

Número 8

Enero-junio 2025

ISSN 2992-7064

Universidad de Guadalajara
Departamento de Ciencias
Sociales y Jurídicas

08

PACTUM

Estudios Transdisciplinarios
del Conflicto, Cultura de la Paz y MASC



CUCEA

Número 8
Enero-Junio 2025

PACTUM

Estudios Transdisciplinarios
del Conflicto, Cultura de la Paz y MASC

Universidad de Guadalajara
Departamento de Ciencias Sociales y Jurídicas
CUCEA

Universidad de Guadalajara

Rector General

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí

Vicerrector Ejecutivo

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea

Secretario General

Mtro. Guillermo Arturo Gómez
Mata

Rector del Centro Universitario
de Ciencias Económico
Administrativas

Mtro. Luis Gustavo Padilla
Montes

Secretario Académico

Dr. José María Nava Preciado

Director de la División de
Economía y Sociedad

Dr. Antonio Sánchez Bernal

Jefa del Departamento de Ciencias
Sociales y Jurídicas

Dra. Blanca Noemí Silva Gutiérrez

Coordinación del Dossier *El Islam desde
América Latina. Conflictos, disrupciones y
continuidades: aspectos sociales*

Arely Medina y Erman Iván Carrazco
Núñez

Corrección de estilo:

Julieta Hernández Larios

Diseño: Fernando Ordoñez

Traducción: Paul Kersey Johnson

PACTUM.

*Revista de estudios transdisciplinarios
del conflicto, cultura de la paz y MASC*

Directora

Laura Yolanda Pacheco Urista

Editor

Miguel Ángel Isaís Contreras

Comité Editorial

Blanca Noemí Silva Gutiérrez

Universidad de Guadalajara

Sebastián Porfirio Herrera Guevara

Universidad de Guadalajara

Laura Yolanda Pacheco Urista

Universidad de Guadalajara

Jorge Antonio Leos Navarro

Universidad de Guadalajara

Evangelina Cruz Barba

Universidad de Guadalajara

Aurea Esther Grijalva Eternod

Universidad de Guadalajara

José Luis González Moya

Poder Judicial Estado de Jalisco

Comité Científico

Nuria Belloso

Universidad de Burgos

Juan Manuel Jiménez Arenas

Universidad de Granada

Fernando Die

Universidad Complutense de Madrid

Verónica Oikión Solano

El Colegio de Michoacán

Francisco Javier Gorjón Gómez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Paris Alejandro Cabello Tijerina

Universidad Autónoma de Nuevo León

Leticia García Villaluenga

Universidad Complutense de Madrid

PACTUM, año 4, número 8, enero – junio 2025, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Departamento de Ciencias Sociales y Jurídicas, por la División de Economía y Sociedad del CUCEA. Periférico Norte 799, Módulo M, 2º Nivel, Núcleo Universitario Los Belenes, C.P. 45100, Zapopan, Jalisco, México. Teléfono 3337703300. <http://pactum.cucea.udg.mx/index.php/pactum>. Editora responsable: Miguel Ángel Isaís Contreras. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2022-110810163700-102. ISSN: 2992-7064, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Departamento de Ciencias Sociales y Jurídicas, División de Economía y Sociedad, CUCEA. Periférico Norte 799, Módulo M, 2º Nivel, Núcleo Universitario Los Belenes, C.P. 45100, Zapopan, Jalisco, México, Laura Yolanda Pacheco Urista. Fecha de última modificación 30 de junio de 2025.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Guadalajara.

Índice

DOSSIER	5
<i>El Islam desde América Latina. Conflictos, disrupciones y continuidades: aspectos sociales</i>	
Islamofobia: Reflexiones introductorias desde América Latina	
Islamophobia: Introductory reflections from Latin America	
<i>Arely Medina</i>	6
Conversión al Islam como un proceso de educación permanente para la paz	
Conversion to Islam as a process of permanent education for peace	
<i>Gabriela Aurora Mondragón Meza</i>	26
Islam en la geoestructura internacional de poder:	
Un enfoque transestructural	
Islam in the international power geostructure:	
A trans-structural approach	
<i>Erman Iván Carrazco Núñez</i>	52
Organización Social y Relaciones de Poder en Khamlia, Marruecos.	
Un Caso de Estudio Etnográfico	
Social Action and Relations of Power in Khamlia, Morocco.	
An Ethnographic Study Case	
<i>Santiago Espinosa García</i>	
<i>Omar Arriaga Garcés</i>	
<i>María Patricia Domínguez Echeverría</i>	98

La definición de la luz (al-nūr) de suhrawardī e ibn ‘arabī en cercanía con el sistema poético de José Lezama Lima	
The definition of light (al-nūr) by suhrawardī and ibn ‘arabī in closeness with the poetic system of José Lezama Lima	
<i>Amílcar Aldama Cruz</i>	120
ARTÍCULOS	156
La medicina de Guadalajara en la década de 1970: Estrategias clínicas contra la violencia y las enfermedades sociales	
Medicine in Guadalajara in the 1970s: clinical strategies against violence and social diseases	
<i>Luis Gómez Macías</i>	157
Educación en ciudadanía global. Una innovación curricular pendiente	
Education in global citizenship. A pending curricular innovation	
<i>Jesús Alfredo Morales Carrero</i>	183

DOSSIER

*EL ISLAM DESDE AMÉRICA LATINA.
CONFLICTOS, DISRUPCIONES Y
CONTINUIDADES: ASPECTOS
SOCIALES.*

ARELY MEDINA
Y
ERMAN IVÁN CARRAZCO NÚÑEZ
(COORDINADORES)

Islamofobia: Reflexiones introductorias desde América Latina

Islamophobia: Introductory reflections from Latin America

Arely Medina

Universidad de Guadalajara, México

arely.torres@cucea.udg.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0455-7490>

Recibido: 19/ 02/ 2025

Aceptado: 23/ 05/ 2025

Resumen

Cuando se habla de manera simple sobre la islamofobia, comúnmente se asocia a un miedo, rechazo u odio hacia el islam. Pero abordar la islamofobia es tratar de ordenar complejidades de un fenómeno extendido y de larga data que en su proceso de transnacionalización ha tocado diversas realidades. Es por ello por lo que se considera que no hay una sola definición o perspectiva para definir y abordar este hecho.

Hemos visto que la islamofobia ha sido un fenómeno creciente en las sociedades contemporáneas y que en su momento parecía estar situado sólo en países europeos o anglosajones, pero en realidad los prejuicios hacia el islam han estado siempre presentes en todas las sociedades no islámicas, por lo que ahora resulta necesario hablar de la islamofobia pensada desde América Latina, por su historia con el islam y su actual presencia de musulmanes. Atendiendo esta circunstancia, se propone en este apartado reflexionar sobre qué es la islamofobia bajo la necesidad de hacer una reflexión situada desde América Latina.

Palabras clave: clave: Islamofobia, América Latina, racismo, discriminación.

Abstract

When people speak simply about Islamophobia, they commonly associate it with the fear, rejection, or hatred of Islam. But addressing Islamophobia actually entails sorting out the complexities of a longstanding, widespread phenomenon that during its process of transnationalization has impacted diverse realities. This has generated the conviction that there is no single definition or perspective that can adequately define and analyze this reality, although we can observe that Islamophobia is a growing phenomenon in contemporary Western societies. Once thought to be limited only to European or Anglo-Saxon countries, we know today that prejudice against Islam has long been present in all non-Islamic societies. Hence, it is imperative to discuss Islamophobia in Latin America through an analysis of the region's history with Islam and the current presence of Muslims in countries there. In light of these circumstances, this article reflects on the nature of the phenomenon of Islamophobia from a Latin American perspective.

Keywords: Islamophobia, Latin America, racism, discrimination.

Introducción

Este artículo es una introducción a algunas reflexiones en torno a la islamofobia como un conflicto de larga data sostenido por relaciones de poder y dominación, que a su vez se reproducen actitudes de odio, negatividad, abuso, miedo o prejuicio. Cuando se habla de manera simple sobre la islamofobia, comúnmente se asocia a miedo, rechazo u odio hacia el islam. Pero abordar la islamofobia es tratar de ordenar complejidades de un fenómeno extendido y antiguo, que en su proceso de transnacionalización ha tocado diversas realidades. Es por ello que se considera que no hay una sola definición o perspectiva para definir y abordar este hecho.

La islamofobia ha sido un fenómeno creciente en las sociedades contemporáneas, que en su momento parecía estar situado sólo en países europeos o anglosajones, pero en realidad los prejuicios hacia el islam han estado siempre presentes en todas las sociedades no islámicas, por lo que ahora resulta necesario hablar de la islamofobia pensada desde América Latina, por su historia con el islam y la actual presencia de musulmanes en esta región.

Atendiendo esta circunstancia, en este documento se propone reflexionar qué es la islamofobia en tres momentos de acercamiento al fenómeno, con la intención de marcar una ruta para pensarlo en y desde América Latina. El primer acercamiento abona a exponer la islamofobia como un conflicto sostenido por la

violencia sistemática que se nutre de emociones como el miedo, el odio y los prejuicios. Un segundo momento tiene como objetivo trazar una breve ruta sin ánimos de especializar el documento, sino de exponer cómo se ha sostenido en el tiempo el conflicto entre sociedades y sistemas no islámicos hacia las y los musulmanes. El tercero de estos puntos nos lleva a ver los diferentes matices que adquiere el concepto de islamofobia. Con esto, se reflexiona sobre la islamofobia desde América Latina para cerrar con unas notas finales, no a manera de conclusión definitiva, sino como una ruta para seguir pensando este fenómeno.

Primer acercamiento: el conflicto como ejercicio del poder

La definición de islamofobia, en su acepción más simple, parte como el miedo, odio o prejuicio hacia el islam o los musulmanes; está relacionada con la hostilidad hacia el islam y las expresiones de exclusión en la vida social y política de los círculos dominantes (Green, 2015). Pareciera que estos prejuicios hacia el islam han generado conflictos que se ven como recientes, sobre todo que se han pensado de manera natural desde los eventos del 9 de septiembre de 2001, donde se desató una encrucijada mediática de persecución hacia los musulmanes y descripciones negativas hacia el islam, lo que generó actos de odio y violencias directas a través de la discriminación y segregación hacia las comunidades islámicas, a musulmanes, y cualquier persona que pareciera serlo. Sin embargo, estas reacciones no son propias del siglo XXI, en diferentes momentos históricos, los prejuicios y actos violentos hacia el islam se han hecho presentes, por lo que lo que hoy conocemos o llamamos como islamofobia no es un fenómeno nuevo, todo lo contrario.

Se puede hacer un seguimiento de las comunidades musulmanas en diferentes espacios geográficos no islámicos o sin mayoría islámica, y podríamos observar cómo, desde el lente ajeno a la cultura o práctica religiosa del islam, son pensadas como inferiores, pauperizadas, arcaicas, incivilizadas y antidemocráticas, además de ser señaladas y violentadas de diferentes maneras, pero esto mismo sería abordar el tema aludiendo sólo a prejuicios que no dejan claro cuál es el centro del conflicto y si ello devino en islamofobia. Lean (2019) menciona que la islamofobia es un prejuicio relativamente nuevo, pero no sencillo de descifrar, ya que a veces toma la forma de racismo, otras por religión, en algunos momentos por factores políticos o dinámicas sociales. De esta manera, la islamofobia, como concepto, es relativamente moderna, sin embargo, se vincula con actos de odio, violencia o prejuicios hacia el islam, acciones que no son nuevas, y en ello debemos poner atención para pensar estos actos de manera histórica, como concepto y como realidad.

Por otra parte, hay que considerar que este fenómeno no sólo afecta a los musulmanes, sino que compete a la sociedad en general, porque también tiene

implicaciones sociales y políticas amplias. Es decir, en una dinámica circular la población musulmana es afectada directamente al ser quien recibe los diferentes tipos de violencia, mientras que el resto de la sociedad es afectada por ser partícipe de una violencia sistemática, por lo que también debe comprometerse a evitar relaciones conflictivas y buscar formas de convivencia entre la diferencia.

Entonces, podemos ubicar un conflicto tras atender que 1) la islamofobia como un conjunto de reacciones violentas hacia musulmanes no es nueva, sino que 2) lo que es contemporáneo es el concepto pensado como miedo, odio o prejuicio, y 3) que estas reacciones violentas no sólo afectan a los musulmanes, sino también al resto de la sociedad. Pero para entender dicho conflicto debemos partir de dos o más actores antagónicos con posiciones o intereses distintos, que a su vez generan una relación de poder y dominación, la cual desarrolla relaciones conflictivas que promueven actitudes negativas. Este tipo de relación constituye una dinámica entre afectar y ser afectado en una serie de intercambios desiguales en sentido económico, político, cultural, y con ello lo simbólico y lo afectivo, es decir, lo emocional. En esta relación, lo que subyace son estos intercambios desiguales que sostienen el conflicto, y no a su inversa; es decir, el conflicto no es el que genera actitudes negativas, odio o prejuicios hacia el islam, sino que se requiere la suma constante de estas relaciones de poder y dominación para así mantener y difundir actitudes de odio, negatividad, abuso, miedo o prejuicio, creando una violencia sistémica y extendida. Por lo tanto, siguiendo la reflexión de Sabido (2023), no podemos limitar estas actitudes a una persona o grupo, el conflicto sólo vincula a las personas en la hostilidad, por lo que

Más allá de las particularidades del caso, lo interesante es que esta perspectiva coloca la relación de conflicto como aquello que cultiva los estados afectivos y no al revés. Por otro lado, las emociones permiten que el conflicto dure, es decir, tienen una relevancia para su temporalidad, son fuente de perduración (p. 58).

Entonces la islamofobia, como un conflicto sostenido por relaciones desiguales, no toma necesariamente la forma de una persona singular dominante sobre otra, sino de relaciones dominantes en el ejercicio del poder de manera negativa sobre otros. Simmel, explica Sabido (2023), integra la noción de odio social para referirse al enemigo como un peligro para la existencia del grupo. Esto permite situar el odio, miedo o prejuicios, no como estados individuales, sino sociales, como formas de relacionarnos en tanto se identifique al otro como amenaza o indeseable; podemos ver que así es como se ha situado a los musulmanes, y en esta lógica son los actores más claros en esta relación antagónica.

En este escenario de la islamofobia, los musulmanes son quienes reciben violencias y son estigmatizados; pero, entonces, ¿qué relaciones generan estos conflictos en función de observarlos como no gratos? Encontrar un actor ejecutante no es tan sencillo como señalar a quien comete acciones violentas de manera directa contra una comunidad o directamente a un o una musulmana. Incluso cuando hemos observado a un actor específico agredir a una comunidad,

o a un musulmán, siguiendo la propuesta, debemos atravesar la individualidad para entender qué sostienen estas formas de relacionarse. Entonces, si pensamos la islamofobia como un conflicto que se alimenta del poder y la dominación, debe existir una estructura que permite sistemáticamente el derecho a ejercer poder y violencia sobre los y las musulmanas, y esto ha sido visible en diferentes momentos, por lo que se trata también de una violencia sostenida en el paso del tiempo.

Segundo acercamiento: el conflicto sostenido hacia las y los musulmanes

Para entender de dónde vienen estas relaciones conflictivas y el desarrollo de la islamofobia, podemos partir de que esta, como concepto, está asociada a las actitudes negativas respecto al islam y los musulmanes en Europa hacia el siglo XIX y XX, usando incluso esa palabra en la literatura (Bravo, 2010; Gómez Godino, 2021). En diferentes coyunturas del siglo XX, el concepto, y con él las actitudes negativas hacia el islam, se acentuó —como puede ser el periodo de posguerra entre 1945 y 1947— con la creación del Estado de Israel y la ocupación palestina en 1948, así como la guerra civil del Líbano en 1971. Hacia las décadas de 1980 y 1990 en el Reino Unido, el concepto apareció en las demandas de la asociación Runnymede Trust —la cual se encargaba de tomar acciones frente al racismo, además de crear la Comisión de musulmanes británicos e islamofobia con el propósito de analizar las experiencias de discriminación (Green, 2015; Lean, 2019)—; sin embargo, el término también tomó fuerza para discriminar y rechazar a la población musulmana que vivía en Occidente. Y después del 11 de septiembre de 2001, no sólo el concepto se usó sin medida, sino las acciones negativas hacia las comunidades islámicas llevaron este tema al espacio público, de tal manera que “Se llegó a un momento histórico en el que criticar al islam prácticamente era asumido como algo aceptable en la palestra pública sin ningún tipo de miramientos” (Sánchez Solano, 2024, p. 9).

Tanto Simmel (como se citó en Sabido, 2023) como Ahmed (2015) sitúan el odio social como la clave en las relaciones. El primero explica que, incluso a veces, para un grupo es políticamente necesario la creación de un enemigo para mantener la unidad y el amor del grupo. Por su parte, Ahmed menciona que el odio, como emoción, mantiene la lejanía, la expulsión del otro, y esto está sujeto a regularidades e historias.

Entonces, las actitudes ahora llamadas islamofóbicas tienen raíces históricas. Podemos retroceder a la época del proyecto expansionista de la Cristiandad donde con mayor énfasis se empieza a construir una identidad cristiana en contraposición a lo que no es cristiano, ni cercano a sus intereses políticos y económicos, como los propios de la cultura islámica. Sobre todo, en el siglo XV se

construyó la idea de que el musulmán es un enemigo, y todo lo que conforma el islam como sociedad o cultura, es contrario a la civilización o al proyecto de sociedad que se buscaba construir.

La hegemonía de la Corona Española impuso un modelo de valores cristianos en la Península Ibérica durante el periodo conocido como la reconquista, lo que marcó la identidad cristiana, pero también un modelo político-económico que miraba hacia la modernidad (Dussel, 1994) y que necesitó de lo subalterno y la inferiorización para desarrollarse, imponiendo junto a otros territorios una cartografía global con jerarquías etno-raciales, patriarcales, religiosas, políticas y epistémicas (Grosfoguel, 2014). Esta reconquista de la península ibérica obligó a los musulmanes a la adopción de valores cristianos; Cardaillac (2012) menciona que, en ese momento, los musulmanes conocieron la derrota de su cultura, “¿cómo a través de una situación conflictiva y coercitiva podrían preservar su identidad? Las dos categorías de dominados conocieron el mismo destino: la derrota de su cultura” (p. 41), estableciendo una práctica de relación entre dominante y dominados.

Las formas discursivas de nombrar, señalar y describir fueron una estrategia para que la sociedad, en sus diferentes niveles, incluyera en su narrativa estos modelos. Por ejemplo, Saada (2017), en una extensa revisión de textos aljamiados de los siglos XVI al XX, encuentra que la población cristiana se refiere a los musulmanes como mahometanos, considerada por los musulmanes como una irreverencia, ya que no siguen o adoran a Mahoma, sino a Allah, y sólo a este lo ven como un profeta; también fueron llamados mauros o moros para designar el color de piel oscuro de la gente musulmana proveniente del norte de África, o moriscos no para llamarlos cristianos sino para diferenciarlos tras la conversión forzada al cristianismo. La misma Saada, al igual que Sirin Ablbi Sibai (2022), nos hace un llamado a repensar la escritura de la historia y a evidenciar otras fuentes, porque lo que se narró de este proceso fue la visión del que se construyó como vencedor para separar la herencia intercultural que se mantuvo hasta la reconquista, y así cuestiona Saada: “Entonces, ¿el dominio de los españoles ante los judíos, árabes y tribus, sólo son un pretexto para imponer a base de fuerza lo que el tiempo impone por el silencio?” (2019, p. 23). Esto nos muestra algunos mecanismos de diferenciación, sobre todo marcados por la religión, pero no excluyentes de una diferenciación racial y cultural, que convertido en prácticas marcaron hostilidades y exclusiones.

Esta dinámica entre dominantes y dominados, entre cristianismo e islam, se hizo ver en el hoy territorio latinoamericano durante el periodo conocido como “la conquista”. Cardaillac (2012) ha evidenciado cómo la estructura de dominación en la península ibérica viajó a nuevo territorio. Hay actuales aportaciones que permiten ver estas estructuras que se implantaron en lo que hoy es Latinoamérica, donde se coincide en la existencia de musulmanes, ya sea por que llegaron como viajeros o esclavizados; por ejemplo, en el caribe, el islam se introdujo a través de esclavos. Algoe (2022) menciona que las relaciones entre cristianos y musulmanes del año 1600 al 1900 se desarrollaron en un sistema colonial bajo

la dominación cristiana, y que en el caribe durante el siglo XIX se ajustó una política de asimilación religiosa que incluyó a los esclavizados, adoctrinándolos y prohibiendo sus prácticas islámicas.

La literatura —como libros de viajeros, diarios, edictos, que ahora forman archivos históricos variados aorientalistas— dejan ver cómo la formación de esa identidad que sobrevaloró lo cristiano y lo occidental generó términos despectivos, xenofobia y acciones conflictivas hacia los musulmanes. Por ejemplo, en Latinoamérica estos relatos de viajeros comenzaron a darse a partir del siglo XVIII, si no es que antes, y se difundían a través de impresos de carácter filosófico, teológico, diccionarios o coranes traducidos (Cobos Alfaro, 2022).

Incluso, en su momento, la antropología funcionó como un dispositivo colonial para conocer, dominar y excluir al otro a través de diarios de campo y publicaciones, lo que llevó a generar acciones respecto a la otredad, fortaleciendo imposiciones y jerarquías de poder de esa cartografía global occidentalizada. Sabido (2023) señala que, en la dimensión emocional del conflicto, la sensorialidad y materialidad también tienen un papel relevante, pues, al caracterizar a un grupo de personas a través de fórmulas fenotípicas, los olores, y sus significados negativos, se violenta y se usan para humillar y causar vergüenza, provocando la emoción social de rechazo.

Entre el siglo XIX y XX estas narrativas continuaron como soporte no sólo de una división identitaria, sino que seguían desplegándose en lo político-económico como parte, menciona Grosfoguel (2014), de una división internacional del trabajo. Se trataba de un proyecto expansionista de modernidad que necesitó a otro subalterno. Dussel (1994) caracteriza este proceso bajo el mito victimario y destructor, donde una primera división está en crear la diferencia entre lo moderno o civilizatorio, y lo arcaico, lo irracional y el racionalismo universalista. Dentro de este, se comenzó a escribir una historia universal, omitiendo regiones, saberes y modos de vivir, lo que devino en una escritura en tiempo homogéneo vacío, el tiempo del capitalismo (Chatterjee, 2008), reforzada por las comunidades imaginadas (Anderson, 2008) y los crecientes nacionalismos modernos que se imaginaban a sí mismos como un espacio-tiempo contenedor de la identidad, la nacionalidad y el progreso.

La narrativa como dispositivo de poder y propaganda para generar amor entre sí y odio hacia los otros incluyó enunciados hacia los musulmanes como “El musulmán es el enemigo natural, irreconocible, del cristianismo” (Bravo, 2010, p. 3), naturalizando o biologizando su identidad. La expansión colonialista hacia Medio Oriente y el paradigma evolucionista propiciaron este tipo de visiones, que ayudaron a establecer el racismo.

Sin embargo, también había producción de algunos textos que buscaban desmitificar estos prejuicios, como menciona Bravo (2010). Hacia los primeros años del siglo XX apareció el término islamofobia para describir a los autores que consideraron que el islam es enemigo de los europeos (Percher, como se citó en Bravo, 2010). Esta imagen buscó sustentarse en la creencia de que el islam atenta contra la seguridad y los valores cristianos, lo que no sólo es una antipa-

tía, sino una cuestión que considera la lucha contra el islam para la continuidad de la sociedad cristiana, por lo tanto, se impone como un sistema.

En todo ese desarrollo, la islamofobia ha sido alimentada por tensiones políticas modernas donde los discursos supremacistas propagan emociones negativas hacia los musulmanes, como el miedo, el temor y la angustia, además de provocar confusiones entre islam e islamismo —este último como postura política e ideológica—, a lo que Sánchez Solano (2024) menciona que estas percepciones “canalizaba todos los horrores que supuestamente tenía que el mundo occidental y provocaba una justificación más que evidente para despotricar contra esta religión” (p. 11).

Eventos como la Revolución Iraní de 1979 o la Guerra del Golfo en 1991 fueron mediatizados bajo estos discursos. Así, la idea de islamofobia comenzó a extenderse con mayor fuerza, pero los eventos que llevaron a una asociación generalizada del islam con el extremismo y el terrorismo fueron el suceso del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos y los posteriores ataques en Europa con mayor difusión mediática, incluso por el uso más generalizado de dispositivos tecnológicos de comunicación (López, 2015). La “Guerra contra el Terrorismo” iniciada por Estados Unidos después del llamado 9/11, y las intervenciones militares en países de mayoría musulmana, han contribuido a reforzar estos estereotipos negativos (Esposito, 2011).

Ahora bien, la islamofobia como concepto hacia estos momentos se ha puesto a debate. Esto debido a que, aunque históricamente, como hemos observado, el término refiere a las acciones negativas en todas sus formas para mantener la continuidad de relaciones que ahora podemos llamar conflictivas impulsadas por la sociedad cristiana y occidental, no quedó claro su uso concreto y tampoco existía antes del siglo XIX.

Tercer acercamiento: la islamofobia como concepto

En su primera acepción, el término refiere a una fobia hacia el islam. Sin embargo, una fobia es un trastorno de ansiedad que en una persona se observa como un temor o miedo desproporcionado sobre una cosa, situación o actividad, real o no, que interfiere en el desarrollo de su vida, y está caracterizada dentro de los manuales de diagnóstico de trastornos mentales. Pero hemos visto antes que la islamofobia, bajo esta dimensión de análisis que hemos llevado, no recae en una persona, sino en los modos de relacionarnos socialmente, por lo que no caracteriza acciones individuales sin relación a otras similares, sino al conjunto de normas establecidas y sostenidas en el tiempo sobre cómo relacionarnos con los otros y, en este caso, con quienes son señalados como la otra parte del conflicto. Además, si se señala de manera individual una acción como islamofóbica desde un trastorno, la persona podría ser eximida de su responsabilidad,

y en este juego de relaciones sociales, cada actor es responsable de sus actos. Por lo que este acercamiento como trastorno, sin duda dista mucho de lo que queremos entender por islamofobia, “Además, parece referirse a un tipo de fenómeno de naturaleza casi exclusivamente psíquica basado en ideas, consideraciones y creencias. Esta forma de definición resulta demasiado esencialista, cognitivista y reduccionista” (Gómez Godino, 2021, p. 313).

Ahora, si la islamofobia no se vincula a la fobia, sino al rechazo de la religión —en este caso el islam—, entonces se hablaría de una intolerancia religiosa; sin embargo, ya observamos en este trayecto que no sólo están al centro los aspectos o diferencias religiosas entre cristianos y musulmanes, porque las percepciones de rechazo hacia el islam también están situadas en otras comunidades religiosas. Y que, además, el rechazo se extiende hacia aspectos étnicos o raciales, así como culturales. Estos aspectos que se convierten en punto de exclusión suelen expresarse en contextos de migración de árabes, turcos o paquistaníes, por decir algo, porque recordemos que hay otros países con mayoría musulmana.

La exclusión, a partir de poner contenidos a aspectos fenotípicos, idiomáticos, culturales o a la vestimenta, genera una serie de prejuicios asociados al islam, y esto extiende la islamofobia incluso hacia personas que no son musulmanas, lo cual tiene que ver con el imaginario con el que se describen los cuerpos. Entonces, si la islamofobia se refiere al color de piel u origen étnico bajo la idea de extranjería, de no pertenencia, sería racismo; sin embargo, se observa que estos rechazos no siempre están sólo enfocados a las diferencias étnicas o nacionales, porque incluso en contextos como los latinoamericanos, las comunidades de conversos que comparten el mismo origen étnico, nacional o de ciudadanía, son rechazados.

Es así como la islamofobia no refiere exclusivamente al rechazo de la religión ni al origen étnico o nacional. Como observa Grosfoguel (2014), la islamofobia es un racismo hacia los musulmanes derivado de la división internacional del trabajo, una organización global que instauró como hegemonía el modelo moderno/colonial capitalista/patriarcal, que desde la forma de racismo se desarrolló históricamente, pero al abarcar aspectos más allá de lo étnico-racial y religioso, se convirtió también en un racismo cultural. De esta manera, la islamofobia se asoció a lo que en 1980 se reflexionó como el racismo cultural o nuevo racismo (Rosón, 2012), abriéndose paso también al racismo epistemológico.

Bravo (2010) apunta que, en esta línea, desde finales del siglo XX, autores identificaron el uso del concepto como un racismo cultural, ya que no sólo se trataba de actitudes de intolerancia religiosa, sino de actitudes hacia los musulmanes por no ser blancos y tener una cultura diferente. Incluso se propuso el término anti-musulmanismo, porque “ahora el ataque no es contra el islam como fe, sino contra los musulmanes como pueblo, agrupando con ese término a todos aquellos que pueden ser identificados con él, especialmente a los inmigrantes” (Halliday, como se citó en Bravo, 2010, p. 195). En este punto, debemos considerar las matrices históricas de la presencia de musulmanes en países europeos occidentales, lo que nos lleva a los procesos coloniales que derivan a estas socie-

dades a inestabilidades políticas y económicas, lo que influye en la expulsión de su población, sobre todo a países europeos. Su presencia colectiva no es grata, y todo lo que venga de ellos es visto con recelo.

El reporte del Runnymede señaló sobre la percepción del islam, y los musulmanes en Gran Bretaña, ocho visiones que nutren los modos de la islamofobia (Green, 2015). El primero refiere a considerar que el islam es un sistema monolítico y estático, por lo que todos los musulmanes son iguales. El segundo apunta a que busca la separación de los otros por no compartir valores, lo que la vuelve intolerante. Por su parte, el tercero se relaciona a que el islam es inferior y no solamente diferente, sino que es una religión sexista, irracional y bárbara, un discurso traído desde la colonialidad del poder. Por lo tanto, en el cuarto, el islam es enemigo porque todo lo anterior lo vuelve intolerante, violento y agresivo. En el quinto se considera manipulativo y se vincula con el imaginario de la Sharia (leyes islámicas), que además la industria cultural ha sabido explotar. Esto nos lleva hasta el punto de la discriminación al musulmán, y si a estos se les han dado características raciales, idiomáticas, culturales, corporales, pues se convierte en un rechazo racial y cultural.

Este rechazo no sólo debe expresarse de manera individual, sino que antes está sustentado por los discursos. Vemos pues como está práctica discursiva se ha mantenido en la historia. El punto ocho del reporte del Runnymede señala la naturalización del discurso antimusulmán como una estrategia persuasiva que se levanta como una herramienta política, de tal manera que los prejuicios hacia los musulmanes constituyen una práctica valorada como normal.

Incluso estos discursos proponen que los musulmanes han creado estados dentro de los Estados-nación europeos con intención de convertirlos en Eurabia (Bravo, 2010), y sobresale con énfasis las conversiones al islam de ciudadanos, lo que pone en alerta a las sociedades europeas. Pero también se ha observado en estos contextos que la islamofobia adquiere muchos matices, lo que sigue complicando una definición generalizada, porque en estos escenarios a veces lo que se producen son racismos muy puntuales relacionados con posturas antimagrebí, antimusulmanas, antiárabes, antiturcas, confundiendo también con términos como la maurofobia, morofobia y arabofobia, como menciona Rosón (2012).

Resalta aquí un tema que atraviesa la migración y la ciudadanía de los musulmanes en estos países. La naturalización de estos discursos lleva a una gestión de la otredad y se resuelve legalmente en la extensión o no de la ciudadanía. La negación de ella es una estrategia para interrumpir los accesos al bienestar social, y cuando la obtengan será una ciudadanía de segunda. Sistemáticamente, el sistema de bienestar e integración no funciona para estos grupos, por lo que los vuelve vulnerables respecto a quienes son considerados ciudadanos de primera. Ahora, si pensamos en la islamofobia, o cualquier actitud negativa hacia el islam o los musulmanes, esta no debiera ser estrictamente racista, pero en estos contextos descritos puede tomar la forma de racismo porque asocia el islam con un componente étnico —lo árabe o lo turco, por ejemplo—. Además, al relacionarse

con la construcción de la identidad occidental y el derecho de generar juicios hacia los otros, negar otros modelos de conocimiento y asumir que las otras formas de pensar y vivir son válidas, se genera una violencia epistémica, lo que se ha denominado como un racismo epistemológico. De esta manera, “la islamofobia como forma de racismo no es exclusivamente un fenómeno social, sino también una cuestión epistemológica” (Grosfoguel, 2014, p. 96).

En este trayecto podemos ubicar también que este racismo epistémico pasó por las cruzadas o el conflicto entre el Occidente cristiano y el Oriente islámico, por la colonialidad, culminando en un “momento irracional del mito sacrificial... la irracionalidad de la violencia del mito moderno” (Dussel, 1994, p. 22), y que se transformó también en medio del proceso de la secularización del pensamiento occidental, preocupado por la presencia de la religión en el espacio público. En este punto, podemos pensar que los valores occidentales, insistimos, se sienten amenazados. Entorno a esto, Rosón señala que

la islamofobia puede, o debe, ser concebida como un tipo de miedo posmoderno, miedo que abarca a las élites intelectuales de la sociedad occidental, ya que choca con las tendencias doctrinales contemporáneas que luchan contra el esencialismo y el relativismo. En este sentido, la islamofobia sería como otra fobia o racismo, es decir, una incapacidad de hacer frente tanto a la diferencia como a lo parecido (2012, p. 172).

La representación negativa del islam y los musulmanes en los medios de comunicación ha exacerbado la islamofobia. Investigaciones muestran que los musulmanes a menudo son retratados en contextos negativos, asociados con el terrorismo y la violencia (Ahmed y Matthes, 2017). Los musulmanes y los elementos que para ellos son simbólicamente sagrados son caricaturizados, y sus cuerpos son cosificados, por mencionar sólo algo.

Ahora, en todo este escenario entendemos que hay varias formas de islamofobia, hemos visto que puede conectarse con diferentes situaciones, a veces atravesadas unas con otras de manera no clara. Pero lo que las sostiene es una estructura que perpetua el conflicto en diferentes escalas y que sin duda deja consecuencias visibles en los variados tipos de violencia relacionada con la religión, el racismo, el sexismo y el género, la economía, la nación, la ciudadanía, la laicidad y secularidad, entre otras, y cada una de estas variables podría ser analizada con detalle.

Hasta aquí hemos visto que la islamofobia es un concepto difuso pero construido con una mirada histórica que dismantela momentos sociales, porque no es un objeto estático, si no relacional y construido socialmente en el transcurso del tiempo. La islamofobia no debe guardar definiciones esencialistas por que perdemos su dimensión. Al ser un concepto, sin duda debemos buscar su definición, porque si bien los conceptos son abstracciones de realidades sociales, las cuales avanzan y llevan sus propios procesos en tiempos y espacios que generan particularidades propias. De allí la observación de Rosón (2012) en la que men-

ciona que en muchas ocasiones la “islamofobia sería un término/concepto construido como «contenedor universal» de significados y prácticas sociales, independientemente de los condicionantes contextuales en base a los que hasta ahora se han venido construyendo” (p. 169). En su lugar, se necesita “definirlo de forma relacional superando la visión reduccionista que lo limita a una serie de actitudes individuales que tendrían que ver con el rechazo a las personas musulmanas o entendidas como tal” (Gómez Godino, 2021, p. 314).

Notas reflexivas sobre la islamofobia en América Latina

Resulta relevante reflexionar un poco sobre la idea antes mencionada de que las actitudes islamóforas actuales no siempre están expresadas desde el conflicto entre cristianismo e islam, y que están más bien centradas o se desplazan al discurso secular y laico de Occidente. Por ejemplo, los procesos de secularización y laicidad han puesto también al islam y sus regiones como un modelo de sociedad arcaico o irracional, como lo develaba uno de los puntos del reporte del Runnymede. Las actitudes islamóforas en su diversidad de prácticas, como hemos visto, no se generaron después del 9/11. Bouteldja señala que hay una crisis identitaria blanca que sigue acusando al islam de su declive, para el caso francés encuentra que una de las expresiones contemporáneas inició en 1989 con la prohibición del velo islámico avanzando hasta el 2004 con “la ley republicana, una discriminación racista en toda legalidad [...] Francia va a asumir un racismo institucional legal” (2023, p. 52). Esta legalidad ha puesto al centro un tema de discriminación vinculado incluso al sexismo y que se ha extendido a otras regiones o países.

Ahora, podemos pensar en América Latina y no sólo por la presencia del islam, sino porque, aunque en su conjunto hay sociedades laicas y seculares, la presencia de la religión es constante en el espacio público. Debemos tomar nota también de que el proceso de laicidad y secularización en América Latina ha corrido de manera distinta a la europea o estadounidense, por lo que quizás las fórmulas islamóforas en lo contemporáneo se expresan diferente, aunque comparten estructuralmente la misma matriz. Se considera que reflexionar la islamofobia en y desde América Latina debe ser pensada también desde otros márgenes sociales; ya arriba se menciona que abordarla es considerar contextos, y no con ello se deja de ver la violencia sistemática que reproduce la islamofobia, sino que podemos buscar entender cómo es que llega o cómo nos implica en este territorio.

Ahora, si entendemos la islamofobia como un racismo cultural, podemos desmenuzar algunas interrogantes para el caso latinoamericano, ya que no toda la población de musulmanes en los diferentes países latinoamericanos es de origen étnico, sino converso. Pero acá no se ve como una amenaza la idea de una

América islamizada, hasta este punto pareciera que no se ha propuesto ni en los medios, ni en la academia, desde donde también funciona el epistemicidio. Pero con ello no escapamos de actitudes de rechazo al islam, o lo que se asocie a un musulmán; estas están allí, pero a veces pueden ser derivadas o vinculantes a la arabofobia, porque hay una confusión enorme entre islam, musulmán y árabe.

Atendiendo de manera breve la presencia imaginada o no del islam y musulmanes en América Latina, tenemos que la presencia de musulmanes data de tiempos de la conquista (Medina, 2014), y en ese momento existió una persecución bajo la dinámica de la inquisición, por lo que, por su puesto, había todo un rechazo a aquello que se acercara o asemejara al islam. Pero pensar que esto tiene influencia directa con lo que pasa actualmente y que se vincula como una presencia amenazante y de larga data en este territorio, no lo tiene en su sentido estricto. Como ya se mencionó, las actitudes de odio y separatismo hacia el islam se han ido construyendo en una larga línea de tiempo, pero la actual islamofobia ya no se vincula directamente con el conflicto entre el Occidente cristiano y el Oriente islámico, no porque no existieran relaciones o percepciones conflictivas en este orbe (Thomas *et. al*, 2022), pero ya no fueron sostenidas en el tiempo, o fueron interrumpidas por la llegada de otras religiones en América Latina, pero esto tampoco debe hacernos perder de vista los componentes que derivan de ello para marcar la otredad.

Un momento clave en América Latina que pone al centro el islam, es la migración de la región del levante, Siria, Palestina y Líbano, también conocida como la otomana, entre los siglos XVIII e incluso principios del XX. Debemos pensar en momentos claves y entender las dinámicas que están ancladas a esos momentos. Testimonios de estos grupos migrantes en América Latina dan cuenta de que existieron actitudes xenófobas y discriminatorias por su condición migrante. Pero también sobresale una intolerancia religiosa derivada del desconocimiento hacia quién era esta población, la mayoría de estos migrantes eran cristianos y judíos. Por ejemplo, en México los musulmanes oscilaron entre el 1% y el 4% (Alfaro-Velcamp, 2011); en otras regiones como Chile, Argentina o Brasil, el porcentaje fue mayor y el islam ganó mayor visibilidad. Pero la socialización de la imagen de que todo árabe es musulmán estaba extendida, así como la consideración de que el islam es una religión misógina, que acepta la poligamia, entre otros prejuicios que se fueron construyendo, como que venían a quitar el trabajo, que eran sucios, desordenados, entre otros apelativos que construyeron en estas sociedades, mayoritariamente negativas (Medina y Melo, 2022). Aunque también es necesario mencionar que el proceso de integración de estas migraciones y el posterior éxito económico de algunos grupos se ganaron un imaginario atemporal que vinculó lo árabe con lo empresarial, por lo cual las hostilidades eran mínimas.

Estas migraciones asentadas, la movilidad migratoria y transnacional que mantiene una circularidad, no sólo de musulmanes, sino de la cultura material, de proselitismo y de economía, propiciaron organizaciones islámicas y la insta-

lación incluso de mezquitas, por lo que el islam se ha mantenido en la línea del tiempo.

Estas comunidades se vinculan a lo que nos acerca al islam contemporáneo, desde las migraciones con procesos diferenciados y de carácter más individual que colectivo, como con las conversiones al islam. Se suman los sucesos del 11 de septiembre de 2001, donde los medios de comunicación tuvieron un papel importante para propagar la islamofobia, pero paradójicamente en el escenario latinoamericano para propagar el islam, lo que incentiva las conversiones y la incursión del proselitismo islámico.

Los escenarios religiosos en América Latina tienen ahora la presencia del islam en sociedades mayoritariamente católicas o cristianas. Este hecho ha despertado diferentes formas de rechazo que se vinculan con las características con las cuales ya se describió la islamofobia. La creciente presencia del islam en este territorio ha motivado a que la academia se interese por un acercamiento a las comunidades desde la sociología y la antropología, mayoritariamente.¹ Los abordajes han privilegiado la construcción de identidades, la historia de las comunidades, el género —sobre todo relacionado con la mujer—, la migración y el proselitismo, entre otros menos generalizados. Lo que se puede decir es que de estos abordajes la islamofobia aparece como una variable en las experiencias de los musulmanes latinoamericanos. Pero no contamos con muchos estudios específicos sobre la islamofobia en América Latina, esto también lo ha observado Rosenberg Fuentes (2016) en una extensa revisión de literatura sobre los trabajos académicos del islam en América Latina. Es necesario centrar la islamofobia, no como una variable más en la experiencia, sino profundizar en ella.

Ver la islamofobia desde América Latina nos permitiría enfrentar los constructos, no sólo en su significado y práctica, sino con las dinámicas de cómo y porqué la hemos adoptado, pensar los tipos de islamofobia que se generan, cuáles son sus anclajes contextuales, si son sólo por religión o están atravesados por la xenofobia, la arabofobia, o por una intolerancia a otras religiones que compiten en el mercado religioso. De allí que es importante documentar, analizar y proponer estrategias que minimicen los casos de discriminación y prejuicios contra los musulmanes, pues al tratarse mayoritariamente de conversos, reciben malos tratos dentro de sus familias, por lo que las actitudes islamóforas traen diferentes impactos, como puede ser la discriminación y la exclusión social.

Cabe destacar que sí se cuenta con algunos abordajes que nos ofrecen datos sobre la islamofobia en América Latina. Entre ellos tiene lugar un estudio del Pew Research Center, donde se encontró que en varios países latinoamericanos entre el 15% y el 30% de la población tiene una percepción negativa de los practicantes del islam (Pew Research Center, 2019). Este mismo estudio señaló que

¹ Cabe señalar que los estudios sobre islam tienen una larga tradición en América Latina, pero comenzaron dentro de las disciplinas del internacionalismo, la política, la historia, y sobre todo mirando siempre hacia afuera de América Latina.

los musulmanes, conversos o no, enfrentan discriminación en diversas áreas, como laboral y educativa, así como en el acceso a servicios públicos, contribuyendo a su marginación social y económica. Este tipo de rechazo fue observado en México, donde la encuesta reveló que el 20% de los encuestados tenía una percepción negativa (Pew Research Center, 2019). También la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, 2020) reportó casos de discriminación laboral y educativa contra musulmanes. En estas prácticas influye la falta de interés por establecer contacto con las comunidades musulmanas, que generalmente albergan a ciudadanos conversos (Ali, 2012).

Estas discriminaciones están sostenidas por percepciones negativas influenciadas por estereotipos y prejuicios, donde los medios de comunicación en su gran variedad ayudan a representar al islam y a los musulmanes de manera negativa (Márquez, 2018). Se ha señalado, por ejemplo, que en Ecuador, Brasil y Argentina aproximadamente el 70% de la población tiene una representación negativa de los musulmanes influenciada por los medios (Spier, 2022; Castro y Vilela, 2019). Todo esto contribuye a la perpetuación de estereotipos y prejuicios.

La prensa, escrita o audiovisual, así como las redes sociales, distribuyen materialmente los discursos de odio, rechazo y, por su puesto, desconocimiento. Un estudio de las redes sociales ecuatorianas revisa los discursos hacia el islam y muestra tres elementos recurrentes: 1) los mensajes son multimodales y siempre públicos; 2) el otro, es decir, el musulmán, es definido en función de una colectividad y concluyentemente; y 3) los discursos son siempre negativos (Spier, 2022).

Por su parte, en Brasil se realizó un extenso estudio sobre la islamofobia en este país (Campos Barbosa, 2023). En general, se observa que el auge de la extrema derecha en varios países latinoamericanos incentiva las expresiones islamofobas. Podríamos sumar a ello que esto es actualmente evidente con el crecimiento del sionismo cristiano y los discursos negacionistas del genocidio en Palestina, o discursos redencionistas de la promesa del retorno a la tierra santa.

Este reporte en Brasil señala que la islamofobia no sólo se manifiesta en el discurso, sino que también afecta las experiencias cotidianas de los musulmanes. Pero un acercamiento más puntual evince que en Brasil el 71% de las mujeres conversas al islam usan el *hijab* o velo, lo que las pone en el centro de atención en los espacios públicos y son las que experimentan más violencia, rechazo y prejuicios, que pueden ir desde violencias físicas, sexualización o pérdida de oportunidades laborales, en relación con las musulmanas que no usan el velo o los hombres. Este fenómeno es recurrente en narrativas de mujeres musulmanas latinoamericanas y en otras geografías, pues el *hijab*, como vimos, desde la política francesa se instituyó como un símbolo clave en el islam que debía ser prohibido.

En su lugar, en Brasil los hombres musulmanes, y lo uniría como una constante en países latinoamericanos donde los conversos musulmanes pasan desapercibidos en el espacio público, minimizan la existencia de islamofobia. No la niegan, pero tienen menores percances.

También debemos pensar en general que la islamofobia puede ser un tema que atraviesa el sector salud (Campos Barbosa, 2023), pues repercute psicológica y emocionalmente. Los musulmanes, al ser violentados bajo las relaciones que sostiene la islamofobia, presentan efectos negativos y significativos en lo referente a su salud mental, incluyendo ansiedad, depresión y estrés postraumático (Abu-Ras y Suárez, 2009). En relación al sexismo y el género, se ha observado que los prejuicios hacia hombres y mujeres limitan una relación afectiva de carácter positivo. Esto último se ve principalmente en el caso de las mujeres provenientes de países árabes o africanos, pero las conversas no escapan, al estar expuestas en el espacio público de variadas formas, por ejemplo, la vestimenta, que funge como un símbolo religioso que las vulnera, recibiendo agresiones de diverso tipo, como puede ser verbal, físico o emocional. Los estereotipos hacia la identidad de una mujer musulmana son bastantes, pues, sean conversas o no, se les considera que en el islam están sujetas a un control por parte del hombre o sus familias como un mandato meramente religioso, y no como parte de un sistema machista que afecta también a la población no musulmana en América Latina.

En América Latina se han venido desarrollando diferentes aportaciones académicas al tema del islam desde diferentes disciplinas que observan en sus múltiples expresiones el islam fuera y dentro del territorio. Muchas de estas aportaciones sin duda dejan ver situaciones atravesadas por las variadas formas de expresión de la islamofobia, pero podríamos concentrarnos en reflexionar más en los contextos locales que las reproducen.

Por otro lado, resulta relevante mencionar que en América Latina existen varios espacios que se han construido desde el área académica para comprender y tener un acercamiento ético hacia otras culturas y creencias, en este caso el islam. El compromiso no sólo está en la generación de conocimiento sobre las diferentes formas de ser y practicar el islam, sino en que este conocimiento rompa barreras atravesadas por el desconocimiento y los prejuicios que alimentan actitudes negativas y generan conflictos. Algunos de estos espacios son la Cátedra del Islam en la Universidad Católica de Uruguay, el Observatorio de la Política Internacional y la Cátedra Ibn Khaldun de Estudios de Medio Oriente y el Norte de África en la Universidad de Costa Rica. En México se cuenta con el Seminario Permanente América Latina y el Islam y el Taller de Estudios sobre Medio Oriente, ambos en la Universidad Nacional Autónoma de México, así como el Observatorio de Estudios del Islam en América Latina adscrito a la Universidad de Guadalajara. En cuanto a trabajos de dimensión internacional y colaborativa están los grupos CLACSO, el GT América Latina y Medio Oriente en su ciclo 2016-2019, el GT Palestina y América Latina, y el GT Medio Oriente y Norte de África en su ciclo 2020-2022.

Estos espacios sin duda permean en la educación y sensibilización respecto a las comunidades islámicas locales. Es desde aquí donde los gobiernos y organizaciones deben incorporar políticas que promuevan la inclusión y combatan la discriminación en sus variadas formas. Esto incluye leyes contra los delitos de

odio y programas de apoyo a las comunidades musulmanas (CAIR, 2018). No menos importante resulta el papel de las mismas comunidades musulmanas para promover la educación sobre el islam y la diversidad cultural a su interior, que muchas veces son promovidos en escuelas y comunidades con enfoque interreligioso. Estas acciones podrían ayudar a reducir los prejuicios y establecer formas de relaciones más armónicas, de entendimiento y tolerancia (Ali, 2012).

Notas finales

Este breve recorrido nos permite situar a la islamofobia como un concepto aún inacabado o, más bien, como un término que siempre debe estar ajustándose y pensándose ante las nuevas vicisitudes contextuales que le acompañan. La islamofobia se presenta entonces como un fenómeno relacional, un sistema de intercambio desigual sostenido en el tiempo con dos o más actores antagónicos. Estas relaciones antagónicas tienen una dimensión afectiva, es decir, normativa sobre lo emocional y sensorial, que permean cómo vemos a los otros, cómo vemos a los musulmanes, y que en esta asimetría la emoción del odio y el amor están presentes, una para excluir y violentar y otra para proteger y mantener al grupo. Aunque su análisis debe ser contextual, podemos observar a la islamofobia como un conflicto sostenido por relaciones de poder y dominación, mismas que son nutridas de manera sistemática por la reproducción de acciones que atentan e incitan a la violencia, el odio y a la elaboración constante de prejuicios.

Aunque la islamofobia es un fenómeno con trayectoria histórica, por su complejidad y variadas formas de expresión, debemos comprenderla como un problema atravesado por diferentes áreas, dimensiones, causas, contextos e intensidades. Por lo que requiere una respuesta multifacética y crítica.

Entender de esta manera la islamofobia no sólo debe permitirnos caracterizar sus tipos y contextos, sino buscar opciones que podrían incidir en un cambio. En América Latina estos espacios académicos, así como las mismas comunidades activas con este propósito, abren un abanico de posibilidades, que a través de la divulgación del conocimiento y experiencias puedan llegar al sector social en diferentes niveles. Esto podría también incidir en formas más críticas de una representación justa en los medios, así como políticas inclusivas, que logren reducir los prejuicios y construir sociedades más tolerantes y justas.

Referencias

- Ablbi Sibai, S. (2016). *La cárcel del feminismo. Hacia un pensamiento islámico decolonial*. Akal.
- Abu-Ras, W., y Suárez, Z. E. (2009). Muslim men and women's perceptions of discrimination, hate crimes, and PTSD symptoms post 9/11. *Traumatology*, 15(3), 48-63. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=f8c18149c7a9630d64b4bccb760fe9fc5c798fb2>
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: PUEG-UNAM.
- Ahmed, S., y Matthes, J. (2017). Media representation of Muslims and Islam from 2000 to 2015: A meta-analysis. *International Communication Gazette*, 79(3), 219-244. <https://doi.org/10.1177/1748048516656305>
- Alfaro-Velcamp, T. (2011). Arab "Amirka". Exploring Arab diasporas in Mexico and the United States. *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East* 2, Duke -University Press, 282-295.
- Algoe, R. K. (2022). Christian-Muslim Relations in the Caribbean 1600-1900. Thomas, D., Chesworth, J., Beyers, J., Frederiks, M., Grafton D., Medina, A., Melo Carrasco, d., & Pratt, D. *Christian-Muslim Relations. A Bibliographical History*, vol. 19. *Sub-Sahara Africa and Latin America (1800-1914)*, 481-491.
- Ali, S. R. (2012). Promoting multicultural understanding through education: The role of social justice. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(1), 24-38. <https://www.apa.org/pubs/journals/DHE/index>
- Anderson, B. (2008). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México:FCE.
- Bouteldja, H. (2023). Islamofobia y crisis identitaria blanca: las razones de una histeria colectiva. Garma Navarro, C., Meza Torres, A (coords). *Aproximaciones críticas a la laicidad. Desafíos contemporáneos*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Ediciones del Lirio, 51-58
- Bravo López, F. (2010). ¿Qué es la islamofobia? *Revista de estudios sociales y sociología aplicada*, (159), 189-207. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/259469>
- CAIR. (2018). Civil Rights Report: Targeted. Council on American-Islamic Relations. CAIR. <https://www.cair.com/resources/cair-civil-rights-reports/>
- Campos Barbosa, F. (coord). (2023). *I Report on Islamophobia in Brazil*. Sao Paulo: Gracias, USP, CAPES, Programa de Pos-graduação em Psicologia.
- Cardaillac, L. (2012). *Dos destinos trágicos en paralelo: los moriscos en España y los indios en América*. Zapopan: El Colegio de Jalisco.
- Castro, C. M. de, y Vilela, E. M. (2019). Muslims in Brazil and Mexico: A Comparative Quantitative Analysis. *International Journal of Latin American Religions*, 3, 86-104. <https://doi.org/10.1007/s41603-019-00073-3>
- Chatterjee, P. (2008). *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Buenos Aires: Siglo XXI-CLACSO.

- Cobos Alfaro, F. A. (2022). The 'Islamic Orient' in Latin American reading and writing culture. Mexico, Central America and Cuba. Thomas, D., Chesworth, J., Beyers, J., Frederiks, M., Grafton D., Medina, A., Melo Carrasco, d., & Pratt, D. *Christian-Muslim Relations. A Bibliographical History*, vol. 19. *Sub-Sahara Africa and Latin America (1800-1914)*, 492-501.
- CONAPRED. (2020). Informe Anual de Actividades 2020. *Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación*. <https://www.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2022/02/IA2020.pdf>
- Dussel, E. (1994). *1492 El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: UMSA, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Plural Editores.
- Esposito, J. L. (2011). *Islamophobia: The challenge of pluralism in the 21st century*. Oxford University Press.
- Gómez Godino, David. (2021). Islamofobia: la construcción social de un prejuicio y su abordaje educativo. Revisión teórica crítica y estado de la cuestión. *RES, Revista de Educación Social*, 32, enero-junio, 307-327.
- Green, T. H. (2015). *The Fear of Islam. An Introduction to Islamophobia in the West*. Minneapolis; Fortress Press
- Grosfoguel, R. (2014). Las múltiples caras de la islamofobia. *De Raíz Diversa*, 1(1), abril-septiembre, 83-114.
- Lean, N. C. (2019). The debate over the utility and precision of the term "Islamophobia". Zempi, I., & Awan Imran (ed). *The Routledge International Handbook of Islamophobia*. London; Taylor & Francis, pp.11-17.
- López, M. (2015). Islamophobia in Latin America: Global perspectives. *Journal of Islamic Studies*, 26(3), 259-274. <https://academic.oup.com/jis/login=true>
- Márquez, R. (2018). Media representation of Muslims in Latin America. *Media and Communication Studies*, 5(2), 123-135.
- Medina, A. (2014). *Islam en Guadalajara. Identidad y relocalización*. El Colegio de Jalisco.
- Medina, A. y Melo, D. (2022). Introduction: Islamophobia in Latin America in the 19th century. Thomas, D., Chesworth, J., Beyers, J., Frederiks, M., Grafton D., Medina, A., Melo Carrasco, d., & Pratt, D. *Christian-Muslim Relations. A Bibliographical History*, vol. 19. *Sub-Sahara Africa and Latin America (1800-1914)*, 475-480.
- Pew Research Center. (2019). Discrimination and prejudice in America. <https://www.pewresearch.org/social-trends/2019/04/09/race-in-america-2019/>
- Rosemberg Fuentes, V. (2016). El estudio del islam en América Latina: trabajos académicos (1980-2010). *Península*, 11(2), 123-147.
- Rosón Lorente, J. (2012). Discrepancias en torno al uso del término islamofobia. En Martín M, y Grosfoguel R. (eds). *La islamophobia a debate. La genealogía del miedo al islam y la construcción de los discursos antiislámicos*, Casa árabe, 167-189. <https://www.educatolerancia.com/pdf/La%20islamofobia%20a%20debate.pdf>

- Saada, M. (2017). *Política de desnombramiento de los musulmanes en México colonial. Ponencia ofrecida en el XX Encuentro de la Red de Investigadores del Fenómeno Religioso en México*, Claremont University, 2 de junio.
- Saada, M. (2019). *¡Allah! ¡Hashem! ¡Dios! El español no es tan español*. Dunken.
- Sabido Ramos, O. (2023). La dimensión emocional y sensorial del conflicto. Economías afectivas del odio y la figura del enemigo/a. Vázquez Gutiérrez, J. P. (coord.). *Emociones, poder y conflicto. Perspectivas teóricas, género, resistencias y políticas de Estado*. Universidad Iberoamericana, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad de Rosario, 55-80.
- Sánchez Solano, E. (2024). La amenaza en casa: La islamofobia y el pensamiento de Oriana Fallaci en sus libros *La rabbia e l'orgoglio*, *La Forza della Ragione* y *Oriana Fallaci Intervista*. *Pactum*, 7, julio-diciembre, 6-30.
- Spier, T. E. (2022). Islamophobia, Ideology, and Discourse Analysis in Ecuadorian Social Media. *Lenguaje*, 50(2), 322-357. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2.11867>
- Thomas, D., Chesworth, J., Beyers J., Fredericks, M., Grafton, D., Medina, A., Melo Carrasco D., y Pratt, D. (eds.). (2022). *Christian-Muslim Relations. A Bibliographical History, vol. 19, Sub-Sahara Africa and Latin America (1800-1914)*. Leiden: Brill.

Conversión al Islam como un proceso de educación permanente para la paz

Conversion to Islam as a process of permanent education for peace

Gabriela Aurora Mondragón Meza
Observatorio de Estudios del Islam en América Latina
gabriela.mondragon.meza@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7509-3234>

Recibido: 14/ 11/ 2024

Aceptado: 03/ 06/ 2025

Resumen

En el presente artículo se desarrollan argumentos y elementos sobre cómo la conversión al islam entre mujeres mexicanas y colombianas puede ser visto como un proceso permanente de educación para la paz (EP). De esta manera, se responde a las preguntas del porqué la propuesta a la conversión religiosa como *educación*, por qué es *permanente*, por qué entra dentro de la *educación para la paz* y cuáles son sus características y efectos a nivel personal y social. El marco teórico y conceptual está basado en una revisión de conceptos que reflejan la tensión entre paz y violencia, al mismo tiempo que se ubica a la EP más como movimientos de resistencia. También se explican los diferentes tipos de educación: formal, no-formal e informal, qué es la educación para adultos, así como la educación permanente a diferencia del aprendizaje a lo largo de la vida (ALV). Para sostener los argumentos, se reinterpretan dos investigaciones realizadas sobre la conversión al islam entre musulmanas mexicanas (Mondragón, 2023) y sobre la jornada de aprendizaje del idioma árabe y técnicas de recitación coránica (Mondragón, 2024).

Palabras clave: Conversión al Islam, Educación de adultos, Educación para la paz

Abstract

In this article, I develop arguments and elements related to how the process of conversion to Islam among Mexican and Colombian women can be viewed as a long-term process of education for peace. The text thus addresses questions about why I propose religious conversion as education, why I consider it permanent, why it falls within the scope of education for peace, and what its characteristics and effects are at both the personal and social levels. The theoretical and conceptual framework is based on a review of concepts that reflect the tension between peace and violence, while I argue that education for peace is closely oriented toward resistance movements. In addition, I explain three distinct types of education –formal, non-formal, and informal– and the meaning of adult education and permanent education as phenomena distinct from lifelong learning. To support my arguments, I reinterpret two research studies I conducted: one on conversion to Islam among Mexican women (Mondragón, 2023), the other on the learning journey of Arabic language and Qur’anic recitation techniques (Mondragón, 2024).

Keywords: Conversion to Islam, Adult Education, Education for Peace

Introducción

La educación para la paz (EP) es un enfoque pedagógico que busca transformar las relaciones humanas y sociales mediante la promoción de valores como la justicia, la equidad, la empatía y la resolución no violenta de conflictos. Este paradigma, proveniente principalmente de Johan Galtung, reconoce que la paz no es la ausencia de guerra ni de violencia, conflictos o desacuerdos, sino que reconoce la presencia activa de condiciones que favorecen la dignidad humana y la convivencia armónica.

El desarrollo del concepto de EP ha llevado a los académicos a comprender que esta debe ser promovida en diferentes niveles: iniciando como primer nivel al interior de la persona misma, para continuar con las relaciones interpersonales, de la familia, comunidades, entre culturas y entre las naciones, así como entre otras especies animales y el medio ambiente. En este artículo se observa primordialmente el primer nivel —la EP al interior de la persona misma—, lo cual, a su vez, encuentra evidencia de que tiene impacto en otros niveles. Es así como se plantea el proceso de conversión al islam entre mujeres mexicanas y colombianas como un proceso permanente de EP que inicia en algún punto de la vida de las mujeres y continúa a lo largo de sus vidas.

La evidencia empírica se obtuvo a partir de dos investigaciones previas. La primera es la observación del proceso de conversión al Islam entre mexicanas, para lo cual se entrevistaron catorce mujeres (Mondragón, 2023), y los datos se analizaron a través de un modelo de búsqueda de información llamado *Sense-Making* (construcción de sentido) (Dervin, 1983; Dervin & Frenette, 2001). En la segunda investigación se observó el proceso de aprendizaje del idioma árabe y recitación de Corán entre ocho mujeres conversas, cinco mexicanas y tres colombianas (Mondragón, 2024); los datos se analizaron de manera holística, lo que incluyó el modelo andragógico (Knowles, 2001), la motivación intrínseca (Cook & Artino, 2016), atención voluntaria y fluida (Bruya & Tang, 2018; 2021) y regulación de emociones (Wadlinger & Isaacowitz, 2011). En ambas investigaciones los datos se recolectaron de manera electrónica y asincrónica por medio de mensajería instantánea WhatsApp, y se realizó el análisis de datos a través de Atlas.ti 8.

El marco teórico, conceptual y metodológico está basado en una revisión de conceptos que reflejan la tensión entre paz y violencia, y con base en dichos conceptos generales se ubica a la EP dentro de un mapa de dos ejes, en donde lo más negativo es la violencia directa y el objetivo ideal es la paz. De la misma forma, se explican los diferentes tipos de educación: formal, no-formal e informal, qué es la educación para adultos, educación permanente a diferencia del aprendizaje a lo largo de la vida (ALV). En el artículo se desarrollan los argumentos y elementos de cómo el proceso de conversión al islam entre mujeres mexicanas y colombianas puede ser visto como un proceso permanente de educación para la paz y se responde a las preguntas del porqué se propone a la conversión religiosa como educación, por qué es permanente, por qué entra dentro de la educación para la paz y cuáles son sus características y efectos en las participantes de este estudio. Se concluye con dos conceptos coránicos referentes a la pluralidad y diversidad, además, se contrasta con la idea errónea creada por los estudios orientalistas sobre que el islam es una religión violenta, que fomenta el terror, y que las musulmanas son oprimidas y no cuentan con aspiraciones.

Tension paz - violencia

No es posible entender la paz sin la existencia de la violencia. No podríamos aspirar a la paz, sin haber experimentado diferentes tipos y niveles de violencia. Estudiar el fenómeno de la paz tiene tensiones teóricas y prácticas, así que definirla ha sido una tarea histórica. No se ha llegado a un consenso, pero el enunciado de que *la paz es ausencia de violencia*, debe permanecer vigente (Galtung, 1969).

Entre la paz y la violencia hay niveles y factores a considerar. Por un lado, a la ausencia de guerra y violencia se le ha definido como *paz negativa*, y, por otro,

el ejercicio de justicia social y derechos humanos recibe la definición de *paz positiva* (Cabezudo & Haavelsrud, 2007). También se ha optado por pensar a la paz y a la violencia como formas plurales, así hay referencia a las paces y a las violencias (Trujillo-Castillo *et al.*, 2024). Para definir la paz también se ha acudido a la observación de los diferentes tipos de conflictos y violencias existentes en la sociedad, tanto en lo global como a nivel comunitario, local, grupal, familiar, interpersonal e intrapersonal (Esquivel Marín & García Barrera, 2017; Salinas Arias, 2022; Trujillo-Castillo *et al.*, 2024; Yudkin Suliveres, 2023). De manera general, para este artículo se entiende que la paz es la capacidad de gestionar el conflicto en sus diferentes niveles, en sintonía con la teoría general del conflicto de Johan Galtung (1969).

Estudiar la paz nos lleva a estudiar y entender el conflicto, la violencia, la guerra y sus orígenes. El inicio de un conflicto puede ser económico, político, social o cultural (Galtung, 1969; Grewak, 2003). Galtung plantea una estructura de violencia compuesta de tres tipos: 1) la directa, que se observa a través de comportamientos; 2) la cultural, manifiesta en actitudes; y 3) la estructural, presente en la negación de necesidades (Grewak, 2003). Existen elementos para legitimar la violencia y el conflicto, por ejemplo, una reacción y resistencia a los sistemas económicos, políticos y sociales desiguales, opresivos, injustos, de marginación, que toleran la impunidad y no son sujetos a la rendición de cuentas (García Perilla & Devia Garzón, 2018). En estos casos, los movimientos de resistencia legitiman actos de violencia (Leyva Cortés, 2024), el ejemplo de la esclavitud es históricamente conocido y documentado, en donde los oprimidos se levantan contra los opresores.

Otro tipo de violencia que se ha estado documentando recientemente en Latinoamérica —presente en México y Colombia—, se le conoce como la anticultura (García Perilla & Devia Garzón, 2018). Sus manifestaciones se basan en comportamientos que se vuelven costumbres en una comunidad o sociedad. La cultura ciudadana ha manifestado diversas formas de violencia, tales como la cultura del atajo, de la ilegalidad, del dinero fácil, del delito aspiracional, o del silencio —cuando se trata de denunciar un delito—. De esta forma, la sociedad manifiesta aceptación social, permisividad y complacencia ante ciertos actos violentos o conflictivos de la vida cotidiana (García Perilla & Devia Garzón, 2018). El ser humano en su calidad de ser cambiante y evolutivo, como individuo parte de una comunidad, también debe resistir y movilizarse para controlar y erradicar este otro tipo de violencia que tiene que ver con la anticultura y los antivalores.

La movilidad es otro concepto que debe integrarse a este trabajo, ya que la ausencia o presencia de movilidad en diferentes ámbitos puede ser el origen de violencia en una región o grupo social (García Perilla & Devia Garzón, 2018; Ramadan, 2010). La movilidad se refiere a la capacidad de moverse o cambiar de posición, situación o condición; y puede tener varias características, ya sea voluntaria o forzada, ascendente, descendente u horizontal, interna o externa. Así se observa la movilidad geográfica, económica, laboral/ocupacional, educativa, cultural, social y espiritual.

En específico, la movilidad espiritual es importante en este trabajo porque se estudia la trayectoria religiosa-espiritual de mujeres mexicanas y colombianas de una tradición mayoritariamente cristiana hacia una creencia y tradición islámica. Esta movilidad espiritual voluntaria no es otra cosa que la conversión religiosa (Garma, 2018). Podemos decir que esta conversión genera conflictos a diferentes niveles entre las conversas, tanto internos, como interpersonales, con sus familias, a nivel laboral, social y comunitario (Mansson M., 2006; Medina, 2019; Ramírez Osorio, 2016; Sealy, 2022; Spoliar & van den Brandt, 2021; Vroon-Najem, 2014).

En general, el ser humano es dinámico, está transformándose constantemente y moviéndose en diferentes ámbitos al mismo tiempo. La historia ha registrado grandes migraciones, por ejemplo, durante las conquistas, después de las guerras, después de dictaduras o sistemas opresores en los que las personas quieren moverse de sus lugares de origen, o para alejarse del crimen, violencia o guerra y buscar oportunidades de vivir, tener trabajo, educación y seguridad. Esta movilidad genera dinámicas políticas y económicas internacionales complejas. De igual manera, genera interacción entre diferentes culturas, diferentes formas de pensamiento, religiones y tradiciones, lo cual crea sociedades plurales (Ramadan, 2010).

Una sociedad plural es cuando sus integrantes tienen diferentes tradiciones religiosas y culturales, una cosmogonía diferente de la vida. La cultura y la religión son aspectos inherentes a modos de pensamiento, comportamientos y prácticas de una persona (Little & McGivern, 2014; Molina *et al.*, 2004), afectan los modos de interacción, las prácticas y las estructuras de poder de grupos sociales (Hall, 2021; Molina *et al.*, 2004). Incluso, aunque la persona se considere atea, tiene creencias o dogmas, creé en la razón o en algo universal en lo cual puede basar el motivo de su existencia (Ramadan, 2010).

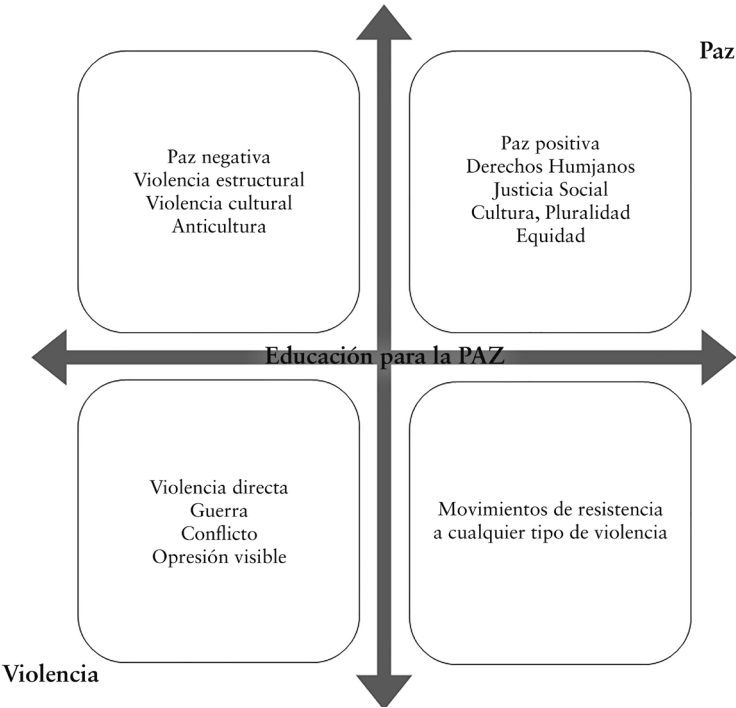
Además, las tradiciones culturales no se separan de sus prácticas y comportamientos o de cómo se percibe el mundo (Edgerton & Roberts, 2014; Hall, 2021; Molina *et al.*, 2004; Navarro, 2006). Esto es particularmente importante al estudiar el fenómeno de la conversión al islam, ya que, como explicaré más adelante, las conversas pasan por tensiones y negociaciones internas en el abandono de algunas tradiciones culturales que chocan o conflictúan con la nueva fe islámica que abrazan. Por otro lado, la percepción diferente de la vida y del mundo entre culturas, sobre todo cuando es cerrada e intolerante, es una razón por la cual la paz puede verse interrumpida en una sociedad, entre debates y discusiones acerca de cuál de las formas de pensamiento es mejor que la otra (Ramadan, 2010), lo cual tiene un impacto negativo a nivel personal y comunitario.

Todos los casos de violencia, ya sea directa —cuando es visible, —dígase golpes, peleas, guerras, etcétera—, estructural —como la negación de necesidades—, con la cual pueden surgir movimientos de resistencia legítimos —Por ejemplo, cuando el oprimido se resiste al opresor por desigualdades e injusticias— (Aguilar Silva, 2013; Leyva Cortés, 2024), o cultural e ilegítima —cuando

existe complacencia y permisividad de la sociedad hacia actos delictivos—, nos indican que no vivimos en una cultura de paz (Galtung, 1969; Cabezudo, 2014; Esquivel Marín & García Barrera, 2017; Molina *et al.*, 2004; Yudkin Suliveres, 2023).

La EP es una de las vías para regular, gestionar y solucionar conflictos y violencias en el presente, así como prevenirlos en el futuro, la educación es un pilar fundamental para la paz (Cabezudo, 2014; Magendzo, 2012; Salinas Arias, 2022). Uno de los propósitos de la educación para la paz es generar una cultura de paz en una sociedad plural (Molina *et al.*, 2004; Ramadan, 2010). En un plano de dos ejes, en donde el peor escenario es la violencia directa con presencia de guerras y crímenes, y el escenario ideal es la paz, se visualiza a la EP en el centro, incluso como parte de los movimientos de resistencia, como lo plantea Erika Aguilar (2013), estando consciente de que una EP es casi imposible en una sociedad que vive en un escenario de violencia extrema y directa, además de ser difícil de llevar a cabo cuando existe violencia estructural y cultural (Ver Esquema 1).

Esquema 1
¿En dónde está la EP?



Educación formal, no-formal e informal

Otro de los objetivos de la EP es cambiar las concepciones, actitudes y comportamientos de las personas a través del tiempo, esto con la finalidad de generar gradualmente cambios en las normas sociales y culturales que alimentan la violencia (Trujillo-Castillo *et al.*, 2024). Es por ello que la educación en general, y en específico la EP, tiene que ser permanente (Espinoza Montero, 2011; Paredes-Chi & Castillo Burguete, 2006). Esta característica de la permanencia es donde entra la educación en todos sus niveles y en todos sus tipos. La EP debe darse de manera transversal en todas las materias de la escuela formal, desde la básica, media y superior, y los temas deben estar vinculados en las unidades temáticas, en la planeación de actividades y en exponer a los alumnos a reflexiones y diálogos constantes sobre lo que sucede dentro y fuera de la escuela (Magendzo, 2012).

Sin embargo, los aprendizajes para la vida y para la paz no acaban donde acaba el horario escolar o cuando se termina un grado académico, la EP es un tema social, así que debe darse también en ámbitos no-formales e informales (Cabezudo & Haavelsrud, 2007; Eguiluz González, 2008; García Perilla & Devia Garzón, 2018; Soto Kiewit *et al.*, 2023). Eso quiere decir que la familia, el vecindario, la comunidad, las instituciones religiosas y de culto, las instituciones de actividades extracurriculares, recreativas, de entretenimiento, artísticas y deportivas, también deben incluir y desarrollar actividades y promover la EP.

Esta también debe estar integrada en la educación de los adultos, que puede ser formal, no-formal e informal (Cabezudo & Haavelsrud, 2007). La educación formal tiene planeación, objetivos concretos, metodologías, espacios e instituciones, se desarrollan habilidades y competencias, tiene una temporalidad y hay resultados concretos, como la obtención de grados académicos, investigaciones académicas, etcétera (Asenjo *et al.*, 2012; Azofeifa-Bolaños, 2017; Soto Kiewit *et al.*, 2023). Por su parte, la educación no-formal también tiene planeación, objetivos y metodologías, pero no necesariamente está institucionalizada, o no se obtienen grados académicos, aunque sí se desarrollan habilidades, competencias y existen aprendizajes significativos (Paredes-Chi & Castillo Burguete, 2006; Soto Kiewit *et al.*, 2023). En cuanto a la educación informal, esta es un descubrimiento constante, puede observarse la serendipia o el encuentro fortuito de información o conocimiento que puede resultar significativo, no está direccionada, no tiene objetivos ni metas, el aprendizaje se da al resolver problemas o cuestiones concretas a lo largo de la vida, o se da a través de las diferentes experiencias cotidianas (Asenjo *et al.*, 2012; Eguiluz González, 2008; Erdelez & Jahnke, 2018; Mejía, 2005; Nutefall & Ryder, 2010; Rodríguez Illera, 2018).

Educación en adultos

La educación de los adultos no debe dejarse a un lado en las investigaciones educativas (Cabezudo & Haavelsrud, 2007). Uno de los modelos que existen para observar y dirigir la educación en los adultos es la andragogía (Knowles, 2001), el cual centra su atención en el aprendizaje del estudiante, quien tiene necesidad de saber qué aprender, cuándo lo va a aprender, y cómo lo va a aprender. También existe el término de aprendizaje a lo largo de la vida (ALV), un concepto que viene de la UNESCO, OCDE, Banco Mundial y la Unión Europea, y tiene que ver con la adquisición de competencias, habilidades y cualificaciones para el crecimiento y la competitividad económica, sobre todo para personas desempleadas o de la tercera edad, a quienes se les pretende reintegrar al sistema de productividad (Lima, 2014; Vargas Tamez, 2014). Sin embargo, la crítica del ALV sobre sus propósitos exclusivamente económicos y de productividad, refieren que la educación y el aprendizaje también deben incluir propósitos sociales y culturales para una convivencia en sociedades equitativas, así como el desarrollo del pensamiento crítico (Lima, 2014; Vargas Tamez, 2014), es decir, una educación que nutra el espíritu y el intelecto de las personas en la adultez.

La educación en los adultos es más difícil de monitorear y de estudiar, ya que los estudiantes o sujetos de estudio no están congregados en una institución y existe heterogeneidad en sus características tanto en edad, nivel económico, educativo, etcétera (Cabezudo & Haavelsrud, 2007), tal es el caso de la educación entre las musulmanas conversas de México y Colombia. En el caso de estos dos países, la educación para los adultos está enfocada mayoritariamente en la alfabetización y regularización académica, sobre todo en la culminación de la primaria y secundaria (Hernández Flores, 2014; Rodríguez Nava *et al.*, 2020).

En este artículo se retoma la importancia de la EP en los adultos, específicamente de las musulmanas latinas conversas que enfocan su educación desde plataformas mayoritariamente informales y no-formales, aunque también acceden a la educación formal y escolarizada en algún momento, si es que tienen o buscan la oportunidad.

La característica de adultez de las musulmanas conversas es algo que no debemos ignorar, así como lo que implica el aprendizaje y educación en adultos en general. Los adultos aprenden de manera diferente que los niños porque tienen esquemas mentales establecidos, tienen experiencias y conocimiento previo que puede ser útil o no, que puede integrarse o descartarse con la adquisición de conocimientos nuevos (Knowles, 2001; Morales-González *et al.*, 2022; Pereira *et al.*, 2018). Sin embargo, ser adulto también tiene efectos negativos, se forman hábitos mentales, tendencias y prejuicios que cierran la mente a nuevos aprendizajes, a las ideas frescas y otras formas de pensar (Knowles, 2001). La adultez se caracteriza por la variedad de experiencias con gran significado personal, por el bagaje cultural que trae consigo, por los diferentes roles que desempeña y que son parte importante de su identidad (Pereira *et al.*, 2018).

Con respecto al ritmo de aprendizaje, este depende del estudiante adulto, sobre todo cuando se involucra en la educación no-formal. En la educación no-formal, un adulto no necesita de un certificado, su motivación es intrínseca, emprende su jornada de aprendizaje por la satisfacción de aprender algo nuevo, por la satisfacción de experimentar un crecimiento y desarrollo tanto intelectual como espiritual y psicológico (Pereira *et al.*, 2018; Sierra Fontalvo, 2006). Un adulto no siempre necesita de un evaluador externo que califique o mida su aprendizaje o que evalúe los resultados, sino que el propio adulto puede evaluarse a sí mismo con base en prueba y error o acierto, valorar sus experiencias, reflexiones y sacar sus propias conclusiones, sobre todo cuando adquiere aprendizajes que él o ella considera importantes para su vida (Knowles, 2001).

La conversión como educación permanente en adultos

En este artículo se plantea la conversión al islam entre mujeres mexicanas y colombianas como un proceso de educación permanente que incluye la EP. Esto con la finalidad de responder por qué se considera la conversión al islam como *educación*, por qué es *permanente*, por qué se considera como *EP*, cuáles son sus características, y cuáles son los efectos que se detectaron en las estudiantes.

Se plantea la conversión al islam como un proceso de educación en sí mismo, porque dentro de las dos investigaciones previamente realizadas a este trabajo (Mondragón 2023; 2024) se concluye que existe aprendizaje significativo en ese proceso. El aprendizaje es uno de los elementos esenciales para que a este proceso se le pueda llamar educativo. El elemento que lo complementa es la enseñanza. Knowles (2001), en su modelo andragógico, sugiere diferenciar entre enseñanza y aprendizaje, ya que cada proceso involucra acciones y actores distintos, es decir, profesores y estudiantes respectivamente —enfocándonos en el aprendizaje y considerando la perspectiva de las estudiantes objeto de estudio—.

Durante el proceso de conversión, las mujeres reportaron adquirir aprendizajes significativos, con los cuales modificaron hábitos, costumbres y su sistema de creencias. Esto lo lograron a través de acceder a la información y conocimiento del Islam, racionalizarlo, reflexionar, socializar y compartir con amistades, lo que las llevó a implementar cambios subsecuentes (Mondragón, 2023). Basado en conceptos del proceso de búsqueda de información, Thomas Wilson (2000) escribe que el uso de información puede darse en dos formas: en actos mentales y físicos.

Con respecto a los actos mentales, se incluye el proceso de análisis para agregar el nuevo conocimiento a su bagaje cultural, lo que repercute en procesos cognitivos, como el cambio de creencias religiosas, de conceptos e ideas, así como cambios en las dimensiones emocional y psicológica. En cuanto a los

actos físicos, se observó que las musulmanas conversas realizan cambios en hábitos alimenticios, en la forma de vestir, en su comportamiento y actitudes, además del cambio de situación de vida. Los actos mentales es el primer “campo de batalla” que las musulmanas pisan en una conversión al Islam. Ellas entran en una situación de dudas, preguntas, curiosidad y de búsqueda de información —que puede ser religiosa o no—, hasta el punto que encuentran en el islam “la respuesta que estaban buscando”. En voz de las participantes, “El Islam le ha dado tranquilidad a mi vida” (RS13), “espiritualmente el salat [la oración] me da paz, también hacer diker [recuerdo de Allah] y duás [súplicas]” (AM03).

Ahora bien, la conversión al Islam se propone como *educación permanente* porque esta, así como el implementar cambios físicos y mentales, supone un proceso constante de negociaciones internas y externas, que tiene un inicio, evolución, y que, de acuerdo a las respuestas de las participantes, continúa a lo largo de su vida. Al acceder a la información del Islam, las musulmanas se van planteando diversos cuestionamientos, los cuales van evolucionando de acuerdo a cómo ellas mismas van avanzando en su conversión. Por ejemplo, antes de la conversión, las preguntas se enfocan en la vida después de la vida, en cuestiones sobre la mujer musulmana oprimida y el hombre musulmán violento y terrorista, sobre la creencia religiosa en un solo Dios o la trinidad o el cosmos; por su parte, cuando ellas deciden enunciar su testimonio de fe islámico, las preguntas evolucionan hacia la práctica de la religión, —ya sea el cómo rezar, cómo ayunar, cómo vestirse, cómo comportarse, cómo lograr conexión con el que recientemente adoptaron como su Dios, y su Creador, a quien llaman *Allah*— (Mondragón, 2023).

Una nueva etapa en el proceso de conversión comienza cuando ellas deciden anunciar dicho acontecimiento a su grupo social inmediato, con palabras y hechos. Durante este proceso, las conversas experimentan cambios internos y externos, entran en negociaciones personales, pero estas negociaciones también se dan en sus espacios laborales, familiares, y dentro del espacio íntimo de pareja. Esto adentra a las participantes a un proceso de búsqueda de información que inicia con preguntas —propias o ajenas—, retos, problemas, y finaliza con el uso de esa información. Aquí se observa la segunda etapa de conflictos, o “el segundo campo de batalla”, que ellas aprenden a gestionar, tanto interna como externamente, a través de la interacción con los miembros de los grupos sociales a los que pertenecen. Una de las preguntas que todas ellas manifestaron fue el “cómo responder a tantas preguntas y prejuicios de las personas” (Mondragón, 2023).

Al enfrentarse a cuestionamientos de la sociedad a la que pertenecen, se ven motivadas a buscar información que les permita educarse a sí mismas y ayudar a otros a comprender conceptos como la libertad religiosa, el respeto al otro, los derechos humanos y la importancia de coexistir en una diversidad de pensamientos y creencias. Todos estos aspectos son elementos esenciales que deben integrarse en cualquier plan formal de EP (Cabezudo, 2014; Cabezudo &

Haavelsrud, 2007; Magendzo, 2012; Salinas Arias, 2022; Trujillo-Castillo *et al.*, 2024), pero que las conversas de Colombia y México observan, reflexionan, aprenden y ejercitan desde plataformas informales y no-formales.

Las participantes reportaron identificar el momento en que las tensiones y negociaciones internas y externas se estabilizan, llega el momento en que su rutina como musulmanas en México y Colombia se establece. Para este punto, ya saben cómo y dónde realizar sus oraciones, qué comprar para alimentarse de acuerdo a los preceptos del Islam —no cerdo, no alcohol, entre otros—, así como sus familiares y amistades las aceptan y respetan. Entonces nuevos retos aparecen, como compartir la religión con otras personas —sus hijos, parejas, familia inmediata—; también surge el deseo de tener un desarrollo espiritual, el deseo de seguir experimentando la cercanía con su Creador. De esto trata la segunda de las investigaciones previamente realizadas a reinterpretar en este texto, del cómo estas mujeres inician y persisten en el estudio del idioma árabe y de la recitación del Corán (Mondragón, 2024). Para ese momento, ellas ya tienen establecida una rutina de estudio y ya han desarrollado una disciplina de aprendizaje.

Las participantes reportaron, por ejemplo, tener la certeza de hacer sus rezos en idioma árabe, pero al inicio desconocían la relevancia religiosa de aprender árabe y recitación de Corán en sí mismo. Aun sabiendo *qué* deben aprender, las participantes ignoraban el *cómo* hacerlo y eso fue uno de los retos de las conversas. Ellas mencionaron haber sentido mucha confusión al iniciar sus estudios de árabe y Corán, también reconocieron que representó un reto muy importante lograr concentración, lograr habilidades de pronunciación de letras y lograr la memorización correcta de las suras pequeñas para rezar los cinco rezos obligatorios diarios. En esta etapa, las participantes empiezan a acceder a la información y materiales totalmente nuevos para ellas; además, tienen que autogestionar su educación, contactar a profesores, integrarse a grupos de estudio, organizar sus tiempos, espacios y recursos. Las ocho mujeres entrevistadas mencionaron que estudiar el Islam, el Corán y árabe es una tarea “permanente, de toda la vida, de todos los días, de paso a paso, de un poquito cada día” (comunicación personal, 2024).

Para responder a la interrogante de por qué se considera la jornada de conversión al Islam como Educación para la Paz, es necesario remontarse a la segunda investigación, la cual se enfocó en observar el desarrollo de habilidades para recitar el Corán en su idioma original, que es el árabe. Lo sorprendente fue que, desde el primer acercamiento durante la recolección de datos, las entrevistadas ponían mucho énfasis en dos valores: la paciencia y la perseverancia; aunque también mencionaron la resiliencia, la misericordia, la tolerancia y un manejo de emociones más asertivo. Además, notaban el desarrollo en el proceso de toma de decisiones correctas, de gestión de conflictos tanto internos y entre miembros de su familia, amistades o trabajo. Todos estos elementos son importantes en la generación de paz.

Ahora bien, ¿cuáles son las características de esta educación para la paz permanente entre las musulmanas conversas de México y Colombia? En su mayoría inicia en la informalidad, evoluciona hacia lo no-formal y algunas de ellas tienen la oportunidad de enrolarse en la educación formal. En cualquiera de las modalidades anteriores, es una EP permanente y autodidacta. El hecho de que se inscriban a un instituto formal para estudiar, no le quita la cualidad de ser autodidacta, ya que presentarse a un salón de clase en donde sólo se habla el idioma árabe, representa un reto en sí mismo el cual hay que gestionar y autodirigir, según la experiencia de cinco de las participantes.

Los elementos de voluntad y motivación también están presentes, puesto que las participantes lo manifiestan como algo muy importante y que no se debe descuidar, que hay que gestionarlo todos los días derivado de la dificultad de aprender el idioma árabe y recitación de Corán, sin importar en el contexto en el que se encuentren, ya sea local o en países árabe parlantes. Las motivaciones que reportaron al inicio de su educación religiosa básica,¹ así como sus estudios de árabe y recitación de Corán en particular, son aprender de una cultura nueva, acceder a un libro sagrado en su idioma original, superarse profesionalmente, haber contraído matrimonio con un árabe parlante, ayudar a sus propios hijos a estudiar y encontrar soporte emocional y religioso. Esta lista de motivos se puede resumir en tres categorías: la superación personal, la interculturalidad y el desarrollo de la espiritualidad, siendo ésta última, la motivación actual de las participantes, particularmente quienes están estudiando árabe y Corán (Mondragón, 2024).

Otra característica de la educación entre las musulmanas conversas de México y Colombia es que es autogestionada; esto quiere decir que ellas perciben la necesidad de seguir aprendiendo sobre la religión. De esta manera, poco a poco van desarrollando la consciencia de la relevancia y significado religioso que tiene el hecho de acceder al Libro Sagrado en su idioma original, y son ellas mismas las que buscan los contactos, se anotan a los cursos, son ellas las que van evaluando si tal o cual curso les acomoda o no en horario, en carga de trabajo y si se acopla a sus responsabilidades y su rutina, entre la contemplación de otros factores.

Los formatos de esta educación son también diversos. Generalmente es en línea con clases programadas o de manera sincrónica, lo cual es un reto por las diferentes zonas geográficas de las estudiantes y profesores. Pero las musulmanas reportaron ver y escuchar clases de religión pregrabadas, es decir, de forma asincrónica, que les permite acceder a los materiales a su ritmo y a su tiempo, conciliando todas sus demás responsabilidades, aunque esto es poco frecuente cuando se trata de estudiar árabe y Corán. Las musulmanas conversas que han tenido la

¹ La educación religiosa básica en el Islam incluye temas como la creencia monoteísta, los seis pilares de la fe, los cinco pilares del Islam, derechos y obligaciones del musulmán, los nombres y atributos de Allah, la biografía básica del profeta Mohammad (saw).

oportunidad de estudiar presencialmente en países árabe parlantes se inscriben formalmente a institutos y academias, tienen un horario establecido y acuden a un salón de clases a recibir la lección de manera tradicional. En el caso de las participantes de la investigación, cinco mujeres tuvieron la oportunidad de estudiar en el extranjero en países árabes, mientras que las tres restantes han permanecido en sus lugares de origen y siempre han tenido sus clases en línea (Mondragón, 2024).

Otra de las características es que esta educación puede ser gratuita o pagada. La evidencia demostró que las musulmanas conversas han tenido o se les ha sido ofrecida una educación de árabe, Corán o algún otro tema islámico de manera gratuita, pero quienes deciden enrolarse en la educación formal han pagado la cuota correspondiente al instituto, ya sea en línea o presencial.

Las musulmanas también comentaron otras dos características que han experimentado en su jornada de aprendizaje y desempeño: cuando las clases son individuales o grupales, y cuando son segregadas o mixtas. Las clases en línea generalmente son segregadas y grupales. Las musulmanas han asistido a clases presenciales en sus lugares de origen y reportan que son grupos pequeños y mixtos, aunque cuando son presenciales en países árabes son clases segregadas. No se ahondó en las ventajas y desventajas de estas características, pero las participantes manifestaron preferencia por tener clases segregadas, aunque se mantienen abiertas a cualquiera de las opciones por las propias características de la comunidad de conversos de México y Colombia, ya que es una comunidad pequeña y el instituto islámico local abre los horarios de acuerdo al sistema de días libres o de descanso oficiales y se ofrece la clase o la información a los estudiantes que lleguen en ese momento (ver tabla 1).

Tabla 1. Características de la educación de las musulmanas conversas

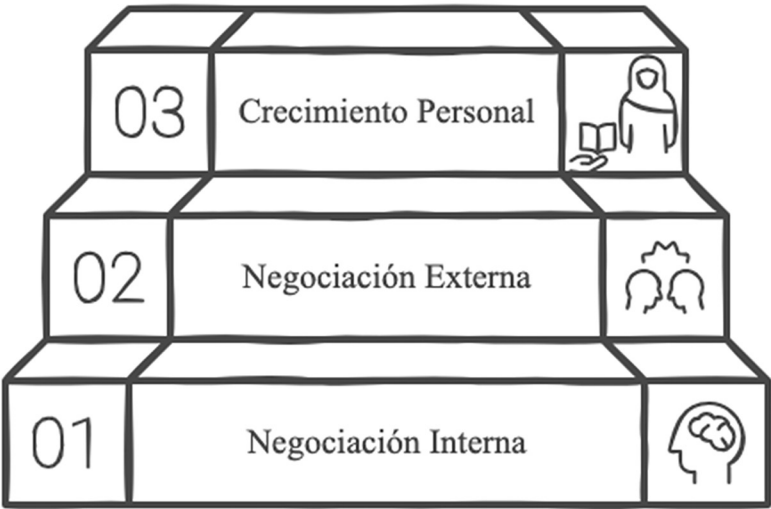
Características de la educación		
Permanente	Autodidacta	Autogestionada
Modalidades de educación		
Informal	No-formal	Formal
Formatos de la educación		
Asincrónica	Sincrónica	
En línea	Presencia	
Gratuita	Pagada	
Individual	Grupal	
Segregada	Mixta	

Etapas de aprendizaje en una conversión al islam

El elemento por el cual se propone a la conversión al Islam como un proceso permanente de educación que genera de paz es el *aprendizaje significativo*. Este se observa través de su discurso —cuando expresan pensamientos, reflexiones, sentimientos— y cuando narran las acciones que emprenden o abandonan. En esta línea, se hizo una reinterpretación de los datos y hallazgos de las dos investigaciones realizadas previamente, la primera con 14 participantes de México y la segunda con 8 participantes de México y Colombia (Mondragón, 2023; 2024). Como se comentó en el apartado anterior, una de las características de la educación entre las conversas es que, una vez que inicia, es permanente, autogestionada y autodidacta.

Los hallazgos evidencian tres etapas de aprendizaje: 1) *negociación interna*, que se refiere al momento de cambios internos, que por lo general se da previamente y durante la enunciación del testimonio de fe; 2) *negociación externa*, la cual consiste en el momento de cambios externos, llevar su conversión al islam a la práctica cotidiana, ellas anuncian su decisión con palabras y con actos; y 3) *búsqueda de crecimiento personal*, que se da en el momento en que ya está establecida tanto la rutina religiosa, como un tiempo y espacio dedicado al autoestudio y se caracteriza por adquisición de conocimiento y desarrollo espiritual. Los efectos se observan en el nivel personal y social (ver esquema 2).

Esquema 2. Etapas de aprendizaje durante la conversión al Islam



En el periodo de *negociación interna*, las participantes se encuentran con el Islam, la mayoría de manera fortuita —a través de Facebook, un sueño, por una película, un programa de televisión, un panfleto en la calle, conocieron a un hombre extranjero musulmán—. Desde los primeros contactos con el Islam, se activa la curiosidad epistemológica, concepto que desarrolla Paulo Freire en búsqueda de una pedagogía de la pregunta (Freire & Faundez, 2013), la cual es la base del proceso de aprendizaje (Knowles, 2001). Esa curiosidad es una necesidad por saber más y se convierte en la motivación que las lleva al proceso de búsqueda de información por diferentes medios y que, una vez obtenida, utilizan de manera mental y práctica (Mondragón, 2023).

Otra motivación intrínseca que las participantes mencionaron durante las entrevistas es estar o sentirse en paz con la Divinidad, con el Creador, a quien le llaman Allah. Con ese objetivo, la conversa entra a un aprendizaje de una disciplina que la lleva gradualmente a ordenar conflictos internos y aprender a gestionar conflictos externos con su grupo social inmediato, ya sea familia, trabajo y su comunidad. Las negociaciones internas comienzan y el aprendizaje se refleja cuando manifiestan que han agregado nuevo conocimiento a su bagaje cultural, deciden tener un cambio de creencias religiosas y conceptos —como el Dios, la vida, la muerte, el destino, la fe—, así como cambios en la dimensión psicológica y la construcción del sentido al encontrar su propósito de vida (Mondragón, 2023, p. 140).

En la dimensión psicológica-emocional, las participantes reportaron que simplemente escuchar la recitación coránica tiene efectos significativos, particularmente en la regulación emocional, gracias a su carácter rítmico y melodioso. Estudios neurológicos y psicológicos respaldan que este tipo de recitación tiene un efecto relajante y ayuda a regular las emociones en quienes la escuchan (Auwal *et al.*, 2018; Ghanem & Wahab, 2018; Mottaghi *et al.*, 2011; Shekha *et al.*, 2013).

Las *negociaciones externas* llegan cuando se ven impulsadas a hacer cambios externos con la idea de poner en práctica los aprendizajes que van adquiriendo. En esta etapa se confirma que el aprendizaje que adquieren es significativo y es de relevancia para ellas. Las participantes muestran consciencia de que dichos cambios físicos no sólo generan tensión interna, sino que generan conflictos entre sus más allegados. Estas tensiones las legitiman porque manifiestan estar en búsqueda de crecimiento y desarrollo personal, y empiezan a entender la dimensión espiritual como algo inherente al desarrollo de todas las demás áreas y dimensiones, como la psicológica-emocional, en el cuidado de su salud física y mental, en sus relaciones con las demás personas, en su desempeño académico y laboral, con el objetivo final de lograr la paz interna.

A nivel personal primero se observa una erradicación de malos hábitos; por ejemplo, las participantes manifestaron dejar de consumir intoxicantes, abandonaron la promiscuidad, tuvieron cambios alimenticios, con lo cual mejora su salud y bienestar. Al inicio de su conversión, la práctica diaria de la oración representa un desafío significativo, ya que requiere estructura, compromiso y

planeación de un tiempo específico. El ayuno contribuye a fortalecer la disciplina física y la paciencia. También aprenden y adquieren un mecanismo para evitar malos pensamientos, como el tener conceptos negativos de sí mismas y de otras personas, lo cual las participantes refuerzan constantemente con rutinas que pueden ser mentales o físicas. Dichas rutinas tienen que ver con cuestiones espirituales, como súplicas rituales para refugiarse en Allah de todo lo malo, dirigirse hacia Allah con palabras, hacer purificación (*wudú* o *gusl*), realizar dos unidades de rezo de manera voluntaria (dos *rak'aat*), recitar fragmentos del Corán *Al Fátiha*, *Ayatul Kursi* y/o las últimas tres suras.

Esta rutina espiritual puede ser solamente mental o incluir acciones físicas; una vez que la aprenden y empiezan a practicarla, contribuye al manejo de emociones negativas e impulsivas, como tristeza, enojo, ira, frustración o miedo. Con estas rutinas espirituales iniciales también encuentran cambios en su comportamiento y actitud. Uno de los objetivos más importantes de la EP mencionados anteriormente es justamente cambiar las concepciones, actitudes y comportamientos de las personas para generar cambios en las normas sociales y culturales, esto con la idea de erradicar la violencia cultural ilegítima y generar una cultura de paz. En sus narraciones, las conversas constantemente repiten “no es fácil”, “es un reto”, y reconocen que tienen que hacer ejercicios de autoconocimiento profundo para lograr el manejo de emociones asertivo. También aprenden a observarse a sí mismas, al mismo tiempo que aprenden a ejercer virtudes altamente valoradas en la generación de paz, las ejercen con más consciencia y desde la perspectiva del Islam, que abrazan, aunque resulta novedosa para ellas, se apropian de ella y van aprendiendo y modificando su actuar. Ellas mencionaron el desarrollo constante de virtudes, como la paciencia, la misericordia, la resiliencia, la prudencia, la humildad, el respeto, la generosidad, amabilidad, tolerancia, entre otras.

Un ejemplo de lo anterior se puede ver en la respuesta de una de ellas, quien dijo: “[la información sobre el Islam] no resuelve mi vida, pero me ha ayudado a tener una hermosa perspectiva de la vida, como nunca antes pensé” (MP10). Las participantes observaron cómo mejoró su actitud después de leer sobre el Islam, al respecto, una de ellas comentó: “Siento que soy más cautelosa que antes de convertirme al Islam, y ahora me tomo mi tiempo para pensar antes de hablar o actuar” (BC05). Otra más respondió: “Aprendí a no ser obsesiva con las cosas que quiero y, en su lugar, aprendí a ser más paciente” (RS13) (Mondragón, 2023).

Las participantes manifestaron que en algún momento percibieron el deseo de *crecimiento personal*, el cual aparece dentro del tercer periodo en su educación, donde se sumergen en la educación religiosa en general y coránica, así como en el aprendizaje del árabe, en particular de manera no-formal y formal. Como se mencionó antes, al inicio, ellas navegan por el conocimiento de manera informal, poco a poco identifican lo que deben aprender, priorizan lo más importante y urgente, buscan información y el cómo aprender, evalúan recursos, posibilidades de tiempo, eligen educación informal *versus* educación

no-formal y empiezan a ser parte de grupos de estudio, donde comparten y aprenden juntas, al enfrentarse con retos y dificultades, hasta que llega el cumplimiento del objetivo, ya sea en temporalidad o en terminar una meta, para luego plantearse otro objetivo y reiniciar el ciclo. Este ciclo de aprendizaje se repite continuamente, por ejemplo, cuando ellas reportaron que no lograron los objetivos de aprendizaje o de temporalidad, aun así no se salen del ciclo de aprendizaje continuo, sino que perseveran y retoman los estudios planteando objetivos alcanzables y posibles para ellas.

Todo este proceso está acompañado de preguntas y reflexiones, lo que las prepara para desarrollar un pensamiento crítico, enfrentar nuevos retos de aprendizaje y de interacción social en un contexto multicultural e interreligioso, de la misma manera, aprenden a regular sus emociones, a convivir en la diversidad, no sólo a respetar, sino también a comprender al otro y a establecer límites de respeto. Todos estos aspectos no son exclusivos de una educación religiosa, sino que son características clave de la EP en todos los niveles educativos y son competencias que también deberían desarrollarse y tomarse en cuenta en la educación informal y la no-formal (Cabezudo & Haavelsrud, 2007; Soto Kiewit *et al.*, 2023).

Las conversas al Islam experimentan diferentes tipos de movilidad que suman a sus experiencias de aprendizaje, entre ellas la espiritual, que es cuando pasan de una creencia y tradición espiritual a otra (Garma, 2018). La mayoría de las mujeres de este estudio pertenecía al cristianismo y se movió espiritualmente hacia el Islam. Algunas de ellas contrajeron matrimonio con extranjeros o tuvieron oportunidad de estudiar y vivir en países árabes o de mayoría musulmana —como Egipto, Arabia Saudita, Emiratos Árabes Unidos, Turquía—, y se trasladaron a otras geografías, lo cual también les permitió experimentar movilidad cultural y social. Esto es muy importante porque ellas desarrollan la conciencia intercultural e interreligiosa en la práctica, la experimentan, la viven todos los días, lo cual les permite expandir su pensamiento y desarrollar técnicas de convivencia sana, respeto y tolerancia como parte de un grupo diverso. Aunque no se ahondó en el cómo lograban consenso intercultural e interreligioso, ellas manifestaron que la exposición a diferentes culturas les permitió desarrollar su empatía y comprensión hacia *el otro*.

Así es como las participantes están expuestas a personas con diferentes creencias religiosas y tradiciones culturales. Las participantes que se quedan en sus lugares de origen se convierten en puentes entre dos tradiciones religiosas, ya que mientras aprenden una disciplina religiosa que originalmente no pertenece a su contexto geográfico y cultural, practican su fe islámica en un entorno que es mayoritariamente católico. Mientras tanto, las participantes que experimentaron movilidad geográfica y social se vuelven conciliadoras en las diferencias culturales al llegar a una nuevo grupo familiar, social y comunitario que es plural. Como puede observarse, la educación religiosa entre las mujeres conversas tiene un fuerte componente de interculturalidad y pluralidad, y la EP tiene el propósito de fomentar una cultura de paz en sociedades plurales (Cabezudo,

2014; Molina *et al.*, 2004; Ramadan, 2010; Salinas Arias, 2022; Yudkin Suliveres, 2023).

¿Cómo se ve la EP entre las conversas?

La educación para la paz entre las musulmanas conversas de México y Colombia incluye un aprendizaje activo y motivación intrínseca, proceso que inicia con la curiosidad, generando preguntas, buscando información, reflexionando en ella y aplicándola en la práctica, hasta lograr el crecimiento personal, mientras que el aprendizaje significativo se logra al desplegar la atención y concentración (Bruya & Tang, 2018; 2021; Mrazek, 2022; Wadlinger & Isaacowitz, 2011; Wang *et al.*, 2022). De esta manera, como adultas, se familiarizan con el proceso de toma de decisiones y autogestión de su educación, van descubriendo las respuestas a las preguntas qué, dónde, con quién, por qué medio y cuándo, aunque reconocieron que cuando se trata de responder al cómo, particularmente en el estudio del idioma árabe y de recitación de Corán, se enfrentaron con retos. En todo este proceso educativo se observa el modelo andragógico (Knowles, 2001).

Los hallazgos proponen que el proceso de aprendizaje de árabe y recitación de Corán, en particular, requieren en primera instancia atención voluntaria, porque precisan esfuerzos cognitivos y físicos importantes (Mondragón, 2024). Aunque después de la práctica, a través de repeticiones y adentrarse al aprendizaje, es posible desplegar la atención fluida, la cual tiene una meta específica, pero no causa mayor esfuerzo y fluye naturalmente (Bruya & Tang, 2021). Esto sucede cuando las conversas al Islam cumplen y logran una meta y tienen dominio de la técnica de recitación coránica y cierto dominio del idioma árabe. Es pertinente mencionar que el cumplimiento de una meta específica les brinda confianza en sí mismas porque perciben que el esfuerzo disminuye considerablemente y se sienten motivadas al ver que se despliega la atención fluida, es decir, pueden recitar y entender esa *surah* o esa *ayah* fácilmente. Si surge algún nuevo desafío u objetivo, entonces repiten el proceso de despliegue de atención voluntaria, manteniendo la práctica y repetición, y después de un tiempo pueden desplegar la atención fluida.

Todo este proceso cognitivo contribuye a otros procesos psicológicos y emocionales, ya que permite la desconexión temporal de factores generadores de estrés o pensamientos negativos, como conflictos o experiencias traumáticas pasadas o actuales. Este proceso ayuda a que el cerebro y la mente se desconecten de una realidad para conectarse y entrar a la realidad presente de cumplir el objetivo de recitar el Corán en árabe, lo que a su vez facilita la regulación emocional en ese mismo momento y en momentos posteriores en su convivencia cotidiana con los demás. Por ejemplo, la experiencia de otra de las participantes fue la pérdida de uno de sus hijos, lo que trajo depresión profunda y niveles altos

de ansiedad, se encontraba en un estado de inestabilidad; ella emprendió su jornada escuchando la recitación del Corán, luego estudiando y focalizándose de tal modo que por momentos lograba “dejar ir” esas emociones tan difíciles de controlar (comunicación personal, 2024) (GC-05-MX).

De acuerdo con la revisión de literatura, esto también favorece al proceso de toma de decisiones y fortalecimiento del autocontrol ante reacciones negativas o violentas en situaciones de conflicto, así como el mejoramiento de habilidades sociales (Perry & Winfrey, 2021). Estos hallazgos coinciden con otros estudios en trauma y resiliencia, ya que al realizar alguna actividad rítmica como cantar, bailar, rezar, el cerebro se desconecta de factores estresantes o que generan desregulación y lo conecta a factores de relajación y/o concentración para llegar a una meta o cumplir un objetivo concreto (Perry & Winfrey, 2021).

Conclusión

La paz y el conflicto son temas constantes desde el inicio, durante la jornada de conversión y de estudios de las mujeres musulmanas de México y Colombia. Se concluye que el proceso de conversión al Islam puede ser visto como un proceso de educación permanente, autogestionada y autodidacta que incluye la educación para la paz. Esta se observa principalmente en dos sentidos: 1) se enfoca en resistir, corregir y erradicar la violencia cultural en la que las participantes crecieron y de la que son parte, y retomar los aspectos positivos de su cultura mientras emprenden cambios actitudinales y conductuales derivados de la conversión al Islam; y 2) el proceso de conversión en sí mismo genera tensiones internas y externas, que se legitiman cuando las participantes pretenden obtener una mejor versión de sí mismas de manera integral, aunque eso al inicio traiga consigo algunos conflictos, los cuales aprenden a gestionar, mediar y solucionar. Estas dos características ubican a la educación de las musulmanas de México y Colombia dentro de los movimientos de resistencia a diferentes tipos de violencias.

Los efectos de esta EP se observan en los niveles personal y social. En el nivel personal se observan cambios mentales y físicos, en cuanto a las dimensiones religiosa - espiritual, psicológica - emocional, actitudinal - conductual y cognitiva, con la autogestión de su educación, el desarrollo de la competencia autodidacta y en el proceso de toma de decisiones. Las participantes poseen motivación intrínseca sólida y voluntad que se basa en los significados espirituales de acceder al conocimiento. En cuanto al nivel social, los efectos de la educación se observan en la mejoría de relaciones interpersonales, en la enseñanza y el compartir lo que van aprendiendo con los miembros de su grupo social más cercano, con el desarrollo de empatía y la exposición constante a situaciones conflictivas interreligiosas e interculturales, como parte de sociedades plurales.

El mecanismo para lograr el aprendizaje significativo es entrar en un espiral, en el cual la atención voluntaria y concentración se despliegan a través de ejecutar repeticiones constantes, con esto no sólo se logra la retención y comprensión del conocimiento, sino la regulación de sus emociones. Inician con metas de aprendizaje abstractos —por ejemplo, el deseo de memorizar todo el Corán—, que con la experiencia se van volviendo objetivos más claros, alcanzables y medibles —como memorizar *Al Fátiha* y las tres últimas suras del Corán—. Para lograr objetivos claros es indispensable que ellas tengan la experiencia del aprendizaje y exponerse a la información que desean aprender y es cuando se percatan que, para lograr avances significativos y profundos, necesitan empezar con el conocimiento básico y a su propio ritmo de aprendizaje.

Una vez que conocen e interiorizan el conocimiento básico —este podría ser el monoteísmo, los seis pilares de la fe, los cinco pilares del Islam o el *alif, ba, ta* y los inicios del idioma árabe— y son capaces de desplegar la atención fluida —es decir, enunciar o practicar lo que conocen sin realizar demasiado esfuerzo— es cuando la espiral empieza a crecer y expandirse. Siguen estudiando a un nivel más amplio y profundo, accediendo a material nuevo, con fuentes de información diferentes y, en el caso del estudio del Corán y el árabe, por ejemplo, siguen estudiando el idioma árabe, gramática, morfología, vocabulario nuevo, las reglas de recitación, tratando de mejorar la técnica, generando mayor fluidez, entre otros. El mismo mecanismo sucede con otros tipos de conocimiento, por ejemplo, estudiar la biografía del profeta Mohamad (saw) de manera superficial primero y más profunda después; en las comunidades mexicana y colombiana es muy común estudiar el papel de la mujer en el Islam, primero con los derechos generales de las mujeres y luego se profundiza en el estudio de versículos coránicos o en las historias de las compañeras del profeta (saw) (ver esquema 3).

Así que ejercer la paz, desarrollar habilidades sociales para generar una convivencia equitativa, aprender a mediar diferencias, aprender auto-regulación de emociones, mejorar su proceso de toma de decisiones, detenerse en las reacciones violentas y negativas, gestionar conflictos con su grupo social inmediato —que suele ser diverso y multicultural—, son acciones que se aprenden a través de la conversión al Islam y están en sintonía con la EP. Las musulmanas conversas han elegido libre y voluntariamente este camino para emprender su jornada de educación y aprendizaje permanente y caminan en él al ritmo que cada una decide, de acuerdo a sus capacidades y disponibilidad de tiempos y espacios.

En el tema de conversión al Islam quedan preguntas sin responder, como la relación existente entre la generación y fortalecimiento de su nueva identidad con la educación que emprenden. Entre dichas preguntas también se encuentra la correspondiente a cuál es el proceso educativo, cuáles son las dinámicas que siguen los hombres musulmanes conversos de Latinoamérica. También hace falta un estudio especialmente enfocado a observar de qué maneras se observa la generación de paz entre los conversos, así como manifestaciones de violencia en la comunidad. Otro de los puntos a cubrir consiste en observar los retos en matrimonios interculturales que a veces terminan en violencia doméstica, abuso y

abandono. En esta misma línea, queda observar distopías y desventajas como el posible efecto de fanatismo religioso, el machismo y el entendimiento erróneo de los conceptos propuestos por el Corán y el Islam en general, y cómo estas se expresa entre los miembros de la comunidad de conversos de Latinoamérica.

Esquema 3. *Generación del proceso de educación permanente entre musulmanas conversas de México y Colombia*



Nuevos retos de aprendizaje

Generación del compromiso con el aprendizaje permanente.



Atención fluida y Dominio Inicial

Ya están listas para emprender un ciclo nuevo de aprendizaje, con objetivos claros en contenido y temporalidad.



Repetición constante

Desarrollo de confianza en sí mismas, de habilidades autodidactas y autogestivas. Adquieren consciencia de autoaprendizaje. Reforzar conceptos y habilidades a través de la práctica. La concentración lograda contribuye a la regulación de emociones.



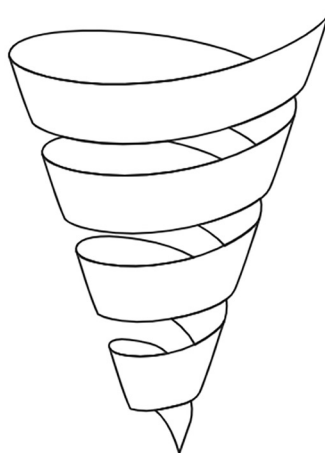
Atención Voluntaria y motivación intrínseca

Inicia con metas abstractas que evolucionan hacia objetivos concretos. Contenido básico y superficial.



Curiosidad epistemológica

Encuentro fortuito con información
Se activa la curiosidad
Se generan preguntas
Inicia búsqueda de información



En la investigación de EP, así como en la educación para los adultos, informal y no-formal, hay preguntas sin responder que podrían servir para investigación futura, como ¿en qué consiste?, ¿qué variables tiene?, ¿cómo se produce?, ¿qué condiciones le favorecen?, ¿cuál es el tiempo y espacios establecidos?, ¿qué papel juega la serendipia?, ¿cómo es que los adultos llegan a formar un programa de enseñanza como guía?, ¿cómo desarrollan sensibilización para la paz? (Asenjo *et al.*, 2012).

Queda como conclusión el reconocimiento de que en cada religión y forma de pensamiento hay elementos y prácticas para fomentar la paz y la armonía. Así, la EP debe ser enfocada hacia el pluralismo, derechos humanos y el respeto hacia otras creencias, formas de pensamiento y prácticas religiosas, así como la educación en general debería ser enfocada a desarrollar el pensamiento crítico (Esquivel Marín & García Barrera, 2017; Magendzo, 2012; Molina *et al.*, 2004; Ramadan, 2010).

Es menester mencionar el mensaje del Corán con respecto a la pluralidad, diversidad de religiones y culturas, que las musulmanas conversas estudian, reflexionan y memorizan como parte de su educación básica en la religión. En *Sura Al Kafirun*, Sura 109 del Corán, se lee: “Yo no adoro lo que ustedes adoran, ni ustedes adoran lo que yo adoro, ustedes tienen su religión y yo la mía” (García, 2013). Otro ejemplo de aprendizaje coránico que trata sobre la diversidad cultural se encuentra en la *Sura Al Juyurat* (49:13): “Los he creado a partir de un hombre y de una mujer, y los congregué en pueblos y tribus para que se reconocan los unos a los otros.”

A manera de epílogo, la palabra Islam tiene su raíz etimológica en tres letras árabes s-l-m (sin lam mim), de la cual también se obtiene la palabra *salam* que significa paz. Islam es hacer las paces con el Creador, lo cual sí tiene que ver con una creencia religiosa, con rituales y prácticas de adoración, pero al mismo tiempo tiene que ver con hacer las paces con uno mismo, con los demás, con el medio ambiente, tiene que ver con promover la paz y prohibir la opresión y la violencia, con aceptar y respetar la diversidad de culturas, de pensamientos y de credos religiosos. De ahí también que el saludo de los musulmanes inicie con la paz y se responda con paz: *As Salam aleikum* (la paz sea contigo), *wa aleikum as salam* (y que contigo sea la paz); lo cual rompe con las concepciones erróneas del Islam y los musulmanes.

Bibliografía

- Aguilar Silva, É. S. (2013). Las mujeres de Hamas: ¿silencio subalterno o voces participativas? *Estudios de Asia y África*, XLVIII (3), 657–688. <https://doi.org/10.24201/ea.v48i3.2093>
- Asenjo, E., Asensio, M., & Rodríguez-Moneo, M. (2012). Aprendizaje informal. En M. Asensio, M. Rodríguez, E. Asenjo, & Castro (Eds.), *Lazos de Luz Azul: Estándares de Calidad en la Utilización de la Tecnología para el Aprendizaje en Museos y Espacios de Presentación del Patrimonio* (Vol. 2, pp. 39–53). SIAM. Series Iberoamericanas de Museología. <http://www.uam.es/mikel.asensio>
- Auwal, S. M., Abubakar, H. H., & Yusuf, I. (2018). *The Effect of Quranic Recitation and Listening to it on the Believers' Hearts*.

- Azofeifa-Bolaños, J. B. (2017). Evolución conceptual e importancia de la andragogía para la optimización del alcance de los programas y proyectos académicos universitarios de desarrollo rural. *Revista Electronica Educare*, 21(1), 1–16. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.23>
- Bruya, B., & Tang, Y. (2018). Is Attention Really Effort? Revisiting Daniel Kahneman's Influential 1973 Book Attention and Effort. *Frontiers in Psychology*, 9(September), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01133>
- Bruya, B., & Tang, Y. Y. (2021). Fluid Attention in Education: Conceptual and Neurobiological Framework. *Frontiers in Psychology*, 12(September). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.704443>
- Cabezudo, A. (2014). Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo. *Cuadernos de Literatura Del Caribe e Hispanoamérica*, Enero-Junio (No. 19), 215–228.
- Cabezudo, A., & Haavelsrud, M. (2007). Rethinking Peace Education. In C. Webel & J. Galtung (Eds.), *Handbook of peace and conflict studies* (pp. 279–296). Routledge.
- Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to Learn: An Overview of Contemporary Theories. *Medical Education*, 50(10), 997–1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Dervin, B. (1983). An overview of sense-making research: Concepts, methods, and results to date. *International Communication Association Annual Meeting, Dallas, TX*, 72. goo.gl/GzgJj4
- Dervin, B., & Frenette, M. (2001). Sense-making methodology: Communicating communicatively with campaign audiences. In R. E. Rice & C. K. Atkin (Eds.), *Public Communication Campaigns* (Third, pp. 69–85). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4135/9781452233260>
- Edgerton, J. D., & Roberts, L. W. (2014). Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *Theory and Research in Education*, 12(2), 193–220. <https://doi.org/10.1177/1477878514530231>
- Eguiluz González, V. (2008). La Educación Informal como Elemento de Integración Social. *Revista de Derechos Humanos Del IDELA*, 17.
- Erdelez, S., & Jahnke, I. (2018). Personalized Systems and Illusion of Serendipity: A Sociotechnical Lens. *Acm Sigir Chiir Wepir 2018, February*, 3. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1145/12345.67890>
- Espinoza Montero, V. M. (2011). La Educación No Formal en América Latina. Un Análisis en Base a los Paradigmas Económicos y Sociales Predominantes. *Horizontes Educativos*, 16(1), 75–82.
- Esquivel Marín, C. G. & García Barrera, M. E. (2017). La educación para la paz y los derechos humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia*, 23(33), 256–270. <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo Veintiuno Editores.

- Galtung, J. (1969). Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191.
- García, I. (2013). *Traducción Comentada. El Corán*.
- García Perilla, J. C., & Devia Garzón, C. A. (2018). Cultura y violencia en Latinoamérica: ¿qué hacer desde la seguridad ciudadana? *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 10(1), 158–174. <https://doi.org/https://doi.org/10.22335/rclct.v9i1.421>
- Garma, C. (2018). Conversion and religious mobility, proposal for analysis. *Cultura y Representaciones Sociales*, Marzo (25), 97–130. <https://doi.org/https://doi.org/10.28965/2018-024-04>
- Ghanem, E., & Wahab, N. M. (2018). The Effect of Recitation Quran on the Human Emotions. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(2), 50–70. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v8-i2/3852>
- Grewak, B. (2003). Johan Galtung: Positive and Negative Peace. In *Affiliation to the School of Social Science, Auckland University of Technology*.
- Hall, S. (2021). Cultural identity and diaspora. *Contemporary Postcolonial Theory: A Reader*, 110–121. <https://doi.org/10.4324/9781003135593-8>
- Hernández Flores, G. (2014). Políticas en EPJA en América Latina y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida. *Decisio*, 12–17.
- Knowles, M. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. AlfaOmega Grupo Editor.
- Leyva Cortés, S. (2024). Hamás y el concepto de resistencia como práctica cultural. *Pactum. Estudios Transdisciplinarios del Conflicto, Cultura de la Paz y MASC*, 7, 71–89. <https://doi.org/10.32870/pactum.v4i7.64>
- Lima, L. C. (2014). Revisión Crítica de la Hegemonía de un Cierta Concepto de “Aprendizaje a lo Largo de la Vida.” *Decisio No. 39, Septiembre-Diciembre*, 34–38. https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=41&Itemid=146
- Little, W., & McGivern, R. (2014). Introduction to Sociology - 1st Canadian Edition. In *Introduction to Sociology. 1st Canadian Edition*. BCCampus.
- Magendzo, A. (2012). Algunos principios pedagógicos orientadores de la educación en derechos humanos. *Decisio*, 32, 9–13.
- Mansson M., A. (2006). *Becoming Muslim: Western Women's Conversions to Islam*. Palgrave macmillan.
- Medina, A. (2019). *Islam-latino. Identidades étnico-religiosas. Un Estudio de Caso Sobre los Mexicanos Musulmanes en Estados Unidos* (First). El Colegio de Jalisco A.C.
- Mejía, R. (2005). Tendencias actuales en la investigación del aprendizaje informal. *Revista Electrónica Sinéctica ITESO*, 26, 4–11.
- Molina, B., Cano, M., & Rojas, G. (2004). Culturas, religiones y paz. In Molina & Muñoz (Ed.), *Manual de Paz y Conflictos* (pp. 95–118). Universidad de Granada.
- Mondragón, G. (2023). *En Búsqueda de la Religión: Cómo las Mujeres Mexicanas están Encontrando el Islam*. Editorial Maktaba.

- Mondragón, G. (2024). *From the Qur'an to Conversion, A Spiritual Journey*. NotionPress.
- Morales-Gonzalez, L., Alvarado-Martínez, E., & Carretero Hernández, A. (2022). Andragogía y Educación Adaptativa como Recurso de Inclusión en Clases de Inglés como Lengua Extranjera. *Biannual Publication, Revista Lengua y Cultura*, 4(7), 1–14.
- Mottaghi, M. E., Esmaili, R., & Rohani, Z. (2011). Effect of Quran recitation on the level of anxiety in athletics. *Quarterly of Quran & Medicine*, 1(1), 1–4.
- Mrazek, A. (2022). Attention training improves the self-reported focus and emotional regulation of high school students. *Technology, Mind and Behavior*, November. <https://doi.org/10.1037/tmb0000092>
- Navarro, Z. (2006). In search of a cultural interpretation of power: The contribution of Pierre Bourdieu. *IDS Bulletin*, 37(6), 11–22. <https://doi.org/10.1111/j.1759-5436.2006.tb00319.x>
- Nutefall, J. E., & Ryder, P. M. (2010). The Serendipitous Research Process. *Journal of Academic Librarianship*, 36(3), 228–234. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2010.03.005>
- Paredes-Chi, A. A., & Castillo Burguete, M. T. (2006). Entre la educación no formal. Transitando por ámbitos comunitarios participativos del área rural. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 41–57.
- Pereira, C. A., Hidalgo, M. V., & Jiménez, L. (2018). Procesos de aprendizaje adulto en contextos de educación no formal. *Universitas Psychologica*, 17(2), 1–10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy.17-2.paac>
- Perry, B., & Winfrey, O. (2021). *What Happened to You? Conversations on Trauma, Resilience and Healing* (First). Flatiron Books.
- Ramadan, T. (2010). *The Quest for Meaning. Developing a Philosophy of Pluralism*. Penguin Books.
- Ramírez Osorio, I. F. (2016). *Argumentación, decisión y justificación: retratos de conversos al Islam en Bogotá*. Universidad del Rosario.
- Rodríguez Illera, J. L. (2018). Educación Informal, Vida Cotidiana y Aprendizaje Tácito. *Teoría de La Educación*, 30(1), 259–272. <https://doi.org/10.14201/teoredu301259272>
- Rodríguez Nava, A., Couturier Bañuelos, D. P., & Jiménez Bustos, R. G. (2020). Escolaridad Básica en Personas Adultas en México: Derechos Humanos y Presupuesto Público. *Perfiles Educativos*, 42(170), 40–59. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59390>
- Salinas Arias, B. A. (2022). La Educación para la Paz desde Johan Galtung. *Análisis*, 55(102). <https://doi.org/10.15332/21459169.7634>
- Sealy, T. (2022). The betweenness of the double stranger: British converts to Islam and patterns of belonging. *Social Compass*, 69(1), 95–112. <https://doi.org/10.1177/00377686211018436>
- Shekha, M. S., Hassan, A. O., & Othman, S. A. (2013). Effects of Quran Listening and Music on Electroencephalogram Brain Waves. *The Egyptian Society of Experimental Biology*, 9(1), 1–7.

- Sierra Fontalvo, R. (2006). La Andragogía, modelo propicio para el desarrollo de la educación de adultos. *Prospectiva*, 4(1), 100–102.
- Soto Kiewit, L. D., Segura Jiménez, A., Navarro Rojas, Ó., Cedeño Rojas, S., & Medina Díaz, R. (2023). Educación formal, no formal e informal y la innovación: Innovar para educar y educar para innovar. *Innovaciones Educativas*, 25(38), 77–96. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4535>
- Spoliar, L., & van den Brandt, N. (2021). Documenting conversion: Framings of female converts to Islam in British and Swiss documentaries. *European Journal of Women's Studies*, 28(4), 471–485. <https://doi.org/10.1177/1350506820920912>
- Trujillo-Castillo, M. F., Perales Franco, C., & Riquelme Manzano, E. (2024). Conceptualizar la educación para la paz en México: construyendo paces desde pedagogías otras. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Nueva Epoca*, 54(2), 85–110. <https://doi.org/https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.621>
- Vargas Tamez, C. (2014). Los Múltiples Propósitos del Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Pautas para una Conceptualización. *Revista Decisio* No. 39, 3–11.
- Vroon-Najem, V. (2014). *Sisters in Islam. Women's Conversion and the Politics of Belonging: A Dutch Case Study*.
- Wadlinger, H., & Isaacowitz, D. (2011). Fixing our Focus: Training attention to Regulate Emotion. *Pers Soc Psychol Rev. Author Manuscript; Available in PMC*, 15(1), 75–102. <https://doi.org/10.1177/1088868310365565>. Fixing
- Wang, F., Baumeister, R. F., & Tang, Y. (2022). *Editorial: New paradigm of attention and attention training: Mechanisms and applications*.
- Wilson, T. D. (2000). Human information behaviour. *Informing Science. Special Issue on Information Science Research*, 3(2), 49–55.
- Yudkin Suliveres, A. (2023). Educar hacia una cultura de paz en el Siglo 21: Lineamientos para pensar y actuar. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8(18). <https://doi.org/https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0237>

Islam en la geoestructura internacional de poder: Un enfoque transestructural

Islam in the international power geostructure: A trans-structural approach

Erman Iván Carrasco Núñez

Universidad de Guadalajara, México

ivan.carrasco.epg@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4501-2227>

Recibido: 29/ 11/ 2024

Aceptado: 25/ 04/ 2025

Resumen

El presente artículo busca analizar la posición estructural del Islam como conjunto civilizatorio en el sistema internacional, utilizando el enfoque transestructural (propuesta teórico-metodológica correspondiente a la Geopolítica y las Relaciones Internacionales) para cuantificar su potencialidad a través del Índice de Poder Mundial (IPM), el cual brinda la oportunidad de posicionar a cada estado perteneciente a la civilización islámica (integrada en la Organización de Cooperación Islámica) dentro de la jerarquía de poder en la geoestructura internacional. Para ello, se centra la atención en la evolución hasta el lugar que ocupa en medio de una transición hegemónica histórica mundial dentro del Sistema Político Internacional de Posguerra Fría (SPI-PGF). El punto de partida es la relación interestatal organizada en dos ejes estructurantes: la competencia y la cooperación, concentrándose en el primero de ellos, con lo que se permitirá observar la heterogeneidad y multidimensionalidad de la distribución de poder nacional-internacional entre los estados señalados.

Palabras clave: Geoestructura, Islam, Geopolítica, Hegemonía, Índice de Poder Mundial

Abstract

This article analyzes the structural position of Islam as a civilizational group in the international system using the trans-structural approach (theoretical-methodological proposal for Geopolitics and International Relations) to quantify its potential using the World Power Index (WPI). This instrument makes it possible to position each state that belongs to Islamic civilization (*i.e.*, as members of the Organization of Islamic Cooperation) in the power hierarchy of the international geostructure. The study focuses on the evolution of these nations up to the places they now occupy in the context of a hegemonic, world-historical transition of the post-Cold War International Political System (PCW-IPS). The starting point is inter-state relations organized along two structuring axes: competition and cooperation. This report focuses on the former to visibilize the heterogeneity and multidimensionality of the distribution of national-international power among the states analyzed.

Key words: Geostructure, Islam, Geopolitics, Hegemony, World Power Index

Introducción

En el Sistema Político Internacional de Posguerra Fría (SPI-PGF)¹ se produjo un proceso tanto de globalización como de regionalización y, como consecuencia, se observaron dos fenómenos importantes en cuanto a la distribución de poder a nivel del sistema internacional: por un lado, algunas potencias comenzaron a experimentar disminución de su poder nacional-internacional y, con ello, de su proyección internacional; por otro lado, un grupo distinto de países empezó a emerger o, bien, a resurgir como potencias. Así lo demuestra, por lo menos, la

¹ El Sistema Político Internacional de Westfalia (SPI-W) se ha desplegado desde 1648 hasta 1990 con dos grandes períodos: 1) 1648-1945 y 2) 1945-1990 —este último también llamado Sistema Político Internacional de Guerra Fría (SPI-GF) o SNU—. El primero fue un sistema interestatal internacional, inicialmente eurocentrado, pero desde fines del siglo XVIII y, sobre todo, durante el siglo XIX se amplía a todo el mundo. Dicho sistema se regulaba por el principio de efectividad: el poder estatal de las principales potencias crea el “derecho internacional”. Con la caída del bloque soviético encabezado por la URSS, se dio inicio a una nueva etapa del Sistema Político Internacional de Post Guerra Fría (SPI-PGF) vigente y caracterizado por la existencia de un *proceso de transición histórica mundial* (Rocha y Morales, 2011, p. 15).

integración y ampliación del BRICS+,² integrando a un número de estados que cuestionan el *status quo* o, bien, atisban un escenario multipolar.³ Por lo tanto, partimos de considerar que en el escenario actual de transición existe un reclamo multipolar, multiregional, pluricivilizacional y contrahegemónico, por lo que se recurre a un enfoque teórico que ayude a exponer la posición de los actores y sus posibilidades de movilidad en la interacción mundial (Rocha *et al.*, 2024).

Dentro del SPI-PGF, nos centramos en la posición estructural de los países que forman parte de la civilización islámica representados en la membresía de la Organización de Cooperación Islámica (OCI)⁴ y la forma en la que se encuentran ubicados en la geoestructura internacional de poder. El objetivo central de este texto pretende responder a cuál es la posición de los estados pertenecientes a la civilización islámica en la geoestructura internacional de poder; para cumplirlo, se parte de la propuesta teórica del enfoque transestructural planteado por Alberto Rocha y Daniel Morales (2011, sección 2), con la intención de medir el poder nacional-internacional de los Estados de esta pertenencia, así como su medición y su fórmula de distribución con el resto del sistema internacional.

Con esa finalidad, la primera sección comienza identificando la unidad de análisis y las formas en las que esta se ha observado, tanto como concepto analítico, como realidad fundante de una historia material concreta. Se recurre a una revisión conceptual y a un rastreo histórico breve que dé la pauta general sobre cómo observamos al conjunto de estados miembros de la OCI como representantes del islam y la civilización islámica en el Sistema Internacional actual. Por su parte, la segunda sección aborda las propuestas teórico-metodológicas del enfoque transestructural para medir, describir y analizar el objeto de estudio.

² Inicialmente llamados BRICS, es una plataforma política de países emergentes integrado originalmente por Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica (por sus iniciales se identifican), que se ha ampliado a nueve miembros más, entre los que destacan cuatro pertenecientes a la civilización islámica: Irán, Egipto, Emiratos Árabes Unidos y Arabia Saudita —este último sin participación formal en la cumbre de Kazan 2024—.

³ Así lo demuestran, por ejemplo, las declaraciones del presidente de Rusia, Vladimir Putin, a su homólogo chino, Xi Jinping: “ambos apoyamos el desarrollo de un *orden global multipolar* más justo y trabajamos para garantizar una seguridad indivisible en Eurasia y en el mundo en su conjunto [...] Los esfuerzos conjuntos de Rusia y China desempeñan un importante papel estabilizador en los asuntos globales” (como se citó en Isachenkov, 2025). De la misma forma, la posición de Irán que ha cuestionado el unilateralismo de Estados Unidos y ha compartido la expectativa de una nueva *estructura global multipolar* con las potencias regionales en ascenso. Por lo tanto, ha acogido con satisfacción el declive relativo de Estados Unidos como superpotencia y ha vislumbrado el surgimiento de un orden posoccidental (Zamirad, 2024). De esta forma, Rusia, China e Irán se encuentran en diversos foros multilaterales compartiendo intereses estratégicos comunes.

⁴ Denominada originalmente como Organización de la Conferencia Islámica en 1969, aunque fue puesta en marcha hasta 1971, intentó unificar a la diversidad de estados de civilización islámica en contrapartida de los movimientos nacionalistas étnicos o ideológicos. En 2011 adoptó el nombre actual.

Con estos dos elementos, se cotejan los conceptos teóricos con el análisis empírico para observar el posicionamiento de los estados miembros de la OCI en la geoestructura de poder internacional.

Una cuarta sección discutirá el debate actual al interior de la civilización islámica en el proceso de transición mundial actual, sus alianzas, estrategias y acciones como entidades diversas. Finalmente, se cierra con unas palabras como conclusión. El trabajo incluye un par de anexos metodológicos y gráficos, mapas y esquemas que acompañan el análisis central.

Sección 1. Los estados miembros de la OCI como representantes del Islam y la civilización islámica en el Sistema Internacional actual

Para hablar del Islam de manera general y amplia en este artículo se toma como referente a los países que integran la OCI para representar a la *civilización islámica*. “Civilización” entendida en dos sentidos: uno en singular (acepción I) y otro en plural (acepción II). El primer caso fue utilizado por los antropólogos del siglo XIX para referirse a “una supuesta secuencia evolutiva: del salvajismo se pasa a la barbarie y de ahí a la civilización”, una forma de autonombrarse y diferenciarse en sí mismos y en su propio concepto de avance (Wallerstein, 2007, p. 319). Mientras que el segundo sentido

hace referencia a una concatenación particular de cosmovisión, costumbres, estructuras y cultura (tanto cultura material como alta cultura), todo lo cual forma cierto tipo de conglomerado histórico y que coexiste (aunque no siempre de forma simultánea) con otras variantes de este fenómeno (p. 297).

Es así como usamos el adjetivo “islámico” para referirnos al conjunto de pueblos que tienen como núcleo cultural el mensaje revelado por el Profeta Muhammad (Pb) a partir del Noble Corán.

De esta forma, para su análisis, el *Islam* abarcaría no sólo el aspecto religioso, sino también el civilizacional, teniendo en cuenta la distinción hecha por Marshall G. Hodgson (1974) entre religión (islam) y civilización (*islamicate society*). La primera se ciñe al sistema religioso propiamente dicho, mientras que la segunda, se enfoca en todos los aspectos culturales, artísticos, científicos y políticos de las sociedades influenciadas por aquella, aunque no necesariamente exclusivo de musulmanes. Esta distinción ha permitido analizar a la civilización islámica en un sentido más amplio, incluyendo las contribuciones de cristianos, judíos y otros grupos religiosos —o no— en su interior (pp. 57-60), sobre todo en lo referente a su devenir histórico material y al ser estudiado como un conjunto generalizado. Incluso, entre los estudiosos del tema, se ha propuesto diferenciarlos lingüísticamente con el uso de minúscula para el primero y mayúscula

para el segundo. Teniendo en cuenta esta observación, en el presente trabajo se utiliza “Islam” con mayúscula no sólo para hablar de civilización, sino también de la religión, por tratarse de un sustantivo propio visto desde la lengua árabe y la importancia de esto en su traslado a lenguas romances.

En el presente trabajo se usa el término “civilización islámica” para referirse a ambos aspectos, tanto el religioso como el cultural, tomando en cuenta la consideración que hace Immanuel Wallerstein (2005) de observar el Islam como una *religión mundial*, definida “para describir a un limitado número de religiones que existían en amplios territorios, a diferencia de las estructuras religiosas de las tribus”, junto al cristianismo, judaísmo, budismo, taoísmo e hinduismo (pp. 136-138).⁵ En este sentido, la civilización islámica surge a partir de los principios establecidos por el Islam en cuanto a religión, la cual abarca tres aspectos centrales: 1) la fe (la creencia); 2) la ética; y 3) las prácticas. Sobre estos ejes se edifican las relaciones sociales generales que dan pauta a la construcción general de “la civilización”.

No obstante, esto no debe llevar a creer que al hablar del Islam se refiere a un conjunto único, homogéneo y monolítico —como ha sido usual estudiarlo desde el *Orientalismo* y sus versiones neo-orientalistas—,⁶ o como un bloque unificado para actuar en colectividad a partir de una identidad, como lo expondría Samuel Huntington con el “choque de civilizaciones” (2019 [1996]); sino, más bien, como una civilización que alberga diversas culturas, lenguas, pueblos, incluso, múltiples formas de interpretación de los asuntos religiosos; sin descuidar las prácticas que dan origen a diversos campos de la actividad humana, tales como la economía, la política, el arte y la estética. Como señaló Nile Green (2020): “un caleidoscopio más complejo de formas de fe cambiantes y en pugna”, al que, en su versión contemporánea denominaría “Islam Global” (p. 2). Y, a su vez, diferenciada de otras civilizaciones existentes por sus valores, prácticas y creencias —cosmovisión y modos de vida—.

Además, como Hodgson enfatizó, la civilización islámica no debe verse únicamente como una extensión exclusivamente árabe y de Asia Occidental —referenciado como Medio Oriente u Oriente Medio—, sino como un fenómeno

⁵ Wallerstein añade que su uso comenzó en el siglo XIX; también se refiere al concepto *tribu*, el cual fue un término utilizado por los antropólogos en el mismo siglo “para describir la unidad en la que se ubicaban los pueblos preliterarios” (2005, pp. 136-138).

⁶ El *Orientalismo* refiere a los estudios realizados por las Ciencias Sociales europeas del siglo XIX para hacer referencia a los “pueblos <petrificados> con escritura” en diferencia con los “pueblos primitivos, estudiados bajo la antropología y los “estados modernos”, bajo la política, sociología y economía (Wallerstein, 1999, p. 23). Esta denuncia al “orientalismo” como disciplina y su posterior “estado de crisis” la realizó Anouar Abdel-Malek en 1963 utilizando los elementos teóricos de la sociología marxista (1981, pp. 73-96) y es expuesto por Edward Said (2013) como una empresa que pone al servicio del colonialismo europeo los saberes de los estudiosos sobre el tema, en una mezcla *foucaultiana* de saber y poder (2013[1978]).

global que abarca diversas espacialidades e identidades; que además influyó —y ha sido influenciada— de manera profunda en múltiples culturas y regiones, siendo parte integral del desarrollo de la historia mundial, por encima de los criterios eurocentristas, mostrando las innovaciones fundamentales para el desarrollo de la ciencia, la filosofía y el comercio global, incluso, antes del ascenso europeo (1974 [I], pp. 60-62).

Por esa razón, para fines de este estudio, se entiende que el Islam crea las características de una civilización que por necesidades propias van adquiriendo características particulares. Esto no significa que en su desarrollo no se generen diversidades que deriven en formas variadas de observar tanto el esquema religioso como el cultural, sobre todo, si se trata de una espiritualidad en expansión desde su manifestación hasta la actualidad. Y que, a lo largo de su historia, ha tenido que convivir con otras formas de vida y pensamiento.

Sólo para hacer una breve referencia a esta evolución, se encuentra que la civilización islámica ha jugado un papel relevante desde su surgimiento en el siglo VII hasta el siglo XIII d. C. —momento en el que se enfrenta a la invasión externa de los mongoles y una división interna, correspondiente a la disputa por la institución califal—, que resurge en el siglo XV con una pretensión de unidad política bajo los otomanos. No obstante, al mismo tiempo, va sufriendo un declive relativo frente a la emergencia de un *sistema-histórico* que se alza en contraposición para incorporar a los otros sistemas-históricos durante el siglo XIX y quedar completamente dentro en el siglo XX.⁷ A este respecto, Wallerstein (1999) señala que

para fines del siglo XIX, la economía-mundo capitalista se había extendido sobre todo el planeta, absorbiendo, según parece, a todos los demás sistemas históricos. Así que, por primera vez en la historia del planeta hubo un solo sistema histórico en el orbe. Se creó una situación estructural completamente nueva, ya que ahora no había sistemas históricos coexistentes fuera del único sistema superviviente llamado economía-mundo capitalista (p. 252).

Es importante señalar su relación particular con Europa, ya que mientras en algunas zonas de este continente se instituía la Paz de Westfalia (fundamentación y primer periodo del SPI-W), la civilización islámica se encontraba en pleno auge político bajo el sultanato⁸ concentrado, particularmente en el *Devlet Osmanlı*

⁷ Las fechas señaladas toman en cuenta la periodización hegemónica del sistema-histórico actual en declive —el sistema mundo moderno capitalista/colonial, como lo describiría Wallerstein y al que se le suma Aníbal Quijano— que se afianza en el calendario cristiano gregoriano solar. Difiere a la periodización procedente del Islam en cuanto a fechas y coyunturas, el cual cuenta con su propio cómputo y calendario.

⁸ Se utiliza el término sultanato a modo de referir al poder político existente en contraposición al imperio, debido a la carencia de una figura de emperador, su símil europeo. Referirnos particularmente a los otomanos es únicamente para definir un conjunto pluriétnico

(literalmente el “Estado Otomano” y en la historiografía europea conocido como el “Imperio Otomano”) y rivalizaba con el ascenso del Imperio Español, el cual pretendía la instauración de un *imperio-mundo*.⁹ La pugna estuvo centrada en aspectos civilizacionales-religiosos: cristiandad versus Islam, pero en el fondo subyacía el control geopolítico del comercio, las rutas, los territorios y la población, además, de una pretendida hegemonía imperial.¹⁰ Según refiere Wallerstein (2011a, pp. 95, 426, 458-459), el *Devlet Osmanlı* no se incorporó a la economía-mundo en sus inicios sino que permaneció en la “arena externa” hasta “la segunda mitad del siglo XVIII y en la primera mitad del XIX” (2011b, p. 179), cuando se desata la etapa colonialista.¹¹ Ya el siglo XX fue un período tumultuoso para los otomanos que, eventualmente, condujo a su colapso, desintegración y la creación de múltiples estados repartidos entre las potencias coloniales/imperiales vencedoras de la IGM.

y plurireligioso que representa a la civilización islámica para fines analíticos, no se agota en este espacio ni margina las expresiones islámicas en otros espacios existentes de la época, pero que, por cuestión de espacio, se omiten en la explicación, más no en el entramado cultural al que pertenecen.

⁹ Respecto al *imperio-mundo* se toma la referencia de Wallerstein que la define como “una enorme estructura burocrática con un centro político y un eje de división de trabajo pero culturas múltiples” y que ha sido la forma de gobierno regular a lo largo de la historia (2005, p. 126). Asimismo, se recupera la periodización realizada por Wallerstein, quien señala que el inicio del SMM se sitúa entre 1450 y 1600 —el “largo siglo dieciséis”—, como una etapa transitoria del feudalismo al capitalismo como modo de producción, en la época de los descubrimientos geográficos y tecnológicos. Se localizó en el noroeste de Europa y el Mediterráneo occidental-cristiano, que comprendía la península Ibérica, Europa central y la región báltica (Wallerstein, 2011, p. 94). Además, se diferencia al imperio-mundo como sistema histórico del *sistema-mundo*, en sus mismos términos conceptuales.

¹⁰ Mientras existía la disputa entre los otomanos y el Imperio Español, este último aprovechó la rivalidad inter-islámica y buscó alianzas con el Shah Ismail de Persia. A su vez, por la rivalidad inter-cristiana de Francisco I de Francia contra Carlos V de España, se estableció la alianza de Francia con el Imperio Otomano a cargo de Solimán I, la cual fue efectiva hasta la invasión a Egipto de Napoleón Bonaparte (1798-1801).

¹¹ Sobre esto, el autor refiere unas precisiones que se hicieron con base en datos proporcionados por Frederic Lane y Faruk Tabak en el que reclamaban que el Sultanato Otomano sí pertenecía a la economía-mundo del siglo XVI. Es así como Wallerstein se mantuvo abierto a consideraciones de tipo espacial con base en fuentes sólidas, pero mantuvo la esencia del planteamiento: no es lo mismo el comercio de “mercancías a granel y mercancías preciosas” (Wallerstein, 2011, pp. XXI-XXII). Wallerstein indica que “La arena externa de una economía-mundo está compuesta por aquellos otros sistemas mundiales con los cuales una economía-mundo dada mantiene algún tipo de relaciones comerciales, basadas primariamente en el intercambio de objetos preciosos, lo que a veces se ha llamado «comercios ricos»” (Wallerstein, 2011a, p. 426).

No se deben pasar por alto las disputas de carácter geopolítico al interior de la civilización islámica, entre aquellas otras formaciones políticas que Hodgson (1974) calificó como “Imperios de la Pólvora” para referirse, además del Devlet Osmanlı, a la dinastía Safaví —en la actual Irán— y el sultanato Mogol —en el subcontinente indio—, del siglo XVI al XVIII, por señalar sólo algunas características imperiales y rivalización por la hegemonía islámica.

Con estos elementos históricos referidos a la civilización islámica, observamos, entonces, que el momento de formación y fundamentación del SPI-W es centralmente europeo y, como sostiene Mohammed Bedjaoui (1995), estos elementos abarcan tanto los componentes económicos como jurídico-políticos y culturales. Esta formulación eurocentrada del sistema westfaliano es descrita en los siguientes términos:

En correspondencia con el orden económico circundante, ese derecho se presentaba como (a) un derecho oligárquico llamado a regir las relaciones entre Estados civilizados miembros de un club cerrado; b) un derecho plutocrático que autorizaba a esos Estados a colonizar y a explotar los recursos de otros pueblos; (c) un derecho no intervencionista al máximo, y por tanto lo bastante elaborado para permitir, por una parte, un amplio *laissez-faire et laissez aller* a los Estados del club, y, por otra parte, una conciliación de esa libertad de acción reconocida normalmente a todos estos Estados (pp. 26-27).

Este derecho internacional clásico aparecía entonces como un cuerpo de normas con un contenido geográfico preciso (era un derecho europeo), una inspiración ético-religiosa (era un derecho cristiano), una motivación económica (era un derecho mercantilista) y con objetivos políticos (era un derecho imperialista) (pp. 30-31).

Esta fase está regulada por el *principio de efectividad* para crear las normas jurídicas y el acontecer internacional. Cuenta con la integración de otros estados fuera de la geografía europea, pero, bajo sus influjos geoculturales catalogados como “civilizados”, los estados son reconocidos en condiciones de igualdad jurídica, aunque de forma no explícita se reconoce la competencia y, por lo tanto, la existencia de una jerarquía internacional sistémica intrínseca.

A este reto se enfrentaría la civilización islámica en su encuentro con Europa y el sistema internacional que se instituye. Sin embargo, Bedjaoui reconoce la existencia de tres “contestaciones” a ese sistema eurocentrado que ha cambiado la dinámica “europea” por una de alcance “internacional”, sobre todo, en lo que refiere a la participación de los estados en la creación jurídica del Derecho Internacional: 1) la acusación “geográfica” de un derecho europeo que se inicia con las independencias americanas primero, con la elaboración de la Doctrina Monroe de Estados Unidos y, segundo, con la creación de un derecho latinoamericano por parte de los países del sur de América; 2) la acusación “ideológica” de la creación de un “derecho burgués” por parte de la Revolución bolchevique de octubre de 1917; y 3) la acusación “económica” de un derecho de los “ricos” que

procedió del proceso de descolonización de las décadas de los 50s y 70s que compondrían el Tercer Mundo (1995, pp. 30-31).

La segunda fase del SPI-W que se inició en 1945, tras el fin de la Segunda Guerra Mundial (SMG), hereda los componentes jurídicos existentes en la fase previa, incluida la regulación colonial prevista desde la creación de la Sociedad de Naciones (SDN), primer esfuerzo por regular de manera institucional la actuación internacional. Con ese trasfondo, 52 Estados soberanos firman la Carta de San Francisco que crea la ONU, y tan sólo 7 de estos Estados de población musulmana son jurídicamente independientes y se les permite formar parte como miembros fundadores de la naciente organización.¹²

En esta fase toma lugar el proceso de descolonización que señalamos anteriormente y que significó la creación de nuevos estados en el sistema internacional mediante el ingreso formal a la ONU bajo las fronteras existentes creadas a partir del reparto colonial, donde la mayoría de estados de nuevo ingreso estaban situados en un plano de subdesarrollo en todos los niveles, producto del *desarrollo desigual* impulsado desde la metrópoli hacia su colonia (Sierra Kobeh, 2007, pp. 28-31). Esta situación se acentuó en el estado postcolonial que, además, como el resto del sistema internacional, se encontraba bajo el esquema de la Guerra Fría, lo que significó el alineamiento implícito o explícito a un bloque de poder y, también, la aplicación de diversas estrategias de desarrollo económico y diferentes regímenes políticos.¹³

El aumento de estados dentro del SNU no significó un cambio en la ecuación lógica de número versus fuerza (efectividad). Dicho de otro modo, el aumento de estados soberanos no significó un cambio sustancial en la norma existente ni en la creación de nuevos mecanismos de participación, ni en la interpretación jurídica y, mucho menos, la derivación de sus acciones con base en el principio de la mayoría, pues el núcleo del SNU está dirigido por el Consejo de Seguridad (CSNU), a manos de los países aliados vencedores de la SGM, poseedores del derecho de veto. Así, Velázquez Elizarrarás (2011) condensa la postura en señalar que

al crearse una nueva minoría formada precisamente por esos países triunfantes, que aun reteniendo la riqueza y el poder militar ya no pudieron continuar un diálogo ventajoso con las naciones que antes controlaban, se produjo un claro ambiente de descontento por parte de los países poderosos al tener que aceptar su nueva posición minoritaria (p. 168).

¹² Estos estados son Egipto, Irán, Líbano, Arabia Saudita, Siria, Turquía, Iraq, Afganistán y Yemen. Aunque independientes, se integraron el primero hasta 1946 y el segundo en 1947. Los otros estarían bajo ocupación colonial legalizada por el Derecho Internacional.

¹³ Observamos la existencia de divisiones regionales en consonancia con los bloques internacionales de la Guerra Fría: por un lado, los países conservadores, alineados al capitalismo; por otro, los países revolucionarios, cercanos al comunismo; y, un tercer bloque aparentemente no alineado (Sierra Kobeh, 2008).

A la división Este/Oeste —procedente del quiebre ideológico de la Guerra Fría—, en plena etapa de *détente*, se abrió una nueva brecha Norte/Sur principalmente económica, pero abarcando, también, componentes culturales. Podemos constatar este quiebre en: 1) la decisión de los países miembros de la OPEP (Organización de Países Exportadores de Petróleo) de dejar de vender petróleo a los países que apoyaban al régimen israelí en su guerra contra los países árabo-islámicos en 1973; 2) el impulso de la declaración del establecimiento de un Nuevo Orden Económico Internacional (NOEI) en 1974; y 3) el primero, más lento y difuso, la crítica al orden mundial liberal y el proceso de toma de conciencia de las civilizaciones no europeas en el acontecer internacional, desde 1968. En los tres momentos señalados, la civilización islámica está inmersa, no como conjunto, sino, a partir de su diversificación en *estados-nacionales*, de formas diferenciadas y siempre enmarcada en las dinámicas estructurales existentes.

Los Estados soberanos modernos que conforman la civilización islámica en la actualidad, representados en la OCI, lo hacen desde una postura ambivalente, paradójica, antinómica y, en los casos más acabados, aún en etapa teórica-experimental. Todos los Estados que se formaron siguieron el principio de Estado-Nación, o simplemente Estado, fundamentalmente europeizado, delimitando fronteras territoriales, un determinado grupo poblacional basado en un componente étnico y una forma de gobierno procedente de las ideas europeas de ilustración, con una pretensión de modernizarse, en los términos planteados por la modernidad europea. Así observamos que en el espacio islámico se crearon Estados con formaciones políticas, económicas y sociales integradas al sistema internacional, dejando de lado sus propias instituciones políticas o, en todo caso, articulando formas previas con las nuevas, dando origen a procesos y regímenes mixtos. Así llegan al SPI-GF, donde se alinean según la circunstancia bipolar y, luego, en el SPI-PGF, con una presumible toma de conciencia y un reclamo multipolar.

Teniendo como punto de análisis el escenario de Posguerra Fría (SPI-PGF), la mirada se posa sobre los 58 Estados que forman la OCI, repartidos en cuatro continentes, y que representan a la civilización islámica —aunque no está demás señalar que esta no se reduce ni al aspecto estatal ni geográfico, debido a que la presencia del Islam, sus practicantes, sus enseñanzas y sus símbolos se encuentran en la totalidad del planeta y de múltiples formas de manifestación—. ¹⁴ Sin embargo, debido a las características del presente estudio en cuanto a enfoque teórico-disciplinar, nos centramos en el “estado” como unidad de análisis

¹⁴ Datos publicados por *Le Monde Diplomatique* de 2012 revelan que hay 1, 500 millones de musulmanes en el mundo, equivalente al 22% de la población del planeta (Gresh, 2012, p. 23). En el estudio que realizó el *Pew Research Center* en 2010 se dio a conocer que el Islam ocupaba el segundo lugar a nivel mundial con 1, 600 millones de musulmanes, es decir, el 23% de la población, y estimaba que para 2050 el número incrementaría hasta 2, 800 millones, lo que equivaldría al 30% de la población mundial total (Pew Research Center [PRC], 2015, p. 7).

Por ello, utilizamos como primera referencia las cinco regiones macrogeográficas de carácter continental y sus veintidós subregiones propuestas por la ONU en su clasificación M49 (UNSD, 1999),¹⁵ para luego identificar a los países que integran la OCI según su georeferencia por subregión (véase Mapa 2), los cuales se encuentran repartidos en: 1) América del Sur; 2) Asia Sudoriental; 3) Asia del Sur; 4) Asia central; 5) Asia Occidental; 6) África del Norte; 7) África Oriental; 8) África Central; 9) África Occidental; 10) Europa del sur (véase anexo 2).

¹⁵ Para dicha clasificación, consúltase Hernando, Celia (2024). “El geoesquema de la ONU: así divide el mundo la organización internacional”. *El Orden Mundial.com*. Disponible en: <https://goo.su/KKFBdd>

- Mapamundi Eurocentrado Modelo Mercator con los cuatro puntos cardinales y resaltando los países que integran la Organización de Cooperación Islámica (OCI) como espacio de *Civilización Islámica*.
- Representación del *Sistema Internacional* (Sistema Mundial Moderno/Colonial) con sus tres subsistemas:
 - **Geopolítico:** División política reconocida Sistema Internacional Estatal - Sistema Político Internacional (SPI)
 - **Goeconómico:** Línea Horizontal (X) de la División Axial del Trabajo: Norte y Sur Global
 - **Geocultural:** Línea Vertical (Y) eje Geocultural Histórico: Oriente y Occidente (Global)
- El adjetivo “Global” en estos últimos denota una característica no estrictamente geográfica —por no abarcar el espacio que le corresponde según el punto cardinal—, sino ciertos rasgos compartidos entre un grupo de Estados, como pueden ser el colonialismo (neocolonialismo), la estructura social y económica con grandes desigualdades en niveles de vida, la esperanza de vida o acceso a recursos, que han llegado a ser catalogados como “en vías de desarrollo” según la teoría del desarrollismo lineal para dividir principalmente al Sur y, en consecuencia, al Norte. Asimismo, utilizamos la misma adjetivación tanto para el oriente como el occidente en virtud de señalar su connotación ideológica más que formalmente geográfica. En este supuesto, se considera la existencia de un “Oriente global” y un “Occidente global”. Se ha llegado a utilizar el término “occidente colectivo” para referirse al “espacio nor-atlántico”, comúnmente denominado “occidental”. Las fronteras no están totalmente definidas, son dinámicas según la estructura histórica o el orden mundial vigente.

Sección 2. Enfoque Transestructural: Una propuesta teórica del Sistema Internacional

Para la revisión de la situación de la civilización islámica actual, conformada por la formación de Estado-Nación Modernos —o simplemente *Estado*— integrados en la OCI, se propone hacer uso de la herramienta teórico-metodológica procedente del “enfoque transestructural” de Daniel Morales y Alberto Rocha, desarrollado en *National Power and International Geostructure* (2024).¹⁶ Tal

¹⁶ Todas las referencias a ellos pertenecen a esta obra y la traducción que se realiza es propia. Por cuestiones de espacio no se cita el texto en idioma original, pero se pide al lector consultar dicha obra. Cuando se trata de otro texto de los mismos autores se refiere al que corresponde. En la obra participan diversos autores a los que se les da el crédito con las páginas citadas cuando es el caso.

enfoque busca integrar y, a su vez, superar los debates internos de las Relaciones Internacionales bajo una propuesta interparadigmática y transestructural, ya que, a pesar de utilizar el análisis del *sistema mundo moderno* (SMM) propuesto por Wallerstein y elementos de Geopolítica —tanto clásica como crítica—, integra elementos fuera de estos marcos sistémicos.

Algunos puntos de partida que se consideran es observar al *Sistema Internacional* como

un escenario complejo y dinámico en el que interactúan numerosos actores que persiguen sus propios intereses y objetivos a escala global. Este sistema, que abarca las relaciones entre los Estados y otros actores internacionales, así como las instituciones internacionales, desempeñan un papel esencial en la configuración de la política global y en la toma de decisiones que afectan a la comunidad internacional en su conjunto (Morales y Rocha, 2024, p. 2).

Dicho Sistema Internacional, en conjunto,

se distingue por una dinámica estructural general y una dinámica agencial específica. Se entiende que un sistema internacional está plenamente constituido cuando ha desarrollado un **orden** basado en dos variables principales: la competencia y la cooperación, que actúan como los dos ejes del sistema (p. 3).

Dentro de la estructura, el eje de la **competencia** se basa en las semejanzas y diferencias reales entre los Estados, y establece una *jerarquía interestatal* basada en el *poder nacional-internacional*, dando forma a una *geoestructura internacional de poder*.¹⁷ El eje de la **cooperación** reside en la igualdad jurídica entre los Estados, donde los actores estatales interactúan a través del Derecho Internacional (DI) y se relacionan a través de las instituciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Aunque el eje de la competencia es esencial, no determina completamente los procesos de la política mundial. Aquí se despliega el interés nacional de los Estados y se ejerce su autonomía. El eje de la cooperación o igualdad jurídica, aunque secundario, se ajusta y se prepara en relación con el eje de la competencia. En este eje de cooperación, que tiene su propia singularidad y dinámica, se define la soberanía de los Estados y se promueve el interés internacional (Morales y Rocha, 2024).

¹⁷ La *geoestructura* [cursivas añadidas] implica la forma en que cada Estado ejerce su poder nacional-internacional, lo que le otorga una posición única y diferenciada en el sistema internacional (*jerarquía*). La posición de un Estado en la geoestructura refleja su nivel de influencia y participación en los asuntos internacionales. Sin embargo, es importante destacar que estas posiciones de los Estados en la geoestructura son dinámicas y pueden cambiar con el tiempo a medida que evolucionan sus capacidades y poder en el ámbito internacional (Morales y Rocha, 2024, p. 13).

Respecto a la *agencia*, Morales y Rocha (2024) sostienen que “es lo que le inyecta vitalidad a toda la política mundial. Aquí cobran relevancia tanto la política interna como la política exterior de los Estados, así como sus perspectivas en los tres subsistemas: geoeconómico, geopolítico y geocultural” (p. 13). Los autores añaden que las políticas internas y externas de los Estados están estrechamente vinculadas y se influyen entre sí, ya que ambas son políticas públicas; las dos acciones estatales retroalimentan las capacidades de los Estados, afectando sus perspectivas de ascenso, declive o estancamiento. Particularmente, la política exterior orienta las proyecciones en todas sus dimensiones internacionales de los Estados.

El aspecto histórico es esencial para el enfoque transestructural, ya que ayuda a comprender las etapas de inicio, formación y declive. Para explicar esto, se sostiene que

la política mundial se desarrolló en un contexto de anarquía y descentralización en el Sistema Político Internacional de Westfalia (SPI-W), pero desde mediados del siglo XX se encuentra en un contexto de semi-anarquía y centralización relativa en el Sistema de las Naciones Unidas (SNU) (Morales y Rocha, 2024).

En este marco de interacción sistémico e histórico, se proyecta el *poder nacional-internacional* de los Estados basados en la evolución y desarrollo de sus capacidades, tanto **materiales**, como **semimateriales** e **inmateriales**. Estas son posibles de cuantificar para revisar el ritmo de movimiento existente, ya sea para aumentar, disminuir o mantenerse. Al respecto, Rocha y Morales advierten que

El poder nacional-internacional de los Estados es un componente intrínseco desde los orígenes del sistema internacional y su dinámica política. Aunque en el corto plazo pueda dar la impresión de estabilidad, la posición de los Estados en el eje de competencia sufre cambios significativos en el mediano y largo plazo. Es importante destacar que la geoestructura internacional es resiliente, ya que alteraciones parciales, como el ascenso o caída de uno o dos Estados en sus niveles de poder nacional-internacional, no la afectan sustancialmente. Para que la geoestructura internacional cambie y, en última instancia, desafíe el orden internacional, se requieren alteraciones sustanciales en los poderes de nivel medio y superior.¹⁸

¹⁸ El *poder nacional-internacional* de los Estados es el “producto de la sumatoria y combinación de las capacidades materiales, semi-materiales e inmateriales que se expresan en un momento histórico determinado del desenvolvimiento del sistema internacional” (2018, pp. 152-153). De este modo, se encuentra que dicho poder está “distribuido de manera desigual y heterogénea”, que los dispone en una “estructura o jerarquía internacional” (geoestructura), lo que implica observar en su conjunto el sistema, así como escalas geográficas más acotadas —regionales y subregionales— y diversos asuntos de la actividad internacional —seguridad, energía, cultura, deportes, etcétera— (2022, p. 45). Tal poder del Estado en ambos campos —interno y externo— observa una integración multidimen-

Para el enfoque transestructural, el Estado ocupa un lugar central, aunque no visto como una entidad unitaria y homogénea —como a menudo se observa en los análisis de la Ciencia Política—, sino que adquiere dimensiones plurales en su composición interna y en sus relaciones con el exterior y con diversos actores internacionales no estatales, sin dejar de ser el actor preponderante dentro del SPI. A este respecto, Morales y Rocha (2024) sostienen que

Las unidades estatales ocupan un lugar central en el sistema, siendo responsables no sólo de salvaguardar y promover los intereses de sus ciudadanos a nivel internacional, sino también de establecer una red de relaciones diplomáticas, comerciales y políticas. En consecuencia, sus acciones tienen un impacto directo en la estabilidad y dinámica del sistema internacional. Además de los Estados, otros actores juegan un papel significativo en este sistema. Las organizaciones internacionales actúan como plataformas para que los Estados negocien y resuelvan disputas, así como para abordar cuestiones de interés común, como el cambio climático, la seguridad internacional, el desarrollo económico, etc. Entre ellas, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) juega un papel crucial, trascendiendo su papel de simple organización. La ONU funciona como un foro que involucra a diversas organizaciones, instituciones y regímenes en la promoción de la cooperación y la paz mundial. Esto da lugar a un sistema de gobernanza comúnmente conocido como el SNU. Sin embargo, tanto el Sistema Interestatal como el Sistema de las Naciones Unidas se encuentran en medio de una crisis. Esta crisis se manifiesta en la incapacidad de las instituciones internacionales y de la ONU, así como de las instituciones gubernamentales nacionales, para ejercer una gobernanza efectiva y condiciones adecuadas de gobernabilidad en el ámbito de los procesos transnacionales. Estos problemas están interconectados en los siguientes diferentes niveles geográficos: globalización, regionalización, subregionalización (p. 4).

Tras la implosión de la URSS (Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas) se da fin al SPI-GF y se asiste a la nueva etapa del SPI-PGF, que cuenta con tres características. La primera de ellas se refiere a la eliminación de la confrontación entre el “occidente capitalista” y el “oriente comunista” como principio político ideológico para dirigir la economía y la sociedad que identificó al SPI después de la SGM.¹⁹ En segundo lugar nos encontramos con nuevas formas de alineamientos, basándose en intereses de carácter regional y/o subregional. La tercera consiste en un reclamo contrahegemónico y multipolar, procedente de cosmovisiones

sional que, para efectos de su cuantificación, se compacta en las señaladas tres dimensiones: material, semimaterial e inmaterial, a partir de los postulados que cada enfoque teórico de las RRII aportó para su análisis. La propuesta para su medición es el Índice de Poder Mundial (*World Power Index, WPI*). Cfr. <https://www.worldpowerindex.com/>

¹⁹ A este respecto, se recupera lo planteado por I. Wallerstein (2007, p. 11) al señalar que la propia Guerra fría constituía la *pax americana*, una como razón de la otra.

no-europeas, otrora marginadas del pensamiento político, filosófico y cultural e inferiorizadas en el marco de la historia mundial eurocentrada.

Según el enfoque transestructural, esto ha supuesto una “crisis sistémica” visible en diferentes niveles espacio-temporales, que Morales y Rocha (2024) clasifican así:

1) Nivel global (globalización).

se caracteriza por abarcar todo el planeta; es persistente en el tiempo, al tiempo que se desarrolla intensa y rápidamente en el espacio; es complejo, pues abarca aspectos económicos, sociales, culturales y políticos; es abstracto, carente de una materialidad y territorialidad definidas; y, finalmente, es heterogéneo, profundizando las disparidades en el desarrollo entre el Norte y el Sur, así como la brecha entre ricos y pobres (p. 4).

2) Nivel de lo regional (integración regional o regionalización).

entendida como el proceso de correlación entre áreas geográficas específicas que abarcan dos o más Estados, y que comparten objetivos preconcebidos y características particulares, ha evolucionado desde una dimensión exclusivamente económico-comercial a una multidimensionalidad que incluye aspectos sociales, políticos, culturales e ideológicos. Este proceso ha llevado a los Estados involucrados a volverse interdependientes, adquiriendo propiedades sistémicas que no tendrían si permanecieran aislados” que ha significado un potencial geoestratégico significativo (p. 5).

3) Nivel de lo subregional (subregionalización).

la subregión se revela como una unidad de análisis única, que representa un espacio histórico y geográfico que engloba a varios Estados, los cuales, por sus atributos, dinámica y voluntad política, presentan diferencias parciales en relación a una región mayor [...] Las subregiones son entornos que se pueden configurar, estructurar y alcanzar con mayor facilidad que las regiones. Esto les otorga una accesibilidad política y económica que resulta especialmente valiosa para los Estados con capacidades más limitadas, pero que aún tienen la influencia necesaria para liderar iniciativas a nivel subregional” (p. 7).

Estos elementos nos llevan a pensar el SPI-PGF como una *etapa de transición histórica mundial* en el que se observa la existencia de un sistema internacional declinante y uno emergente.²⁰ El sistema que declina pretende recuperar las capacidades hegemónicas basándose en la fuerza y el dominio y dejando en un segundo plano el consenso, la legalidad, la legitimidad y la institucionalidad;

²⁰ También llamado de “transición hegemónica” o de “etapa no-hegemónica”, por Cox y la Teoría Crítica Internacional (Isla Lope, 2018).

asimismo, en su seno se establecen dos tendencias: por un lado, una apuesta *post-westfaliana* (o *neo-westfaliana*), basada en las realidades de la Posguerra Fría, la emergencia de nuevos actores y el reclamo multipolar; y, por otro lado, una acción *retro-westfaliana*, instalada a contracorriente, basándose en el unilateralismo, la unipolaridad, la securitización, por señalar algunas. Mientras tanto, el sistema emergente aún no se consolida como opción, no tiene claridad de sus enfoques y alcances, pero se muestra como una acción contrahegemónica (Rocha y Morales, 2011, pp. 19-35).

Sección 3. Posicionamiento de los *estados miembros de la OCI* en la geoestructura de poder internacional

Se han señalado los dos ejes de la estructura general, mientras que el eje de la cooperación se dejará para un trabajo posterior.²¹ Ahora se concentran esfuerzos en el eje de la competencia para visualizar, con las herramientas teórico-metodológicas ya señaladas, sus marcos de interacción.

Una vez recogida la unidad de análisis, el marco teórico-metodológico y la distribución geográfica, tomamos las nueve categorías de *poder nacional-internacional* según su posición jerárquica en la geoestructura, propuestas por el enfoque transestructural, las cuales son: 1) potencias mundiales; 2) potencias medias; 3) potencias regionales; 4) Estados semicentrales; 5) Estados semi-periféricos secundarios; 6) potencias subregionales; 7) Estados periféricos medianos; 8) Estados periféricos menores; y 9) Estados subperiféricos (véase Anexo 1). Dichas categorías miden las capacidades de los Estados a partir de tres índices para su taxonomía: 1) ICM (Índice de Capacidades Materiales), el cual pondera el Producto Nacional Bruto (PNB), la extensión territorial, el gasto militar el volumen del comercio, las reservas financieras y el gasto en investigación y desarrollo; 2) ICSM (Índice de Capacidades Semimateriales), que se compone de indicadores como cantidad de población, producto nacional *per cápita*, consumo final de los hogares *per cápita*, consumo de energía *per cápita*, gasto en educación y gasto en salud; y 3) ICIM (Índice de Capacidades Inmateriales), constituido a partir del gasto público, el ingreso por turismo internacional, los flujos de

²¹ Se rescata la existencia de algunas Organizaciones Internacionales Gubernamentales (OIGs) que incluyen a los países islámicos que son afines a este propósito: La Liga de los Estados Árabes (LA, 1945), Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN, 1967), Unión Africana (UA, 2001) —sucesora de la Organización para la Unidad Africana (OUA, 1963) y ésta, a su vez, sustituta de la Unión de Estados Africanos (UEA, 1958)—, Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP, 1960), Consejo de Cooperación para los Estados Árabes del Golfo (CCEAG, 1981) y la misma Organización de Cooperación Islámica (OCI, 1969), por señalar sólo algunas.

ayuda al desarrollo, la infraestructura mediática, la influencia académica y el volumen internacional de migrantes que residen en el país. De los tres índices señalados se obtiene el WPI y, de este modo, obtenemos la posición estructural de cada país.

Según la clasificación propuesta, y bajo los elementos de sus capacidades observables en la medición del WPI, se detecta que ningún país integrante de la OCI es considerado como Potencia Mundial, Potencia Media o Estado Semicentral. Maldivas es considerada como un *microestado*, y Palestina, aunque es miembro de la OCI como estado, no es considerado por la ONU, esto según las cifras proporcionadas correspondientes a la situación de la Franja de Gaza y en Cisjordania, antes del 07 de octubre de 2023.²²

Todos los países que integran la OCI pertenecen a las áreas *periféricas* o *semi-periféricas*, según la división de la economía-mundo propuesta por Wallerstein.²³ Con respecto a los estados periféricos, se hace referencia a aquellos que ocupan una posición subordinada en la economía global, caracterizados por una dependencia de los países desarrollados —o centrales— y una economía estructuralmente débil. Políticamente, suelen tener menor poder de decisión en asuntos internacionales y estar sujetos a las dinámicas de poder y decisión del SPI. La mayor parte de estos estados fueron incorporados mediante un proceso de colonización que, después, a través de movimientos de liberación nacional lograron su independencia de manera nominal, supeditados a las antiguas metrópolis o, bien, a las dinámicas del orden internacional. En la etapa postcolonial estrecharon lazos clientelares con las potencias mundiales en un modelo de tipo neocolonial (Shannon, 1996, pp. 92-108).

Por su parte, los estados semiperiféricos se ubican en una posición intermedia entre el centro económico dominante y la periferia más marginada, además, están ubicados en regiones de transición. Dichos estados desempeñan un papel crucial en la economía global como proveedores de materias primas, mano de obra barata y productos manufacturados de menor valor agregado. También pueden tener industrias emergentes y cierto grado de desarrollo tecnológico, pero generalmente están subordinados a las economías centrales. Están atrapados entre las demandas y los intereses de los países centrales y las presiones de los países periféricos. Esto puede dar lugar a relaciones de poder complejas y a

²² Se resalta que la “cuestión Palestina” es la que motivó la creación de la OCI como elemento central de cohesión civilizacional y que su liberación se convirtiera en causa islámica.

²³ El análisis del sistema mundo clasifica a los países y regiones en tres categorías principales: centro, periferia y semiperiferia. El centro se refiere a las economías más desarrolladas y dominantes, mientras que la periferia se refiere a las economías menos desarrolladas y subordinadas. La semiperiferia está en un punto intermedio y juega un papel de transición entre el centro y la periferia. En cuanto a la arena exterior, se refiere a las zonas de la economía que no están integradas en las tres partes ya mencionadas.

veces contradictorias, donde los países semiperiféricos buscan afirmar su autonomía política y económica dentro de la geoestructura.

Aunque los países semiperiféricos pueden tener cierto grado de desarrollo económico y social, a menudo experimentan un desarrollo desigual dentro de sus propias fronteras, en gran medida esto resulta producto del pasado colonial y el mantenimiento de las estructuras sin grandes modificaciones. Las disparidades regionales, la concentración de la riqueza en manos de élites y la marginalización de ciertas comunidades son características comunes de estos países. En consonancia con esto, Kees Terlouw sociales (2002, pp. 1-22) enfatiza la importancia de la ubicación geográfica de la semiperiferia en la estructura del sistema mundial y añade que adoptan estrategias de desarrollo que buscan equilibrar sus relaciones con los centros económicos y las regiones periféricas. Esto puede implicar la diversificación económica, la industrialización selectiva y la promoción de sectores de alto valor agregado, flujos comerciales, inversiones extranjeras, transferencias de tecnología y movimientos migratorios. Aunque los países semiperiféricos tienen cierto grado de autonomía política y económica, Terlouw argumenta que esta autonomía es relativa y está condicionada por las estructuras de poder en el sistema mundial. Los países semiperiféricos a menudo están sujetos a presiones externas y a dinámicas de dominación y subordinación. De manera general, y debido a la disparidad entre los habitantes de un mismo territorio, es el espacio propicio para generar tensiones.

Como hemos estado señalando, el poder nacional-internacional de un Estado es un fenómeno complejo, multifactorial, multidimensional, histórico, social y relativo; evoluciona dinámicamente y depende de la valoración que el orden internacional haga de él, reposa sobre diversidad de capacidades y niveles. Por lo tanto, el sólo señalamiento de grandes incorporaciones de estados en ciertas categorías reduciría su nivel explicativo, por ello se recurre a su clasificación de acuerdo a la propuesta transestructural para detectar los diversos grados de “periferización” y la diferencia existente, incluso entre los países semiperiféricos. Visto en su totalidad, existe una amplia diversidad de la civilización islámica de acuerdo a su ubicación en la geoestructurae pero solamente tenemos dos estados considerados “potencias regionales”, seis dentro de la categoría “estados semiperiféricos secundarios, seis “potencias subregionales”, once “estados periféricos medianos”, diecinueve “estados periféricos menores” y trece “estados subperiféricos”. A continuación, se procede a revisar la clasificación de éstos estados a partir de las definiciones, categorías y taxonomías propuestas por Morales y Rocha (2024, pp. 93-100):

Las **potencias regionales** constituyen actores de gran relevancia en la geoestructura internacional. Su posición destacada se sustenta en notables capacidades materiales, evidenciadas en indicadores como el PIB, la superficie territorial, el gasto militar, el comercio internacional, la inversión en investigación y desarrollo y las reservas internacionales. Esta fortaleza les otorga la posibilidad, en diversas escalas y formas, de

asegurar su integridad territorial, participar activamente en proyectos de gobernanza a nivel regional y global, impulsar iniciativas socioculturales en espacios regionales, impulsar sistemas de integración y llevar a cabo una política exterior proactiva que les permita salvaguardar sus intereses a nivel mundial. A diferencia de los Estados centrales, las potencias regionales no alcanzan niveles elevados de bienestar y desarrollo socioeconómico. Esta limitación dificulta sus posibilidades, al menos en el corto y mediano plazo, de garantizar bienes públicos globales e introducir cambios sustanciales en el orden internacional. Sin embargo, desde principios del siglo XXI, las potencias regionales han venido consolidando su influencia, desempeñando un papel prominente tanto a nivel regional como en el escenario internacional, participando activamente en la toma de decisiones globales y contribuyendo significativamente a la configuración de las agendas regionales.

Los **estados semiperiféricos secundarios** exhiben capacidades materiales e inmateriales de alcance más moderado. Su poder económico-militar y comunicativo-cultural no alcanza los niveles de potencias regionales; sin embargo, mantienen una posición significativa en la semiperiferia gracias a sus sobresalientes capacidades semimateriales. Esta configuración no sólo les otorga una relativa autonomía regional y les permite participar activamente en el sistema internacional sino que también los convierte en potenciales futuras potencias medias o, al menos, estados semicentrales.

En otras palabras, estos últimos

no se consideran <potencias> ya que están limitados por sus capacidades materiales e inmateriales. Su proyección en la región está limitada por el protagonismo de la potencia regional [...] se ubican en la semiperiferia débil de la geoestructura internacional, lo que les limita a proyectar un liderazgo fuerte en la región; sin embargo, pueden cooperar con las potencias regionales (p. 207).

Como potencias regionales encontramos a Arabia Saudita y Turquía, mientras que como Estados semiperiféricos secundarios tenemos a Emiratos Árabes Unidos, Malasia, Qatar, Kuwait, Omán y Bahréin.

Con respecto a **las potencias subregionales**, destaca su dotación de capacidades materiales que las posiciona como actores destacados en los ámbitos subregionales.

Estos países se destacan dentro de la periferia por su impresionante dotación de capacidades materiales (ICM alto), superando a los estados semiperiféricos secundarios y a los estados semicentrales, lo que les permite proyectarse como potencias secundarias a nivel global en términos de poder material. Sin embargo, simultáneamente, este grupo de estados manifiesta niveles medios de capacidades semimateriales (ICSM medio) e inmateriales (ICIM medio), posicionándolos como parte de la periferia moderadamente avanzada y como estados subordinados, respectivamente. [...] No

cuentan con el poder nacional necesario para competir directamente con potencias mundiales, medias y regionales. Incluso se ven afectados por las estrategias e intereses internacionales de estas potencias de nivel superior. Sin embargo, aunque su ubicación periférica impone ciertas limitaciones, estos países son auténticas potencias gracias a sus considerables capacidades materiales, lo que les otorga una notable proyección en espacios subregionales. Así, la dotación de poder nacional y, especialmente, la configuración de sus capacidades nacionales, no sólo les otorgan grados de autonomía sino que también les posibilitan emerger como protagonistas subregionales, lo que justifica su clasificación como potencias subregionales (Morales y Rocha, 2024, pp. 221-222).

Aquí encontramos a Indonesia, Irán, Kazajistán, Egipto, Pakistán, Nigeria.

Los **estados periféricos medios**, en una posición intermedia, exhiben cierta flexibilidad y posibilidad de mejorar o deteriorar su posición geoestructural.

Estos estados se encuentran en una posición intermedia dentro de la periferia, es decir, se caracterizan por niveles moderados de capacidades materiales (ICM medio), así como por sus capacidades semimateriales medias (ICSM medio) e inmateriales (ICIM medio). Esto los convierte en Estados terciarios, periferia moderadamente avanzada y Estados subordinados medios, respectivamente. Estos países ocupan la zona intermedia de la periferia, lo que les otorga un grado de flexibilidad y la posibilidad de experimentar mejoras o deterioros en su posición geoestructural. Esta situación implica que, si bien tienen potencial para ascender a la semiperiferia y, por tanto, evolucionar hacia una situación más favorable en el mediano plazo, también enfrentan el riesgo de estancarse o incluso de retroceder en términos geoestructurales. Esta dualidad pone de relieve la dinámica y variabilidad inherente a sus posiciones en una zona crítica de la periferia, donde las decisiones estratégicas y las circunstancias internacionales pueden tener un impacto significativo en la evolución de su poder nacional y su posicionamiento internacional (p. 226).

Estos son Iraq, Argelia, Bangladesh, Marruecos, Libia, Azerbaiyán, Jordania, Túnez, Líbano y Siria.

Los **estados periféricos menores** enfrentan desafíos significativos debido a su falta de capacidades en las tres dimensiones, lo que limita su autonomía y proyección internacional.

[Constituye] un grupo extenso de países históricamente arraigados en la periferia. A pesar de la diversidad, estos Estados periféricos menores comparten una característica fundamental: la falta de capacidades materiales (ICM bajo), semimateriales (ICSM bajo) e inmateriales (ICIM bajo). Esta tríada de deficiencias los posiciona como Estados menores, representando la parte baja de la periferia y ostentando un estatus de subordinados menores. Si bien dentro de este grupo existe un orden de poder, es evidente que estos Estados no cuentan con los recursos necesarios para competir con potencias mundiales, medias, regionales y subregionales. Su falta de

poder nacional los coloca en una posición relativamente desfavorable, limitando sus márgenes de autonomía y proyección internacional (pp. 230-231).

Aquí se ubican Costa de Marfil, Brunei, Turkmenistán, Camerún, Albania, Gabón, Uganda, Burkina Faso, Mozambique, Sudán, Malí, Yemen, Kirguistán, Benín, Tayikistán, Afganistán, Níger, Mauritania, Senegal, Palestina, Guyana y Uzbekistán.

Por su parte, los **estados subperiféricos** se caracterizan por su extrema debilidad y su condición de subordinados receptivos.

Se identifica un grupo adicional en la parte más baja de la geoestructura internacional. Estos países se distinguen por una marcada falta de capacidades materiales (ICM muy bajo), así como de capacidades semimateriales (ICSM muy bajo) e inmateriales (ICIM muy bajo). Estas deficiencias los ubican como estados débiles, parte de la periferia más baja y receptores subordinados, respectivamente. Este grupo en particular se destaca por ocupar la posición más marginada dentro de la periferia. Como resultado, podrían ser denominados estados subperiféricos o lumpenperiféricos, estableciendo paralelismos con el concepto marxista de lumpenproletariado. El término lumpenproletariado se ha utilizado para describir a la clase social más baja, que existe al margen de la legalidad y subsiste en condiciones precarias. De la misma manera, la subperiferia representa el estrato más bajo de la geoestructura internacional del poder, compuesta por naciones con niveles extremadamente bajos de desarrollo y Estados considerados fallidos (pp. 234-235).

Este rubro corresponde a Guinea, Togo, Surinam, Malawi, Yibuti, Chad, Somalia, Sierra Leona, Gambia, Guinea Bissau y Comores.

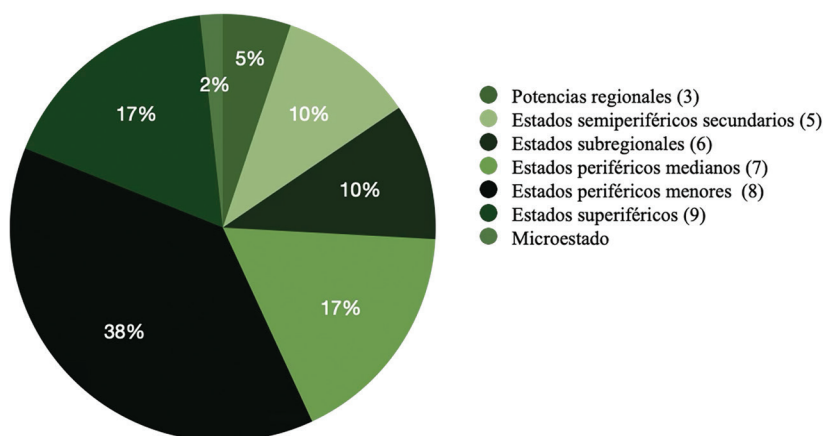
En general, las diferentes categorías de poder en los estados periféricos y semiperiféricos se entrelazan de manera compleja interactuando en diferentes niveles —internacional, regional, subregional y local—, además, tanto en una dirección horizontal como vertical, con diversas civilizaciones y cosmovisiones, no sólo al exterior sino al interior. Esto también impacta su *desarrollo e inserción histórica desigual*, y repercute en el resto de capacidades. Así lo refiere Daniel Morales Ruvalcaba:

La falta de capacidades materiales impacta directamente en las capacidades semimateriales e inmateriales, creando un ciclo que refuerza la posición de los estados en la periferia. Esto apoya la tesis general de que el poder nacional en la periferia es multifacético y está profundamente arraigado en la interacción de estas dimensiones de poder (2023, p. 239).

Constatamos así que la posición geoestructural del poder de la totalidad de los estados miembros de la OCI como representantes de la civilización islámica se mueve en los márgenes del poder mundial, en amplia competencia entre ellos y con el resto de estados, incluso más allá de su nivel y proporción (Gráfico 1). En

conjunto forman parte de lo que se ha denominado *Sur Global*,²⁴ al compartir características comunes no sólo entre ellos sino con otros estados pertenecientes a otras civilizaciones.

Gráfico 1. *Proporción en la geoestructura de poder internacional*



Nota: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por Morales y Rocha (2024, pp. 157-273). El número en el paréntesis después de la categoría corresponde a la posición en la jerarquía según la taxonomía utilizada (véase anexo 3).

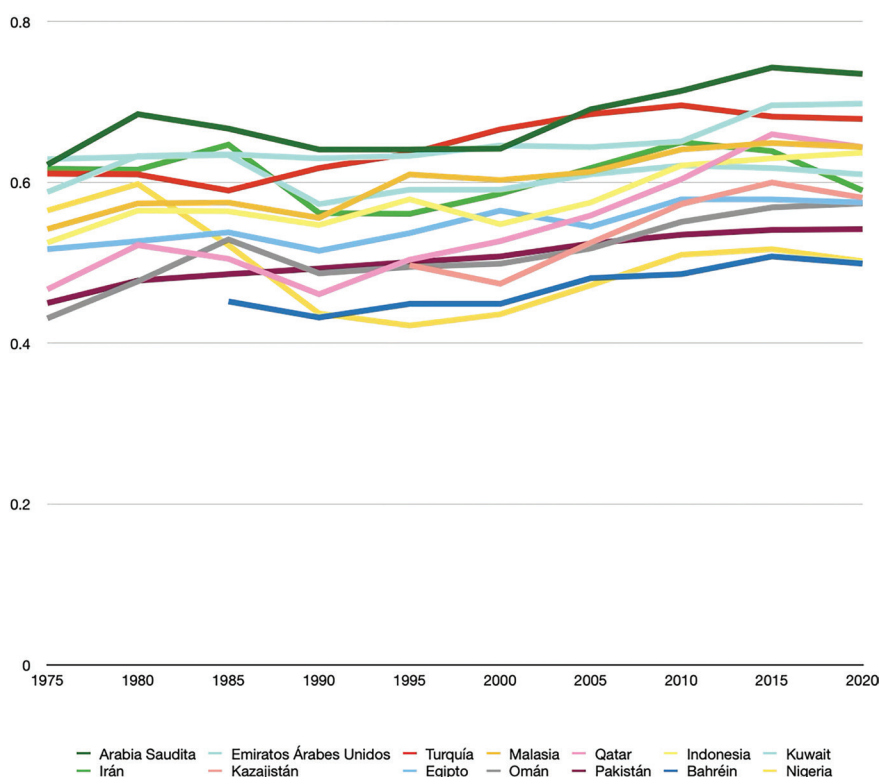
La disputa se sitúa entre aquellos países que muestran mayores índices de movilidad por el desarrollo de sus capacidades y su agencia en el plano interno y externo. Dos estados resaltan como potencias regionales, mientras que otros más, integrados en el Consejo de Cooperación del Golfo (CCG),²⁵ principalmente

²⁴ Fabricio Pereira da Silva apunta que “La adopción de la idea de un “Sur Global” incorporó o superó las nociones de “subdesarrollo”, “Tercer Mundo”, “no alineamiento” o “periferia”. Sobre todo, va más allá de la noción que era central en la época del Tercer Mundo (creada por el activista progresista francés Albert Sauvy en 1952, pero inmediatamente apropiada por intelectuales, activistas y las élites de los nuevos estados formalmente independientes). El fortalecimiento de su contraparte conceptual (el otro polo de la dicotomía), la idea de un “Norte Global”, fue dialécticamente central para su expansión” (2024, p. 13)

²⁵ Oficialmente denominado Consejo de Cooperación para los Estados Árabes del Golfo, fue creado en 1981 y lo integran Bahréin, Kuwait, Omán, Qatar, Arabia Saudita y los Emiratos Árabes Unidos. En un primer momento cunstituyó un acuerdo dentro del eje de la competencia; sin embargo, frente al resto de países se presenta como un conjunto para competir, tomando en cuenta el núcleo que representan y comparten entre ellos y sus ventajas materiales frente al resto de los estados pertenecientes a la civilización islámica.

por sus capacidades materiales —concretamente la venta de recursos energéticos, tales como materia prima, una de las características de la periferia—, logran colarse como estados semiperiféricos, pero secundarios, con lo que no podrían disputar una posición regional de dirección ni de liderazgo. Los que se encuentran en posición de disputar una posición avanzada para la civilización islámica son aquellos ubicados como subregionales, sin embargo, se encuentran en una posición de confrontación directa o indirecta con las potencias mundiales o con las potencias medias que imponen sanciones o coaccionan diversos tipos de ayuda. Históricamente se han situado en posición de ascenso, aunque en ciertas coyunturas se observa un descenso o un estancamiento (Gráfico 2).

Gráfico 2. Evolución de la posición en la geoestructura de poder: Potencias regionales, Estados semiperiféricos secundarios y potencias subregionales



Nota: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Índice de Poder Mundial (WPI, World Power Index) <https://www.worldpowerindex.com/>

Sección 4. Hegemonía *versus* contestación: La civilización islámica en el proceso de transición histórica mundial

Se ha mencionado que la característica del SPI-PGF es la imbricación de un proceso con dos movimientos: por un lado, una hegemonía en declive y, por otro, reclamos en ascenso por ocupar el espacio hegemónico. Como señalan Rocha *et al.*, (2024), esta acción puede observarse claramente en dos grupos de actores: “por un lado, el declive relativo de las potencias mundiales del G-7 y, por otro, el ascenso relativo de los países semiperiféricos y las potencias regionales de los BRICS. El problema generado es el desajuste de la geoestructura internacional y el cuestionamiento del consenso y del establishment neoliberal” (p. 290). Es en este escenario donde adquiere relevancia la posición estructural de los estados pertenecientes a la civilización islámica integrados en la OCI, ya que será dependiendo de las alianzas estratégicas y su potencialidad de maniobra la que les dará forma y vitalidad tanto en el escenario presente como en el futuro.

Actualmente, observamos un quiebre central al interior de estos estados, es un camino bifurcado entre aquellos que participan del *statu quo* (hegemónico) y los que están en una posición contrahegemónica (contestatario y de resistencia). Su papel es clave en los procesos de transición hegemónica mundial al sumarse o posicionarse en favor o en detrimento de uno u otro lugar; dicho de otro modo, la estrategia que adopten en este escenario y las alianzas que establezcan, podrán coadyuvar a la concreción del establecimiento de un nuevo orden mundial.

Partimos de ciertos criterios para ser tomados en cuenta antes de atisbar escenarios ideales o probables:

1) Hablar de civilización islámica solamente nos refiere a concatenar a un grupo de estados que comparten ciertos valores, cultura, religión, así como patrones de conducta, que en su momento han logrado dar el tránsito de un estadio A a uno B (acepción I del concepto de Wallerstein),²⁶ y, al mismo tiempo, los diferencia de otras civilizaciones (acepción II). Sin embargo, este elemento compartido no los hace tomar una acción conjunta, clara y definida en cuanto grupo, lo que echa por la borda las especulaciones *huntingtonianas*. Lo más sólido en este sentimiento panislámico se ha logrado con su coordinación a través de la OCI; no obstante, como organización internacional, solamente ha servido para manifestar un deseo de solidaridad islámica, sin acciones concretas que pongan en peligro el orden internacional (Kayaoglu, 2017). A pesar de esta fragmentación, la existencia de una toma de conciencia ha resurgido con fuerza desde la década de los setenta con la emergencia de voces diversas reclamando una identidad y una pertenencia propia con la utilización del mensaje y simbología del

²⁶ El estadio A sería uno previo al desarrollo, y el B sería el de desarrollo, visto en sus propios términos valorativos. Se recurre a esta explicación para no caer en las teorías desarrollistas modernas en las que se encuentra enclavado el pensamiento económico.

Islam; con capacidad de disputar el escenario público con las ideologías externas identificadas con “la modernidad”, “la ilustración”, la colonización, el imperalismo. Visto como un *despertar islámico*, se cuestiona el orden de cosas existentes, desde el aspecto económico hasta el espiritual, pasando por lo político y lo social. Tal propuesta le arrebató la legitimidad a todos los movimientos nacionalistas y revolucionarias tendientes al marxismo, y ocuparían el principal activo contrahegemónico, de crítica y de resistencia. Esta acción, paradójicamente, no contó con el beneplácito del resto de potencias hegemónicas que también viraron hacia un orden internacional conservador —v. gr. Reino Unido, con Margaret Thatcher en 1979 y Estados Unidos, con Ronald Reagan, en 1981—. Como señala Amin Maalouf (2019), a partir de 1979 y las siguientes décadas, “iba a ser el conservadurismo el que se proclamaría revolucionario, mientras que los seguidores del <progresismo> y de la izquierda no iban a tener ya más objeto que la conservación de lo conseguido” (pp. 145-146).²⁷

2) Desde su inserción al sistema económico, los territorios pertenecientes a la civilización islámica han sido integrados de manera desigual y condenados a una posición de dependencia visible en la diversidad de periferias y semiperiferias posibles, de acuerdo a la taxonomía propuesta por el enfoque transestructural y medida por el WPI, con un margen muy limitado de acción y sin una claridad teórica que reemplace el orden capitalista existente, a pesar de las propuestas por una “economía islámica” (Carrasco Nuñez, 2024, pp. 60-82). Se podría destacar la acción conjunta del embargo petrolero de 1973 —llamada “primera crisis del petróleo”— que se inserta en el quiebre del Sistema Bretton Woods y forma parte de la ruptura del *Welfare State* y la antesala de las políticas neoliberales de fines de la década de los setentas y principios de los ochentas; sin embargo, esta acción, a pesar de ser impulsada por países de identificación islámica, no fue una acción islámica como tal, sino una estrategia de los países del “tercer mundo” irrumpiendo en el contexto bipolar del SPI-GF como un actor más a consideración. Los países centrales (hegemónicos), especialmente los Estados Unidos y los países europeos, se vieron obligados a replantearse su dependencia del petróleo importado y buscar formas de diversificar sus fuentes de energía.

3) La formación de Estados con matriz colonial ha derivado en la existencia de múltiples regímenes políticos que le añaden un grado de diversidad y complejidad a la puesta en marcha de acciones conjuntas y unificadas. Existen desde monarquías hasta repúblicas, incluyendo gobiernos militares y sin dejar de mencionar la creación de regímenes híbridos, los cuales manifiestan elementos de las instituciones islámicas con las provenientes del exterior. Todos los Estados participan del criterio soberanista de protección de sus fronteras (coloniales), sus

²⁷ Maalouf llama como el “Año del gran vuelco” o “revolución conservadora”, a todos los procesos que existieron en el mundo desde la década de los 70s -poniendo énfasis en el 79- a partir de la apertura económica, en el llamado neoliberalismo.

intereses y su necesidad de supervivencia. Sin dejar de señalar, por supuesto, los embates existentes en su interior con grupos y movimientos políticos muy influyentes debido a sus alianzas multiterritoriales y transnacionales.

4) A esta competencia entre estados se añade, de forma transversal, el fenómeno de los movimientos de justificación islámica que reivindican diversas formas de acción política y que, en algunos casos, cuestionan el orden interno más que al internacional o viceversa. Durante la década de los 70s la mayor parte de los estados que forman parte de la civilización islámica experimentaron el inicio de operaciones con características de base islámica sin ser una exposición homogénea, sino variada, compleja y multifacética.

Según Kepel (2000), los años ochenta marcarían la profundización y expansión, pero en los noventa iniciaría su declive; sin embargo, observamos sus repercusiones en los atentados del 11 de septiembre en Estados Unidos y la aparición del Estado Islámico en 2014. La latencia permanece tanto a nivel local como internacional, entre el juego electoral y la acción militar. Algunos intelectuales y movimientos políticos islámicos han propuesto revivir o redefinir la noción de una “civilización islámica” unificada, como reacción a lo que consideran la hegemonía cultural, política y económica, de las potencias mundiales hegemónicas. Esta toma de conciencia y deseo de equilibrar su posición en el mundo ha sido catalogada como *islamismo* o “islam político”, desde los ámbitos de producción mediática e intelectual hegemónicos, en un intento por secularizar la propia visión que tiene el Islam sobre sí mismo como un modo de vida integral. Un debate sobre el término ya lo había observado Bruno Étienne (1987) cuando señaló que antes de los años sesenta los diccionarios señalaban *islamismo* como lo perteneciente al Islam, el sufijo *ismo* indicaría la pertenencia a una doctrina, un pensamiento o un sistema; sin embargo, se ha visto más referenciado a la participación política que toma como base al Islam.

A la fecha, este fenómeno ha sido definido como el “conjunto de proyectos ideológicos de carácter político cuyo paradigma de legitimación es islámico” y, se añade,

el término sirve para caracterizar una panoplia de discursos y tipos de activismo que tienen en común la reivindicación de la *charia* [sic] como eje jurídico del sistema estatal y la independencia del discurso religioso de sus detentadores tradicionales (ulemas, alfaquíes, imames). El islamismo, los islamismos, recorren el arco que va de las propuestas políticamente pluralistas y teológicamente inclusivas a los modelos autocráticos y excluyentes (Gómez García, 2009, p. 165).

Acompañado con este actuar de grupos políticos de justificación islámica, se crearon organismos intergubernamentales con el propósito de buscar la integración y la cooperación de los diversos Estados, naciendo así la OCI como la opción más concreta para iniciar acciones conjuntas en el marco de un “orden islámico post-califal” (Sheikh, 2003, pp. 20-34), a pesar de las divisiones

políticas, ideológicas y sectarias²⁸ existentes entre sus miembros, pero cuestionando la *geocultura* del sistema internacional, sumándose, así, a los movimientos emergentes que revelarían la presencia de una *crisis sistémica* existente desde 1968 —y que pudiera extenderse hasta 2050—. ²⁹ A este respecto, Rocha y Morales retoman la propuesta de Wallerstein, el cual asevera que la revolución mundial del 68

marcó el fin de un largo periodo de supremacía liberal, desarticulando por lo tanto la geocultura que había mantenido las instituciones políticas del sistema-mundo intactas. Y el dislocar esta geocultura sacó de quicio los basamentos de la economía-mundo capitalista y la expuso a la fuerza de los impactos políticos y culturales a los cuales siempre había estado sujeta, pero contra los cuales había estado previamente, protegida en parte (2005, p. 106).

En este escenario, los Estados miembros de la OCI, que comparten elementos comunes de una civilización, han buscado aliarse, no solamente entre ellos, sino con formaciones regionales o estableciendo alianzas estratégicas globales, en algunas plataformas coinciden, pero en otras compiten. Esta situación vuelve a minar su potencialidad de unidad, quedando a la saga de una potencia mundial y perpetuando la competencia económica necesaria para la reproducción del capitalismo, base del sistema mundo moderno —como ha mencionado Wallerstein—, en el que para la existencia del crecimiento de un grupo de países se requiere la marginación de otros. Mientras tanto, el criterio hegemónico establece alianzas y estrategias con base a sus propios intereses y, en consecuencia, apoya a los que le siguen y reprueba a los que lo cuestionan. Una forma de su accionar es la crítica a sus regímenes políticos a través de sus propios criterios valorativos para los que dispone una amplia red de dispositivos, que van desde la interferencia en la formación de la opinión pública —guerra mediática, psicológica o cognitiva— junto a acciones militares, sin descuidar las económicas y diplomáticas, un conjunto completo de “guerra híbrida”.

²⁸ La división sectaria (*sectarianización*) ha sido instrumentalizada por las potencias mundiales para imponer su hegemonía e impedir la unión de toda una comunidad islámica (*Ummah*), profundizando la división *Sunismo/Chiísmo*.

²⁹ Según refiere Alberto Rocha., los actuales son “los tiempos de la crisis histórico-estructural de la economía-mundo capitalista. El MSMC [moderno sistema mundo capitalista] habría llegado a su fin y posiblemente se abrirán varias vías de salida hacia otros mundos” (Rocha Valencia, 2023, p. 379). Para desarrollar este análisis de inicio de etapa transitoria es necesario tener en cuenta los Ciclos de Kondratieff, que señalan que estamos en una etapa B de la fase IV colocada entre 1967 y 1973 (Taylor y Flint, 2002, p. 15-24). Otros autores han preferido utilizar los ciclos hegemónicos o Ciclos Sistémicos de Acumulación (CSA), ampliándolo no sólo a las fases económicas, sino política y de hegemonía (Arrighi, 2014, p. 257).

Se ha observado que, frente a las cuestiones económicas, existen necesidades de interés nacional por mantener su soberanía territorial en constante asedio, tanto por estados regionales como extrarregionales. Sólo para ilustrar algunos ejemplos de ello, puede destacarse la invasión de Iraq a Kuwait en 1990-1991, o la llevada a cabo por Estados Unidos tanto en Afganistán (2001) como en Iraq (2003). También pueden mencionarse aquellas en las que estallan conflictos multidimensionales —que nacen internos pero tienden a involucrar actores externos—, tales como la guerra en Argelia (1991-2002), la guerra intertribal en Afganistán tras la retirada soviética (1989-1996), la invasión estadounidense hasta 2021, o la guerra en Siria (desde 2011), que a partir de 2015, con la participación rusa en el territorio, se ha convertido en un escenario indirecto de acciones por parte de actores regionales y extrarregionales, tanto estatales como no estatales, en un ensayo rítmico donde se ponen a prueba las lealtades y las orientaciones ideológicas, sin menospreciar los intereses geopolíticos de aquellos que intervienen.

Los conflictos señalados forman parte del inmenso conjunto de inestabilidad, producto del proceso de transición y la lucha por la hegemonía mundial, manifestado no sólo por la emergencia de nuevos actores que disputan el poder y reclaman un espacio en la toma de decisiones, sino, también, por el declive relativo de las potencias hegemónicas existentes y la “crisis del consenso neoliberal” al romper con los planteamientos de apertura y plantear una doctrina que regresa al proteccionismo (Rocha *et al.* 2024, p. 293). A modo de acción defensiva, desde la sede del poder hegemónico, se manifiestan dos corrientes: por un lado, la ya mencionada “conservadurismo nacionalista populista regresivo” y, por otro, un “conservadurismo neoliberal extrovertido”, ambos en amplio debate en Estados Unidos y con resonancias en la Unión Europea. Un tercer camino se abre entre los miembros de los BRICS, quienes mantienen un comportamiento de “nacionalismo desarrollista progresista”. En un contexto de incertidumbre, confusión y competencia,

el primer grupo se compromete a fortalecer y revitalizar sus naciones, por lo que adopta un enfoque regresivo y se distancia del neoliberalismo. El segundo grupo se aferra al neoliberalismo y a la globalización de esta corriente. Finalmente, el tercer grupo busca impulsar el fortalecimiento y el desarrollo de sus naciones mediante un enfoque neodesarrollista progresista (p. 294).

A partir de estos quiebres, se da un fuerte impulso a los países de la semiperiferia, abriendo las posibilidades de maniobrar en virtud de sus intereses. Sin embargo, no todos podrían participar en la misma medida, sino de acuerdo a su posición estructural actual. Es por ello que los estados que darían la disputa y podrían incidir, según sus alianzas y estrategias, son los aquí consideradas como “Potencias Regionales”, “Estados Semiperiféricos Secundarios” y “Potencias Subregionales”, en estos tendrá lugar el mayor protagonismo. Si a esto le sumamos la “crisis geocultural” manifestada en la toma de conciencia civilizacional, aunque

dispersa, podría aprovechar esta oportunidad y competir por un lugar en la escena internacional. La diversidad en las estrategias también es manifiesta.

La propuesta de una toma de conciencia civilizacional se reflejó en la creación de la *República Islámica* en Irán —considerada como Potencia Subregional en este enfoque—, conjuntando dos elementos centrales: por un lado, las instituciones republicanas modernas, con todo el bagaje filosófico-cultural arrojado por el “occidente global” como exclusivo; y, por otro, todo el andamiaje islámico, generando un régimen político *ex-novo*, como la propuesta más acabada para la situación actual. Esta propuesta, al cuestionar el orden existente, se aprecia como contrahegemónica y se muestra como una opción para la civilización islámica contemporánea.³⁰ A su lado, otros movimientos políticos y expresiones han teorizado sobre el tema desde sus particularidades, pero ninguna ha llegado a materializarse como la iraní. En gran medida, esta posición ha limitado la influencia a nivel regional y civilizacional, debido a la pugna directa que ha significado para la hegemonía de las potencias mundiales (y otras regionales) en los diversos niveles de actuación. Lo que ha conducido a la República Islámica de Irán a buscar alianzas estratégicas con otras potencias que reclaman protagonismo en la geoestructura de poder, tal es el caso de su ingreso al BRICS a partir de enero de 2024. En medio de esta alianza, destaca, dentro de su seno, la oportunidad de aliar a Irán con Rusia y China, en un movimiento geoestratégico en su lucha contrahegemónica, como señala Pablo Jofre Leal (2022): “el objetivo de esta mancomunidad de países va encaminado a romper con la política de unipolaridad estadounidense, impuesta desde la caída del campo socialista, a principios de la década del noventa en el siglo XX”.

De lado de la hegemonía se han colocado los países considerados Potencias Regionales, como Arabia Saudita y Turquía. El primero sostuvo un acuerdo de exclusividad para el intercambio de materias primas bajo la utilización del dólar, generando así lo que se denominó “petrodólar” —dólar estadounidense obtenido a través de la venta de petróleo—, lo que ha permitido su expansión económica desde su puesta en marcha en 1974 hasta su no renovación en 2024. Esto también ha significado una cooperación en materia de defensa, seguridad y

³⁰ Sobre esta pauta contrahegemónica resalta el neologismo persa *Gharbzadegi* que une *gharb*, “Occidente” (al mismo tiempo la palabra está relacionada con *gharib*, que significa “extraño”) y el sufijo *zadegi*, que hace referencia a ser golpeado o derribado por alguna enfermedad, un patógeno o una toxina. En inglés lo han traducido como *Weststruck*, *Westoxification* u *Occidentosis*; de cualquier manera, se utiliza para hacer referencia a un “estado de enfermedad” y/o plaga que viene del “Occidente” y que afectaba, como un golpe, a la sociedad iraní. En español lo han traducido como *Occidentaminación*, *Occidentoxicación* u *Occidentalitis*, para hacer la misma referencia. Otras interpretaciones refieren el concepto al modo de comportarse, de adoptar e imitar los modelos occidentales con sus criterios en todas las materias y rubros: educación, artes y cultura, convirtiéndose en un consumidor de productos —ideológicos y materiales— y permitiendo ser vistos como una amenaza de la identidad cultural (Hillmann, 2004, p. 913).

no intervención, a cambio del mantenimiento del acuerdo. Han compartido agenda en contra del comunismo durante el SPI-GF y, posteriormente, contra los nacionalismos o cualquier variedad de expresiones religiosas islámicas fuera de su propia interpretación. Al mismo tiempo, junto con el resto de miembros del CCG, aunque en competencia, ofrecen una propuesta islámica novedosa a través de la difusión de su interpretación del Islam.³¹

En cuanto al segundo, sus alianzas han sido constantes desde su fundación y confirmadas con su integración a la OTAN (Organización del Tratado del Atlántico Norte) en 1952. Sin embargo, han estado en tensiones con respecto a algunas disputas en las zonas aledañas a Turquía y de interés extraterritorial estadounidense, pero el tema más intenso ha sido la cuestión kurda.³² Mientras tanto, su relación con la Unión Europea no ha sido clara, particularmente, ante el rechazo de aceptarla como parte integrante. En las dos últimas décadas, sin tomar distancia con las potencias hegemónicas, también busca formar parte de las alianzas alternativas-contrahegemónicas. Ha intentado mediar entre diversos conflictos regionales en favor de sus intereses nacionales.

En cuanto a las regiones africanas observamos una potencialidad de movimientos contra la presencia neo-colonial de Francia —y otras potencias ex-coloniales—, buscando un alineamiento con Rusia, China o cualquier representante contrahegemónico. Buscan una integración panafricana, así como una identidad islámica. Entre los años 2020 y 2021 se han efectuado golpes de Estado en Sudán, Chad, Malí —en dos ocasiones—, Guinea y Níger. Con la excepción de Sudán, las otras naciones fueron colonias francesas y, a pesar de su independencia, han permanecido bajo la influencia externa en la conocida como *françafrique*.³³ El caso de Nigeria, considerado Potencia Subregional, destaca por estar ubicado en una posición de mucha movilidad en la jerarquía por ser una econo-

³¹ Las potencias mundiales, ejerciendo su hegemonía, han planteado la visión geopolítica de una *Guerra Fría Inter-Islámica* desde 1979, tomando como base el criterio sectario, dividiendo a la civilización islámica entre sunnismo y chiísmo, el primero lo encabezaría Arabia Saudita y el segundo Irán. Sin embargo, la pugna se sitúa por encima de este criterio artificial, ya que, por un lado, no todos los musulmanes sunníes aceptan la pretensión de representación de Arabia Saudita como líder de la civilización islámica y, por otro, la pugna se ha centrado más en una contestación al statu quo regional, por lo tanto, la liza estaría prefigurada, más bien, entre Irán y Estados Unidos. Turquía, por sus principios laicos, se consideraría fuera de este liderazgo, aunque con su actuación más vinculada al pasado Otomano se ha pronunciado por un reclamo nacional-imperial.

³² La población kurda aspira a la formación de un Estado-Nación, actualmente están repartidos en los límites que integran territorios de Siria, Iraq, Irán y, por supuesto, Turquía, cada uno con un *modus vivendi* particular, dependiendo la relación con el estado respectivo.

³³ Este conjunto abarca a toda África de habla francesa, colonizada tanto por Francia como por Bélgica, en la que se integran otras naciones no islámicas y las integrantes a la Civilización islámica, tales como Togo, Senegal, Costa de Marfil, Camerún, Chad, Comoras, Gabón, Burkina Faso, Benín, Túnez, Marruecos, Guinea, Níger, Yibuti, Malí,

mía de mayor crecimiento en la región —particularmente por su producción de petróleo—, con un amplio territorio y una abundante población, al ser la nación más poblada del continente. Sin embargo, en su interior observamos disputas interconfesionales e intra-confesionales. Ha sido testigo de diversos grupos de justificación islámica que atentan contra la posición del país y contra la idea de unidad islámica. A pesar de todo ello, ha simpatizado con los BRICS y solicitado su adhesión, además de mantener las relaciones comerciales con China.

Tanto Indonesia como Malasia —la primera como Potencia Subregional y la segunda como Estado Semiperiférico Secundario— han experimentado un crecimiento importante en términos materiales, han destacado como estados con amplio dinamismo y movimiento regional y se consolidan como estados líderes en competencia en la región.³⁴ Con respecto a su membresía islámica, en ambos países se observa su adhesión, no sólo como componente estatal, sino como identitario y, por tanto, han formado parte del resurgimiento islámico como toma de consciencia civilizacional en disputa con otras formas de civilización pero, particularmente, con las hegemónicas.

Kazajistán, catalogado como Potencia Subregional —junto al resto de países que conforman el Asia central—, mantiene una particular alianza con el resto de la civilización islámica y está colocado como un centro neurálgico entre su pertenencia islámica, sus históricos lazos con Rusia —sobre todo por el pasado soviético y, posteriormente, la participación en la CEI (Comunidad de Estados Independientes)— y, desde 2006, su participación individual con la OTAN,³⁵ que la colocan como un estado clave en la transición hegemónica por su destacado papel en este entronque de caminos. A pesar de ser un estado aconfesional formalmente, las múltiples etnias y las religiones son un factor que destacan por igual en búsqueda, incluso, de una identidad amplia y redefinida.

Finalmente, Pakistán y Egipto —ambos en condición de Potencia Subregional—, en sus respectivas áreas de influencia, destacan por su posicionamiento estructural inferior al de potencias regionales, sin dejar de colarse como actores relevantes por su recorrido histórico y su impacto frente a otros competidores.

Mauritania y Argelia. Una mezcla de Estados Periféricos Medios, Estados Periféricos Menores y Estados Subperiféricos.

³⁴ Junto a Singapur, son considerados el Triángulo del Crecimiento, propuesto en 1989 para hacer referencia a un mecanismo de cooperación y desarrollo económico conjunto. El proyecto consistía en que, mientras Singapur disponía de capitales, trabajadores calificados, tecnologías e infraestructuras comerciales avanzadas con acceso al mercado mundial, Malasia ofrecería una mano de obra semicalificada, tecnologías intermediarias, infraestructuras básicas, tierra y recursos naturales; e Indonesia, con una mano de obra no calificada, tecnologías elementales, recursos naturales y tierras sin explotar en abundancia. Esta tríada constituyó su pauta de despegue (Revelli, 2016).

³⁵ La OTAN implementa los Planes de Acción Individuales para la Asociación (IPAP por sus siglas en inglés), que buscan desarrollar relaciones entre esta organización y diversos países sin adhesión formal.

Ambos están situados en una posición de niveles materiales elevados, pero contrastando con sus bajos niveles de prosperidad y bienestar para sus habitantes. Aunque son “emergentes”, lo hacen desde una posición de inferioridad, desde la periferia. Ambos países han estado colocados como centros de operaciones por parte de los grupos de justificación islámica y, al mismo tiempo, se han alineado a las operaciones contra estos bajo el enfoque de “guerra contra el terrorismo” propiciado por Estados Unidos. No obstante, han mirado con beneplácito la opción de los BRICS y, mientras que Egipto ya forma parte desde 2024, la solicitud de Pakistán sigue en revisión después de su petición formal, las tensiones históricas con la India podrían frenar su ingreso si la visión de este grupo no logra conjuntar la visión alternativa que le ha dado su razón de ser.

Con esta breve descripción de la posición de los diversos miembros de la civilización islámica, observamos que el periodo de transición genera incertidumbre pero, al mismo tiempo, una oportunidad de avanzar hacia “otros mundos posibles”, diferentes al sistema actual. La oportunidad es una bifurcación en el sentido de poder operar hacia dos caminos diferenciados en el que los actores sociales son los principales responsables de conducirlo. Lo que deja en claro el reclamo de este periodo transicional es el deseo de caminar de un orden unipolar a uno multipolar, de dar el salto de la hegemonía de una civilización —de pretensión universal— a una forma pluricivilizacional, multiregional, antihegemónica y contrahegemónica, sin dejar de mencionar, los intentos por salir del capitalismo (¿un estadio post-capitalista?).

Conclusión

Mediante el enfoque transestructural (teoría y metodología) hemos dado cuenta de la posición de la civilización islámica en la geoestructura de poder mundial. A partir de los supuestos básicos del poder nacional-internacional de los Estados, logramos ubicar a un segmento de los países que integran el actual sistema internacional en aquellos que se autoidentifican con el Islam como forma de vida holística —en sus concepciones espirituales y materiales, según la división tradicional del pensamiento moderno europeo—. Esta aproximación nos permitió analizar la heterogeneidad de rangos existentes entre los Estados y clasificarlos de acuerdo a su posición en una relación de totalidad.

Mediante la identificación de estos países según las categorías ofrecidas por el enfoque transestructural, se propicia una comprensión de la posición, las especificidades y los roles de los estados dentro del SPI, concretamente en la etapa de Post-Guerra Fría, caracterizada por un amplio momento de transición histórica mundial.

Fue utilizado el IPM para medir la posición en la jerarquía mundial de los países pertenecientes a la civilización islámica. Con ello se constata que se

encuentran en posiciones marginales del sistema internacional, donde el margen de maniobra está muy condicionado —pero no determinado— por sus relaciones con las potencias mundiales, medias y regionales; y un estado constante de competencia con el resto de países de sus mismos niveles.

Se da cuenta que la posición geoestructural es producto de una combinación multidimensional, dinámica y recursiva de las capacidades nacionales de un Estado en este momento histórico determinado, particularmente, con los estados que comparten características comunes a partir de su dotación específica de capacidades e instrumentos implementados. De esta forma observamos que los estados pueden moverse geoestructuralmente —ascender, descender, estancarse y/o declinar, ya sea en el mediano o el largo plazo— en función de las políticas que logren implementar.

A partir de tres dimensiones, los países que forman parte de la civilización islámica, representados en la membresía de la OCI, han abierto discusiones posicionales a través de la geoconomía, con la intención de participar en la economía-mundo a partir de alianzas estratégicas gracias a la posesión de los recursos energéticos y las cadenas de valor existentes, estableciendo criterios de desarrollo a partir de su ubicación en la división del trabajo internacional; todo esto a través de la geopolítica, en relación a la defensa y/o construcción de su Estado-nación, según los parámetros establecidos por los poderes hegemónicos, y sus pautas de competencia y cooperación con estos. En cuanto al aspecto geocultural, comienza una toma de conciencia de su particularidad a partir de su propia identidad islámica y cuestionan los valores impuestos a partir del criterio universalizante de superioridad de una civilización sobre otra.

Dichas acciones han ido evolucionando desde la década de los setentas hasta la actualidad, en un proceso amplio que coincide con el declive relativo y continuo de las potencias mundiales —integradas en el G7, por orden alfabético: Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón y Reino Unido—, al tiempo de un ascenso —también relativo, pero continuo— de potencias regionales —a pesar del estancamiento de algunas para el 2015—, dentro de las cuales resalta China, Rusia, Brasil, India y Sudáfrica, conformando lo que conocemos como BRICS —al que se le han sumado otros países y otros más han mostrado su interés por participar—, que se ha propuesto como un foro alternativo de desarrollo e integración, además de una posición contrahegemónica, reclamando un orden multipolar, en un primer momento. Esto ha llevado a presuponer la existencia de una división entre los intereses del G7 y los BRICS+, que cuestiona el orden mundial actual, sus valores, sus instituciones y sus formas de operar, generando una etapa de crisis y altas posibilidades de ajustes en el sistema internacional.

Bajo este escenario, los miembros de la OCI, como representantes estatales de la civilización islámica, se abren camino para formar parte integral y destacada ante un nuevo y eventual orden mundial, en el que reclamarán su lugar como parte sustancial del SPI emergente. Sin embargo, no hay una postura conjunta, homogénea y unificada que les permita operar como entidad colectiva en busca

de sus propios intereses; más bien, actúan en un esquema fragmentado, competitivo e irregular con el fin de encontrar sus intereses nacionales y, en consecuencia, establecen alianzas con aquellas potencias que les reditúan más beneficios inmediatos y estratégicos. Todo esto se abre paso sin dejar de mencionar la potencialidad que sigue ejerciendo el sistema de valores hegemónicos al interior de sus sociedades, lo que ha llevado a desprestigiar al Islam, no sólo como civilización, sino como religión y capacidad de agencia. A pesar de la existencia de mecanismos de cooperación entre sí, estos no han dado los resultados que se requieren para una actuación en conjunto, empezando por las rivalidades internas y la falta de acuerdos con base en normas propias que diriman sus diferencias. La competencia ha sido la característica fundamental para subsistir y, por lo tanto, ha determinado la forma de relacionarse.

La heterogénea y compleja posición en la geoestructura de poder internacional de los países islámicos los coloca en un estado de vulnerabilidad frente a otras potencias y los coloca como campo de batalla de las disputas por un nuevo orden mundial.

Bibliografía

- Abdel-Malek, A. (1981). *Civilisations and Social Theory* (Volume 1 of Social Dialectics). The Macmillan Press.
- Amin, Samir. (1989). *El Eurocentrismo. Crítica de una ideología*. México: Siglo XXI.
- Arrighi, Giovanni. (2014). *El Largo Siglo XX*. Akal
- Bedjaoui, M. (1995). “La visión de las culturas no occidentales sobre la legitimidad del derecho internacional contemporáneo”. *Anuario de Derecho Internacional*. XI, pp. 23-62.
- Carrazco Núñez, E. I. (2024). “Economía islámica: ¿una alternativa de desarrollo ante la crisis global?”. *InterNaciones*, 12(27), 59-90.
- Étienne, B. (1987). *L'islamisme radical*. Hachette.
- Green, Nile (2020). *Global Islam. A Very Short Introduction*. Oxford.
- Gresh, Alain (2012). “Los musulmanes en cifras” [recuadro]. *Le Monde Diplomatique* en español, Recuperado el 27 de mayo de 2025 de: <https://goo.su/S3aFcg>
- Gómez García, L. (2009). *Diccionario de islam e islamismo*. Espasa Calpe.
- Hillmann, Michael C. (2004). “Gharbzadegi”. En Philip Mattar (ed.), *Encyclopedia of the Modern Middle East and North of Africa*. Macmillan Reference.
- Hodgson, Marshall G. S. (1974). *The Venture of Islam: Conscience and History in a World Civilization*. The University of Chicago Press.

- Volume 1: *The classical age of Islam*. Volume 2: *The Expansion of Islam in the Middle Periods*. Volume 3 *The Gunpowder Empires and Modern Times*
- Huntington, S. P. (2019 [1996]). *El Choque de Civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Paidós.
- Isachenkov, V. (2025). “Putin aborda “orden global multipolar” con Xi horas después de la toma de posesión de Trump”. *Associated Press*. <https://goo.su/vBQUTn>
- Isla Lope, J. A. (2018). *La injerencia histórica del orden mundial en el Medio Oriente*. UNAM.
- Jofre Leal, P. (2022). “Alianza contra la hegemonía”. *HispanTV*. <http://htv.mx/>
- Kayaouglu, T. (2017). *The Organization of Islamic Cooperation: Politics, Problems, and Potential*. Routledge.
- Kepel, Gilles (2000). *Jihad. Expansion et déclin de l’islamisme*. Gallimard.
- Maalouf, Amin (2019). *El naufragio de las civilizaciones*. Alianza editorial.
- Morales Ruvalcaba, D. (2023). *WPI Database*. Available at World Power Index: [https://www.worldpowerindex.com/wpi-database/Morales Ruvalcaba, D. y Rocha Valencia, A. \(2022\). “Geoestructura de poder en el sistema político internacional: un enfoque trans-estructural”. *Geopolítica\(s\). Revista de estudios sobre espacio y poder*, 13\(1\), 41-81.](https://www.worldpowerindex.com/wpi-database/Morales%20Ruvalcaba,%20D.%20y%20Rocha%20Valencia,%20A.%20(2022).%20%22Geoestructura%20de%20poder%20en%20el%20sistema%20político%20internacional:%20un%20enfoque%20trans-estructural%22.%20Geopolítica(s).%20Revista%20de%20estudios%20sobre%20espacio%20y%20poder,%2013(1),%2041-81.%22)
- Morales Ruvalcaba, D. y Rocha Valencia, A. (Eds.). (2024). *National Power and International Geostructure*. Springer.
- Pereira da Silva, F. (2024). “Understanding and questioning the idea of South from the South: a presentation of the book”. Fabricio Pereira da Silva (coordinator). *The Idea of South. Perspectives from the Global South about its meaning / A ideia de Sul. Olhares desde o Sul Global acerca do seu sentido / La Idea de Sur. Miradas desde el Sur Global acerca de su sentido*. Ariadna editores, pp. 7-21.
- Pew Research Center (2015). *The Future of World Religions: Population Growth Projections, 2010-2050. Why Muslims Are Rising Fastest and the Unaffiliated Are Shrinking as a Share of the World’s Population*. Recuperado el 27 de mayo de 2025 de <https://goo.su/ZUyE1jP>
- Revelli, Ph. (2016). “Triangle de croissance ou triangle des inégalités?”. *Le Monde Diplomatique*.
- Rocha Valencia, A., Loza Vázquez, M. G. y Bermejo Pajarito, Ma. F. de la Luz (Coords.). (2023). *Aportes teóricos para la comprensión de América Latina*. Universidad de Guadalajara.
- Rocha Valencia, A. y Morales Ruvalcaba, D. (2011). *Potencias medias y potencias regionales en el sistema político internacional de Guerra Fría y Posguerra Fría. Propuesta de dos modelos teóricos*. Universidad de Guadalajara.
- Rocha Valencia, A. y Morales Ruvalcaba, D. (2018). “El poder nacional- internacional de los Estados. Una propuesta trans-estructural”. *Geopolítica(s). Revista de estudios sobre espacio y poder*, 9(1), 137-169.

- UNSD. (1999). "Methodology: Standard country or area codes for statistical use (M49)". Department of Economic and Social Affairs - United Nations: <https://unstats.un.org/unsd/methodology/m49/#ftn13>
- Said, E. (2013[1978]). *Orientalismo*. DeBolsillo.
- Shannon, T. R. (1996). *An Introduction To The World-system Perspective*. Routledge.
- Sheikh, N. S. (2003). *The new politics of Islam: Pan-Islamic foreign policy in a world of states*. Routledge Curzon.
- Sierra Kobeh, M. de L. (2008). *El medio oriente durante el periodo de la guerra fría. Conflicto global y dinámicas regionales*. UNAM.
- Sierra Kobeh, M. de L. (2007). *La influencia del factor externo en la conformación del Medio Oriente moderno y sobre sus Relaciones Internacionales*. UNAM
- Taylor, Peter J. y Flint, C. (2002). *Geografía Política. Economía mundo, Estado-nación y localidad*. Trama Editorial.
- Terlouw, K. (2002). "The Semiperipheral Space in the World-System". *Review Fernand Braudel Center*, vol. XXV, n. 1, pp. 1-22.
- Wallerstein, I. (1998). *Impensar las Ciencias Sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. Siglo XXI
- Wallerstein, I. (2007). *Geopolítica y Geocultura*. Editorial Kairós.
- Wallerstein, I. (2011a). *El moderno sistema mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI* (Vol. 1). Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2011b). *El moderno sistema mundial: La segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista, 1730-1850* (Vol. 3). Siglo XXI.
- Wallerstein, Immanuel (1999). *Impensar las Ciencias Sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. Siglo XXI.
- Zamirirad, A. (2024). "¿Irán en ascenso? Percepciones cambiantes y ambiciones globales bajo el liderazgo de Raisi". *Middle East Council on Global Affairs*. Recuperado el 27 de mayo de 2025 de <https://goo.su/Vfs1K>

ANEXO 1

Civilización Islámica siglo XXI integradas en la OCI

SUBREGIÓN ONU	Miembro de la OCI	Polación	PIB	IPM
América del Sur	Guyana	791,739 (2023 est.)	\$3.561 billion (2017 est.)	0.375
	Surinam	639,759 (2023 est.)	\$3.419 billion (2017 est.)	0.297
Asia Sudoriental	Brunei	484,991 (2023 est.)	\$12.13 billion (2017 est.)	0.435
	Indonesia	279,476,346 (2023 est.)	\$1,119,720,000,000 (2019 est.)	0.642
	Malasia	34,219,975 (2023 est.)	\$364.631 billion (2019 est.)	0.648
Asia del Sur	Afganistán	39,232,003 (2023 est.)	\$20.24 billion (2017 est.)	0.324
	Bangladesh	167,184,465 (2023 est.)	\$329.545 billion (2020 est.)	0.526
	Irán	87,590,873 (2023 est.)	\$581.252 billion (2019 est.)	0.593
	Maldivas	389,568 (2023 est.)	\$4.505 billion (2017 est.)	0.326
	Pakistán	247,653,551 (2023 est.)	\$253.183 billion (2019 est.)	0.547
Asia Central	Kazajistán	19,543,464 (2023 est.)	\$181.194 billion (2019 est.)	0.587
	Kirguistán	6,122,781 (2023 est.)	\$8.442 billion (2019 est.)	0.334
	Tayikistán	9,245,937 (2023 est.)	\$2.522 billion (2019 est.)	0.325
	Turkmenistán	5,690,818 (2023 est.)	\$40.819 billion (2018 est.)	0.417
	Uzbekistán	31,360,836 (2023 est.)	\$57.789 billion (2019 est.)	0.459
	Arabia Saudita	35,939,806 (2023 est.)	\$792.849 billion (2019 est.)	0.739
	Azerbaiyán	10,420,515 (2023 est.)	\$48.104 billion (2019 est.)	0.479

SUBREGIÓN ONU	Miembro de la OCI	Polación	PIB	IPM
América del Sur	Guyana	791,739 (2023 est.)	\$3.561 billion (2017 est.)	0.375
	Surinam	639,759 (2023 est.)	\$3.419 billion (2017 est.)	0.297
Asia Sudoriental	Brunei	484,991 (2023 est.)	\$12.13 billion (2017 est.)	0.435
	Indonesia	279,476,346 (2023 est.)	\$1,119,720,000,000 (2019 est.)	0.642
	Malasia	34,219,975 (2023 est.)	\$364.631 billion (2019 est.)	0.648
Asia del Sur	Afganistán	39,232,003 (2023 est.)	\$20.24 billion (2017 est.)	0.324
	Bangladesh	167,184,465 (2023 est.)	\$329.545 billion (2020 est.)	0.526
	Irán	87,590,873 (2023 est.)	\$581.252 billion (2019 est.)	0.593
	Maldivas	389,568 (2023 est.)	\$4.505 billion (2017 est.)	0.326
	Pakistán	247,653,551 (2023 est.)	\$253.183 billion (2019 est.)	0.547
Asia Occidental	Bahréin	1,553,886 (2023 est.)	\$38.472 billion (2019 est.)	0.5
	Qatar	2,532,104 (2023 est.)	\$191.29 billion (2018 est.)	0.646
	Emiratos Árabes Unidos	9,973,449 (2023 est.)	\$421.077 billion (2019 est.)	0.696
	Iraq	41,266,109 (2023 est.)	\$231.994 billion (2019 est.)	0.543
	Jordania	11,086,716 (2023 est.)	\$44.568 billion (2019 est.)	0.472
	Kuwait	3,103,580 (2023 est.)	\$134.638 billion (2019 est.)	0.616
	Libano	5,331,203 (2023 est.)	\$53.253 billion (2019 est.)	0.421

SUBREGIÓN ONU	Miembro de la OCI	Polación	PIB	IPM
América del Sur	Guyana	791,739 (2023 est.)	\$3.561 billion (2017 est.)	0.375
	Surinam	639,759 (2023 est.)	\$3.419 billion (2017 est.)	0.297
Asia Sudoriental	Brunei	484,991 (2023 est.)	\$12.13 billion (2017 est.)	0.435
	Indonesia	279,476,346 (2023 est.)	\$1,119,720,000,000 (2019 est.)	0.642
	Malasia	34,219,975 (2023 est.)	\$364.631 billion (2019 est.)	0.648
Asia del Sur	Afganistán	39,232,003 (2023 est.)	\$20.24 billion (2017 est.)	0.324
	Bangladesh	167,184,465 (2023 est.)	\$329.545 billion (2020 est.)	0.526
	Irán	87,590,873 (2023 est.)	\$581.252 billion (2019 est.)	0.593
	Maldivas	389,568 (2023 est.)	\$4.505 billion (2017 est.)	0.326
	Pakistán	247,653,551 (2023 est.)	\$253.183 billion (2019 est.)	0.547
	Omán	3,833,465 (2023 est.)	\$76.883 billion (2019 est.)	0.576
	Palestina	Cisjordania: 3,050,760 (2023 est.) Franja de Gaza: 2,037,744 (2023 est.)	Cisjordania: \$9.828 billion (2014 est.) Franja de Gaza: \$2.938 billion (2014 est.)	0.37
	Siria	22,933,531 (2023 est.)	\$24.6 billion (2014 est.)	0.344
	Turquía	83,593,483 (2023 est.)	\$760.028 billion (2019 est.)	0.683
	Yemen	31,565,602 (2023 est.)	\$54.356 billion (2018 est.)	0.338
África del Norte	Argelia	44,758,398 (2023 est.)	\$169.912 billion (2019 est.)	0.532

SUBREGIÓN ONU	Miembro de la OCI	Polación	PIB	IPM
América del Sur	Guyana	791,739 (2023 est.)	\$3.561 billion (2017 est.)	0.375
	Surinam	639,759 (2023 est.)	\$3.419 billion (2017 est.)	0.297
Asia Sudoriental	Brunei	484,991 (2023 est.)	\$12.13 billion (2017 est.)	0.435
	Indonesia	279,476,346 (2023 est.)	\$1,119,720,000,000 (2019 est.)	0.642
	Malasia	34,219,975 (2023 est.)	\$364.631 billion (2019 est.)	0.648
Asia del Sur	Afganistán	39,232,003 (2023 est.)	\$20.24 billion (2017 est.)	0.324
	Bangladesh	167,184,465 (2023 est.)	\$329.545 billion (2020 est.)	0.526
	Irán	87,590,873 (2023 est.)	\$581.252 billion (2019 est.)	0.593
	Maldivas	389,568 (2023 est.)	\$4.505 billion (2017 est.)	0.326
	Pakistán	247,653,551 (2023 est.)	\$253.183 billion (2019 est.)	0.547
	Egipto	109,546,720 (2023 est.)	\$323.763 billion (2019 est.)	0.585
	Libia	7,252,573 (2023 est.)	\$52.259 billion (2019 est.)	0.485
	Marruecos	37,067,420 (2023 est.)	\$118.858 billion (2019 est.)	0.512
	Sudán	49,197,555 (2023 est.)	\$24.918 billion (2019 est.)	0.342
	Túnez	11,976,182 (2023 est.)	\$38.884 billion (2019 est.)	0.469
África Oriental	Comoras	888,378 (2023 est.)	\$1.186 billion (2019 est.)	0.179
	Malawi	21,279,597 (2023 est.)	\$7.766 billion (2019 est.)	0.287

SUBREGIÓN ONU	Miembro de la OCI	Polación	PIB	IPM
América del Sur	Guyana	791,739 (2023 est.)	\$3.561 billion (2017 est.)	0.375
	Surinam	639,759 (2023 est.)	\$3.419 billion (2017 est.)	0.297
Asia Sudoriental	Brunei	484,991 (2023 est.)	\$12.13 billion (2017 est.)	0.435
	Indonesia	279,476,346 (2023 est.)	\$1,119,720,000,000 (2019 est.)	0.642
	Malasia	34,219,975 (2023 est.)	\$364.631 billion (2019 est.)	0.648
Asia del Sur	Afganistán	39,232,003 (2023 est.)	\$20.24 billion (2017 est.)	0.324
	Bangladesh	167,184,465 (2023 est.)	\$329.545 billion (2020 est.)	0.526
	Irán	87,590,873 (2023 est.)	\$581.252 billion (2019 est.)	0.593
	Maldivas	389,568 (2023 est.)	\$4.505 billion (2017 est.)	0.326
	Pakistán	247,653,551 (2023 est.)	\$253.183 billion (2019 est.)	0.547
	Mozambique	32,513,805 (2023 est.)	\$14.964 billion (2019 est.)	0.343
	Somalia	12,693,796 (2023 est.)	\$7.052 billion (2017 est.)	0.222
	Uganda	47,729,952 (2023 est.)	\$34.683 billion (2019 est.)	0.384
	Yibuti	976,143 (2023 est.)	\$3.323 billion (2019 est.)	0.28
África Central	Camerún	30,135,732 (2023 est.)	\$34.99 billion (2017 est.)	0.408
	Chad	18,523,165 (2023 est.)	\$10.912 billion (2019 est.)	0.265
	Gabón	2,397,368 (2023 est.)	\$16.064 billion (2019 est.)	0.387

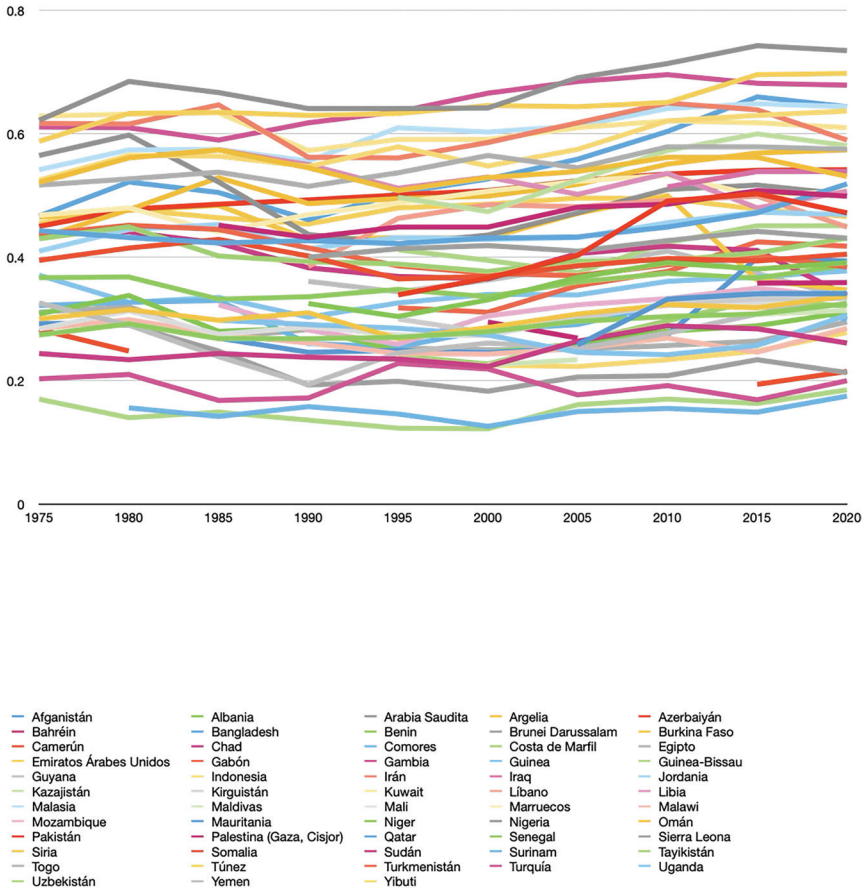
SUBREGIÓN ONU	Miembro de la OCI	Polación	PIB	IPM
América del Sur	Guyana	791,739 (2023 est.)	\$3.561 billion (2017 est.)	0.375
	Surinam	639,759 (2023 est.)	\$3.419 billion (2017 est.)	0.297
Asia Sudoriental	Brunei	484,991 (2023 est.)	\$12.13 billion (2017 est.)	0.435
	Indonesia	279,476,346 (2023 est.)	\$1,119,720,000,000 (2019 est.)	0.642
	Malasia	34,219,975 (2023 est.)	\$364.631 billion (2019 est.)	0.648
Asia del Sur	Afganistán	39,232,003 (2023 est.)	\$20.24 billion (2017 est.)	0.324
	Bangladesh	167,184,465 (2023 est.)	\$329.545 billion (2020 est.)	0.526
	Irán	87,590,873 (2023 est.)	\$581.252 billion (2019 est.)	0.593
	Maldivas	389,568 (2023 est.)	\$4.505 billion (2017 est.)	0.326
	Pakistán	247,653,551 (2023 est.)	\$253.183 billion (2019 est.)	0.547
África Occidental	Benín	14,219,908 (2023 est.)	\$10.315 billion (2018 est.)	0.329
	Burkina Faso	22,489,126 (2023 est.)	\$14.271 billion (2018 est.)	0.344
	Costa de Marfil	29,344,847 (2023 est.)	\$42.498 billion (2018 est.)	0.437
	Gambia	2,468,569 (2023 est.)	\$1.746 billion (2019 est.)	0.211
	Guinea	13,607,249 (2023 est.)	\$13.55 billion (2019 est.)	0.311
	Guinea-Bisáu	2,078,820 (2023 est.)	\$1.339 billion (2019 est.)	0.189
	Malí	21,359,722 (2023 est.)	\$17.508 billion (2019 est.)	0.341

SUBREGIÓN ONU	Miembro de la OCI	Polación	PIB	IPM
América del Sur	Guyana	791,739 (2023 est.)	\$3.561 billion (2017 est.)	0.375
	Surinam	639,759 (2023 est.)	\$3.419 billion (2017 est.)	0.297
Asia Sudoriental	Brunei	484,991 (2023 est.)	\$12.13 billion (2017 est.)	0.435
	Indonesia	279,476,346 (2023 est.)	\$1,119,720,000,000 (2019 est.)	0.642
	Malasia	34,219,975 (2023 est.)	\$364.631 billion (2019 est.)	0.648
Asia del Sur	Afganistán	39,232,003 (2023 est.)	\$20.24 billion (2017 est.)	0.324
	Bangladesh	167,184,465 (2023 est.)	\$329.545 billion (2020 est.)	0.526
	Irán	87,590,873 (2023 est.)	\$581.252 billion (2019 est.)	0.593
	Maldivas	389,568 (2023 est.)	\$4.505 billion (2017 est.)	0.326
	Pakistán	247,653,551 (2023 est.)	\$253.183 billion (2019 est.)	0.547
	Níger	25,396,840 (2023 est.)	\$12.926 billion (2019 est.)	0.32
	Nigeria	230,842,743 (2023 est.)	\$475.062 billion (2019 est.)	0.495
	Senegal	18,384,660 (2023 est.)	\$23.576 billion (2019 est.)	0.394
	Sierra Leona	8,908,040 (2023 est.)	\$4.132 billion (2020 est.)	0.214
	Togo	8,703,961 (2023 est.)	\$5.232 billion (2018 est.)	0.301
	Mauritania	4,244,878 (2023 est.)	\$706 million (2018 est.)	0.3
Europa del Sur	Albania	3,101,621 (2023 est.)	\$15.273 billion (2019 est.)	0.401

Nota. Elaboración propia a partir de: *The World Factbook* (CIA). Disponible en: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/> para Población y PIB. Con respecto al IPM (WPI, World Power Index). Disponible en: <https://www.worldpowerindex.com/>

ANEXO 3

Civilización Islámica siglo XXI integradas en la OCI Posicionamiento de los miembros de la OCI en la Geoestructura de Poder Internacional (1975-2020)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del IPM (WPI, *World Power Index*).
<https://www.worldpowerindex.com/>

Organización Social y Relaciones de Poder en Khamlia, Marruecos. Un Caso de Estudio Etnográfico

Social Action and Relations of Power in Khamlia, Morocco. An Ethnographic Study Case

Santiago Espinosa García
UNAM, Escuela Nacional de Estudios Superiores,
Unidad Morelia (México)
sespinosa@enesmorelia.unam.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0354-2943>

Omar Arriaga Garcés
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México)
omar.arriaga@umich.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6299-319X>

María Patricia Domínguez Echeverría
UAM, Unidad Xochimilco, Departamento de Sistemas
Biológicos (México)
mpdomin@correo.xoc.uam.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1546-0080>

Recibido: 26/ 11/ 2024

Aceptado: 27/ 01/ 2025

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo elaborar un análisis etnográfico a partir del trabajo de campo realizado en el pueblo de Khamlia, durante más de seis meses en el año 2017, con la finalidad de aproximarse a la complejidad y presencia de algunas relaciones de poder y rol de la mujer en dicha localidad de Marruecos. La información contenida refleja, a través de análisis de información y datos relevantes al estudio de caso, una proyección del contexto social y de género del pueblo, donde se vislumbran varias problemáticas en torno a diversas

esferas de acción. En ese sentido, la información obtenida fue producto de constantes entrevistas a personas clave, como miembros de la asociación de mujeres artesanas de Khamlia, el presidente de la Asociación Al Khamlia por la cultura, y miembros de grupos musicales Gnaoua en el pueblo, quienes proporcionaron dirección y sustento a la investigación. Esta refleja información detallada de la organización social del pueblo en diferentes esferas, tales como figuras de poder, instituciones civiles, educación, figuras religiosas, género y participación de la mujer, política y economía interna.

El pequeño pueblo de Khamlia se localiza a 7 km al sur de Merzouga, y a 47 km de la ciudad de Rissani, en la región desértica del Sahara Oriental Marroquí, a 20 km de la frontera con Argelia. Khamlia se encuentra en una región mayoritariamente Bereber, y es reconocida por los locales como el “pueblo negro”; no obstante, este pueblo difícilmente es reconocido por los marroquíes, puesto que hasta hace pocos años empezó a ser incluido en los mapas nacionales, en parte gracias a la construcción de la carretera que conecta a Merzouga con Taous, en el año 2006, que atraviesa Khamlia.

Palabras Clave: África del Norte, Etnografía, Gnaoua, Marruecos, Organización Social

Abstract

The object of this work is to carry out an ethnographic analysis based on the field work carried out in the town of Khamlia, with a duration of more than six months in 2017, with the purpose of approaching the complexity and presence of some relationships, of power and role of women, in Khamlia, Morocco. The information contained reflects, through analysis of information and data relevant to the case of study, a projection of the social and gender contextual state of the town, where various problems are glimpsed around various spheres of action. In that sense, the information obtained was the product of constant interviews with key people such as members of the Khamlia artisan women's association, the president of the Al Khamlia Association for culture, and musicians from Gnaoua musical groups in the village, who provided direction and support for the research, which reflects detailed information on the social organization of the town in different spheres such as figures of power, civil institutions, education, religious figures, genre and female roles, politics and internal economy, projecting an analysis of the current situation of the village.

The small town of Khamlia is located 7 km south of Merzouga, and 47 km from the city of Rissani, in the desert region of Eastern Moroccan Sahara, 20 km from the border with Algeria. The town of Khamlia is located in a predominantly Berber region, and recognized by locals as the “black town”; However, the

town of Khamlia is hardly recognized by Moroccans, and until a few years ago it began to be included on national maps, in part, thanks to the construction of the road that connects the town of Merzouga with the town of Taous, in 2006, which passes through the town of Khamlia.

Keywords: North Africa, Power, Gnawa, Morocco, Social Organization

Introducción¹

Los objetivos del presente trabajo serán llevar a cabo un breve análisis etnográfico en torno a algunas prácticas organizacionales de la estructura social del pueblo Gnaoua de Khamlia, Marruecos; llevando a cabo un análisis de algunas relaciones de poder manifestadas en el pueblo, relaciones que giran alrededor de diversas esferas de acción como en un sentido social, económico, político y de género, analizadas desde un enfoque etnográfico. En primera instancia, se llevará a cabo una aproximación para el reconocimiento al pueblo y su acceso geográfico; en segunda instancia, se llevará a cabo una aproximación a la estructura social del pueblo, así como algunas de las principales problemáticas del mismo a través de un estudio FODA, y articulando un estudio sociodemográfico de la población local. En tercera instancia, se llevará a cabo una aproximación a algunas relaciones de poder presentes en el pueblo, relaciones de poder que se manifiestan a partir de estructuras locales a nivel político, religioso, económico, y de género, entre otras.

La estructura social del pueblo y algunas relaciones de poder inmersas en las dinámicas diarias fueron detectadas gracias a la participación de locales, tanto hombres como mujeres que fueron entrevistados durante la estancia de trabajo de campo. La información obtenida fue gracias a diferentes herramientas etnográficas como entrevistas a personas clave (Espinosa, 2018) y diarios de campo (Espinosa, 2021: 287-350). Las personas clave participantes son figuras de poder en el pueblo, ya sea por pertenecer al consejo mixto de ancianos del pueblo para la toma de decisiones locales, o músicos Gnaoua de las dos únicas casas de música en el pueblo, en donde se concentra el sector turístico y económico; figuras religiosas como el ex imán de la mezquita, mujeres integrantes de la asociación de mujeres artesanas del pueblo, etc. Algunas de estas personas clave, en el caso

¹ Agradecimientos especiales al *Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías* (CONAHCyT), México. Este es un trabajo realizado en el marco de la tesis doctora *Khamlia: Identidad y cultura Gnaoua a través de prácticas religiosas populares. Una ventana al Animismo Islámico contemporáneo y organización social en el Sahara Marroquí Oriental*. Universidad de Granada, Granada, España, 2021.

de la población masculina, hablan en promedio cinco idiomas (bereber, árabe, francés, inglés, y español) por lo que la barrera del lenguaje no representó impedimentos; no obstante, en el caso de la población femenina, hablan bereber y árabe, por lo que fue necesaria la presencia de traductores locales. De cualquier manera, se mantuvo conversación permanente con dichas personas a lo largo de la estancia, resultando en información sustantiva para aproximarnos a reconocer la estructura social del pueblo y algunas de las relaciones de poder manifestadas durante el periodo de investigación.

El pueblo de Khamlia

El pueblo de Khamlia mantiene una mayoría local adscrita a la cultura Gnaoua. Esta última tiene sus orígenes y gestación bajo un contexto histórico particular que refleja una estructura social multicultural. Se presenta como una cultura (también reconocida como subcultura) de origen diaspórico (Aguadé, 1999), en la cual la institución de la esclavitud ha tenido un papel primario, partiendo del desplazamiento de comunidades originarias de África Occidental, principalmente de Malí y de adscripción étnica Bambara. La cultura Gnaoua de la región desértica de Erg Chebbi se ha gestado y desarrollado a partir de un sistema complejo de identidades cruzadas, esto partiendo de su contexto multicultural e histórico, en las que comunidades enteras fueron paulatinamente arabizadas o bereberizadas, y en ambos casos islamizadas. Asimismo, el impacto de la globalización mantiene un rol primario en la construcción, representación y manifestación de identidad cultural y espiritualidad, al intervenir como un motor en constante proceso de cambio y reestructuración en el tejido social y cultural (Espinosa, 2021).

En los años anteriores al 2006, de acuerdo con el testimonio de varios locales del pueblo, Khamlia contaba con no más de quince casas en su conjunto, no había escuela ni mezquita, tampoco abastecimiento de agua ni oportunidades de empleo, por lo que la emigración fue un tema constante debido a su localización aislada bajo un contexto periférico. Los locales solían sobrevivir dedicándose a trabajar en las minas de khol (kegel) en Mfis y la recolección de fósiles en Taous para la venta a turistas, así como al pastoreo.

La mayoría de habitantes de Khamlia están adscritos a la cultura Gnaoua y su música tradicional espiritual, descendientes de esclavos, pertenecientes a su vez al grupo étnico Bambara, provenientes de Malí y África Occidental. El pueblo es reconocido por los locales Bereberes de la región desértica como la sede de la Sadaka, festival que reúne en un sólo lugar a comunidades Gnaoua esparcidas por todo el país, durante tres días al año.

Este festival o festividad es ciertamente más antiguo que el mismo pueblo de Khamlia, ya que anteriormente, entre los años de la colonia francesa (1912-

1956) y hasta el año de 1956, se llevaba a cabo en el pueblo de Taous —a 7 km al sur de Khamlia—.De acuerdo con los locales, un funcionario francés que radicó en Khamlia dio su permiso administrativo para que la Sadaka se llevara a cabo en dicho lugar, y no en Taous. A lo largo del tiempo, la Sadaka ha aumentado su fama y presencia en la región, atrayendo gradualmente turismo, tanto local como extranjero, gracias a su originalidad y heterodoxia, además de la famosa música Gnaoua que no se detiene por tres días bajo un contexto espiritual. A partir de esto, cinco eventos entre 1995 y 2002 fueron los que marcaron una nueva dirección para el desarrollo del pueblo:

- 1) Zaid Oujeaa crea el grupo de música tradicional Gnaoua, *Pigeons du Sable*.
- 2) Un amigo español de Zaid Oujeaa invierte en una bomba de agua para el pueblo.
- 3) Fundación Al Khamlia, una asociación civil por la cultura Gnaoua.
- 4) Se construye la carretera Merzouga-Taous.
- 5) Incrementa el turismo en el pueblo, en parte gracias a la fama de la Sadaka, la música tradicional Gnaoua y la Asociación Al Khamlia, para el desarrollo y conservación de la cultura Gnaoua.

Actualmente, y como se verá a continuación a través de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo, el pueblo de Khamlia enfrenta numerosos retos, problemáticas y dificultades que se han gestado a lo largo del tiempo en diversas esferas de acción. Sin embargo, es posible reconocer los esfuerzos realizados por la comunidad para el desarrollo e inclusión del pueblo en materias como la organización social, economía local, educación, desarrollo cultural, así como también en la inclusión, participación y rol del género femenino en los rubros anteriores.

Tabla 1. Acceso y Medios de Transporte en Khamlia (Ruta: Khamlia, Merzouga, Hasilabied, Rissani)

Mercedes Benz	2
Renault Express	2
Accesos a Khamlia	1: Carretera Merzouga-Taouz.
Centros Urbanos más Cercanos	5: Merzouga, Hasilabied, Rissani, Erfoud, Taouz.
Tiempo Estimado de Ruta Khamlia-Merzouga-Rissani	-Merzouga: 30 min. -Hassilabied: 45 min. -Rissani: 1 Hora

Salida Estimada del Transporte Público	8:00 am
Regreso Estimado desde Rissani a Khamlia	14:30 pm
Costo Aproximado del Transporte Público	15 DH (Khamlia-Rissani)
Funciones del Transporte Público	-Transporte de personas -Transporte de mercancías -Abastecedor de productos
Transporte Público de Acceso a la Región	1 (Supratours)
Número de Autobuses al Día	-1 vía Fes (19:00 pm) . -1 vía Marrakech (7:00am).
Horas de Traslados en Autobús	-Fes: 8-10 horas. -Marrakech: 10-12 horas.
Aeropuerto más Cercano	Errachidia: 1.5 Hora
Frontera más Cercana	Argelia (20 km)
Puertos más Cercanos	Essaouira, Agadir

Nota: Realizada por el autor a través de investigación etnográfica obtenida durante el año 2017, y con información de Guasch Parra Sonia (2014).

Estructura Social

La estructura social del pueblo de Khamlia fue proyectada por personas locales a lo largo de la estancia de investigación. Para ello se seleccionaron grupos focales y sujetos clave para ser entrevistados constantemente; algunos de ellos pertenecen a asociaciones importantes en el pueblo, como la Asociación Al Khamlia, los grupos de música Gnaoua del pueblo —dos hasta el momento de la estancia: la casa de música de Zaid Oujeaa, y la casa de música Bambara—, así como también la Asociación de Mujeres Artesanas del pueblo y el consejo de ancianos. La información facilitada por estos grupos focales refleja una compleja estructura social y proyecta algunos grupos y estructuras de poder en el pueblo. Al mismo tiempo, vislumbra retos a superar, problemáticas locales, y un contexto contemporáneo del pueblo en diversas esferas de acción, como lo son en un sentido político, religioso, económico, cultural, educativo, doméstico y de género —en términos del impacto y actividad de participación de la mujer en el pueblo—.

La población de Khamlia constituye una estructura social compleja y multicultural, al ser mayoritariamente de orígenes subsaharianos, perteneciente a la cofradía y compartiendo lazos identitarios con la cultura Gnaoua. De la misma

forma, hay también una población árabe de origen bereber, en su mayor parte de la hermandad Hamdasha, aunque también con integrantes de la hermandad Ais-sawa. En el sentido cultural, Khamlia presenta una población mayoritariamente bereber, vinculada a la cultura Gnaoua por sus orígenes y adscripción étnica. Entre otros datos, en su mayoría mantiene una presencia femenina y se habla principalmente el idioma Amazigh o bereber, aunque un considerable número de habitantes, especialmente del género masculino, habla también el árabe, francés, castellano e inglés, debido a la necesidad de integración y competencia en el sector turístico, principal rubro económico del pueblo.

En Khamlia no existen dependencias del gobierno, con la excepción de una escuela pública. El líder político despacha desde el pueblo de Merzouga, a 7 km al norte, por lo que no es visible una presencia gubernamental en el área. Sin embargo, en el pueblo existen las figuras de poder, como es el caso del Imán de la mezquita local —construida a inicios del siglo XXI—, el presidente de la Asociación Al Khamlia y la Asociación Gnaoua, así como los integrantes del consejo de ancianos. Estos actores se encargan de la toma de decisiones internas y de la organización de eventos como la Sadaka y la elaboración de esquemas culturales, programas de voluntariado, así como proyectos turísticos sustentables y responsables, —los cuales benefician al pueblo en términos de competencia turística, sector del que se mantenía ausente por la mala conexión y condiciones adversas y austeras en años anteriores—.

Al igual que la región desértica de Erg Chebbi, Khamlia atraviesa una crisis con respecto a la escasez de agua a causa de su localización geográfica y a los bajos recursos del pueblo. A nivel regional, se presenta una importante escasez de recursos hídricos por la alta variabilidad de estos durante el año y sus estaciones; por lo tanto, los principales tipos de tratamientos del agua que tienen lugar en la región son la depuración, potabilización, almacenaje y desalinización (Guasch, 2014).

Más allá de los esfuerzos realizados en términos de sustentabilidad e integración en diferentes esferas de acción, el pueblo de Khamlia tiene actual y primariamente las problemáticas locales, descritas en la Tabla 2.

Tabla 2. Principales Problemas Locales

Problemas locales
Abandono de la escuela debido a la pobreza de las familias: los niños se dedican a la venta de fósiles o a pedir limosnas a los turistas.

Alto índice de paro a causa del aumento de la población por diversas razones:

- El traslado de los nómadas a los pueblos.
- Incremento de la natalidad.
- Falta de iniciativas de trabajo.
- Ausencia de conocimiento respecto la creación de proyectos en otros dominios.
- Saturación del sector turístico.
- Mala comunicación en transporte público del resto de Marruecos a la región de Erg Chebbi.
- Mala distribución de tiempos, gestiones y alternativas de acceso a la región.
- Problemas de quema de basura. El servicio de recolección pasa una vez a la semana, los sábados por la mañana.

Nota. Elaboración propia a través de investigación etnográfica y con información de Guasch (2014).

Dadas las circunstancias, y bajo el contexto establecido a principios del siglo XXI, en la actualidad se han identificado en ciertos trabajos y estudios académicos (Guasch, 2014), con la colaboración de la Asociación Al Khamlia, algunos esfuerzos por analizar las posibilidades de estabilidad o dirección hacia el desarrollo —dígase económico, social y cultural—. Algunas de estas fortalezas, al igual que oportunidades, debilidades, amenazas o retos a superar, se reflejan en el siguiente análisis FODA:

Tabla 3. *Análisis FODA de Khamlia*

Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
El folklore y música marroquí es reconocida a nivel internacional.	Compromiso del gobierno y los profesionales en el desarrollo del turismo rural y responsable.	Falta de sensibilización, educación y comunicación, sobre todo a nivel rural.	Condiciones climáticas no estables o extremas.
Las ciudades que constituyen las etapas del itinerario son conocidas por sus atractivos turísticos, sus culturas y originalidad.	Incitar a las agencias de viajes a organizar este nuevo circuito integrando otras regiones de Marruecos con el objetivo de descubrir otro tipo de música y cultura.	Falta de escolarización suficiente a nivel de las zonas rurales.	Dificultad para descubrir más grupos expertos en las regiones.

Aspecto tradicional e histórico de Marrakech, Ouarzazate y Errachidia.	Implicación del Estado en materia de desarrollo de infraestructuras.	Falta de experiencia para este tipo de viajes.	Falta de desarrollo en la región.
Las dimensiones y diversidad de esas provincias responden a las expectativas de todo tipo de turistas.	Movilización de los recursos humanos locales.	Falta de documentos y guías especializados en folklore y música marroquí, Bereber o Gnaoua.	
Centro artesanal considerable.	Fuerte presencia de guías turísticos, de agentes de viajes, responsables de las delegaciones de turismo, así como del Ministerio de Turismo.	Dispersión de los folklores entre el norte y el sur, lo que impide verlos a todos.	

Nota: Realizada propia a través de investigación etnográfica y con información de Guasch (2014).

A lo largo de la estancia de investigación se realizaron esfuerzos por sistematizar una gran cantidad de información obtenida, tanto de manera bibliográfica, como en el trabajo de campo. Esto con la finalidad de observar y acotar de manera aproximada un diagnóstico en materia de organización social, así como también delimitar un perfil socio-demográfico del pueblo de Khamlia por medio de un sistema de muestreo. Dicho sistema constó de 70 personas locales, lo que consiste en un aproximado del 17.5% de la población de Khamlia.

De igual forma, el sistema de muestreo fue desarrollándose y estimulándose de manera gradual, al mismo tiempo que se construyeron y fortalecieron los puentes de comunicación y los niveles de confianza. Es de esta manera que la información obtenida en este apartado, así como en el resto del artículo, conforma el resultado del trabajo etnográfico, la paciencia y los esfuerzos por sistematizar de la manera más objetiva y eficiente posible los datos necesarios para una comprensión aproximada de las dinámicas sociales en el pueblo.

A partir de los datos recolectados a lo largo de la estancia de investigación, se enfocaron las estrategias de obtención de información en dos esfuerzos predominantes:

6. 1) Se presenta a continuación una descripción sistematizada sobre datos generales que revelan aspectos importantes de la organización social del pueblo, así como también instituciones, figuras de poder, centros de acción colectiva, representación de género, puntos de flujo o concentra-

ción de recursos económicos, y figuras representativas en toma de decisiones comunitarias.

7. 2) Se expone una sistematización de datos sociodemográficos recolectados de algunos actores clave del pueblo, tanto por su posición en toma de decisiones, como por su rol e impacto en las dinámicas internas y su conocimiento con respecto al marco de estudio, y en medida de las posibilidades comunicativas. De tal modo, la información fue obtenida a través de la comunicación constante, realización de entrevistas, observación participante, y lazos de confianza desarrollados con personas locales.

Tabla 4..Organización Social (2017)

Número de habitantes	406
% de habitantes mujeres	36
% de habitantes hombres	31
% de habitantes menores de 18 años	33
Líder político local	Ahmed Borshok. Despacha desde Merzouga. Nivel de Presencia de Autoridad Política: Bajo
Líder espiritual local	1: Iman Hussein
Líderes en planeación, organización social y cultural local	3: Mohammed Oujeaa, Zaid Oujeaa, Iman Hussein
Maestros	3: Zamir, Turia, Amal
Cooperativa de mujeres artesanas	84 registradas, 27 activas con productos
Representante del consejo de ancianos	Mohammed Buknik (rotación cada 2 años)
Número de músicos en rupos	a) 46 en Pigeons du Sable b) 12 en Bambaras
Puntos de reunión social	6: Mezquita, Café Nora, Asociación Al Khamlia, Escuela Pública, Casas de Música
Idioma predominante	2: Bereber, Árabe
Religión predominante	Islam Sufi, Gnaoua de Khamlia
Adscripción étnica, fisonomía y media filiación predominante	Gnaoua-Bambara (Mandé)
Presencia multicultural	6 adscripciones principales: Gnaoua-Bambara, Bereber, Árabe, Extranjeros, Hamadcha, Aissawa.

Sistema de estratificación en la institución familiar	Matriarcado
Casos de poligamia detectados	0
Matrimonio intrafamiliar detectado	2
Medicina tradicional	Es llevada a cabo por las mujeres más ancianas de las familias, y se conforma por infusiones, herbolaria, inciensos, fragancias, esencias.
Templos y centros espirituales	- Mezquitas: 1, cuya hora de reunión principal de oración y sermón es el viernes a las 12 p.m. (Dhuhr) - Zaouias: 1, Casa del Ancestro Ahmed Saleh (Amarabt).
Rituales y festividades locales	Tamahra (nupcias), Sadaka, Lila (noche), Síbeeh (nacimiento y nombramiento del bebé), Tahara (en bereber) (circuncisión), Ramadán, Ritual de la Lluvia, Ritual del Viento, Isndala [Bereber] (funeral), Ritual del Cordero, Festividad de Achura, Música Ritual para Extranjeros, Ritual del té.
Familia más extensa	Oujeaa y Bougunigue
Casas habitadas	60 (8 hab X Casa Aprox)

Nota: Elaboración propia a partir de investigación etnográfica y con información de Guasch Parra (2014).

Relaciones de poder

En el pueblo de Khamlia, a lo largo de la estancia de investigación y trabajo de campo etnográfico, se atestiguó una serie de sistemas estratificados que involucran la ejecución del poder local. También se detectaron algunas relaciones inmersas que giran en torno al uso y ejercicio del poder en diversos sectores o esferas de acción; estas relaciones de poder se manifestaron de manera difuminada, o bien, de manera discreta, por lo que fue necesario hacer uso de la observación participante y la paciencia a través de un considerable periodo de tiempo (seis meses y medio) para ser distinguidas en un sentido aproximado. De esta forma, las relaciones de poder llevadas a cabo en el pueblo, entre otras, se reflejaron en las esferas de acción política, religiosa, económica, social, cultural y doméstica, como se expone a continuación.

- Relaciones de poder a nivel político.** La figura política despacha desde el pueblo aledaño y turístico de Merzouga, por lo que su presencia en Khamlia es casi inexistente. Durante la administración correspondiente al año 2017, la figura política en el pueblo fue el señor Ahmed Borshok, de entre 50 a 60 años de edad, género masculino, estado civil casado,

con dos hijos, originario de Rabat, estudios medios-altos, de adscripción árabe y con capacidad de hablar árabe, francés e inglés. Durante la estancia no fue posible entablar conversación con este personaje dado que en ningún momento se detectó su escasa presencia en el pueblo, por lo que la recolección de datos e información fue recopilada gracias a testimonios y voces de pobladores locales durante conversaciones y entrevistas abiertas.

- b) **Relaciones de poder a nivel religioso.** El poder religioso del pueblo descansa sobre la única mezquita de Khamlia, y el Imán responsable, el Iman Hussein. Este tiene una edad aproximada entre 50 y 60 años de edad, es de género masculino, de estado civil casado, con dos hijos, estudios medios-altos, capaz de hablar fluidamente bereber, árabe, francés e inglés, de adscripción bereber-Gnaoua, media filiación negra, musulmán Sunni de adscripción Sufi. El Imán Hussein no solamente es el responsable espiritual del pueblo, sino que también lleva a cabo otros relevantes e importantes roles sociales y culturales por ser el co-fundador de la Asociación Al Khamlia, y presidente de la Asociación Gnaoua de Khamlia, en la que se gestionan y coordinan actividades culturales y sociales donde la población infantil se ve constantemente involucrada. Por tratarse de la única figura en la que recae el poder religioso, el impacto de sus actividades como líder resulta mayor en el pueblo.
- c) **Relaciones de poder a nivel económico.** La mayor parte de la distribución del poder económico del pueblo recae sobre las casas de música tradicional Gnaoua; la primer y más antigua casa de música y, por lo tanto, la más famosa y con mayor impacto cultural y flujo de capital es la *Casa de Zaid Oujeaa*, la cual concentra al grupo musical *Pigeons du Sable*. La dinamización de esta casa de música resultó vital para la distribución de empleos a nivel local, tanto para el género masculino como para el femenino, al contratar de manera permanente o fugaz —dependiendo de las necesidades y contexto del sujeto en cuestión—, jugando así un importante rol social, económico, de género, y cultural en el pueblo desde hace más de 20 años. La segunda casa de música tradicional Gnaoua es la *Casa dar Gnaoua*, la cual resulta la más nueva del pueblo, con menos de 10 años de actividad; no obstante, desempeña una importante labor social por su constante flujo de capital —aunque menor en comparación con la primera casa de música— debido al turismo en la región. Es así como las dos casas de música tradicional resultan ser los principales y mayores negocios del pueblo, aunque no los únicos, ostentando así el poder económico local.
- d) **Relaciones de poder a nivel cultural.** En el pueblo se encuentra presente un constante dinamismo cultural llevado a cabo gracias al turismo fugaz

y a las dos asociaciones u organizaciones sociales y culturales establecidas en el mismo, además de las dos casas de música mencionadas anteriormente. De esta manera, el poder, en un aspecto cultural en el pueblo, se manifiesta a través de las relaciones que giran en torno a estos cuatro establecimientos. Estos cuatro factores que intervienen en la ejecución del poder juegan a su vez y respectivamente importantes roles sociales y culturales, entre ellos aquellos que gira en torno a la construcción de identidad cultural en un plano local.

- e) **Relaciones de poder a nivel académico.** El poder académico o educativo recae sobre la única y exclusiva institución pública de educación primaria existente en el pequeño pueblo. Sin embargo, en esta institución se desarrollan relaciones de poder que involucran la presencia de los escasos profesores adscritos —en su mayoría originarios del pueblo de Khamlia y localidades aledañas, como Merzouga, Hassilabied y Taous—, sin olvidar a los alumnos. Estas relaciones de poder efectuadas entre los profesores y los alumnos resultan primarias para establecer una media funcional en la educación de la población infantil de la localidad y la región, jugando un papel sustantivo en el desarrollo intelectual del pueblo y sus habitantes.

- f) **Relaciones de poder a nivel doméstico.** Entre las relaciones con respecto a la ejecución de poder en el pueblo de Khamlia, resaltaron de manera particular aquellas a nivel doméstico, donde se lleva a cabo un sistema interno matriarcal. El matriarcado doméstico resultó una constante en las familias nucleares y extensas de la población local, en las cuales las mujeres de la familia realizan importantes labores sociales, como el cuidado físico y emocional de infantes y menores de edad, así como su educación; sin embargo, también llevan a cabo labores domésticas como el cuidado del hogar y, de manera más destacada, la administración de recursos y bienes domésticos. Este sistema matriarcal observado durante el trabajo de campo etnográfico efectuó de manera estratificada el poder doméstico de las mujeres de mayor edad, el cual va disminuyendo conforme la figura piramidal de generaciones descendientes, dando paso a la detección de relaciones de poder y subordinación en el espectro familiar local. En este sentido, las mujeres de mayor edad no solamente coordinan actividades como regulaciones, administración, sistemas de supervisión doméstica, o bien, sistemas panópticos domésticos,² sino que además son las responsables y guardianas del conocimiento de la medicina tradicional y herbolaria, que ha resultado vital para la población local en términos de salubridad, en ausencia de un centro o unidad de salud con médicos certificados y capacitados en el pueblo, encontrán-

² “Sistemas de control”, en términos de Foucault (1986).

dose el más cercano a 10 km. de distancia, y con malas conexiones de servicios de transporte para arribar al destino.

- g) **Relaciones de poder a nivel comunitario.** En el pueblo de Khamlia se verifica un complejo sistema con respecto a la toma de decisiones a nivel social y local. Esta toma de decisiones la lleva a cabo un consejo de ancianos locales, los cuales son muy respetados en la comunidad. Este consejo de ancianos es mixto en términos de participación de género y se encarga de establecer las condiciones, coordinaciones y gestiones para la implementación de acciones a nivel local, y en los niveles social y cultural. En cuanto a sus miembros, este consejo mantiene un sistema rotativo en términos de presencia y responsabilidades, las cuales dependen de sesiones donde de manera democrática se establecen y discuten membresías, reparto de responsabilidades y proyectos de acción en el pueblo. El liderazgo recae en una persona, miembro del consejo, y se establece su permanencia como líder a través de un sistema de votación; el cargo dura un periodo de dos años, con posibilidad de continuar por un periodo más, es decir, por un máximo de cuatro años consecutivos. El consejo de ancianos, mínimamente, se reúne una vez al año durante el evento más importante del pueblo: La Sadaka; no obstante, el consejo puede reunirse por diversas razones de coyuntura donde se requiera su participación.

Poder, género y rol de la mujer

La población marroquí activa laboralmente adscrita al género femenino representa un capital social considerable en el sector económico nacional. Hace 33 años, en 1986, el género femenino representaba 26% de los activos urbanos y 43% de los activos rurales, para un total de 35% de los activos totales nacionales, en una relación de casi dos a uno con respecto a los activos masculinos en el país, e incrementándose año con año (Miras, 2014). En este sentido, la condición laboral de la población femenina del país ha atravesado una serie de procesos evolutivos, sobre todo en las últimas décadas, logrando reestructuraciones y cambios significativos, tanto a nivel político, económico, social, como legal. Este tipo de cambios durante el proceso evolutivo han sido el resultado de décadas de numerosos esfuerzos realizados por diversas asociaciones civiles e instituciones académicas para establecer un panorama de cambio, así como de personas civiles, en su mayoría mujeres, quienes han establecido y manifestado inconformidad al respecto. No obstante, la población del género femenino en Marruecos

actualmente ostenta un panorama desfavorable y desigual con respecto a la población masculina, amparada en un contexto de privilegios en diversos sentidos, tanto en el sector laboral como en el doméstico, educativo, legal, político, social, etcétera.

Las participaciones sociales y de género, sobre todo en entornos rurales y periféricos del país, se ligan directamente con las estructuras sociales y culturales establecidas y construidas por la comunidad a lo largo del tiempo, donde la religión y las tradiciones juegan un papel importante en el comportamiento social y el núcleo familiar. Este último es el ambiente primario para el desarrollo personal, social y cultural en que se desarrolla la vida comunal, además de ser el espacio en que se ven potencializados o maximizados los niveles de desigualdad de género en torno al acceso a oportunidades educativas o laborales (Guasch, 2014).

En el caso de Khamlia, el género femenino, de manera promedio, mantiene menor participación en la toma de decisiones a nivel comunitario y doméstico, sobre todo en ambientes urbanos. Por su parte, en ambientes rurales, en algunos casos, suele establecerse asimismo un nivel importante de desigualdad con respecto al acceso a oportunidades, así como en la toma de decisiones a nivel comunitario. Con todo, como se había mencionado anteriormente, en el entorno doméstico, la mujer suele mantener un nivel superior de participación en la toma de decisiones, especialmente en el caso de las mujeres de mayor edad, estableciendo un sistema matriarcal en el círculo familiar nuclear y extenso.

A través del trabajo etnográfico llevado a cabo, así como la constante participación en entrevistas y diarios de campo, fue posible obtener información clave proporcionada por miembros femeninos de la Asociación de Mujeres Artesanas y del consejo de ancianos. Ellas facilitaron, por medio de un intérprete bereber-español (Mohamed Oujeaa, presidente de la Asociación Al Khamlia), información relevante para aproximarse a un contexto actual del sector femenino del pueblo. Dicha información revela el impacto positivo a nivel económico, social y político que los esfuerzos colectivos de mujeres han manifestado. El intercambio económico de sus productos por medio de un turismo fugaz ha apoyado a la superación y mejoramiento de condiciones domésticas y económicas. Gracias a la participación femenina, no solamente se ha incrementado el nivel de vida en el pueblo, sino que las decisiones a nivel político recaen en un consejo de ancianos mixto y rotativo.

Anteriormente, se han realizado esfuerzos en el pueblo de Khamlia para diagnosticar el estado de participación de género a nivel institucional, local y comunitario (Miras, 2014), por parte de la Asociación Al Khamlia y otras agrupaciones, organismos e instituciones locales, quienes se encargan de recolectar información, hacer uso metodológico cualitativo y cuantitativo de recolección de encuestas y datos, así como transparentar y estimar puntos de oportunidades o conflictos en diversas esferas de acción. Los datos fueron sistematizados y obtenidos en los círculos domésticos de la comunidad que se prestaron a participar en las encuestas, facilitando información y datos, como nivel formativo académi-

co, contexto laboral, contexto económico, datos socio-demográficos, roles desempeñados dentro y fuera del círculo familiar, necesidades y restricciones de acceso a servicios u oportunidades, etcétera.

El objetivo central de estos esfuerzos es obtener un panorama contextual contemporáneo de nivel básico que fortalezca el análisis y posibilidades de comunicación y organización del sector femenino de la población del pueblo, exponiendo un análisis detallado con respecto a la condición y participación de género en la comunidad, abriendo brechas estructurales y autogestoras en problemáticas generales, como es el caso del reconocimiento de capacidades, inmersión al ambiente laboral, participación y administración turística y de recursos comunitarios, repartimiento de responsabilidades en el control de recursos domésticos, etcétera. No obstante, de manera general, actualmente prevalece el paradigma social donde suele menospreciarse la intervención o participación femenina en diversos roles sociales, en que las relaciones de poder suelen ser desiguales o poco equitativas, asumiendo así las mujeres, a través de labores domésticas y reproductivas, la ausencia de ingresos y de inversión académica. Sin embargo, las expectativas de un elevado número de mujeres se van asociando a la autonomía y a consumir una mayor intervención y participación en la toma de decisiones en diversos niveles y círculos de acción. Concluyentemente, el análisis de género realizado por Miras (2014), con la participación de más de 40 familias locales, revela que:

- a) 98% de las participantes directas desean asistir a clases de alfabetización;
- b) 100% realizan trabajos en el campo y tareas domésticas;
- c) 85% prefieren acudir a tres horas de clase, tres días a la semana por la tarde;
- d) 90% de los factores motivacionales coinciden en el deseo de viajar libremente, tener acceso a las lecturas coránicas, y ayudar en las tareas escolares a sus hijos o familiares.

De acuerdo con lo observado en el pueblo de Khamlia, la participación mayoritaria del género femenino en sectores como la educación básica se ha incrementado desde hace más de diez años. Más allá de eso, se formalizó tanto teóricamente como en la práctica un proyecto relativo al estudio, aplicación y fomento de participación de la mujer local en turismo sustentable. Aun cuando el proyecto continúa en desarrollo, desde hace varios años se ha incrementado y fomentado la participación del sector femenino, estableciendo y reconociendo un significativo capital social, por ser el género femenino mayoritario en el pueblo. De tal suerte, el impacto de la participación femenina, sobre todo en el sector turístico, resulta sobresaliente, ya que la mujer local juega un rol significativo en las responsabilidades turísticas de forma sustentable, tomando parte en espectáculos de música y bailes tradicionales Gnaoua, en la disposición de hogares

para turistas y, de manera especial, en la gestión y organización de la Cooperativa de Mujeres Artesanas, localizada dentro las instalaciones físicas de la Asociación Al Khamlia, organismo que ha donado el espacio e inversión de trabajo y capital.

En la Cooperativa de Mujeres Artesanas de Khamlia se llevan a cabo actividades para su gestión y organización, a la par de cursos para turistas y voluntarios nacionales y extranjeros —como cursos de fabricación de alfombras—, con el objetivo de establecer un punto de partida aplicado, funcional y sustentable del proyecto para la emancipación femenina en términos económicos. Esto ha significado el mejoramiento económico y sustento de un considerable número de mujeres del pueblo, e incluso de mujeres de los pueblos aledaños del desierto, como Merzouga, Hassilabied, Rissani.

Figura 1



Figura 2

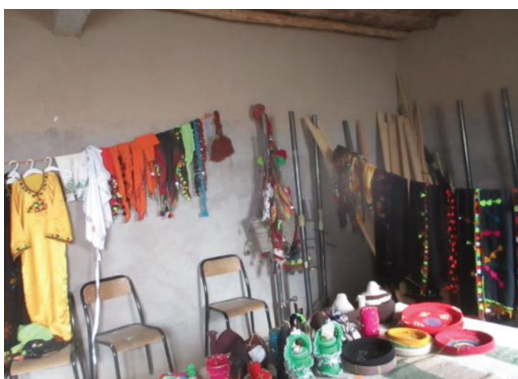


Figura 3

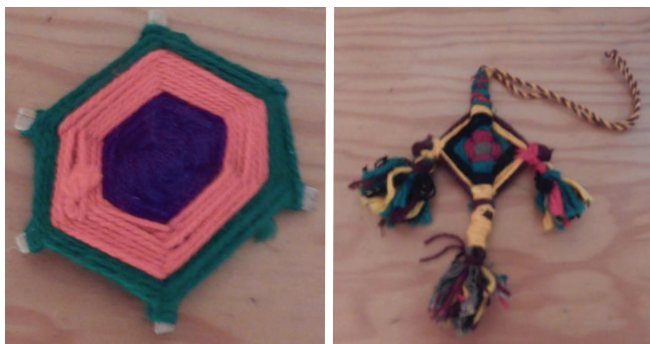


Nota. Las figuras 1, 2 y 3 muestran el interior de la Asociación de Mujeres Artesanas de Khamlia, por Espinosa, 2021, pp. 184-185.

Figura 4, 5 y 6



Figura 7 y 8



Nota. Las artesanías que aparecen en las figuras 4, 5, 6, 7 y 8 representan ejemplos de artesanías de la Asociación de Mujeres Artesanas de Khamlia, por Espinosa, 2021, pp. 184-185.

Consideraciones finales

A partir del estudio realizado al pueblo Gnaoua de Khamlia, se reflejó el diagnóstico que infiere en la contextualización contemporánea del pueblo y la población local en 7 aspectos particularmente: social, económico, político, cultural, educativo-académico, género e identidad.

El diagnóstico social, a través de un muestreo del 17.5% de la población total del pueblo, reflejó las principales problemáticas sociales, retos y oportunidades en las que la población se ve involucrada, tales como la pobreza y su impacto en el entorno doméstico o familiar, el abandono escolar y el fomento de relaciones laborales con menores de edad en actividades como la venta de fósiles o el limosneo a turistas. Dichas condiciones han generado tanto desempleo como un incremento en el fenómeno migratorio, así como también han influido en el desplazamiento de comunidades nómadas o seminómadas locales a los pueblos cercanos o las urbes.

Otros resultados determinan el incremento de la natalidad debido a la deficiente planificación familiar en la región, mismas que apuntalan hacia distintas problemáticas en el acceso al sistema educativo y al de salud pública.

Condiciones también significativas, corresponden a una limitada red de transporte público en la región de Erg Chebbi con respecto al resto de Marruecos, al contar sólo con una salida diaria a la ciudad de Fez y otra a Marrakech,

promoviendo el transporte turístico privado, a causa de los dilatados tiempos de viajes públicos o colectivos.

En lo referente a lo económico, el diagnóstico de este aspecto reflejó el impacto de la globalización, misma que ha generado una serie de problemáticas identificadas que han creado relaciones asimétricas, concentrando la economía regional, de manera más productiva, en tres sectores principales: ganadería, agricultura y turismo. La economía regional mantiene un cierto grado de dependencia al sector ganadero y agricultor de autoconsumo, la cual viene determinada por el anclaje de origen nómada y seminómada de las comunidades bereberes residentes en la localidad.

El sistema de agricultura está enfocado en una práctica de autoconsumo, en algunos casos con fines de intercambio de bienes en el mercado central de Rissani. Por su parte, el sector turístico es el más activo y diversificado en el área, el cual se presenta como un recurso económico emergente administrado principalmente por inversión extranjera que revierte en medida poco significativa la aportación de recursos laborales a la comunidad local. No obstante, fue posible vislumbrar un alto potencial económico en el sector turístico de la región —conformada por Erg Chebbi, Hassilabied, Merzouga, Khamlia, y Taous—, al proyectar un amplio espectro turístico que engloba diferentes ramificaciones —tales como turismo cultural, musical, folklórico, étnico, natural, medicinal, histórico, arquitectónico, entre otros—, participando en una amplia gama de circuitos en la región. De manera particular, el turismo natural y cultural en la zona resultan especialmente atractivos para el flujo constante de turistas, quienes se inclinan por el patrimonio natural y arquitectónico.

El pueblo de Khamlia alberga los dos principales espacios de flujo y adquisición económica a lo largo de todo el año, las dos casas de música tradicional Gnaoua, mismas que juegan una importante labor en términos financieros en todo el pueblo por su recepción de empleados constantemente, como músicos y danzantes. Asimismo, la tendencia del pueblo en relación al turismo se observa al alza, al vislumbrar proyectos locales que apuestan por la construcción, habilitación y acondicionamiento de la localidad para servicios de hospedaje, alimentos y ocio para los visitantes.

Por su parte, el diagnóstico político resalta relaciones de poder en diferentes sectores como estatal, local y doméstico, evidenciando una cuasi-ausencia del aparato de Estado en el pueblo de Khamlia, y un sistema matriarcal generalizado en el plano doméstico. De una forma transversal, el consejo de ancianos representa la mayor autoridad en el pueblo con respecto a la toma de decisiones y gestión local; no obstante, la autoridad religiosa continúa siendo un punto de referencia en una amplia ramificación de toma de decisiones y relaciones de poder, dado que el único imán del pueblo pertenece también al consejo de ancianos.

En el aspecto cultural, su diagnóstico reflejó un anclaje territorial, en parte ligado al contexto histórico y la diáspora esclavista en la región, generando un crisol o contexto multicultural y un sentido de pertenencia compartido. Por otra

parte, la cultura Gnaoua se encuentra estrechamente ligada con el aspecto espiritual y la música tradicional, que resulta ser vital para la supervivencia del pueblo en términos económicos, transformada en mercancía para atraer al turismo y, por tanto, los recursos generados a partir de aspectos culturales del pueblo refuerzan la identidad de la comunidad.

Un diagnóstico similar al sanitario fue el correspondiente al aspecto educativo-académico, al mostrar un panorama incierto, evidenciando un cuasi abandono estatal. Se identificaron altas deficiencias en el sistema educativo, como el hecho de que no se cuente con disponibilidad de centros de educación secundaria o media-superior, ni con las instalaciones pertinentes, así como la presencia de una constante ausencia docente por parte de los funcionarios responsables de turno, proyectando niveles educativos inferiores al resto del país, condiciones de docencia poco favorables y, consecuentemente, abandono escolar.

En cuanto al diagnóstico de género, este mostró el impacto del rol del sector mayoritario femenino, jugando un papel primordial en el desarrollo económico, social, político y cultural del pueblo y su comunidad, que destaca por sus labores centrales en gestión y organización de eventos, toma de decisiones, cooperativismo y manejo de la medicina tradicional. No hay que dejar de mencionar el sistema de matriarcado establecido a nivel doméstico, coordinando labores de producción y educación doméstica de los infantes. En el sector turístico, la población femenina juega también una participación creciente y vital para el desarrollo económico y sustentable de la comunidad del pueblo de Khamlia, manteniendo niveles de participación más elevados que en los pueblos aledaños, tales como Merzouga o Hassilabied, pueblos en los cuales la participación femenina resulta reducida o inexistente, concentrándose al plano doméstico, poco reconocido y, sin embargo, fundamental.

Para concluir, nos encontramos con el diagnóstico de identidad, en el cual se manifestó la presencia de identidades cruzadas, gestado en un plano multicultural, donde la construcción o reestructuración de la identidad se reduce a los planos domésticos, viéndose heredadas por transmisión oral, tradiciones, costumbres, cosmovisiones, entre otros elementos. Esto se da en un plano comunitario de valores y de un sentido de pertenencia compartida, involucrando una amplia gama de factores históricos, sociales, culturales, políticos, económicos y coyunturales, como la presencia de la globalización, la educación centralizada y, consecuentemente, el turismo, que modifica, desgasta y, eventualmente, destruye el tejido social y cultural de la comunidad.

Bibliografía

- Aguadé, J. (1999). “Sobre los Gnawa y su origen”. *Estudios de Dialectología Norteafricana y Andalusí*, (4), 157-166.
- Espinosa, S. (2021). *Khamlia: identidad y cultura Gnaoua a través de prácticas religiosas populares. una ventana al animismo islámico contemporáneo y organización social en el Sahara marroquí oriental* [tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Guasch, S. (2014). *Turismo sostenible en el sureste marroquí. Estudio de caso: Khamlia y la música gnawa*. Universidad de Girona.
- Miras, E. (2014). *Diseño de proyecto para la mejora del nivel educativo de la población de Khamlia. Diagnóstico y análisis de las necesidades de educación en Khamlia*. Universidad de Alcalá.

La definición de la luz (*Al-Nūr*) De Suhrawardī E Ibn ‘Arabī en cercanía con el sistema poético de José Lezama Lima

The definition of light (*Al-Nūr*) by Suhrawardī and Ibn ‘Arabī in closeness with the poetic system of José Lezama Lima

Amílcar Aldama Cruz
Universidad de La Habana (Cuba) –
Universidad Internacional Al-Muṣṭafā (Irán)
amilcaraldama@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2401-7283>

Recibido: 14/ 11/ 2024
Aceptado: 06/ 05/ 2025

Resumen

El poeta cubano José Lezama Lima (1910-1976) es el creador de un sistema poético único en las letras hispanas. El epicentro de dicho sistema está ocupado por la imagen de la luz, el cual posee un rol equiparable al que tiene el concepto de la luz (*al-nūr*) definido en las escuelas ontológicas islámicas, como la filosofía iluminativa (*ḥikma al-iṣrāq*) y la mística sapiencial teórica (*‘irfān naẓarī*). Ambas escuelas fueron fundadas por dos pensadores de amplia influencia en el contexto islámico hasta nuestros días: el filósofo persa Suhrawardī (1154–1191) y el místico murciano Ibn ‘Arabī (1165–1240). El siguiente texto realizará un estudio comparado para hallar puntos de coincidencia entre la definición ontológica de la luz (*al-nūr*) en Suhrawardī e Ibn ‘Arabī —con base en el léxico técnico de las dos escuelas— y la visión o *imagen* de la luz dentro del sistema poético de Lezama Lima.

Palabras claves: Lezama Lima, definición, luz, Suhrawardī, Ibn ‘Arabī

Abstract

The Cuban poet José Lezama Lima (1910-1976) created a poetic system that is unique in Hispanic letters. At the epicenter of his system we find that the image of light plays a role comparable to that of the concept of light (*al-nūr*) as it is defined in two schools of Islamic ontology –Illuminative Philosophy (*ḥikma al-iṣrāq*) and Theoretical Sapiential Mysticism (*ʿirfān naẓarī*)– founded by two thinkers who still today exert a broad influence in the Islamic world: the Persian philosopher Suhrawardī (1154-1191) and the Murcian mystic Ibn ʿArabī (1165-1240). The text presents the results of a comparative study conceived to identify points of coincidence between, on the one hand, the ontological definitions of light (*al-nūr*) in Suhrawardī and Ibn ʿArabī (based on the Technical Lexicon of the two schools) and, on the other, the vision or *image* of light in Lezama’s system.

Keywords: Lezama Lima, definition, light, Suhrawardī, Ibn ʿArabī

Introducción

La imagen de la luz es un recurso cultural universal y una metáfora vigente en toda la historia de la filosofía y la literatura, la cual, en la particularidad insular del sistema poético elaborado por el poeta cubano José Lezama Lima (1910-1976), toma un lugar cimero dentro de lo que acuñó como los *reinos de la imagen* —como fusión de lo cosmológico y lo anemónico—. La luz y lo luminoso —en las figuras del sol, el rayo, la lumbre, lo irradiante, el brillo, el haz de luz, el fuego, la estrella, el alba, el arrebol, el alumbramiento y lo relumbrante— como símbolos de la hipóstasis de lo puro, lo elevado y lo misterico son visibles en toda la obra de Lezama Lima, y correlativos a conceptos de su acuñación como el “espacio gnóstico americano”, la “teleología insular” y la “vivencia oblicua”. Dicha imagen de la luz en el poeta cubano, como hombre de gran erudición, posee múltiples ejes de referencia que van desde la tradición filosófico-religiosa occidental hasta la oriental. Lezama, como católico de gran rasgo joánico, tiene una influencia directa del sentido salvífico de la luz (*fōs*) en el Evangelio de Juan (término usado veintitrés veces en este evangelio), además de San Buenaventura con su idea de “la luz limpia que ilumina, perfecciona y fortifica” y de San Agustín con su teoría de la iluminación, en la cual Dios es “luz inteligible” (*intelligibilis lux*). Pero también, sobre este tema, el poeta cubano tiene contacto con tradiciones como el hinduismo, el taoísmo, el budismo, el hermetismo alejandri-

no, el judaísmo cabalístico y el misticismo islámico.¹ Toda esta amalgama de influencias entrará en el sistema poético lezamiano. Sobre estas múltiples vías de influjo que conforman la poética de Lezama, el poeta y crítico literario cubano Virgilio López Lemus expresara que

Todo ello se interrelaciona en la concepción poética que crea el cubano, cimentada por una cultura que iba siendo enorme, de ensortijada erudición, de increíble vastedad, y con inauditas asociaciones que van de China al antiguo Egipto, pasando por el material libresco más variado y heterogéneo que en su contradictoria ligazón ofrece esa obra monumental que es la poesía lezamiana. Él mismo se refirió a las influencias y dejó dicho que cuando ellas son múltiples y universales, ya dejan de serlo (2020, pp. 203-204).

El realizar una pesquisa sobre las fuentes e improntas de la imagen de la luz en Lezama ya podría de principio ser un empeño inútil, pues no existiría influencia al haber un marco amplio de referencias. Pero, como expresa la investigadora cubana Ivette Fuentes de la Paz (1953-2024), la preeminencia del paradigma de la luz, como conocimiento eidético en el “sistema poético del mundo”² de José Lezama Lima, impulsa a revisitar este tema desde nuevas aristas filosóficas (2015, p. 7).

Pero para considerar filosóficamente esta presencia de la luz en el sistema lezamiano habría que abordar indiscutiblemente a dos figuras que se imponen como fuerte impronta en el poeta habanero: José Martí (1853-1895) y María Zambrano (1904-1991). Ambos, en su influencia, podrían haber dado a Lezama un concepto de la luz permeado de la simbología de la mística islámica presente en la poesía espiritual persa, la filosofía iluminativa (*ḥikma al-iṣrāq*) y la mística sapiencial teórica (*‘irfān nazārī*). Por un lado, José Martí tuvo un acercamiento, por influjo del filósofo norteamericano Ralph Waldo Emerson (1803-1882), a la

¹ Ya en 1973 la investigadora Claudia Joan Waller (1973) en su análisis de la novela *Paradiso* exploraba cómo con los emblemas del sistema Atma-Buddhi era posible recrear el viaje espiritual simbólico del protagonista José Cemí y la presencia de otros personajes de la novela, sobre todo en cuanto a los factores de iluminación simbólica, representados con mayor frecuencia por elementos relativos a “estrellas”, “claridad”, “luz” e “iluminación” (Waller, 1973, pp. 276 -277). Esta vinculación toma forma en términos lezamianos como “misterios de la luz” y “la luz más efectiva”.

² Para Virgilio López Lemus, la imagen de la luz en Lezama Lima no conforma una eidética o una centralidad de la idea de la luz como poética, sino que es un tema, y a veces un condicionante del poema, dentro de un grupo de temas recurrentes, los cuales pueden tener proveniencia de los entornos griegos, egipcios, mediterráneos, en sentido general o de ámbitos como el católico y otras culturas. Además del tema de la luz, se encuentran otros: la realidad como imagen, o la imagen como realidad-otra, lo cubano, el Eros, los cinco sentidos en acción, la visión metafísica, teológica o meta-poética, la temporalidad en fuga, la corporalidad, el ser, el hombre, la nostalgia, el sueño y el ensueño (2020, p. 266).

obra de poetas persas como Ḥakīm Ferdoūsī (m. 1020), ʿUmar Ibn al-Ḥayyam (1048-1131), Ḡalāl al-Dīn Muḥammad Rūmī (1207-1273), Saʿadī Šīrāzī (1210-1292) y Ḥāfeẓ Šīrāzī (1325-1390), los cuales dieron al símbolo de la luz (*nūr*) un concepto de profundidad ontológica (Aldama Cruz, 2024). Por otro lado, María Zambrano, al ser discípula del islamólogo francés Louis Massignon (1883-1962) junto al también islamólogo e iranólogo Henry Corbin (1903-1978), tuvo un conocimiento, directa o indirectamente, de las doctrinas mística-filosófica sobre la luz de Manṣūr al-Ḥallāḡ (858-922), Suhrawardī (1154-1191) e Ibn ʿArabī (1165-1240). Lezama daría un sentido especial al símbolo de la luz, en gran medida por su estudio de la obra martiana, así como por su amistad —cultivada desde una tarde de octubre de 1936 en la “Isla de Luz”— y lectura de la obra de Zambrano, sobre todo de su texto *El Hombre y lo divino* ().

Sobre la influencia mutua entre Lezama y Zambrano —con mediaciones como las del misticismo islámico y el pensamiento martiano—, se han realizado estudios de peso como la obra en cuatro volúmenes *El logos oscuro: Tragedia, mística y filosofía en María Zambrano* del español Jesús Moreno Sanz (2008), en la cual se aborda la importancia en ambos de la imagen de la luz o, como llamaría Zambrano, “la religión de la luz” (Vol. I, p. 44). De igual modo, en las obras *Noche insular, jardines invisibles. El concepto de la luz en la obra de José Lezama Lima: un paradigma filosófico de su cosmología* (2015) y *José Lezama y la tradición cosmogónica de la luz* (2018) de Ivette Fuentes de la Paz, además de trazarse una relación de la imagen de la luz en Lezama con las de Martí, Zambrano y las que llama “teorías lumínicas del sufismo” (2015, p. 71), aborda a su vez cómo en Lezama Lima se ofrece una “cosmología de consonancias filosóficas” (pp. 9-12) bajo la relación de la luz con todo lo creado, con la Belleza y con el Bien ontológico del ser humano, lográndose un “fuerte enlace con una tradición teórica de corrientes lumínicas, de sustrato filosófico” (2018, p. 7). En otra obra anterior de la misma investigadora, *José Lezama Lima, hacia una mística poética* (2010), se examina cómo Lezama, por medio de “puentes cordiales” por donde transita el rango de lo “lumínico”, establece una vía iluminativa de la poesía frente a la vía intelectual que vuelve a ser camino hacia el conocimiento y que procura, en la poética lezamiana, la idea de una “mística poética” (p. 11).³ Por tanto, esta “tradición cosmogónica de la luz” que siguió el poeta, así como la “mística poética” creada en su sistema, por medio de la vía lumínica, podrían

³ Existen otros excelentes estudios en esta dirección del corpus del sistema poético lezamiano, donde caben destacar los de Lourdes Rensoli y Fuentes de la Paz (1990), Virgilio López Lemus (2020), Jorge Luis Arcos (1990), Iván González Cruz (2000), Margarita Mateo Palmer (2002), Claudia Joan Waller (1973), Roberto Méndez (2021), Carmen Ruiz Barrionuevo, Alina Camacho Rivero de Gingerich (2017), Ómar Vargas (2021) y Daniela Evangelina Chazarreta (2012). Estos estudios ahondan en las lecturas de Lezama en diversas tradiciones de pensamiento como el orfismo, gnosticismo, hermetismo, el neoplatonismo, la mística cristiana entre otras.

haber entrado en relación con sistemas místico-filosófico de la tradición iluminativa islámica.

Si bien estudios como los de Ivette Fuentes de la Paz y Jesús Moreno Sanz realizan un análisis de esta correlación expuesta, no se conoce un estudio que, teniendo una lectura filológica hermenéutica sobre las fuentes en árabe y en persa de las obras de los místicos y filósofos islámicos, trace la definición del concepto ontológico de la luz (*al-nūr*) desarrollada en la misma con la imagen de la luz del sistema poético de José Lezama Lima. Por ejemplo, el acercamiento de Ivette Fuentes a las “teorías lumínicas del sufismo” (2015, pp. 71-78) se realiza brevemente por mediación de las obras de islamólogos como Louis Massignon, Henry Corbin (2003) y William C. Chittick, que de un menor o mayor modo tributan a un discurso con sesgo orientalista. Además, al utilizarse la categoría “sufismo” dejaría fuera a otras escuelas islámicas con la misma tradición lumínica, por lo que el filósofo Šihāb ad-Dīn Yahya as-Suhrawardī —el cual ha utilizado la autora en aquellas páginas— no podría entrar por no ser propiamente *ṣūfī*, sino es que se le confunde con Abū n-Najīb ‘Abd-al-Qādir as-Suhrawardī (1097-1168) y su sobrino ‘Umar Suhrawardī (1145-1234), fundadores de la tariqa sufí (anti-filosófica) *Suhrawardiyya*. No obstante, dichos estudios de Ivette Fuentes de la Paz y Jesús Moreno Sanz son fundamentales para este tema, por lo que tendrán mucha cercanía como antecedentes en el presente texto, que tendrá como fin el explorar con mayor profundidad el nexo entre la mística islámica y el sistema lezamiano en función a la definición de la imagen de la luz.

Este trabajo tomará dos corrientes del pensamiento islámico: la filosofía iluminativa (*ḥikma al-iṣrāq*) y la mística sapiencial teórica (*‘irfān naẓarī*). Estas escuelas son encarnadas en las figuras de sus fundadores, el filósofo persa Suhrawardī y el místico murciano Ibn ‘Arabī, llamado por Ivette Fuentes como “el más influyente de los filósofos y místicos islámicos en el pensamiento poético de José Lezama Lima” (2015, p. 71). Estos desarrollaron sendos conceptos ontológicos sobre la luz que fueron sistematizados por sus respectivos seguidores. En cada caso se analizará el léxico técnico sobre la categoría *al-nūr* (النور) dentro de sus textos emblemáticos; para de Suhrawardī podemos hablar de *Ḥikmat al-iṣrāq* (*La filosofía iluminativa*), *Fī ḥaqīqat al-‘iṣq* (*Sobre la realidad del amor*) y *Hayākil al-Nūr* (*Los templos de la Luz*); mientras que de Ibn ‘Arabī resalta *al-Futūḥāt al-makīyat* (*Las iluminaciones mecanas*) y *Fuṣūṣ al-Ḥikam* (*Los engarces de la sabiduría*). En cuanto a la obra de Lezama, se les dará peso al análisis de sus ensayos contemplados en *La cantidad hechizada* (1974) —originalmente publicado en 1970—, al texto poético *Enemigo rumor* (2018) —primera edición en 1941— y a sus *Diarios* —que van de 1939-1949— (2014).

Dentro de un marco abierto, el siguiente texto aspira hallar otro punto de diálogo entre la tradición filosófica islámica y la tradición filosófica-literaria de América Latina, intentando aliviar la situación de “cierta extrañeza” que provoca los estudios sobre filosofía islámica en el espacio académico de nuestro contexto.

La definición de la luz (*al-nūr*) en filosofía iluminativa y la mística sapiencial teórica

Para adentrarse en la definición de la imagen de la luz en el ámbito del pensamiento ontológico islámico ha de acudirse en un primer momento a un análisis lexicográfico del término en árabe. El vocablo árabe *al-nūr* (النور) tiene una fuerte presencia en la literatura teológica, filosófica, mística y hermenéutica del contexto islámico. Uno de los versículos coránicos de mayor cantidad de comentarios por místicos y filósofos —como 'Abū Ḥamid Ḡazālī (1057-1111), 'Ayn al-Quḏāt Hamadānī (1098-1131) y Mullā Ṣadrā (1571-1636)— es la *sūrat al-Nūr* - aleya 35, la cual presenta una de las expresiones de mayor contenido exegético místico en el Corán: “luz sobre luz”- “*nūr*⁴ *‘alāi nūr*” (نُورٌ عَلَى نُورٍ). De aquí se darán imágenes de amplio uso en la literatura espiritual islámica como *Maṣkā al-Anwār* (مشكاة الأنوار) o “Tabernáculo de las luces”. En el contexto de la traducción al árabe de la filosofía griega, el término τὸ φῶς se tradujo al vocablo *al-nūr*, tal como ocurrió en el texto *ʿUṭūlūḡīyā* (paráfrasis continua de las ocho secciones de los últimos tres libros de las *Enéadas*), donde Ibn Nāʿima al-Ḥimṣī lo traduce así para la expresión neoplatónica “*huwa nūr al- 'anwār*” (هو نور الانوار) o “Él es luz de luces”. De la raíz trilítera de *al-nūr* (*n-w-r*) provienen términos como iluminación o *'ināra* (إنارة), faro - minarete o *manāra* (منارة), y fuego, infierno o *nār* (نار). Dicha raíz semítica deriva del término *nuhrā* (נוהרה) en arameo (*nuhrā* - ܢܗܪܐ - en la forma siríaca), el cual refirió tanto a luz, luminancia, resplandor y brillo, como a ilustración, instrucción y comentario textual.⁴ Esta será la “imagen posible” de *al-nūr*, un enlace entre los actos de iluminación e ilustración, la unión del ser y el saber.

Otro término afín es *ʾiṣrāq* (إشراق), procedente de la raíz trilítera *ṣ-r-q*, que refiere a la “iluminación”, a lo “oriental” y lo “auroral”.⁵ De este término se desprenderá el nombre de la escuela filosófico- espiritual “*ḥikma ʾiṣrāqiyya*” (filosofía iluminativa), fundada por el persa Šihāb ad-Dīn Yahya as-Suhrawardī, más conocido como *Šaiḥ al- ʾIṣrāq* (el Maestro Iluminado), figura clave de la filosofía islámica post-aviceniana. El término *ʾiṣrāq* es el usado en el título de la gran obra de Suhrawardī concluida en 1186, *Kitāb Ḥikma al- ʾiṣrāq*, donde expone su sistema immanente de las luces, que desde la perspectiva poética de Lezama sería una de las vías lumínicas dentro de tradición cosmogónica de la luz.

⁴ El término siríaco *nuhrā* como sustantivo singular (su plural *nuhrē* - ܢܗܪܐ) derivan la forma *nuhhārā* (ܢܗܪܐ) que remite tanto a iluminación (luz, resplandor, brillo, luminosidad, luminiscencia, refulgencia, luz viva, aura, lustre), como a instrucción y comentario textual (Sokoloff, 2009, p. 1197).

⁵ De la misma raíz trilítera *ṣ-r-q* se dan los términos: *ṣurūq* (سروق) salida (del sol), creciente, naciente, alba, alborada, crepúsculo matutino, primeras luces, albor. *Maṣriq* (مشرق) y *maṣriqiyya* (مشرقية) que refiere al este del mundo islámico (es decir, *Ḥurāsān*) y *maṣriqī* (مشرقي), oriental.

Suhrawardī introduce el término “lo iluminativo” (*al-iṣrāqīyyūn*), posteriormente adoptado por comentaristas y doxógrafos para describir a los pensadores cuya posición filosófica y método se distancia de los peripatéticos (*al-maššāʿūn*) de línea aviceniana. Dentro de esta escuela del *ḥikma iṣrāqīyya* se encuentran los filósofos ʿIzza al-Dawla Ibn Kammūna (m. 1284), Šams al-Dīn Muḥammad al-Šahrāzūrī (m. 1288), Quṭb al-Dīn Šīrāzī (1236-1311), Šams al-Dīn Samarqandī (m. 1322), Ġalāl al-Dīn al-Dawwānī (1427-1501) y Manšūr Daštakī Šīrāzī (m. 1542).

Este sistema inmanente se basa en una onto-epistemología de la luz, heredera del pensamiento iranio pre-islamámico (llamado como *ḥikma fahlawī*), pero sistematizado dentro del marco doctrinal islámico (teológico-filosófico). El término *nūr* (luz) en Suhrawardī define al concepto de “Ser” o “Existencia” (*wuġūd*), más allá de su sobre-conceptualidad como un mero atributo, ya que la luz es plenamente la manifestación (*ẓuhūr*) de la Realidad (*ḥaqq*). Así lo expresa Šaiḥ *al-ʿIṣrāq* o Suhrawardī;

La luz (*nūr*) es lo manifiesto en la realidad misma, manifestada para otros por su esencia y ella [la luz] es más manifiesta en sí misma que todo para que sea manifiesto algo fuera [de la esencia] en su realidad (Suhrawardī, 2014, II, p. 113).

أن النور هو الظاهر في حقيقة نفسه
المظهر لغيره بذاته و هو أظهر في نفسه
من كل ما يكون الظهور زائدا على
حقيقته.

De aquí Suhrawardī adopta una “estructura piramidal de niveles manifiestos de seres de luz” relacionados bajo una modulación inmanente, desde la Luz de las luces (*al-nūr al-anwār*) hasta el mundo sublunar. El filósofo apela a dos principios (peripatéticos) para sostener la existencia de una primera causa necesaria, la Luz de las Luces, y todas las clases básicas de seres: luz (*al-nūr*) y oscuridad (*al-ẓulma*), sustancia (*al-ġawhar*) y estado (*al-ḥāl*), seres independientes y dependientes (Aldama Cruz, 2023, p. 65).

La otra escuela de pensamiento espiritual islámico que da una gran importancia a una definición ontológica del término *al-nūr* es la llamada mística sapiencial teórica (*ʿirfān naẓarī*). El término *ʿirfān* (عرفان) a menudo se traduce erróneamente como “gnosis”, pero esta palabra expresa el sentido de “sapiencia”, refiriéndose a un enfoque más activo y metódico que el simple conocimiento (*maʿrifa*).⁶ Por lo tanto, *ʿirfān naẓarī* significa “sapiencia teórica”, siendo

⁶ El término sapiencia, del latín sapientia, refiere a buen gusto, buen juicio, discernimiento, inteligencia y sabiduría. De ella deriva el término sapiens como “sensato; astuto, conocedor, discreto”; también “bien informado sobre el verdadero valor de las cosas” como el griego *sophos*. Antiguamente, a veces se refería especialmente a “gusto inteligente (Gómez, 2006, p. 618).”

un término de probable acuñación por parte de un seguidor de la escuela de Ibn ‘Arabī, el Sayyid Ḥaydar Āmolī (1319-1385) en su texto *Ġāmi‘ al-asrār wa manba‘ al-anwār*. Esta designación es la que más encierra el sentido del dominio ontológico al que hace referencia. Además de ello, el término *‘irfān naẓarī* describe directamente a la escuela de Ibn ‘Arabī, la cual es llamada también como “akbarī” (*‘akbariyya*) en referencia al título honorífico de Ibn ‘Arabī como Šayḥ al-‘Akbar (el Gran Maestro). La obra de Ibn ‘Arabī y su escuela supone una drástica reorientación del pensamiento tradicional islámico, y a ello debió en gran medida la conformación de una terminología particular en la cual se plasmó su compleja ontología, evidenciada en su monumental obra *al-Futūḥāt al-makīyat* (*Las iluminaciones – o aperturas - mecanas*). Dentro de esta escuela se encuentra Šadr al-Dīn Qunawī, (1207-1274), Mu‘ayyid al-Dīn Maḥmūd Yandī (m. 1292), Sa‘īd al-Dīn Farġānī (1231-1300), Kamāl al-Dīn ‘Abd al-Razzāq al-Kāšānī (1252-1335), Muḥammad Dāwūd al-Qayṣarī (1260-1350), Abdul Karīm al-Ġilī (1365-1424), Šā‘in al-Dīn ‘Alī ibn Turkīh ‘Iṣfahānī (m. 1427) y ‘Abd al-Raḥmān Ibn Aḥmad Ġāmī (1414-1492).

El término *al-nūr* posee diversos sentidos en la perspectiva de Ibn ‘Arabī y su escuela. En un primer significado representa al principio de creación, o el principio de manifestación de los entes existentes (*al- ta‘ayyunāt*). Así lo define Šayḥ al-‘Akbar:

El principio de la creación y la manifestación (*Mabda‘ al- ḥalq wa-l- zuḥūr*) - la luz del Ser (*nūr al-wuġūd*) ... y Dios Todopoderoso nos extrajo de las tinieblas de la nada a la luz del Ser, para que fuéramos luz, con el permiso de nuestro Señor (‘Arabī, 1997, Vol. III, p. 412).

مبدأ الخلق والظهور - نور الوجود
... واللّٰه تعالى أخرجنا من ظلمة
العدم ، إلى نور الوجود ، فكنا نورا
، باذن ربنا .

En un segundo sentido *al-nūr* refiere al principio de percepción o intelecto impregnado (*al- sārī*) en el ser (*al-wuġūd*). Nuevamente define Ibn ‘Arabī:

El principio de la percepción intelectual (*Mabda' idrāk*) - la luz de la presencia (*nūr al-ṣubūd*), la luz de la creencia (*nūr al-īmān*), pero con el nombre “la luz” se hizo inherente la percepción intelectual, y esta sombra (*ẓill*) se extendió sobre los entes de contingencia en la forma de lo invisible (*al-ġā'ib*) y lo incógnito (*al-maġhūl*) (1988, p. 102).

مبدأ الإدراك - نور الشهود، نور الإيمان
ولكن باسم "النور" وقع الإدراك، وامتد
هذا الظل على أعيان الممكنات في
صورة الغيب والمجهول.

En estas definiciones del término *nūr* de las escuelas de Suhrawardī e Ibn ‘Arabī prevalece el elemento de la manifestación (*ẓuhūr*) de la Realidad (*ḥaqq*) constatable únicamente por medio de la presencia (*al-ṣubūd*), un modo de acceso al saber de esa realidad que no se corresponde con el mero entendimiento. Para Lezama Lima esa presencia estaba en la poesía y sus “rangos de luz”, la cual no confluye con el simple acto de entendimiento. El 2 de noviembre de 1939, Lezama escribiría en su Diario:

Dios mío, el entendimiento entrando en los cuerpos. El entendimiento supliendo a la poesía, la comprensión regida tan solo por el pensamiento. Esa comprensión sería un limitado mundo gaseoso que envolvería al planeta, sin llegar nunca a la intuición amorosa que penetraría en su esencia, como el rayo de luz impulsado por su propio destino (2014, p. 18).

Para el poeta habanero, la creación por la luz es la encarnación de la sustancia poética, y, por ende, de la imagen que deviene del esplendor de un reino de primacía (Fuentes de la Paz, 2015). Pero la sustancia poética permanece escondida, aún no visible, aguardando un rayo de luz gestor o la luz de la presencia (*nūr al-ṣubūd*). En Lezama existe una visión de anábasis y catábasis lumínica, de sentido neoplatónico y de fuerte presencia en la tradición del *ḥikma al-iṣrāq* y del *‘irfān naẓarī*. En las mismas se procura un punto superior, en el caso del *ḥikma al-iṣrāq* es la Luz de luces (*al-nūr al-anwār* - النور الأنوار); para el *‘irfān naẓarī* será el Ser (*al-wuġūd* - الوجود) como Identidad Oculta o no manifiesta (*al-huwyat al-ġaybiyya* - الهوية الغيبية). En ambos casos, el punto inferior se da en el espacio de débil manifestación, aquel de mayor obscuridad o mayor densidad en los velos de ocultación. Lezama en su “Introducción a los vasos órficos” contempla esa “luz ascensional” y descendente del siguiente modo:

¿Qué reino en la penetración nos regala la luz? [...] que unas veces asciende con la plenitud del día, y otras descende, en sus permanentes y acompasados pasos por las moradas subterráneas” (1974, p. 69).

Más adelante se retomará esta jerarquía o niveles luz y manifestaciones desarrolladas por las dos escuelas ontológicas islámicas, en correlación a la definición de los rangos de luz de la poética de Lezama.

José Martí y Lezama Lima: luz y poesía persa

Es conveniente acudir, a modo de mediación, a algunas fuentes que pudieron ser fundamentales para Lezama en su concepción de la imagen de la luz, desde una perspectiva de la espiritualidad islámica. En este caso es incuestionable la influencia que ejerció María Zambrano bajo esta óptica, la cual diría del poeta cubano: “Eran en él aurales la vida y la muerte en esa comunión de evaporada escondida forma” (2009, p. 285). Este tema ha sido muy bien reseñado en los artículos “Amistad verdadera: José Lezama Lima, María Zambrano” (2022) de Ivette Fuentes de la Paz, “Zambrano, Lezama y Valente: Mística y racionalismo” (2015) de Tatiana Aguilar-Álvarez Bay y “Maria Zambrano et la mystique iranienne” (2014) de Chiara Zamboni. La filósofa malagueña contaba cómo su último gran maestro había sido el islamólogo francés Louis Massignon, el mismo que reveló en 1927 a Henry Corbin, en forma de un regalo, la obra de Suhrawardī *Kitāb Hikma al-ʿiṣrāq* en una edición litografiada en Teherán. Así le decía Zambrano a Lezama en una carta fechada el 23 de octubre 1973: “Corroboré el otro día leyendo a Massignon que nunca el hombre ha tenido tanta vocación suicida. Louis Massignon es el único maestro que desde hace años larguísimo he encontrado. [...] Fui hace ya once años, es decir acepté la invitación de los Coloquios de Royaumont por encontrarlo y no fue, murió enseguida.” Anteriormente, en esa misma correspondencia (18 de agosto de 1970) Zambrano le comenta a Lezama sus dificultades para conseguir libros, lo que le impide enviarle el estudio de Henry Corbin sobre Ibn ʿArabī, o sea, el texto *L'Imagination créatrice dans le soufisme d'Ibn 'Arabī*, el cual Lezama estaba muy interesado en leer (como se citó en Aguilar-Álvarez Bay, 2015, p. 89).

Por otro lado, Lezama Lima en *La cantidad hechizada* hace una cita de Louis Massignon en relación a una historia del poeta de Bagdad Manṣūr al-Ḥallāḡ sobre el crepúsculo y el sonido de la flauta (1974, p. 140), un místico que dentro de su obra abordó la simbología de la luz, como se puede apreciar en su *al-Ṭawāsīn*: “La luz de la llama es el conocimiento de la Realidad, su calor es la Realidad de las realidades (*Ḥaqīqat al-ḥaqāʾiq*), y la Unión con ella es la Realidad de la realidad” (2006, p. 176).⁷ Esto evidencia el conocimiento de Lezama a la

⁷ Esa Unión en la luz, es relativo a lo que en el misticismo islámico es llamado *fanāʾ* (ءانف) o aniquilación en el Todo, lo que Zambrano llamaría “el suicidio en la Luz”: “Hay que dormirse arriba en la luz. Hay que estar despierto abajo en la oscuridad intraterrestre, intracorporal de los diversos cuerpos que el hombre terrestre habita: el de la tierra, el del

obra sobre mística islámica de Louis Massignon, gracias a María Zambrano e igualmente a sus lecturas de la *Revista de Occidente*, donde se publicaron algunos artículos del orientalista francés (Aguilar-Álvarez Bay, 2015, p. 89).

Sin embargo, puede buscarse otra fuente para Lezama de esa lumínica espiritualidad islámica, y esta pudiera encontrarse sorprendentemente en otro gran cubano: José Martí. Para Lezama Lima, así también para el grupo de poetas de la revista *Orígenes* (1944-1956), más que una influencia, Martí era una esencia. En esa esencia martiana asumida por Lezama se encuentra también la imagen de la luz. Lezama Lima ha ubicado a Martí dentro de la tradición poética cubana de “lo lumínico”, sobre lo cual comentó:

Nadie se ha apoderado de la madrugada con más brío que José Martí: la gloria del horizonte prende de un aliento el sol. La gloria del horizonte, una expresión donde lo cenital y lo enigmático juegan sus equivalencias. Esa gloria, que no se sabe qué es, se estira en el surco de un aliento, dice Martí, y se lleva la mañana al galope. En ese trance del raptor nos regala por añadidura la evocación de los primeros cultos del fuego, sus primigenias obtenciones por el calor acumulado. Prender el fuego lo equiva para Martí con obtener el sol (1974, p. 187).

Este aspecto lumínico en Martí está marcado por una mirada de integración plena con la Naturaleza, al modo del trascendentalismo del filósofo Ralph Waldo Emerson. Fuentes de la Paz expresa que el panteísmo y la particularidad poético-metafísica del pensamiento martiano, sustantiva una visión de la poesía enlazada a los arcanos de su propio yo. A decir de la investigadora cubana, la exaltación animista e irracionalista del pensamiento poético martiano determina la apropiación de todo elemento intuitivo y abismal, como trasfondo espiritual de su pensamiento como elementos que delinean sus concepciones poéticas (2015, p. 198). Martí concebía un ordenamiento vertical de la realidad universal y una comunidad de esencia entre todos los seres, emanados de un mismo principio, un pensamiento que se inscribe en visión del mundo dentro de la filosofía idealista de raigambre neoplatónica (Morales, 1994, p. 37), tanto trascendentalista como también dentro de la filosofía iluminativa (*ḥikma al-iṣrāq*) y la mística sapiencial teórica (*‘irfān nazārī*). Dicha concepción en Martí tiene como eje principal la devoción que sintió por el pensamiento trascendentalista de Emerson, el cual estudió con profundidad como lo muestra sus anotaciones y citas del filósofo norteamericano en sus cuadernos. A Emerson está dedicado, a raíz de su fallecimiento (27 de abril 1882), uno de los más hermosos y espirituales escritos en

universo, el suyo propio. Allá en «los profundos», en los inferos el corazón vela, se desvela, se reenciende en sí mismo. Arriba, en la luz, el corazón se abandona, se entrega. Se recoge. Se aduerme al fin ya sin pena. En la luz que acoge donde no se padece violencia alguna, pues que se ha llegado allí, a esa luz, sin forzar ninguna puerta y aun sin abrirla, sin haber atravesado dinteles de luz y de sombra, sin esfuerzo y sin protección” (Zambrano, 1977, 27).

prosa de Martí, realizado el 19 de mayo de 1882, trece años antes de su propia muerte. Dicho texto deja en evidencia dicha veneración con un estilo poético lleno de referencias presentes en la tradición lumínica:

Emerson no discute: establece. Lo que le enseña la naturaleza le parece preferible a lo que le enseña el hombre. Para él un árbol sabe más que un libro; y una estrella enseña más que una universidad; y una hacienda es un evangelio; y un niño de la hacienda está más cerca de la verdad universal que un anticuario. Para él no hay cirios como los astros, ni altares como los montes, ni predicadores como las noches palpitantes y profundas. Emociones angélicas le llenan si ve desnudarse de entre sus velos, rubia y alegre, la mañana. Se siente más poderoso que monarca asirio o Rey de Persia, cuando asiste a una puesta de sol, o a un alba riente (1991a, p. 22).

Esta poética de la naturaleza de la luz es una parte fundamental en la tradición antigua persa, donde el término luz en avéstico (*xʷarənah*) y pahleví (*xwarrah*) [*roaxshana* y *rošnib*] remite a los mitos solares iraníes y a los conceptos de fortuna, dignidad, resplandecencia, majestad, fuerza, bondad, gloria y naturaleza luminosa superior. Esta definición de la luz iraní entró en la poesía espiritual persa del período islámico de la mano de autores como Ḥakīm Ferdoūsi, 'Umar Ibn al-Ḥayyām, Ḡalāl al-Dīn Muḥammad Rūmī, Sa'adī Širāzī y Ḥāfeẓ Širāzī.

José Martí, como hombre de universal cultura, tuvo una fuerte lectura de los poetas persas. A ello debió la impronta de Ralph Waldo Emerson, el cual no sólo colocó el pensamiento de los poetas persas en su visión trascendentalista, sino que tradujo al inglés más de setecientas líneas de verso persa por medio de las traducciones del persa al alemán del orientalista Joseph von Hammer-Purgstall (1774-1856), e intentó imitar en su propia poesía las líneas y las identidades de los poetas persas desde la comprensión que Emerson sostenía del platonismo y neoplatonismo (Sedarat, 2019, p. 15).

Esta marca de Emerson en el cubano se puede constatar en sus *Cuadernos de apuntes* (1917, Vol. XXI), donde Martí registra una traducción al inglés del poeta persa Ḥāfeẓ Širāzī:

“Y en la poesía persa, Hafiz: “*Ah, could I hide me in my song. To kiss thy lips from which it flows!*” [*¡Ah, podría ocultarme en mi canción, para así besar tus labios de donde mana!*”] (1991b, p. 396).

Esta traducción la toma Martí del texto de Ralph Waldo Emerson *Persian Poetry*, donde aparece la misma traducción, probablemente propia del alemán al inglés, de Ḥāfeẓ:

“His ingenuity never sleeps: - “*Ah, could I hide me in my song. To kiss thy lips from which it flows!*” [Su ingenio nunca duerme: *¡Ah, podría ocultarme en mi canción, para así besar tus labios de donde mana!*] (1917, p. 260).

Esta pasión por la poesía persa en Martí es visible en su literatura de apuntes y fragmentos, donde se hace mención de varios bardos iraníes. En las anotaciones alude al gran poeta y matemático persa 'Umar Ibn al-Ḥayyām y al estilo poético persa del *rubā'iyāt* (رباعیات):

Qué hay hoy que no haya dicho Lucrecio en latín, Khaiyām en persa (1992, p.152).
Le Ruba-iyat de Omar Khaiyām –¡Oh erudición! - De Persia - (1991b, p. 222).

Es curioso ver en el martiano Lezama esta misma huella de los persas al-Ḥayyām y Ḥāfeẓ. En su conferencia *El romanticismo* (1966) menciona a estos dos poetas:

Hay que subrayar que la más grande de todas estas figuras, Goethe, fue tan clásico como romántico, asimiló las más diversas influencias: Winckelmann, Lessing, Herder, Shakespeare, el poeta persa Hafiz, Omar Kayam (2014, p. 140).

Pero para indagar en Martí su nexa con la tradición lumínica de la espiritualidad islámica se debe acudir a sus fragmentos de notas, donde confiesa cuáles son sus tres lecturas fundacionales:

Viví unos días en pleno paraíso: me parecía que bebía, como me ha parecido luego leyendo a Homero; y el Schab-Named y el Popol-Vuh – la leche de la vida (1992, p. 285).

Martí menciona al *Schab-Named* o *Šāhnāmeḥ* (*Šāh* = Rey, *Nāmeḥ* = Libro, Crónica, شاهنامه), la gran obra del poeta Ḥakīm Ferdoūsi, que es el testimonio espiritual iraní en forma de un extenso poema épico que cuenta la historia de los reyes y héroes del antiguo Irán, desde el comienzo de los tiempos hasta la entrada del islam. Es posible que Martí haya leído la traducción de 1886 realizada por James Atkinson (1780-1852) del *Šāhnāmeḥ*, tal como lo hizo Emerson, el cual conoció la obra de Ferdoūsi por mediación de su amiga y escritora Margaret Fuller (1810 - 1850). La obra de Ferdoūsi tiene una fuerte impronta iluminativa, algo estudiado por el investigador iraní Bābak 'Āliḥānī en su texto *Romūz-e 'iṣrāqī Šāhnāmeḥ: Šarḥ-e 'abyāt wa ḥall romūz-e dāstān-e Syāwāḥš* (2021), donde ha trabajado los símbolos iluministas ('iṣrāqī) en el *Šāhnāmeḥ*, por medio de un comentario a la historia de Siyavash (la saga XV del libro). Este investigador ha dado gran importancia a la simbología y pensamiento del *Ḥikma fahlawī* o sabiduría iraní antigua en la obra de Ferdoūsi, una sabiduría que es llamada también como *'iṣrāqīyūn* o *ḥikma ḥosrawānī*,⁸ la cual posteriormente tomaría la

⁸ La sabiduría “josravani” o *ḥikma ḥosrawānī*, es un tipo de filosofía y el misticismo del antiguo Irán, cuyos pensadores se llaman sabios *ḥosrawānī* o *ḥosrawāniyyūn* (خسروانیون). Los pensadores célebres del antiguo Irán y sus herederos en el período islámico fueron conocidos por esta filosofía. El *ḥikma ḥosrawānī* fue posteriormente reconocida y revelada en la filosofía de la iluminación por Suhrawardī en relación con la filosofía islámica. La palabra

escuela filosófica *ʾiṣrāqī*, siendo que textos antiguos iraníes como el *Mihr Yašt* (o *Mitrā Yašt*, uno de los más antiguos *Yašt* del *Avesta*) se considera una de las fuentes fundamentales para el texto *Ḥikmat al-ʾiṣrāq* de Suhrawardī (ʿĀlīhānī, 2021, p. 76). Así expone Ferdoūsi su relación con este concepto de la luz (*nūr*):

“Viste al mundo de un traje de luz, el
cual hace brillante la tierra oscura” زمین پوشد از نورپیراهنا شود تیره
(2013, *Parte V*, verso 5). ”گیتی بدو روشنا

Una referencia importante sobre la luz en Ferdoūsi y Suhrawardī se encuentra en la figura de Mitra (Mihr - Merh- Mitrā), la divinidad solar iraní, quien representa la “Luz de la Verdad” (el “*Sol Invictus*” latino), el cual en lengua pahlaví es llamado *Mihr-xwaršēd* o *hūršīd* (el Sol resplandeciente). Esto no representa una mitización del pensamiento islámico en los dos autores, más bien es tomado como una metáfora de la manifestación de la luz bajo un nombre persa antiguo. En la obra de Hakīm Ferdoūsi hay amplias citas del sustantivo Mihr (مهر), ya sea con referencia a lo luminoso —el sol, la hoguera—, a lo temporal (*merh*) —como el séptimo mes del calendario solar persa—y al amor. En el siguiente verso de Ferdoūsi el término Mihr hace referencia al sol:

“El mismo destello de Mihr no se
puede ocultar” (2013, *Parte X*, verso
35). همان تابش مهر نتوان نهفت

Aquí el término persa *tābeš* (تابش) refiere al destello, brillo, resplandor e irradiación solar de Mihr, el cual es totalmente manifiesto, en honda referencia al Mitra solar. La investigadora iraní Shekoufeh Moḥammadī Shīrmahaleh menciona cómo en el ciclo de reyes y héroes del *Šāhnāmeḥ* existen paralelas similitudes con deidades de la religión mazdeísta. Esos son los casos de Firidūn y de Kay Xusrow, este último es el rey que cierra el ciclo heroico del *Šāhnāmeḥ*, el cual en su descripción dentro del texto de Ferdoūsi sugiere similitudes entre él y el dios solar Mihr (Shīrmahaleh, 2019, p. 87). Otro investigador actual iraní, Moḥsen

“*ḥosrawān*” significa “real” o “el que tiene buena fama” (es el nombre de varios monarcas persas latinizados como Josro o Cosroes). Según Suhrawardī, los *ḥosrawāniyyun* eran místicos que expresaban las verdades después de comprenderlas a través del desvelamiento y la intuición, en el lenguaje de los secretos y bajo la apariencia de “luz y oscuridad” (Suhrawardī, 2018, p. 35).

Karmī, en su texto “Nemād šenāsī taṭbīqī-e rangihā-e dar andīšeh Šayḥ Iṣrāq wa dar šamāyyil hāi-e mehrparastī” (2023), aborda un estudio de la semiótica comparada de los colores en el pensamiento de Suhrawardī o Šayḥ Iṣrāq en relación con la iconografía del culto solar mitraico, como la tauroctonía y su trasfondo astrológico. De este modo, el autor analiza la simbología del color en el mitraísmo con respecto a la onto-epistemología de la luz en la filosofía iluminativa (*ḥikma al-iṣrāq*). Para Suhrawardī (2023) Mihr - Mehr (مهر) [o Mitrā (میترا -) میتر] refiere a la luz inmaterial o *al-nūr al-muḡarrad* (النور المجرد) y posee correlación con el amor o *al-‘išq* (العشق). El término *mihr* en el contexto *iṣrāqī* también denota amistad, afecto, generosidad. Suhrawardī en su texto persa *Fī ḥaqīqat al-‘išq* define a Mihr con relación al amor:

Esta sustancia (es decir, el intelecto) le dio atributos (...) uno es el autoco-
nocimiento (...) de aquel atributo que
pertenecía al autoconocimiento sur-
gió el amor, al que nombró Mihr.

De aquel atributo que pertenecía al
conocimiento de la Verdad Elevada
surgió lo excelente, al que llamó bon-
dad, y de aquel atributo que pertene-
cía al conocimiento de sí mismo
surgió el amor, al que llamó Mihr
(2023, p. 268).

این گوهر (یعنی عقل) راسه صفت
بخشید ... یکی شناخت خود ... از آن
صفت که بشناخت خود تعلق داشت
عشق پدید آمد که آنرا مهر خواند.

از آن صفت که بشناخت حق تعالی تعلق
داشت حسن پدید آمد، که آن را نیکویی
خواند و از آن صفت که بشناخت خود
تعلق داشت عشق پدید آمد، که آن را مهر
خواند.

Como se puede apreciar, Suhrawardī coloca a Mihr como un equivalente de la luz inmaterial (*al-nūr al-muḡarrad*) referido al amor (*al-‘išq*) surgido del autoco-
nocimiento de la Verdad (*ḥaq*), que es el conocimiento del alma. Para Martí la Luz tendrá ese mismo carácter supremo inmaterial que tributa al amor —como esencia metafísica del universo— lo bueno, lo justo y lo heroico:

“No sé qué tiene la Luz, que llena el alma de afectos compasivos: se deshuelan en el alma, a los primeros estremecimientos de calor, la fantasía, la bondad, el brío heroico.” (2011, p. 427)

Dentro de la poética martiana se dan permanentemente referencias a la imagen de lo solar y el alma. Un ejemplo de ello lo apreciamos en el “Poema XII” de *Versos sencillos*:

con el sol que era oro puro
y en el alma más de un sol (2015, p. 317).

En este poema, como en otros de sus textos, las figuras del sol y el alma conforman ideal del “sol del alma”, la cual encarna una metáfora del conocimiento en José Martí, que Lezama Lima interpreta como una conjunción entre luz y fuego, como elementalidad iniciática de la naturaleza y donde, a decir del investigador norteamericano Ivan A. Schulman, “en su brillantez hay no sólo un elemento fortificador, sino también un luminoso tanto moral que invade el alma del hombre e infunde calor y armonía al ambiente” (1970, p. 152). Esta relación Luz-alma es una constante en la escritura de Martí, como se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

- “Todo, o casi todo, se sabe ya de la luz de la tierra. ¿Y quién sabe algo nuevo de la luz del alma?” (2 de junio de 1882; en Alvarado, 1994, p. 208).
- “Cuando hay luz en el alma, hay en los labios escasez. Lo grande absorbe, cuando lo grande está replegado en nuestro germen, las palabras son impotentes y mezquinas” (1991c, p.248).
- ¡Ay del que no tiene un poco de luz en su alma! (1991d, p. 435).
- “Grande es asir la luz, pero de modo que encienda el alma” (3 de marzo de 1889; en Alvarado, 1994, p. 208).

Volviendo a la figura lumínica del Mihr iranio, en el contexto greco-romano antiguo se asimiló esta deidad dentro de los llamados “los Misterios de Mitra”, que consagraron la fórmula de advocación a Mitra como “*Deus Sol Invictus*”, el cual ha jugado un rol importante dentro de la cultura religiosa e iconográfica occidental. Esto es visible en la iconografía de la masonería y del republicanismo moderno, donde la deidad mística solar es representada por medio de los emblemas del gorro frigio, el sol naciente y los rayos solares —ejemplo de ello están en los escudos y banderas de América Latina en sus conformaciones en repúblicas—.

Es altamente conocido la filiación masónica de Martí, una filiación presente en toda su labor independentista contra la metrópolis española, por lo que lo lumínico mitraico podría ser una corriente subterránea para la concepción de la luz en el pensamiento y poética martiana, así también para una posible conformación de la imagen de la luz en Lezama Lima como hipóstasis de lo místico, lo expresa en su novela *Oppiano Licario*: “Sitió por primera vez que la luz era lo que completaba, el misterio revelado de la composición universal” (1977, p. 27); así también en *Analecta del reloj*: “Es necesario volver, mejor intensificar, a la luz misteriosa, la claridad que se desespera. Allí concurren muchas cosas diferentes, homogéneas, bruscas, silenciosas” (González Cruz, 2000, p. 284).

La definición en Lezama, la filosofía iluminativa y la mística sapiencial teórica

Puede que el poema “Ah, que tú escapes”, de *Enemigo rumor* (1941), sea uno de los más leídos y citados de la vasta obra de José Lezama Lima.⁹ De igual modo, la frase lezamiana “definir es cenizar” ha sido referida en múltiples espacios dedicados a la poética del autor, en ambos casos sus reiteradas citas se han convertido casi en un tópico. Aun así, en cuanto al poema exordio del primer capítulo (Filosofía del Clavel) de *Enemigo rumor* concurre la posibilidad de múltiples lecturas filosóficas, entre ellas la correspondiente a la filosofía y mística islámica. Para Lezama, como se ha visto, los referentes a la cultura espiritual islámica no le eran ajenos. En sus cuadernos de apuntes hay alusiones directas a nombres y lecturas de poetas místicos árabes y persas,¹⁰ además que las menciones a la literatura persa y a pensadores islámicos son constatables en su obra literaria en general, ya sea en narrativa o ensayística. Por ello realizar una lectura o *šarḥ*, (comentario) desde la óptica de la filosofía iluminativa (*ḥikma al-išrāq*) y la mística sapiencial teórica (*ʿirfān naẓarī*) posee una coherencia, sobre todo teniendo en cuenta el posicionamiento filosófico de Lezama en el platonismo, neoplatonismo y el neotomismo, que nutren el pensamiento su sistema poético del mundo. Dicha lectura podría enmarcarse igualmente en el sentido de definición que da el poema, tomado para ello siete versos del mismo:

Ah, que tú te escapes en el instante
en el que ya habías alcanzado tu definición mejor.
Ah, mi amiga, que tú no quieras creer
las preguntas de esa estrella recién cortada
que va mojando sus puntas en otra estrella enemiga
[...]

pues el viento, el viento gracioso,
se extiende como un gato para dejarse definir (2018, p. 13).

Para el escritor Arturo Arias, estos versos fungían como fuga semántica que podían convertirse en una metáfora para definir la in-definible identidad poética de

⁹ Sobre este poema expresa el investigador Virgilio López Lemus: “Y esto es «Ah, que tú escapes», quizás el poema más difundido de Lezama, que he visto hasta en antologías de poesía de amor. En lenguaje de su poética, dígame que en ese texto ha actuado el azar concurrente como ventana del potens, que logra la imagen que es el texto todo, aprehensión escrita de lo que el poeta puede captar y de lo que queda de esa captación, que a veces escapaba sin lograr «su definición mejor»” (2020, p. 200).

¹⁰ Lezama Lima, 2000, *La posibilidad infinita: Archivo de José Lezama Lima*. (introducción, transcripción y selección de Iván González Cruz).

Lezama Lima (1997, p. 71). Observaciones como esta hacen permanencia en la perplejidad ante el estilo lezamiano, sin adentrarse más en su conformación metafísica y los vínculos con otras tradiciones de este tipo. El análisis desde una perspectiva filosófica islámica del poema precisa de un acercamiento al primer Diario de José Lezama Lima de 1939 a 1949, período que se circunscribe al poemario *Enemigo rumor*. Es interesante constatar cómo en la medianoche del 28 de mayo de 1940 Lezama escribió una extática prosa referida al símbolo lumínico de la estrella, presente en los versos cuarto y quinto de *Ah, que tú escapes*. En el fragmento del Diario de este día escribe Lezama:

28 de mayo 1940 (medianoche). Doliéndome el corazón. Estrella, olvídate. Yo pienso en ti de cuando en cuando, con intervalos cada vez más pronunciados. De noche los ojos sobre las estrellas. Sueño en la [?] noche que es de día y puedo tocar la carne de las estrellas. Medianoche. Frías, iguales cada una de las estrellas. Cada una de las puntas de las estrellas van golpeando mi cabeza, son golpes leves, pero son suficientes para subir y bajar lentamente. Miro la estrella, mi pensamiento se hace inconcluso. Las miro a todas, tengo los párpados suavemente entornados, logro concluir mi pensamiento [...] Cuando logro olvidarlas, sigo descifrando, aconsejándole, estrella olvídate [...]. La estrella sirve para nutrirnos (2014, pp. 30-31).

Esta referencia lumínica estelar guarda una honda confluencia con la anécdota de María Zambrano, la cual cuenta cómo a medianoche era despertada por el “rumor del lucero” y tenía que salir para contemplarlo. Lezama llamaba a esto “la vivencia oblicua”, la experiencia sincrónica entre la luz de la habitación del poeta con la luz de la constelación de Orión.

En las siguientes anotaciones del diario se da una extensa observación, del 13 y 14 de julio de 1940, dedicada a Baruch Spinoza y su relación con el cartesianismo en su *Ética*. El día 14 escribió lo siguiente a partir de unas anotaciones previas con base en la intensión de Spinoza en convertir en un axioma la Proposición VII, “pertenece a la naturaleza de la substancia existir” (*Ad naturam substantiae pertinet existere*), desde lo cual comenta:

[...] Pero cuando ya un tanto más liberado, intenta fijar su posición panteísta, “que la existencia de la substancia, lo mismo que su esencia, es una verdad eterna”, aun entonces, en lo que vemos insistiendo la influencia de Descartes, prefiere Spinoza dentro de ese panteísmo, una actitud clásica, pitagórica diríamos con precisión. Número de individuos, número mayor o menor y su existencia. Es un consuelo, y no una cobardía o un retroceso [¿en?] Spinoza, pues se apresura a añadirnos: “la definición expresa la naturaleza de la cosa definida y no número determinado de individuos.” En este sentido Spinoza elimina las características aristotélicas de la definición, y la hace unirse con el axioma, al que hicimos referencia anteriormente (Lezama, 2014, p. 31).

Las anotaciones del Diario en los meses de mayo y julio de 1940 nos dejan entrever una curiosa relación, temporal y de contenido, con el poema que se publi-

caría en 1941. En la anterior anotación Lezama analiza la concepción esencialista de la definición de Spinoza:

[...] la definición de cualquier cosa afirma la esencia de la misma cosa, pero no la niega, es decir, que pone y no suprime la esencia de la cosa (Spinoza, 2000).¹¹

Es justamente a partir de la observación sobre la noción de definición (*definitio*) en Spinoza donde se puede dar un análisis de la definición desde la perspectiva de la filosofía islámica. Esta mediación de Spinoza no es absurda en ningún sentido, ya que muchos investigadores orientalistas, como Salomon Munk (1803-1867), Harry Austryn Wolfson (1983) y Henry Corbin (2003), han señalado el trasfondo de filosofía islámica que existe en el pensamiento spinocista. Según el filósofo y traductor de la *Ética* al idioma persa, Muḥsin Jahāngīrī (1929-2019), a través de la obra de Maimónides *Guía de los Perplejos* —originalmente en árabe como *Dalālat al-ḥā'irīn*— y también por medio de Santo Tomás de Aquino —uno de los filósofos de cabecera de Lezama—, Spinoza conoció el pensamiento de al-Fārābī, Ibn Sīnā (Avicena), al-Ġazālī e Ibn Ruṣd (Averroes). Jahāngīrī comparó, para su traducción, términos dentro de la filosofía de Spinoza con los del *kalām* o teología islámica, por ejemplo, en la *Ética* (EIIp3esc)¹² Jahāngīrī observa que este es totalmente consistente con la doctrina teológica ocasionalista *'aṣ'ariyya*, señalando que “muy probablemente Spinoza lo haya leído y tomado de la *Guía de los Perplejos*” (Mirzaei, 2021, p. 7), un planteamiento que también está en Harry Austryn Wolfson (1983). Por otro lado, diversos filósofos del contexto islámico, como los filósofos persas Mullā 'Abdullāh-i Zanjānī (1891-1941) y Abul Ḥassan-i Ša'arānī (1902-1973), consideraron a Spinoza como a un filósofo sufí, cuyas ideas “panteístas” son comparables a la de místicos islámicos anteriores, como Manṣūr al-Ḥallāġ e Ibn 'Arabī. El mismo Lezama, al analizar la Proposición VII de Spinoza, y la posibilidad de verse como un axioma, diría que como resultado de esto se tendría “la más mística de las místicas” (2014, p. 31).

En la misma anotación del día 14 de julio de 1940 dice Lezama:

¿Qué es pues lo que impide que Spinoza sea un místico? Precisamente todo aquel residuo que le quedaba de la lectura de los racionalistas cartesianos. Nos habla constantemente de verdad eterna, de materia que siempre ha existido, de eternidad y de infinitud, pero después nos añade un “ser absolutamente infinito debe estar necesariamente definido.” Y yo me pregunto, si Spinoza llegó a la conclusión, como parece demostrarlo el escolio de la proposición X, De Dios, de que sólo hay una sustancia única que es absolutamente infinita, cómo no puede derivar de ahí que la definición

¹¹ EIIp4dem. E: seguido del libro en números romanos y, según el caso, p (proposición), dem. (demostración), cor. (corolario), esc. (escolio), def. (definición), ax. (axioma), pos. (postulado), Ap. (apéndice): *Ética*, traducción de A. Domínguez, Barcelona, Trotta, 2000.

¹² Escolio de la parte II, proposición 3.

pueda tener una virtud operante sobre lo infinito extenso e indistinguible (2014, p. 32).

El análisis sobre la naturaleza y rol de las definiciones en Spinoza es un tema de mucha profundidad y desarrollo, que desde un estudio comparado con la filosofía islámica ha brindado múltiples coordenadas onto-epistemológicas. Dentro de una interpretación de los versos de *Enemigo rumor*, muy posiblemente escritos al tenor de estas meditaciones anotadas sobre la definición en Spinoza, la lectura de: “que tú te escapes en el instante - en el que ya habías alcanzado tu definición mejor”, se torna más dirigida a una filosofía de raíz semítica que de raíz griega-escolástica, aunque también se podría rastrear lo oriental y lo oscuro heraclíteo en muchos recodos del poemario.

El poema habla del instante, que puede evocar al *kairōs* o “lo oportuno” y su relación con las temporalidades de *Aiōn* (la plenitud modal e intensiva) y *kronos* (lo diacrónico-cronológico). El instante es tratado dentro de la ontología islámica con el concepto árabe *ān* (آن), con relación directa con la declinación temporal de *dahr* (دهر), relativo a lo “atemporal” o a la dimensión de la atemporalidad perpetua del ser, y de *zamān* (زمان), “tiempo” o la dimensión temporal de las cosas empíricas, las cuales son segmentados por el *’ān* o instante preciso. Este *’ān* se subdivide en el instante fluido o *ān sayyāl* (آن سیال) e instante no fluido o *ān gīr sayyāl* (آن غیر سیال), siendo el primero una serie de instantes en movimiento que conforman la temporalidad continua existencial. El segundo es un delimitador de la temporalidad ajeno al movimiento, pero definidor o delimitante del mismo. Es este instante no fluido o *ān gīr sayyāl* el que propicia un tipo de definición esencial (*ḥadd*). Para Lezama este instante corresponde a lo que llamó “instante poético”, relativo al fulgor poético semejante a ese momento en que ocurre el “destello”, la difícil concurrencia de la luz manifestada antes de llegar al ocaso en su extinción.

En el poema, el escape dado en el instante de auto-consagración elativa, es lo definitorio no alcanzable. Esta “definición mejor”, homologable a los términos spinocistas “verdadera definición” y “definición perfecta”, podría ser en sí una definición por esencia. Ese sentido de la definición que manifiesta la esencia en Lezama es abordado por Fuentes de la Paz de la siguiente forma:

En Lezama, el carácter hipertélico de su cosmología -que define también uno de los elementos de su poética como “camino hipertélico”- es reflejo de un proceso fenomenológico, pues en el movimiento formativo de los cuerpos hacia la “definición mejor” se develan sus esencias más allá del propio fenómeno como apariencia que lo muestra como signo perezado (2015, p. 276).

Los lógicos y filósofos del contexto islámico nominaron la definición por esencia como *ḥadd* (حدّ), en contraste a la definición descriptiva *rasm* (رسم). La definición por esencia, referida también al límite y término [en contexto matemático], es un sustantivo proviene de la raíz trilítera *h-d*. En las traducciones del griego al árabe del *corpus* aristotélico fue traducido de ὁ ὁρισμός - ὁ ὅρος; y en el persa pahlaví devino de *vīmand* / *vīmandik*.

Esta definición es lo que designa o indica la *quiddidad* o “el qué es” de la cosa. Es la esencia lo que propicia “dejarse definir”, o sea, el poder ser definible (*taḥdīd*) o ser definido (*maḥdūd*). Ibn Sīnā (Avicena) diría al respecto:

Lo que dice el Sabio (Aristóteles) en los *Tópicos* es que [la definición por esencia] es un enunciado que indica la esencia de la cosa, es decir, la totalidad de su ser esencial. Y ello es lo que se obtiene por su género próximo y de su diferencia específica (2013, p. 45).¹³

Por otro lado, la definición por descripción, *rasm* (رسم), es un sustantivo de raíz trilítera *r-s-m*, utilizada para traducir del griego el término ἡ σύνθεσις. Ibn Sīnā (Avicena) la especifica como:

La descripción completa es un enunciado compuesto por el género de una cosa y sus accidentes propios, de manera que sea equivalente a aquella. Y la descripción en sentido más amplio es un enunciado por el que se da a conocer la cosa a través de un conocimiento no esencial, y que sin embargo es propio [de lo definido]. O bien, es un enunciado que distingue la cosa de lo que no es, pero no en términos esenciales (2013, p. 46).¹⁴

¹³ Otros términos árabes afines en la lógica islámica son: *ḥadd* como dilucidación, demarcación y punto o borde límite de algo; término menor (حدّ أصغر), *ḥadd 'aṣḡar*: *h-d* (s) + *ṣ-g-r* (elativo), término mayor, máximo (حدّ أعظم), *ḥadd 'a'zam*: *h-d* (s) + *'-z-m* (elativo), término mayor (حدّ أكبر), *ḥadd 'akbar*: *h-d* (s) + *k-b-r* (elativo); término medio (حدّ أوسط), *ḥadd 'awsaṭ*: *h-d* (s) + *w-s-ṭ* (elativo); ángulo agudo (زاوية حادة), *zāwiya ḥādda*: *z-w-y* (s) + *h-d* (I, p.a.); indefinido (غير محدود), *ḡayr maḥdūd*: *ḡ-y-r* (negativo) + *h-d* (I, p.p.); para definir, definiendo (تحديد) *taḥdīd*: *h-d* (II, inf), ser determinado, ser definido; ser definible (تحدّد), *taḥad-dada* - *yataḥaddadu*: *h-d* (V, v.), definir (حدّد), *ḥaddada* - *yuhaddidu*: *h-d* (II, v.); determinado, delimitado, claramente definido (محدّد), *mutaḥaddid*: *h-d* (V, p.a.); delimitado, determinado (محدود), *maḥdūd*: *h-d* (I, p.p.); determinante, delimitante (محدّد), *muḥaddid*: *h-d* (II, p.a.); determinado, claramente definido (محدّد), *muḥaddad*: *h-d* (II, p.p.); esfera más externa, esfera delimitadora; magnitud determinada por la naturaleza, *miqdār maḥdūd bi-l-ṭab* ‘; hasta cierto límite, *ilā ḥaddin mā*.

¹⁴ Otros términos equivalentes son: manifestación, impresión (ارتسام), *irtisām*: *r-s-m* (VIII, inf); impresionar (ارتسم), *irtasama* – *yartasimu*: *r-s-m* (VIII, v.), dejar una impresión en (+ *'alā*); investigadores superficiales (رسميون), *rasmīyyūn*: *r-s-m* (adj., plural de رسمى *rasmī*).

Para el caso de la definición esencial (*ḥadd*) o la aviceniana definición esencial completa (*al-ḥadd al-tāmm*) —que en una primera instancia pudiera ser la “definición mejor” del poema— existen varias nociones dentro del campo de la filosofía islámica y del campo de la mística, los cuales tienen, cada uno en su campo, significados específicos.

En la filosofía de Ibn Sīnā, con respecto al sentido de indicación a la *quiddidad* (*mābiyya*) de la cosa, se encuentran los términos de definición esencial privativa o *al-ḥadd al-‘adamī* (الحدّ العدمي), la definición esencial quiditativo o *al-ḥadd al-māhuwī* (الحدّ الماهوي) y la definición esencial existencial o *al-ḥadd al-wuḡūdī* (الحدّ الوجودي). En el marco de las categorías está el término definición esencial concurrente o *al-ḥadd al-muštarak* (الحدّ المشترك). Pero en Suhrawardī se dará una negación, por lo tanto, un rechazo de la definición esencial completa (*al-ḥadd al-tāmm*) aviceniana, considerando que la definición es la más previa y por lo tanto el primer paso significativo en el proceso de construcción filosófica. La teoría de Suhrawardī es fundamentalmente experiencial, la cual se basa en el conocimiento inmediato de algo real y anterior en el ser, que él identifica como “luz”, el principio fundamental real de la metafísica iluminista como se ha visto. Para Suhrawardī y toda la escuela de la filosofía iluminativa (*ḥikma al-iṣrāq*), la luz es su propia definición; verla, es decir, experimentarla, es saberla. Por ejemplo, el uso de términos como “visión iluminista” (*muṣāḥadah iṣrāqiyyah*) especifica la prioridad epistemológica de un modo primario de cognición inmediata, con un modo peculiar de definición y aplicada a la experiencia mística. Así lo expresa Suhrawardī en su texto:

“Ciertamente en el Ser hay algo que no necesita definición y su explicación es manifiesta, y no se encuentra algo más manifiesto que la luz (*al-nūr*), entonces no hay cosa alguna más preciosa para su disquisición” (2014, p. 106).

إن كان في الوجود ما لا يحتاج إلى
تعريفه وشرحه فهو الظاهر ولا شيء
أظهر من النور فلا شيء أغنى منه عن
التعريف.

Con base en esta idea de Suhrawardī sobre la luz, una definición debe ser por algo más aparente que la cosa definida, no por algo de la misma claridad o por algo más oscuro que ella, o por algo que en sí mismo sólo es conocido por medio de la cosa que se define. De aquí se extiende la concepción de la evidencia-límite, una especie de absoluto que no puede ser superado en cuanto a su manifestación o apariencia de auto-donación; y también se extiende la evidencia-límite que no debe ser sólo un ideal *a priori*, sino idéntica a su realidad concreta vivida.

Sin embargo, existe en el pensamiento *iṣrāqī* un grupo de reglas o principios filosóficos iluminativos, *al-qawā'id iṣrāqīyūn* (القواعد الإشرافية), en los que el tér-

mino *nūr* cumple un rol de definición. Estas reglas creadas por Suhrawardī y sus comentaristas, como Šams al-Dīn Muḥammad al-Šahrāzūrī (1993), Quṭb al-Dīn Šīrāzī y Maṣṣūr Daštakī Šīrāzī (2003), funcionan como el método tradicional didáctico para comprender los temas epistemológicos y ontológicos referentes a la realidad de la luz en el sentido *‘iṣrāqī*:

“Las luces (*al-anwār*) equivalentes a lo inmaterial no poseen diferencias en sus realidades.” (Suhrawardī, 2014, p. 126).

الأنوار سيما المجردة غير مختلفة
الحقائق.

“Todo lo que percibe su esencia es luz para sí misma (*nūr li-nafs*) y se exterioriza [o aparece] a sí misma” (Shāhrūdī, 1993, p. 305).

كل ما هو نور لنفسه و ظاهر لنفسه فهو
مدرك لذاته.

“Lo que no es Luz en sí misma (*nūrān fī nafsihi*) no es luz para sí misma (*nūrān li-nafsihi*)” (Shīrāzī, 2005, p. 291).

ما لا يكون نورا في نفسه لا يكون نورا
لنفسه.

“Toda alma es luz para sí misma (*nūr li-dātihī*), y no por otra [mediación]” (Daštakī, 2003, p. 355).

كل نفس نور لذاته لا لغيره.

Por otro lado, en la mística sapiencial teórica (*‘irfān naẓarī*) existen un grupo de términos acuñados por Ibn ‘Arabī, que se dan en el marco de las epifanías o teofanías y las determinaciones (*al-taḡallīyyāt wa al-ta‘ayyūnāt*), en el sentido delimitativo en los mundos de manifestación. Se dan así los términos “delimitación del señor” o *ḥadd al-rabb* y “delimitación de la criatura” o *ḥadd al-‘abd*. En este campo se da la subdivisión de las delimitaciones o *ḥudūd* (حدود) en el aspecto de las disquisiciones (*ta‘ārīf*) y las demarcaciones (*qayūd*) de los mundos bajo su desvelamiento (الحدود التعريف و القيود). De este modo, en el marco de las epifanías o teofanías y las determinaciones, están los términos: las delimitaciones divinas o *al-ḥudūd al-‘ilāhiyya* (الحدود الإلهية), las delimitaciones expresivas o *al-ḥudūd al-lafẓīya* (الحدود اللفظية), las delimitaciones esenciales o *al-ḥudūd al-dātīhiyya* (الحدود الذاتية), las delimitaciones esenciales divinas o *al-ḥudūd al-‘ilāhiyya al-dātīhiyya* (الحدود الذاتية الإلهية), las delimitaciones descriptivas o *al-ḥudūd al-rasmiyya* (الحدود الرسمية), las delimitaciones descriptivas divinas o *al-ḥudūd al-rasmiyya al-‘ilāhiyya* (الحدود الرسمية الإلهية) y las delimitaciones contingentes o *al-ḥudūd al-mumkināt* (الحدود الممكنات). En el marco de la absolutidad y

la restrictividad (*al-ʿiṭlāq wa al-taqyīd*) está el término de las delimitaciones del Ser o *al-ḥudūd al-wuḡūd* (الحدود الوجود). Es aquí donde el Ser es manifestación, una auto-manifestación que es la Luz.

Él es el Manifiesto por el cual ocurren todas las manifestaciones, y es lo manifiesto en sí mismo y lo manifestado a los demás, que se llama Luz. (Ḥakīm, 2018, p. 851).

هو الظاهر الذي به كل ظهور ، والظاهر
في نفسه المظهر لغيره يسمى نورا.

Luz que manifiesta tiene un potente componente relativo a la “epistemología de la presencia”, puesto que por medio de esta luz de la presencia (*nūr al-ṣuhūd*) se hace del conocedor (*al-ʿārif*) un definidor-definido. Esto se produce por medio de las epifanías (*al-taḡalliyyāt*), que podrían representar para el poeta cubano el destello en el “instante preciso”. Así lo expresa Ibn ʿArabī comentando una narración profética (*ḥadīṭ*):

“Quien se conoce a sí mismo conoce a su Señor”, entonces sabe que Él es la Verdad (*Ḥaqq*). Así, extrae (*yuhriḡu*) el gnóstico [conocedor] (*al-ʿārif*) creyente la Verdad con Su cercanía (*wilāyyat*), que el Altísimo le ha dado, emergiendo de las tinieblas lo invisible (*ḡulma al-ḡāʿib*) a la luz de la presencia (*nūr al-ṣuhūd*). Entonces, presencia lo que no ha sido visto por él y se le recompensa siendo un ente de presencia (*maṣhūd*) (1997, Vol. IV, p. 147).

من عرف نفسه عرف ربه ، فيعلم انه
الحق. فيخرج العارف المؤمن الحق
بولايته ، التي أعطاه الله ، من ظلمة
الغيب ، إلى نور الشهود . فيشهد ما كان
غيبا له ، فيعطيه كونه مشهود.

Por otro lado, en las corrientes islámicas que realizan una síntesis entre filosofía (*ḥikma maššāʿī* e *ḥikma ʿiṣrāqī*) y el *ʿirfān nazārī*, como la *ḥikmat al-mutaʿāliyya* (filosofía trascendente), se expresa que hay un ente que escapa como afirmación a todo tipo de definición, es el caso del Ser (*al-wuḡūd*). Dice el filósofo y místico de esta escuela, Mullā Ḥādī Sabzavārī (1797–1873), en su poema filosófico *Man-zūmah* que

El discernidor del Ser (*al-wuġūd*) no es más que una exposición de un nombre - Y no una definición por esencia (*ḥadd*) y ni una definición por descripción (*rasm*) (Sabzavārī, 2002, p. 24).

معرف الوجود شرح الاسم
و ليس بالحد و لا بالرسم

Entonces la “definición mejor” que escapa a la delimitación, algo así como el *ápeiron* (ἄπειρον) en cuanto a lo indefinido o lo ilimitado, podría leerse desde la perspectiva de la mística sapiencial teórica (*‘irfān naẓarī*) como el Ser o la divinidad oculta y manifiesta. Además, los versos “pues el viento, el viento gracioso, - se extiende como un gato para dejarse definir” (2018, p. 13) pueden dar la noción de definir al Espíritu, o sea, hacer definir “el viento”, “el soplo”, el *Pneuma* (πνεῦμα) o *Aer* (ἀήρ) [que es ἀρχή o principio en Anaxímenes] y “el Espíritu de Dios” (*Pneuma ho Theos*), el cual en árabe como *Rūḥ al-quḍus* (روح القدس) es mencionado cuatro veces en el Corán. Dentro del léxico del *‘irfān naẓarī*, el *Rūḥ al-quḍus* refiere al “padre verdadero” o *al-‘ab al-ḥaqīqī* (الأب الحقيقي). Así lo define el comentador de Ibn ‘Arabī, ‘Abd al-Razzāq Kāšānī:

“El Espíritu Santo (*Rūḥ al-Quddus*) ... él es el padre verdadero para las almas de la humanidad” (2015, p. 432).

. روح القدس... هو الأب الحقيقي للنفوس
الإنسانية

Por otro lado, en el léxico del *ḥikma al-iṣrāq*, el término *Rūḥ al-quḍus* refiere al “padre próximo” o *al-‘ab al-qarīb* (الأب القريب), que se encuentra en el marco de la luz inmaterial, *al-nūr al-muġarrad* (النور المجرد). Este se especifica en el dador del espíritu o *rawānbaḥš* (روانبخش), o sea, el arcángel Gabriel (Ġibr’īl). Así lo define Suhrawardī:

Dueño de un talismán de la especie racional, significa Gabriel (*Ġibr'il*), quien es el padre próximo, uno de los grandes adalides del Reino Dominante, el dispensador de almas (*rawānbaḥš*), el Espíritu Santo (*Rūḥ Quddus*), el dador de conocimiento y confirmación, el otorgador de vida y virtud” (2014, p. 200).

صاحب طلسم النوع الناطق، يعني
جيرئيل، و هو الأب القريب، من عظماء
رؤساء الملوك القاهرة، روح القدس،
روح القدس، واهب العلم والتأييد، معطى
الحياة و الفضيلة.

En todo el poemario *Enemigo rumor* hay diversas referencias a lo lumínico en la forma de pequeñas definiciones. En el poema “Noche insular: Jardines invisibles”, totalmente imbuido en el misterio de la luz (Fuentes de Paz, 2022, p. 103), se pueden encontrar expresiones como: “la luz grata”, “angélico jinete de la luz”, “luz apresada”, “la luz mansa”, “luz delicadeza suma”, “la luz adivina”, y “la calidad tranquila de la luz” (Lezama, 2018, pp. 108-115). También en el texto poético *Dador* (1960), escribe un poema de gran connotación apolínea, “Himno a la luz nuestra” con expresiones como: “la luz de difícil ombligo”, “joven luz [Apolo]”, “la luz temprana”, “la luz que nos escucha”, “[Apolo] el que servía la luz”¹⁵ y “la luz comunicada”¹⁶ (1985, p. 320). Cabe comparar una de estas definiciones de luz en Lezama con las realizadas por las dos escuelas de pensamiento islámico tratadas.

¹⁵ Apolo, como deidad de origen ajeno a Grecia, tiene su correlato con la deidad hitita Apaliuna “padre Luz” o con la deidad acadia Aplu Enlil con conexión con el dios babilonio del sol. Platón daba la etimología del nombre Apolo a la palabra ἀπόλουσις, purificación. Su línea dentro de la cosmovisión mazdea se correlaciona con Mitrā, correlato solar de Apolo, que será de uso en el *ḥikma al-iṣrāq*. Apolo, bajo su epíteto de Febo (el brillante), es mencionado en el “Himno a la luz nuestra” del siguiente modo: “Febo, efebo, Fos: que era del linaje del fuego/ y las respuestas para un tridente cruel y locuaz/ Dadnos la tierra que interpreta, es el ruego/ de la saeta, de la semilla y del demoníaco rapaz” (Lezama Lima, 1985, p. 325).

¹⁶ En este “Himno a la luz nuestra” de *Dador*, se ofrecen muchas de las imágenes lumínicas de gran fuerza simbólica del sistema lezamiano: “Aquí la luz se divierte/ al hundirse en el cóncavo en donde el cántaro/ vacío el moviente influjo del infierno lunar” (Lezama Lima, 1985, p. 251); “La luz lo recorrerá preguntándole/ lo hace oscurecerse para el ejercicio del despertar/ en las ruedas de la luz comunicada, tenazmente indivisa” (p. 253); “Luz junto a lo infuso, luz como el *daimon*,/ para descifrar la sangre y la noche de las empalizadas./ Las tiras de la piel ya están golpeadas,/ y ahora, clavada la luz en la cruz de la Pasión” (p. 326).

La “luz nuestra” y el rango de la luz en Suhrawardī e Ibn ‘Arabī

Lezama empleó en su sistema poético términos lumínicos como “luz misteriosa” y “luz ascensional” para enfatizar su término de advocación apolínea “nuestra luz” —hipóstasis de lo solar y potencia auroral—. Es justo en su epistolario que Lezama habla sobre esa “luz nuestra”: “Los ricos excesos de nuestra luz, abstracta, melodiosa, universal [...] Nada como esa luz nuestra que forma, destruye y se hace ambivalente” (2013, p. 356).

Esta “luz nuestra”, tanto para Lezama como para algunos de los poetas cubanos de Orígenes —tal como Eliseo Diego (1920-1994), Fina García Marruz (1923-2022), Cintio Vitier (1921-2009) y Cleve Solís (1918-1997)—, es análoga a la “luz cubana”, una imagen que remite a una forma de expresión de la singularidad luminosa insular - como se aprecia en el poema de Diego, “Oda a la joven luz” (2012, p. 24), donde este albor se eleva por encima de la temporalidad, siendo una demente luz que “deshoja el tiempo”-. La “luz nuestra”, en su carácter de luz abstracta y universal, es equivalente en el léxico *išrāqī* al término luz inmaterial. Para Suhrawardī, en la Luz inmaterial, o *al-nūr al-muğarrad* (النور المجرد), se agrupan tres categorías de luz que se modulan bajo los términos de la Luz de luces o *al-nūr al-anwār* (النور الأنوار), Luz suprema o *al-nūr al-qāhir* (النور القاهر) y la Luz reguladora o *al-nūr al-mudbbir* (النور المدبر). A partir de esto, en el léxico ontológico *išrāqī* se sistematizan los rangos de la Luz inmaterial en su modulación, iniciando por la Luz de luces de la siguiente forma:

Luz inmaterial, *al-nūr al-muğarrad* (النور المجرد) y su modulación en Suhrawardī (2014)

- Luz de luces, *al-nūr al-anwār* (النور الأنوار)
- Luz suprema, *al-nūr al-qāhir* (النور القاهر)
 - supremos longitudinales o superiores (القواهر الطولية)
 - la luz más cercana, *al-nūr al-aqrab* (النور الأقرب), el arcángel Bahman, el pensamiento excelente.
 - supremos accidentales (القواهر العرضية)
 - señores teúrgicos de especificidad celestial, *‘arbāb al-‘aṣnām al-naw’iyya al-falakiyya* (أرباب الأصنام النوعية الفلكية)
 - señores teúrgicos de la elementalidad, *‘arbāb al-‘unṣuriyāt* (أرباب العنصريات), [arcángeles mazdeístas].
 - = señores teúrgicos de los talismanes de especificidad celestial, *‘arbāb al-ṭilis-māt al-naw’iyya al-falakiyya* (أرباب طلسمات النوعية الفلكية)
 - = señores teúrgicos de los talismanes compuestos elementales [las Potencias de Luz], *‘arbāb al-ṭilis-māt al-murakbāt al-‘unṣuriyya* (أرباب الطلسمات المركبات العنصرية)
- Luz reguladora, *al-nūr al-mudbbir* (النور المدبر) = luz *isfahband* (النور الاسفهبند)
 - luces reguladoras esféricas u orbitales, *al-anwār al-mudbbira al-falakiyya* (الأنوار المدبرة الفلكية)
 - luces reguladoras humanas, *al-anwār al-mudbbira al-insaniyya* (الأنوار المدبرة الإنسانية)

- الإنسية) = virregente de Dios, *ḥalīfatu Allāh* (خليفة الله)
- la autoridad luminosa, *al-sulṭān al-nūrī* (السلطان النورى)
- el conocimiento, *al-ilm* (علم)
 - conocimiento iluminativo presencial, *al-ilm al-īsrāqī al-ḥuḍūrī* (العلم الإشرافي الحضورى), abarcamiento iluminativo, *al-iḥāṭa al-īsrāqīyya* (الإحاطة الإشرافية)
 - conocimiento formal, *al-ilm al-ṣūrī* (العلم الصورى)
 - la iluminación, *al-īsrāq* (الإشراق)
 - iluminación espiritual presencial, *al-īsrāq al-ḥuḍūrī al-rūḥānī* (الإشراق الحضورى الروحانى)
 - iluminación psíquica presencial, *al-īsrāq al-ḥuḍūrī al-nafsī* (الإشراق الحضورى النفسى)
 - [instancias] de la iluminación superior., *al-īsrāqāt al-ʿalwiya* (الإشراقات العلوية)
 - [instancias] de la iluminación intelectual, *al-īsrāqāt al-ʿaqliya* (الإشراقات العقلية)
 - emanación, *al-faiḍ* (الفيض)
 - emanación intelectual, *al-faiḍ al-ʿaqlī* (الفيض العقلى)
 - emanación corpórea [cuerpos celestes], *al-faiḍ al-ğirmī* (الفيض الجرمى)
 - Luz accidental, *al-nūr al-ʿāraq* (النور العارض)
 - la luz incidental o propicia, *al-nūr al-sāniḥ* (النور السانح)
 - la luz oculta o desaparecida, *al-nūr al-ṭāmis* (النور الطامس)
 - = la disposición oculta, *al-malaka al-ṭāmisa* (الملكة الطامسة)
 - la luz inmutable, *al-nūr al-ṭābit* (النور الثابت)
 - la luz fugaz, *al-nūr al-ḥāṭif* (النور الخاطف)
 - el rayo, *al-bāriqa* (البارقة)
 - fugacidad, *al-ḥaṭafa* (الخطفة)
 - disposición de iluminación, *malaka al-burūq* (ملكة البروق)
 - lo claro, evidente, *al-bāraza* (البارزة)
 - el rayo agudo, *al-bāriqa al-kādī* (البارقة الكادة)
 - el rayo fijo, *al-bāriqa al-musbita* (البارقة المسببة)
 - el rayo absorbente, *al-bāriqa al-mustawaʿiba* (البارقة المستوعبة)
 - el rayo de abstracción, *al-bāriqa al-nizāʿa* (البارقة النزاعة)
 - lo lejano, glorioso, *al-ḥurra* (الخزرة)
 - = esplendor luminoso, *far nūrānī* (فر نورانى)
 - lo rayos intelectuales *al-ʿaṣīʿat al-ʿaqliyya* (الأشعة العقلية)
 - la luz corpórea, *al-nūr al-ğirmī* (النور الجرمى)

Con respecto a los rangos de la luz desde la perspectiva de la mística sapiencial teórica (*ʿirfān naẓarī*), la modulación se da bajo los siguientes primeros niveles superiores: el Ser, *al-wuḡūd* (الوجود); la identidad oculta [no manifiesta] o *al-huwiyya al-ḡaybiyya* (الهوية الغيبية); las manifestaciones, *al-zuhūrāt* (الظهورات); los nombres y entidades inmutables, *al-asmāʾ wa-l-ʿiṭyān* (الأسماء و الأعيان); las entidades inmutables, *al-ʿiṭyān al-ṭābita* (الأعيان الثابتة); las epifanías y las determinaciones, *al-taḡallīyyāt wa-l-ʿayyūnāt* (التجليات و التعيينات); la primera determinación, *al-taʿayyūn al-awwal* (التعيين الأول); la segunda determinación, *al-taʿayyūn al-tānī* (التعيين الثانى); las Presencias (divinas) o las modalidades de la Presencia divina en la contemplación, *al-ḥaḍarāt* (الحضرات) y las cinco Presencias (divinas), *al-ḥaḍarāt al-ḥamsa* (الحضرات الخمس). Es esto le sigue un rango de manifestaciones que llegan al nivel de la unión (*al-nikāḥ*).

El término lezamiano “luz nuestra” como luz “que forma, destruye y se hace ambivalente” podría ser correlativo en el léxico del *‘irfān naẓarī* al término “luz del Ser” o *nūru al-wuḡūd* (نور الوجود), que representa el principio de la creación y la manifestación de los existentes (‘Arabī, 1997, vol. II, p. 241). En esta perspectiva, diferente al léxico *‘iṣrāqī*, se da una diacronía del término *al-nūr* mediante una modulación en diferentes niveles:

- *al-nūr* como unidad del Ser o *waḥdat al-wuḡūd* (وحدة الوجود), en el nivel del Ser y sus preceptos, *‘ahkām al-wuḡūd* (احكام الوجود).
- *al-nūr* como el Ser, *al-wuḡūd* (الوجود), en lo más general del Ser y lo relacionado con él —*al-‘a‘m min al-wuḡūd wa mā yata‘alaq bihi* (بالأعم من الوجود وما يتعلق به), en el nivel del Ser, *al-wuḡūd* (الوجود).
- *al-nūr* en el sentido de los primeros nombres, *min al-‘asmā’ al-‘awwal* (من الأسماء الأولى), en el nivel de los nombres y entidades inmutables, *al-‘asmā’ wa-l-‘a‘yān* (الأسماء والأعيان).
- *al-nūr* como el nombre de la luz o *‘ism al-nūr* (اسم النور), en el nivel de los nombres y entidades inmutables, *al-‘asmā’ wa-l-‘i‘yān* (الأسماء والأعيان).
- *al-nūr* como progresión luminosa o *ṣulūkī* (سلوكي), en el nivel de las epifanías y las determinaciones, *al-taḡallīyyāt wa-l-ta‘ayyunāt* (التجليات والتعينات).
- *al-nūr* como las manifestaciones o *al-zuhūrāt* (الظهورات), en el nivel de las epifanías y las determinaciones, *al-taḡallīyyāt wa-l-ta‘ayyunāt* (التجليات والتعينات).
- *al-nūr* como antípoda de la oscuridad, *muqābil al-ḡulma* (مقابل الظلمة), en el nivel de las epifanías y las determinaciones, *al-taḡallīyyāt wa-l-ta‘ayyunāt* (التجليات والتعينات).

Esta modulación de los rangos de la luz se refleja en el léxico de Ibn ‘Arabī, en especial en su *al-Futūḥāt al-makīyat* (1997), por medio de un grupo de términos que definen estos grados de luminosidad, en gran medida en el nivel de las epifanías y las determinaciones (*al-taḡallīyyāt wa-l-ta‘ayyunāt*):

- La luz generativa de ser, *al-nur al-kawnī* (النور الكوني), (*al-Futūḥāt al-makīyat*, vol. II, p. 292).
- Luz de la creencia, *nūr al-‘īmān*, (نور الإيمان), (*al-Futūḥāt al-makīyat*, vol. I, p. 130).
- Luz de la preservación, *nūru al-ḥāfiẓ* (نور الحفظ), (*al-Futūḥāt al-makīyat*, vol. II, p. 575).
- Luz de la felicidad, *nūru al-sa‘āda* (نور السعادة), (*al-Futūḥāt al-makīyat*, vol. I, p. 540).
- La luz de la ley revelada, *nūru al-‘šar‘* (نور الشرع), (*al-Futūḥāt al-makīyat*, vol. III, p. 357).
- Luz de la infabilidad, *nūru al-‘iṣma* (نور العصمة), (*al-Futūḥāt al-makīyat*, vol. II, p. 575).
- La luz necesaria, *nūr al-wāḡib* (نور الوجوب), (*al-Futūḥāt al-makīyat*, vol. IV, p. 147).
- Luz del tiempo o el instante, *nūr al-waqt* (نور الوقت), (*al-Futūḥāt al-makīyat*, vol. II, p. 486).
- La luz certera, *nūr al-yaqīn* (نور اليقين), (*Fuṣūṣ al-Ḥikam*, p. 197).
- Luz del discernimiento, *nūr al-baṣāra* (نور الأبصار), (*al-Futūḥāt al-makīyat*, vol. II, p. 575).
- Luz de luces, *nūr al-anwār* (نور الأنوار), (*al-Futūḥāt al-makīyat*, vol. IV, p. 363).
- Luz sobre luz, *nūrun ‘alāi nūr* (نور على نور), (*al-Futūḥāt al-makīyat*, vol. IV, p. 403).

Tanto en el léxico *‘iṣrāqī* de Suhrawardī y su escuela, como en el léxico *‘irfānī* de Ibn ‘Arabī y sus seguidores, existen múltiples términos y definiciones en torno al

concepto ontológico de *al-nūr*, en dependencia del rango donde se encuentre. Una diferencia entre los dos sistemas de la luz estaría en que para Suhrawardī todos los niveles son luces o realidades luminosas (*al-ḥaqīqat al-nūriyyat*) que en su gradación (*taškīk*) van desde un nivel superior de luces inmateriales de fuerte intensidad hasta un nivel inferior de luces en un estado de debilidad y densidad corpórea; en el caso de Ibn ‘Arabī se da una “gradación relativa” puesto que, como existe una unidad del Ser (*waḥdat al-wuḡūd*), sólo se darán manifestaciones y epifanías de la luz de ese Ser que permanece en un estado de identidad oculta no manifiesta (*al-huwiyya al-gaybiyya*). En la visión de Lezama, la “luz nuestra” tendría más cercanía a la ontología de Ibn ‘Arabī, ya que el poeta cubano percibía a la poesía como “una manifestación hipertélica del espíritu” y en *Fragmentos a su imán* dirá de la luz: “es el primer animal visible de lo invisible. // Oh luz manifestada / que iguala al ojo con el sol” (1985, p. 491).

En *Diario*, Lezama del 24 de septiembre de 1940, dentro de su ciclo de cavilaciones en torno al concepto de definición, escribiría lo siguiente:

Así como Platón no pudo llegar en el Parménides a una definición de la unidad; podemos seguir pensando en la continuidad misteriosa (casi diríamos, continuamente resuelta) de la poesía. Discontinuidad aparente: enlace difícil de las imágenes. Continuidad de esencias: prolongación del discurso y solución incomprensible de los enlaces, que nos hacen pensar en que, si el papel en que se apoya desapareciera, seguirían trazándose los signos en el aire, que de ese modo afirman su necesidad, su presencia incontrovertible (2014, p. 36).

Esta continuidad misteriosa de la poesía brota súbitamente de la región oculta de lo real: “[...] la ausencia de lo real producía una presencia de lo irreal ofuscadora” (1977, p. 17). Esto tiene similitud con el sentido ‘*irfānī*’ del concepto *taḡallī* (التجلي) o epifanía, la cual, como afirma Fuentes de Paz (2022), se corresponde dentro del Sistema Poético de Lezama Lima con el elemento del “súbite”. Por ello, esta “luz nuestra”, que como la poesía tiene una súbita presencia desde lo real, coincidiría con la “luz epifánica del Ser”, *nūru al-taḡallī al-wuḡūdī* (نور التجلي الوجودي), de la vía iluminativa ‘*irfānī*. Esta es definida por Mu’ayyid al-Dīn Maḥmūd Yandī en su comentario a la obra *Fuṣūṣ al-Ḥikam* de Ibn ‘Arabī en los siguientes términos:

El Espíritu (*rūḥ*) es una luz de la Realidad (*al-Ḥaqq*) que atraviesa la obscuridad (*al-ẓulma*) de la inexistencia (*ʿadam*) del universo generado y da espíritu y alma al quien lo acepta, y esta es la Luz epifánica del Ser (*al-nūr al-taḡallī al-wuḡūdī*) y la emanación del Ser individualizado (*mutaʿayyin*) sobre lo que acepta (Yandī, 2020, p. 93).

الروح نور من الحق ينقّر ظلمة عدم
الكون و يروّح القابل و ينفس عنه، و
ذلك النور التجلي الوجودي و الفيض
الجودي المتعين قي القابل.

Para Lezama entonces la “luz nuestra” proviene del plano medular de las transformaciones, más allá del nivel de lo invisible, allí donde la materia penetra la intimidad de su razón y las antinomias se resuelven en la unidad alcanzada (Fuentes de la Paz, 2022, p. 109). La luz en Lezama, como expresa López Lemus, tendría también una tendencia a lo arquetípico al modo platónico, elemento que coincide con lo que en *ʿirfān* se denomina como *maḡālī ʿanwār* (مجالى انوار) o “recipiente bruñado de luces”, el cual refiere a las entidades inmutables (*al-aʿyān al-tābita*) o el espacio de los arquetipos (Turkih, 2019, p. 5).

Es tal vez, con mayor exactitud, en el espacio de una lectura neoplatónica donde confluyen el pensamiento ontológico de Ibn ʿArabī y Suhrawardī con el sistema poético de José Lezama Lima. Los primeros son herederos de una tradición neoplatónica muy asimilada en el contexto islámico por medio de la traducción al árabe de los últimos tres libros de las *Enéadas*, bajo el nombre de *ʿUṭūlūḡīyā*, siendo dicha tradición neoplatónica reelaborada y enriquecida en los sistemas de Ibn ʿArabī y Suhrawardī. En el caso de Lezama Lima es evidente la impronta neoplatónica en su poética y pensamiento, como diría su amigo y escritor peruano Julio Ortega: “Lezama era católico, pero también neoplatónico. Y trató de encontrar no una síntesis sino una fluidez entre su sensorialidad y su espiritualidad” (2011, párr. 18).¹⁷ En el “neoplatonismo insular” de Lezama se encuentran los ecos, no sólo del neoplatonismo alejandrino, el renacentismo italiano o de autores como Fray Luis de León, Sor Juana Inés de la Cruz y del mismo José Martí, sino también de esa otra lectura neoplatónica árabe-persa de Ibn ʿArabī y Suhrawardī. Por ello pueden hallarse finos vínculos entre estos místicos islámicos y el poeta habanero con respecto a metafísica *ʿirfānī* de la gradación descendente o manifestación de la luz (la “luz manifestada”), del ascenso

¹⁷ María Zambrano (2009) diría: “Lo que por vía no aristotélica, Lezama supo viéndolo en su meditación incesante. Órfico católico en diversas e indelebles formas se confiesa, se dice más bien, pues su conciencia se templaba en un incesante bañarse en el Agua ígnea” (p. 285).

a la fuente de la misma (la “luz ascensional”) y de la plena permanencia y aniquilación en ella (la “luz nuestra”).

Conclusión

Si en la obra de Lezama Lima existe un evidente nexo, neoplatónico en esencia, con “lo luminoso” o “lo lumínico”, el cual puede ser comparado con toda la ontología *ʿiṣrāqī* de Suhrawardī, también está en el poeta otro elemento de aproximación con el *Ṣaṭḥ Iṣrāq*, esto es la oscuridad. Lezama en su texto “Sobre el crepúsculo y monstruos de agua” (1966) ponía en balance a la luz y la oscuridad:

Los antiguos rescataban la luz del crepúsculo de la luz del sol. He ahí la atracción del crepúsculo para el río creador, y también para el paseo. El crepúsculo del alma, despertaba lo germinativo en el hombre, paralizado con la primera fuerza del día. El crepúsculo de tramontana nos llevaba al paseo, por eso la gran cantidad de romanos que se dirigían al Forum a las seis de la tarde, para ver el deslizamiento del rayo por un agujero hecho en la roca. La noche, en tinieblas, mordida por las tenazas de los dos crepúsculos, se enemistaba más furiosamente aún con la luz (como se citó en Fuentes de la Paz, 2022, p. 104).

El elemento de la oscuridad y lo nocturno en Lezama, como modulación de la Luz, posee gran correspondencia con la estructura ontológica de lo sombrío (*al-ṣulma*) y lo oscuro (*al-muḥlim*) en Suhrawardī, el cual se sustenta en la regla filosófica: “*layst al-ṣulmat ʿibāratan ʿilā ʿan ʿadam al-nūr faḥasbu*” – “Lo sombrío (*al-ṣulma*) no es más que la inexistencia de luz” (*Hikmat al-iṣrāq* II, p. 108).¹⁸ De igual modo confluye con el concepto de Ibn ʿArabī del “hijo de lo sombrío” (*ʿibn al-ṣulma*), el cual describe el efecto derivado de la nupcia (*al-nikāḥ*) ontológica entre la luz y la oscuridad (1997, Vol. IV, p. 224).

El tema de la noche, como espacio místico, creador, escatológico y del conocimiento, tiene una centralidad tanto en la obra de Martí como en la de Lezama. Éste último así lo deja ver:

Hay la transparencia de la luz, pero existe también una forma de transparencia mediante la cual la muerte, lo sumergido, lo que se oculta en la noche, llega hasta nosotros, y con la aspereza de la claridad en los dominios de la muerte, va perfeccionando esa sorpresa, que es el motivo de su aspereza, hasta volverla silenciosa, envol-

¹⁸ Esta estructura ontológica se da en el orden de: lo oscuro o *al-muḥlim* (المظلم), la oscuridad o *al-ṣulma* (الظلمة), la sustancia oscura o *al-ḡawhar al-ḡāsiq* (الجوهر الغاسق), las barreras supremas o *al-barāziḥ al-qāhira* (البرازخ القاهرة), la barrera simple o *al-barzaḥ al-qābis* (البرزخ القابس), los estados sombríos o *al-hayʿa al-ṣulmāniyya* (الهيئة الظلمانية).

vente, viajera que siempre llega, esperador que siempre espera (Lezama Lima, 1977, p. 83).

Sería válido a futuro realizar un estudio sobre los puntos de correspondencia en las definiciones sobre lo nocturno en Lezama y de lo oscuro (*al-muḡlim*) en Suhrawardī e Ibn ‘Arabī, así como puede tratarse igualmente la definición de “luz negra” o “luz oscura” (*nūr-e sīāh*) dentro de la visión mística del persa ‘Ayn al-Quḡāt Hamadānī. El sistema poético de Lezama Lima brinda la “posibilidad infinita” de efectuar este tipo de estudios comparativos en los cuales se puedan poner en diálogo diferentes tradiciones espirituales, como es el caso del pensamiento filosófico y místico del contexto islámico.

Agradecimientos:

Un fuerte agradecimiento al Dr. V. López Lemus por su atención, ayuda y valoraciones, al Dr. Anthony Shaker por sus consideraciones puntuales en los léxicos técnicos de Ibn ‘Arabī y Suhrawardī y al Dr. J. Moreno Sanz por su valioso aporte bibliográfico. Mi gratitud para el Dr. Adolfo Ham por su amistad y consejos. Que sirva este texto de pequeño tributo al pensamiento y obra de la Dra. I. Fuentes de la Paz (1953-2024).

Referencias

- Aguilar-Álvares Bay, T. (2015). Zambrano, Lezama y Valente: Mística y racionalismo. En *Banquete de imágenes en el centenario de José Lezama Lima*, por L. Gutiérrez de Velasco y S Ugalde Quintana, coords., pp. 69-107, México D. F.: El Colegio de México.
- Aldama Cruz, A. (2023). Diacronía y lógica en el término *nūr* de Suhrawardī. *Revista de investigación filosófica y teoría social Dialektika*, 5(13), 62–83.
- Aldama Cruz, A. (2024). *Feeling more powerful than the King of Persia, when attending a laughing dawn*: The imprint on José Martí’s thought of ‘*isrāqī* mysticism. En *Philosophy between the Islamicate and Latin American traditions: Civilizational perspectives on alienation/ghayriyya in the knowing/being* (en publicación). Delaware: Vernon Press.
- ‘Ālīḡhānī, Bāb. (2021). *Romūz-e ‘isrāqī Šāhnāmeḥ: Šarḡ-e ‘abyāt wa ḡall romūz-e dāstān-e Syāwāḡš (Símbolos iluministas en el Libro de Reyes: Comentario a la historia de Siyavash)*. Teherán: Mu’saseh ḡikmat wa falsafeh-e irānī.
- Alvarado, A. (1994). *El pensamiento martiano: Diccionario*. Miami: Interamericana.

- Āmulī, H. (2015). *Ġāmi‘ al-‘asrār wa manba‘ al-‘anwār*. Teherán: ‘Entešārāt-e Tahūrī.
- ‘Arabī, I. (1997). *al-Futūḥāt al-makīyat (Las iluminaciones de La Meca)*. [Vol. I-II-III-IV-V-VI]. Beirut: Dār Iḥiā al-turāz al-‘arabī.
- ‘Arabī, I. (1988). *Fuṣūṣ al-Ḥikam (Los engarces de la Sabiduría)* [edición y glosas de Abū -l- ‘Ilā ‘Affīfī]. Qom: Entešārāt al-Zahrā.
- Arcos, J. L. (1990). *La solución unitiva. Sobre el pensamiento poético de José Lezama Lima*. La Habana: Editorial Academia.
- Arias, A. (1997). Lezama Lima: un gato para dejarse definir. *Pliegos de la ínsula Barataria: Revista de creación literaria y de filología*, 4, 71-82.
- Camacho Rivero de Gingerich, A. (2017). *La cosmovisión poética de José Lezama Lima en Paradiso y Oppiano Licario*. Santa Clara: Capiro.
- Chazarreta, D. E. (2012). *Lecturas de la tradición en la poesía de José Lezama Lima*. La Plata: Caligrafías.
- Corbin, H. (2003). Did Spinoza adapt his philosophy from Mullā Ṣadrā? En *Ṣadr al-din-i Shīrāzī*, 211–225. Tehéran: Badraqih-i Jāvidān.
- Daštakī, M. (2003). *Īsrāq hayākīl al-nūr*. Teherán: Mirash-i maktub.
- Diego, E. (2012). *Poemas* (Selección y nota de Alberto Paredes). Ciudad México: UNAM.
- Gómez de Silva, G. (2006). *Breve diccionario etimológico de la Lengua Española*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Emerson, R. W. (1917). *The Complete Works. Letters and Social Aims* (Vol. VIII). Nueva York: Houghton Mifflin Company.
- Ferdōsī, H. (2013). *Šāhnāmeḥ (El Libro de Reyes)*. Teherán: Chāpe Par.
- Ferdōsī, H. (2010). *José Lezama Lima, hacia una mística poética: Algunas confluencias del pensamiento poético español en la obra de José Lezama Lima*. Madrid: Editorial Verbum.
- Fuentes de la Paz, I. de los Á. (2015). *Noche insular, jardines invisibles. El concepto de la luz en la obra de José Lezama Lima: un paradigma filosófico de su cosmología*. (Tesis académica). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Fuentes de la Paz, I. de los Á. (2018). *José Lezama y la tradición cosmogónica de la luz*. California: Alexandria House.
- Fuentes de la Paz, I. de los Á. (2022). Amistad verdadera: José Lezama Lima, María Zambrano. En *TSN (Transatlantic Studies Network): Revista de Estudios Internacionales*, 8(13), 102- 110.
- González Cruz, Iván. (2000). *Diccionario: Vida y obra de José Lezama Lima*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Ḥakīm, S. (2018). *Al-mu‘aḡam al-Ṣūfī -Dānešnāmeḥ ‘Eṣṣīlāḥāt-e Ibn ‘Arabī -al-Ḥikmat fī Hudūd al-Kalimat* (traducción al persa por Seyyed Nāṣer Ṭa-bāṭabāī). Teherán: Maūlā.
- Hallāḡ, M. (2006). *al-Ṭawāṣīn*. Beirut: Dār Al-Kutub al-‘ilmiyah.
- Ibn Sīnā, A. A. (2013). *Kitāb al-Hudūd*. Teherán: Mu’saseh ḥikmat wa falsafeh-e iranī.
- Karmī, M. (2023). “Nemād šenāsī taṭbīqī-e rangihā-e dar andīšeh Šayḡ Īsrāq wa dar šamāyyil hāi-e mehrparastī,” (“Semiótica comparada de los colores en el

- pensamiento de Šayḥ Iṣrāq y en los iconos del mitraísmo”). En *Fahlawī nāmeḥ* (actas y artículos del Congreso Internacional sobre la Filosofía de Suhrawardī), editado por B. ʿĀlīḥānī, 407-427. Teherán: Muʿsaseh ḥikmat wa falsafeh-e irānī.
- Kāšānī, al-Razzāq. (2015). *Tāwīlāt al-Qurān al-Karīm: Tafsīr Ibn ʿArabī* (Vol. II). Teherán: Maūlā.
- Lezama Lima, J. (1974). *La cantidad hechizada*. Madrid: Ediciones Jucar.
- Lezama Lima, J. (1977). *Oppiano Licario*. C. México: Editorial Era.
- Lezama Lima, J. (1985). *Poesía completa*. La Habana: Editorial letras cubanas.
- Lezama Lima, J. (2013). *Carta a Eloísa y otra correspondencia*. Madrid: Editorial Verbum.
- Lezama Lima, J. (2014). *Diarios* (edición de Iván González Cruz). Madrid: Editorial Verbum.
- Lezama Lima, J. (2018). *Enemigo rumor*. La Habana: Colección Sur Editores.
- López Lemus, V. (2020). *Obertura para Oppiano. La narrativa y la poesía de José Lezama Lima*. La Habana: Ediciones Unión.
- Martí, J. (2 de junio de 1882). Publicación en *La Opinión Nacional de Caracas*.
- Martí, J. (3 de marzo de 1889). La exhibición de pintura del ruso Vereschagin. *La Nación de Buenos Aires*.
- Martí, J. (1991a). *Obras completas: En los Estados Unidos. Norteamericanos* (Vol. XIII). La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1991b). *Obras completas: Cuadernos de apuntes* (Vol. XXI). La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1991c). *Obras completas: Nuestra América I* (Vol. VI). La Habana: Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1991d). *Obras Completas: Cuba* (Vol. V). La Habana: Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1992). *Obras completas: Fragmentos* (Vol. XXII). La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Martí, J. (2011). *Obras completas: En los Estados Unidos* (Vol. X). La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Martí, J. (2015). *Obras Completas: Edición Crítica: Poesía I* (ed. general Pedro Pablo Rodríguez) Vol. XIV. La Habana: Centro de Estudios Martianos.
- Mateo Palmer, M. (2002). *Paradiso: la aventura mítica*. La Habana: Letras Cubanas.
- Méndez, R. (2021). *José Lezama Lima: otra lectura*. Santo Domingo: Editorial Universitaria Bonó.
- Mirzaei, S. (2021). The Reception of Spinoza’s Theological-Political Treatise in the Islamic Republic of Iran. *Philosophies*, 6(2), 7-18.
- Morales, (1994). *La poética de José Martí y su contexto*. Madrid: Editorial Verbum.
- Moreno Sanz, J. (2008). *El logos oscuro: Tragedia, mística y filosofía en María Zambrano: El eje de El hombre y lo divino, los inéditos y los restos de un naufragio* (Vol. I-II-III-IV). Madrid: Editorial Verbum.

- Munk, S. (2000). *Mélanges de philosophie juive et arabe*. París: Vrin.
- Ortega, J. (2011). La rara integridad de José Lezama Lima (Entrevista a Julio Ortega por Gabriela García). *El Boomeran(g)*. <https://www.elboomeran.com/julio-ortega/la-rara-integridad-de-jos-lezama-lima/>
- Rensoli, L. y Fuentes de la Paz, I. (1990). *Lezama Lima: Una cosmología poética*. La Habana: Letras Cubanas.
- Sabzavārī, M. H. (2002). *Šarḥ Manzūmah*. Beirut: al-Tarij al-‘arabi.
- Shahrazūrī, S. al-Dīn M. (1993). *Šarḥ Hikmat al-išrāq*. Teherán: Mu’saseh muta-al’eat wa tahaqiqat farhangī.
- Shīrāzī, Q. al-Dīn (2005). *Šarḥ Hikmat al-išrāq*. Teherán: Entešarāt-e Hikmat.
- Schulman, I. A. (1970). *Símbolo y color en José Martí*. Madrid: Editorial Gredos.
- Sedarat, R. (2019). *Emerson in Iran. The American Appropriation of Persian Poetry*. Nueva York: Suny Press.
- Shīrmahaleh, M. (2019). *Estudio icónico del Shahnamé de Ferdousi: una metáfora de la identidad iraní*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sokoloff, M. (2009). *A Syriac Lexicon: A Translation from the Latin, Correction, Expansion, and Update of C. Brockelmann’s Lexicon Syriacum*. Nueva Jersey: Gorgias Press.
- Spinoza, B. (2000). [E]. *Ética demostrada según el orden geométrico* (traducción de A. Domínguez). Madrid: Trotta.
- Suhrawardī, Y. (2014). *Hikmat al-išrāq* (Vol. I-II). Qom: Dānešgāh ‘ulūm-e Dīnī.
- Suhrawardī, Y. (2018). *Hayākil al-Nūr* (persa-árabe). Teherán: Entešarāt Maūlā.
- Suhrawardī, Y. (2023). *Fī ḥaqīqat al-‘iṣq*. Teherán: Entešarāt Maūlā.
- Turkih, Ş. al-Dīn ‘A. (2019). *Tamhīd al-qawā ‘id* (edición y notas de Seyyed Ġalāl al-Dīn Aštīyānī). Qom: Bustān-e Ketāb.
- Vargas, Ó. (2021). *Cantidades hechizadas y silogísticas del sobresalto: La secreta ciencia de José Lezama Lima*. Indiana: Purdue University Press.
- Waller, C. J. (1973). José Lezama Lima's "Paradiso": The Theme of Light and the Resurrection. *Hispania*, Vol. 56, 275-282.
- Wolfson, H. A. (1983). *The Philosophy of Spinoza: Unfolding the Latent Processes of his Reasoning*. (Vol. I). Cambridge: Harvard University Press.
- Yandī, M. al-Dīn (2020). *Šarḥ Fuṣūṣ al-Hikam* (edición y notas de Seyyed Ġalāl al-Dīn Aštīyānī). Qom: Bustān-e Ketāb.
- Zamboni, C. (2014). Maria Zambrano et la mystique iranienne. *Europe*, VIII, 187-194.
- Zambrano, M. (2009). José Lezama Lima, vida y pensamiento. En *Las palabras del regreso*. Madrid: Cátedra.
- Zambrano, M. (1977). *Claros del bosque*. Barcelona: Seix Barral.
- Zambrano, M. (2020). *El Hombre y lo divino*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

ARTÍCULOS

La medicina de Guadalajara en la década de 1970: Estrategias clínicas contra la violencia y las enfermedades sociales

Medicine in Guadalajara in the 1970s: clinical strategies against violence and social diseases

Luis Gómez Macías

Universidad de Guadalajara, México

l.gmacias@academicos.udg.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2498-4473>

Fecha de recepción: 06/03/2024

Fecha de aceptación: 06/06/2025

Resumen

En el presente artículo se reconstruyen los conflictos que llevaron a los médicos de Jalisco a decantarse por la medicina social durante la primera mitad de la década de 1970. Se analizan sus prácticas y discursos, y se visibilizan las estrategias que establecieron para fomentar una cultura de paz. En un contexto que se caracterizó por la ruptura del pacto corporativo, la crisis política y económica, los médicos utilizaron su mirada clínica para diagnosticar una enfermedad social cuyos síntomas fueron la violencia, la pérdida de valores y la drogadicción. La introducción de este artículo establece el panorama social y político para el cierre de la década de 1960 y los cambios que impulsaron a los médicos a salir de los laboratorios en busca de la enfermedad en el campo social. En el primer apartado del texto se identifica la relación entre el contexto de la crisis social que percibieron los médicos al cierre de la década de 1960 y la forma en que la psiquiatría, a comienzos del decenio siguiente, se institucionalizó como un instrumento de prevención de las violencias. Después, se estudia el impacto que tuvo la ampliación del concepto de salud impulsada por la Organización Mundial de la Salud en las prácticas y discursos de los médicos locales en la década de 1970. En un tercer momento, se visibiliza la respuesta de los médicos de Guadalajara

al llamado que lanzó el presidente Echeverría para aliviar a la sociedad a través del Plan Nacional de Salud. Finalmente, se resumen y ordenan las estrategias que implementaron los galenos, para así valorar los medios alternos para la solución de conflictos que desarrollaron.

Palabras claves: Medicina Social, Cultura de paz, Jalisco, Siglo XX

Abstract

In this article, I reconstruct the conditions that led physicians in Jalisco to opt for social medicine in the first half of the 1970, highlighting and analyzing their practices and discourses, and elucidating the strategies they employed to foster a culture of peace. In a social context characterized by the breakdown of Mexico's longstanding corporatist pact and political and economic crises, physicians of the time applied their clinical perspective to diagnose a social illness whose symptoms were manifested in violence, the loss of basic human values, and drug addiction, among other related phenomena. In the Introduction, I describe the fundamental characteristics of the social and political landscape in the late 1960s and the changes that led some doctors to abandon their laboratories and clinics and seek to diagnose, rather, illnesses in the social field. The first section identifies the relation that existed between the context of social crisis that many physicians perceived at the time and how psychiatry came to be institutionalized, at the beginning of the following decade, as an instrument for preventing violence. I then turn my attention to the impact of the expansion of the concept of health promoted by the World Health Organization on the practices and discourses of local doctors in the 1970s. In the third section, I examine the response of doctors in Guadalajara to President Echeverría's call to alleviate society's ills through his proposed National Health Plan. In the Conclusions, I summarize and organize the strategies implemented by those physicians and evaluate the significance of the strategies they implemented in an effort to evaluate the results of the alternative means of conflict resolution developed in the period of study.

Keywords: social medicine, peace culture, Jalisco, 20th century

Introducción

En el presente artículo forma parte de una investigación más amplia¹ y analiza el discurso de los médicos en Guadalajara en la década de 1970 frente a las condiciones sociales que precedieron a la ruptura del pacto corporativo en México. Se sostiene que durante ese periodo los médicos tapatíos viraron hacia la medicina social con la intención de aliviar los males que afectaban a la sociedad, como la violencia y la drogadicción. El objetivo es reconstruir la forma en que, durante un momento de inflexión en la vida política del país, los médicos actualizaron el discurso higienista de la medicina social y lo emplearon para fomentar una cultura de paz. Este texto se inscribe en el marco de las reflexiones historiográficas en torno a la medicina social.

El desarrollo de la medicina y la medicina social como concepto

Para la década de 1960, el Estado mexicano gozaba de instituciones sociales consolidadas. Desde la Revolución de 1910, profesionales del Estado fomentaron la salud, la nutrición, higiene y la educación. Las políticas sociales de los gobiernos posrevolucionarios promovieron que se desarrollara la clase media urbana. Los conflictos de clase y religión disminuyeron. La emergencia de medios de comunicación, como el cine, la radio y la televisión, contribuyó a que se formara una nueva subjetividad que demandaba mayores libertades (Vaughan, 2018).

Lorenzo Meyer (2003) refiere que el régimen político mexicano consolidó un proyecto de nación que reflejaba los intereses de la facción triunfadora durante la Revolución mexicana de 1910. En nombre de la democracia política, las élites gobernantes monopolizaron el poder en un orden democrático de un sólo partido durante décadas.

Durante las décadas de 1950 y 1960, en México se implementó un modelo de desarrollo económico que se denominó «el milagro mexicano» o «desarrollo estabilizador». El gobierno fomentó la industrialización, atrajo inversión privada y capital extranjero. Se elevó la productividad y aumentó el ingreso *per cápita*. El gobierno consideró que la riqueza y el progreso se distribuiría entre la población, y la industria se vio como un instrumento para garantizar la estabilidad social y aumentar la calidad de vida. De esta manera, los principios revolu-

¹ Se deriva de mi tesis de doctorado “Discursos y prácticas sobre la. Salud mental en Guadalajara: Carlos Corona Ibarra (1919-2006)”, defendida en 2024 en el Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social, Unidad Occidente. <http://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1015/1778>.

cionarios se ligaron estructuralmente con la industria. El éxito del milagro mexicano fue palpable, tan sólo en 1969 la economía de Jalisco creció 8.1% sobre el valor generado el año anterior, y superó el porcentaje nacional de 6.5% (Sánchez y Medina, 1987, p. 86).

De acuerdo con Jaime Sánchez Susarrey e Ignacio Medina Sánchez (1987), la política en Jalisco durante el decenio de 1960 se constituyó a partir de la alianza entre la iniciativa privada y el gobierno. Ejemplo de este pacto político-industrial fue la Compañía Siderúrgica de Guadalajara, la cual se fundó mediante una inversión colectiva. Esta alianza contó, además, con la colaboración de un movimiento obrero al que los industriales consideraban tranquilo y de una iglesia que mantenía al pueblo devoto.

A pesar de su aparente éxito económico, el crecimiento industrial marginó otros sectores económicos y produjo desigualdades sociales. A finales del decenio de 1960, el modelo del desarrollo estabilizador entró en crisis. Sánchez y Medina (1987) refieren que, como efecto de la industrialización, se abandonó el campo, la población migró de forma desmedida, el capital se centralizó, se generó desempleo y subempleo y se relegó el desarrollo tecnológico.

Como consecuencia, se produjo un clima de inconformidad social que se reflejó en fenómenos como “el movimiento estudiantil de 1968 y los brotes aislados de guerrilla urbana y rural” (pp. 75-76). Por su parte, Meyer (2003) refiere que la forma de gobierno autoritaria y antidemocrática impulsó a que los jóvenes mexicanos se manifestaran en las calles demandando libertades sociales, políticas y culturales. El movimiento fue un desafío y una negación de legitimidad contra el régimen autoritario. Las manifestaciones estudiantiles del 68 y la brutal respuesta de los militares marcaron un punto de referencia en la política y la cultura del país.

Meyer (2005) argumenta que la represión de 1968 figura como un catalizador para el cambio y condicionó la manera en que el gobierno se relacionó con los ciudadanos en las décadas siguientes. El movimiento del 68 y la respuesta del gobierno visibilizaron que para las élites dominantes la prioridad era acelerar el desarrollo económico del país para que dejara de ser una nación subdesarrollada. De esta manera, el cambio político y la democratización no estaba en la agenda. De acuerdo con Mary Kay Vaughan (2018), la violenta reacción del gobierno llevó a la polarización de la izquierda, y los opositores más radicales optaron por la lucha armada. Como consecuencia, surgieron grupos guerrilleros en diferentes estados del país (Padilla, 2022). Estos movimientos sentaron las bases para que en el decenio de 1970 emergieran “nuevas organizaciones contestatarias, mayor oposición electoral, nuevos partidos políticos, e incluso brotes de insurrección armada” (Sánchez y Medina, 1987, p. 83).

El periodo entre 1970 y 1980 fue de transición, el gobierno impulsó tres reformas centrales con el propósito de reconectar con las bases populares: la Reforma a la salud, la Reforma a la educación y la Reforma electoral de 1977. De esta manera, la política nacional se rigió por tres movimientos económicos y políticos: el movimiento globalizador que impacto a todas las naciones y llevó a

sus gobiernos a abrir sus economías, redujo el papel del Estado, su función social y acercó a México con Estados Unidos; el surgimiento de una nueva clase política tecnocrática que desligó al gobierno de los compromisos que contrajo con los sectores populares; y el desgaste del régimen y la emergencia de un sistema político que a partir de la reforma electoral de 1977 pasó de un partido único a uno dominante en la competencia partidista (Bizberg y Meyer, 2005).

En la década de 1970, el gobierno de Jalisco contempló el fracaso estructural del milagro mexicano, cuando aceptó que dicho modelo económico provocó pobreza y marginación en la sociedad. Ante este cambio en el clima político, la autoridad reconoció que el acelerado desarrollo industrial generó centralismo, migración, hacinamiento y desempleo (Sánchez y Medina, 1987).

En el plano internacional, la Organización Panamericana de Salud (OPS) impulsó el Plan Decenal de Salud para las Américas 1971-1980. Durante este periodo, la Organización Mundial de Salud fomentó políticas que integraron la dimensión social a su concepto de salud. A propósito de lo anterior, Agostoni (2008) sostiene que, desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, la salud transitó del modelo sanitarista a la salud pública, estatal, nacional e internacional, lo que significó que los médicos adaptaran modelos impulsados desde el extranjero. En los médicos de Jalisco esto generó en una nueva actitud hacia las condiciones económicas, políticas y las conductas de los grupos sociales. Los galenos conceptualizaron esa nueva actitud con el término de “sociología médica”, una forma actualizada de medicina social. Esta nueva actitud supuso que los médicos reflexionaran las causas de la salud y la enfermedad y las consideraran consecuencias de las estructuras económicas y las relaciones sociales. De esta manera estudiaron la etiología de las enfermedades y propusieron estrategias discursivas y educativas para prevenirlas.

De acuerdo con George Rosen (1985), la medicina social está inexorablemente ligada a las condiciones políticas que la producen. Rosen (1985) sostiene que el término de medicina social se acuñó como respuesta a los problemas de salud que la industrialización generó. El autor destaca que la medicina social se basa en las ciencias sociales y en las ciencias médicas en proporciones iguales. Una característica fundamental de la medicina social consiste en que es una disciplina compuesta por un aspecto descriptivo y un aspecto normativo. El primero de ellos estudia las relaciones causales entre las circunstancias sociales y las condiciones médicas; mientras que el segundo aspecto norma los estándares de vida y fomenta estrategias para alcanzarlos (Rosen, 1985).

La sociología médica que los galenos jaliscienses propusieron en los primeros años del decenio de 1970 continuó con la tradición de la medicina social del Porfiriato y el revolucionario de describir y normar las conductas sociales, pero se diferenció de la primera porque rompió con el discurso degeneracionista que atribuía a la raza, la herencia y a la degradación de la sangre las causas de las enfermedades sociales.

A propósito de lo anterior, Miguel Isais (2018) sostiene que durante la segunda mitad del siglo XIX comenzó a manifestarse el interés de los científicos y

los médicos por las enfermedades que se producían en la sociedad, al interior de las clases trabajadoras. Un ejemplo de estos discursos de medicina social durante el Porfiriato se observa en la propuesta que Jesús González Ureña hizo en 1908 a la Academia Nacional de Medicina, la cual consistía en crear una campaña contra la sífilis (Carrillo, 2010). En Jalisco, uno de los principales representantes de estos discursos de medicina social degeneracionista fue Abundio Aceves, médico del Hospital de San Miguel de Belén quien estipuló que la criminalidad era una consecuencia de la degeneración y que debía tratarse como una enfermedad (Isaís, 2018).

La especialidad de psiquiatría, la respuesta médica a la violencia e inconformidad en Jalisco

En la primera mitad de la década de 1970, los médicos de Jalisco volcaron su mirada clínica a la sociedad, estudiaron los acelerados cambios sociales, los brotes de violencia, las manifestaciones de inconformidad frente al pacto corporativo y los juzgaron como síntomas de la enfermedad en el cuerpo social. Los galenos jaliscienses fueron receptivos a los cambios y desarrollaron estrategias para responder a las demandas internacionales, las políticas nacionales y las necesidades locales. Los galenos médicos impulsaron proyectos para tratarlos a través de reformas a la salud mental, institucionalización de las profesiones y la medicina social.

Los profesionales de la medicina implementaron la nueva concepción de salud de la OMS, incorporaron la dimensión social a través de congresos de sociología médica y de psiquiatría social. Una de las estrategias de mayor alcance que emplearon los galenos en Jalisco fue crear instituciones que fomentaran y promovieran el estudio de las condiciones, causas y la conducta social de los individuos. De esta manera, se creó la especialidad en psiquiatría de la Universidad de Guadalajara.

La salud mental en México durante la década de 1970 atravesó un período de reformas que redefinieron el rol de los psiquiatras como profesionales y ampliaron su campo de acción más allá de los muros de las instituciones. Oliver Hernández Lara *et al.* (2017) sostienen que debido a la mala imagen que tenía la psiquiatría en la década de 1960, el gobierno ordenó la clausura del Manicomio General; el decreto llegó del presidente Díaz Ordaz (1964-1970) tan sólo tres meses después de que tomó posesión del cargo. El mandatario argumentó que cerrar el manicomio y sustituirlo por instalaciones modernas era necesario para transformar el sistema asistencial psiquiátrico.

De acuerdo con Hernández *et al.* (2017), fue esencial para el gobierno diferenciar el modelo asilar del Manicomio General de los tratamientos de los hospitales modernos. Guillermo Calderón Narváez, encargado del Departamento de Salud Mental de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, impulsó la reforma al sistema de salud mental y el proyecto multidisciplinario de psiquiatría comunitaria.

Calderón Narváez (1972) lo denominó “Esquema divisional de organización psiquiátrica comunitaria a nivel nacional” (p. 22).

Este proyecto se conformó de diferentes instituciones. En primer lugar, de los hospitales psiquiátricos para consulta externa psiquiátrica, investigación y docencia. La segunda división se enfocó en crear centros comunitarios de salud mental al interior del país. La tercera consideró a los departamentos psiquiátricos en hospitales generales. La cuarta división estaría dedicada a solucionar los problemas médico-psicológicos de la juventud, como la drogadicción y la conducta antisocial. Los centros de psiquiatría comunitaria propuestos por el director de salud mental de la Secretaría de Salud y Asistencia cumplirían con las ciertas actividades que serán expuestas a continuación.

La primera de dichas actividades consistió en asesorar y educar al personal sanitario de los centros de salud. De la mano, se proponía educar a la comunidad sobre higiene, comenzando por las madres, después maestros y sacerdotes, luego el público en general. Otra de las actividades radica en vigilar a las personas sanas con estudios psicológicos, orientación y tutela. Por su parte, también se tenía el objetivo de detectar y atender de forma temprana problemas emocionales de la población, así como mantener el control epidemiológico de la localidad. Promover clubes infantiles, juveniles y centros de diversión para adultos para estimular la salud mental también formaban parte de las actividades de los centros de psiquiatría comunitaria. Por último, una labor fundamental de estos recintos consistía en investigar los problemas de salud mental (Calderón, 1972).

A propósito de lo anterior, George Rosen (1985) identificó a la investigación como el tercer aspecto de la medicina social. De acuerdo con este autor, las investigaciones focalizan la atención en desfases entre las leyes y la vida social y el conocimiento científico, de esta manera se conceptualiza la responsabilidad pública que tienen los grupos con la salud.

En las unidades de salud mental, Guillermo Calderón Narváez implementó el programa de salud mental comunitaria. Este programa buscó integrar la psiquiatría a la medicina general mediante la instalación de unidades de salud mental en los centros de salud. Estas unidades tuvieron el propósito de capacitar al personal de la institución para resolver muchos de los problemas de salud mental; se consideró que así se evitaría duplicar los gastos administrativos y de personal (Calderón, 1972).

En Guadalajara, la salud mental se extendió por el impulso que tuvo la medicina, la educación y la ciencia como producto de las reformas del gobierno de Echeverría. Se crearon carreras y especialidades, mientras el Plan Nacional de Salud llamó a los médicos a diseñar proyectos de desarrollo de las comunidades. Los médicos de Jalisco aprovecharon esta coyuntura para desarrollar carreras profesionalizantes, especialidades médicas, programas sociales y metodologías para intervenir en el espacio público. En este periodo se fundaron el departamento de ciencias de la conducta, la especialidad en psiquiatría, la carrera de psicología y la maestría en psicoterapia.

Los psiquiatras del Hospital Civil de Guadalajara aprovecharon el espíritu reformista de la época para fundar instituciones que respondieran a las demandas sociales del momento. El 21 de mayo de 1970, los médicos Guillermo Hernández Hernández —jefe del Servicio de Neurología—, Raúl López Almaraz —jefe del Servicio de psiquiatría—, José Dorazco Valdez —adscrito al Servicio de electroencefalografía— y Wenceslao Orozco y Sevilla —jefe del Departamento de Neuropsiquiatría— enviaron al rector Ignacio Maciel Salcedo el programa de actividades del departamento para ese año. En dicho documento se solicitó que, según el “acuerdo presidencial”, se aprobara un curso anual de neurología y psiquiatría, que se celebraría del 24 al 26 de septiembre.² El evento contó con el antecedente de un curso de graduados sobre psiquiatría forense que se celebró en la facultad de derecho unos meses antes.³

El 14 de septiembre de ese mismo año se aprobó el dictamen con el que se creó la especialidad de psiquiatría, el cual entró el vigor el año escolar 1970-1971. De acuerdo con el dictamen, la psiquiatría se convirtió en una de las ramas médicas más necesitadas por la sociedad. Para los autores del proyecto era necesario formar médicos psiquiatras con una preparación científica sólida y una actitud humanista, que auxiliaran al individuo y a la colectividad a solucionar sus “problemas convencionales y sus severos desajustes emocionales”.⁴

Los creadores del proyecto consideraban que la población estaba atrapada en la “cada vez más grave problemática social”, caracterizada por “la violencia social, la delincuencia, el alcoholismo, la dependencia a las drogas, etc”. El plan de estudios de la especialidad proporcionaría a los médicos “los conocimientos necesarios para la comprensión de las causas y motivaciones normales y anormales de la conducta”. Para los autores del proyecto de 1970, el hombre constituía una unidad biopsicosocial y enfermaba por causas multifactoriales.⁵

Los médicos atenderían padecimientos de etiología orgánica, neurosis, desviaciones sexuales y dependencia de sustancias. De acuerdo con los psiquiatras, el proyecto de la especialidad tuvo como objetivo formar especialistas con un criterio abierto a todas las corrientes psiquiátricas y buscó anular con las visiones parcelarias y dogmáticas sobre la etiología, patogenia y tratamiento de las dolencias psíquicas. Como respuesta a la demanda social, la especialidad duraría 3148 horas distribuidas en tres años.

El programa se integró con materias básicas, clínicas y propedéuticas. Las primeras tenían como fin darle al alumno los fundamentos de las estructuras nerviosas como asiento anatómico de la emoción, las funciones mentales, la

² Departamento de neuropsiquiatría. (1970). Programa y personal para el primer curso de actualización anual de Neuropsiquiatría. AH-UDG, L894 E304.7 P192-201.

³ Departamento de neuropsiquiatría. (1969). Curso de Graduados sobre psiquiatría forense en la facultad de derecho. AH-UDG, L821 E483 P76-78.

⁴ H. Consejo General Universitario. (1970). Dictamen de creación de especialidad en psiquiatría. AH-UDG, L891 E297.14 P155-168, especialmente 156.

⁵ H. Consejo. (1970). Dictamen. p. 156.

relación mente cuerpo, los componentes químicos de los tejidos neurales, el metabolismo cerebral, los factores y enfermedades que lo afectan; así como las hipótesis y teorías genético-bioquímicos en la etiología de las enfermedades mentales, las correlaciones mentales (conciencia, memoria, atención, percepción, etcétera). Las materias clínicas adiestrarían a los alumnos en el diagnóstico y tratamiento de las enfermedades psiquiátricas. Las propedéuticas reforzarían los elementos teóricos y los recursos paraclínicos útiles para diagnosticar.⁶

Las actividades de los alumnos se programaron de la siguiente manera: todas las mañanas a partir de las siete, atenderían al pase de visita en el servicio de neuropsiquiatría y tomarían la clase de farmacología; a continuación, atenderían la consulta externa y recibirían adiestramiento en psicoterapia; después asistirían al seminario de casos clínicos y atenderían la consulta de otros servicios. Las mañanas terminaban con la sesión anatómico-clínica en el Hospital Civil y con la elaboración de historias clínicas. Por las tardes tomarían los cursos de ciencias básicas y psiquiatría de la comunidad.⁷

Durante los últimos días de septiembre se celebró el Curso Anual de Neurología y Psiquiatría en la Escuela de Medicina adyacente al Hospital Civil. Este curso funcionó como propedéutico para la especialidad de psiquiatría. Los profesores fueron Wenceslao Orozco, Raúl López Almaraz, Guillermo Hernández Hernández, José Dorazco Valdez, Salvador González Cornejo, Fernando Arreola Chávez, Ramón Naranjo Jiménez, profesor de bioquímica de la Facultad de Medicina, y Sergio Gorjón Cano, becario del Departamento de Neuropsiquiatría de la UNAM.⁸ Las ponencias cristalizaron los intereses de los psiquiatras de Guadalajara en la década de 1970. De acuerdo con el programa del curso, los temas fueron 1) accidentes vasculares cerebrales, 2) traumatismos craneo-encefálicos, 3) agitación psicomotriz, 4) manejo de psicodrogas, 5) estado de mal epiléptico, 6) intoxicación por neurofármacos, 7) síndromes depresivos, 8) suicidio, 9) violencia social, 10) homicidio y 11) drogadicción.

De esta manera, los médicos de Guadalajara aprovecharon el periodo de transición política que tuvo lugar después de la ruptura del pacto corporativo para extender el campo de acción de la salud mental. Legitimaron sus prácticas y discursos en las necesidades sociales que detectaron, entre las que se encontraban la violencia, el terrorismo y la farmacodependencia. Se presentaron como agentes de paz y crearon un dominio profesional que continua vigente.

⁶ H. Consejo. (1970). Dictamen. p. 158.

⁷ H. Consejo. (1970). Dictamen. p. 163.

⁸ Departamento de neuropsiquiatría. (1970). Programa y personal para el primer curso de actualización anual de Neuropsiquiatría. AH-UDG, L894 E304.7 P192-201.

El giro de la medicina en la década de 1970: La dimensión social de la salud

Desde finales del decenio de 1960 y comienzos de 1970, la Organización Mundial de la Salud postuló que la salud era una herramienta del desarrollo económico y social para los países del tercer mundo. A las dimensiones biológica y psicológica del hombre se le agregó la dimensión social. Los médicos locales aprovecharon la coyuntura para proponer soluciones y extender el alcance de la medicina social en el estado. La revista *Medicina de Jalisco* (1973) publicó una edición especial de dos números dedicados a la sociología médica y la medicina social.

La Asociación Médica de Jalisco, el Instituto de Psiquiatría y Medicina Psicosomática de la Universidad de Guadalajara y los miembros de la Asociación Psiquiátrica de Jalisco impulsaron simposios, congresos y conferencias de medicina preventiva, la psiquiatría social y el psicoanálisis. Los médicos de Jalisco crearon proyectos de carreras profesionales —como la de psicología y la de relaciones humanas— y especialidades médicas —como la psiquiatría, que incidirían directamente en la sociedad para devolverle a esta la prosperidad y paz que imperó durante el pacto corporativo—; ejemplo de esto fue el simposio internacional titulado “Análisis Médico de la Cultura Actual”. Este evento reflejó las preocupaciones de la comunidad médica frente al deterioro social y las propuestas a implementar para aliviar las enfermedades sociales.

El martes 19 de septiembre de 1972 la prensa local publicó el anuncio “Guadalajara, será sede de importante symposium sobre análisis médico de la cultura local” (Martínez, p. 4). Por su parte, *El Occidental* (19 de septiembre de 1972, p. 1) reportó que, en una rueda de prensa organizada por la Asociación Médica de Jalisco, José Trinidad Pulido Sánchez, presidente del organismo, y Carlos Corona Ibarra, director del Instituto de Psiquiatría y Medicina Psicosomática, destacaron que más de cincuenta por ciento de las enfermedades de los mexicanos eran producidas por angustias, emociones y problemas que producían gran mortalidad. Los interpelados listaron las enfermedades psicosomáticas más comunes: jaquecas, úlceras, artritis, infartos, hipertensión, obesidad y muchos otros. De la misma forma, anunciaron que la población necesitaba hacer algo para no ser víctima y que por ello los días 7, 13, y 20 del mes de octubre celebrarían un simposio para analizar desde el punto de vista médico la cultura actual.

El evento se celebró en la sede de la Asociación Médica de Jalisco (AMJ) —la asociación que aglutinaba todas las sociedades médicas del estado—, en “La Casa del Médico”, y participaron Eduardo Montes de Oca —director del Hospital “Rubén Leñero” de la Ciudad de México—, J. Trinidad Pulido Sánchez —presidente de la AMJ—, Antonio Taracena —jefe de los Servicios Médicos del Distrito Federal—, Guillermo Reyes Robles —secretario general del PRI en Jalisco—, Carlos Corona Ibarra —director del Instituto de Psiquiatría y Medicina Psicosomática de la Universidad de Guadalajara—, Leopoldo Zea —director de Difusión Cultural de la UNAM—, José Cuelli —director del Colegio de Psi-

cología de la UNAM—, Sergio Novello —miembro del Departamento de Planeación de los Servicios Médicos del Distrito Federal— y los psicoanalistas Santiago Ramírez, Fernando Arizmendi y Marco Antonio Dupont, miembros de la Asociación Psicoanalítica Mexicana, entre otros (*El Informador*, 13 de octubre de 1972, p. 2-A).

Las discusiones se ordenaron en tres ejes: la salud pública, la educación y la política. Los ponentes disertaron sobre la autoridad, la violencia y el cambio de las generaciones, la filosofía de la educación, los aspectos psicosomáticos de las técnicas de la educación, la psicodinámica del poder, las raíces psicodinámicas del poder en México, los problemas en las técnicas educativas y la filosofía de la política (*El Informador*, 13 de octubre de 1972, p. 2-A). Corona inauguró el simposio analizando un fenómeno de su tiempo a través de la alegoría del burócrata.

Luego de ello, vino el simposio de Sociología Médica, que se celebró los días 14 y 15 de junio de 1973. Con este evento, los médicos de Jalisco respondieron al llamado de la Organización Mundial de la Salud de incorporar la dimensión social a sus análisis. En el evento reflexionaron el rol de las estructuras sociales como desencadenantes de la enfermedad y el papel de la medicina en la evolución social.

La Universidad de Guadalajara y la Sociedad Médica de Jalisco coordinaron el congreso y lo promovieron Carlos Corona Ibarra y José Trinidad Pulido Sánchez. El evento contó con la participación de más de 70 especialistas que discutieron temas como la sociología general y la sociología médica, el análisis estructural de las sociedades en desarrollo, el análisis estructural de la sociedad mexicana, el análisis histórico de la medicina, el concepto pre-científico de la enfermedad, la importancia histórica de las enfermedades, el problema social de la enfermedad, la salud pública, la curación y la prevención de la enfermedad, entre otros.⁹

José Trinidad Pulido Sánchez inauguró el evento señalando, que recientemente la Organización Mundial de la Salud había agregado un nuevo elemento a su definición de salud, el social; sumado este a los factores físicos, los médicos de Jalisco contemplarían ahora a “la Sociedad, a la convivencia humana formando parte integrante de la salud y del bienestar general” (Pulido, 1973a, p. 41). De acuerdo con Pulido, tal como la OMS la definía, la medicina era sólo una parte del proceso de desarrollo de la comunidad, el papel social del médico se debía en lo social y lo educativo a esa causa.

En este sentido, los organismos internacionales de salud comenzaron a utilizar este discurso desde finales de la década de 1960, pero se volvió un paradigma en los años 70. En la XX Reunión del Consejo Directivo de la Organización Panamericana de la Salud efectuada en Washington, D. C., E.U.A., en octubre de

⁹ Folleto de Congreso de Sociología médica. (1973). AP-CCI, caja 3.

1971, Héctor Acuña Monteverde, asesor de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, señaló en su conferencia “Un reto mexicano al subdesarrollo de la comunidad”, que la expresión “desarrollo de la comunidad” se incorporó al uso internacional para incentivar a la sociedad y al gobierno a sumar esfuerzos para mejorar la circunstancias “económicas, sociales y culturales de las comunidades, integrar a éstas en la vida del país y permitirles contribuir plenamente al progreso nacional”. En esta definición acuñada por los especialistas de las Naciones Unidas se consideran dos objetivos: “el mejoramiento y la integración” (Acuña, 1971, p. 4).

En su introducción al simposio de Sociología Médica, Pulido (1973a) apeló a la definición de salud acuñada por la OMS y enfatizó que significaba un estado de bienestar físico, mental y social. Gracias a este cambio en el racionamiento, los alcances de los médicos de Jalisco se ampliaron a la prevención de los males sociales, las causas de las enfermedades no sólo eran biológicas o mentales, tampoco era una combinación de estos dos elementos, sino que estaban condicionadas por los fenómenos sociales. La enfermedad era uno de los mejores indicadores del desequilibrio entre el hombre y su medio. El paciente no era sólo un caso clínico, era una persona afectada para bien o para mal por el ambiente, las costumbres y las fuerzas.

Pulido (1973a) reconoció que hasta ese momento en el sistema capitalista se practicaba y se enseñaba casi exclusivamente la medicina curativa y patogénica porque era la que representaba ganancias económicas para los médicos y la industria farmacéutica. Sin embargo, dijo que existía otra práctica médica, la preventiva y etiológica. Para el médico era momento de que la medicina tradicional saliera de la clínica individual y bajara de “la torre de marfil de la enseñanza especializada y la investigación académica” (Pulido, 1973a, p. 39). El presidente de la AMJ dijo que la clase médica estaba convencida de que debía de intervenir y asimilar a sus estudios y a sus técnicas el factor social.

Pulido (1973b) refirió que los médicos jaliscienses crearon departamentos de medicina preventiva ante la necesidad global de la medicina comunitaria o social. Prevenir y curar serían las acciones que restaurarían al hombre el equilibrio perdido. El área de salud pública fue la responsable de formar una red de hospitales públicos y privados, centros de salud, clínicas, guarderías, consultorios, asilos y brigadas sanitarias, para que ejecutaran esa doctrina. A través de esta red, supuso que la medicina preventiva se infiltraría entre los individuos y los grupos.

De acuerdo con el presidente de la AMJ, con esta filosofía, el médico sería un agente de cambio social que enseñaría e inspiraría a la gente a modificar sus costumbres por “acciones que la ciencia ha demostrado son beneficiosas para la salud” (Pulido, 1973a, p. 39). El impacto del médico dependería de la actitud que tuviera en sus relaciones con los pacientes; “como instrumento puede usar, principalmente, el adoctrinamiento que ha comprobado su eficacia en campos tales como la religión y la política” (p. 39). Este generaría cambios en las normas, los hábitos y las costumbres que elevan el nivel de salud de la comunidad.

En este contexto, Carlos Corona Ibarra (1972), director del Instituto de Psiquiatría y Medicina psicosomática, publicó el artículo “Análisis médico de la cultura actual”, en la *Revista del Sanatorio de Jalisco*. El texto fue una propuesta dirigida a los médicos de Jalisco para que integraran los conocimientos que acumuló el IPMP después de años de trabajar con grupos usando las técnicas psicoanalíticas en los laboratorios de Relaciones Humanas y de Pedagogía Médica. Corona estaba seguro de que, con los descubrimientos que hizo, impulsaría la evolución de la cultura hacia una nueva forma de vivir más humana y consciente. Para el psicoanalista el progreso era un sistema de conducta de grupo que se anticipaba a las carencias y permitía a los humanos usar de forma integral sus capacidades:

Queremos plantear y ofrecer los sistemas médicos de habilitación psicológica que hemos experimentado ya muchos años en "Laboratorios de Relaciones Humanas y Pedagogía Médica", en el Instituto de Psiquiatría y Medicina Psicosomática de la Universidad de Guadalajara, de donde creemos que ya es posible pasar del sistema actual de sobrevivencia por selección natural, competitiva, a uno más humanista, de mayor conciencia y menos destrucción alterna innecesaria y primitiva (p. 50).

De acuerdo con Corona (1972), el psicoanálisis comenzó a aplicarse en ese momento para entender los malestares sociales porque la complejidad humana hizo que los marcos tradicionales de la filosofía, sociología y economía fueran insuficientes. Este médico argumentaba que, para analizar la cultura, existían tres constantes: 1) que los hombres tenían diferentes etapas de evolución, a la que entendía como un proceso biopsicosocial en el marco del lamarckismo freudiano; 2) que el desarrollo biopsicosocial del hombre se puede quedar fijado a una etapa de evolución inferior; y 3) que la conducta y filosofía de los hombres dependen de que la estructura psicofisiológica haya evolucionado.

La mejor forma de tratar males sociales como la violencia, la dependencia a las drogas y el parasitismo burocrático era usar la educación creativa para impulsar el desarrollo psicofisiológico de sus integrantes. El médico creía que una sociedad desarrollada era aquella en la que sus recursos preventivos cultivaban la cultura, la creatividad y la libertad. De acuerdo con Corona,

Mientras más desarrollada esa capacidad de antropocultura, sus actividades de violencia serán innecesarias y en cambio más preventivas y menos reparativas. Más deportivas y menos utilitarias. De más humanidad y menos vegetación parasítica. Que la gente viviendo de esta manera, será más hábil, más prevenida, más protegida, más creativa y también más libre (p. 50).

El giro de los médicos de Jalisco a la medicina social continuó a lo largo de la primera mitad del decenio de 1970. Las reflexiones y propuestas de los médicos de Jalisco se expresaron a través de *La revista de la Asociación Médica de Jalisco*,

particularmente en los números dos del volumen cuatro y uno del volumen cinco, dedicados a la medicina social.

El número dos del volumen cuatro se publicó en octubre de 1973 como una edición especial dedicada a la Sociología Médica, en la cual participaron sociólogos, filósofos y médicos. Entre los autores del número se encuentran Jorge Delgado Reyes, Trinidad Pulido Sánchez, Efraín Urzua Macías, Rafael García de Quevedo, Javier García de Alba García, Alma Celia Morfín, Leticia García, Celedonio Cárdenas, Enrique García Ruíz, Carlos Corona Ibarra, entre otros. Además, participó un grupo de psicoanalistas de la Asociación Psicoanalítica Mexicana, entre los que se encontraban Santiago Ramírez, Guido Belsasso, José Cueli, entre otros.¹⁰

El número siguiente se publicó en mayo de 1974 y reprodujo un número de artículos del “Simposio: Análisis de la Problemática Social de la Ciudad”. En esta ocasión aparecieron como autores Sigifredo Hernández Mora, Alfredo Corona Ibarra, Guillermo Reyes Robles y Carlos Corona Ibarra. Ambas publicaciones visibilizan el tránsito de los médicos de Jalisco a la medicina social y preventiva. En el prólogo de la revista, Jorge Delgado Reyes (1973) coordinador de la edición Sociología Médica, resaltó que la práctica no se hacía en el vacío, postuló que el hombre era bio-psico-social, por lo tanto, el médico debía conocer al humano como miembro de la comunidad. Además de los conocimientos científicos y tecnológicos propios, el médico tenía la misión de conocer los componentes socioeconómicos y culturales de su contexto, por lo tanto, debía asumir el papel de sociólogo. Este tipo de discursos visibilizan que las preocupaciones de los médicos de Jalisco se circunscribían dentro de la lógica de la medicina social. Lo anterior coincide con las afirmaciones de Rosen (1985) a propósito de que la medicina social estudia a la salud como un valor con implicaciones prácticas en el cuidado y la educación.

El Plan Nacional de Salud y la medicina social de Jalisco

El 23 de octubre de 1972, el presidente Echeverría convocó a todos los gobiernos estatales, organismos de salud y seguridad social, sociedades médicas, universidades y a la academia a celebrar una Convención Nacional de Salud, con el propósito de diseñar el nuevo Plan de Salud para la República Mexicana. De acuerdo con la revista de Salud Pública, los estados organizaron reuniones en las que discutieron la filosofía y los propósitos contenidos en esa iniciativa (El Plan Nacional de Salud: Antecedentes, 1974, pp. 887-888).

Esto significó un acercamiento de la salud a los problemas sociales, se vinculó, además, con la creciente preocupación de la comunidad internacional por el consumo de las drogas. A principios del decenio se celebró en Viena la “Conferencia de las Naciones Unidas para la Adopción de un Protocolo sobre Sustancias Sicotrópicas”, evento en el que se aprobó el Convenio sobre Sustancias

¹⁰ Bitácora del IPMP. (15 de febrero de 1973). AP-CCI, caja 4.

Sicotrópicas de 1971 (Organización de las Naciones Unidas, 1971). Ese año, la UNESCO declaró las primeras medidas de su programa de largo plazo para combatir las drogas: la educación, la información y la investigación; esto con el objetivo de contribuir al esfuerzo de las Naciones Unidas contra los estupeficientes. El reporte de la UNESCO se dirigió a los médicos, educadores y psiquiatras con la finalidad de que analizaran el rol de la educación para evitar el uso indebido de las drogas. Estos especialistas eran los encargados de atender las cuestiones sociales (UNESCO, 1973).

Como respuesta al llamado del presidente, la comunidad médica de Jalisco celebró un simposio sobre el uso de drogas. El 15 de enero del año 1973, Felipe Torres Plank, presidente de la Sociedad Jalisciense de Neuropsiquiatría (SJN), invitó a Corona a inaugurar las actividades del año impartiendo un seminario sobre farmacodependencia.¹¹ El curso fue una colaboración de dos instituciones dedicadas a prevenir y atender la salud mental y las psicopatologías sociales en Guadalajara. En el seminario también participaron José Cueli, Harold Rosen, Arlene Wholberg, Lewis Wholberg y Guido Belssaso (*El Informador*, 27 de enero de 1973, p. 1).

Los ponentes del simposio discutieron las causas psicosociales del uso de fármacos (*El Informador*, 29 de enero de 1973, p.3-C), coincidieron en el interés del presidente Echeverría por el tema de las drogas y acordaron con el gobernador Alberto Orozco Romero extender los estudios sobre la farmacodependencia de la Ciudad de México a Guadalajara (*El Informador*, 27 de enero de 1973, pp. 1-A, 2-C). En marzo de 1973, Corona y José Trinidad Pulido presentaron al gobernador un anteproyecto para la creación de un centro de rehabilitación para farmacodependientes, en el que refieren que,

Siguiendo las indicaciones de usted durante la entrevista que tuvo lugar en la Casa de Gobierno, el día 26 del presente año, [...] tenemos el gusto de presentar a su consideración, el Anteproyecto para la creación de un Centro de Rehabilitación para Jóvenes farmacodependientes en la ciudad de Guadalajara. [...] El funcionamiento de este Centro dependerá de un Consejo Directivo presidido por el jefe de los Servicios Coordinados de Salud Pública en el Estado y formado por los Delegados del I.M.S.S., I.S.S.T.E., IJAS, la Asociación Médica de Jalisco, y la Asesoría científica y de Investigación será por parte del Instituto de Psiquiatría y Medicina Psicosomática de la Universidad de Guadalajara.¹²

Con este anteproyecto, los psiquiatras de Jalisco se alinearon con el discurso internacional de condena al uso de drogas. Los médicos de Jalisco coincidieron con la explicación en que el uso de las drogas se extendió de manera alarmante

¹¹ Bitácora del IPMP. (15 de febrero de 1973). AP-CCI, caja 4.

¹² Corona, C. (1973). Anteproyecto de centro de rehabilitación para farmacodependientes. AP-CCI, caja 3.

entre los jóvenes de todas las capas de la sociedad. De práctica solitaria, ha pasado a ser una actividad de grupo, pues servía como medio de evasión. Para los especialistas locales, nacionales e internacionales, la afición de las drogas para 1970 se convirtió en un problema de politoxicomanía, con una clara tendencia de pasar a las drogas fuertes.

La preocupación alcanzó también a los médicos de la capital. De acuerdo con Carlos Campillo Sáinz, Subsecretario de Asistencia de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, desde la primera Convención de Salud celebrada a principios del decenio se empezaron a estudiar las características del problema, los recursos y se revisaron las políticas. A partir de esos análisis se elaboraron planes y programas de atención médica integral de acuerdo con las necesidades de salud y las condiciones del país (Campillo, 1974).

El subsecretario señaló que la rehabilitación se naturalizó como objeto de salud con el Código Sanitario de 1973. El artículo 151 del Código estableció que "La Secretaría de Salubridad y Asistencia adoptará medidas y realizará actividades de prevención y rehabilitación en materia de invalidez" (Campillo, 1974, p. 869). La rehabilitación pasó a ser entendida como física —para dotar de autosuficiencia al individuo—, psíquica —para ajustar y orientar sus problemas emocionales—, social —para incorporarlo a la familia y a la comunidad—, educativa —para darle aprendizaje y cultura— y ocupacional —para adiestrarlo al trabajo—.

Del 16 a 20 de julio de 1973, en la Unidad de Congresos del Centro Médico Nacional del Instituto Mexicano del Seguro Social, se celebró la Primera Convención Nacional de Salud. La ceremonia inaugural fue presidida por el presidente de la República y contó con la presencia de todos los gobernadores de los estados y representantes de las diversas instituciones, academias y sociedades de especialistas que participaron en las mesas de trabajo. En el evento se presentaron más de 200 ponencias donde se discutieron los problemas de salud del país y se revisaron las estrategias que se seguirían para enfrentarlos en los próximos diez años. Como resultado, se diseñó el Plan Nacional de Salud, el cual, según el presidente Echeverría señaló, enmarcaba todas las actividades que se desarrollarían en el sector durante la siguiente década, identificaba las necesidades y la mejor manera de aplicar los recursos humanos, financieros y técnicos de que disponía el país (Editorial, *Salud Pública de México*, 1973, pp. 486-488).

En términos generales, este plan del gobierno mexicano coincidía en filosofía y objetivos con el Plan Decenal de Salud para las Américas 1971-1980 que se elaboró por la Organización Panamericana de la salud de 1971 a 1973 en tres reuniones especiales que tuvieron los ministros de salud del continente. Los objetivos del plan de la OPS fueron: la política de población, controlando la natalidad; el control de medio ambiente, desarrollando e implementando nuevas tecnologías plaguicidas; la malnutrición, asesorando directamente a los países para formular y ejecutar políticas de alimentación; la planificación de la salud, armonizando las necesidades de la población con los recursos que se dispone; la participación de la comunidad, institucionalizando el servicio social; las asisten-

cia médica, mediante la prevención, el fomento del bienestar y organizando de forma más funcional los servicios médicos; los recursos humanos, reestructurando los currículos de medicina y que hagan del estudiante un participante activo del proceso; las enfermedades transmisibles, buscando reducir la incidencia al generar niveles óptimos de inmunidad; salud animal, estandarizando el nivel de efectividad de las vacunas; el control de cáncer cérvico uterino, detectando precozmente su desarrollo; las enfermedades crónicas, como el cáncer de pulmón, atacando el tabaquismo; y la salud dental fomentando la higiene (Horwitz, 1973).

El Plan Nacional de Salud de Echeverría estableció metas a corto y mediano plazo. Los objetivos se dividieron en rubros como servicio social voluntario en el desarrollo de la comunidad, higiene, saneamiento y mejoramiento del ambiente, educación para la salud, nutrición, salud materno-infantil y planificación familiar, salud bucal, salud mental, salud ocupacional, higiene del deporte y la recreación, producción de biológicos y control de medicamentos, prevención y control de las enfermedades transmisibles y no transmisibles, prevención de accidentes, asistencia médica, así como servicio social (Vizcaino, 1974).

Con el Plan, el gobierno buscó aumentar la esperanza de vida de 63 a 65 años para 1976, y a 68 años para 1983. Propuso organizar Comités de Salud, asegurar la participación de la población en el desarrollo de los programas locales, integrar la enseñanza para la salud a todos los niveles educativos, establecer programas de higiene del deporte y recreación en todas las comunidades. Otros de sus objetivos consistían en proporcionar servicios de salud a 66.5 millones de mexicanos —lo que representaba el 85% de la población—, así como duplicar los proyectos actuales de investigación en el campo de la salud de conformidad con las prioridades. Dentro de las propuestas también se contemplaba adiestrar 1 110 médicos generales por año, de los cuales 800 estuvieran preparados en salud pública, para alcanzar un índice de uno por 50 000 habitantes. Entre otros de los múltiples puntos a alcanzar, fue crear servicios de “consejo genético” en los principales hospitales de la República (Vizcaino, 1974).

De acuerdo con lo que señala la revista *Salud Pública de México* (1974) en su artículo “Metas proyectadas a 1983”, los médicos que diseñaron este plan crearían 28 servicios de psiquiatría comunitaria: 10 en el Distrito Federal y 18 en las entidades federativas. Se buscaba incluir en hospitales generales anexos psiquiátricos, que representarían el cinco por ciento del total de las camas: dos en la Ciudad de México y tres en entidades federativas. La intención era crear tres hospitales regionales y tres estatales, con un total de 2 700 camas para enfermos recuperables, así como construir once albergues para enfermos mentales irrecuperables, con un total de 2 500 camas: dos para el Distrito Federal y nueve foráneos. Dentro de las disposiciones también se incluía asegurar el funcionamiento de Centros de Integración Juvenil y Unidades de Urgencia para la atención de casos de farmacodependencia en todos los estados del país, y la instalación de diez talleres de trabajo para los enfermos mentales en el Distrito Federal y en los estados del interior del país.

En este contexto, el 5 de septiembre de 1973 el director del IPMP envió un oficio a Rafael García de Quevedo, el rector de la Universidad de Guadalajara, en el que adjuntó “para su consideración” el programa de “Problemática Humana” que organizó para la XII Asamblea Médica. Este programa incluía temas relacionados a la psiquiatría dinámica y social. De acuerdo con Corona, este programa se diseñó con base en los fenómenos de “La Angustia, la Farmacoddependencia, La Comunicación y la Psiquiatría Social”. La propuesta visibiliza el rol que juega Corona en la planeación y gestión del evento y las preocupaciones del gremio médico durante el periodo.¹³

El programa se componía de cinco secciones: 1) el laboratorio de relaciones humanas, 2) la familia y los problemas sociales, 3) la angustia, 4) la comunicación y 5) la psiquiatría social. También incluía conferencias sobre el crimen, la apatía, la infancia, la sociedad, la vivienda, la autoridad, la adolescencia, la sugestión, el activismo, el alcoholismo, la capacitación, el pandillerismo, el burocratismo, la deserción escolar, la medicina psicosomática, la farmacoddependencia, la comunicación no verbal, la comunicación neurótica, el medio urbano, la educación integral, los fundamentos del psicoanálisis, la rehabilitación y la prevención.

A finales del año, se verificó la asamblea. Con esta celebración, los médicos del estado doblaron su apuesta por la sociología médica y la medicina social. Sergio Zambrano Villa (1973), presidente del comité organizador del evento, declaró que la comunidad médica de Jalisco, consciente de las demandas del público, respondería en la XII Asamblea Médica de Occidente con programas educativos que propiciarían “la Socialización de la Medicina en beneficio de la amada Patria Nuestro México” (p. 1). La medicina saldría de sus laboratorios y gabinetes de expertos, se acercaría a la comunidad e instruiría a los médicos generales sobre su rol como agentes en los congresos y simposios. Para Corona, igual que para sus antecesores de la primera mitad de siglo, los psiquiatras del movimiento de higiene mental mexicano, el giro a la medicina social en Jalisco en la década de 1970 fue una oportunidad para la psiquiatría psicoanalítica y para el IPMP de involucrarse en proyectos sociales reformadores.

El Comité Organizador de la Decimosegunda Asamblea Médica de Occidente (1973) destacó que uno de sus objetivos era llenar el vacío que se hizo en los últimos años alrededor del médico general. Para hacerlo, añadieron la sección de educación médica continua, a las de medicina, cirugía, pediatría, ginecología y obstetricia. De acuerdo con los organizadores, era un deber procurar el bienestar físico, mental y social de la población a través de la medicina social. El tiempo estaba cambiando y después del “desproporcionado” énfasis en la “ultraespecialización médica”, lo más importante, “desde el punto de vista social, económico y psicológico”, era restituir el papel del médico general; el primer contacto con la “humanidad doliente” (*Medicina de Jalisco*, 1973, p. 2).

¹³ Bitácora del IPMP. (5 de septiembre de 1973) AP-CCI, caja 4.

De acuerdo con Rosen (1985), la meta de la medicina social es estudiar los elementos que componen las circunstancias sociales y que impactan en la salud de un grupo o de alguno de sus miembros, esto con la finalidad de proponer medidas sanitarias o sociales que mejoren dicha condición. De acuerdo con este razonamiento, la medicina social implica fomentar la salud como un valor social. Esta promoción se expresa mediante prácticas en el cuidado y la educación. A propósito de esto, Claudia Agostoni (2008) señala que a finales del siglo XIX el Estado implementó proyectos sanitarios a través de estrategias discursivas, normativas y educativas que fortalecieran, vigorizaran e higienizaran al pueblo. Usar la educación como estrategia para promover la salud como un valor social es uno de los aspectos centrales de la medicina social, es también una de las características que más claramente se observan en el giro que los médicos tapatíos hicieron hacia la medicina social a principios del decenio de 1970.

En este momento histórico en que las esferas políticas apelaron a la educación y a las ciencias para desarrollar al país, que la medicina se interesó por el aspecto social y la psiquiatría se enfocó en integrarse a la comunidad, los médicos de Guadalajara salieron del laboratorio y se volcaron al espacio público. Ejemplo de esto es Carlos Corona Ibarra, el director del IPMP, cuya experiencia visibiliza el proceso a través del cual los médicos de Jalisco cambiaron sus perspectivas en torno a la salud y se volvieron participantes activos en el debate del desarrollo social.

La experiencia de Corona es paradigmática, pues pasó de ser un profesor investigador y un médico de la mente para convertirse en un crítico social y agente del cambio. El papel que desempeñó en estos eventos hizo de Corona un pionero en Jalisco para de la sociología médica y lo colocaron a la vanguardia del renovado interés en los aspectos sociales de la enfermedad.

En 1974, la comunidad médica del estado, coordinada por la AMJ, continuó con el proyecto de capacitar a los médicos generales sobre las problemáticas sociales actuales. Corona se comprometió con esta finalidad, su objetivo fue dotar a los médicos generales de herramientas para comunicarse con sus pacientes. Buscó enseñar a médicos y paramédicos a evaluar y atender las diferencias, las intermitencias y rupturas que se producen en la comunicación y que afectan las relaciones humanas. Impartió y coordinó diversos cursos en la Escuela de posgrado, participó en congresos, publicó en revistas locales, nacionales e internacionales, colaboró en el diseño del proyecto de la licenciatura en psicología y creó la Asociación Médica Nacional para Relaciones Humanas.¹⁴

A comienzos del año, la AMJ organizó su “Primer curso de actualización para médicos generales”. Este reunió los anhelos de los coordinadores del curso, reunió los anhelos, las ilusiones y las motivaciones de quienes creían que

¹⁴ Corona, C. (1974). Acta de fundación de la Asociación Médica Nacional para Relaciones Humanas. AP-CCI, caja 3.

“EL MÉDICO, ES Y DEBE SER EL INSTRUMENTO DE CAMBIO MAS IMPORTANTE EN LA ESTRUCTURA SOCIAL DE NUESTRA PATRIA!”¹⁵

De acuerdo con sus autores, este curso perseguía dos tipos de objetivos: inmediatos y mediatos. Los primeros consistían en que el médico general de las comunidades de México conociera la estructura biopsicosocial del hombre y entendiera su función como promotor de la salud, que el médico creara y coordinara equipos de salud dentro de las comunidades que aprovecharan los recursos de estas y que los médicos integraran equipos que vigilaran el bienestar biopsicosocial de la comunidad para su desarrollo. Por su parte, los objetivos mediatos eran interesar al médico para que continuara su educación de forma permanente y autónoma y cambiar la dinámica del médico y de la comunidad “mediante la psicodinamia de la convivencia” para cultivar un pensamiento “de sistemas en vez de milagros y una tolerancia individual de las emociones a cambio de un fanatismo”.¹⁶

Para sus organizadores, la educación médica era primordialmente una educación para el desarrollo social. Definieron “desarrollo” como “la necesidad primaria de los hombres y de los pueblos para realizar su propia vocación y el acrecentamiento de su propia entidad personal y social”. Sostenían que la educación era un reflejo de la estructura social. Educar significaba “lograr con ella [la educación] un desarrollo emocional y colectivo para que [...] el individuo seleccione la información del ambiente para fines creativos obteniendo con esto, un alto nivel de eficiencia en el desempeño de su proyección social”. La educación debía estimular la creatividad y desarrollar las habilidades emocionales de los sujetos. Los individuos se volverían a través de la educación más eficientes y responsables.¹⁷

A propósito de lo anterior, George Rosen (1985) sostiene que el alcance de la medicina social se delimita en tres aspectos de la salud, en la comunidad, en la política y como valor social. De acuerdo con Rosen (1985), en lo que respecta a la comunidad, la medicina social se preocupa por la forma en que se relacionan la enfermedad y la salud con las instituciones, las normas y los niveles de vida. En cuanto a valor social, la medicina social se interesa por conocer cómo los distintos grupos la valoran, cuáles son sus aspiraciones y deseos en torno la salud. Finalmente, en cuanto a la política, la medicina social confronta los atrasos de la legislación frente a los cambios sociales y los avances científicos.

En este sentido, los médicos consideraron que para impulsar un cambio real y racional debían aprender primero de los elementos del “factor humano”, es decir, los componentes psicodinámicos del hombre. Los autores del proyecto señalaron que sus ideas comulgaban con las que Fromm presentó en 1969 ante la Academia Mexicana de Medicina. Creían que el desarrollo de la comunidad

¹⁵ Asociación Médica de Jalisco. (1974). Programa de Primer curso de actualización para médicos generales. AP-CCI, caja 3.

¹⁶ Asociación. (1974). Programa.

¹⁷ Asociación. (1974). Programa.

dependía de la calidad humana del pueblo, tanto como de los recursos económicos. Concluían que el fin primero de la educación médica era enseñarlo a cambiar, “desde el punto de vista social”, a su comunidad. Para hacerlo debía conocer plenamente a las personas, acercarse con ellas de forma auténtica, introyectar sus problemas y concientizarla de su realidad social, de esta forma fomentarlas a que participen en la vida de la colectividad.

El programa se desarrolló en tres etapas, que iniciaron a principios de enero y terminaron a finales de febrero de 1974. El evento se inauguró a las nueve de la mañana con una introducción que dio José Trinidad Pulido Sánchez, presidente de la AMJ y coordinador general del evento; después Gabriel Felipe Cabrera, director del curso presentó los lineamientos generales de este; el tercer lugar fue para Corona, quien impartió la primera sesión de su seminario “Diseño de relaciones humanas”. Corona fungió también como presidente del simposio “Problemática y dinámica familiar” y de la segunda sesión anatomo-clínica. Además de este psicoanalista, participaron otros médicos en el evento, como Jorge Campos Figueroa —presidente de la primera sesión clínica—, Francisco Álvarez González —presidente de la segunda sesión clínica—, Juan Márquez Padilla —presidente de la primera sesión anatomo-clínica—, Ricardo Figueroa —presidente del simposio “El médico y su papel en la educación integral de la comunidad”—, Jorge Delgado Reyes —presidente de la segunda sesión del simposio “Valoración Clínico-Socio-económico cultural de un grupo familiar”—, los médicos residentes Gabriel Felipe Cabrera Pedrote, Gloria Silvia Garrido Ochoa, Blanca Alicia Meza León, Martha Rodríguez Álvarez y Baudelio Villalobos Hernández, entre otros.¹⁸

En mayo de 1974, la Asociación Médica de Jalisco cambió de consejo, motivo que fue celebrado con una serie de conferencias. Así, José Trinidad Pulido, ya como presidente del Comité Directivo de la AMJ, rindió su “Informe de Actividades Científicas Desarrolladas en la Asociación Médica de Jalisco, durante el Período 1972-1974”, el nuevo presidente del Consejo, el psiquiatra Felipe Torres Plank, dio su “Discurso de toma de posesión de la Presidencia del Comité Directivo”, y Sergio Zambrano Villa, presidente de la AMJ, presentó su “Informe final de la Doceava Asamblea Médica de Jalisco” (*Medicina de Jalisco*, 1974).

El director del IPMP, Carlos Corona Ibarra (1974b), aprovechó la coyuntura del cambio de guardia en la cúpula de los médicos de Jalisco para difundir su mensaje. Durante la ceremonia expuso sus ideas con la conferencia “La educación paramédica”. La conferencia fue un llamado a la acción. Corona lanzó la piedra contra el racionalismo y el reduccionismo biologicista, criticó la miopía en los oftalmólogos y la falta de corazón de los cardiólogos, denunció a los neurólogos y psiquiatras que no querían pensar; aquellos que aplicaban soluciones orgánicas a problemas sociales. Para el director del IPMP era la medicina social o la barbarie. Sólo el médico humanista armado de la técnica psicoanalítica entendía lo humano del conflicto. Los científicos teóricos estaban despegados de la

¹⁸ Asociación. (1974). Programa.

realidad social. Las ciencias sociales eran idealismos. Era momento de que los médicos abordaran la epidemia social de la anticultura.

En la toma de protesta del nuevo presidente de consejo de la AMJ, Corona (1974b) urgió a sus colegas a expandir el rol de la psiquiatría hacia el campo de la educación, a crear programas que respondieran a las necesidades del tiempo. Se debían formar educadores paramédicos que fomentaran “la evolución psico-somática de la comunidad” (p. 128). De acuerdo con el psicoanalista, hasta ese momento, la medicina se había limitado a resolver problemas biológicos; no obstante, desde el “punto de vista médico” se podían resolver el crimen, las drogas, el alcohol, la apatía, la demagogia, el burocratismo, el pandillerismo, la falta de liderazgo, las actitudes en contra de la cultura y el progreso, ya que todos esos eran parte de “la problemática psiquiátrica social nuestra” (p. 128).

Corona (1974b) argumentó que los médicos y la sociedad debían entender a la medicina “en su sentido más general de humanismo, en la medicina cuya actividad específica está sistematizada en la psiquiatría integral, la medicina psico-somática y el psicoanálisis” (p. 128). Sólo formando una nueva estirpe de educadores paramédicos, las universidades dejarían de ser fábricas de pequeños burgueses y se convertirían en instituciones que impulsarían la evolución social. Sólo mediante un cambio de la cultura general se incrementaría “la calidad de creatividad en la población. (Esto es el humanismo en última instancia)” (p. 129). Solo adaptando los conceptos y experiencias de la clínica psicoanalítica se daría el verdadero desarrollo en la comunidad, el desarrollo humanista implicaba fomentar la eficiencia, la efectividad, la creatividad, la responsabilidad y el cuidado ecológico, todo esto era una verdadera política de salud pública para el desarrollo. Así se lograría el cambio que buscaba el presidente Echeverría.

Los médicos, especialmente los psicosomáticos, eran los más preparados para evolucionar la cultura, porque eran expertos “en relaciones humanas: patógenas, terapéuticas, protésicas y preventivas” (Corona, 1974c, p. 66). Corona sostuvo que ellos entendían que la causa de los sufrimientos eran actitudes anti-culturales, que se expresaba como psicopatología de la destructividad. Estas enfermedades eran una epidemia que limitaba el funcionamiento emocional y mental, que afectaba la creatividad y la capacidad de anticiparse a las catástrofes; causaba las guerras, los crímenes, las protestas y la farmacodependencia. En los meses siguientes, el director publicó los artículos “La medicina Psicosomática” (1974c) y “Las bases de la anticultura (1974a). Además del IPMP, fundó la Sociedad Nacional para el Estudio de Relaciones Humanas.¹⁹

Lo anterior visibiliza la forma en que la clase médica respondió a los propósitos del plan de salud del presidente, en tanto que tenían como finalidad formar y desarrollar recursos humanos para la salud, específicamente con los apartados que se enfocaban en adiestrar personal auxiliar de la medicina y miembros de la comunidades; organizar programas para la preparación de otro personal

¹⁹ Corona C. (1974). Acta.

profesional, técnicos de nivel medio y auxiliares; realizar los estudios y organizar los medios para la creación y escuelas de salud a nivel de las comunidades.

Es trascendente recuperar el argumento de Andrés Ríos Molina (2016), quien sugiere que la higiene mental fue la faceta psiquiátrica de la medicina social. Se reconoce que las distancias temporales y el cambio en el panorama de los servicios de salud ahora incluían a nuevos actores, como los organismos internacionales, y se considera que elementos de ese fenómeno continuaron y enmarcaron el papel que jugaron los galenos durante la transición social en Jalisco a principios de la década de 1970. Los médicos apelaron a las bases humanistas de su profesión y destacaron factores sociales, como la violencia y la drogadicción, como aquellos que contribuían a la enfermedad de la sociedad, de igual manera, destacaron que la promoción de la salud sería una herramienta para reformarla.

Consideraciones finales

La década de 1970 significó un giro en la política de salud del país. El presidente Echeverría impulsó una serie de reformas dirigidas a paliar las crisis sociales, políticas y económicas que atravesó el Estado. El ejecutivo se propuso restaurar la confianza en el gobierno y reparar el tejido social que, a juicio de las élites, se deterioró por el clima de violencia y apatía de la población. Por su parte, los organismos internacionales redimensionaron el concepto de salud, concediéndole a las condiciones médicas el mismo lugar de importancia que a las sociales.

En este contexto, los médicos adaptaron sus discursos y sus prácticas para extender su mirada clínica del cuerpo biológico al cuerpo social. Retomaron y actualizaron los discursos de la medicina social. Para tales fines, implementaron estrategias discursivas, normativas y educativas; además, crearon instituciones dedicadas a aliviar las enfermedades sociales que asolaban a la población, de igual forma, impulsaron simposios donde reivindicaron el papel de los componentes sociales en la enfermedad. El Departamento de Medicina Preventiva de la Universidad de Guadalajara se comisionó para esta tarea. Por su parte, el Instituto de Psiquiatría y Medicina Psicosomática de la Universidad, que había estudiado las relaciones sociales y las dinámicas de los grupos, utilizó su experiencia y propuso soluciones al clima de descontento social y violencia.

Por un periodo breve durante el decenio de 1970, los médicos de Guadalajara suspendieron el paradigma especializante de la medicina, que se mantuvo vigente desde mediados del siglo para impulsar un nuevo modelo basado en la medicina preventiva y social. En este periodo, los médicos se volvieron filósofos sociales y, apelando al carácter humanista de su práctica, ocuparon el espacio público para diagnosticar, criticar y proponer soluciones.

George Rosen (1985) sostiene que el alcance de la medicina social se delimita en tres aspectos de la salud: comunidad, política y como valor social. En este sentido, el alcance de los proyectos que persiguieron los médicos de principios de 1970 se puede considerar a partir de las sensibilidades que como sociedad desarrollamos en torno a la importancia del lugar social en la salud, la preocupación que sentimos frente a las adicciones y la violencia, la relevancia que le concedemos a la paz, a la salud mental, a la educación y a la prevención en salud.

Fuentes

Archivos

Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara (AH-UDG)

Archivo Personal de Carlos Corona Ibarra (AP-CCI)

Hemerografía

El Informador (Guadalajara)

Bibliografía

- Acuña Monteverde, H. (1971). Un reto mexicano al subdesarrollo de la comunidad. [Presentado en la reunión XXIII de la Organización Mundial de la Salud]. Recuperado de <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/5859/49110.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Agostoni, C. (2008). *Curar, sanar y educar: enfermedad y sociedad en México: siglos XIX y XX* (pp. 71-98). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Bizberg, I. y Meyer L. (Cords.). (2005). *Una Historia Contemporánea de México*. (Tomo II). Editorial Océano y Centro de Estudios Internacionales del Colegio de México.
- Campillo, C. (1974). La atención médica, social rehabilitatoria. *Salud Pública de México*, 6, pp. 869-872.
- Calderón, G. (1972). Estado actual de la administración de la salud mental en México. *Revista Gharma*, 51, pp. 16-23.

- Carrillo, A. M. (2010). Control sexual para el control social: la primera campaña contra la sífilis en México. *Espaço plural*, 11(22), 65-77.
- Corona, C. (1972). Análisis médico de la cultura actual. *Revista del Sanatorio de Jalisco*, 2, pp. 48-50.
- Corona, C. (1974a). Las bases de la anticultura. *Revista oficial de la Asociación Médica de Jalisco*, 1, pp. 39-42.
- Corona, C. (1974b). La educación Paramédica. *Revista médica del Sanatorio Guadalajara*, 4, pp.128-130.
- Corona, C. (1974c). La Medicina Psicosomática. *Revista médica del Sanatorio Guadalajara*, 2, pp. 62-66.
- Delgado, J. (1973). Prologo. *Medicina de Jalisco*, 2. pp. 37-38.
- El Plan Nacional de Salud: Antecedentes. (1974). *Salud Pública de México*, 6, pp. 887-888.
- Hernández Lara, O., Sacristán, C., & Ordorika, T. (2017). México: una reforma psiquiátrica que no lo fue (1968-1990). En Huertas, R. (Ed.), *Políticas de salud mental y cambio social en América Latina* (pp. 154-185). Editorial Catarata.
- Horwitz, A. (1973). Editorial: Planificando un nuevo decenio. *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*, pp. 361-377.
- Isais Contreras, M. (2018). Enfermedades sociales y degeneración en Guadalajara (1886-1908). Visos hacia una medicina social. En Trujillo. (Ed.) *Por el mundo del delito y sus por menores. Historia, marginalidad y delito en América Latina* (pp. 215-240). Universidad de Guadalajara.
- Metas proyectadas a 1983. (1974). *Salud Pública de México*, 6. pp. 909-913.
- Meyer, L. (2003). La visión general. En Bizberg, I., y Meyer L. (Cords.). *Una historia contemporánea de México*. (Tomo I, pp.13-31). México: Editorial Océano y Centro de Estudios Internacionales del Colegio de México.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1971). Convenio sobre las sustancias sicotrópicas. Viena.
- Padilla, A. L. A. (2022). *La insurrección de los jóvenes en México (1967-1982). La expresión guerrillera* (Vol. II). México: Costa-Amic Editores.
- Primera Convención Nacional de Salud. (1973). *Salud Pública de México*, 4, pp. 485-488.
- Pulido, T. (1973a). Introducción. *Medicina de Jalisco*, 2. pp. 39-46.
- Pulido, T. (1973b). Introducción a la sociología médica. *Medicina de Jalisco*, 2. pp. 46-47.
- Ríos Molina, A. (2016). *Cómo prevenir la locura: psiquiatría e higiene mental en México, 1934-1950*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Rosen, G. (1985). *De la policía médica a la medicina social: ensayos sobre la historia de la atención a la salud*. Siglo XXI.
- Sánchez Susarrey, J. y Medina I. S. (1987). *Historia política, 1940-1975* (Vol. IX). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- UNESCO. (1973). La UNESCO y la lucha de las naciones unidas contra la droga. *El Correo*, XXVI, p. 5.

- Vaughan, M. K. (2018). Mexico 1968: Events, assessments, and antecedents. En Chen Ian et. al (Eds.) *The Routledge Handbook of the Global Sixties. Between protest and nation buliding* (pp. 146-158). Abingdon: Routledge.
- Vizcaíno Murray, F. (1974). El Plan Nacional de Salud, metas para un decenio. *Salud Publica de México*, 16 (6), 873-874.
- Zambrano, S. (1973). Editorial. *Medicina de Jalisco*, 1, p. 1.

Educación en ciudadanía global. Una innovación curricular pendiente

Education in global citizenship. A pending curricular innovation

Jesús Alfredo Morales Carrero
Universidad de Los Andes, Venezuela
lectoescrituraula@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8379-2482>

Fecha de recepción: 06/06/2024

Fecha de aceptación: 06/01/2025

Resumen

Esta investigación, como resultado de una revisión documental, propone un acercamiento a los fundamentos de la educación en ciudadanía global como una innovación educativa pendiente, que exige la construcción de un sujeto comprometido con la inclusión social efectiva y el reconocimiento de los derechos fundamentales que asisten a quienes ostentan pertenencias diferentes. Este cometido conmina a la humanidad a asumir con responsabilidad el verdadero sentido de comunidad, que exige el despliegue de actitudes asociadas con la solidaridad crítica, la tolerancia activa y la libertad positiva, como valores universales que permiten el reconocimiento de las particularidades sociales, históricas y culturales que permean a cada sujeto. En conclusión, educar para el ejercicio de la ciudadanía global exige la participación de un *curriculum* pensado en función de una vida libre de prejuicios, exclusiones y discriminaciones, en la que todos dispongan su repertorio actitudinal y su sentido crítico para aceptar al otro desde la reconciliación civilizada que coadyuve con el establecimiento de un diálogo transformador permanente. Es a través de este último que se logran vínculos sostenibles de confianza que redunden en la recuperación del tejido social, así como en la cohesión de voluntades en torno al bien común.

Palabras clave: convivencia inclusiva, derechos fundamentales, formación en ciudadanía, reconocimiento recíproco, valores universales.

Abstract

This research, based on a documentary review, proposes an approach to the foundations of education in global citizenship as a pending educational innovation that demands constructing a subject committed to effective social inclusion and the recognition of the fundamental rights that correspond to individuals and groups of distinct origin. This task calls upon humanity to responsibly assume the true sense of community, which entails the effective expression of attitudes associated with critical solidarity, active tolerance, and positive freedom as universal values that foment recognition of the social, historical and cultural particularities that permeate each subject. The study concludes that educating for the exercise of global citizenship requires developing a curriculum designed on the basis of a life free of prejudices, exclusion, and discrimination that encourages all people to apply their attitudinal repertoire and critical sense to accept “the other”. Achieving this goal demands civilized reconciliation that contributes to establishing a permanent transformative dialogue which can lead to achieving sustainable bonds of trust and help generate the recovery of the social fabric based on the concertation of wills around the common good.

Keywords: inclusive coexistence, fundamental rights, citizenship training, reciprocal recognition, universal values

Introducción

Lograr la reconciliación y el encuentro humano con independencia de los prejuicios ideológicos, culturales, sociales y raciales constituye uno de los propósitos de la educación en ciudadanía global, a la que se asume en la actualidad como un proceso enfocado en impulsar la trascendencia del género humano en el marco de la configuración de nuevos modos de relacionamiento que superpongan el respeto por la dignidad humana. Esto supone el cultivo de la tolerancia crítica y del sentido de reciprocidad (Galtung, 2009), como principios en razón de los cuales impulsar la tarea de gestionar las posiciones extremas y los fundamentalismos mundiales que históricamente han derivado en actitudes de discriminación y exclusión, a las cuales se le adjudica no sólo la violación de la integridad moral (Berlín, 2022), sino el sometiendo de los más vulnerables a condiciones denigrantes.

Por ende, el énfasis en la coexistencia justa, inclusiva y digna, en cualquier contexto de la sociedad global, se asume como cometido común en las agendas educativas supranacionales. Es así como estas últimas, por procurar, entre otros aspectos, el redimensionamiento del compromiso recíproco con la trascendencia

de las particularidades humanas y de las pertenencias, configuran la diversidad en todas sus manifestaciones, logrando de este modo el alcance de una convivencia plena que reitere la praxis de ideales universales como el trato fraterno y el pacifismo.

Enfrentar estos complejos desafíos ha significado para los sistemas educativos la organización de un *currículum* transversalizado por ejes medulares, entre los que se precisa la convivencia y el alcance del entendimiento humano, como posibilidades transformadoras en función de las cuales generar actuaciones pedagógicas enfocadas en la previsión de situaciones conflictivas emergentes que pudieran sumir a la sociedad en el caos y la incertidumbre. En estas condiciones, formar un ciudadano abierto a la aceptación de la diversidad y comprometido con el quehacer cívico se vislumbra como un esfuerzo universal que le otorga a la educación la tarea de redimensionar sus propósitos hacia la consolidación de actitudes mediadoras, dispuestas a conciliar y con la voluntad pacífica de edificar los cimientos de una sociedad tanto democrática como plural (Camps y Giner, 2014; Morales, 2023).

Por consiguiente, el logro de la dignificación humana se erige como un cometido de la educación en ciudadanía global, el cual procura su consolidación a través de la promoción de mecanismos de inclusión social efectiva. Entre estos mecanismos se precisa como intencionalidad la búsqueda del denominado reconocimiento recíproco, valor que, por ser el resultado del desarrollo de convicciones éticas y morales, permite a los individuos del mundo estimar la valía personal como un aspecto en función del cual entretejer lazos de fraternidad plena. Esto refiere, en sentido amplio, al fortalecimiento del interés por la edificación de una vida común, cuyos cimientos se encuentren sustentados en valores universales vinculados con el civismo, así como con el despliegue de actitudes de apertura que supriman posiciones xenófobas y racistas (Cortina, 2013).

Desde esta perspectiva, la formación del ciudadano del mundo inicia con la integración del sentido de apertura dentro de los programas curriculares, motivando el respeto por las cosmovisiones múltiples y los pluralismos diversos que permean al planeta (Cortina, 2009; Morín 2015; Sen, 2007). Esto conduce a la exaltación de las particularidades humanas en torno a las cuales enfocar el trabajo pedagógico que reitere el compromiso de todos con la aceptación plena, la cual debe redundar en el encuentro fraterno y solidario que impulse el vivir dignamente, integrar al otro con independencia de sus pertenencias y construir con voluntad sinérgica condiciones de coexistencia mediadas por valores básicos, tales como la tolerancia crítica, la corresponsabilidad y el respeto mutuo (Morales, 2023).

Implícitamente, orientar la disposición actitudinal en esta dirección refiere a una educación renovadora e integral, capaz de generar transformaciones en la dimensión actitudinal hasta lograr cometidos específicos vinculados con el redimensionamiento del interés por el otro, el alcance de una coexistencia fundada en el consenso y el acuerdo, así como la gestión de las diferencias en el plano del diálogo empático y simétrico que procure el reconocimiento de las diferencias

desde una postura crítica que reivindique las posibilidades de participar en igualdad de condiciones, sin discriminación y en el uso pleno de las libertades individuales. Esto, como una salida esperanzadora, posiciona a la educación en ciudadanía global como el proceso asociado con la posibilidad de estrechar lazos de fraternidad, como la utopía a través de la cual se logra tanto la inclusión efectiva como la cohesión social, propósitos a los que se asumen como el resultado de la conciencia cívica.

Los propósitos mencionados aluden a un proceso transformador, y se entienden como la manera de construir espacios inclusivos, en los que se articule la praxis de una moral universal y el reconocimiento de los derechos fundamentales que le asisten a todo ser humano. De la misma forma, estos propósitos se precisan como ejes de un movimiento mundial que procura ampliar los contenidos de los tratados internacionales en materia de derechos humanos, en los que se determina como tarea la importancia de participar, insertarse y hacer vida dentro de cualquier contexto sin limitación alguna más que el cumplimiento de pautas universales mediadas por el civismo, entre las que se mencionan el respeto recíproco, la actuación consciente y responsable, y el proceder fundado en el sentido de comunidad.

En palabras de Juan Ramírez (2006), la educación en ciudadanía global involucra al menos tres dimensiones tangenciales, en función de las cuales configurar las condiciones necesarias para una coexistencia tanto inclusiva como digna. La primera de estas tres dimensiones se refiere al reconocimiento de las pertenencias y pluralismos a partir de la praxis del sentido de la tolerancia crítica que conmina a todos a cohabitar en comunidad. En segundo lugar, se habla de la conciencia plena sobre los derechos y garantías universales que le asisten a todo individuo en razón de su pertenencia al género humano. Por último, la tercera dimensión engloba la praxis de una vida cívica que oriente las actitudes individuales y colectivas hacia la adopción de responsabilidades ciudadanas, entre las que se precisa el desenvolvimiento autónomo de la personalidad, el resguardo de la valía personal y la protección a la dignidad como un valor superior.

Esto debe comprenderse como punto de partida para la edificación de una nueva sociedad, en la que el eje de la convivencia se encuentre entretelado por la reflexión moral permanente, es decir, por el aprendizaje de los principios que universalmente deben orientar la existencia funcional democrática. Asimismo, una nueva sociedad se debe visualizar como la posibilidad estratégica para la búsqueda de una vida común que garantice la comprensión profunda que coadyuve en la tarea de resolver situaciones complejas que, gestionadas a partir del diálogo simétrico, reduzcan la emergencia de factores de riesgos asociados con la exclusión y la intolerancia.

En razón de lo expuesto, esta investigación, como resultado de una revisión documental, propone un acercamiento a los fundamentos de la educación en ciudadanía global como una innovación educativa pendiente, a la que se precisa además como una salida esperanzadora para la convivencia humana que exige

la construcción de un sujeto comprometido con la inclusión social efectiva y el reconocimiento de los derechos fundamentales que asisten a quienes ostentan pertenencias diferentes. Es de este modo que se logra una mayor disposición actitudinal para gestionar las diferencias en el marco de una nueva convivencia que permita la recuperación del tejido social, el incremento de la sensación de seguridad y el diálogo inclusivo que haga del mundo un espacio justo, equitativo y cimentado sobre el bien común.

Educación en ciudadanía global: una innovación curricular

La construcción de un mundo posible y de la sociedad pacífica sostenida en el sentido de inclusión plena constituye uno de los propósitos mundiales a los que las agendas en materia educativa han dedicado especial énfasis durante las últimas décadas (Camps, 2016), entre otras razones, por la inminente necesidad de edificar contextos en los que, además de primar la cultura de paz y la armonía como resultado de la adherencia a convicciones democráticas (Berlín, 2018), el ciudadano alcance a realizar ajustes actitudinales fundados en la libertad positiva y en el sentido de corresponsabilidad con el otro, con el vivir dignamente y en resguardo de la integridad moral de quienes no comparten su pertenencia ni cosmovisión (Savater, 2000).

En tal sentido, la educación en ciudadanía global, como proceso con implicaciones multidimensionales asociadas con la inclusión social efectiva, constituye una alternativa estratégica frente a los desafíos socio-históricos y culturales que enfrenta la humanidad en general dada la inminente movilidad que permea el mundo. En estos términos, la reivindicación de las condiciones dignas de convivencia humana supone la recuperación de la confianza en la reiterativa praxis de los valores universales, como principios rectores de una nueva relación mundial entre individuos con pertenencias diversas a quienes poner en el diálogo fraterno que permita la acogida plena y sin restricciones.

Este énfasis en el diálogo entendido como el proceso alentador de la convivencia funcional y pacífica, se entiende como la posibilidad para reducir las confrontaciones irracionales y resalta su potencial trascendencia hacia la configuración de esquemas de violencia (Galtung, 1984), a los cuales neutralizar desde las interacciones profundas y amistosas que permitan tanto el establecimiento de un clima pacífico sostenible, como la organización de vínculos empáticos entre individuos y agrupaciones (Berlín, 2018; Camps, 2016). Estas bondades propias de la educación en ciudadanía global le dejan ver como una oportunidad esperanzadora para la transformación de espacios en conflicto en contextos para el entendimiento recíproco, en los que cada miembro consciente del operar ético asuma responsablemente el rol activo de pacificador (Cortina, 2021; Delors, 2000).

Estas razones, como parte de un nuevo esquema de convivencia, exigen de los programas educativos la vuelta a una educación enfocada en promover la dimensión axiológica como el punto de partida para reestructurar los vínculos humanos a través de los cuales garantizar el redimensionamiento de la tolerancia crítica. Esta última es vista desde una perspectiva en la que ayuda al sujeto en la tarea de trascender hacia posibilidades inclusivas que, asumiendo las implicaciones de la inmigración y la globalización, movilizan la conciencia sobre la existencia del otro y el derecho que le asiste y le reconoce (Morín, 2011; Sen, 2021).

En estos términos, la búsqueda de la igualdad y el afrontamiento de la discriminación supone el ajuste actitudinal que conmine a la sociedad hacia la consolidación del trato funcional que responda a los intereses colectivos. Es de esta forma que podría garantizarse el resguardo de la integridad moral como requerimiento para aminorar las actuaciones excluyentes que no sólo reducen las posibilidades para actuar en libertad, sino que además potencializan la concreción de la autonomía personal de la que depende que los pluralismos alcancen su expresión sin condicionamientos, esto desde la inclusión que garantice el goce de la igualdad real para todos y en todos los ámbitos.

En palabras de Berlín (2014), el reconocimiento paritario, justo y equitativo de quienes ostentan pertenencias diversas, guarda relación estrecha con la praxis de la libertad positiva. Esto, como resultado de la orquestación de la conciencia crítica y del sentido de corresponsabilidad, procura orientar el proceder hacia fines asociados con el bien común, así como con el sentido de comunidad que configura las condiciones necesarias para el alcance de la coexistencia plena que, fundada en la validación de la diversidad y los pluralismos, favorezca el “descubrir e inventar nuevos caminos y esclarecer los sombríos horizontes actuales para que el legado que debemos dejar a los que llegan a un paso de nosotros esté a la altura de la dignidad” (Díaz, 2020, p. 11).

Visto lo anterior, la educación en ciudadanía global constituye en tiempos complejos y convulsos un proceso desde el que es posible fortalecer el reconocimiento recíproco, en el cual subyace la intencionalidad de garantizar la visibilidad del otro como requerimiento para consolidar no sólo el trato igualitario, sino la edificación de los cimientos de una vida común, en la que todos sin distinción alguna alcancen la integración en los asuntos públicos. En otras palabras, se trata de promover las condiciones de entendimiento en el que el diálogo entre las diferencias permita la configuración de nuevos esquemas de convivencia, de los cuales se desprenda la emergencia de actitudes de relacionamiento positivo que garanticen el desenvolvimiento de la autonomía personal.

Desde esta perspectiva, la educación en ciudadanía global abraza la idea de un mundo en el que el ser humano alcance el desempeño de una vida virtuosa, en la que su estado de plenitud le conmine a construir espacios de involucramiento mediados por el respeto mutuo. En esta línea, el horizonte común debe de ser la adopción de una convicción amplia sobre las bondades del vivir en democracia, de coexistir en comunidad global y de edificar conjuntamente

condiciones de convivencia que reiteren la necesidad de valorar críticamente la acogida del otro, permitiendo de este modo el reconocimiento de la totalidad de las pertenencias humanas que conforman el planeta.

Esta vida virtuosa, como la denomina Cortina (2013), involucra como desafío curricular la inserción del individuo en un nuevo proyecto de vida mundial que, enfocado en la erradicación de los individualismos y en la consolidación de la tolerancia, posibilite la creación del compromiso común. Este compromiso, sustentado en actitudes éticas y en la moral universal, redimensiona el interés de todos en la concreción de un mundo transversalizado por la generosidad. Para ello, se considera imprescindible la vuelta al compromiso generalizado de pactar parámetros de coexistencia que, mediados por el pacifismo y la aceptación de la diversidad, coadyuven con el manejo del rechazo, las posiciones extremas y los fundamentalismos imperantes.

En tal sentido, la paz como ideal universal sugiere el viraje de la voluntad humana hacia el afrontamiento racional de los conflictos, para lo cual se considera imprescindible ejercitar al individuo y a la sociedad en la tarea de adoptar la negociación y el acuerdo como el antídoto para enfrentar la perversidad global. Esta disposición actitudinal frente al manejo de las controversias que pudieran derivar en hostilidades destructivas, se entiende como un cometido de la educación en ciudadanía global que pretende sensibilizar al sujeto que se forman sobre las implicaciones mediatas e inmediatas de la guerra (Kant, 1975), entre las cuales se precisa la transgresión de la integridad moral (Camps, 1998), la violación de la dignidad humana (Cortina, 2013), y la ampliación de las posibilidades reales de exclusión (Olmedo, 2018).

Lo planteado refiere a procesos importantes para la convivencia humana funcional, entre los que se menciona la vuelta a la reflexión permanente sobre los problemas socio-históricos que han distanciado a la humanidad de cualquier posible cohesión, en un intento por conducir a quien se forma hacia la rectificación y reformulación de su proceder. Este debe enfocarse en la praxis del civismo como el modo de revolucionar la dimensión actitudinal que conmine al sujeto a desarrollar su disposición para integrar al otro, al diferente, como un conciudadano más.

Entonces, se trata de otorgarle especial importancia al civismo, proceso que implica considerarlo como la fuerza cohesionadora que, fundada en el respeto recíproco y en el reconocimiento pleno, permite el afloramiento de un nuevo orden en lo que a convivencia solidaria refiere. Esta convivencia insta a los seres humanos a asumir posiciones flexibles, abiertas y de apertura recurrente, como actitudes que trascienden del compromiso exclusivo con el otro, estimando desde una posición crítica las particularidades sociales, históricas y culturales que configuran su propia cosmovisión.

Lograr estos cometidos sugiere educar a la humanidad para adoptar el sentimiento planetario, cuyo aporte a la convivencia auténtica no es más que la superación consciente de los conflictos y la gestión de las contradicciones a través de la unificación de voluntades. De este proceso se desprenden posibilidades

reales para allanar el horizonte hacia una coexistencia articulada por el vivir bien, el aprender a vivir y a conocer sin prejuicios. Según Delors (2000), en correspondencia con Díaz (2020), la vida pacífica en el futuro requiere de la humanidad esfuerzos comunes en torno a la construcción de puentes de reconciliación que hagan posible estrechar lazos de reconocimiento mutuo, desde el cual generar el encuadre de recursos actitudinales necesarios para alcanzar un trato humano dignificante sostenido sobre la justicia social inclusiva.

En estos términos, la educación en ciudadanía global, como eje curricular innovador, se entiende como la forma de promover el respeto por la dignidad humana. Esta última involucra la aceptación crítica de las particularidades que permean a cada individuo y que le hacen merecedor de un tratamiento sensible. Anclado en el civismo, permite la instauración de reglas de juego que, fundadas en la praxis de los derechos fundamentales, reiteren el compromiso de todos en función de revitalizar cualidades personales y colectivas asociadas con el vivir bien, así como en condiciones pacíficas y democráticas.

Lo dicho refiere al denominado compromiso global como el valor universal que, además de procurar la unificación de la humanidad, también busca la configuración de nuevos esquemas de convivencia, en los que la libertad positiva, la igualdad y la justicia se entienden como prioridades en función de las cuales alcanzar los ideales asociados con el bien común. Esto, como parte de una educación transformadora en su operar multidimensional, tiene como enfoque la adquisición de competencias mínimas para superar los efectos contraproducentes de la discriminación en sus diversas manifestaciones, en un intento por trascender hacia el logro de un estado de funcionamiento social pleno, en el que todos los seres humanos alcancen a consolidar una coexistencia fundada en ideales comunes (Díaz, 2020; Morín, 1999).

En tal sentido, la adherencia de la humanidad al proyecto global de convivir en términos de tolerancia crítica-activa, inicia con la promoción de la ética de las virtudes, que predispongan al individuo hacia la búsqueda de modos de vida beneficiosos para todos. Uno de ellos sería la cualidad necesaria para consolidar actitudes y comportamientos ciudadanos, como cometidos que, por responder a la intencionalidad de la educación en ciudadanía global, procuran entre otros aspectos cultivar no sólo el pensamiento crítico, sino el entendimiento que amplía las posibilidades para participar en el mejoramiento de la vida pública, condición estrechamente vinculada con el aporte recíproco que cada sujeto deberá impulsar para alcanzar la configuración de un ambiente armónico y de paz.

En estas condiciones, la coexistencia humana se erige como un propósito medular de la educación en ciudadanía global, la cual no sólo involucra el vivir en comunidad, sino que además refiere a la fuerza mediadora de un nuevo esquema de relacionamiento mundial en el que emergen con singular importancia dos aspectos consustanciales: 1) la búsqueda de la felicidad colectiva; y 2) el compromiso mutuo de actuar en razón de garantizar no sólo el beneficio propio, sino el público (Camps y Giner, 2014). Estas cualidades, como parte del proceder ciudadano, suponen reforzar las convicciones democráticas, proceso que exige educar

en civismo mediante la potenciación de virtudes colectivas que orienten al individuo hacia el alcance del sentido de convivialidad y de la adherencia a una vida cada vez más comprometida con el pacifismo y el cultivo permanente del respeto mutuo.

Esto, como parte de una asignatura pendiente, toma especial importancia en la actualidad, pues enseñar ética para la vida, y en especial para la convivencia humana funcional, sugiere la jerarquización de valores en los que se reitere como regla universal el proceder cívico crítico. En este, se procura aportar una respuesta efectiva y contracorriente enfocada en revitalizar esfuerzos conjuntos en razón de reducir los efectos del individualismo e inculcar en las nuevas generaciones la necesidad de disfrutar del ejercicio de la libertad positiva como el referente a través del cual regir las actitudes personales y colectivas; todo ello con la finalidad de concretar el proyecto común de la humanidad: aprender a vivir juntos (Camps, 1998; Delors, 2000).

De allí surge la idea de que una ciudadanía activa y comprometida con la coexistencia humana involucre la promoción de una racionalidad crítica, como la actitud que remite la actuación en función de parámetros globales. Estos parámetros, fundados en la educación moral, reiteran el compromiso con el interés colectivo y, superponiendo el bien común, dan lugar al manejo de las diferencias sociales, culturales, históricas e ideológicas, en el plano de un diálogo flexible y abierto que permita la consolidación de una vida fundada en el respeto por la igualdad. Estos cometidos refieren al compromiso de los procesos educativos con la organización de oportunidades, así como con la administración de experiencias en las cuales consolidar contenidos actitudinales que remitan la praxis de valores universales que transformen a la humanidad, volviéndola más solidaria y responsable con el fortalecimiento de la convivialidad.

Según Díaz (2020), en correspondencia con Galtung (1984), alcanzar la transformación del sistema mundo requiere de una educación que superponga principios democráticos y axiológicos. Estos, al ser operativizados, permiten a la humanidad definir una visión compartida sobre la convivialidad funcional, en la que el énfasis se centre en formar ciudadanos conscientes del proceder responsable, que no sólo hilvane el futuro sostenible, sino la unidad plena que, asumida como parte del patrimonio común de la humanidad, favorezca la trascendencia digna y auténtica de todos hacia un futuro posible (Morales, 2024a).

Lo anterior debe entenderse como la edificación de una visión compartida en el que el sentido de la unidad y la filiación humana permitan el manejo de las diferencias con sentido crítico. Esta cualidad insta al individuo en formación a asumir el compromiso de precisar entre las pertenencias que particularizan a todo sujeto las categorías en función de las cuales tender puentes de acercamiento y reconciliación como valores que vehiculen el compromiso con el reconocimiento de las identidades plurales (Sen, 2010). El objetivo es lograr la trascendencia hacia el reforzamiento de las denominadas lealtades divergentes, en las que, pese a la existencia de las particularidades que permean a cada indi-

viduo, también existen elementos que nos acercan como resultado de un paso común.

Según Maalouf (1999), el trabajo pedagógico sobre las identidades compuestas conduce a la reformulación de los modos de estimar al otro, a quien no debe verse como un ajeno sobre el que ha recaído la negación socio-histórica e ideológica, sino más bien como un sujeto con el que se comparten rasgos identitarios comunes que exigen el despliegue de la justificación que dé lugar al acercamiento fraterno que revitalice las alianzas entre grupos aparentemente disímiles o contrapuestos por las cosmovisiones y pertenencias singulares. En estos términos, la educación en ciudadanía global emerge como una alternativa para lograr la reconciliación entre seres humanos con procedencias diferentes, a quienes cohesionar en una relación fraterna en la que se estrechen diversas filiaciones, así como compromisos de coexistencia mutua.

En palabras de Sen (2010), lo planteado sugiere el desarrollo del pensamiento crítico como el proceso capaz de ampliar las posibilidades de comprensión y la creación de consideraciones, tanto personales como colectivas. Dichas consideraciones redundarán en interacciones funcionales que revitalicen el encuentro entre posiciones ricamente divergentes. Esto se entiende como el accionar estratégico en función de promover actitudes sensibles a las identidades y pertenencias, a las cuales considerar desde la reciprocidad como particularidades que, al ser asumidas por todos, den lugar a las denominadas filiaciones plurales.

Por tal motivo, insertar en el *currículum* la superación de los fundamentalismos a través del enseñar a pensar, a dialogar con el mundo y sus diferencias, a asumir posición racional fundada en criterios amplios, supone un ejercicio desde el que es posible ensanchar los vínculos humanos, permeándolos de la capacidad para practicar la tolerancia como una actitud positiva que permite redimensionar la filiación entre sujetos cuya convicción no es más que la común pertenencia al género humano. Por estas razones, formar para la actuación ciudadana consciente (Savater, 2000) exige la ampliación de la visión humana con la finalidad de adoptar, como parte del repertorio actitudinal, el sentido de colectividad que le otorga preeminencia a la inclusión como un valor universal determinante de una vida sostenida en la solidaridad.

Al respecto, Camps y Giner (2014) reiteran el compromiso de la educación en ciudadanía global con la concreción de esfuerzos en torno al alcance de la coexistencia humana inmediata y en el futuro. Esto ha significado la concreción de ajustes en el trabajo sobre la dimensión axiológica, con la intencionalidad de adherir al individuo hacia el manejo de los conflictos desde el despliegue actitudinal ético que, posibilitando la apertura y la flexibilidad, conduzca a la sociedad hacia la armonización de voluntades. Lo anterior se supone como un requerimiento fundamental que amplíe la brecha para un nuevo proceder asistido por la convicción de establecer acuerdos beneficiosos para todos, hacer concesiones y supeditar los intereses personales a cometidos asociados con el bien común, evitando de este modo las imposiciones que entrañan como intencionalidad reducir la autonomía del otro para actuar y pensar.

En razón de lo expuesto, la educación en ciudadanía global procura darle un giro radicalmente positivo a la coexistencia humana, al aportar mecanismos mediadores de un proceso de relacionamiento positivo edificado sobre la convicción del vivir en paz. De esta manera, supera las fuerzas omnipresentes de la arbitrariedad, la discriminación y la exclusión, como lastres socio-históricos a los cuales erradicar a través del cumplimiento de valores universales, del proceder apegado a normas asociadas con la moral universal, así como la adopción de “nuevos modales de buena conducta y reglas de convivencia de cuya observancia depende, en gran medida, que el mundo no sea un infierno” (Camps y Giner, 2014, p. 16).

Este clima de confianza fundado en la reciprocidad procura construir seres humanos dispuestos a practicar la solidaridad que cohesiona a la sociedad como un todo, en el cual las relaciones sociales se entretajan en función de una moral universal que persigue reivindicar al ser humano en todos los sentidos hasta superar los vicios de la intolerancia y la exclusión que han alejado la posibilidad de reconciliación plena. Este compromiso de los programas educativos exige el cultivo de las virtudes personales, que conduzcan a la humanidad a la superación del individualismo mediante la ampliación del repertorio actitudinal que redimensione el cuidado entre nosotros (Cortina, 2013), proceso que sugiere la adquisición de la conciencia crítica para consolidar la aceptación sostenible que acoja como conciudadanos a extraños.

Este sentido de corresponsabilidad con la vida digna y la coexistencia humana supone formar ciudadanos cuyo sentido de apertura a la diversidad se encuentre mediada por acciones educativas fundadas en el reconocimiento de los derechos fundamentales que asisten a todo individuo por su pertenencia al género humano (Morín, 2015; Pasquino, 2001). Razón que debe conminar a la humanidad entera a garantizar que sus actuaciones tengan como fundamento la inclusión social efectiva, a la cual es posible acceder mediante el reconocimiento de los derechos civiles y políticos. Estos son dispositivos que por sus implicaciones permiten el ejercicio pleno de la ciudadanía en términos democráticos y en uso pleno de las libertades individuales que le permitan a cada sujeto con independencia de su pertenencia integrarse en la vida pública sin restricciones que vulneren su desempeño oportuno.

Esto exige la configuración de un *currículum* abierto a las divergencias, cuya pertinencia social tenga alcance global al anteponer el interés colectivo, el cual repercute en la ampliación de la conciencia crítica para acoger las cosmovisiones y los pluralismos desde una proactiva receptividad que influya directamente en la construcción de escenarios permeados por la justicia, por la auténtica democracia libre de vicios y la vocación para definir acuerdos sobre modos de vida y prácticas de convivialidad (Morales, 2023). Esta edificación de sociedades pluralistas como resultado de la educación ciudadana con enfoque global, procura superar los fundamentalismos extremos mediante la praxis de una vida pública virtuosa, en la que el encuentro real se entretaja a partir de esfuerzos deliberativos que conduzcan a la conciliación de intereses,

cuyo fin sea el reiterativo compromiso con el bien común (Camps, 1999; Cortina, 2009).

Visto lo anterior, la educación en ciudadanía global tiene como misión reiterar la corresponsabilidad de la humanidad con la gestión de las diferencias en el plano de diálogo simétrico, del cual derivan acuerdos que vehiculizan el comportamiento generalizado fundado en el vivir ético (Camps, 1999). Este último consiste en que todos los individuos logren autopercebirse en el plano de la igualdad, precisando posibilidades diversas asociadas con la construcción del proyecto de vida común, el cual cohesione a la sociedad en torno al desempeño libre, sujeto a los preceptos de justicia y equidad que enfaticen el proceder de todos con apego a códigos que, representados en mínimos morales, le den viabilidad a formas colectivas de coexistencia humana.

En estos términos, la transformación significativa del mundo y de la humanidad supone combatir los individualismos destructivos —a los que se les adjudica gran parte de las catástrofes que experimenta el mundo—, cuyo antídoto no es más que el llamado reiterativo al diálogo intercultural, al encuentro crítico entre pertenencias diversas, pluralismos y cosmovisiones. Trabajados desde la inclusión, permiten realzar la importancia de consolidar el encuentro pleno que nos haga más conscientes de la necesidad de coexistir sin prejuicios, más bien desde la convicción de otorgarle perpetuidad sostenible a valores humanos universales, como dispositivos que revitalicen la configuración de comunidades humanas con vocación de justicia, equidad y confianza (Maalouf, 1999).

En tal sentido, insertar en los programas curriculares la adherencia ética y el compromiso universal con la libertad de las minorías para actuar, pensar y manifestar su posición frente al mundo, exige promover el resguardo del derecho a la existencia digna. Esto implica emprender actuaciones pedagógicas que refuercen la idea de civismo e inclusión social efectiva, como el eslabón en función del cual “reducir las desigualdades, las injusticias, las tensiones raciales, étnicas, religiosas o de otro tipo; esto con el objetivo razonable, el único objetivo honorable, que cada ciudadano sea tratado como un conciudadano de pleno derecho, cualesquiera sean sus pertenencias” (p. 88). Estos cometidos, como parte de la dignificación humana, refuerzan la convicción ética de proceder en el marco de una nueva convivialidad, que procura resignificar el compromiso que entraña compartir rasgos que nos hacen comunes, pero además, que instan tanto a la hermandad como al trato fraterno.

Este énfasis en el encuentro amistoso sugiere, para los programas educativos, la promoción de una convivialidad fundada en la recuperación recíproca de la confianza y la seguridad entre agrupaciones, proceso que no sólo abre el camino del mundo posible, justo e inclusivo (Berlín, 2018; Galtung, 2003a), sino de la edificación de una sociedad marcada por la justicia social inclusiva en la que el desempeño pleno, el respeto por la autonomía y la lucha por la interdependencia configuren las condiciones para el buen vivir (Morales, 2024b).

Según Díaz (2020), la formación de ciudadanos comprometidos con el proceder cívico y la actuación racional implica articular esfuerzos, no sólo sociales, sino políticos e institucionales, en el que el énfasis suponga un cambio actitudinal significativo en torno a las siguientes dimensiones: “aprender a ser, aprender a convivir, aprender a conocer, aprender a hacer y, sobre todo aprender a transformar realidades marcadas por la injusticia y la exclusión” (p. 12).

Ciudadanía global, sociedad global y globalización de la educación. Conceptos relacionados

La idea de ciudadanía global en sentido operativo no es más que el entrelazado de valores universales y derechos fundamentales que instan al establecimiento de redes humanas funcionales, cuyo cometido esencial es la búsqueda de la coexistencia plena sin restricciones (Estellés y Fischman, 2020). Implícitamente, este proceder humano es resultado del acuerdo que, determinado por el diálogo entre pertenencias diversas, permite la configuración de nuevas pautas de inclusión y reconocimiento recíproco como principios a los que se les adjudica la configuración de la vida en comunidad global.

En estos términos, la referencia a la idea de comunidad es igualmente compartida por los cometidos de la globalización de la educación (Popkewitz, 2009), a la que se precisa como un proceso caracterizado por la promoción de fundamentos asociados con la creación de un mundo en el que sus miembros sean capaces de compartir principios y valores comunes, en función de los cuales redimensionar la disposición y las conexiones dentro de la sociedad global, permitiendo con este proceder la configuración de nuevas redes humanas de solidaridad y cooperación (Hartung, 2017).

En tal sentido, la referencia a la idea de globalización de la educación también puede entenderse como el proceso revitalizador y renovador de la capacidad crítica que asume como imperativo categórico la formación de un ciudadano capaz de insertarse en el mundo desde una visión amplia y permeada por la flexibilidad para aceptar la diversidad de pluralismos y cosmovisiones que conforman el planeta.

Estos requerimientos posicionan al reconocimiento fundado en la reciprocidad como la fuerza revitalizadora de los nexos humanos funcionales, en el que el eje mediador se precisa en la necesidad de fortalecer la interdependencia como principios en función del cual asegurar mayores posibilidades de integración social efectiva (Agobian, 2007). Consolidar estos propósitos propios de la globalización de la educación no es más que la invitación universal a la recuperación del tejido social, ideal que para su consolidación requiere de la cohesión social y del respeto a los derechos de la ciudadanía.

En estos términos, coexistir en la sociedad global como el contexto que procura homogeneizar la existencia dentro de parámetros generales, supone del accionar institucional (Estado y sistema educativo), la orientación de esfuerzos sinérgicos hacia la superación de la desigualdad responsable de la exclusión, así como la creación de las condiciones mínimas en las que el ciudadano alcance la plena realización mediante la participación en los asuntos comunes (Held, 1997).

Este énfasis en la inclusión del ciudadano con independencia de su pertenencia implica, desde los propósitos del ejercicio de la ciudadanía global, el fortalecimiento del sentimiento de unidad, así como del empoderamiento que inste al sujeto a superar conspiraciones xenófobas y, en su lugar, potenciar la solidaridad planetaria que ayude en la tarea de enfrentar oportunamente las tensiones emergentes (Nussbaum, 2002). Esto significa, desde los planteamientos de la innovación curricular propuestos por la globalización de la educación, un modo interrelacionar contextos diferentes, como una alternativa en función de la cual redimensionar la actuación cívica del sujeto, en correspondencia con las exigencias propias de una sociedad global, que requiere del despliegue de la capacidad para interactuar con el otro, consolidar alianzas y resignificar las relaciones de manera permanente (Colé *et al.*, 2024).

Proceder en dirección a reivindicar la dignidad humana sugiere, entonces, la búsqueda del trato paritario que reitere la consolidación efectiva de la igualdad sustancial que inicia con la validación de las particularidades sociales, culturales e identitarias a través del reconocimiento institucional. Su operar debe involucrar la abolición de categorías excluyentes y en su lugar promover nuevas construcciones de fraternidad que reduzcan las distancias y reivindiquen el verdadero sentido de convivir en la sociedad global (Dubet, 2017).

Esto implica fortalecer los lazos de interdependencia como requerimiento *sine qua non* para lograr la trascendencia de fronteras que la ciudadanía requiere para establecer redes que, aunado a propicia el intercambio y la interacción, también propicien el entendimiento que la humanidad requiere en tiempos convulsos como los actuales. De allí que actuar dentro de la sociedad global como contexto entretejido por una multiplicidad de pluralismos y cosmovisiones (Morales, 2024c), exija la formación de un ciudadano abierto al diálogo simétrico como el mecanismo a través del cual edificar el mundo posible (Sen, 2021), es decir, un nuevo contexto mediado por el acuerdo, la negociación y el establecimiento de alianzas (Galtung, 2009).

Lograr estos cometidos fomentados por los defensores de la ciudadanía global implica la construcción de cuerpos normativos que definan garantías y derechos asociados con el buen vivir, con la convivencia pacífica y la configuración de un sistema que vele por la seguridad de los seres humanos, independientemente de su origen. Esto significa reiterar la idea de miembros de un nuevo orden en el que las actitudes prejuiciosas se desdibujan, condición que da paso al reconocimiento recíproco del que depende el ejercicio de la libertad plena, el desempeño autónomo y la dignificación sostenible (Estellés y Fischman, 2021).

Contenidos conceptuales y actitudinales para una educación en ciudadanía global

Insertar en los programas curriculares la praxis de los parámetros inherentes a la ciudadanía global, implica promover una vida fundada en el manejo sostenido de la solidaridad plena y la tolerancia crítica, como categorías en función de las cuales otorgarle tanto sostenibilidad como funcionalidad a los vínculos humanos. Esto refiere a la edificación de los cimientos de una nueva sociedad en la que el sentido crítico y el intercambio de cosmovisiones permitan la configuración de una visión compartida, en la que todos, conscientes de su corresponsabilidad, reconozcan las singularidades que nos particularizan así como los rasgos sociales, históricos e ideológicos que pudieran sostener una convivialidad trascendental.

Según Díaz (2020), estos cometidos, como parte sustancial sobre la que se sustenta la construcción del sistema mundo posible, justo e inclusivo, requieren la formación de ciudadanos sujetos a la convicción cívica y civilizada de reconocer al otro en el marco del ejercicio pleno de las libertades individuales, de las garantías personales y colectivas, así como de los derechos humanos. Estos son vistos como eslabones de un nuevo esquema tanto democrático como plural, en el que todos, conscientes de sus implicaciones en la coexistencia humana, cultiven la denominada sociedad del futuro, es decir, el contexto en el que el sufrimiento social y el rechazo sean sustituidos por la inclusión marcada por la tolerancia crítica y por la solidaridad plena (Markus, 2021).

Esto obliga la referencia a la paz como el valor del que depende la construcción pertinente de contextos para la coexistencia funcional. En ella, el énfasis en la configuración de nuevos modos de estrechar nexos entre los seres humanos se encuentre mediado por la no violencia (Galtung, 2009), así como por la recurrente disposición para pensar el encuentro y la reconciliación como requerimientos para establecer alianzas creativas que supongan la reducción significativa de las contradicciones y, por consiguiente, la trascendencia a un mundo posible hilvanado por la armonía derivada de la convivencia pacífica (Morales, 2024a).

En consecuencia, la búsqueda por establecer la conexión positiva entre sujetos con pertenencias diversas supone un cometido de la educación en ciudadanía global como la alternativa esperanzadora de enriquecer la vida en comunidad. Este proceso refiere a mover la voluntad humana hacia la praxis de la justicia social inclusiva, así como la cooperación fundada en la reciprocidad, como principios en razón de los cuales estructurar modos de vida que reivindiquen la dignidad humana y el resguardo de la integridad moral. Dichos cometidos se entienden en sentido estricto como la fuerza revitalizadora de un mundo común, en el que todos los seres humanos desde la consciencia crítica alcancen interacciones democráticas que redunden en la recuperación del tejido social (Morales, 2024b).

Esta edificación de una visión compartida debe iniciar con la adherencia del individuo a la necesidad de potenciar su dimensión axiológica, proceso que conmina a la eliminación de las líneas divisorias que han distanciado a la humanidad, sometiéndola a actuaciones prejuiciosas, intolerantes y mediadas por la discriminación destructiva de la unidad en medio de la diversidad (Morín, 2015). En estos términos, fomentar la enseñanza de valores universales se precisa como una alternativa esperanzadora a partir de la cual delinear un camino común (Camps, 1999), que posibilite la emergencia de una vocación ética que redimensione la disposición del sujeto para regir su existencia en razón de principios tales como la libertad positiva, la igualdad, la justicia social y la paz.

Esta enseñanza de una nueva moral universal cohesionadora de la coexistencia humana, procura reivindicar la dignidad mediante el reconocimiento recíproco de la autonomía del otro para actuar, pensar y desempeñarse dentro de cualquier contexto sin limitación alguna. Sin embargo, actúa desde la sensibilidad universal que le conmina a practicar el respeto mutuo como el valor en torno al cual catalizar voluntades que estimen la valía personal, el trato justo inclusivo, la tolerancia crítica y la solidaridad para actuar en el plano individual y social.

Este énfasis en la transmisión de valores universales refiere a la posibilidad real para que el sujeto renuncie a posiciones fundamentalistas, prejuiciosas y extremas, asumiendo el compromiso de participar con disposición ética en la tarea de edificar una relación sinérgica con otros. De esta manera se asume la corresponsabilidad de impulsar el proyecto común de vivir juntos, el cual se encuentra orientado hacia la consolidación del estado de plenitud, la ampliación de las posibilidades para ser feliz, de actuar en libertad positiva y coexistir garantizando el ejercicio de la autonomía propia y del otro como cometido pregonado por la justicia para la inclusión social efectiva.

Lo dicho superpone la premisa de iguales pero diferentes, que conmina a la humanidad a asumir una vida abierta a la coexistencia con la diversidad, proceso que invita al manejo de la crisis derivada de la conflictividad multifactorial a la que se le adjudica la desafección ciudadana actual. Frente a esta última, la tarea de la educación debe girar en razón de recuperar el horizonte de una vida entrelazada por valores morales (Cortina, 2013), que redimensionen la posibilidad de construir ciudadanos comprometidos con el ejercicio del trato equitativo y justo que, como componentes de la configuración de una sociedad democrática y plural, fundamenten el proyecto común de la humanidad: convivir sin exclusión y garantizando el resguardo de los más vulnerables.

Para ello se considera imprescindible motivar el sentido cooperativo que dinamice el funcionamiento individual, proceso que implica redimensionar la capacidad para racionalizar los beneficios de adherirse a una vida ética que permita crear lazos de fraternidad, unidad y cohesión que sume, tanto al diálogo de los pluralismos, como a la adaptación a las particularidades que permean al otro, al diverso. En este sentido, enseñar valores universales, como compromiso con la supervivencia humana, exige la disposición de todos para cumplir normas

morales que orienten la vida en comunidad provocando que los mínimos éticos posibiliten el afloramiento de virtudes que maximicen el trato justo, la adaptación al cambio y el máximo beneficio tanto individual como colectivo.

De esta manera, se refiere al trabajo del multiculturalismo y la interculturalidad con la finalidad de poner en diálogo la multiplicidad de identidades opuestas que permean el planeta. Esto exige el acercamiento comprensivo profundo del sujeto a las categorías particulares que caracterizan a determinadas agrupaciones, con la intencionalidad de lograr el reconocimiento de los pluralismos que reduzcan la emergencia de confrontaciones que, además de distanciar a la humanidad, amplíen la brecha de prejuicios heredados que han recrudecido tanto la exclusión como la discriminación en sus múltiples manifestaciones.

En palabras de Maalouf (1999), el intercambio cultural entre sujetos con pertenencias diversas constituye un eje de acción estratégica de la educación en ciudadanía global que procura familiarizar a quien se forma con las identidades que permean el mundo, en un intento por coadyuvar con la tarea de deducir las particularidades propias de agrupaciones, colectividades y naciones. El objetivo consiste en lograr una comprensión profunda que amplíe la visión sobre las singularidades que conforman el mundo actual y su diversidad cultural, en un intento por conducir al descubrimiento de posibles afinidades heredadas, así como cosmovisiones matizadas que no sólo justifiquen el encuentro, sino que amplíen las posibilidades de convivencia.

Lo planteado supone priorizar, dentro de los procesos de enseñanza, la transmisión de un pensamiento universal capaz de estimar en cada cultura las particularidades y elementos que les asemejan, otorgándole especial énfasis a la precisión de aspectos de la historia de la humanidad que dejan por sentada la premisa de que las identidades son el resultado de la integración de rasgos que ubican en el plano de la semejanza. Esta premisa que refiere a que no sólo nos une la pertenencia al género humano, sino que somos el resultado de la mezcla de cosmovisiones y posiciones ideológicas, prácticas, creencias y costumbres que configuran un todo interrelacionado, condición que conmina a todos a reivindicar el trato justo que reivindique la coexistencia plena y el derecho a la dignificación humana.

Otro aspecto con especial consideración dentro de los cometidos de la educación en ciudadanía global involucra la enseñanza sobre derechos humanos como eje vertebrador de nuevas relaciones de unidad y reconciliación. Este cometido reitera el compromiso de las agendas globales con la formación de un individuo consciente de las garantías que le asisten en tanto ser humano, condición que lo enmarca dentro de un esquema de protección jurídica que le reconoce, estima e incluye como ciudadano del mundo.

Es así como el trabajo educativo exige los siguientes aspectos: el reconocimiento de la dignidad humana; el valor en términos de igualdad de todos los sujetos, independientemente de su origen; el respeto por la diversidad sociocultural; el resguardo mutuo de valores tangenciales de la coexistencia humana, como la participación en los asuntos públicos, la inclusión sin discriminación

alguna, así como la modelación de actitudes en función de respetar, proteger, garantizar y promover garantías universales que procuren el funcionamiento equilibrado de la sociedad en todas sus dimensiones.

Del mismo modo, la enseñanza de la paz como cometido de las agendas educativas mundiales, entraña como intencionalidad la edificación de sociedades con vocación sensible, dadas a estrechar lazos de armonía real y voluntad pacífica, como ejes orientadores de una convivencia positiva. En tal sentido, superar las tensiones que atentan contra la paz civil (Maalouf, 1999) requiere de la construcción de espacios para el ejercicio pleno de la democracia, en los que cada sujeto, que en uso de sus libertades individuales y de su capacidad de agencia (Sen, 2010), alcance a manifestar sin restricciones sus pertenencias en el marco del respeto recíproco, valor universal en función del cual consolidar el itinerario de una vida libre de discriminaciones fundamentalistas e intolerancias extremas, flagelos que han deteriorado el tejido social confinando a los más desfavorecidos a la exclusión perversa.

Instar al proceder pacífico supone promover la interdependencia de los pueblos en lo referente a la superación de los riesgos y la inseguridad mediante la ampliación de los mecanismos de resolución de conflictos, que reiteren el uso del diálogo atento del que se desprenda la conciliación de soluciones beneficiosas para todos y la valoración crítica de posibilidades para el encuentro como el camino para alcanzar los ideales inherentes al aprender a vivir juntos, a comprender en profundidad la historia personal y universal, con la finalidad de edificar los cimientos de una sociedad entretejida por la armonía y la paz (Delors, 2000; Díaz, 2020; Morales, 2023; Sen, 2010).

Esto, como parte de los requerimientos para el progreso social, supone esfuerzos en torno al trabajo pedagógico que involucre la paz positiva, a la cual concebir como un valor universal que exige la resignificación del conflicto a través de la problematización permanente de situaciones históricas y actuales que, vistas desde una perspectiva crítica, conduzcan a la edificación de una sociedad no-violenta, pero sí más tolerante e inclusiva. En estos términos, la educación en ciudadanía global involucra el compromiso con la instauración de una cultura de paz que mejore las intenciones de la humanidad en torno a la convivencia con diversas ideologías y culturas permeadas por el pluralismo (Galtung, 2009).

Esta disposición actitudinal se entiende como el resultado del compromiso global en torno a la superposición de la reciprocidad que dignifica, es decir, al trato mutuo que fundado en los principios de la justicia social inclusiva procuran la configuración de un esquema de relaciones funcionales que reiteran la necesidad de manejar los prejuicios racionalmente (Kant, 1975). El antídoto con mayor efectividad para dichos prejuicios se encuentra en la promoción del pensamiento crítico (Camps, 2016), proceso desde el que es posible comprender la diversidad humana, así como validar los rasgos identitarios que particularizan al otro y que, asumidos con sentido de apertura, hacen posible la consolida-

ción de la confianza mutua que da lugar a la convivencia cívica (Cortina, 2009; Galtung, 2003c).

Del mismo modo, el impulso de la empatía como valor universal debe involucrarse como eje a través del cual potenciar la interacción funcional que favorezca la tarea de comprender al otro desde la multiplicidad de dimensiones. De esta manera se puede impulsar el despliegue de la solidaridad que conecte y favorezca el diálogo entre sujetos con pertenencias diversas, así como ampliar las posibilidades para reafirmar la convivencia fundada en el acuerdo equitativo y justo que dignifique la existencia (Bloom, 2018; Cortina, 2021).

Por otra parte, revitalizar la coexistencia democrática y plural, se entiende como un vértice en función del cual promover la conciencia global que no sólo acepte la participación del otro dentro de los asuntos públicos, sino que además acepte el establecimiento de acuerdos sobre nuevos caminos y horizontes esperanzadores en los que todos en igualdad de condiciones alcancen a expresar a través del ejercicio pleno de la libertad positiva y en el marco de la corresponsabilidad sus posiciones sobre el patrimonio común de la humanidad: la dignificación auténtica de la existencia, mediante la reducción de los posteriores agravamientos derivados de los modos disímiles de ver el mundo (Sen, 2010).

Esto refiere a la promoción del pensamiento crítico como el proceso asociado con un cambio significativo de la mentalidad que fortalezca la convicción sobre la necesidad de practicar valores que adhieran a la humanidad a los cometidos del bien común, la justicia y la tolerancia crítica. Debe tomarse en cuenta que estos son vistos como elementos sustanciadores de una vida abierta a la valoración permanente, en la que todos convencidos de la importancia de practicar la reciprocidad logren redefinir valores, conciliar acuerdos y manejar las divergencias en el plano de un diálogo edificante que reitere el compromiso con respeto a la multiplicidad de culturas, cosmovisiones y pluralismos que permean al planeta.

En consecuencia, promover la edificación de una comunidad global democrática requiere la inserción del sujeto en contextos de diálogo crítico que conduzca al sujeto a la disposición plena para actuar en libertad, reconociendo al otro como un par sobre el cual recae el compromiso recíproco de ajustar las relaciones grupales en función de esquemas razonables que validen las cualidades personales como parte de la diversidad que permea a la humanidad. Esto supone aprender a coexistir con las divergencias como fundamento desde el que es posible otorgarle valor a las cosmovisiones, pertenencias y particularidades de las que goza todo sujeto según las condiciones sociales, culturales e históricas propias del contexto de origen.

Este énfasis en la construcción de una comunidad democrática cosmopolita sugiere resignificar la idea de ciudadanía hasta lograr que la humanidad interiorice actitudes planetarias que den lugar a nuevos esquemas de inclusión, en los que el esfuerzo común gire en torno a la vida libre de discriminación y jerarquías que agudizan la desigualdad. Esto reitera el compromiso con la potencia-

ción de la legitimidad de principios mundiales que, anclados en el pluralismo, redimensionen las condiciones de seguridad, así como del acuerdo fraterno que estreche la interdependencia, motivando el diálogo simétrico que asegure la realización plena y el desempeño en el marco de la autonomía funcional.

Estos cometidos, en su estrecha relación con la convivencia pacífica, exigen del aparato institucional y de la sociedad la disposición plena para unificar esfuerzos estratégicos en torno a la reducción de las amenazas históricas a la integridad moral y a la dignidad humana (Galtung, 1984), a las cuales es posible gestionar mediante la potenciación de la seguridad mutua y el proceder cívico que como virtudes públicas (Camps, 1998), se erijan en eslabones de un nuevo esquema de coexistencia plausible que privilegie la resolución de las contradicciones desde la unificación de voluntades (Kant, 1975).

Visto lo anterior, la configuración de los mecanismos mínimos para coexistir debe entenderse como condiciones en función de los cuales fortalecer el sentido de la corresponsabilidad que unifique criterios, que atienda acuerdos y reitere la necesidad de practicar el cosmopolitismo (Cortina, 2017). Esto se refiere a asumir como compromiso el reconocimiento de las particularidades humanas propias de quienes se encuentran tanto en contextos mediatos como inmediatos, en un intento por ampliar las oportunidades para consolidar la apertura hacia un futuro no sólo esperanzador, sino entretejido por el sentimiento de colectividad que valide al otro, al diferente, al diverso como un igual que merece ser aceptado sin restricciones ni condicionamientos.

Este énfasis en el reconocimiento del otro debe entenderse, en sentido estricto, como la validación de los elementos comunes desde los cuales es posible justificar el encuentro, proceso que involucra formar a la ciudadanía para el ejercicio de los principios inherentes a la moral universal. Lo último constituye un requerimiento que implica superar las actuaciones irracionales y, en su lugar, adoptar la capacidad para construir alianzas que redimensionen el vivir juntos (Kant, 1975), como virtudes públicas que involucran el reconocimiento de las particularidades, de la autonomía personal y de la dignidad humana, como condiciones desde los cuales aportarle solidez a los cimientos de la paz futura (Galtung, 2009).

En suma, la educación en ciudadanía global, como un proceso esperanzador asociado con la posibilidad de edificar un mundo mejor y vivible, involucra entre otros aspectos el compromiso con la unificación, la reconciliación y la promoción del diálogo simétrico entre las pertenencias diversas que permean el mundo. De este modo, la ciudadanía global constituye la posibilidad de alcanzar el encuentro entre la riqueza cultural, la multiplicidad de cosmovisiones y las singularidades, tanto individuales como grupales. Todo esto en un intento por alcanzar no sólo la recuperación del tejido social, sino la sensibilización humana y el sentido de apertura hacia el otro, hacia el de origen diferente, condición que le hace portador de una identidad que merece ser respetada por constituir parte del patrimonio común del género humano.

Conclusiones

La educación en ciudadanía global, como proceso emergente al servicio de la inclusión social efectiva y la dignificación de la coexistencia humana, se entiende como una alternativa esperanzadora que reitera el compromiso con la formación de un sujeto con el repertorio actitudinal y axiológico del que depende el establecimiento de vínculos humanos mediados por el reconocimiento recíproco y el respeto mutuo, a los que se entienden como valores universales en función de los cuales edificar los cimientos de una sociedad global justa, equitativa y practicante de la libertad positiva.

En estos términos, al referirnos a la formación de un nuevo ciudadano con apertura hacia el mundo, se hace obligatoria la mención al rol del *currículum* como el mediador del proceder cívico y civilizado que vehiculiza la organización de una sociedad democrática y plural, en la que hallen cabida tanto las cosmovisiones como las pertenencias que permean el mundo.

Lo dicho también refiere al denominado proceder cívico que procura la construcción de seres humanos cuya flexibilidad actitudinal les permita formar relaciones saludables e interacciones voluntarias, a las cuales considerar eslabones de una nueva convivencia. El objetivo es que en esta nueva convivencia todos alcancen a participar en igualdad de condiciones a través de la superación de los prejuicios mediante la praxis del respeto recíproco que, además de estrechar puentes de encuentro y reconciliación, también impulse la convicción de coexistir en una comunidad política entrelazada por la conjugación de la libertad positiva y el ejercicio pleno del trato igualitario que cohesiona a la sociedad en torno al bien común.

En razón de lo expuesto, integrar los principios de la educación para el ejercicio de la ciudadanía global supone enfocar los esfuerzos institucionales, prácticos y estratégicos en función de reducir las tensiones y las viejas fracturas, a las cuales gestionar desde la promoción de virtudes públicas que, transformando la dimensión actitudinal de cada sujeto, insten al proceder responsable para cumplir deberes y obligaciones colectivas, así como ejercer su capacidad de agencia dentro del marco de reglas globales. Aunado a impulsar la manifestación de las pertenencias sin restricciones, estos esfuerzos también reiteran el compromiso con la convivialidad como un proceso placentero entrelazado por la justicia social, la cual posibilita el afloramiento de virtudes y atributos personales en función de los cuales sustanciar el encuentro verdadero, la reconciliación plena y la convivencia civilizada.

En tal sentido, lograr acuerdos universales entre la humanidad requiere de la puesta en diálogo fraterno, que permita el acercamiento entre posiciones contrapuestas y pluralismos que por su condición disímil exigen el abandono de las actitudes fundamentalistas y, en su lugar, trazar puentes de altruismo y empatía que mejoren los vínculos humanos, procurando de este modo estrechar beneficios

que redunden en la competencia individual y social para ejercer con compromiso su ciudadanía. Esto implica promover a través del *currículum* experiencias situadas, significativas y pertinentes que refuercen el respeto mutuo por la diversidad y redimensione en el sujeto el interés por los asuntos públicos, es decir, por los asuntos de todos.

De este modo, la educación en ciudadanía global se asume como la fuerza esperanzadora y cohesionadora de voluntades, que procura dentro de sus cometidos potenciar la dimensión axiológica del ser humano en formación con la intención de maximizar la disposición ética de operar en razón de valores universales. Esto favorece lazos de fraternidad y encuentro pleno entre sujetos con pertenencias diversas, posibilitando de este modo la emergencia del carácter cooperativo y el pacto social común, lo que conmina a que todos cumplan las normas morales en favor de consolidar la existencia en comunidad. Impulsar este compromiso individual, como parte de los cimientos sobre los que se sustenta la construcción de sociedades justas, inclusivas y plurales, supone devolverle a la humanidad la oportunidad de entretejer lazos de encuentro que unifiquen esfuerzos en torno al resguardo de la valía personal y la dignidad humana, como premisas en función de las cuales recuperar el tejido social.

En síntesis, lograr la construcción de un escenario mundial inclusivo en el que se practique el respeto recíproco como mediador de una vida funcionalmente democrática y acogedora de los pluralismos, exige la organización de un *currículum* fundado en principios éticos, morales y jurídicos universales que conminen a la humanidad a asumir el compromiso pleno con el reconocimiento de la diversidad, el abordaje consciente de las tensiones globales y el manejo de los conflictos multifactoriales. Esto con la finalidad de reducir sus implicaciones destructivas a las que se les adjudica la privación histórica de gozar de una vida plena como resultado de una sociedad garante de los derechos humanos, como dispositivos desde los cuales es posible reivindicar la existencia digna.

Referencias

- Agobian, G. (2007). La educación frente a la globalización. *Revista de Filosofía y Socio Política de la Educación*, 5(3), 45-54.
- Berlín, I. (2014). *Dos conceptos de libertad. El fin justifica los medios. Mi trayectoria intelectual*. Alianza Editorial.
- Berlín, I. (2018). *Lo singular y lo plural*. Página Indómita.
- Berlín, I. (2022). *Sobre la libertad y la igualdad*. Página Indómita.
- Bloom, P. (2018). *Contra la empatía. Argumentos para una compasión racional*. Taurus.
- Camps, V. (1998). *Virtudes públicas*. Espasa Calpe.
- Camps, V. (1999). *Paradojas del individualismo*. Editorial Crítica.

- Camps, V. (2016). *Elogio de la duda. Todo lo que es podría ser de otra manera*. Arpa y Alfil Editores.
- Camps, V. y Giner, S. (2014). *Manual de civismo*. Editorial Planeta.
- Colé, J., Naranjo, M. y Soldevila, J. (2024). *Educación inclusiva global*. Octaedro.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Paidós.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Paidós.
- Cortina, A. (2021). *Ética cosmopolita. Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia*. Paidós.
- Delors, J. (2000). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Santillana-UNESCO.
- Díaz, R. (2020). *Ciudadanía global en el siglo XXI. Educar para que otro mundo sea posible*. Biblioteca Innovación Educativa SM.
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir del reconocimiento positivo de la diferencia*. Siglo XXI Editores.
- Estellés, M y Fischman, G. (2020). Imaginando una educación para la ciudadanía global después del COVID-19. *Práxis Educativa*, 15, 1-14. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.15566.051>
- Estellés, M y Fischman, G. (2021). Who Needs Global Citizenship Education? A review of the Literature on Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 223-236. <https://doi.org/10.1177/0022487120920920254>
- Galtung, J. (1984). *¿Hay alternativas! 4 caminos hacia la paz y la seguridad*. Tecnos.
- Galtung, J. (2003a) *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2003b) *Transcender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. Transcend – Quimera.
- Galtung, J. (2009). *Paz por medios pacíficos: paz y conflictos, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz y Working Papers Munduam Paz y Desarrollo.
- Hartung, C. (2017). Global citizenship incorporated: Competing responsibilities in the education of global citizens. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 38(1), 16-29. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1104849>
- Held, D. (1997). *Democracia y el orden global. Del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Paidós.
- Kant, I. (1975). *La paz perpetua*. Editorial Tecnos.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades Asesinas*. Alianza Editorial.
- Markus, G. (2021). *Ética para tiempos oscuros. Valores universales para el siglo XXI*. Pasado y Presente.
- Morales, J. (2023). Educación en ciudadanía global. Una alternativa para el proceder cívico de quien se forma. *Anuario de Administración Educativa*, 13(13), 178-192.

- Morales, J. (2024a). Educación en ciudadanía global. Un diálogo de voces sugerentes y emergentes sobre las posibilidades de convivencia humana en el futuro. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 6(10), 191-224.
- Morales, J. (2024b). Derechos humanos, cultura de paz y educación en ciudadanía global: triada de una política pública garante de la convivencia humana. *Revista DYCS VICTORIA*, 6(2), 38-52. <https://doi.org/10.29059/rdycsv.v6i2.207>
- Morales, J. (2024c). Una política pública sobre cultura de paz, pluralismo y libertad positiva basada en Johan Galtung e Isaiah Berlin. *Ius Comitiälis*, 7(14), 158-181.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morín, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Morín, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión.
- Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4-5), 289-303. <https://doi.org/10.1023/A:1019837105053>
- Olmedo, E. (2018). *Ética y formación ciudadana*. USAC Guatemala.
- Pasquino, G. (2001). Ciudadanía mundial. *Psicología política*, 23, 59-75.
- Popkewitz, T. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Morata.
- Ramírez-Sáinz, J. M. (2006). *Ciudadanía mundial*. ITESO.
- Savater, F. (2000). *Ética y ciudadanía: tolerancia y solidaridad*. Editorial Ariel.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Editorial Katz.
- Sen, A. (2010). *La idea de justicia*. Taurus.
- Sen, A. (2021). *Un hogar en el mundo*. Taurus.