadores que desempeñan diversas funciones del lenguaje: *función emotiva*, está centrada en el emisor, expresa sentimientos, duda, deseo, usa la primera persona. La *función apelativa o conativa*, tiene el propósito de influir en el interlocutor, usa la forma imperativa, interrogativa, la segunda persona singular o plural. La *función referencial*, tiene como finalidad informar acerca de un hecho, se enfoca en el contexto, usa oraciones declarativas, hay mayor presencia del modo indicativo. La *función metalingüística*, se utiliza cuando el hablante se refiere al propio código lingüístico, es expositiva, usa oraciones declarativas, no evidencia marcas específicas. La *función poética*, se centra en el mensaje, su objetivo es producir placer estético, para ello se vale de los recursos de la lengua para crear belleza.

8. Redacción de las conclusiones a las que se llegó después de haber realizado el estudio y análisis riguroso del material probatorio del caso llevado por la fiscalía. En esta parte se hace constar la confirmación o negación de la existencia del hecho punible planteado por el agraviado. Las conclusiones se fundamentan con argumentos válidos producto de un estricto análisis lingüístico y el respeto de los procedimientos establecidos por la normativa legal.

9. Elaboración del dictamen pericial lingüístico forense, siguiendo el esquema establecido por el Laboratorio de Criminalística para su respectiva revisión, aprobación y firma.

10. Evacuación del dictamen pericial lingüístico forense por medio de la Sección de Recepción, Control y Distribución de Indicios.

Todo el protocolo que se sigue para la realización de un PLFME está debidamente fundamentado sobre sólidas bases lingüísticas, el respeto a la normativa para el uso correcto del español y el seguimiento de los métodos de investigación lingüística en forma científica, sin olvidar el fin último para el cual fue solicitado dentro del marco legal establecido en el sistema de justicia guatemalteco.

Conviene destacar también que en el proceso de elaboración del peritaje se respetan en forma estricta los lineamientos legales requeridos en el manejo de la cadena de custodia del material probatorio, tal como lo requiere la normativa procedimental del Laboratorio de Criminalística.

Por todo lo anterior, es pertinente puntualizar el siguiente criterio de López Morales (1994, p. 18), «El resultado de estas investigaciones es el conocimiento científico, racional, que se distingue del vulgar por ser cierto (o en el peor de los casos, probable), haber sido obtenido de manera metódica y rigurosa; es siempre verificable y está sistematizado de manera orgánica».

## 2.5. Conclusiones

1. El protocolo para la realización de un peritaje lingüístico forense de material escrito, PLFME, está delimitado para la realización de análisis



de declaraciones testimoniales de personas agraviadas, textos escritos contenidos en discos compactos, transcripciones de audios, mensajes de redes sociales, correos electrónicos y cualquier material escrito en los que se deba identificar todo acto que vaya en detrimento de una o varias personas que se sientan perjudicadas en sus derechos e intereses y que hayan interpuesto una denuncia ante el Ministerio Público.

2. Las bases lingüísticas para la realización de un PLFME están sustentadas en el ámbito lingüístico comunicativo, en el cual la semántica léxica y composicional, el análisis del discurso escrito, la pragmática, y otras áreas afines a esta disciplina, conforman la «caja de herramientas» que permiten encontrar las respuestas a las interrogantes planteadas en el material objeto de estudio, sin olvidar los factores extralingüísticos que la puedan afectar, así como la utilización de procedimientos propios de una metodología específica de la investigación lingüística.

3. La naturaleza de la lingüística forense confluye entre el lenguaje y el Derecho, es multifacética por la diversidad de aportes al campo legal; así mismo, se fortalece por diversas disciplinas pertenecientes al ámbito de la lingüística aplicada y tiene como propósito apoyar de forma integral al sistema de justicia en las situaciones que lo requieran al proporcionar datos puntuales acerca de la autenticidad de documentos, interpretación de conversaciones, atribución de autoría, análisis de textos legales y judiciales, traducciones y muchas más áreas afines a ella, con el propósito específico de encontrar la verdad de un hecho en litigio.

## Referencias:

1. Aguilar A., D. (2010). *El peritaje en el proceso penal.*, EUMED (SEG 309).
2. Alonzo-Cortés, A. (1993). *Lingüística general.* Ediciones Cátedra, S. A.
3. ASALE (2005). *Diccionario de americanismos*, Academia Española de la Lengua, Ed. Santillana.
4. ASALE (2010). *Diccionario de la lengua española.* Academia Española de la Lengua, Ed. Santillana.
5. ASALE (2017). *Diccionario panhispánico del español jurídico de la lengua española.* [Formato digital. RAE y CGPJ]
6. ASALE (2010). *Nueva Gramática de la lengua española.* Academia Española de la Lengua, Espasa Libros, S. L. U.
7. Behar, D. (2008). *Introducción a la metodología de la investigación.* Editorial Shalom.
8. Cámara, F. (de la), L. (2004). *La representación lingüística del conocimiento y su relevancia en la ingeniería lingüística.* "Hipertext.net", Número 2, <http://www.hipertext.net>
9. Cassany, D. (2013). *Aflar el lapicero.* Editorial Anagrama.
10. CENADOJ (2014). *Código procesal penal.* Centro Nacional de Análisis y Documentación Judicial.
11. Coppinger, H. (1975). *Criminología.* Editorial Reus, S.A.
12. Corvalán-Silva, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español.* Georgetown University Press.
13. Coseriu, E. (1986). *Introducción a la lingüística.* Editorial Gredos, S. A.
14. Coseriu, E. (1986). *Teoría del lenguaje y lingüística general.* Edit. Gredos, S. A.
15. Coseriu, E. (1991). *Principios de semántica estructural.* Editorial Gredos, S. A.
16. Coulthard, M. (2007). *An Introduction to Forensic Linguistics, Language in Evidence.* Routledge.
17. Coulthard, M. et al. (2009). *Introducing Forensic Linguistics.* Kindle Edition.
18. Escandell, M. V. (2004). *Apuntes de semántica composicional.* Editorial Ariel.
19. Escandell, M. V. (2006). *Introducción a la pragmática.* (2ª. ed.), Editorial Ariel.
20. Escandell, M. V. (2007). *Apuntes de semántica léxica.* UNED.
21. Escoriza M., L. (2003). *La variación de expresión en el plano léxico.* Dificultades y perspectivas. Universidad de Cádiz.
22. De Miguel, E. (2009). *Panorama de la Lexicología.* Ariel.
23. De Saussure, F. (1967). *Curso de lingüística general.* Editorial Losada, S. A.
24. Díaz G., C. et al. (2006). *Receiving, Handling and Disposal of Evidence at the Central Laboratory ICF-1052LAB Rev. 4,* Instituto de Ciencias Forenses, San Juan, Puerto Rico.

25. Dooley, R. et al. (2007). *Análisis del discurso*. Manual de conceptos básicos. Instituto Lingüístico de Verano.
26. Duque G., M. M. (2000). *Manual de estilo, El Arte de escribir en inglés Científico-Técnico*. Editorial Paraninfo.
27. Fuentes R., J-C. et al. (2007). *Manual de ciencias forenses*. ARAN Ediciones, S.A.
28. Geoffrey Leech, et al. (2000). Ediciones Abya-Yala.
29. Gutiérrez Ch., A. (1999). *Manual de ciencias forenses y criminalística*. Editorial Trillas, S. A.
30. Instituto Nacional de Ciencias Forenses de Guatemala. (2004). *Ley orgánica del Instituto Nacional de Ciencias Forenses*. Decreto 32-2006.
31. Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Ediciones Cátedra, S. A.
32. Lasprilla, L. (2015). *Semántica y pragmática: fundamentos claves en el entendimiento de la comunicación lingüística*. Escenarios, 13(1), pp. 85 – 94. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v13i1.55>
33. López M., H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. Ediciones Colegio de España.
34. Loureda, O. (2009). *Introducción a la tipología textual*. Arco Libros, S. L.
35. Lozano, Jorge, et al. (2004). *Análisis del discurso*. Ediciones Cátedra.
36. Luna T., E. et al. (2005). *Diccionario básico de lingüística*. Universidad Autónoma de México.
37. Luque A., Gloria (2004). *El dominio de la lingüística aplicada*, Universidad de Jaen. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1983830.pdf>
38. Lyons, J. (1997). *Semántica, lingüística*. Una introducción. Editorial Paidós.
39. Malberg, Bertil (1977). *Los nuevos caminos de la lingüística*. Siglo XXI, S. A.
40. Marchese, A., et al. (1989). *Diccionario de Retórica, Crítica y Terminología Literaria*. (2ª. ed.), Ariel
41. Marín, F. M. (1975). *Lingüística y lengua española*. Editorial Cincel, S. A.
42. McMenamin, G. R. (2002). *Forensic Linguistic*. CRC.
43. Martinet, André (1974). *Elementos de lingüística general*. Editorial Gredos, S. A.
44. Montiel, J. (2007). *Criminalística*. Límusa, S. A.
45. Moreno G., R. (1979). *Manual de introducción a la criminalística*. Editorial Porrúa.
46. Organismo Judicial de Guatemala. (1998). *Ley orgánica del organismo judicial*. Decreto 2-89.
47. Oyanedel F., M. et al. (2001). *Aplicación de la lingüística al campo legal*. (Artículo, ONOMAZEIN 6, pp. 251-261, 1ª), Datascan, S. A., [http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/6/N1\\_Oyanedel.pdf](http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/6/N1_Oyanedel.pdf)
48. Pilleux, M. (2001). *Competencia comunicativa y análisis del Discurso*. No. 36. <https://bit.ly/3FxJ6RL>
49. Quilis, A. (1999). *Tratado de fonología y fonética*. Editorial Gredos, S. A.
50. Reigosa R. Mercedes, et al. (2014). *La lingüística forense, la lingüística en el ámbito legal y policial*. (2ª. ed.) Electrónica corregida y ampliada. Euphonía Ediciones.
51. Robins, R. E. (1976). *Lingüística general*. Editorial Gredos, S.A.
52. Rompich I., Anselmo (1999). *La cadena de custodia en el proceso penal guatemalteco*. Tesis, Universidad de San Carlos de Guatemala.
53. Sabino, C. (20014). *El proceso de investigación*. Editorial Episteme
54. Turell, M. T. (2005). *Lingüística forense, lengua y derecho*. Documenta Universitaria.
55. Van Dijk, T.A. (1980). *Texto y contexto*. Ediciones Cátedra, S.A.
56. Vucheva, Eugenia. (2014). *Estilística del español actual*. Tirant Humanidades.

# 5 Deberes Éticos para Miembros de Juntas Directivas

Por: Dr. Julio David Castellanos<sup>1</sup>

## Introducción

Las juntas directivas a nivel corporativo enfrentan una amplia gama de decisiones que conllevan la aplicación de los criterios éticos de sus integrantes. Tal como lo argumenta Nordberg (2007), dado que el objetivo de la mayoría de las empresas consiste en obtener un beneficio económico para sus accionistas, no es una sorpresa que los directivos apliquen una ética utilitarista para juzgar las consecuencias de sus decisiones, más que el sentido de cumplir con una normativa deontológica.

Este artículo busca analizar algunos de los principales retos éticos que se presentan a nivel del directorio y alta dirección de las organizaciones. Se parte de la hipótesis de que los grandes escándalos a nivel corporativo de las últimas décadas, se han ocasionado fundamentalmente en fallas éticas de sus directivos. Posteriormente, se identifican algunos imperativos de la ética empresarial que se manifiestan en la toma de decisiones del directorio, con el propósito de identificar algunos elementos clave que deberían ser considerados en la normativa ética aplicable a los integrantes de una junta directiva.

## ¿Qué nos enseñan los grandes escándalos corporativos?

Según lo ilustra Kliksberg (2009) los riesgos implícitos en los modelos tradi-



cionales de gobierno corporativo, ya habían ocupado la atención pública a nivel mundial en el año 2002 con la quiebra fraudulenta de Enron, la octava empresa más grande de los Estados Unidos, la cual provocó la pérdida sin precedentes de más de 60,000 millones de dólares a sus accionistas, dejando además sin fondos de jubilación a sus 20,000 empleados y gravísimos daños a los mercados financieros.

A Enron siguieron otras quiebras y episodios de corrupción corporativa de enormes alcances como los de WorldCom, Tycoon, Health South Corp., Global Crossing, Sunbeam y Parmalat (Kliksberg, 2009). Pedrejón (2017) documentó ampliamente los escándalos empresariales develados en los últi-

mos años, de empresas tales como la Caixa Cataluña, Gowex y Nofor-SGS en España, así como en otros países en empresas tales como Procomp Informatics, Siemens, United Airlines y Spanghero.

Todos estos escándalos corporativos reflejan con claridad serios fallos de gobierno corporativo que pueden clasificarse en las siguientes categorías de delitos de cuello blanco, según la taxonomía presentada por Croall (2001): manipulaciones contables, fraudes de inversión, inside trading, auto-fijación de excesivas remuneraciones para sus directivos, corrupción privada, explotación laboral, fijación de precios, malversación de activos y apropiación indebida.

<sup>1</sup>Doctor of Business Administration, Catedrático de Gerencia, Finanzas y Estrategia Empresarial, Escuela Superior de Ciencias Empresariales -ESCE- Umes Sede Central.

Al categorizar las actuaciones de los miembros de la alta dirección como delitos, resulta más sencillo establecer sus responsabilidades, ya que las disposiciones legales crean un marco estricto de cumplimiento de regulaciones que pueden considerarse como extremos de blanco o negro; sin embargo, la gran mayoría de las decisiones en los directorios se mueven en zonas grises, en donde algunas acciones pueden ser consideradas legales, pero que pueden violar imperativos morales (Kliksberg, 2009).

Es en estas zonas grises en donde debe calibrarse la calidad ética de los directivos. Fueron precisamente las decisiones en este tipo de zonas grises, las que llevaron a la economía norteamericana a la crisis financiera 2008-2009. Así lo afirmó Gurría (2009) al declarar, en su calidad de Secretario General de la OCDE, que la falla en la ética corporativa se encontraba en el epicentro del terremoto financiero mundial 2008-2009, que causó trillones de dólares en pérdidas a los inversionistas y millones de trabajos perdidos en todo el mundo.

### **¿Cómo influye la ética personal de los directivos en este tipo de actuaciones corporativas?**

Frente a un problema de decisión, los miembros de un directorio se enfrentan al problema bajo la influencia de sus propias experiencias, creencias, valores, formación profesional y cultura (Nicolas, Valenzuela, Gutiérrez y Gil, 2015). Si la situación incluye además un dilema específicamente ético, la complejidad se incrementa, por lo que los autores concluyen que la sensibilidad ética pasa a

ser un elemento clave para aquellos que deben responsabilizarse de las principales decisiones empresariales.

Nordberg (2007) identifica que los comportamientos éticos de los miembros de un directorio y alta gerencia, pueden verse atrapados entre la filosofía utilitarista que juzga si una acción es correcta o no, con base en los beneficios que logren de la misma, y el principio del egoísmo ético que establece que algo es correcto en función de si es bueno o no para el individuo que toma la decisión, independientemente de las consecuencias para otros. El autor afirma que estos dos imperativos éticos pesan muchas veces más en las mesas directivas, que tratar de seguir normas éticas o principios deontológicos por sí mismos. Nordberg (2007) plantea además con claridad, que debido a que la cultura empresarial se nutre de individuos que buscan el lucro en la mayoría de sus actividades personales o corporativas, éste incentivo puede ser profundamente valorado más que cualquier otro principio moral.

Schwartz (1992) plantea que la estrategia de la corporación, depende enteramente de los valores de los miembros del Directorio y del Director General. Según este autor si el Director General presenta valores proclives a la toma de riesgos, lo trasladará a las decisiones estratégicas. De igual manera si es una persona proclive al cambio organizacional, es muy probable que promueva la innovación en los negocios. Por ello el autor enfatiza la relevancia de los valores del Director General y del Directorio en la toma de decisiones en la mesa directiva y sus posteriores implicaciones. Si se considera que muchos

de los integrantes de una Junta Directiva, han sido nombrados precisamente por el buen desempeño en su gestión como Directores Generales, es muy probable que compartan en gran medida un marco de referencia ético que incluya la ética utilitarista, el principio del egoísmo ético y el fin de lucro como incentivo fundamental en sus actividades.

### **¿Cuáles deberían ser los deberes éticos imprescindibles en una junta directiva?**

En la práctica corporativa moderna, se entiende por ética empresarial al conjunto de normas que la organización establece para que todos sus integrantes conozcan los valores que deben prevalecer en la toma de decisiones (Nicolas, Valenzuela, Gutiérrez y Gil, 2015).

Para Potts y Lohr (2004) las empresas deben asegurarse además, que estos valores sean entendidos y aplicados en tiempos difíciles, lo cual sería imposible sin el respaldo, acuerdo y apego por parte de los altos directivos. Desde los fundamentos de la economía clásica, el propio Adam Smith propugnaba porque ciertos valores éticos tales como la prudencia, la justicia, la humanidad, la generosidad y el espíritu público presidieran sobre los mercados a efecto de prevenir graves riesgos colectivos (Kliksberg, 2009).

A la luz de los grandes escándalos corporativos, se hace imperioso proteger a las corporaciones de la posible incompetencia o negligencia de sus propios directores y gerentes, así como de actos de abuso, apropiación indebida y aprovechamiento ilícito (CAF, 2013).

Por ello se considera necesario enfatizar la necesidad de incorporar en los códigos de ética y estatutos de las empresas, así como en la legislación nacional por lo menos los siguientes deberes éticos aplicables específicamente a los miembros del directorio y alta gerencia de las corporaciones: a) Deber diligencia, por medio del cual los directores deberían cumplir a cabalidad las responsabilidades impuestas por la normativa interna y las leyes aplicables; b) Deber de lealtad, por medio del cual los directores deberían obrar de buena fe con fidelidad al interés social, con la honestidad y escrupulosidad del gestor de negocios ajeno, lo cual debiera inhibirles de realizar acciones en beneficio propio; c) Deber de no competencia, el cual incluye la imposibilidad de realizar actividades análogas al objeto social de la empresa, durante el plazo de su gestión y por un plazo prudencial después de su cese; d) Deber de secreto sobre las informaciones de carácter confidencial y datos relacionados que hayan conocido como consecuencia del cargo, lo cual implica además la prohibición de usar información de la empresa para fines privados; y e) Deber de no aprovechamiento personal de los activos sociales, lo cual implica la prohibición de valerse de su posición para obtener una ventaja patrimonial personal (CAF, 2013).

### Conclusiones

La revisión de los escándalos corporativos de las últimas dos décadas, deja muy claras las fallas de los sistemas de gobierno corporativo y en particular de la ética de sus directivos. De particular relevancia ha sido identificar la gravi-

sima responsabilidad que tuvieron los comportamientos antiéticos de los directivos de las grandes corporaciones financieras en todo el mundo en la crisis de 2008-2009.

Estos lamentables episodios, han comprobado los extremos de las teorías éticas que han señalado que los miembros de los directorios son altamente influenciados por los imperativos morales de la ética utilitarista, el egoísmo ético y la búsqueda del lucro como bien supremo.

Ante esta situación, se hace necesario el fortalecimiento de las normativas internas de gobierno corporativo en materia ética, entre las cuales destaca el papel que deben jugar los códigos de ética que regulen de manera efectiva los comportamientos éticos de sus altos directivos. Este documento ha identificado que como mínimo, las normativas éticas internas deberían enfatizar el cumplimiento de cinco deberes básicos de los miembros del directorio y alta gerencia: diligencia, lealtad, no competencia, secretividad y no aprovechamiento de los activos sociales.

### Referencias:

1. CAF. (2013). *Lineamientos para un Código Latinoamericano de Gobierno Corporativo*. (3ª ed.). Corporación Andina de Fomento. [http://publicaciones.caf.com/media/25389/lineamientos\\_codigo\\_latinoamericano.pdf](http://publicaciones.caf.com/media/25389/lineamientos_codigo_latinoamericano.pdf)
2. Croall, H. (2001). *Understanding white collar crime*. Philadelphia. Open University Press. [https://](https://www.mheducation.co.uk/openup/chapters/0335204279.pdf)

[www.mheducation.co.uk/openup/chapters/0335204279.pdf](https://www.mheducation.co.uk/openup/chapters/0335204279.pdf)

3. Kliksberg, B. (2010). *Las fallas en el gobierno corporativo. Un tema clave en la crisis económica mundial*. *Reforma y Democracia*, 47, 71-88. <http://www.redalyc.org/html/3575/357533679003/>
4. Nicolas-Alarcón, C., Valenzuela-Fernández, L., Gutiérrez-Caques, A., y Gil-Lafuente, J. (2015). *Sensibilidad ética empresarial*. *Innovar*, 25(58), 49-64. <https://doi.org/10.15446/innovar.v25n58.52425>
5. Nordberg, D. (2007). *The ethics of corporate governance*. SSRN Electronic Journal. [https://www.researchgate.net/publication/47455785\\_The\\_Ethics\\_of\\_Corporate\\_Governance](https://www.researchgate.net/publication/47455785_The_Ethics_of_Corporate_Governance)
6. Pedrejón, E. (2017). *Gobierno corporativo y escándalos empresariales*. Trabajo de Fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/29307/1/TFG-E-436.pdf>
7. Potts, S. y Lohr, I. (2004). *Ethics and Corporate Governance*. *Corporate Governance: An International Review*, 12(2), 177-179. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8683.2004.00357.x>
8. Schwartz, S. (2012). *An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values*. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>



# Cómo ser más inteligente que su cerebro

Por: Dr. Carlos Seijas<sup>1</sup>

## Resumen

Nos enfrentamos a los límites biológicos de lo que el cerebro puede absorber. La forma de pensar ahora es ir más allá, utilizando como recursos nuestro propio cuerpo y el mundo que nos rodea. Nuestros esfuerzos en materia de educación y formación, así como de gestión y liderazgo, se dirigen casi exclusivamente a promover el pensamiento cerebral. Desde la escuela primaria, se nos enseña a quedarnos quietos, a trabajar en silencio y a pensar mucho. Las habilidades que desarrollamos y las técnicas que se nos enseñan son las que implican el uso de la cabeza: comprometer la información en la memoria, participar en el razonamiento y la deliberación internos, esforzarse en la autodisciplina y la automotivación. Mientras tanto, no hay un cultivo correspondiente de nuestra capacidad de pensar fuera del cerebro: no se nos enseña, por ejemplo, a sintonizar con las señales internas del cuerpo, las sensaciones que pueden guiar provechosamente nuestras elecciones y decisiones.

**Palabras clave:** inteligencia, toma de decisiones, pensar con el cuerpo

¿Cuántas veces ha escuchado este consejo? Tal vez incluso se lo haya instado a otra persona. La orden es común, emitida en las escuelas, en el lugar de trabajo, en medio de las pruebas de la vida cotidiana. Su estribillo encuentra eco en la cultura, tanto en la alta como en la baja, desde El pensador de Auguste Rodin, con la barbilla apoyada en el puño, hasta la representación bulbosa del cerebro en dibujos animados que adornan todo tipo de productos y sitios web: juguetes educativos, suplementos nutricionales, ejercicios de fitness cognitivo. Cuando lo decimos, queremos decir: Recorra a los más que amplios poderes de su cerebro, recurra al magnífico bulto de tejido que hay dentro de su cráneo. Depositamos mucha fe en ese bulto; sea cual sea el problema, creemos que el cerebro puede resolverlo.

Pero, ¿y si nuestra fe está equivocada? ¿Y si la directriz de utilizar la cabeza, por muy omnipresente que sea, está equivocada?



Tal y como están las cosas, utilizamos el cerebro en exceso, en detrimento de nuestra capacidad de pensar de forma inteligente. Lo que tenemos que hacer es pensar fuera del cerebro.

Pensar fuera del cerebro significa involucrar hábilmente a entidades externas a nuestra cabeza -las sensaciones y los movimientos de nuestro cuerpo, los espacios físicos en los que vivimos y aprendemos y trabajamos, y las mentes de las demás personas que nos rodean- atrayéndolas a nuestros propios procesos mentales. Al ir más allá del cerebro para reclutar estos recursos extraneurales, somos capaces de concentrarnos más intensamente, de comprender más profundamente y de crear con más imaginación, de albergar ideas que serían literalmente impensables solo con el cerebro.

Es cierto que estamos más acostumbrados a pensar en nuestros cuerpos, nuestros espacios y nuestras relaciones. Pero

<sup>1</sup>Doctor en Ciencias Políticas por la Universidad de Complutense de Madrid, Doctor en Sociología por la Universidad de Barcelona, *Magister Scientiæ* en Métodos Matemáticos Aplicados a las Ciencias Sociales por la Universidad de Costa Rica, Psicólogo por la Universidad Francisco Marroquín. Docente de la Universidad Mesoamericana

también podemos pensar con ellos y a través de ellos: utilizando los movimientos de nuestras manos para comprender y expresar conceptos abstractos, por ejemplo, disponiendo nuestro espacio de trabajo de forma que promueva la generación de ideas, o participando en prácticas sociales como la enseñanza y la narración de historias que conducen a una comprensión más profunda y una memoria más precisa. En lugar de exhortarnos a nosotros mismos y a los demás a utilizar la cabeza, deberíamos aplicar recursos extraneurales al proyecto de pensar fuera de la estrecha circunferencia del cráneo.

Nos han hecho creer que el cerebro humano es una máquina pensante polivalente y todopoderosa. Nos inundan con informes de descubrimientos sobre las asombrosas capacidades del cerebro, su rapidez fulgurante y su proteica plasticidad; nos dicen que el cerebro es una maravilla insondable, "la estructura más compleja del universo".

Pero cuando despejamos el bombo, nos enfrentamos al hecho de que las capacidades del cerebro son en realidad bastante limitadas y específicas. La historia científica menos anunciada de las últimas décadas ha sido la creciente conciencia de los investigadores sobre los límites del cerebro. El cerebro humano está limitado en su capacidad de atención, limitado en su capacidad de recordar, limitado en su facilidad para los conceptos abstractos y limitado en su poder para persistir en una tarea desafiante.

Y lo que es más importante, estos límites se aplican al cerebro de todo el mundo. No es una cuestión de diferencias individuales en la inteligencia; es una cuestión del carácter del órgano que todos poseemos, su naturaleza biológica

y su historia evolutiva. El cerebro hace algunas cosas exquisitamente bien: sentir y mover el cuerpo, navegar por el espacio, conectar con otros seres humanos. Estas actividades las puede realizar con fluidez, casi sin esfuerzo. Pero, ¿recordar con precisión información compleja? ¿Participar en un razonamiento lógico riguroso? ¿Aprender ideas abstractas o contraintuitivas? No tanto.

Aquí llegamos a un dilema que todos compartimos: El mundo moderno es extraordinariamente complejo, rebotante de información, construido en torno a ideas no intuitivas, centrado en conceptos y símbolos. Tener éxito en este mundo requiere una atención concentrada, una memoria prodigiosa, un ancho de banda amplio, una motivación sostenida, rigor lógico y destreza con las abstracciones. La brecha entre lo que nuestros cerebros biológicos son capaces de hacer y lo que la vida moderna exige es grande y cada día es mayor. Con cada terabyte de datos que engrosa el almacén de conocimientos de la humanidad, nuestras facultades nativas se ven aún más superadas. Con cada giro de complejidad que se añade a los problemas del mundo, el cerebro desnudo se vuelve más desigual para la tarea de resolverlos.

Nuestra respuesta a los retos cognitivos que plantea la vida contemporánea, ha sido redoblar lo que Andy Clark, profesor de filosofía cognitiva de la Universidad de Sussex (Inglaterra), denomina pensamiento "ligado al cerebro", es decir, esas mismas capacidades que son, por sí solas, tan lamentablemente inadecuadas. Nos instamos a nosotros mismos y a los demás a que nos esforcemos, a que aguantemos, a que "simplemente lo hagamos", a que pensemos más. Pero a menudo descubrimos, para nuestra frustración, que el cerebro está hecho de un

material obstinado e inflexible, a pesar de su cacareada plasticidad.

Al enfrentarnos a sus límites, podemos llegar a la conclusión de que nosotros mismos (o nuestros hijos o nuestros alumnos o nuestros empleados) simplemente no somos lo suficientemente inteligentes, o no somos lo suficientemente "valientes". En realidad, es la forma en que manejamos nuestras deficiencias mentales -que son, recordemos, endémicas de nuestra especie- lo que constituye el problema. Nuestro enfoque constituye un caso de (como dijo el poeta William Butler Yeats en otro contexto) "la voluntad intentando hacer el trabajo de la imaginación". Lo inteligente no es apoyarse cada vez más en el cerebro, sino aprender a ir más allá.

La buena noticia es que llevamos mucho tiempo introduciendo recursos extraneurales en nuestros procesos de pensamiento, que ya pensamos fuera del cerebro. La mala noticia es que a menudo lo hacemos al azar.

Nuestros esfuerzos en materia de educación y formación, así como de gestión y liderazgo, se dirigen casi exclusivamente a promover el pensamiento cerebral. Desde la escuela primaria, se nos enseña a quedarnos quietos, a trabajar en silencio y a pensar mucho. Las habilidades que desarrollamos y las técnicas que se nos enseñan son las que implican el uso de la cabeza: comprometer la información en la memoria, participar en el razonamiento y la deliberación internos, esforzarse en la autodisciplina y la automotivación.

Mientras tanto, no hay un cultivo correspondiente de nuestra capacidad de pensar fuera del cerebro: no se nos enseña, por ejemplo, a sintonizar con las señales internas del cuerpo, las sensacio-

nes que pueden guiar provechosamente nuestras elecciones y decisiones. No se nos entrena para utilizar los movimientos y gestos corporales para comprender materias altamente conceptuales como la ciencia y las matemáticas, o para concebir ideas novedosas y originales. Las escuelas no enseñan a los alumnos a restablecer su agotada atención con la exposición a la naturaleza o a organizar sus espacios de estudio de forma que amplíen el pensamiento inteligente. Los profesores y los directivos no demuestran cómo las ideas abstractas pueden convertirse en objetos físicos que pueden manipularse y transformarse para conseguir ideas y resolver problemas.

A los empleados no se les muestra cómo las prácticas sociales de imitación y aprendizaje vicario pueden acortar el proceso de adquisición de conocimientos. A los grupos de clase y a los equipos del lugar de trabajo, no se les enseñan métodos científicamente validados para aumentar la inteligencia colectiva de sus miembros. Nuestra capacidad de pensar fuera del cerebro se ha dejado casi totalmente sin educar y sin desarrollar. Este descuido es el resultado de lo que se ha llamado nuestro "sesgo neurocéntrico" -es decir, nuestra idealización e incluso fetichización del cerebro- y nuestro correspondiente punto ciego para todas las formas en que la cognición se extiende más allá del cráneo.

Hasta hace poco, la ciencia comparaba el descuido de la cultura en general hacia el pensamiento fuera del cerebro. Pero esto ya no es así. Los psicólogos, los científicos cognitivos y los neurocientíficos son ahora capaces de ofrecer una imagen clara de cómo las entradas extraneurales dan forma a nuestra forma de pensar. Y lo que es aún más prometedor, ofrecen directrices prácticas para mejorar nuestro pensamiento mediante

el uso de recursos extracerebrales. Estos avances se desarrollan en el marco de un cambio más amplio en la forma de ver la mente y, por extensión, de entendernos a nosotros mismos.

Nuestras ideas actuales sobre el cerebro nacieron el 14 de febrero de 1946, cuando se reveló al mundo el Integrador Numérico Electrónico y Ordenador, la primera máquina de su clase capaz de realizar cálculos a la velocidad del rayo. Con un peso de 30 toneladas, el enorme ENIAC utilizaba unos 18.000 tubos de vacío, empleaba unos 6.000 interruptores y abarcaba más de medio millón de uniones soldadas; su construcción había requerido más de 200.000 horas de trabajo.

Con la financiación del ejército estadounidense, el ENIAC se había desarrollado para calcular las trayectorias de la artillería para los artilleros estadounidenses que luchaban en Europa. La compilación de tablas de trayectorias -necesaria para el uso eficaz de las nuevas armas- era un proceso laborioso. Una máquina que pudiera hacer el trabajo con rapidez y precisión daría al ejército una ventaja inestimable.

Ahora, seis meses después del Día V, en una conferencia de prensa para presentar el invento al mundo, el ENIAC recibió la tarea de multiplicar 97.367 por sí mismo 5.000 veces. "Fijense bien, pueden fallar", advirtió el orador mientras pulsaba un botón. Antes de que los reporteros tuvieran tiempo de levantar la vista de sus cuadernos, la tarea estaba completa, ejecutada en una tarjeta perforada entregada en la mano del locutor.

"Uno de los principales secretos de la guerra, una máquina asombrosa que aplica por primera vez las velocidades electrónicas a las tareas matemáticas, hasta ahora demasiado difíciles y engo-

rosas para su solución, ha sido anunciada aquí esta noche por el Departamento de Guerra", informó el New York Times en su primera página. "Tan inteligente es el aparato", escribió el reportero, "que sus creadores han renunciado a encontrar problemas tan largos que no puedan ser resueltos".

La introducción del ENIAC no fue solo un hito en la historia de la tecnología. Fue un punto de inflexión en la historia de cómo nos entendemos a nosotros mismos. En sus inicios, el invento se comparaba frecuentemente con un cerebro humano: un "cerebro electrónico gigante", un "cerebro robot", un "cerebro automático", una "máquina cerebral". Pero en poco tiempo, la analogía se invirtió. Se convirtió en un lugar común que el cerebro es como un ordenador.

De hecho, la "revolución cognitiva" que arrasaría las universidades estadounidenses en las décadas de 1950 y 1960 se basaba en la creencia de que el cerebro podía entenderse como una máquina informática de carne y hueso. La primera generación de científicos cognitivos "se tomó en serio la idea de que la mente es una especie de ordenador", señala el profesor de la Universidad de Brown Steven Sloman. "Se suponía que el pensamiento era una especie de programa informático que se ejecutaba en el cerebro de las personas".

Desde entonces, la analogía cerebro-ordenador no ha hecho más que generalizarse y hacerse más poderosa. El cerebro, según esta analogía, es una máquina de procesamiento de información autónoma, sellada dentro del cráneo como la ENIAC estaba secuestrada en su habitación cerrada. De esta inferencia surge una segunda: el cerebro humano tiene atributos, parecidos a los gigabytes de RAM y los megahercios de velocidad

de procesamiento, que pueden medirse y compararse fácilmente. De ahí surge la tercera suposición, quizá la más significativa de todas: que algunos cerebros, al igual que algunos ordenadores, son simplemente mejores; poseen el equivalente biológico de más almacenamiento de memoria, mayor capacidad de procesamiento, pantallas de mayor resolución.

Hasta hoy, la metáfora del ordenador domina la forma en que pensamos y hablamos de la actividad mental, pero no es la única que da forma a nuestra noción del cerebro. "Una nueva investigación demuestra que el cerebro puede desarrollarse como un músculo", rezaba el titular de la noticia. Era el año 2002, y Carol Dweck, profesora de psicología entonces en la Universidad de Columbia, estaba probando una nueva teoría, investigando la posibilidad de que la forma en que conceptualizamos el cerebro puede afectar a lo bien que pensamos.

La idea de Dweck, que inicialmente llamó "la teoría incremental de la inteligencia", acabaría siendo conocida por el mundo como la "mentalidad de crecimiento": la creencia de que el esfuerzo mental concertado puede hacer a las personas más inteligentes, al igual que el esfuerzo físico vigoroso puede hacer a las personas más fuertes. En el centro de todo ello hay una metáfora: el cerebro como músculo. La mente, en esta analogía, es semejante a un bíceps o a un deltoides, una entidad física cuya fuerza varía entre los individuos.

Las dos metáforas -el cerebro como ordenador y el cerebro como músculo- comparten algunos supuestos clave: La mente es una cosa discreta que está sellada en el cráneo; esta cosa discreta determina la capacidad de pensar de las personas; esta cosa tiene propiedades estables que se pueden medir, comparar

y clasificar fácilmente. Las dos metáforas encajan perfectamente con el énfasis de nuestra sociedad en el individualismo -su insistencia en que funcionamos como seres autónomos, autoautónomos y autocontenidos, en posesión de capacidades y competencias que son solo nuestras. Estas comparaciones también se ajustan fácilmente a la inclinación de nuestra cultura por pensar en términos de bueno, mejor, mejor.

Incluso parece que hay factores psicológicos intrínsecos que subyacen a nuestra adopción de estas ideas sobre el cerebro. La creencia de que alguna cantidad central de inteligencia, reside dentro de cada una de nuestras cabezas encaja con un patrón de pensamiento, aparentemente universal en los humanos, que los psicólogos llaman "esencialismo": la convicción de que cada entidad que encontramos posee una esencia interna que la hace ser lo que es. Pensamos en términos de esencias duraderas -en lugar de respuestas cambiantes a las influencias externas- porque encontramos esas esencias más fáciles de procesar mentalmente, así como más satisfactorias emocionalmente. Desde la perspectiva esencialista, las personas simplemente "son" inteligentes o no lo son.

En conjunto, las bases históricas, culturales y psicológicas de nuestras suposiciones sobre la mente -que sus propiedades son individuales, inherentes y se clasifican fácilmente según su calidad- dan un poderoso golpe. Tales suposiciones han moldeado profundamente las opiniones que tenemos sobre la naturaleza de la actividad mental, sobre la conducta de la educación y el trabajo, y sobre el valor que otorgamos a nosotros mismos y a los demás. Por lo tanto, resulta sorprendente contemplar que todo ello podría ser un error de concepto.

En la mañana del 18 de abril de 2019, las pantallas de los ordenadores se apagaron en toda una franja de Seúl, la mayor ciudad de Corea del Sur. Las luces se apagaron en las escuelas y las oficinas de toda la metrópolis de 234 millas cuadradas, donde viven unos 10 millones de personas. Los semáforos de las intersecciones de las calles parpadearon y los trenes eléctricos se detuvieron. La causa del apagón fueron las urracas. Estas aves son bien conocidas por hacer sus nidos con cualquier cosa que esté disponible en el entorno: ramitas, cuerda, musgo, hilo de pescar, hierba de pascua de plástico, palillos y más.

Los densos barrios urbanos de la actual Seúl cuentan con pocos árboles o arbustos, por lo que las urracas utilizan lo que pueden encontrar: perchas metálicas, antenas de televisión, trozos de cable de acero. Estos materiales conducen la electricidad y, por ello, cuando las aves construyen sus nidos en las altas torres de transmisión eléctrica de la ciudad, el flujo de electricidad se interrumpe regularmente.

Podría decirse que nuestros cerebros son como las urracas, que fabrican sus productos acabados a partir de los materiales que les rodean, tejiendo los trozos que encuentran en sus trenes de pensamiento. Al lado de las metáforas del cerebro como ordenador y del cerebro como músculo, es evidente que el cerebro como urraca es un tipo de analogía muy diferente. Por un lado, el pensamiento se produce no solo dentro del cráneo, sino también fuera, en el mundo; es un acto de ensamblaje y reensamblaje continuo que se nutre de recursos externos al cerebro. Por otro: Los tipos de materiales disponibles para pensar afectan a la naturaleza y la calidad del pensamiento que puede producirse. Y por último: La capacidad de pensar bien -es decir, de ser inteligente-

no es una propiedad fija del individuo, sino un estado cambiante que depende del acceso a recursos extraneurales y del conocimiento de cómo utilizarlos.

Se trata de una forma radicalmente nueva de concebir el pensamiento. Reformular nuestro modelo de funcionamiento de la mente, se ha convertido últimamente en una necesidad urgente, ya que nos encontramos cada vez más presionados por dos fuerzas opuestas: Necesitamos cada vez más pensar fuera del cerebro, aunque nos hayamos comprometido cada vez más obstinadamente con el enfoque ligado al cerebro.

Con el ritmo acelerado de nuestros días y la creciente complejidad de nuestras obligaciones en la escuela y el trabajo, las exigencias a nuestro pensamiento aumentan. Hay más información con la que debemos lidiar. La información que tenemos que procesar nos llega más rápido. Y el tipo de información que nos asalta es cada vez más especializado y abstracto. Los conocimientos y habilidades que estamos biológicamente preparados para aprender, han sido superados por la necesidad de adquirir un conjunto de competencias, que vienen de forma mucho menos natural y se adquieren con mucha más dificultad.

David Geary, profesor de psicología de la Universidad de Missouri, hace una útil distinción entre las capacidades "biológicamente primarias" y las "biológicamente secundarias"; los seres humanos, señala, nacen preparados para aprender ciertas cosas: cómo hablar la lengua de la comunidad local, cómo orientarse en un paisaje conocido, cómo negociar los retos de la vida en grupos pequeños. No nacemos para aprender las complejidades del cálculo o las reglas contra-intuitivas de la física; no evolucionamos

para entender el funcionamiento de los mercados financieros o las complejidades del cambio climático global; y, sin embargo, habitamos en un mundo en el que esas capacidades biológicamente secundarias son la clave del avance, incluso de la supervivencia. Las exigencias del entorno moderno han alcanzado los límites del cerebro biológico.

Durante un tiempo, es cierto, la humanidad fue capaz de seguir el ritmo de su propia cultura en constante avance, encontrando con ingenio formas de utilizar mejor el cerebro biológico. A medida que sus entornos cotidianos se volvían más exigentes intelectualmente, la gente respondía aumentando su juego cognitivo. El compromiso continuo con los rigores mentales de la vida moderna -junto con la mejora de la nutrición, el aumento de las condiciones de vida y la reducción de la exposición a las enfermedades infecciosas y otros agentes patógenos- produjo una subida de un siglo en la puntuación media del coeficiente intelectual, medida por los test de inteligencia realizados por personas de todo el mundo. Pero esta trayectoria ascendente se está estabilizando.

En los últimos años, las puntuaciones de CI han dejado de subir o incluso han empezado a bajar. Puede ser que "nuestros cerebros ya estén trabajando a una capacidad casi óptima", escriben Nicholas Fitz y Peter Reiner en la revista *Nature*. Los esfuerzos por sacar más inteligencia de este órgano, añaden, "chocan con los duros límites de la neurobiología".

Hay una forma de superar nuestros límites. No es acelerando nuestro cerebro como una máquina o aumentándolo como un músculo, sino sembrando nuestro mundo de materiales ricos y entretejiéndolos en nuestros pensamientos.

Realice una exploración del cuerpo. Dirija su atención sin prejuicios a cada parte de su cuerpo por turnos. Practicar este ejercicio meditativo a diario mejorará su capacidad para percibir las sensaciones interoceptivas, una fuente de información que resume muchos tipos de información.

Realice micromovimientos. Los micromovimientos son pequeños movimientos del cuerpo, como los que realizamos cuando trabajamos en un escritorio de pie; nos ayudan a mantenernos alerta y comprometidos.

Consiga la "hipofrontalidad". El ejercicio extremadamente vigoroso y sostenido inhibe la actividad del córtex prefrontal, el encargado de las tareas y la crítica del cerebro, lo que permite que surjan ideas más creativas y originales.

Representar lo abstracto. Para captar un concepto abstracto, o para grabarlo más firmemente en la memoria, actúelo con movimientos de todo el cuerpo.

Fomente explícitamente el gesto. Cuando dé instrucciones a un niño o a un alumno, o ayude a un amigo o a un colega a hacer una lluvia de ideas, ofrezca una sugerencia: "¿Podría intentar mover las manos mientras lo dice?".

Incluya sus manos en la conversación. Cuando esté en una llamada de Zoom o enseñando a través de un vídeo, asegúrese de que sus espectadores puedan ver sus manos. Utilizar sus manos para gesticular hace que su propio discurso sea más fluido y ayuda a su audiencia a recordar lo que dice.

Deje que sus manos compartan la carga. Permita que los gestos de sus manos "sostengan" parte de sus contenidos mentales, aligerando así la carga cognitiva.



## Pensar con el entorno

Aplique la "autorregulación ambiental". En lugar de intentar controlar sus pensamientos y sentimientos desde dentro, utilice la exposición al mundo exterior -especialmente a la naturaleza- para restablecer su equilibrio y su concentración. Dé un "paseo de asombro". Pase tiempo al aire libre, dejándose maravillarse y conmover por la majestuosidad de la naturaleza. El asombro puede actuar como un botón de reinicio para el cerebro humano, sacudiéndonos de viejos patrones y abriéndonos a nuevas posibilidades.

Ponga en práctica la "reducción sensorial". Reduzca la cantidad de estímulos ambientales a los que tiene que atender su cerebro pensando en un espacio tranquilo y cerrado, o cerrando los ojos. La reducción sensorial genera un estado de "hambre de estímulos" en el que el conocimiento interior débilmente activado (hechos apenas recordados, nociones imaginativas esquivas) se vuelve accesible. Concédase un poco de intimidad. Esconderse de la mirada de los demás reduce la carga cognitiva y fomenta la experimentación.

Haga un boceto. Dibujar el concepto en el que está pensando tiene beneficios más allá de escribirlo, incluso si "no sabe dibujar". Intentar plasmar un concepto en términos visuales profundiza la comprensión y refuerza la memoria.

Hágalo físico. El cerebro humano evolucionó para manipular objetos físicos, no ideas abstractas. Cree un modelo concreto de un concepto y, a continuación, obsérvelo desde diferentes perspectivas, manipulando sus elementos y probando nuevas combinaciones.

## Pensar con otros

Elija un modelo para imitar. Nuestra cultura valora la innovación y la originalidad, pero a menudo el enfoque más eficiente y eficaz para resolver un problema es copiar lo que ya ha hecho otra persona. Fomente la observación atenta. Los niños de otras culturas suelen aprender observando e imitando a sus mayores. Las investigaciones han descubierto que los niños estadounidenses no son tan hábiles en esta práctica, pero que estas capacidades pueden cultivarse deliberadamente.

Aproveche el "efecto protegido". Enseñar a alguien el material que necesita aprender nos lleva a nosotros, como profesores, a aprender sobre todo. Como criaturas altamente sociales, nos motiva más el objetivo de transmitir información a los demás que el de estudiar simplemente por nuestro propio bien. Incluso los alumnos con dificultades se benefician de enseñar a alumnos más jóvenes o a miembros de la familia. Muévase en sincronía. Participar en un movimiento físico coordinado con los demás hará que le gusten más, que se identifique más con ellos y que coopere más eficazmente con ellos.

## Referencias:

1. Bocanegra, B. et al. (2019, Febrero). *Intelligent Problem-Solvers Externalize Cognitive Operations*. *Nature Human Behaviour* 3: 136–42.
2. Cardinali, L. et al. (2009, Junio). *Tool-Use Induces Morphological Updating of the Body Schema*. *Current Biology* 19 R478–79
3. Cheryan, S. et al. (2014, Octubre). *Designing Classrooms to Maximize Student Achievement*. Policy

Insights from the Behavioral and Brain Sciences 14–12.

4. Cohen, G., Steele, Claude M., and Ross, Lee D. (1999, Octubre). *The Mentor's Dilemma: Providing Critical Feedback Across the Racial Divide*. *Personality and Social Psychology Bulletin* 25 1302–18.
5. Fiske, S. (2003). *The Discomfort Index: How to Spot a Really Good Idea Whose Time Has Come*. *Psychological Inquiry* 14 203–8.
6. Giardino, V. y Tversky, B. (2013). *Gestures for Thinking*. Proceedings of the Annual Conference of the Cognitive Science Society 35 645–50.
7. Johns, M., Inzlicht, M. and Schmader, T. (2008, Noviembre). *Stereotype Threat and Executive Resource Depletion: Examining the Influence of Emotion Regulation*. *Journal of Experimental Psychology: General* 137 691–705.
8. Maravita, A. and Iriki, A. (2004, Febrero). *Tools for the Body (Schema)*. *Trends in Cognitive Sciences* 8: 79–86.
9. Murphy, P. (2021). *The extended mind: the power of thinking outside the brain*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
10. Newcombe, N. (2016, Agosto). *Thinking Spatially in the Science Classroom*. *Current Opinion in Behavioral Sciences* 10 1–6.
11. Steele, C. and Aronson, J. (1995, Noviembre). *Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans*. *Journal of Personality and Social Psychology* 69: 797–811.

# Dios actúa en medio de la violencia intrafamiliar: un acercamiento a Génesis 16 y su aplicación a la sociedad de hoy

Por: Mgtr. Edwin Francisco Concul<sup>1</sup>

## Introducción

Al revisar los periódicos, se observa una cantidad considerable de noticias que informan sobre la muerte de personas por distintas causas. Cuando se crea una cultura de violencia, las personas toman la situación con normalidad; en otras palabras, la sociedad se va insensibilizando. Las cifras van en aumento. De esa violencia, hay una en particular que cada vez más está siendo evidente; se trata de la violencia intrafamiliar. Es una realidad en todos los países del mundo. En Costa Rica (país con los mayores índices de desarrollo en Centro América) se padece de este mal. El artículo publicado en la revista *Magazine 21* del mes de julio (Ortiz, 2004) expone esta cruda realidad:

En Costa Rica la violencia doméstica es una de las principales causas del aumento en las cifras de asesinatos a mujeres. Una proyección que efectuó el Instituto Nacional de la Mujer (INAMU), asegura que este año podría cerrar con 72 mujeres muertas a causa del maltrato de sus esposos. El dato hizo estremecer a la sociedad.

La crisis de esta lamentable situación se vive también en países tan lejanos como Rusia. En otro artículo publicado por el diario guatemalteco *Prensa Libre* de fecha 17 de septiembre (2021), V. Hopkins (The New York Times) escribe:



De acuerdo con el análisis que Popova hizo de datos que recabó la agencia nacional de estadística de Rusia, hay más de 16.5 millones de víctimas de violencia doméstica cada año. Entre 2011 y 2019, más de 12,200 mujeres murieron a manos de sus parejas o parientes; es decir, dos terceras partes de las mujeres asesinadas en Rusia, según un estudio.

La situación en Costa Rica y Rusia es una pequeña muestra de la realidad mundial, pero en Guatemala la situación es también lamentable. Por ejemplo, en el matutino *Prensa Libre* (2004) apareció la siguiente noticia:

El 29 de junio recién pasado, Wendy Galicia, de 24 años, presentó una denuncia en el Ministerio Público (MP) por violencia intrafamiliar. Las sospechas de que su esposo le hiciera daño resultaron ciertas. Ayer fue muerta a balazos por Oscar Samayoa Gudiel, de 35, quien luego se suicidó.

El caso narrado es uno entre miles. En otro artículo publicado por *el Periódico* (Rigalt, 2004), se informa que el Ministerio Público recibió 5,934 denuncias de enero a abril del 2004 relacionadas con la violencia intrafamiliar. El artículo declara que este problema se refleja en toda la sociedad guatemalteca, y según

<sup>1</sup>Cuenta con Profesorado en Matemática por la Universidad del Valle de Guatemala; Licenciatura en Teología por la Universidad San Pablo; y una Maestría en Docencia Superior por la Universidad Mesoamericana. Además, ha recibido los títulos de Profesorado en Biblia, Licenciatura en Teología, MA en Biblia y MTh en Teología por parte del Seminario Teológico Centroamericano (Seteca). Actualmente, está en la fase final de la disertación doctoral para obtener el título de Doctor en Ministerio por el Dallas Theological Seminary.

una de las entrevistadas “La violencia en el hogar siempre ha existido”. La situación del 2004 al 2021 se ha agravado a tal punto que en otro artículo publicado por *Prensa Libre* (2021), M. España comparte en su investigación que 45,982 denuncias de violencia contra la mujer ha recibido el MP en 2021.

En las iglesias de tradición cristiana que funcionan en el país se habla muy poco en contra de la violencia intrafamiliar; por lo general, no educan a sus feligreses a ser miembros activos por la paz, a ser personas activas en contra de la violencia y a brindar ayuda a quienes sufren de este “cáncer social”.

Este ensayo pretende reflexionar sobre la problemática y proveer algunas pautas bíblico-teológicas que insten a las iglesias a que denuncien, que actúen no solo para contrarrestar este mal, sino para prevenirlo. Esta tarea para las iglesias no es una opción sino un imperativo.

Para el efecto, se estudiará el caso de Agar en Génesis 16. Se advierte que el texto habla también de otros asuntos, pero el acercamiento será al tema de la violencia dentro de la familia. Luego, se hará una reflexión para las iglesias con base a este estudio considerando el contexto guatemalteco. Por último, se establecerán principios y conclusiones para la vida práctica de las iglesias.

### **Un acercamiento bíblico y cultural a Génesis 16**

La narrativa inicia describiendo el plan que tenían Sarai y Abram para tener un hijo; Sarai entregaría a su esclava a Abram para tener un hijo “legal” a través de su concubina. La promesa de Dios a Abram fue que tendría un descendiente

heredero “que saldrá de tus entrañas” (Génesis 15:4; BLA), “nacido de tu propia carne y sangre” (BL).<sup>2</sup> Aunque no se especificaba que nacería de Sarai, se deduce que de ella nacería el niño prometido, porque era la única esposa de Abram cuando se hizo la promesa; por lo tanto, se observa una falta de fe de Sarai y de Abram en las acciones que tomaron.

En el v. 1, el narrador menciona el elemento clave y punto de partida del relato: la esterilidad. Para Von Rad (1977, pág. 233), al revisar los capítulos 12, 13 y 15 de Génesis, se comprende “en seguida que el verdadero problema [es]: *el retardo; sí, el fracaso de la promesa hecha con tanto aparato*”. En los tiempos veterotestamentarios, los asuntos de dar o negar la vida es algo que depende por completo a Dios. La esterilidad se reconocía en esos momentos como una inmensa desgracia.

La narrativa describe un conflicto en la familia que era muy común en los grupos sociales de su tiempo. Westermann (1957) explica que los hombres reñían por territorio y comida (por ejemplo, en Génesis 13 donde los pastores de Lot y Abram tienen pleito por los pastos para sus rebaños), y las mujeres reñían sobre posición social. El problema en Génesis 16 es entre féminas por las razones antes mencionadas. Sarai, sufriendo la desgracia de la infertilidad, da su sierva a Abram. Walton *et al* (2004, pág. 124) añaden que “Las mujeres esclavas o siervas eran consideradas tanto propiedad como una extensión legal de sus amas”. Wenham (2003) añade que los padres daban regalos a sus hijas cuando éstas se casaban que consistían típicamente en muebles, ropa, dinero y pequeñas esclavas; esos bienes materiales lo daban porque a la hora de un divorcio o la

muerte del esposo, ella tenía algo para sostenerse y regresar. Estas siervas ayudaban en los quehaceres domésticos. Sobre Agar, tenía autoridad únicamente Sarai y no Abram. Esto se comprueba por el texto mismo cuando dice en v. 1: “y tenía ella una sierva egipcia que se llamaba Agar” (BLA); “pero tenía una esclava egipcia que se llamaba Agar” (BL).

Por ser egipcia, Agar parece haber sido comprada por Sarai (o dada quizá por el mismo Faraón) cuando Abram salió de Egipto (Génesis 12:14-40). Este primer versículo ya tiene connotaciones opresivas, aunque fuesen culturalmente aceptadas en esos tiempos. Ya existe un marco de desigualdad dentro de la esfera familiar, Agar era *propiedad de Sarai*; sin embargo, es importante mencionar también que las leyes de entonces protegían a los esclavos, lo que muestra que existía el peligro latente de llegar a una opresión inhumana. Acerca de la situación de los esclavos de ese entonces, se conocen algunos detalles:

... Por aquel tiempo, había pocos esclavos y por lo general estaban destinados al servicio doméstico. Solo las personas muy acomodadas solían tener esclavos. Abraham y Sara eran esposos muy ricos y consideraban su riqueza como bendición de Dios, cosa común en el pensamiento hebreo. Un esclavo era una propiedad, un objeto que se compraba y vendía; su valor era de 20, 30 o 40 Siclos. Había distintas clases de esclavos; entre ellos estaban los prisioneros de guerra –que eran reducidos a esclavos– los que se compraban, los hijos nacidos de esclavos que vivían en la casa patriarcal, los que se vendían a sí mismos a causa de su miseria y otros. En la torah hay varias leyes que

<sup>2</sup>Las citas bíblicas han sido tomadas de las versiones “Biblia de las Américas” (BLA), “Biblia Latinoamericana” (BL) y “Biblia Reina-Valera 60” (RV60).

tratan de hacerle más fácil la vida a estos pobres esclavos, lo cual presupone que eran oprimidos. (Támez, 1983, pág. 23).

En el versículo 2, Sarai pide a Abram que tenga un hijo por medio de su sierva. Es importante notar que, al consumar el acto, Agar ya no sería responsable ante Sarai, sino ante Abram porque Sarai estaba dando a Agar por segunda mujer de Abram. Agar tuvo una mejor posición porque fue hecha "concubina", aunque el hijo sería legalmente de Sarai. El v. 3 dice: "Sarai, mujer de Abram, tomó a su sierva Agar la egipcia, y se la dio a su marido Abram por mujer" (BLA); "cuando su esposa Sarai tomó a su esclava Agar y se la dio a su esposo Abram por mujer" (BL). Sarai entregaba a su esposo a su sierva para que él compartiera su vida con ella, más allá de solo la relación sexual. La siguiente cita resume lo visto hasta ahora y demuestra que todo lo hecho se ajusta a los usos legales de la época:

Para comprender el conflicto que se va a desarrollar, hemos de tener en cuenta unos usos legales a la sazón extendidísimos. La esposa podía traer al matrimonio una muchacha para su servicio personal, que empero no quedaba a disposición del marido en la misma calidad que sus esclavas propias que le servían de concubinas. Pero si en caso de esterilidad la mujer entregaba al marido esa su criada particular, quien naciese de ella era considerado hijo de su señora. La esclava alumbraba "sobre las rodillas" de su ama, de modo que el niño venía simbólicamente del seno de la propia señora (cfr Gen 30,3,9). Así pues la proposición de Sara se ajustaba por completo a lo habitual, desde el punto de vista del Derecho y de los usos y costumbres de la época. (Rad, 1977, pág. 234).

El versículo 4 describe claramente una espiral diabólica; se observa claramente a la violencia generando más violencia dentro de la familia si no se pone un alto. Walton et al (2004, pág. 39) aclaran que la monogamia era practicada generalmente en el mundo antiguo, y no solo en Israel, porque la poligamia no siempre era económicamente factible; sin embargo, como se ha dicho, si se practicaba, estaba en el marco legal. Las concubinas tenían por papel principal dar a luz, pero siempre se les consideraba con una posición inferior a la esposa principal. G. Ravasi (1994, pág. 124) explica que la acción de Agar concuerda con la praxis jurídica que testimonia el Código de Hammurabi (s. XVIII a.C.) donde el jefe del clan podía tomar a otra mujer del harén para tener un hijo si su esposa era estéril. El hijo era considerado oficialmente descendiente de la pareja principesca. Sin embargo, la actitud de Agar no fue la correcta: "y cuando ella vio que había concebido, miraba con desprecio a su señora" (BLA; literalmente podría traducirse "la miraba hacia abajo"). Agar menospreciaba continuamente y en gran manera a la mujer infértil. El Código de Hammurabi, en su artículo 146, agregaba:

Una sacerdotisa del rango de *naditum* que está libre para casarse pero no para tener hijos, da a su esposo una esclava para darle hijos. Si la concubina trata de arrojarle una posición de igualdad con su patrona, la esposa deberá degradarla a su status original de esclava; pero no podrá venderla a otros.

El comportamiento que asumió Agar era tan común en ese tiempo que fue necesario legislarlo. Desde las categorías actuales, el trato de Agar hacia su señora era una forma de violencia psicológica. Agar no solo se jactaba de haber concebido, sino que menospreciaba a Sarai por ser infértil y, además, ella "se igualaba"

a su señora; después de ser su sierva, ella se creyó aún más que su señora, a la que pertenecía en el pasado. Existía una competencia entre mujeres por el estatus dentro del hogar.

En el versículo 5, Sarai describe la conducta de Agar hacia ella como "violencia" (hebreo "*hamas*"). Cuando llega con Abram, ella presenta una acusación formal porque era "la fórmula jurídica en uso para invocar protección legal". (Rad, 1977, pág. 235). En la época que describe esta narrativa, el patriarca era el juez. La acusación no es tanto contra Agar como contra el mismo Abram porque él no actúa, es indiferente. Abram era juez y demandado a la vez. Esta acusación se hace más fuerte cuando Sarai apela "al juez soberano", a Yahvé que ve todo lo que está oculto.

Le acusa de que el hecho de que la esclava no la respete debidamente es violencia contra ella (v.5), y de que él está originando esa violencia al contemplar las cosas pasivamente. Abram reacciona desentendiéndose del asunto. Elude el conflicto, negando toda protección a Agar, la mujer que lleva un hijo suyo en el seno, y señalando la elevada posición de Sara... (Fisher, 1994, págs. 313-314).

Ya en el versículo 6, Sarai pasa nuevamente a ser opresora después de ser la oprimida. Abram es responsable otra vez de permitir y aprobar la violencia dentro del hogar. No se está afirmando que Sarai y Agar no fueron responsables de sus acciones, pero en el sistema patriarcal que se vivía, Abram era el llamado a actuar. Este es un caso muy ilustrativo de lo que sucede dentro de la espiral de violencia. Utilizando las categorías actuales, Sarai sufrió violencia psicológica por parte de Agar; sin embargo, ella actúa con mayor violencia porque practicó la violencia psi-

cológica como física contra Agar: "Y Sarai la trató muy mal y ella huyó de su presencia" (BLA); "Y como Sarai la maltratará, ella huyó" (BL); se podría traducir "dio en maltratarla con violencia". ¿Qué decisión podía tomar Agar? A ella le quedaba someterse a Sarai y soportar su maltrato, o huir y morir en el desierto. Jamieson (2003, pág. 31) comenta al respecto:

Arrebatos de ira, o golpes, como el original puede indicar, se sucedieron, hasta que al fin, percibiendo Agar lo desesperante de mantener la contienda desigual, resolvió escaparse de lo que para ella había venido a ser, en realidad como su nombre lo indica, una casa de esclavitud.

Lo trágico en este relato es que la violencia en ese momento se realiza amparada por el mismo orden jurídico. El juez Abram dio libertad para que Sarai actuara violentamente si ella así lo quería, y esta actuación era "legal". Cuando Sarai dice en el verso 5 "Juzgue el Señor entre tú y yo" significa que el veredicto del padre de familia era tomado como la voluntad de Dios. Se esperaba que el patriarca juzgara en forma justa; pero no fue ese el caso con Abram, quien erró como juez, desatendiéndose del asunto y aprobando la violencia y opresión.

Algunos consideran que la Biblia legitima la opresión y la injusticia de los poderosos. Al observar el texto detenidamente, Dios no aprueba la injusticia que se cometía, Él intervino de una manera milagrosa. Dios está con el que sufre violencia y actúa en contra del opresor. Los versículos 7 y 8 muestran el inicio de salvación, de la liberación. La última palabra del Señor es de salvación, y aquí no es la excepción.

Al huir, Agar se arriesgó a ser severamente castigada al ser una esclava fu-

gitiva, lo cual era considerado un grave delito en ese entonces. El camino que ella tomó fue hacia Egipto, pero no había esperanza de llegar a su destino porque debía atravesar Shur, un desierto arenoso; además, ella estaba embarazada. La aparición del Ángel de Jehová, lejos de legitimar la violencia, la salva de la muerte segura en el desierto y también del castigo severo por el delito de ser una esclava fugitiva.

La expresión "sierva de Sarai" que le dijo el Ángel de Jehová a Agar, no tenía el propósito de legitimar su estado de esclava; más bien debe entenderse como un llamado para que ella reconociera su orgullo como su trasgresión a las reglas sociales y legales de ese entonces. Ella había violado una ley muy común en toda la región; había violentado contra su señora a través del menosprecio. Ella había pecado también y necesitaba arrepentimiento. Además, el saludo del Ángel de Jehová tiene un significado especial. La forma del saludo se encuentra solamente en narrativas que envuelven un círculo pequeño de personajes importantes. En este contacto se guarda un sentido de solidaridad, por lo que un rechazo al saludo implica un rechazo a la solidaridad.

El Ángel le hace dos preguntas, "¿de dónde has venido y a dónde vas?" (BLA). Agar solo contestó la primera, y la segunda no supo que contestar. Ella contestó a la primera pregunta: "Huyo de la presencia de mi señora Sarai" (BLA). Al decir "mi señora", muestra como Agar está dejando toda jactancia, toda la altanería que había desarrollado. Ella demuestra que su jactancia por la posición de esposa ha pasado.

Sí, el Ángel de Jehová libra de la muerte y del castigo a Agar a través del mandato a regresar. El Ángel de Jehová ordena: "Vuelve a tu señora y sométete a su autoridad" (v. 9; BLA). Este es el texto más criticado de

la narrativa, pero habría que reflexionar: si Agar hubiera seguido huyendo, ella habría muerto; si ella se refugiaba en otro pueblo, y se descubría que era esclava, sufriría un peor castigo. Era imposible que ella sobreviviera sola a las condiciones del desierto estando además embarazada. El mandato dado a Agar de regresar a casa de Abram implicaba salvar la vida.

Pero, además, al enviarla de vuelta, ella no regresó igual, sino con una promesa (16:11-12), y el consuelo de saber que Dios mismo cuidó y cuidaría de ella (16:13-16). En el sufrimiento de Agar, en su situación de fugitiva, florece una esperanza en la vida y en el futuro. Es interesante analizar primero la promesa; es la promesa de un hijo. El anuncio del nacimiento de un hijo a menudo incluye una predicción de su destino o su importancia.

Su futuro hijo será un niño al que habrá de poner el nombre de Ismael ("Dios ha escuchado"), a causa de la misericordia de Dios que ha encontrado a Agar incluso en el desierto. Será un auténtico beduino, un "hombre-onagro" (pere=cebra), es decir, libre y salvaje (cfr Job 39,5-8), que consumirá belicosamente su vida en una guerra de todos contra todos – digno de una madre rebelde y orgullosa. (Rad, 1977, pág. 237)

Sobre el consuelo de saber que Dios ha cuidado de ella, se puede observar en las palabras de Agar en el v. 13: "Entonces llamó el nombre de Jehová que con ella hablaba: Tú eres Dios que ve; porque dijo: ¿No he visto también aquí al que me ve?" (RV60). Westernmann (1957, pág. 126) reconoce que este texto es muy oscuro pero que estas palabras tienen el siguiente significado: "A Dios yo he visto, después que él me vio a mí" que sería más específico decir: "Yo encontré a Dios, después que él me vio en mi miseria".



Si consideramos a Moisés como el autor del Génesis y al pueblo hebreo liberado de la esclavitud como los primeros receptores de la narrativa, se puede suponer el fuerte impacto de esta narrativa para un pueblo recién liberado después de 400 años de esclavitud en Egipto. Dios había liberado de la muerte a una esclava egipcia. Las palabras del v. 11 "porque Yahvé ha oído tu aflicción", son un eco de las palabras de Dios a Moisés sobre la vida de los hebreos en Egipto: "Bien he visto la aflicción de mi pueblo que está en Egipto, y he oído su clamor a causa de sus exatores; pues he conocido sus angustias" (Éxodo 3:7; RV60). Dios se interesa por los oprimidos. Támez (1983, pág. 27) comenta el cuidado de Dios por los que sufren violencia:

La esclava Agar es la única mujer del Antiguo Testamento que tuvo la experiencia de una *teofanía* (manifestación de Dios), capítulo 16. Esto es sumamente revelador. Las teofanías las experimentaron los grandes hombres como Abraham, Moisés, Jacob, fundadores de la fe hebrea, pero, ¿una mujer esclava? ¿egipcia? ¿Cómo pudo también tener el privilegio de ver y hablar con el Señor? ¿Será solo porque Dios se compadeció de ella en el desierto? Agar experimenta esta teofanía porque el Señor quiere indicar que estos oprimidos también son sus hijos co-creadores de la historia. Dios no les deja perderse en el desierto, ni morir sin dejar huella. Ellos tienen que vivir y crecer para desafiar perennemente a los que hacen la historia desde arriba, desde sus intereses. Deben vivir para ser parte de la historia y luchar por ser sujetos de ella.

Después de este acercamiento a la narrativa, se reconoce que, aunque la esclavitud era una práctica cultural pecaminosa, transgredir ese sistema representaba para Agar la muerte; pero, dentro de ese sistema pecaminoso, Dios guardó y rei-

vindicó a Agar. En medio de esa angustia, Agar pudo haber desatendido la voz del Ángel de Jehová, pero el cerciorarse que era Dios mismo quien le hablaba, la llenó de fe y volvió.

Contrario a la indiferencia de Abram, Dios sí actúa liberando, salvando y reivindicando. Ella regresó, pero ya no orgullosa, y recuperó su posición como esposa secundaria como también el respeto. El pasaje dice claramente que no fue Sarai la que dio un hijo a Abram por Agar, sino "Agar le dio a luz un hijo a Abram" (BLA). Abram puso el nombre dado por Agar y no por Sarai; lo anterior, implica claramente que fue reconocido legalmente hijo de Agar (Génesis 21:9).

Aunque los hombres se equivocan en sus decisiones, y el pecado trae consecuencias como la violencia, la acción de Dios no busca denigrar ni muchos menos perpetuar la condición de opresión y violencia; más bien, Él libera, salva y reivindica al oprimido.

### **Reflexiones sobre Dios y la violencia: recomendaciones para las iglesias**

El estudio de Génesis 16 provee una base para acercarse al problema de la violencia. El estudio del texto es incipiente y será necesario ampliar el tema a través de un estudio exegético y teológico. Los relatos de las Escrituras muestran a través de los casos de Caín y Abel, de Jacob y Esaú, de Sara y Agar, el ejemplo triste de Tamar y la indiferencia de su padre David, entre otros relatos, que el problema de la violencia intrafamiliar ha sido parte de la historia de la humanidad en diferentes culturas, lugares y épocas. Pero ¿por qué? y ¿qué dice Dios al respecto?

La violencia en la familia existe y existirá por el mismo pecado del hombre. Esta es la razón original y principal, pero

se manifiesta en una multitud de formas. Santiago 4:1 dice "¿De dónde vienen las guerras y los conflictos entre vosotros? ¿No vienen de vuestras pasiones que combaten en vuestros miembros?" (BLA). ¿No vemos en Abram, Sarai y Agar actitudes pecaminosas que originaron y agravaron los conflictos? ¿Acaso no pecó Abram al ser indiferente ante tanta violencia psicológica y física cuando podía detener la situación? ¿Acaso no pecó Sarai cuando maltrató a su sierva hasta tal punto que la obligó a buscar la muerte huyendo del hogar? ¿Acaso Agar no pecó cuando el orgullo llenó su corazón y vio con menosprecio a Sarai?

La familia no puede librarse completamente de esa violencia a menos que tenga la ayuda sobrenatural de Dios. Si el problema se origina en el pecado, la solución se origina en Dios que a través de su obra en Cristo destruye las obras del pecado (1 Juan 3:8). Por lo tanto, las iglesias como instituciones legitimadoras de la reconciliación y la paz, pueden y deben predicar la obra de Cristo a las familias, y proclamar y demostrar que en la obra divina se halla "la medicina" a tan terrible enfermedad.

Si las iglesias tienen la "medicina" a tan terrible cáncer, es inaudito que las iglesias tomen el día de hoy la actitud de Abram: "¡INDIFERENCIA!". Esto es un PECADO COLECTIVO. Como en los tiempos de Abram, se espera que las iglesias respondan ante la pregunta de por qué tanta violencia.

Pero tristemente, las iglesias se desentienden del problema y peor aún, muchas veces son sus líderes los que enseñan y exhortan a los esposos que sigan siendo "los amos en sus hogares" y a las mujeres "las siervas dentro del hogar". Aun muchos líderes eclesiales actúan violentamente contra sus esposas. Esto se agrava

cuando la violencia de género ha sido justificada también por líderes eclesiales y autores leídos en Latinoamérica que rebajan la posición de la mujer.

La iglesia no solo ha callado, sino también ha institucionalizado muchas de las prácticas de opresión, especialmente sobre las mujeres, bajo la bandera de "la sana interpretación". Por lo tanto, la iglesia no ha proclamado el "evangelio liberador" de las prácticas esclavizantes de la cultura. Toda cultura tiene elementos nobles, pero también autodestructivos. El evangelio no destruye culturas, más bien perpetua lo positivo y redime lo negativo. Siendo el hombre esclavo del pecado, ha creado sistemas sociales pecaminosos.

La cultura de opresión vivida en tiempos de Abram ha cambiado quizá en formas, pero la opresión continua. La misma cultura en ocasiones trata de perpetuar elementos de opresión a través de prácticas rígidas buscando así la estabilidad social. Sin embargo, las iglesias están llamadas a promover y propiciar cambios, porque las iglesias son el "agente del reino"; del reino de justicia no de opresión, del reino lleno de los valores de respeto, solidaridad y libertad; no obstante, las iglesias no parecen un "agente del Reino"; más bien, "enemigo del Reino" porque no hace nada; por el contrario, no denuncian, no alzan la voz; demostrando así, que no les interesa o que prefieren ignorar el problema. En palabras llanas, el pecado es el de la INDIFERENCIA.

Pareciera que se afirma que la violencia es más culpa de las estructuras existentes, pero también existe una responsabilidad individual. Abram fue el principal responsable como también Sarai y Agar. Cuando Dios se acercó a Agar, la salvó, pero fue necesario obedecer y creer en las promesas. Hay un elemento de la voluntad humana en el asunto. El hombre

decide también propiciar la violencia. Un elemento clave será que quienes sufren violencia intrafamiliar decidan confiar en las provisiones y soluciones dadas por Dios. El hombre tiene que estar dispuesto a obedecer a Dios y creer.

Las iglesias tienen un papel relevante, compartir la voz de Dios para que las personas acepten su ayuda. Los que quieren ser enemigos de la violencia, deben oír la voz de Dios. Dios habla a través de la Biblia, pero también comparte su voluntad a través de la vida santa de la iglesia; Él habla a través del testimonio colectivo e individual de los redimidos. La gente angustiada sale huyendo de los problemas; sin embargo, en la angustia deciden ir por caminos que conducen a la muerte. Y la iglesia padece sordera y está muda también; porque ni ve el drama ni tampoco alza la voz de denuncia; mucho menos actúa a favor de los oprimidos. Ni denuncia la violencia que se vive dentro de las mismas iglesias. En las iglesias se debe enseñar y exhortar a los feligreses que denuncien la violencia intrafamiliar; que sean promotores de la paz en los hogares; que enseñen a las nuevas generaciones el respeto hacia el prójimo; que no legitimen la violencia por medio de interpretaciones erróneas; que muestren cero tolerancias a líderes que practican o promueven la violencia.

Al recordar nuevamente la cifra de 5,934 denuncias que se realizaron en solo medio año (sin contar los casos que no se denunciaron) de hogares que sufren violencia, de gente como Agar que está desesperada, que toma el rumbo equivocado, viene al caso que hay muchas historias similares en Guatemala como Latinoamérica. En el periódico *Prensa Libre* (2004) de fecha 23 de agosto, se hizo un reportaje sobre niñas y adolescentes que son llevadas a Casa Alianza, una casa de rehabilitación. Estas niñas huyen de su casa por la violencia

que sufren en sus hogares; como el caso de Wendy Sosof quien a sus 15 años "un juez ordenó que debía ser apartada de su familia y llevada a Casa Alianza junto a su bebé Orlando, de 7 meses. La razón: violencia intrafamiliar".

Dios se identifica con aquellos que sufren violencia intrafamiliar. Dios no quiere perpetuar el sistema de opresión; por el contrario, como en el caso de Agar al salvarla, Él busca salvar y llenar de confianza porque Él mismo actúa y revindica; esa es la obra que Dios quiere hacer en hogares destruidos. La verdad para Agar sigue siendo real para los necesitados hoy: "porque el Señor ha oído tu aflicción" (Génesis 16:11c). Hay que resaltar que Dios no sacó a Agar del sistema pecaminoso de su tiempo porque eso hubiera significado aislarla. Él pudo haberlo hecho, pero decidió guardar y bendecir a Agar en medio de ese sistema pecaminoso. No se tiene que llevar al extremo la idea de que la gente no salga del lugar donde está, pues la mayoría de las veces corre riesgo la vida. En nuestros contextos, sí es necesario la mayoría de las veces que la persona salga, porque tanto ella como otros miembros de la familia están en peligro de muerte. No olvidemos que Dios es el *Dios que ve*. Hoy se vive en un sistema tan pecaminoso como en ese entonces; la injusticia, la corrupción y la maldad impera en la sociedad guatemalteca, especialmente en los hogares. Pero Dios sigue siendo Todopoderoso para poder guardar a aquellos que sufren de violencia; pero la iglesia tiene que alzar la voz y no olvidar su deber.

Como en el caso de Agar, Dios actúa por su pueblo. De hecho, las iglesias tienen todas las herramientas para poder atacar de frente este mal. Tienen los principios bíblicos para conciliar y resolver pacíficamente los conflictos, tiene que predicar cual es la verdadera voluntad de Dios para la familia y denun-

ciar el pecado de la violencia en toda su plenitud. Se sugiere que se lleven a cabo talleres que ayuden a la buena relación entre parejas; estos talleres deben ser serios y profundos. Así también se tiene que educar a los niños y jóvenes para prepararlos a que formen hogares donde se viva un clima de no violencia.

Las iglesias también tienen miembros que son profesionales en la consejería, psicología, medicina, como líderes preparados que pueden trabajar por la paz dentro de la familia; se puede crear un ministerio que ayude a las personas dentro y fuera de la iglesia, para que las personas puedan decir como Agar: "Tú eres un Dios que ve" (Génesis 16:14).

### Conclusión

Las iglesias no tienen un mensaje de salvación y restauración para las familias. Más bien, tienen el único mensaje de salvación y restauración para las familias. Si el problema se origina en lo más profundo del corazón del hombre, por el pecado; la solución viene de lo más profundo del corazón de Dios, por su amor demostrado a través de la persona y obra de Jesucristo. Por lo tanto, la iglesia debe dejar esa misma actitud pecaminosa de indiferencia, tal como Abram. En cambio, debe observar que Dios sigue interesado, como en el caso de Agar, de librar de la muerte, del castigo y del pecado, de librar a las personas angustiadas que viven en "ese calvario". En el caso de Guatemala, son muchas las personas que desde lo más profundo de su hogar gritan en busca de ayuda. Muchas niñas y mujeres huyen de sus ho-

gares y se pierden en el camino arenoso del "pecado". Tratando de huir, encuentran la muerte a través de la prostitución, drogas, alcoholismos y otros. Lo lamentable, es que muchas de ellas se están muriendo a la vuelta de una iglesia o en sus puertas. Las iglesias, al entender la obra de Dios por los desamparados, deben comprender que es un imperativo que actúe y dé respuestas a este mal a través de los principios eternos de paz y reconciliación de la Palabra, a través del evangelio transformador y restaurador que cambie la situación de las familias.

### Referencias:

1. España, M. (2021, Septiembre 8). *Un caso de femicidio puede durar cinco años*. Prensa Libre, pág. 8.
2. Fisher, I. (1994, Abril). '¡Vuélvete a tu señora y sométete!', dijo el mensajero de Dios a Agar. La represión contra la mujer en los textos bíblicos. *Concilium*, 313-314.
3. Foukes, I. (1998). *Primeros pasos en Relectura Bíblica desde la perspectiva de género*, 2ª. parte. Temas, 1.
4. Hopkins, V. (2021, Septiembre 17). *Activistas presionan para que violencia doméstica sea tema electoral*. Prensa Libre, pág. 30.
5. Jamieson, R. (2003). *Comentario exegético y explicativo de la Biblia* (Vol. I). El Paso: Casa Bautista de Publicaciones.
6. Jiménez, A. (2017). Edit. *Perfiles educativos*, 3-11.
7. Ortiz, W. (2004, Julio). *La ley de la discordia*. Magazine 21, 8.
8. Rad, G. (1977). *El libro de Génesis*. Salamanca: Sígueme.
9. Ravasi, G. (1994). *Guía espiritual del Antiguo Testamento*. El libro de Génesis (12-50). Barcelona: Herder.
10. Reynoso, C. y Pérez, S. (2004, Julio 5). *Dos muertos por violencia intrafamiliar*. Prensa Libre.
11. Rigalt, C. (2004, Julio 16). *Hogares cada día con menos paz*. el Periódico, pág. 6.
12. Seijo, L. (2004, Agosto 23). *Niñas quieren acabar con maltrato infantil*. Prensa Libre, pág. 8.
13. Támez, E. (1983). *La mujer que complicó la historia de la salvación: el relato de Agar leído desde América Latina*. Vida y Pensamiento, 3(1).
14. Walton, J., Matthews, V. y Chavalas, M. (2004). *Comentario del contexto cultural de la Biblia*, Antiguo Testamento. El Paso: Mundo Hispano.
15. Wenham, G. (2003). *Family in the Pentateuch*. En R. S. Carroll, *Family in the Bible* (pág. 124). Grand Rapids: Baker Academic.
16. Westermann, C. (1957). *Genesis*. Grand Rapids, Michigan: William B. Eerdmans Publishing Company.

# Información alternativa

Por: Licda. Andrea Toc<sup>1</sup>

En la vida cotidiana estamos acostumbrados a buscar curiosidades o soluciones en el buscador más utilizado, Google. Simplemente escribimos lo que deseamos saber y después seleccionamos la que nos parece una información concreta y en ocasiones un poco resumida para calmar nuestra duda.

En el ámbito académico se necesita ir más profundo para obtener datos de fuentes en las que se pueda comprobar quién es el autor, de dónde obtuvo la información y en qué año se publicó. Por eso hay sitios y buscadores alternativos que se pueden visitar y que son sencillos de utilizar para realizar un trabajo más profesional.

## Ordenar la información

Uno de los requerimientos principales como estudiantes, es obtener la información directa desde la fuente primaria y disminuir la labor de tener que transcribirla de una página que también utilizó los datos de otra página, hasta convertirse en una cadena. Por esta razón, es indispensable un buscador con una gran cantidad de documentos.

Uno de estos buscadores es 'Google Scholar' o 'Google Académico', está enfocado en presentar resultados de búsquedas académicas, como artículos, libros, tesis, informes y otros documentos que pueden ser útiles en distintos niveles de estudio. También brinda fuentes de in-



formación y referencias de los documentos presentados en distintos formatos como documentos PDF o páginas web.

La información que contiene internet parece infinita y cuanto más encontremos del tema que nos interesa, mejor. Aunque es necesario consultar un sitio especializado en recolectar distintos datos y organizarlos en un lugar, para que nuestras referencias de búsqueda sean más rápidas.

'ERIC', es una base de datos bibliográficos creada por el Centro de Información de Recursos Educativos del Instituto de Ciencias de la Educación de Estados Unidos. Esta base de datos inició desde el año 1966, actualmente tiene más de 1 millón de documentos útiles para información académica, entre ellos índices,

resúmenes, artículos, informes y textos completos en línea.

## Compartir y contribuir a la búsqueda

Los millones de documentos publicados en los distintos sitios de internet, tuvieron el proceso respectivo desde la hipótesis hasta convertirse en el documento final que ahora recorre las pantallas de los alumnos ansiosos por saber.

Gracias a esas investigaciones tenemos datos para incluir y así como hay buscadores que nos permiten encontrar esos documentos, hay sitios que les permiten a los investigadores compartir su valiosa información.

'Academia.edu', es un sitio sencillo que permite a los científicos publicar sus in-

<sup>1</sup>Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social, egresada de Universidad Mesoamericana, Sede Central. Escritora de la radio en línea Xpresat Guate; Integrante del Colectivo Las Lémuras.

investigaciones y tesis, brinda a los solicitantes de información, trabajos más completos. Es una comunidad de más de 166 millones de académicos e investigadores compartiendo su trabajo.

**“La academia es la forma más fácil de compartir documentos con millones de personas en todo el mundo de forma gratuita. Un estudio publicado en PLOS ONE encontró que los artículos subidos a la Academia reciben un aumento del 69% en citas durante 5 años”.** Academia.edu, 2021.

Además se necesita encontrar cualquier tipo de información, a los alumnos también les agrada encontrar una segmentación de datos que se centren en la carrera que estudian y para eso existe el buscador 'Dialnet'.

'Dialnet', es un portal de cooperación académica en el ámbito bibliotecario, que fue fundado por la Universidad de La Rioja. En Dialnet se pueden encontrar documentos, revistas y tesis doctorales, principalmente publicados en España y de otros países publicados en español. Este buscador está especializado en mostrar resultados en los campos de las ciencias sociales y de humanidades.

Por supuesto, los ingenieros en las distintas especialidades también necesitan un sitio que les brinde información destinada específicamente a ellos, información técnica y tecnológica en un mismo sitio.

El Instituto de Ingenieros Eléctricos y Electrónicos (IEEE por sus siglas en inglés) es el portal más grande en el cual se comparte información técnica, de ingenieros, científicos, tecnólogos y profesionales de más de 160 países. Fue fundado en 1963 por 2 organizaciones, el American Institute of Electrical Engineers (AIEE) de Thomas A. Edison y el Institute of Radio Engineers (IRE).

Además en la información que se puede encontrar en el IEEE, también la organización imparte charlas, talleres y conferencias para la participación de los estudiantes en distintos niveles de la educación. Brinda información sobre la historia de la evolución técnica y la tecnología en el ámbito de la ingeniería, pero también cuál es su impacto y su aplicación en la sociedad.

Los estudiantes necesitan ese buscador base que sea útil para obtener cualquier información académica y que contenga una gran cantidad de opciones para elegir, por eso SpringerLink es casi necesario.

'SpringerLink', es un buscador que permite consultar más de 4 millones de documentos, entre los que se encuentran libros, referencias, prólogos y otras publicaciones. Las búsquedas podrían ser más completas debido a que por medio de enlaces semánticos, los documentos se relacionan entre sí y brindan al estudiante una respuesta más completa.

La vida académica no es fácil, pero brinda el conocimiento básico para iniciar una vida profesional, es el inicio del camino que cada uno desea trazar y gracias a las personas que dejaron huella y abrieron ese camino, tenemos casi cualquier información que hará cumplir esa meta. ¡Ánimo estudiantes!

#### Referencias:

1. Academia. (2021). *Academia.edu*. <https://www.academia.edu>
2. Dirección General de Bibliotecas UNAM. (2021). <https://bidi.unam.mx/index.php/cobertura-tematica/ver-todos-los-recursos/419-eric-full>
3. Fundación Dialnet. (2021). *Dialnet*. Universidad de La Rioja. <https://dialnet.unirioja.es>
4. IEEE SPAIN. (2018). *Quiénes somos:IEEE Sección España*. IEEE.org. <https://ieeespain.org/quienes-somos/>
5. Soto, J. (2021). *Google Scholar: cómo usar el buscador académico de Google*. GEEKNETIC, Parsec Media S.L. <https://www.geeknetic.es/Guia/1961/Google-Scholar-como-usar-el-buscador-academico-de-Google.html>



# Esta naranja, no es la que te imaginas

Por: Licdo. Rodrigo Barrios<sup>1</sup>

## ¿Anaranjado, igual a?

En el mundo financiero desde el 2013 ha asignado el color anaranjado para reconocer los ingresos generados por todas aquellas actividades relacionadas con la creatividad, arte y cultura de un país.

Así como existen distintos rubros en economía, así se les ha ido asignando un color específico a cada uno, con el fin de relacionarlos a su contenido y facilitar su identificación; por mencionar algunos tenemos, el color verde, que está relacionado con el medio ambiente; el azul, estudia el aporte de los océanos y mares al ámbito económico; a la cultura se le asignó el color naranja.

Para entender con mayor claridad qué actividades están involucradas en la economía naranja, debemos saber que según la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), definió en el 2018 que las industrias creativas son "aque-llos sectores de actividad organizada que tienen como objeto principal la producción o la reproducción, la promoción, la difusión y/o la comercialización de bienes, servicios y actividades de contenido cultural, artístico o patrimonial".

Incluyendo además las siguientes categorías:

- Artes y patrimonio: visual, artes escénicas y espectáculos, turismo y



patrimonio cultural material e inmaterial, educación en artes, cultura y economía creativa.

- Industrias culturales: editorial, fonográfica y audiovisual.
- Creaciones funcionales, nuevos medios y software de contenidos: medios digitales y software de contenidos, diseño y publicidad.

## ¿Por qué naranja?

Este color se suele asociar con la cultura, la creatividad y la identidad. En la psicología del color representa la alegría, el entusiasmo y lo divertido. Convenciones y tradiciones occidentales, asocian este

color con el entretenimiento y la frivolidad. Dionisio, (dios del teatro) en la mitología griega es retratado en las pinturas vistiendo en naranja. El color rojo presente en la cerámica mesoamericana, debido al paso del tiempo se ha tornado naranja.

## Asistir a una exposición

Pongo el ejemplo de una exposición temporal, todos los espectadores llegamos a darle vida a las obras que fueron colocadas de una manera estratégica, pieza por pieza, por el curador (a quién se le pagó por realizar la distribución de las obras en el "cubo blanco"); pero esas obras en la galería tienen un precio y alguien pagó por ellas, para que ahora sean un bien público y pueda ser aprovechado por muchas más

<sup>1</sup>Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social, egresado de Universidad Mesoamericana, Sede Central. Diplomado en Inmersión en el Ecosistema Cultural, por la Escuela Superior de Arte de la Universidad San Carlos de Guatemala y el Centro Cultural de España.

personas, que al estar en el almacén del artista o en una galería privada.

En toda actividad artística existe un esbozo del flujo económico, aunque no estemos conscientes de él. Ya sea que pagemos o no una entrada, siempre al finalizar el recorrido por los muros del espacio definido para dicha muestra, o al salir de la sala del teatro en donde presenciamos a una compañía dejar en el escenario todo de ellos, los espectadores experimentamos cuestionamientos internos.

### Productos conexos al sector cultura

Los datos que se pueden obtener sobre la participación de la cultura dentro de la economía de una nación, son los generados por el mismo sector. La Cuenta Satélite en Guatemala se dedica a generar un conjunto de estrategias contables que miden el comportamiento económico de los sectores de importancia nacional, que llegan a impactar el PIB.

Al acudir a una actividad cultural, el ciclo económico, desde mi experiencia, inicia con pagar la entrada al lugar, el boleto de la obra, etc. (en este punto ya contribuimos a la economía) pero no termina ahí. En la mayoría de los casos al fi-

nalizar la puesta en escena, ya sea porque se acuda acompañado o no, pueden movilizarse a una nueva ubicación para continuar la conversación que se inició en el recinto cultural, puede ser un restaurante para comer o ingerir una bebida que sea de nuestro gusto. También se debe tomar en cuenta que, si el lugar elegido no está cerca, habrá que transportarse.

Como cualquier otro grupo de actividades, se componen de varios personajes:

- Artistas, músicos, escritores, actores, etc.
- Consumidores, prosumidores<sup>2</sup>, fans, etc.
- Emprendedores, inversionistas, galerías, etc.
- Gestores, críticos, curadores, etc.
- Empresas, ministerios, agencias, fundaciones, etc.

La mayoría de quienes se dedican al arte, necesitan de la construcción de alianzas para poder mantener su labor en el tiempo. Es uno de los grandes desafíos de las iniciativas artísticas en Guatemala.

Los expertos nos invitan a crear y aprovechar las nuevas oportunidades, que desde la economía naranja se pueden generar, ya que para su realización no depende de venderle la idea a una gran corporación, sino de tener la ganas de hacerlo y encontrar los recursos necesarios para sacarlo al aire.

### Referencias:

1. Buitrago, F., & Duque, I. (2013). *La Economía Naranja Una Oportunidad Infinita*. Banco Interamericano de Desarrollo.
2. García von Hoegen, D. M. (2020). *¿En dónde estamos cuando hablamos de arte y cultura en Guatemala? Una visita a la legislación y políticas públicas. ¿Te animas?*. Instituto de Investigación y Proyección sobre Diversidad Sociocultural e Interculturalidad, ILLI, Universidad Rafael Landívar; Centro Cultural de España en Guatemala.
3. Buitrago, F. (2015, Julio 10). *Entrevista Felipe Buitrago*. (García W., Ramírez E., & Ayala E., Entrevistadores) Economía Naranja Agexport Guatemala. YouTube. <https://youtu.be/F5ZkY0HN9bo>

<sup>2</sup>El rol de las personas que además de consumir los contenidos, de manera activa participan en su transformación y adaptación.

# Los Jóvenes Salesianos (Alumnos de San Juan Bosco)

Por: Edduin Estuardo Arrue Rosales<sup>1</sup>

## Introducción

Los Salesianos se identifican por ser una comunidad de jóvenes carismáticos por la forma en que ven la vida, lo cual los inspira a destacar en sus actividades académicas y laborales, llegando a ser personas competitivas y sobresalientes; finalmente se identifican con valores morales, éticos y religiosos, teniendo a San Juan Bosco como ejemplo de vida.

La vida de Don Bosco es un relato extraordinario, el cual se quedó en el corazón de los jóvenes que fueron sus alumnos, por lo que decidieron continuar la obra de su maestro para que perdurara en el mundo, y ayudara a las personas a alcanzar su verdadero potencial junto al bienestar personal.

El futuro de la sociedad está en los jóvenes que se esfuerzan diariamente con perseverancia en sus actividades, junto al cariño que se debe aplicar en cada detalle de sus trabajos. Algunos necesitan ser escuchados por sus padres o personas cercanas a ellos, mientras que otros deben aprender a escuchar a los demás para así crecer en fe y sabiduría. El desarrollo de la sociedad dependerá de la visión y trabajo de los jóvenes de hoy. La misión de Don Bosco fue enseñar a los jóvenes con una visión positiva, porque cada uno tiene un proyecto de vida del



cual dependerá su familia, su entorno social y las futuras generaciones.

Educar con amor y corregir con respeto es la clave para edificar la actitud y autoestima de un joven, cuyo destino es construir y edificar un proyecto o plan de vida, justo como lo tuvo Juan Bosco de sus alumnos salesianos.

## Origen

San Juan Bosco nació el 16 de agosto de 1815 en Piemonte – Italia, desde niño

fue trabajador y optimista, hasta que un día tuvo un sueño a sus 9 años de edad, donde veía a unos muchachos que delinquían y decían groserías, él se acercó a corregirlos por medio de gritos y puñetazos, pero fue en ese momento donde se le presentó Nuestro Señor Jesús y le dijo que el amor y oración era el método para corregir a los niños y educarlos; Jesús le presentó a La Santísima Virgen María y le dijo a Juan Bosco que ella sería su maestra de vida y lo acompañaría siempre; desde ese momento la vida de Juan Bosco cambió, por lo que estudió para ser sacerdote, lo

<sup>1</sup>Alumno de 8°. Semestre de la Licenciatura en Producción Audiovisual y Artes Cinematográficas, Umes Sede Central.

cual logró exitosamente y dedicó su vida a educar jóvenes, enseñándoles valores religiosos y principios éticos.

Don Bosco fundó un grupo de jóvenes a quienes llamó Salesianos, inspirándose en San Francisco de Sales (El Santo de la dulzura y amabilidad), quien sorprendió e influyó positivamente a Don Bosco por su vida y obra. La comunidad Salesiana destacó por hacer obras sociales, luchar por causas benéficas y ayudar a los jóvenes huérfanos y muchachos abandonados en las calles, a quienes se les invitó a leer la palabra de Dios y unirse al grupo de jóvenes salesianos para ser un día buenos cristianos y honrados ciudadanos. El grupo de Don Bosco se caracterizó por tener muchachos emprendedores y carismáticos, quienes trabajaban diariamente por establecer un proyecto de vida que brindaría prosperidad a las futuras generaciones, gracias a su maestro San Juan Bosco (El padre, maestro y amigo de los jóvenes), quien los educó con amor y disciplina para que lucharan diariamente con constancia, esmero y dedicación, donde el reto era mantener la alegría en tiempos de adversidad.

Don Bosco murió el 31 de enero de 1888 en Turín – Italia, siendo el lugar donde se conservan sus reliquias; sus alumnos continuaron su obra y prometieron enseñar su ejemplo a los jóvenes de todo el mundo. Al momento de presentar su obra a las personas, los salesianos empezaron en el continente europeo, lo cual lograron exitosamente.

Sus alumnos recordaban que uno de los sueños de Don Bosco era conocer América, por lo que querían presentarle al continente la obra del padre y maestro de la juventud, junto a su vida maravillosa.

### **Los jóvenes salesianos**

Cuando la sociedad salesiana se estableció en los países del mundo, se fundaron iglesias, oratorios y centros educativos salesianos. Los educadores invitaron a los padres de familia a que sus hijos estudiaran en colegios católicos salesianos, para ser parte de la familia salesiana y para que el ejemplo de Don Bosco continuara.

Estos jóvenes han destacado en la sociedad por su alegría y emprendimiento que tienen al momento de trabajar y relacionarse con las demás personas, al momento de estudiar y graduarse del colegio salesiano, recuerdan con amor y jovialidad a San Juan Bosco, quien les enseñó a ser mejores personas y usar sus talentos al máximo, gracias a su ejemplo y modelo de vida.

La vida de estos jóvenes es asombrosa por la forma en que ven el entorno de la sociedad, junto a sus acciones y momentos donde deben afrontar situaciones y defender su dignidad; algunos continúan su vida laboral como parte de asociaciones salesianas, las cuales tienen la responsabilidad de mantener el orden en la administración de casas salesianas y brindar el apoyo necesario a los colegios de Don Bosco, el cual consiste en cotizar equipo de computación,

la elaboración de uniformes estudiantiles e implementación de material de trabajo y equipos para los docentes.

El caso de otros jóvenes está en que continúan su vida laboral en lugares diferentes a las asociaciones salesianas; suelen ser optimistas y realizan obras benéficas, destacando como seres humanos en un lugar donde una sonrisa junto a la honestidad, es la clave para el rendimiento óptimo y afinación en cada uno de sus trabajos.

### **Los jóvenes salesianos en Guatemala**

Los liberales habían sido muy duros con la Iglesia católica, habían expulsado a los órdenes regulares y a varios arzobispos de Guatemala. El gobierno del General Lázaro Chacón, fue liberal moderado que permitió el funcionamiento de la Iglesia, por tal razón, los salesianos pudieron llegar a Guatemala en 1929.

El padre Manuel Sicker se hizo cargo del Colegio de Infantes, único colegio católico que sobrevivió a los tiempos tumultuosos de 1871 a 1926. Esta institución educativa era propiedad del arzobispado de Guatemala. En 1932 los salesianos fundaron su propio colegio y dejaron de dirigir el del arzobispo. El nuevo colegio se llamó Santa Cecilia y en 1956 le cambiaron de nombre a Don Bosco.

En 1935, los salesianos se hicieron cargo de la parroquia de San Pedro Carchá. En 1943, los padres fundaron el Li-

ceo Guatemala de Quetzaltenango y así comenzaron su labor educativa en Los Altos. En 1946 se hicieron cargo de la parroquia de la Divina Providencia en la zona 8 de la ciudad de Guatemala. Asimismo; los salesianos fundaron un oratorio en La Antigua Guatemala, que posteriormente ya no fue posible continuar. La labor educativa de los salesianos creció más y más. Formaron parte de la Universidad Francisco Marroquín fundada en 1971, con los campus de la zona 8 y Quetzaltenango. Finalmente, en 1999 fundaron la Universidad Mesoamericana.

Los salesianos se han caracterizado por formar competencias y habilidades en sus estudiantes, que les permiten valerse por sí mismos. Gracias a esta ayuda, ellos pueden establecer su propia empresa y tener una mejor calidad de vida.

### **El Colegio Salesiano Don Bosco de Guatemala**

El Colegio Salesiano Don Bosco ha destacado por formar jóvenes con principios religiosos y valores éticos, los cuales resaltan en sus actividades estudiantiles y vida laboral. La sociedad los conoce como los creadores de infraestructuras o los genios del emprendimiento, ya que han aportado a proyectos de construcción o arquitectura, canales de televisión, festividades y eventos culturales, los cuales han conmovido a las personas.

Algunas personas suelen buscarlos para conversar con ellos y formar una

amistad, siendo ese el momento en el que los salesianos relatan sus aventuras y experiencias inéditas que han tenido en su vida, las cuales ayudan a que las personas reflexionen y cambien positivamente.

El 31 de enero se celebra la fiesta de Don Bosco, la cual se goza con elaboración de alfombras, eucaristía, dinámicas entre compañeros de clase y una cálida convivencia, acompañada de una refacción entre profesores y alumnos. El 6 y el 24 de mayo son fechas importantes para el colegio, por ser el día de Domingo Savio (Alumno ejemplar de Juan Bosco) y María Auxiliadora (Maestra y guía de Don Bosco).

Durante el tiempo de cuaresma, los estudiantes de primaria tienen como meta realizar una obra cuya trama es la vida, pasión y resurrección de Jesús, la cual es llamada Vía Crucis Viviente, misma que ha llegado a ser una representación conmovedora para los espectadores. El gobierno de Guatemala lo declaró Patrimonio intangible de la nación y todos los padres de familia, amigos y estudiantes de otros colegios, son invitados a esta presentación maravillosa, la cual deja un grato recuerdo en el corazón del público presente.

El movimiento juventud es un evento organizado por el Colegio SDB (Colegio Salesiano Don Bosco), el cual invita a los estudiantes a participar en mañanas y encuentros deportivos de fútbol, basquetbol, atletismo, entre otros; es un evento donde se vive al máximo el espíritu competitivo, siendo el colegio la sede, donde participan

diversas instituciones educativas, quienes buscan llegar a la final y llevarse el premio a casa.

El testimonio de los exalumnos del colegio, destaca en que un joven al momento de entrar a una casa salesiana, es porque estaba escrito en los propósitos que el Señor tiene para nuestras vidas, el primer día que uno se presenta a clases, llega acompañado de la Santísima Virgen María y es ahí donde ella presenta a El padre, amigo y maestro de la juventud (San Juan Bosco o Don Bosco), quien será el maestro de vida que los jóvenes tendrán como estudiantes del colegio, y posterior a su vida laboral como ciudadanos; desde el momento en que una persona entra a estudiar al SDB y se gradúa de ahí mismo, o continúa una carrera distinta en otro colegio, Don Bosco siempre permanecerá en el corazón de los jóvenes salesianos.

Siempre existirá el deseo de estar presente en los salones de clase, actividades recreativas y la iglesia de Santa Cecilia; algunos exalumnos sienten nostalgia el despedirse del colegio al momento de graduarse y continuar su vida universitaria, ellos se expresan del SDB como un colegio único donde uno aprende a ser feliz y aceptar la vida como debe de ser, finalmente el colegio Don Bosco es mencionado como la oportunidad para crecer y vivir diversos eventos dentro y fuera del colegio, lo cual ayuda a que uno mismo aprenda a desenvolverse en la vida diaria.



## Visita de Don Bosco a Guatemala

Cerca del bicentenario de Don Bosco, la orden salesiana de Turín decidió realizar una peregrinación por el mundo, donde la urna y reliquias de Juan Bosco llegarían a las casas salesianas,

El colegio Salesiano Don Bosco realizó preparativos especiales, ya que la urna estaría del 31 de julio al 4 de agosto del 2010. Los alumnos del colegio y sus maestros ensayaron un baile coreográfico, el cual formaría un corazón con los colores salesianos (azul y amarillo) rodeando la urna de Don Bosco, misma que estaría en el centro de los alumnos, para presenciar como su obra llegó y continuó en Guatemala. Los estudiantes utilizarían playeras de color azul y amarillo el día que las reliquias llegaran al colegio SDB. Los carros de los padres de familia tenían pintado en las ventanas la frase (Ya viene Don Bosco), la cual fue cambiada el día que llegó al aeropuerto la Aurora por (Ya vino Don Bosco).

Durante la estadía de la urna, destacó la eucaristía en la iglesia del colegio SDB y la coreografía preparada para el gran día; además, se elaboró una canción dedicada a Don Bosco conocida como: "Don Bosco en las alas del quetzal", la cual dice así:

**Cuando el mundo no creía en mi me enseñaste a trabajar, un ave maría abrió mi corazón y me enseñaste a soñar, con**

**juegos y magia sonreí y te ganaste mi amistad, con una chamusca mis amigos vinieron a ti y hoy vos venís a mí. Don Bosco en la tierra del quetzal, Guatemala te da su corazón, Don Bosco hoy te has vuelto chapín, en la sangre sos chivo y son quekchí, por mi aprendiste a bailar el son, tocas marimba y jugas futbol, comes tamales y tomas atol, sos chispudo y sos feliz, con sueños e historias aprendí, razón, amor y religión, con música y fiesta tragiste alegría en santidad y hoy vos venís a mí, Don Bosco en la tierra del quetzal, Guatemala te da su corazón, Don Bosco hoy te has vuelto chapín, en la sangre sos chivo y son quekchí, Don Bosco en las alas del quetzal estás en los ríos y en el mar, Don Bosco hasta en Peten Itza, desde Turín a Verapaz, Don Bosco en la tierra del quetzal, Guatemala te da su corazón, Don Bosco hoy te has vuelto chapín, en la sangre sos chivo y son quekchí, Don Bosco en las alas del quetzal estás en los ríos y en el mar, Don Bosco hasta en Peten Itza, desde Turín a Verapaz, Bienvenido.**

La urna de Don Bosco estuvo presente en varias casas salesianas, como la Universidad Mesoamericana, donde se llevó a cabo una gran celebración, a la cual asistieron alumnos, catedráticos, y personal administrativo de la sede de Quetzaltenango y sede central. También visitó el Colegio María Auxiliadora, y finalmente Don Bosco fue recibido con aplausos por los jóvenes de Talita Kumi, la sede de la Universidad Mesoamericana en Alta Verapaz.

Don Bosco fue despedido con lágrimas por los jóvenes del colegio SDB, ya que querían que él siguiera presente en Guatemala e hiciera milagros en hogares donde las familias necesitan a Dios en su corazón.

## Anécdotas del Colegio Salesiano Don Bosco

### Saul Dighero

Fue un exalumno salesiano del colegio SDB, destacó académica y deportivamente en el colegio, docentes y sacerdotes lo llamaron un apóstol y ejemplo para los jóvenes, fue un joven querido y estimado por muchas personas, realizó acciones voluntarias que ayudaron a muchas personas dentro y fuera del colegio, destacó por su frase "La juventud es pasajera, aprovechémosla, no la desperdiciemos". Falleció en un accidente de carro pero su memoria y legado sigue siendo recordado en el colegio salesiano Don Bosco.

## Canciones salesianas a San Juan Bosco

- Don Bosco Amigo.
- Salve Don Bosco Santo.
- Un sueño que vuela.
- Padre Maestro y Amigo.
- Viva Don Bosco.

## Frases de Don Bosco a sus alumnos salesianos

Además de educar con amor y enseñar el valor del trabajo, Don Bosco buscaba motivar a los jóvenes con frases, las cuales eran lecciones de vida, entre ellas destacan:

- Mis amigos serán Jesús y María.
- Recuerda que Dios te ve.
- Busca hacer el bien sin olvidarte de tu bienestar.
- Estar siempre alegres es la solución a los problemas.
- Di a todos los jóvenes que los espero en el paraíso.

## Relatos de San Juan Bosco

Un día Don Bosco fue sorprendido por un delincuente que pretendía asaltarlo, pero antes del acto Don Bosco se le acercó y le dijo: Tú eres el joven que fue parte de mi grupo de oración, recuerdo que te enseñé principios y valores, el delincuente lo recordó y pidió perdón a Don Bosco por el acto que estuvo a punto de cometer y al mismo tiempo fue confesado por el santo.

Don Bosco no podía dormir en las noches y sintió que el adversario pretendía fastidiarlo para interrumpir sus actividades diarias, un día Juan Bosco colocó un

cuadro con la imagen de la Santísima Virgen María y desde ese día el enemigo no volvió a molestarlo.

Don Bosco visitó la casa de una familia donde los padres lloraban por su hijo que había muerto sin ser confesado, fue ahí mismo donde Don Bosco oró constantemente esperando un milagro, y el joven volvió a la vida, éste comentó como fue su experiencia cuando estuvo a punto de caer en el infierno, Don Bosco se acercó al joven y lo confesó para que su alma fuera perdonada; al momento de terminar la confesión el muchacho se recostó en su cama y murió, pero sus padres estaban felices de ver que el alma de su hijo descansaría en paz y estaría en el cielo junto al padre.

## Los Jóvenes Salesianos (Propósitos y objetivos)

Su visión se basa en valores éticos, morales, religiosos, junto a la alegría que pueden compartir con las personas, sin descuidar sus responsabilidades; su meta es superarse como seres humanos en diversos ámbitos de la vida, y no descuidar el amor a Dios, las enseñanzas del colegio salesiano donde se formaron como personas, y el amor por sus padres y miembros de la familia.

El futuro está en sus manos, por lo que deben edificar un futuro próspero con palabras que construyan, en lugar de palabras que desmotiven el deseo por ser

personas emprendedoras y fundamentales en el desarrollo de la sociedad.

## Referencias:

1. Biografías y Vidas. (2021). *San Juan Bosco*. [https://www.biografiasyvidas.com/biografia/j/juan\\_bosco.htm](https://www.biografiasyvidas.com/biografia/j/juan_bosco.htm)
2. Colegio Salesiano Don Bosco. (2021). *Institución educativa salesiana*. <https://www.donbosco.edu.gt/>
3. INUMES, (2), 4-11. [https://issuu.com/mesoamericana/docs/inumes\\_2](https://issuu.com/mesoamericana/docs/inumes_2)
4. Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice – Salesiane di Don Bosco. (2020, febrero 17). *¿Qué salesianos para los jóvenes de hoy?*. <https://www.cgfmanet.org/es/ifma-es/carisma-salesiano-es/que-salesianos-para-los-jovenes-de-hoy/>
5. Por los jóvenes Don Bosco. (2021, septiembre 15). *Tres valores que hacen al carisma salesiano*. <https://www.porlosjovenes.org/noticias/tres-valores-que-hacen-al-carisma-salesiano/>
6. Salesianos de Don Bosco. (2019, septiembre 20). *¿Qué salesianos para los jóvenes de hoy?*. [https://www.infoans.org/images/00-2019/07-Approfondimento/10-Ottobre/RMG-Strumento\\_di\\_Lavoro\\_CG28/CG28\\_-\\_Strumento\\_di\\_lavoro\\_sul\\_tema\\_-\\_ES.pdf](https://www.infoans.org/images/00-2019/07-Approfondimento/10-Ottobre/RMG-Strumento_di_Lavoro_CG28/CG28_-_Strumento_di_lavoro_sul_tema_-_ES.pdf)





[www.umes.edu.gt](http://www.umes.edu.gt) · PBX: 2413-8000