
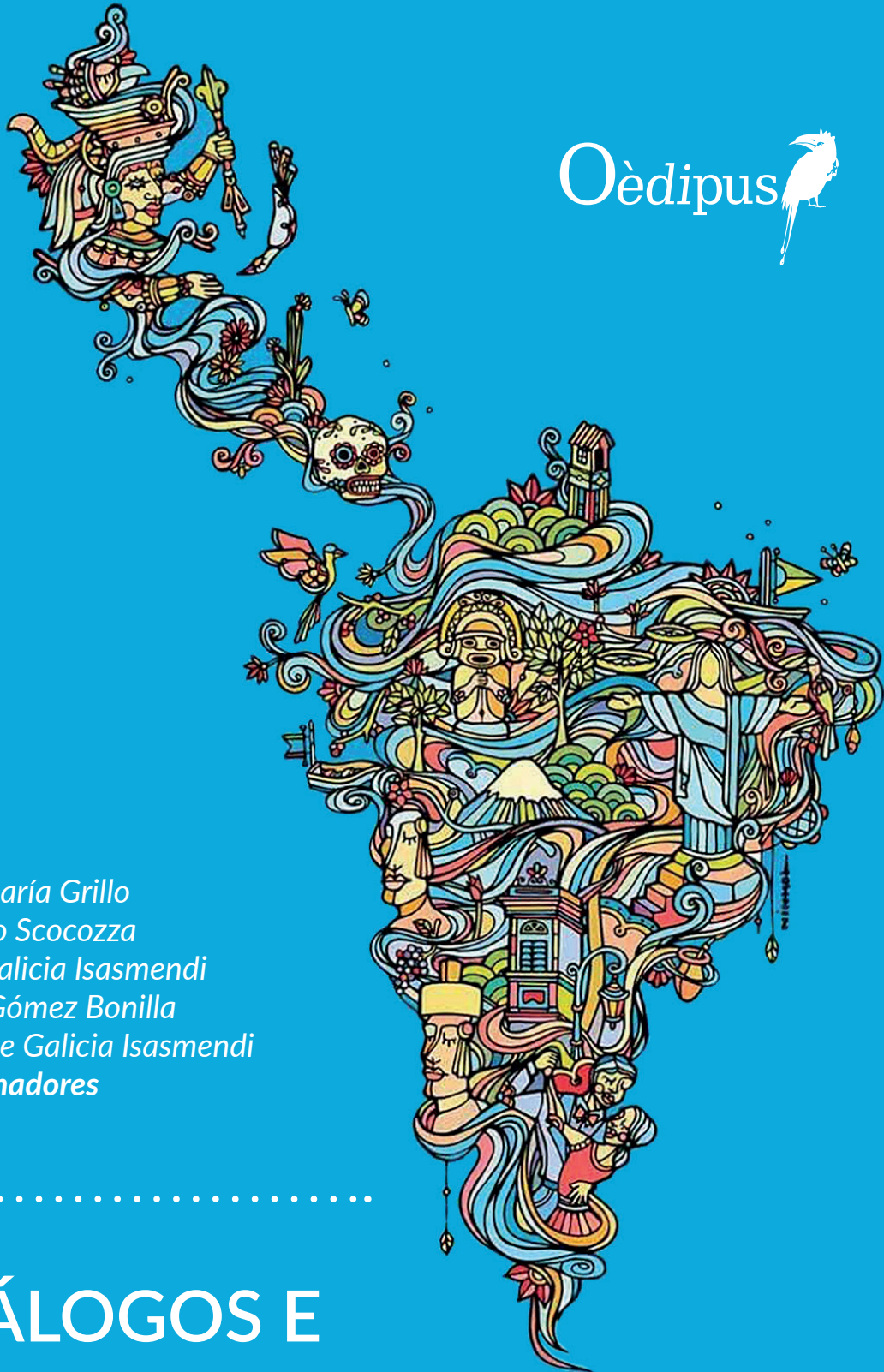


Oèdipus 



Rosa María Grillo  
Antonio Scocozza  
Erika Galicia Isasmendi  
Edgar Gómez Bonilla  
Berenize Galicia Isasmendi  
Coordinadores

.....

# DIÁLOGOS E INTERDISCIPLINARIEDAD

Educación, Historia, Literatura y  
Cultura Latinoamericana

**Università degli Studi di Salerno Dipartimento di Studi Umanistici**  
Via Giovanni Paolo II, 84084 Fisciano (SA)  
www.dipsu.unisa.it/

**Centro Studi Americanistici "Circolo Amerindiano di Salerno"**  
Via Francesco la Francesca, 31  
84124 Salerno (Italia) Tel. e fax +39 089 23 47 14  
www.circoloamerindianosalerno.it

**Universidad Católica de Colombia**  
Maestría Internacional en Ciencia Política  
Avda. Caracas 46-72, Bogotá

**© 2018**

***Coordinadores***

*Rosa María Grillo Antonio Scocozza*  
*Erika Galicia Isasmendi Edgar Gómez Bonilla*  
*Berenize Galicia Isasmendi*

***Edición y Corrección de Estilo***

Rosa María Grillo  
Berenize Galicia Isasmendi  
Jeimmy Gamez Rivera

***Diseño Gráfico y Maquetación***

Berenize Galicia Isasmendi  
Jeimmy Gamez Rivera

**© Textos, imágenes y tablas**

Los autores

**ISBN 978-88-7341-363-9**

Publicato con il contributo  
dell'Università degli Studi di Salerno  
*Dipartimento di Studi Umanistici*

DIÁLOGOS E INTERDISCIPLINARIEDAD  
Educación, Historia, Literatura  
y Cultura Latinoamericana



*Rosa María Grillo*  
*Antonio Scocozza*  
*Erika Galicia Isasmendi*  
*Edgar Gómez Bonilla*  
*Berenize Galicia Isasmendi*  
***Coordinadores***

## ÍNDICE

PROEMIO	6
DIÁLOGOS E INTERDISCIPLINARIEDAD <i>Educación, Historia, Literatura y Cultura Latinoamericana</i>	6
LOS COORDINADORES	
DIÁLOGOS CON LA HISTORIA	9
La instrucción primaria en las niñas y niños mexicanos durante los años 1867 – 1897 ERIKA GALICIA ISASMENDI	10
Las ideas evolucionistas de Andrés Molina Enríquez ROGELIO JIMÉNEZ MARCE	33
La búsqueda de la identificación musical en el México posrevolucionario. De lo regional a lo nacional CRISTINA CRUZ CARVAJAL	62
DIÁLOGOS CON LA LITERATURA	92
Formas de la memoria femenina desde la guerra civil española a las posdictaduras latinoamericanas ROSA MARIA GRILLO	93
Apuntes a la neonovela histórica <i>Noticias del imperio de Fernando del Paso</i> ALMA GUADALUPE CORONA PÉREZ	136

**Acercamiento a lo erótico latinoamericano: belleza y transgresión en “Seguramente así aman las diosas” de María Roffiel** 153

BERENIZE GALICIA ISASMENDI

JEIMMY GAMEZ RIVERA

**DIÁLOGOS CON LA EDUCACIÓN** 175

**La profesionalización docente en México basada en el diseño e implementación de proyectos de enseñanza** 177

EDGAR GÓMEZ BONILLA

**Los organismos multilaterales, la formación por competencias y su relación con la calidad educativa a nivel nacional en México. Una mirada desde las instituciones privadas de educación superior** 210

MARÍA BERNARDA GONZÁLEZ PÉREZ

NANCY NAYELY CANO MENDOZA

***La competencia trabajo colaborativo en estudiantes normalistas. Propuesta para fortalecer su formación docente*** 238

EDGAR GÓMEZ BONILLA

CHIARA MAGDALENA ÁGUILA ARRIAGA

**Los programas de posgrado en educación en Puebla. Un estudio comparativo** 259

GLORIA ANGÉLICA VALENZUELA OJEDA

***Aproximación teórica al desarrollo de la competencia lectora a través de la lectura profunda y el análisis de textos*** **284**

YANET GÓMEZ BONILLA

JACQUELINE MACHORRO ÁLVAREZ

**Análisis del tipo de escritura que presentan los estudiantes de enfermería de cruz roja mexicana** **307**

JORGE FERNANDO BECERRA ALLENDE

MIRIAM SÁNCHEZ LÓPEZ

**Enfoques didácticos para la expresión escrita** **337**

GLORIA ANGÉLICA VALENZUELA OJEDA

MARCELA TRUJILLO MAC-NAUGHT

## PROEMIO



### DIÁLOGOS E INTERDISCIPLINARIEDAD *Educación, Historia, Literatura y Cultura Latinoamericana*

Nos es grato presentar este volumen que recopila el trabajo de diecisiete investigadores, quienes presentan sus colaboraciones en torno al tema de la Interdisciplinariedad y el diálogo entre Educación, Historia y Literatura, vinculados por un tema central: la noción de la Cultura en Latinoamérica.

6

---

Presentamos tres grandes secciones a manera de Diálogos porque deseamos que las palabras de los autores sean una pauta para generar reflexiones en torno a los temas que aquí competen, en el caso del área de historia los tres artículos se centran en la reflexión social y cultural. De manera específica la Dra. Erika Galicia a través de los libros de texto nos muestra los cambios presentados en la instrucción primaria de las niñas y niños mexicanos durante los años 1867 – 1897. En el caso del Dr. Jiménez, él da a conocer las ideas evolucionistas de Andrés Molina quien plasmó en sus distintas obras el pensamiento revolucionario sobre la situación agraria; por último, la Dra. Cruz nos muestra el origen y evolución musical

en el México posrevolucionario, centrándose en el Mariachi como símbolo nacional.

En cuanto a los Diálogos con la Literatura se encuentran tres textos, encabezados por el de la Catedrática Rosa Maria Grillo quien hace un interesante aporte y análisis sobre el camino de la escritura autobiográfica femenina en el mundo hispánico, peninsular y americano, desde la Guerra Civil Española a las posdictaduras Latinoamericanas de los años 70 y 80. El siguiente aporte es de la Dra. Corona, quien aborda de manera analítica pero también poética una de las novelas fundamentales de Del Paso y específicamente se detiene en la figura de Carlota y la construcción narrativa que va del carácter histórico al biográfico. El último diálogo inscrito en esta sección es presentado por la Dra. Berenize Galicia en conjunto con Jeimmy Gamez, quienes abordan un estudio de lo erótico a partir de sus nociones conceptuales y establecen un diálogo con la poesía latinoamericana.

La tercera sección corresponde a los Diálogos con la Educación, los cuales de manera general nos permitirán entenderla como el desarrollo de los contextos sociales. La comprensión se debe alinear a los intereses de la cultura como proceso relevante para construir un mundo alternativo e innovador. El reto en la actualidad está en hacer que la enseñanza y los aprendizajes vayan más allá de los intereses de una cultura determinada. Esta es la correlación que existe entre el fenómeno educativo y los estudios interdisciplinarios.



En la educación las representaciones del lenguaje generan riqueza cultural para participar en la vida cotidiana, por lo que estudios como: la aproximación teórica para el desarrollo de la competencia lectora a través de la lectura profunda y el análisis de textos; el análisis del tipo de escritura, así como, los enfoques didácticos para la expresión escrita indican una conjunto de perspectivas de transformación que conlleven hacia una humanidad transcultural en la que cada individuo se comunica abiertamente.

*LOS COORDINADORES*

## DIÁLOGOS CON LA HISTORIA



### **La instrucción primaria en las niñas y niños mexicanos durante los años 1867 – 1897**

ERIKA GALICIA ISASMENDI

### **Las ideas evolucionistas de Andrés Molina Enríquez**

ROGELIO JIMÉNEZ MARCE

### **La búsqueda de la identificación musical en el México posrevolucionario. De lo regional a lo nacional**

CRISTINA CRUZ CARVAJAL

ERIKA GALICIA ISASMENDI<sup>1</sup>



## LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA EN LAS NIÑAS Y NIÑOS MEXICANOS, DURANTE LOS AÑOS 1867-1897

### INTRODUCCIÓN

Con la presente propuesta pretendemos mostrar cómo se concibió la instrucción primaria para niñas y niños mexicanos a partir de la creación del Primer y Segundo Congreso Nacional de Instrucción, llevados a cabo entre los años 1867 y 1897. Para lograr tal objetivo se tomaron como fuente primordial los reglamentos y libros de texto de la época, los cuales contienen los planes que integraron las nuevas propuestas educativas. Consideramos que la importancia del presente artículo radica en el acercamiento que hace de las ideas pedagógicas propuestas para una educación moderna y que, además, al vincularse con la llamada historiografía de la educación nos permite distinguir los distintos discursos e ideales educativos que se plantearon en la segunda etapa del siglo XIX mexicano.

Es necesario advertir que la etapa de nuestro estudio, 1867, corresponde al momento histórico en que el gobierno liberal encabezado por Juárez debe enfrentar serios problemas en la organización de la

---

<sup>1</sup> Doctora en Historia. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la VIEP. Coordinadora de Educación Continua y Vinculación Social en la Facultad de Filosofía y Letras

instrucción pública, ya que antes de 1867, la educación estuvo a cargo de la iglesia y la milicia, por lo que los cambios emprendidos por la facción liberal no fueron:

Compartidos por todos, y por otra, que ese pequeño grupo que ejercía su derecho a la educación contaba con una posición “acomodada”. Ante este doble conflicto la primera Constitución política encomendó la obligación de impartir educación primaria a los ayuntamientos. Era más que vital que los gobiernos locales empezaran a experimentar la resolución de problemas particulares como la instrucción primaria, pues mientras no hubiera un mecanismo capaz de controlar al espacio nacional, la responsabilidad recaería en los débiles gobiernos estatales y municipales. Por ello Juárez decretó una ley en diciembre de 1865 en la cual se les quitaban atribuciones a los ayuntamientos de impartir al menos las materias elementales además de suprimir el carácter de gratuito a la enseñanza (al menos a quienes pudieran contribuir con una cuota de un peso mensual). Sin embargo, este proyecto no se llevó a cabo gracias al restablecimiento de la República en 1867.<sup>2</sup>

Otros contratiempos que tuvo que enfrentar Juárez y su gabinete fueron los cambios de administración, porque la temporalidad en que se enfoca nuestra propuesta, el país transitó de una República de corte conservador, con un sinfín de luchas internas, a una República Restaurada (1867-1876), primero bajo la guía de Benito Juárez y después, al morir éste, lo sucede Sebastián Lerdo de Tejada que asume la presidencia para un periodo de

cuatro años (1872-1876. Después vendrá José María Iglesias (noviembre-diciembre de 1876) y finalmente Porfirio Díaz (1876-1911), quien organizó el Tercer Congreso Nacional de Instrucción, celebrado en el mes de septiembre de 1910.<sup>3</sup> Lorena Mejía apunta al respecto:

Se puso en marcha un proyecto de modernización económica; el cual implicaba, además de cambios tecnológicos y de comunicaciones, la adopción de nuevos valores como el de progreso y modernidad. Para poder llevar acabo estos cambios se consideró importante ejecutar reformas educativas que contribuyeran a lograr la emancipación de la sociedad mexicana, entre éstas se encuentran la expedición de Ley de instrucción Pública en diciembre de 1867, que con un espíritu cientificista pretendía lograr cambios sociales y económicos en beneficio de la sociedad mexicana; para estas alturas la educación no podía considerarse como un privilegio masculino. Con este marco normativo, le correspondió a Porfirio Díaz ejecutar dichos proyectos y respecto de la educación de las mujeres se consideró esencial profesionalizar el magisterio a través de dos mecanismos, el primero fue la modificación de los planes de estudio en 1878; disminuyendo de seis a cuatro años la formación y ofreciendo la posibilidad de titularse como profesoras de instrucción primaria.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Diego Hernández Bernal, *La instrucción pública en la reconstrucción de la República (1867-1876)*, p. 2: <https://www2.politicas.unam.mx/sae/wp-content/uploads/2014/09/IPReconstruccionDeLaRepublica.pdf>.

<sup>3</sup> Milada Bazat, *Historia de la Educación durante el Porfiriato*, México, COLMEX, 1995, p. 29.

<sup>4</sup> Lorena Mejía Mancilla, *Empoderamiento femenino a través de La Mujer Mexicana a finales del siglo XIX y principios del XX*, Hist. Educ. Anu., Ciudad autónoma de Buenos Aires. Vol. XVII, No. 2, dic. 2016, p. 2: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772016000200010&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772016000200010&lng=es&nrm=iso). [Consulta: 09 julio de 2018].

De igual forma se debe señalar que las ideas de progreso y modernidad estuvieron unidas al discurso e ideales nacionalistas que alabaron elementos tales como el Himno Nacional Mexicano,<sup>5</sup> escudo y bandera, y que se vieron plasmados en las áreas de educación Moral y cívica, y por dar un ejemplo, está la obra de Dolores Correa Zapata, titulada *Moral e instrucción cívica para la escuela mexicana, 1895*, donde ella habla del Patriotismo femenino obra destinada a niñas mexicanas que cursaron el quinto y sexto año de la escuela primaria anexa a la normal de profesoras durante el año de 1895.

#### LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA

La instrucción primaria en México se vio sustentada con dos Congresos Nacionales de Instrucción, el primero de ellos se llevó a cabo el 2 de diciembre de 1867, donde el Decreto presidencial realizado por Benito estableció “una amplia libertad de enseñanza, facilitar y propagar cuanto sea posible la instrucción primaria y popular”.<sup>6</sup> Además de popularizar y vulgarizar las ciencias exactas y las ciencias naturales. Tal instrucción llegó a más de la mitad de los Estados de la Federación y se difundió a los estados de: Aguascalientes, Chiapas, Coahuila, Campeche, Guanajuato,

---

<sup>5</sup> Se empezó a usar desde 1854. (Letra Francisco González Bocanegra y música Jaime Nunó Roca).

<sup>6</sup> Colección de leyes, decretos, Reglamentos y disposiciones sobre instrucción pública vigentes en el Distrito Federal y territorios de Tepic, y Baja California, México, Tip, El libro Diario, 1893, p. 8.

Guerrero, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Sinaloa, Sonora, San Luis Potosí, Tlaxcala y Veracruz.

Tal nivel educativo fue pensado para todas las clases de la sociedad mexicana convirtiendo así la instrucción primaria obligatoria, laica y gratuita, la cual fue dirigida a “todos los niños y niñas desde la edad de seis años hasta la de doce, y para los varones mayores de esta edad, pero menores de catorce años, que no hayan terminado la instrucción elemental”.<sup>7</sup> Se señala que el sistema lancasteriano sería eliminado de las escuelas públicas “quedando así el modo simultáneo (que) es el único que satisface las necesidades de una buena organización escolar, en las escuelas elementales”.<sup>8</sup> Dicha tarea educativa recayó en distintas niveles de autoridad en el Presidente, a su vez en los gobernadores de cada estado, profesoras y profesores, en la casa los padres, tutores o encargados, estos últimos estuvieron:

Obligados a enviar (a los menores) a una escuela pública o a cualquier establecimiento particular en que se observen los programas de la ley, lo que se acreditará con la boleta de inscripción visada por la autoridad política respectiva y la de la asistencia mensual que expida el profesor. Si las personas a que se refiere el artículo anterior no presentaren a exámenes a los niños o niñas que tienen a su cargo, serán castigados

---

<sup>7</sup> Ley orgánica de Instrucción Primaria expedida por ejecutivo del estado en 5 de marzo de 1897. Zacatecas. Tip. Del Hospicio de Niños en Guadalupe, 1897, p. 3.

<sup>8</sup> *Segundo Congreso Nacional de Instrucción. Informe y resoluciones*, México, Imprenta de Francisco Díaz de León, 1891, p. 25.

con multas de cinco a cincuenta pesos o con arresto de tres a treinta días.<sup>9</sup>

Para 19 de Junio de 1890, se presenta el *Segundo Congreso Nacional de Instrucción*, en donde también el Presidente de la República, y a través de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública y los Jefes de las entidades Federativas y de los estados de Aguascalientes, Baja California Norte y Sur, Campeche, Chiapas, Chihuahua, Coahuila, Colima, Distrito Federal, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, México, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Tepic, Tlaxcala; Veracruz, Yucatán y Zacatecas. En tal Congreso se formaron comisiones, la correspondiente a la “Enseñanza elemental Obligatoria, se integró por “Sr. Enrique C. Rébsamen, presidente, Antonio García Cubas, Miguel F. Martínez, José M. Rodríguez y Cos (hijo), Ricardo Gómez, relator”.<sup>10</sup>

Justo Sierra, quien fue el Presidente del Congreso, señala que los dos Congresos (1867 y 1890) además de centrarse en el elemento pedagógico, también se vincularon a la parte política y social, trascendiendo y dando un “vasto edificio destinado a abrigar al Pueblo escolar” y así los Congresos que han sido un mandato social del Estado “para exigir la educación primaria, y había fijado sustancialmente su constitución. Así la organización de la escuela elemental y marcar la división entre sistemas o modos de

---

<sup>9</sup> *Ley orgánica de Instrucción Primaria expedida por ejecutivo del estado en 5 de marzo de 1897, Zacatecas, Tip, Del Hospicio de Niños en Guadalupe, 1897, p. 7.*



organización, métodos o vehículos para realizar el desenvolvimiento de las facultades, y procedimientos o condiciones prácticas para hacer eficaces los métodos”.<sup>11</sup>

José Díaz Covarrubias, abogado, diputado y además responsable de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública (1872 - 1876) durante el gobierno del Lic. Lerdo de Tejada. “En 1873 presentó una "Memoria" ante el Congreso, en la que se mostró partidario de la educación integral, y después presentaría su obra titulada *La instrucción pública en México*”.<sup>12</sup> Él señala que la instrucción cívica:

Es indispensable para dar al hombre el lenguaje, la escritura y los conocimientos, aunque muy rudimentales, necesarísimos para entrar en contacto con los demás hombres y para proveer a las más sencillas necesidades de su vida social, constituye el complemento de un ser humano, poniéndolo en aptitud de ejercer sus facultades en beneficio propio, y de prestar a la sociedad los servicios que le debe. Bajo este doble aspecto, cada individuo puede reclamar como un derecho el recibir esa enseñanza y podría reprochar a la sociedad la omisión de no habérsela dado [...].<sup>13</sup>

Covarrubias indicó que el sistema general de enseñanza en las escuelas primarias de la República es mutuo y simultáneo y que tal sistema:

---

<sup>10</sup> *Segundo Congreso Nacional de Instrucción. Informe y resoluciones, Op. cit.*, p. 2.

<sup>11</sup> *Ibid.*, pp. 50-51.

<sup>12</sup> [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio\\_d/diaz\\_covarru.htm](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_d/diaz_covarru.htm). [Consulta: 09 julio de 2018].

<sup>13</sup> José Díaz Covarrubias, *La Instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción Primaria, Secundaria y la Profesional en la República*, México, Imprenta del Gobierno, 1875, p. II.

consigue multiplicar al maestro, que no podría dedicarse a la enseñanza individual de cada alumno, poner en contacto con las inteligencias de los educandos para iluminarlas unas con otras, propagar más rápidamente las ideas del profesor, animar a los niños con la emulación de ser alternativamente maestros y discípulos y por último, clasificarlos en diversas secciones según su grado de adelanto para recibir metódicamente las lecciones del director, facilita y da mucha intensidad a la enseñanza bajo el doble aspecto de la doctrina y del método. Este sistema requiere, es cierto, un especial cuidado en la elección e instrucción de los alumnos auxiliares, en la designación de las lecciones y en la clasificación de los educandos; pero la inteligencia e instrucción del maestro debe proveer a estas dificultades, y este método, como todos estriba en último resultado [...].<sup>14</sup>

Los libros de la época señalan que la instrucción primaria ayudó al hombre a constituirse como el ser social, racional además de proporcionarle o cultivar inclinaciones afectivas. Dicha instrucción se dividió en elemental y superior. La enseñanza elemental comprendió las materias siguientes: Moral práctica e instrucción cívica, lengua nacional, incluyendo la enseñanza de la lectura y la escritura, aritmética, nociones de ciencias físicas y naturales en forma de lecciones de cosas. Nociones prácticas de geometría, nociones de geografía e historia patria. Dibujo, canto coral, gimnasia, ejercicios militares para los niños y trabajo manuales, tal programa se tuvo que desarrollar en cuatro años o cursos escolares.

---

<sup>14</sup> José Díaz Covarrubias, *La Instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción Primaria, Secundaria y la Profesional en la República*, México, Imprenta del Gobierno, 1875, pp. XXIX- XXX.

Con respecto a la enseñanza primaria superior se impartió en dos años y comprendieron las materias siguientes: Instrucción cívica, lengua nacional, aritmética, Lecciones prácticas de Geometría, nociones de ciencias físicas y naturales, nociones de Cosmografía y Geografía política. Nociones de Economía política y doméstica. Nociones de Historia general y patria, Dibujo, Caligrafía, Música vocal, Gimnasia, Ejercicios militares y Trabajos manuales. En las escuelas de niñas se siguió el mismo programa, suprimiéndose la economía política y los ejercicios militares, haciéndose en la clase de gimnasia las modificaciones convenientes y aumentándose las labores manuales.<sup>15</sup>

Además de las anteriores materias las autoridades hicieron énfasis en que la nueva educación se enfocaría en la búsqueda del racionamiento asimismo de “adiestrar el entendimiento, ensañándolo a investigar y reflexionar de un modo verdaderamente lógico”<sup>16</sup> y conocer un modelo científico. A su vez otra área que se vio muy apoyada, fue la instrucción higienista y la educación corporal de los niños. Se señalaba que:

Hasta ahora, la Educación física e higiénica de la niñez y de la juventud se ha hallado en el más total abandono. Cualquiera que haya visitado una escuela o que guarde le reminiscencia de que frecuente de niño, no tendrá otra idea de estos planteles que la de aglomeración de niños en salas por lo común poco espaciosas, obligados a permanecer tres o cuatro horas tantas en la tarde en

---

<sup>15</sup> Ley orgánica de Instrucción Primaria expedida por ejecutivo del estado en 5 de marzo de 1897, Zacatecas, Tip, Del Hospicio de Niños en Guadalupe, 1897, p. 3.

<sup>16</sup> José Díaz Covarrubias, *La Instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción Primaria, Secundaria y la Profesional en la República*, México, Imprenta del Gobierno, 1875, p. XXIII.

una absoluta quietud corporal y trabajando intelectualmente sobre el libro, el papel o la pizarra cualquier movimiento que no es indispensable para estos quehaceres es reprimido; nada de ejercicios gimnásticos cuya práctica parece proscrita; rara vez cuidan los maestros de exigir a los niños el aseo en su persona y sus vestidos, aquella edad.<sup>17</sup>

Fue por ello que hasta el año de 1882 se realiza el Primer Congreso higiénico-Pedagógico que se llevó a cabo en la ciudad de México, en tal se indicaba que el niño es un ser complejo y si la educación se refiere a perfeccionar uno solo de sus aparatos, queda incompleta y por lo tanto insuficiente para proveer las necesidades de su porvenir. La educación exclusivamente intelectual, sin atender al mejor desarrollo corporal por medio de la higiene, forma hombre instruidos, es verdad, pero debilitados, achacosos, enfermos.<sup>18</sup>

#### LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA Y EL APOYO CÍVICO PARA LAS NIÑAS Y NIÑOS MEXICANOS

En los dos Congresos Nacionales de Instrucción siempre marcaron la importancia del área cívica, porque ésta ayudaría “a despertar sentimientos y mover voluntades”<sup>19</sup> Con la restauración de la República en 1867 las asignaturas de “urbanidad” y “moral” tuvieron a su cargo la

---

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. XXXII.

<sup>18</sup> *Memorias del primer Congreso higiénico- Pedagógico reunido en la ciudad de México el año de 1882*, México, Imprenta del Gobierno, 1883, p. 10.

<sup>19</sup> Segundo Congreso Nacional de Instrucción. Informe y resoluciones, México, Imprenta de Francisco Díaz de León, 1891, p. 21.

formación de valores en el niño. En el año de 1898 se presenta la segunda edición del libro titulado *Instrucción Cívica* para niñas de Dolores Correa, éste fue un texto breve que trataba de exponer el tema cívico a partir de consejos, recomendaciones, ejemplos, así como la exaltación de valores morales. El texto destaca la importancia que tenía la instrucción cívica en la formación de las mujeres, para ello se vale de una serie de ejemplos para ilustrar el tema. La patria constituye el eje sobre el cual gira todo el libro, al respecto anota: Los hombres, las mujeres y los niños que habitan.<sup>20</sup>

Por lo anterior y para ejemplificar este apartado nos remitiremos a dos libros, el primero de ellos nos muestra la instrucción cívica dirigida a las niñas mexicanas y que nos lleva al libro titulado *la Moral e instrucción cívica para la escuela mexicana* de Dolores Correa Zapata. El segundo libro corresponde al *Compendio de Instrucción cívica. Para uso de las Escuelas elementales y superiores de la República Mexicana*, que fue escrito en 1897 por Juan de la Torre. Las dos obras anteriormente nombradas nos darán un claro ejemplo de nacionalismo mexicano que buscó inculcar a la niña y niño valores y obligaciones ante la Patria, padres y profesores. Como también el de proteger su hogar y nación, como de estrechar lazos de unión con su familia de sangre y compañeros de aula. Por ello la instrucción cívica fue el “un sentimiento de unión que surge naturalmente,

---

<sup>20</sup> Rosalía Menéndez Martínez y Víctor Gómez Gerardo, *Clima, raza y civilidad en los textos escolares del siglo XIX*, p. 6: [www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_09/1126.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/1126.pdf). [Consulta: 09 julio de 2018].

aunque se fortalece con la expansión lenta de la conciencia de que existe, no implica necesariamente la aparición de un nacionalismo”.<sup>21</sup>

La *Moral e instrucción cívica para la escuela mexicana* de Dolores Correa Zapata, fue dedicado a la Rafaela Suárez, directora de la Escuela Normal para profesoras, esta obra se centra en la educación cívica para las niñas mexicanas, en este texto hay un discurso poético cuando se dice que un “corazón palpita de contento” porque se pretende que las páginas del libro sean “reflejos luminosos de sus almas”, y al invitar a las niñas a leer su libro espera que “lo guardareis todavía para legar a vuestras hijas un recuerdo de vuestra maestra”.<sup>22</sup> En dicho libro sobresalen tres temáticas, la primera hace referencia al patriotismo femenino, la segunda a la Patria y la última a la constitución, cada una de ellas también se ven arropadas por la poesía y la historia mexicana e universal, esta última, indica la autora “nos da ejemplos de moral y suministra a menudo preciosos ejemplos, que despiertan en nosotros admiración y respeto por la humanidad, acrecientan en nuestra alma el amor a la patria”.<sup>23</sup>

Así pues, la autora indica que la *instrucción cívica* tiene por objeto desarrollar el amor a la patria, y que este germina o desarrolla en dos espacios, el primero en la familia y en segundo lugar en la escuela, por ello señala que los padres que no cumplan con el deber de instruir a sus hijos,

---

<sup>21</sup> Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, COLMEX, 1970, p. 7.

<sup>22</sup> Dolores Correa Zapata, *Moral e instrucción cívica para la escuela mexicana*, México, Imprenta de Eduardo Dublan, 1895, p. 5.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 137.

los gobiernos deben obligarlos a cumplirlo. A su vez indica que la instrucción Cívica, es “la ciencia que nos enseña nuestros deberes para con la patria”<sup>24</sup> y dicho sentimiento “patrio del ciudadano debe formarse en el corazón del niño, y que siendo a la madre a quien corresponde esta misión, es necesario hacer de ella la fuente saludable que ha de alimentar al ciudadano con el sagrado sentimiento patrio”.<sup>25</sup>

Y es así que la primera tarea y deber del ciudadano es amarla y que “puede considerarse como la continuación del amor a la familia, [...] y cuyo primitivo centro es el hogar”<sup>26</sup>, por ello ejemplifica e indica: “De tal manera se han considerado ligados íntimamente el afecto de la familia y el amor a la patria que en algunos pueblos como Atenas, no podía ser admitido como ciudadano aquel que había sido mal hijo.”<sup>27</sup> Y es así que al situarnos en el hogar, se vuelve sagrada la tierra y como ella indica que “la tierra en que nacimos, no es ciertamente por ella misma, sino porque en ella vemos como grabadas las huellas de los seres que nos son querido, de nuestros parientes y amigos”,<sup>28</sup> con ello recordamos al historiador Foustel de Coulanges con su obra *La ciudad Antigua*, La palabra patria significa, entre los antiguos, la tierra de los padres, Terra Patria. La patria de cada hombre era la parte de suelo que su religión doméstica o nacional había santificado, la tierra donde reposaban los huesos de sus antepasados, y

---

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 136.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 134.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 137.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 136.

<sup>28</sup> *Idem.*

ocupada por sus almas. La patria chica era el recinto familiar con su tumba y su territorio marcado por la región.

Y es así como el “amar a la Patria” recae en salvarla y protegerla, por ello la autora se centra en el *Patriotismo femenino*, citando así a mujeres como doña Josefa Ortiz y Doña Leona Vicario, pero indica que no solamente mujeres combatientes han demostrado su patriotismo, sino también otras mujeres como el caso del profesorado mexicano, por ello cita a Laureana W. de Kleinhan, quien fue escritora y precursora mexicana del feminismo nacida en Taxco. Su revista *Violetas de Anáhuac* publicada en 1887, cambió el paradigma femenino al promover el ideal de esposa culta y madre educada, ya que el tema medular de la publicación y el más recurrente de su producción literaria fue la educación femenina.

De igual forma hace mención del valor de hombres y mujeres, señalando así el valor activo, el cual lleva a combatir heroicamente por la patria y dar por ella su vida, ejemplificando con los “niños héroes del Colegio Militar cayeron envueltos en la bandera tricolor, y la mujer del soldado mexicano, sino empuña como Juana de Arco, las armas contra el invasor, tampoco se arredra ante el combate a donde se le ha visto seguir valerosa a los defensores de la patria”.<sup>29</sup> A su vez señala que el valor cívico consiste en arrostrar todos los peligros para llegar a un fin. Este es el más difícil de mostrar, y sin duda el más indispensable para el progreso de la humanidad. Nadie tanto como el Maestro debiera revestirse de valor

---

<sup>29</sup> Dolores Correa Zapata, *Op. cit.*, p. 134.



cívico, porque si él es el primero en someterse a los errores de la sociedad no podrá nunca cumplir su misión de guiar al progreso. En las Escuelas Normales debería cuidarse tanto del desarrollo de la voluntad, como de la inteligencia. Un rasgo de valor cívico puede salvar a un hombre, a veces a un pueblo; pero también suele costar la vida.

#### PATRIA

De la instrucción cívica desembocara el patriotismo femenino y este a su vez se entrelaza con la temática de patria. En la definición de Patria que da Dolores Correa se observa claramente su gusto por la poesía, por ejemplo:

Patria. Patria! Nota grandiosa que resuena en todo corazón en donde hay vida. Patria ¡madre mía! ¿Cómo no amarte si fue tu cielo azul, transparente, el que inspiró mis cantos? ¿Cómo no amar las nieblas que tus montes donde vagan las imágenes blancas de mis sueños? Patria, edén adornado con las flores preciosas del recuerdo. Urna bendita que guarda cenizas sagradas para el alma, templo que encierra los dioses tutelares, la familia. Página viva donde la mente lee, tus brisas tienen canciones misteriosas que el corazón entiende. En tus flores están escritos muchos nombres. Tus perfumes nos cuentan mil historias. Los celajes rosados de tu ocaso fingen imágenes queridas. A la brillante luz de tus estrellas se enlazan con esperanzas los recuerdos. Y allí estás tú, Señora del Anáhuac, Sultana de la América, iluminando el mundo con la esplendente diadema de la libertad que tus héroes ciñeron a tu frente. Hay entre ellos ancianos venerables que ofrecen sus cabezas en aras de tu dicha. Vírgenes sublimadas por tu amor que por tu amor se inmolan. Y cómo grupo encantador de ángeles bellos, hay un grupo de niños a tus plantas. Son niños, sí pero en

sus frentes puras se ve irradiar el fuego sagrado del sagrado sentimiento: ¡amor patrio!<sup>30</sup>

Se quiere inculcar a los alumnos la idea de que la Patria, es el espacio o lugar donde habitan hombres, mujeres y niños, donde se tienen las mismas leyes, la misma religión, el mismo idioma, idénticas costumbres; es todo aquello que forma una nación, y esa nación es para ellos la patria. Al mismo tiempo quieren infundir en los educandos que el amor a la patria no es sólo un sentimiento natural cultivado por el espíritu, y que la educación ennoblece, sino que es una inclinación natural en el hombre. Pretendían que quedara clara la idea de que la Patria es la reunión de muchas familias, por ello la autoridad de cada familia está representada por los padres. Las autoridades que velan por el bien de un pueblo deben ser consideradas como los padres de la patria. Por consiguiente, los pueblos están obligados a tener para sus autoridades el mismo respeto y obediencia que los niños deben a sus padres.

Los niños tienen los padres que la naturaleza les ha dado, pero los pueblos tienen por autoridad los gobiernos que ellos quieren. La forma de gobierno es uno de los elementos:

por los cuales se mide el adelanto de los pueblos por tal motivo, cuando un pueblo está muy atrasado, soporta el gobierno que se le impone. Se hace saber que hay dos formas principales de gobierno: republicana y monárquica. En una república democrática como México, donde no hay distinción de clases puede ascender al poder todos los ciudadanos que sobresalen por su talento, por su instrucción y por sus virtudes. Teniendo como ejemplo de esto al

---

<sup>30</sup> *Ibid.*, pp. 139-140.

benemérito Benito Juárez, indio de raza pura, que llenó de gloria a nuestra patria, haciendo reflejar sobre ella los hechos gloriosos con que se distinguió su gobierno.<sup>31</sup>

### LA CONSTITUCIÓN

En la obra de la instrucción cívica de Correa, señala que las niñas deben instruirse y aprender “las leyes fundamentales de nuestra Constitución”. En el siglo XIX, “crear una ciudadanía informada y responsable fue una de las principales razones para el establecimiento de un sistema de escuela pública y para hacer que la educación fuera obligatoria”.<sup>32</sup> Esta preocupación también tiene a la par una consecuencia: la evolución de los derechos humanos, hecho que sin duda viene a reforzar al desarrollo de la educación, estos dos elementos sociales dan un sentimiento de pertenencia a la formación ciudadana que descansa en dos supuestos concatenados; la necesidad que tienen los Estados y los sistemas políticos democráticos de cohesión social y legitimidad, y la necesidad que tienen los niños y jóvenes de educarse como ciudadanos.

26

---

Correa señala que la educación cívica supone una fuerza cohesiva capaz de apoyar la identidad nacional y una dimensión práctica capaz de modelar el comportamiento, así la:

Democracia moderna se relaciona particularmente con las revoluciones francesas y estadounidense, pero es hasta el siglo XIX que se registra una difusión amplia de la escuela pública de

---

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 144.

<sup>32</sup> *El contexto histórico de la formación ciudadana*, p. 15: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3563/4.pdf>. [Consulta: 01 julio de 2018].

carácter laico, encargada de formar ciudadanos por medio de una educación básica gratuita a toda la población. Por ello el curso de instrucción cívica, educación cívica o civismo de la educación básica. En el caso de México, los constructores del sistema educativo nacional en el siglo XIX se inspiraron en las ideas de otros países. La idea de contar con un cuerpo de conocimientos destinados a capacitar a los futuros ciudadanos para el ejercicio de la democracia se retoma, como hemos mencionado, a la Revolución Francesa, que da origen al Estado moderno como lo conocemos y a la conversión de la educación en servicio público (educación universal de carácter obligatorio, uniforme y laico).<sup>33</sup>

Por primera vez se definió la competencia del Estado respecto a la educación y se habló de instrucción cívica y política para los estudiantes desde la primaria. Con la Constitución de 1857, las Leyes de Reforma de 1857-1861 y la Ley Lerdo de 1874, quedaron definidos los ámbitos de competencia de la Iglesia y el Estado, así como el carácter libre y laico de la enseñanza. La noción de educación cívica que prevaleció en este tiempo fue la de fomentar valores patrios hacia la nueva nación, mediante la creación de símbolos, mitos y héroes que favorecieran los lazos sociales y en instruir la población sobre las reglas urbanas y las normas de convivencia social.

El segundo libro corresponde al *Compendio de Instrucción cívica. Para uso de las Escuelas elementales y superiores de la República Mexicana*, cuyo autor es Juan de la Torre, él señala que la instrucción cívica en las escuelas primarias tienen una importancia trascendental porque

---

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 32.

prepara al niño para el ejercicio de la ciudadanía inculcándole todos los principios que debe conocer e inspirándole las virtudes que deben adornarle cuando llegue a la categoría de ciudadano para que pueda ser un miembro útil a la sociedad en que vive.<sup>34</sup>

El autor señala que la enseñanza de la instrucción cívica corresponde al conjunto de conocimientos que debe tener todo ciudadano para que pueda conocer los derechos que le corresponden, así como también las obligaciones que tiene para con la sociedad en que vive:

Como es una sociedad cuyos miembros habitan un territorio común, obedecen a un mismo gobierno y a unas mismas leyes. Pueblo es la reunión de todos los ciudadanos, sin distinción de clases ni categorías. Ciudadano es cada miembro del cuerpo social, que tiene la facultad de ejercer los derechos políticos.<sup>35</sup>

De igual forma Torres señala que el hombre es un ser racional e inteligente. El cual debe de vivir en familia, unido así a la mujer e hijos. Considera que la familia es el primer centro social de la humanidad en donde se concentran los sentimientos de amor, de respeto, de reconocimiento, que forman el encanto de la vida; y que los lazos de sangre se estrechan cada vez más por las relaciones de afecto entre los miembros de la familia.

Otro elemento que el autor resalta es la Patria, entendida ésta como el lugar en que se nace y a la vez el territorio en donde sus

---

<sup>34</sup> Juan de la Torre, *Compendio de Instrucción cívica. Para uso de las Escuelas elementales y superiores de la República Mexicana*, México, Librería Nacional, 30ª Edición, 1897, p. 1.

<sup>35</sup> Juan de la Torre. *Op. cit.*, p. 2.

habitantes forman una familia separada de las otras por los vínculos de sangre, pero unida por los lazos de la humanidad. Menciona los deberes del patriota resaltando el respeto y la obediencia hacia las autoridades que la gobiernan y contribuyendo gustosamente para los gastos públicos.<sup>36</sup>

Por otra parte, se acentúa que para tener una patria grande, fuerte, rica y respetada, “es necesario que sus hijos sean buenos, inteligentes y virtuosos. Deben tener presente también que si son perezosos en la escuela si son perversos, egoístas, apáticos e ignorantes, serán con el tiempo malos ciudadanos, de los que su patria se avergonzará y sólo servirán para rebajarla y deshonorarla”.<sup>37</sup> De tal forma que la escuela es el segundo hogar, y el maestro el jefe y de los condiscípulos sus hermanos. Las obligaciones del niño también fueron puntualizadas por la instancia educativa, y las obligaciones de los alumnos fueron:

Amar, respetar y obedecer a sus maestros; profesarles gratitud como a sus segundos padres, puesto que ellos cuidan del cultivo de su inteligencia y perfeccionamiento de su educación, para que puedan ser útiles a sí mismos a su familia y a su patria. A su vez la escuela donde los niños concurren con el objeto de instruirse en la lectura, escritura, aritmética, moral, geografía, historia en las nociones de las ciencias físicas y naturales, y en todas las materias propias para iniciarlos en los conocimientos que más tarde deben constituir su instrucción científica, artística y literaria.<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 50.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 52.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 34.

Sin duda la etapa de la historia de la educación que nos ocupa es trascendental para la evolución de la educación en nuestro país, porque arrebató de las manos del clero y del ejército el control de la educación ejercida por estas instituciones durante muchos siglos: la educación confesional ya había hecho mucho daño a la niñez de esta época. Al asumir el poder los políticos liberales tuvieron la oportunidad de poner en práctica las tendencias más progresistas de la educación.

#### CONCLUSIÓN

La instrucción primaria en las niñas y niños mexicanos, durante los años 1867-1897 nos muestran las ideas pedagógicas que se inclinaron por una educación moderna donde es preciso hacer notar que la educación que proponía el nuevo estado, era una educación integral, y cuando incluyen la educación cívica en los programas de estudio se pretende formar a los ciudadanos no sólo en lo intelectual, sino ética y moralmente, previendo que esta formación era la base para la transformación de nuestro país a una nueva república bajo los principios que enarbolaban los liberales con Juárez y una legión de sobresalientes librepensadores.

De igual forma se debe destacar la importancia de los libros de texto de la época, ya que son un claro ejemplo de las propuestas y que ellos fueron uno de los elementos que ayudaron a educar a niñas y niños a través de los discursos escritos e imágenes formado el ideal social y racional de la época.

### Referencias

- Bazat, Milada, *Historia de la Educación durante el Porfiriato*, México, COLMEX, 1995.
- Colección de leyes, decretos, Reglamentos y disposiciones sobre instrucción pública vigentes en el Distrito Federal y territorios de Tepic y Baja California*. México, Tip. El libro Diario, 1893.
- Correa Zapata, Dolores, *Moral e instrucción cívica para la escuela mexicana*. México, Imprenta de Eduardo Dublan, 1895.
- Díaz Covarrubias, José, *La Instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción Primaria, Secundaria y la Profesional en la República*. México, Imprenta del Gobierno, 1875.
- Ley orgánica de Instrucción Primaria expedida por ejecutivo del estado en 5 de marzo de 1897*. Zacatecas, Tip, Del Hospicio de Niños en Guadalupe, 1897.
- Mejía Mancilla, Lorena, *Empoderamiento femenino a través de La Mujer Mexicana a finales del siglo XIX y principios del XX*. Hist. educ. anu., Ciudad autónoma de Buenos Aires, Vol. XVII, No. 2, dic. 2016, p. 2. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772016000200010&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772016000200010&lng=es&nrm=iso). [Consulta: 09 julio de 2018].
- Memorias del primer Congreso higiénico- Pedagógico reunido en la ciudad de México el año de 1882*, México, Imprenta del Gobierno, 1883.
- Hernández Bernal, Diego, *La instrucción pública en la reconstrucción de la República (1867-1876)*. <https://www2.politicas.unam.mx/sae/wp->



content/uploads/2014/09/IPReconstruccionDeLaRepublica.pdf.

[Consulta: 09 julio de 2018].

*Segundo Congreso Nacional de Instrucción. Informe y resoluciones*, México, Imprenta de Francisco Díaz de León, 1891.

Torre, Juan de la, *Compendio de Instrucción cívica. Para uso de las Escuelas elementales y superiores de la República Mexicana*. México, Librería Nacional, 30ª Edición, 1897.

Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*, COLMEX, 1970.

Menéndez Martínez, Rosalía y Víctor Gómez Gerardo, *Clima, raza y civilidad en los textos escolares del siglo XIX*, Disponible en: [www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/areas/area\\_09.htm](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/areas/area_09.htm) [Consulta: 09 julio de 2018].

ROGELIO JIMÉNEZ MARCE\*



## **LAS IDEAS EVOLUCIONISTAS DE ANDRÉS MOLINA ENRÍQUEZ**

Dentro de la historiografía de la revolución mexicana, Andrés Molina Enríquez ocupa un lugar de primera magnitud, pues se le ha considerado uno de los grandes adalides de la reforma agraria. En la mayoría de las obras de Molina Enríquez, se advierte acerca de la necesidad de hacer una transformación general del país, y esa transformación sólo se podía llevar a cabo, entre otras cosas, si se fraccionaba la gran propiedad rural. Lo que resulta interesante de este pensador es que pasó de la palabra a la acción, al grado que llegó a empuñar las armas con la intención de que sus propuestas se llevaran a cabo, aunque fuera por medio de la vía armada. Es de advertir que Molina Enríquez fue un prolífico escritor en cuyos textos se puede encontrar la influencia de Herbert Spencer y de Hippolyte Taine, mismas que le permitieron explicar la realidad que vivía y esbozar, entre otras cosas, una teoría racial cuyo sustento se encontraba en el mestizaje. Este trabajo se divide en tres partes. En la primera se hace un esbozo biográfico de Molina Enríquez, en la segunda se expone su visión acerca de

---

\* Miembro del Sistema Nacional de CONACYT, Nivel II. Es doctor en Antropología por el Instituto Mora. Actualmente se desempeña como profesor del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Velez Pliego". rojimarc@yahoo.com.mx.

la evolución y en la tercera se muestra cómo aplicó esa idea evolutiva a la realidad mexicana, a fin de proponer soluciones a las problemáticas que se vivían.

#### EL HOMBRE

Andrés Molina Enríquez nació el 2 de agosto de 1866 en Jilotepec, Estado de México y murió en Toluca el 1 de agosto de 1940. Desde su niñez demostró grandes dotes intelectuales, razón por la cual fue becado por el Ayuntamiento de Jilotepec para estudiar en el Instituto Científico y Literario de Toluca. Concluidos sus estudios preparatorios, se trasladó a la Ciudad de México, en 1884, para estudiar en la Escuela Nacional de Jurisprudencia, lugar en el que tendría contacto con Jesús Urueta, Francisco Olaguíbel y Jorge Vera Estañol. En el gobierno de José Vicente Villada estuvo a cargo de la Dirección de Fomento y de la Oficialía Mayor de la Secretaría de Gobierno. En una de las ausencias del gobernador Villada, el Congreso lo nombró gobernador interino. Su experiencia como Juez de Letras en Sultepec, El Oro y Tlalnepantla, se plasmaría en *El evangelio de una nueva reforma* (1897), texto en el que propuso cambiar la legislación agraria y realizar una reforma fiscal que limitara la influencia de la gran propiedad. En 1901 regresó a la ciudad de México con la intención de establecer un bufete, al mismo tiempo se dedicó a publicar artículos en periódicos como *El Siglo XX*, *El Partido Liberal*, *El Tiempo* y *El Imparcial*.<sup>39</sup> En

---

<sup>39</sup> “Prólogo” en Andrés Molina Enríquez, *La propiedad agraria en México*, México, Gobierno del Estado de México, 1987, p. 10; Arnaldo Córdova, “El pensamiento social y político de

1902 fue nombrado socio honorario de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística. En su discurso de ingreso, publicado con el nombre *La cuestión del día. La agricultura nacional*, Molina planteaba que Porfirio Díaz había resuelto el problema político que aquejaba al país, pero se requería atender la problemática económica, en específico, la referente a la agricultura nacional cuya decadencia era consecuencia de la inexistencia de un sistema de riego y de vías de comunicación que permitieran la distribución de las materias primas.<sup>40</sup>

Sus planteamientos sobre la irrigación se podían observar en textos como *Estudio de distribución de las aguas entre la Federación y los Estados*, *Proyecto de Ley de aprovechamiento de aguas*, *Reglamento para la Ley de aprovechamiento de aguas* y *Reglamento de creación del crédito irrigacional*. Su conocimiento en este rubro propició que los gobiernos de Chihuahua y Nuevo León le encargaran la redacción de sus respectivos proyectos de ley del agua, y en 1908, la Secretaría de Fomento le solicitó

---

Andrés Molina Enríquez”, en Andrés Molina Enríquez, *Los grandes problemas nacionales*, México, Ediciones Era, 1991, pp. 21-22; Moisés González Navarro, *Sociología e historia en México (Barreda, Sierra, Parra, Molina Enríquez, Gamio, Caso)*, México, El Colegio de México, 1985, p. 40; James L. Hamon y Stephen R. Niblo, *Precursores de la revolución agraria en México. Las obras de Wistano Luis Orozco y Andrés Molina Enríquez*, México, SEP, 1975, p. 68; Laura Angélica Moya, “Andrés Molina Enríquez: una sociología de la raza”, en *Sociológica*, v.9, n. 26, 1994, p. 2. Molina concluyó sus estudios de Jurisprudencia hasta 1901, pues tuvo que hacerse cargo de la notaría de su padre, quien sufría una grave enfermedad. Arnaldo Córdova considera que este hecho fue clave para explicar el pensamiento de Molina Enríquez, pues se percató del proceso de concentración de tierra que se vivía en el Estado de México y que contaba con la anuencia de las autoridades municipales.

<sup>40</sup> Andrés Molina Enríquez, *La cuestión del día. La agricultura nacional*, Discurso pronunciado el 26 de junio de 1902 por el señor Licenciado [...] al ser recibido como socio

que elaborara un “Proyecto de Ley Federal de Aguas”.<sup>41</sup> Estas temáticas serían retomadas en una serie de folletines, publicadas en el periódico *El Tiempo* en 1905, titulados “Estudios de Sociología Mexicana” en los que retomaba sus planteamientos sobre la agricultura, la gran propiedad, la irrigación y la raza. La importancia que le otorgó a la raza, como sustento del desarrollo social, se pondría en evidencia en el texto *La Reforma y Juárez. Estudio Histórico-sociológico* (1906), en el que planteaba que la historia era producto de un encadenamiento de hechos que se insertaban en el panorama de la evolución universal. A la par se generaba un proceso de selección colectiva que determinaba el curso de los acontecimientos, merced a las acciones de los grandes hombres. Bajo la inspiración de Taine, Molina consideraba que para entender el proceso histórico, se deberían tener en cuenta la acción de tres factores: la raza, el medio geográfico y el momento histórico.<sup>42</sup> Su postura crítica sobre el problema agrario se volvería a poner de manifiesto en 1908, pues con motivo del Congreso Católico celebrado en la ciudad de México, Molina advirtió que sus organizadores, los criollos conservadores, no buscaban mejorar las condiciones agrícolas y de trabajo en las haciendas.

En 1909 Molina publicó *Los grandes problemas nacionales* que centraba su atención, entre otras cosas, en el problema agrario. Sus

---

honorario de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, México, Imprenta “La Española”, Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, 1902, pp. 9-14.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>42</sup> Andrés Molina Enríquez, *La Reforma y Juárez. Estudio histórico sociológico*, México, Tipografía de la viuda de Francisco Díaz de León, 1906, pp. 1-2.

planteamientos serían criticados por Esteva Ruiz en el periódico *La Reelección*, pues consideraba que la raza no modificaba a la sociedad, sino que ésta era la que transformaba a aquella.<sup>43</sup> Tras la caída del régimen de Díaz, el escritor creyó que se podría dar una solución inmediata al problema de la tierra, pero las circunstancias políticas le mostraron que no obtendría una respuesta, razón por la que se levantó en armas, el 13 de agosto de 1911, bajo el amparo del Plan de Texcoco que pedía el desconocimiento del gobierno de León de la Barra y proponía la confiscación de las propiedades cuya extensión fuera superior a 2 000 hectáreas.<sup>44</sup> Ante el fracaso de la rebelión, Molina fue encarcelado en la Penitenciaría de la Ciudad de México, lugar en el que escribió *Filosofía de mis ideas sobre reformas agrarias*, texto en el que se defendió de las acusaciones de Wistano Luis Orozco que decía que su pretensión de expropiar tierras era absurda por dos razones: no lo permitía el artículo 27 de la Constitución y resultaba atentatoria contra los principios de la propiedad privada. Sin embargo, Andrés advertía que la expropiación de tierras resultaba prioritaria para evitar que se detuviera el impulso reformista revolucionario.<sup>45</sup> En el gobierno de Venustiano Carranza

---

<sup>43</sup> Moisés González Navarro, *Sociedad y Cultura en el Porfiriato*, México, CONACULTA, 1994, pp. 119-159.

<sup>44</sup> Andrés Molina Enríquez, "Filosofía de mis ideas sobre reformas agrarias", en Jesús Silva Herzog, *La cuestión de la tierra. 1910-1911*, México, Secretaría de la Reforma Agraria, Centro de Estudios Históricos del Agrarismo en México, 1981, pp. 220 y 251-254. Molina esbozó sus ideas sobre la expropiación de tierra en el "Proyecto de Ley sobre el fraccionamiento y colonización de la propiedad grande de la República" y en la "Ley de desamortización por expropiación de las grandes propiedades territoriales de la República".

<sup>45</sup> Wistano Luis Orozco, "La cuestión agraria", en Jesús Silva Herzog. *Op. cit.*, pp. 199 y 223-225, 251.253; Gonzalo Aguirre Beltrán, "Introducción", en Ricardo Flores Magón. *Antología*,

desempeñó diversos puestos: jefe del Departamento de Etnología del Museo Nacional, representante de la Secretaría de Hacienda en la Comisión Nacional Agraria, jefe de la Dirección de Bosques, abogado consultor de la Dirección de Aguas, abogado consultor del Banco de Guanajuato, abogado de la Caja de Préstamos para la Irrigación y jefe del Departamento de Compilación de Leyes de la Suprema Corte de Justicia de la Nación.<sup>46</sup>

A la par que desempeñaba esos puestos, Molina continuaba con sus labores de análisis de la realidad social que dieron con fruto los libros *El problema de la Colonización Federal* (1920), *El artículo 27 de la Constitución Federal* (1922), *La clasificación de las ciencias fundamentales* (1922), el cual proponía una nueva clasificación de la ciencia basada en dos principios: la ciencia se ocupaba de la existencia concreta de los hechos positivos en el mundo material, y la evolución era el principio clasificador de las ciencias. Las ciencias humanas se dividían en dos áreas: la antrópica o antropología que estudiaba los fenómenos de la naturaleza orgánica de los grupos humanos; y la étnica o etnología que estudiaba la naturaleza social del grupo humano. Esta división resultaba de suma importancia, pues todo asunto humano debía contemplar la relación entre individualidad y colectividad, misma que, según Herbert Spencer,

---

México, UNAM, 1980, p. XVI. Es interesante señalar que la propuesta de Molina no resultaba tan radical, si se le comparaba con la que hacía Ricardo Flores Magón, quien buscaba que se realizara la expropiación inmediata de todo tipo de propiedad agraria, pues alegaba que no había situaciones intermedias ni posibilidades de transacción.

constituía la esencia del proceso social.<sup>47</sup> Otros de sus textos fueron *Ideología revolucionaria. El agrarismo como base de nuestro nacionalismo* (1931), *La Revolución Agraria de México* (1932), *Los ejidos de Yucatán y el Henequen* (1934), *Una nueva escritura común para los indios* (1935), *La guerra del pacífico* (1937) y *El ejido en Yucatán* (1937). De 1936 hasta 1940 fue magistrado superior de la Corte de Justicia de Toluca.<sup>48</sup>

#### EL EVOLUCIONISMO EN LA OBRA DE MOLINA ENRÍQUEZ

En *Los grandes problemas nacionales*, Molina presentaba una visión panorámica de la situación económica y social del país, a fin de proponer soluciones que resolvieran las distintas problemáticas que afectaban a la sociedad.<sup>49</sup> El autor consideraba que la sociedad era un organismo conformado por diversos agregados que desarrollaban una mutua

---

<sup>46</sup> James L. Hamon y Stephen R. Niblo, op. cit., p. 62; Álvaro Molina Enríquez, "Prólogo", en *Antología de Andrés Molina Enríquez*, México, Ediciones Oasis, 1969, pp. 13-14.

<sup>47</sup> Andrés Molina Enríquez, *La clasificación de las Ciencias Fundamentales*, México, Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía, 1935, pp. 3-4, 40, 52, 57-68; Jay Rumney, *Spencer*, México, FCE, 1944, p. 25. Molina señalaba en este libro que iba a escribir dos folletos titulados "La Nueva Antropología" y "La Nueva Etnología", en los cuales iba a ampliar con mayor detalle las ideas que exponía sobre la antropología. La intención de esos folletos era demostrar que la antropología se podía constituir en una ciencia, misma que ocuparía el lugar de la Sociología. Además, Molina señalaba que la teoría de la evolución podía constituir el fundamento de lo que llamaba las ciencias de la asociación humana.

<sup>48</sup> Andrés Molina Enríquez, *La propiedad agraria en México*, México, Gobierno del Estado de México, 1987, pp. 197-199; Arnaldo Córdova, *Op. cit.*, pp. 56-57.

<sup>49</sup> Andrés Molina Enríquez, *Los grandes problemas nacionales*, México, ediciones Era, 1991, p. 127. Molina señalaba que sus ideas se basaban en la observación directa de los hechos, por lo que no se podían considerar simples especulaciones.



dependencia entre sí.<sup>50</sup> Para mantener a la sociedad se debía buscar el equilibrio mecánico entre las partes, lo cual se lograba a través de la “fuerza formatriz interna” que actuaba sobre las condiciones externas que se presentaban, de tal manera que se generaba un “equilibrio especial” que determinaba la arquitectura de la sociedad. Sin embargo, la igualdad de condiciones no creaba las mismas formas orgánicas y en caso de serlo, ésta no era absoluta. Así, se garantizaba la gradual desaparición de las sociedades débiles, condición ineludible del progreso de la humanidad pues el estado social de un agregado humano era un resultado de la relación de la selección individual y la colectiva. Como el desarrollo orgánico dependía de la vinculación entre lo individual y lo social, la disgregación social ocurría cuando se destruían las relaciones armónicas que constituían la base del organismo social. Para conservar las fuerzas de cohesión social, mismas que mantenían la unidad del grupo y permitían su evolución progresiva, se debía contar con una organización integral sustentada en la raza, pues ésta era una agrupación de unidades humanas con idénticos caracteres morfológicos que eran producto de su adaptación al medio.<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> Herbert Spencer, *Los primeros principios*, Madrid, Librería de Fernando Fé, 1905, pp. 25-26; Harry Burrows Acton, “Evolución y progreso. Herbert Spencer”, en Yvon Belaval (dir.), *La Filosofía en el siglo XIX*, México, Siglo XXI editores, 1996, p. 362. Spencer planteaba que el modelo de organismo biológico podía servir para estudiar a la sociedad desde dos perspectivas: la sociedad entendida como sistema con estructuras y funciones, y la sociedad con un nivel de evolución social determinado por su diferenciación estructural.

<sup>51</sup> Andrés Molina Enríquez, *Los grandes problemas nacionales*, México, ediciones Era, 1991, pp. 102-103, 359-360, 368-370.

Como la finalidad de la evolución orgánica era lograr la adaptación al medio, un organismo alcanzaba la perfección cuando lo lograba. Así, la evolución era el resultado de la selección individual (supervivencia de los miembros más aptos) y colectiva (supervivencia de los grupos sociales más aptos). La adaptación al medio ambiente era fundamental para conseguir el desarrollo social, pues en un primer momento la naturaleza dominaba sobre la sociedad y cuando se lograba el predominio de la sociedad, entonces la lucha se desarrollaba entre formas de vida colectiva que gozaban de las mismas condiciones de armonía social, lo cual permitía la conformación de grupos con un estado superior de integración y se alcanzaba una mayor complejidad en el panorama evolutivo general. Así, se creaban dos sistemas de fuerzas: uno que buscaba reincorporar a las razas y otro en el que confluían los elementos de razas distintas. Cuando la presión selectiva concluía, la selección se trasladaba al interior del nuevo grupo con la intención de que lo homogéneo se volviera heterogéneo y lo simple, complejo. Estas ideas reflejaban la influencia de Herbert Spencer, quien decía que lo heterogéneo y lo complejo formaban las condiciones básicas del progreso.<sup>52</sup> En este nuevo proceso de selección, la fuerza integral del grupo eliminaba lo individual con lo que se formaban estados extensos e integrados. Molina reconocía que la selección colectiva restringía la libertad individual, pero ello resultaba necesario para lograr la integración de la vida social. Eliminar la libertad tenía una doble consecuencia: los individuos mostraban una menor adaptación al medio,

---

<sup>52</sup> Herbert Spencer, *Op. cit.*, pp. 293-294.

pero la integración entre razas permitiría que se alcanzara, tras lograr el equilibrio entre lo social y lo individual, la evolución superorgánica, fin último al que toda sociedad aspiraba a llegar.<sup>53</sup>

Para Molina, la alimentación constituía la base fundamental del “esfuerzo orgánico”, motivo por el cual era indispensable prestar atención a la producción de cereales que permitía obtener el oxígeno y el carbono necesarios para la pervivencia de la humanidad. El avance evolutivo de un grupo social se explicaba por el tipo de alimentación. Las sociedades primitivas que recurrían a la recolección mostraban un estado raquítico que mejoró con la aparición de la ganadería, aunque ello no significó que se cubrieran las necesidades básicas de carbono. La verdadera revolución agrícola fue la introducción de cereales en la dieta alimenticia, pues se garantizó el crecimiento de la población al contar con una fuente constante de carbono. Las sociedades más importantes se desarrollaron en las zonas de cereales e influyeron en aquellas que tenían un menor grado de evolución. Cuando la población tenía problemas derivados de la demanda de alimentos, se recurría al desplazamiento de los más aptos para que éstos se adaptaran a las condiciones de un medio distinto, quienes a su vez comenzaban a pugnar por extender su territorio, misma

---

<sup>53</sup> *Ibid.*, pp. 103-104, 346-347, 405; Harry Burrows Acton, *Op. cit.*, p. 360. Harry Burrows Acton plantea que Spencer no era un filósofo del optimismo, puesto que creía que el punto culminante de la evolución era el equilibrio. Sin embargo, el equilibrio era inestable por lo que la disolución seguía a la evolución.

que dependía, en cierta medida, de la fuerza de cohesión que alcanzara ese grupo.<sup>54</sup>

#### LOS PROBLEMAS PARA CONSTITUIR UNA SOCIEDAD EVOLUCIONADA

En el caso particular de la sociedad mexicana, Molina indicaba que se debía realizar una retrospectiva histórica que permitiera comprender la marcha evolutiva de la sociedad. La sociedad mexicana se encontraba en el estado orgánico, es decir, en el punto intermedio de la clasificación que, propuesta por Herbert Spencer, consideraba tres niveles: inorgánica, orgánica y superorgánica.<sup>55</sup> México se encontraba en un estado intermedio debido a dos factores: no se había logrado consolidar el equilibrio de las unidades componentes del cuerpo social y existía un problema agrario que se debía resolver. Para comprender la problemática agraria, se debía tener en cuenta la relación entre raza y medio que se expresaban en relaciones de propiedad particulares, mismas que cambiaban de acuerdo con cada uno de los momentos históricos: la época prehispánica, la época colonial y la de la constitución de la nación como entidad independiente. En la época prehispánica, se podía identificar tres grupos: los de desarrollo avanzado que se asentaban en la zona de producción de cereales, los del Sur con un menor grado evolutivo y los del Norte que eran grupos primitivos. Molina

---

<sup>54</sup> Andrés Molina Enríquez, *Los grandes problemas nacionales*, México, ediciones Era, 1991, pp. 74-77, 364-365.

<sup>55</sup> Herbert Spencer, *Op. cit.*, pp. 280-281; Andrés Molina Enríquez, *La Reforma y Juárez. Estudio Histórico-Sociológico*, México, Tipografía de la Viuda de Francisco Díaz de León, 1906, p. 3.

no se mostraba satisfecho con la idea de que se debían clasificar los grupos en salvajes, barbaros y civilizados, sino que el desarrollo evolutivo dependía de la relación que los grupos sociales establecían con su territorio. Así, los de la zona de producción se encontraban en el período de posesión, los del Sur en el de ocupación y los del Norte no conocían el derecho territorial. Con la conquista española se creó una nueva situación, pues se unieron dos pueblos que tenían desarrollos evolutivos diferentes. Aunque los indígenas fueron reducidos a la servidumbre, esta situación se tornaría benéfica en función de que les permitió salir del atraso.<sup>56</sup>

En los primeros años del dominio español no se generó ningún problema respecto a la propiedad territorial, pues los conquistadores establecieron un derecho de dominación. El que se les concediera tierras a los indígenas permitió que éstos se incorporaran al proceso evolutivo. Molina identificaba cuatro tipos de derechos patrimoniales otorgados por el monarca: la merced, la posesión, la ocupación precaria y la ocupación definitiva. De la primera se derivó la gran propiedad, mientras que los otros constituyeron la base de la propiedad comunal. El problema respecto a la propiedad fue ocasionado por el arribo de numerosos españoles, pues no existían marcos legales que controlaran las diversas clases de propiedad

---

<sup>56</sup> Andrés Molina Enríquez, *Los grandes problemas nacionales*, Op. Cit., pp. 83, 90-91, 355; Andrés Molina Enríquez, *La cuestión del día, La Agricultura nacional*, Discurso pronunciado el 26 de junio de 1902 por el señor Licenciado al ser recibido como socio honorario de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, México, Imprenta "La Española", Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, 1902, pp. 12-13. Molina consideraba que la principal zona de cultivo de los cereales se encontraba ubicada en el Distrito Federal y los estados de Tlaxcala, Hidalgo, México, Querétaro, Puebla, Guanajuato, Aguascalientes, parte de San Luis Potosí, Michoacán, Zacatecas y Jalisco.

que se formaban (la ocupación precaria, la ocupación definida, la propiedad comunal indígena y la comunal española). El que la propiedad individual deviniera en comunal significaba un proceso de involución. Como propietarios privados individuales sólo quedaron los peninsulares, los criollos señores y la Iglesia, mientras que entre los propietarios comunales se encontraban los indígenas, los mestizos y los propietarios agricultores. Aunque la Corona buscó resolver el problema a través del sistema de Composiciones, éstas sólo generaron una nueva fuente de propiedad territorial.<sup>57</sup> Tras la independencia, Molina identificaba tres grandes momentos: la desintegración, la transición y la integración. El período de desintegración inició con la guerra de independencia y culminó con la proclamación del Plan de Ayutla. Se caracterizó por profundos cambios, pues una buena parte de la propiedad adquirió carácter privado y una mínima parte se constituyó en baldía bajo el amparo de la soberanía nacional.

Tras la expulsión de los españoles se conformaron cuatro grupos de acción: los criollos, el clero, los mestizos y los indígenas. Los criollos se dividieron en “señores” (de tendencia conservadora) y agricultores (de creencias moderadas). Del clero emergieron los reaccionarios y de los mestizos emanaron los liberales. Los indígenas fueron los únicos que no modificaron su condición. El período de transición comenzó con el plan de

---

<sup>57</sup> Andrés Molina Enríquez, *La cuestión del día, La Agricultura nacional*, Discurso pronunciado el 26 de junio de 1902 por el señor Licenciado, al ser recibido como socio honorario de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, México, Imprenta “La Española”, Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, 1902, pp. 92-95.

Ayutla y concluyó en el gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada. Se caracterizó por el ascenso del grupo de los mestizos al poder, lo cual se logró por la supremacía militar más que por los intereses económicos. Mestizos y criollos se unieron para modificar las condiciones de la propiedad, pero la Iglesia no resultó tan afectada como sí ocurrió con las de los indígenas. Aunque las leyes de desamortización y de nacionalización contribuyeron a modificar el régimen de propiedad heredado de la Colonia, Molina creía que éstas no contaban con elementos para realizar una verdadera transformación, en virtud de que los “criollos nuevos” lograron adquirir la mayor parte de las propiedades desamortizadas a la Iglesia, mientras que los mestizos sólo tuvieron acceso a las tierras de las corporaciones civiles y de las propiedades comunales indígenas. La política de desamortización generó dos consecuencias: una negativa (los indígenas quedaron desamparados ante la “voracidad” de los demás grupos y se consolidó la gran propiedad de origen colonial) y una positiva (se formó una nueva clase propietaria integrada por criollos nuevos y los mestizos). La inexistencia de una clase media propietaria de tierra impidió que se sentaran las bases de una paz duradera.<sup>58</sup>

El tercer período, el integral, estaba representado por el gobierno de Díaz, el cual se caracterizaba por la concentración del poder en una sola persona, situación necesaria en un contexto en el que se necesitaba

---

<sup>58</sup> Andrés Molina Enríquez, *Los grandes problemas nacionales*, Op. Cit., pp. 106-111, 115-117; Andrés Molina Enríquez, *La Reforma y Juárez. Estudio Histórico-Sociológico*, México, Tipografía de la Viuda de Francisco Díaz de León, 1906, p. 59.

dominar a todos los elementos que integraban a la nación. Se debía tener en cuenta que en el mismo territorio convivían razas distintas, tanto por su origen, su edad evolutiva y su participación en la distribución de la riqueza nacional. Para lograr su objetivo, Díaz recurrió a dos estrategias: en el plano social a la amistad como lazo de cohesión entre los grupos, sin tener que recurrir a argumentos como el patriotismo o el deber. Al igual que Spencer, Molina estaba convencido de que la amistad y la simpatía eran el fundamento de los sentimientos sociales. Y en el plano político a la dictadura que era el único medio por el cual se podía evitar trastornos que pusieran en peligro la constitución de la patria. Como la dictadura de Díaz se dirigía a las facultades de acción más que a las personas, Molina consideraba que el general era un “hombre único” por haber logrado pacificar a una nación compuesta de distintos pueblos y diversas formas de organización social.<sup>59</sup> Para consolidar la etapa integral se requería

---

<sup>59</sup> Andrés Molina Enríquez, *Los grandes problemas nacionales*, *Op. Cit.*, pp. 136-147, 151, 422-424, 434-435; Andrés Molina Enríquez, *La Reforma y Juárez. Estudio Histórico-Sociológico*, México, Tipografía de la Viuda de Francisco Díaz de León, 1906, pp. 23, 33, 47; Jay Rumney, *Op. cit.*, p. 69; Moisés González Navarro, *Sociología e Historia*, pp. 14, 40. La admiración de Molina Enríquez por Porfirio Díaz se había patentado en sus “Notas sobre la política del general Díaz” publicadas en 1897. En ese escrito, Molina elogiaba la habilidad política de Díaz que no sólo buscaba respetar la Constitución, sino que también había logrado concentrar un poder que estaba dividido. En *La Reforma y Juárez*, Molina destacaba que las condiciones del medio, de la raza y del momento histórico justificaban la presencia de un gobierno despótico, aunque éste se encontraba limitado por leyes y códigos que estaban inspirados en la justicia, tal y como había sucedido con el gobierno virreinal. Molina señalaba que en la historia de México se podían identificar tres gobiernos que tenían un carácter coactivo e integral: el virreinal, el de Santa Anna y el de Díaz. Es importante señalar que Molina se inscribía en la corriente de intelectuales que defendían el régimen de Díaz, en este mismo caso se encuentra Justo Sierra y los “científicos”, quienes pensaban que la dictadura de Díaz era necesaria por ser la verdadera constitución social que requería el país.



modificar la situación agraria prevaleciente en el país, único modo en el que se podría llegar a la constitución de la patria como un todo homogéneo, pues la forma más tangible de la cohesión social se expresaba en el progresivo perfeccionamiento de los derechos de propiedad, misma que, en el caso mexicano, estaba dividida en gran y pequeña propiedad. La gran propiedad estaba en manos de los criollos, tanto “señores” como “nuevos”, que crearon un tipo de “feudalismo rural”.<sup>60</sup>

Ellos no veían la posesión de la tierra como un fenómeno productivo, sino que era un asunto de prestigio personal, motivo por el cual no se realizaban inversiones, tanto nacionales como extranjeras, en un rubro que carecía de futuro. Con la desaparición de la gran propiedad, según Molina, se podría impulsar la libre circulación de la tierra que redundaría en el incremento de la pequeña propiedad, la cual resultaba más productiva, aunque se contara con una menor inversión de capital. La división de la gran propiedad debía comenzar en la zona productora de cereales, pues ésta limitaba el crecimiento de la población. La división no debía hacerse por medio de contratos de arrendamiento o por el fraccionamiento de las propiedades, pues se beneficiaría a los criollos y se perjudicaría a los mestizos, lo cual redundaría en una ruptura del equilibrio de los elementos de raza y con ello, se comprometería el porvenir de la nación. Para alcanzar el éxito en la reforma de la gran propiedad, se debían

---

<sup>60</sup> Andrés Molina Enríquez, “La Gloriosa Cruzada del Mayab”, en Andrés Molina Enríquez, Félix Palavicini y Enrique González Aparicio, *El Ejido en Yucatán*, México, Editorial México Nuevo, 1937, pp. 21-22. En “La gloriosa cruzada del Mayab”, Molina señalaba que la

emitir leyes que igualaran las condiciones impositivas y que permitieran hacer una justa división de la tierra. Era indispensable que el interés social predominara sobre el privado. Aunque la transformación del sistema de propiedad traería innumerables beneficios para la sociedad en su conjunto, Molina estaba convencido de que se debía hacer de forma gradual y no de forma generalizada, sino aplicable a ciertas propiedades. Este proceso debía hacerse de manera pacífica, pero no descartaba la posibilidad de que se tuviera que realizar una revolución para llevarla a cabo, única manera de evitar que el país cayera en una etapa involutiva que pondría en peligro a los mexicanos frente a otros grupos más desarrollados.<sup>61</sup>

El escritor estaba convencido de que la división de la gran propiedad no resolvería el asunto, pues se tenía que buscar el fortalecimiento de la pequeña propiedad, a través de la regularización de los títulos de propiedad y de establecer una extensión adecuada que permitiera su cultivo en condiciones óptimas. También se debía atender el problema de la propiedad comunal indígena, pues se les percibía como un grupo homogéneo sin advertir que los pueblos no eran iguales, ni

---

oposición entre propiedad individual y colectiva formaba la verdadera urdidumbre de la historia nacional.

<sup>61</sup> Andrés Molina Enríquez, *Los grandes problemas nacionales*, *Op. cit.*, pp. 152-155, 377; Arnaldo Córdova, *Op. cit.*, pp. 18 y 20. En la crítica que Wistano Luis Orozco realizó contra el sistema de la gran propiedad, se destacaba que ésta era improductiva, razón por la cual proponía que se realizara una reforma pues la propiedad bien repartida contribuiría a la prosperidad de la sociedad, mientras que la tierra acumulada en pocas manos conducía a la ruina. El alegato de Wistano fue recogido por los autores del programa del partido liberal, quienes denunciaban que la acaparamiento de riqueza era una de las causas de la miseria en la que vivía el país.

compartían los mismos derechos de propiedad. Para que el régimen comunal diera pasó a la propiedad privada, se debían reformar los procedimientos notariales, es decir, sólo validar la titulación notariada y no la administrativa, la privada y la sucesoria. La extensión de las políticas de titulación facilitaría la incorporación de todos los tipos de posesión en el registro público de la propiedad, con lo cual se evitarían los abusos que se cometían con aquellos que no tenían títulos legales. Asimismo, sugería que se realizara un estudio especial para determinar la situación jurídica de los terrenos baldíos, lo que implicaba hacer cambios en materia constitucional pues los Estados y la Federación no podían poseer bienes propios. En este entendido, proponía que se promulgara una ley de carácter federal que reglamentara los bienes públicos y otra que especificara la manera en qué se iban a asignar los terrenos baldíos. Con estas disposiciones se podría hacer que la propiedad pública y la privada logaran la igualdad en el plano civil, además de que se definiría qué se debía considerar un terreno baldío.<sup>62</sup>

Molina consideraba que se necesitaban reformas en el régimen de propiedad, en los procedimientos notariales y en los impuestos para garantizar la identidad, seguridad y absoluta igualdad de la propiedad en el plano jurídico, condición ineludible para estimular una política crediticia que impulsara el crecimiento de la producción agrícola. Para ello se

---

<sup>62</sup> Andrés Molina Enríquez, *Los grandes problemas nacionales*, *Op. cit.*, pp. 164-165, 173-176, 179-186, 191-196, 214-215, 225-235; Andrés Molina Enríquez, *La Reforma y Juárez. Estudio Histórico-Sociológico*. México, Tipografía de la Viuda de Francisco Díaz de León, 1906, p. 30.

instalarían bancos hipotecarios que realizaran préstamos, tanto a la pequeña como a la gran propiedad, con la intención de fomentar la instalación de sistemas de irrigación que ayudarían a extender el cultivo de cereales y con ello, impulsar el crecimiento de la población. Para que el sistema de irrigación rindiera frutos, se necesitaba la unión de los esfuerzos de los particulares, el Estado y la Federación. El Estado debía apoyar con la concesión de subvenciones en efectivo durante cinco años, así como promulgar leyes que facilitaran el aprovechamiento de las aguas públicas y privadas, pues desde su perspectiva no se había logrado establecer una política que delimitara la jurisdicción sobre las aguas. Molina creía que la resolución de la problemática de la tierra ayudaría a solucionar los demás asuntos que aquejaban a la nación. Uno de los principales era el crecimiento de la población en el país. El autor consideraba que existían tres núcleos de poblamiento: los de la zona productora de cereales que congregaba el mayor número de habitantes, los que se encontraban en las “regiones neutrales” que carecían de condiciones para multiplicar a la población, y los de las “regiones dispersadoras” en los que ésta no aumentaba, sino que disminuía a causa de la dispersión.<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> Andrés Molina Enríquez, *Los grandes problemas nacionales*, *Op. cit.*, pp. 237-243, 248, 259, 268-269, 276 y 300-305; Andrés Molina Enríquez, *La cuestión del día. La Agricultura nacional*, *Op. cit.*, Discurso pronunciado el 26 de junio de 1902 por el señor Licenciado [...] al ser recibido como socio honorario de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, México, Imprenta “La Española”, Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, 1902, pp. 19-20 y 22-24. Desde 1902, Molina planteaba que era necesario estimular a los particulares para que establecieran sistemas de riego por medio de un sistema de préstamos. Sin

Los grupos de población mostraban una nueva diferenciación social, pues la “casta superior” estaba conformada por los elementos extranjeros; la siguiente por los criollos nuevos, políticos, conservadores y clero; después seguían los mestizos y, por último, los indígenas. Estos grupos representaban 17 clases, doce de ellas eran altas, una media y cuatro bajas. En este esquema, cinco clases sostenían el peso de la sociedad. La distribución desigual provocaba problemas como concentración de la riqueza; conservación de la gran propiedad; ausencia de políticas que favorecieran a los pequeños propietarios, propietarios comunales y rancheros; e incapacidad para incentivar la producción interna. Pese a lo anterior, Molina estaba convencido de que la población mexicana era una unidad colectiva,<sup>64</sup> en la que destacaba su fuerte “individualidad colectiva” que le permitía sostenerse en su lucha selectiva contra los demás grupos. Para fortalecer la unidad nacional, se debía recurrir a los elementos propios de la nación y evitar la inmigración, propuesta que cuestionaba una idea promovida por el liberalismo que consideraba la inmigración como el remedio de los males de México. De acuerdo con Molina, la promoción de la inmigración recurría a una “ilusoria imagen”, pues ni ellos lograrían crear las condiciones para el progreso en virtud de que el medio no era favorable, situación que provocaría que los

---

embargo, Molina advertía que los Estados y la Federación debían tomar parte en ese proyecto, a fin de los particulares se desalentaran ante el costo de la instalación del riego. Molina también sugería que los Estados establecieran una legislación que dictaminara cuáles aguas se podían utilizar y en qué cantidad.

inmigrantes se convirtieran en “unidades inferiores”. Para que la colonización fuera efectiva, se requería la división de la gran propiedad, pero si se realizaba esta medida, se frenaría la dispersión de la población nacional y con ello, se volvería innecesaria la inmigración.<sup>65</sup>

Si se lograba el desarrollo de las diversas razas que conformaban a la nación, se podría llegar al ideal de la patria como unidad, lo cual significaba la vinculación de las “condiciones del hogar”, esto es resolver el problema de la propiedad, y la “unidad del ideal” que incluía elementos como la religión, el tipo, las costumbres, la lengua, el grado de desarrollo evolutivo y los deseos y aspiraciones del grupo. Todo lo anterior redundaría en la constitución de una raza única, asunto que se tornaba prioritario para garantizar el progreso de la nación. Molina advertía que la población mexicana estaba compuesta por tres razas: los indígenas, los mestizos y los criollos. Aunque los criollos tenían el mayor grado de coherencia interna, por tener una mejor preparación y ser aptos para la acción social, no podían convertirse en los dirigentes de la nación porque despreciaban a las otras dos razas y porque sólo se interesaban por cuidar

---

<sup>64</sup> Andrés Molina Enríquez, *Los grandes problemas nacionales*, *Op. cit.*, p. 322. Molina también utilizaba la palabra “socioetnología” que era el estudio de un pueblo en sus relaciones con los demás grupos humanos.

<sup>65</sup> Andrés Molina Enríquez, *Los grandes problemas nacionales*, *Op. cit.*, pp. 327-333; Moisés González Navarro, *Sociedad y Cultura*, p. 159; Laura Angélica Moya, *Op. cit.*, pp. 4-5. El pensamiento de la época planteaba que las razas aborígenes eran un obstáculo para la civilización, por lo que se pedía la inmigración europea. En algunos casos, las posturas llegaron a ser extremistas. Por ejemplo, Enrique Creel decía que se necesitaban cinco indígenas para cumplir el trabajo de un solo europeo, Matías Romero y Carlos Díaz Dufoo señalaban que sólo eran necesarios cuatro, mientras que Bulnes bajaba la cantidad a tres por cada uno de los indios.

los intereses de los extranjeros. Ante esta perspectiva, se debía buscar la unión de los indígenas con los mestizos, pues compartían rasgos de naturaleza antropológica y de fuerza selectiva. Los indígenas podían considerarse un “organismo superior” en virtud del proceso de selección que les permitió adaptarse a los medios más inhóspitos. Su “eficacia de resistencia” los hacía superiores a las razas blancas que mostraban una “eficacia de acción”.<sup>66</sup> La fuerza de los indígenas y mestizos también radicaba en sus hábitos alimenticios sustentados en el maíz. Su afirmación tendía a debatir las afirmaciones de Francisco Bulnes respecto a que el bajo nivel evolutivo de los pueblos hispanoamericanos se debía a su alimentación. Para lograr el adelanto social, se debía cambiar la dieta del maíz por la del trigo.<sup>67</sup>

En el caso de los mestizos, Molina los consideraba como indígenas modificados por la sangre española, lo que los volvía el grupo étnico más interesante del compuesto social pues en ellos se apreciaba la unidad de origen, de religión, de tipo, de lengua, de aspiraciones y de deseos. Como los mestizos conformaban el núcleo constitutivo de la población, ellos no

---

<sup>66</sup> Andrés Molina Enríquez, *Los grandes problemas nacionales*, *Op. cit.*, pp. 368, 386-391; Andrés Molina Enríquez, *La Reforma y Juárez*, *Op. cit.*, pp. 17, 20 y 24. En *La Reforma y Juárez*, Molina destacaba que una sociedad homogénea se dividía en capas superpuestas y que las diferencias de grado evolutivo entre cada una de ellas respondían a las diferentes formas de organización.

<sup>67</sup> Andrés Molina Enríquez, *Los grandes problemas nacionales*, *Op. cit.*, pp. 342-345; Andrés Molina Enríquez, *La Reforma y Juárez*. *Op. cit.*, p. 14; Francisco Bulnes, *El porvenir de las naciones latinoamericanas ante las recientes conquistas de Europa y Norteamérica. (Estructura y evolución de un continente)*, México, El pensamiento vivo de América, s. f.e., pp. 9-40. La teoría racial bulnesiana también proponía que la humanidad basaba su crecimiento en el dominio de una raza por la otra.

sólo debían tener el poder político sino buscar la integración de los diversos grupos raciales, de tal manera que los indígenas y los criollos se debían volver mestizos y con ello, garantizar la unidad del estado evolutivo. Molina reconocía que la tarea no resultaría sencilla, pues los criollos pasarían por un proceso de involución y los indígenas tendrían que adelantar su desarrollo.<sup>68</sup> Lo anterior muestra que el escritor se apegaba a la idea spenceriana de que se podían eliminar algunos estados intermedios para lograr el avance evolutivo, idea que explicó con mayor detalle en *La clasificación de las ciencias fundamentales*, libro en el que mencionaba que la evolución era la expresión de la actividad constante de los pueblos en el terreno de los hechos positivos. No todos los grupos sociales seguían una trayectoria común, pues ésta se determinaba por el medio, de tal manera que la evolución se presentaba como una expansión progresiva y la involución como una concentración selectiva depuradora. En este sentido, no se podía hablar de atraso, adelanto, inferioridad o superioridad, sino de diversidades infinitas que coexistían dentro de la armonía general del conjunto, sin que una impidiera el desenvolvimiento de la otra. Así, no se

---

<sup>68</sup> Andrés Molina Enríquez, *Los grandes problemas nacionales*, *Op. cit.*, pp. 351-352, 357-358 y 404; Andrés Molina Enríquez, *La Reforma y Juárez*, *Op. cit.*, p. 25; Moisés González Navarro, *Sociología e historia*. p. 6. Molina se deslindaba de algunos positivistas que veían a la educación como el medio ideal para borrar las diferencias raciales. Este pensador advertía que la educación no sólo no corregía la desigualdad evolutiva, sino que contribuía al retraso racial en el desarrollo evolutivo, tal como ocurrió con los frailes que no lograron alfabetizar a los indígenas con éxito.



podía hablar de una evolución única, natural y progresiva, sino de diversos estadios de desarrollo que operaba en la sociedad.<sup>69</sup>

Aunque la fusión del criollo con el indígena sería un retroceso aparente, la homogeneidad resultante permitiría la aceleración del progreso evolutivo,<sup>70</sup> tal como se podía corroborar tras el establecimiento de la igualdad civil como consecuencia de la forma republicana de gobierno. La desaparición de las diferencias raciales y la articulación de aquellos elementos que conformaban a la nación, como las costumbres, tendría una doble consecuencia: se lograría el equilibrio social y se encaminaría a la sociedad a su engrandecimiento progresivo.<sup>71</sup> La consolidación de México como nación se tornaba imprescindible para garantizar su existencia frente a los otros países, lo cual se podía conseguir de dos formas: por las condiciones de su defensa material y de composición de su fuerza militar; y por el desarrollo, unidad y fuerza de su espíritu. Como los mestizos constituían una raza superior, en caso de un

---

<sup>69</sup> Andrés Molina Enríquez, *Clasificación de las Ciencias Fundamentales*, México, Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía, 1935, p. 5; Andrés Molina Enríquez, *Los grandes problemas nacionales. nacionales*, *Op. cit.*, pp. 132, 395; Andrés Molina Enríquez, *La Reforma y Juárez. Estudio Histórico-Sociológico. nacionales*, *Op. cit.*, p. 31; Jay Rumney, *Op. cit.*, pp. 18, 67. Molina consideraba que era absurda la destrucción deliberada de los grupos débiles, pues todos eran capaces de crear nuevas formas de cultura.

<sup>70</sup> Jay Rumney, *Op. cit.*, pp. 84 y 236. Spencer advertía que la mezcla de dos razas podía determinar la relativa heterogeneidad u homogeneidad de las unidades que constituían el agregado social. Así, dos razas que no se mezclaban producían un estado de equilibrio inestable. También había problemas si dos se cruzaban, pero no se adaptaban a las instituciones sociales. En cambio, el resultado era positivo si las dos diferían poco en su conformación, pues ello llevaba a un progreso en la heterogeneidad.

<sup>71</sup> Andrés Molina Enríquez, *Los grandes problemas nacionales*, *Op. cit.*, pp. 396-400, 406-410, 419-420, 427. Molina señalaba que otros factores que podían ayudar a la unificación

enfrentamiento con Estados Unidos existía la posibilidad de resistirlos y quizá vencerlos, pues los americanos representaban la avanzada evolución mientras que los mestizos constituían la adelantada evolución. Estas ideas mostraban que Molina conocía aquellas corrientes sociológicas de la segunda mitad del siglo XIX, en las que se planteaba el concepto de raza como un sujeto biológico y social. Un ente natural en el que encarnaba la lucha por la vida y la selección natural. En este sentido, la lucha de razas se proclamaba como la forma última que cobraba la evolución en el mundo moderno cuyo punto final era el predominio de las razas superiores. Y para que México estuviera en ese ámbito debía resolver sus problemas relativos al orden económico (reparto de la tierra), social (crecimiento de la población) y evolutivo (igualdad entre las razas), lo cual garantizaría que se llegara al siguiente escalón de la escala evolutiva.<sup>72</sup>

#### A MANERA DE CONCLUSIÓN

Los problemas que se exponen en el libro de Andrés Molina Enríquez se basan en una triple lógica: lo que fue, lo que es y lo que debería ser. El planteamiento de Molina Enríquez obedecía a la idea spenceriana de que, para conocer por completo un objeto de estudio, era necesario entender lo que había sucedido en el pasado, lo que pasaba en el presente y lo que se esperaba para el futuro. Bajo esta lógica, Molina buscaba tener los

---

eran la organización de los mestizos, la revisión del sistema nacional de leyes electorales y una reforma de la legislación.

<sup>72</sup> Andrés Molina Enríquez, *Los grandes problemas nacionales*, *Op. cit.*, pp. 100, 352-354, 412-416 y 432; Arnaldo Córdova, *Op. cit.*, p. 35.

elementos necesarios que le permitieran comprender la forma cómo se había desarrollado la sociedad y él por qué de los problemas que la aquejaban. Molina establecía una línea evolutiva que no seguía un desenvolvimiento único, sino que, por el contrario, ésta se modificaba de acuerdo con la acción conjunta de la raza, del medio geográfico y del momento histórico. Es decir, Molina reconocía que había un trasfondo evolutivo que no era de orden unilineal. Los pueblos no pasaban por los mismos estadios de desarrollo en orden natural y progresivo, tal y como lo había propuesto Lewis Henry Morgan en su clasificación de barbarie, salvajismo y civilización, sino que cada uno se desarrollaba de acuerdo con sus capacidades, lo que evidenciaba que había distintos grados evolutivos. Para lograr la homogeneidad de las razas, Molina proponía que todas se unificaran bajo la égida de la mestiza había demostrado tener los mayores atributos. Al igual que la mayoría de los pensadores positivistas mexicanos, Molina era un determinista racial que buscaba el predominio de la mestiza a través del “hibridismo”. La exaltación del mestizo se enmarcaba en la lógica del pensamiento liberal que enaltecía a este grupo, tal como se puede ver en el *México: su evolución social*, obra dirigida por Sierra, en la que se presentaba al mestizo como la raza superior creadora de la nación.<sup>73</sup>

No se debe descartar que la postura de Molina constituyera una refutación a Francisco Bulnes, quien señalaba que la raza blanca era

---

<sup>73</sup> Laura Angélica Moya, “México: su evolución social, 1900-1902. Aspectos teóricos fundamentales”, en *Sociológica*, Vol. XIV, No. 41, 1999, pp. 134-136.

superior por su alimentación consistente en trigo. El autor buscaba demostrar que los mestizos se podían considerar superiores tanto por su constitución física como por la mental, lo cual se demostraría en caso de que se produjera un conflicto racial, pues Molina estaba convencido que la raza mestiza derrotaría a la blanca. Las ideas de Molina muestran que su interpretación biológica de la sociedad ponía a la selección como el punto final del proceso. Resulta interesante entender la manera en que Molina aplicó los modelos evolutivos a la realidad mexicana, a fin de comprender cuáles eran los problemas que la aquejaban y proponer soluciones que permitieran que el país alcanzara el progreso.

### *Referencias*

- Acton, Harry Burrows, “Evolución y progreso. Herbert Spencer”, en Belaval, Y. (dir.) *La Filosofía en el siglo XIX. Vol. 8*, México, Siglo XXI editores, 1996.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo, “Introducción”, *Ricardo Flores Magón. Antología*, México, UNAM, 1980, pp. III-LVI.
- Bulnes, Francisco, *El porvenir de las naciones latinoamericanas ante las recientes conquistas de Europa y Norteamérica. (Estructura y evolución de un continente)*, México, El pensamiento vivo de América, s.f.e.

González Navarro, Moisés, *Sociología e historia en México (Barreda, Sierra, Parra, Molina Enríquez, Gamio, Caso)*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1985.

\_\_\_\_\_, *Sociedad y Cultura en el Porfiriato*, México, CONACULTA, 1994.

Hamon, James L. y Stephen R. Niblo, *Precursores de la revolución agraria en México. Las obras de Wistano Luis Orozco y Andrés Molina Enríquez*, México, SEP, 1975.

Molina Enríquez, Álvaro, "Prólogo", *Antología de Andrés Molina Enríquez*, México, ediciones Oasis, 1969, pp. 3-14.

Molina Enríquez, Andrés, *Clasificación de las Ciencias Fundamentales*, México, Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía, 1935.

\_\_\_\_\_, "Filosofía de mis ideas sobre reformas agrarias", en Jesús Silva Herzog, *La cuestión de la tierra. 1910-1911*, México, Secretaría de la Reforma Agraria, Centro de Estudios Históricos del Agrarismo en México, 1981.

\_\_\_\_\_, La cuestión del día. La Agricultura nacional. Discurso pronunciado el 26 de junio de 1902 por el señor Licenciado...al ser recibido como socio honorario de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, México, Imprenta "La Española", Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, 1902.

\_\_\_\_\_, "La Gloriosa cruzada del Mayab", en Andrés Molina Enríquez, Félix Palavicini y Enrique González Aparicio, *El ejido en Yucatán*, México, editorial México Nuevo, 1937.

\_\_\_\_\_, *Los grandes problemas nacionales*, México, ediciones Era, 1991.

\_\_\_\_\_, *La propiedad agraria en México*, México, Gobierno del Estado de México, 1987.

\_\_\_\_\_, *La Reforma y Juárez. Estudio Histórico-Sociológico*, México, Tipografía de la Viuda de Francisco Díaz de León, 1906.

Moya, Laura Angélica, "Andrés Molina Enríquez: una sociología de la raza", en *Sociológica*, Vol. IX, No. 26, 1994, pp. 1-18.

\_\_\_\_\_, "México: su evolución social, 1900-1902. Aspectos teóricos fundamentales", en *Sociológica*, Vol. XIV, No. 41, 1999, pp. 127-156.

Orozco, Wistano Luis, "La cuestión agraria", en Silva Herzog, J. (comp.), *La cuestión de la tierra. 1910-1911*, México, Secretaría de la Reforma Agraria, Centro de Estudios Históricos del Agrarismo en México, 1981.

"Prólogo", en Andrés Molina Enríquez, *La propiedad agraria en México*, México, Gobierno del Estado de México, 1987, pp. 9-11.

Rumney, Jay, *Spencer*, México, FCE, 1944.

Spencer, Herbert, *Los primeros principios*, Madrid, Librería de Fernando Fé, 1905.

CRISTINA CRUZ CARVAJAL<sup>1</sup>



## LA BÚSQUEDA DE LA IDENTIFICACIÓN MUSICAL EN EL MÉXICO POSREVOLUCIONARIO. DE LO REGIONAL A LO NACIONAL

### INTRODUCCIÓN

Históricamente, México ha pasado por situaciones inestables, derivadas de procesos políticos, sociales y económicos. Desde la conquista hasta el siglo XX, la mala administración, la pobreza, el lento crecimiento, los conflictos internos y externos dificultaron que se creara una identidad de lo que significa ser mexicano, y por ello, no se establecieron las bases de lo que identificara a México, tanto en otros países, como entre los estados que conforman la República Mexicana.

La misma diversidad cultural del país tendió a obstaculizar la identidad del mexicano. Piense el lector, en cómo en la actualidad, concibe a una persona del norte, cómo concibe a alguien del centro, del sur, o del sureste. Y también piense el lector en la forma en que se

---

<sup>1</sup> Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT, Nivel C. Es doctora en Sociología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Actualmente se desempeña como profesora en la Licenciatura en Relaciones Internacionales de la BUAP.

concibe al mexicano en el presente. Esa misma diversidad, tan variada en estilos gastronómicos, de vestimenta, y musical, que compete para el presente texto, obstaculizó la formación de una identidad a nivel nacional.

Esta falta de identidad, afectada por la enorme diversidad, también se expresó en lo musical. Los distintos estilos musicales que se expresan en el país presentaron el obstáculo en torno a la definición de identidad a nivel nacional. Fueron las élites, quienes desde años antes al movimiento de independencia comenzaron a legitimar, como lo muestra la siguiente cita:

Cuando los historiadores de la música mexicana se refieren a los inicios de la música popular mexicana, se remiten por unanimidad al año 1785 como la primera aparición pública y notoria de los famosos “sonecitos del país” durante el virreinato de don Fernando de Gálvez, o sea, 24 años antes del grito de Dolores. [...] Según relata Olavaría y Ferrari en su *Reseña histórica del teatro en México*, en el Gran Teatro Coliseo de la Metrópoli las autoridades se vieron obligadas a acceder a una petición general: incluir al lado de las tonadillas españolas, los populares “sonecitos del país”. Gracias al anhelado permiso, aquel público, ávido de escuchar música propia, pudo disfrutar con su dotación habitual de violines, arpa, mandolones, salterios y guitarrones, la música que desde hacía más un siglo ocupaba el primer lugar en las preferencias de los nacidos en el país. La afición por aquellos cantos y bailes había simbolizado por largo tiempo una actitud independentista, y así lo consideraban los comerciantes, terratenientes y la nobleza criolla. Los más alarmantes sucesos apuntalaban sus temores: los brotes



independentistas se sucedían unos a otros, los levantamientos y sublevaciones en Nayarit, Santa Fe y el célebre complot de los *Machetes* de Orizaba eran el preludio de una revolución general.<sup>2</sup>

Poco a poco, comenzó en México la aceptación a la música popular, impuesta por las élites, además que es indispensable que la música sea aceptada, ya que, en caso contrario, caerá en el olvido y desaparecerá. De acuerdo con Nettl: Desde mucho tiempo atrás ha tenido amplia aceptación la idea de que la música folklórica está estrechamente asociada con un pueblo, una nación o una cultura. En algunas lenguas, “música folklórica” y “música nacional” se dicen de una misma manera. Ese concepto popular se sitúa completamente en el extremo opuesto del que considera que la música es un “lenguaje universal” Bajo el concepto de unir nación y estilo musical subyace la idea de que la música folklórica de una nación debe reflejar de algún modo las características internas de su cultura, los aspectos esenciales de su vida emocional, su propio yo.

#### DEL PORFIRIATO A LA POSREVOLUCIÓN

Las bases de la identidad a través de la música mexicana, de acuerdo con especialistas, y con estudios propios, se pueden encontrar en el periodo conocido como Porfiriato (1876-1911). En esos años, México pasó a una

---

<sup>2</sup> Yolanda Moreno Rivas, *Historia de la música popular mexicana*, México, CONACULTA-Alianza Editorial Mexicana, Colección Los Noventa, 1979, p. 72.

relativa estabilidad derivada de la represión que instauró el presidente Porfirio Díaz. En ese largo gobierno, Díaz buscó las formas de establecer lazos comerciales y de reconocimiento internacional, principalmente con Estados Unidos. En 1904, se trataron buscar elementos de identificación, a partir de que, en ese año, México participó con un pabellón en la Exposición Universal de San Luis. De acuerdo con diversos historiadores y especialistas en cultura mexicana, el presidente Díaz y sus allegados tuvieron la dificultad de elegir lo que representaría a México, dado su diversidad, pero también el poco crecimiento que para esos años presenciaba el país. El mismo término de artesanía, era visto de manera distinta en esos años, ya que, para ese entonces, las artesanías eran objetos de uso cotidiano, y, sin embargo, se presentaron en la Exposición. A partir de ese año, es posible sentar las bases de la búsqueda de la identificación de México.

El Porfiriato provocó y significó el ingreso de México a la modernidad del siglo XX es por ello que las escuelas de música trataron de imitar las corrientes del Viejo Mundo, cuyo fin era el fortalecimiento del desarrollo cultural de la clase alta mexicana. Cabe mencionar que las escuelas de música siguieron este camino de dirigirse hacia las corrientes europeas, dado que el presidente Díaz, tenía predilección por la cultura francesa, de ahí que las clases altas del país tendieran a repetir estos gustos, que hasta en música se expresaron.

En 1901, el pianista y compositor Miguel Lerdo de Tejada, hombre extremadamente inquieto y emprendedor, fundó su Orquesta Típica y vistió de charros a sus músicos para distinguirlos de quienes sólo interpretaban música europea. Sin embargo, la tendencia imperante era tan fuerte que ni el mismo Lerdo de Tejada logró escapar de ella. Los músicos-charros causaban admiración, pero sus instrumentos seguían fluyendo música de estilo europeo. El propio Lerdo compuso muchas canciones (*Perjura*, la más popular de ellas) en las cuales la calidad es tan elevada como obvia su inspiración europeizante. Paradójicamente, aún en los momentos del mexicanismo más provocador y recalcitrante, y a pesar del rechazo abierto a las influencias europeas –tantas veces declarado por Chávez o Revueltas–, la música mexicana no salía fuera del ámbito de la música occidental.

*Vais a ver cuánta china poblana y qué número de charros de utilería. Será preciso pedir alquilados los trajes de Miguel Lerdo. Se van a acabar las lentejuelas de la capital, pero no importa [...]*<sup>3</sup>  
“La Orquesta Típica de Miguel Lerdo de Tejada –a quien hace referencia la cita—se distinguía por el atuendo charro de sus integrantes y fue muy común en la época que se encargara de recibir con su música a los diplomáticos extranjeros, como representación de “lo típicamente mexicano”.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> *Excelsior*, 6 de junio de 1921, p. 3.

<sup>4</sup> Tania Carreño King, “*El Charro*”. *La construcción de un estereotipo nacional (1920-1940)*, México, INEHRM, 2000, p. 21.

Las fiestas del Centenario de la Consumación de la Independencia fueron pretexto para dar vuelo a los aires nacionalistas y se convirtieron en una de las expresiones oficiales más significativas de esta búsqueda de definiciones de “lo mexicano”. En los círculos oficiales e intelectuales, en la prensa y en el teatro, se hicieron referencias constantes a esta búsqueda simbólica de la nacionalidad mexicana. Mientras los *charros* y las *chinas* se consolidaron como los estereotipos capaces de identificar a todo el país, es decir, se conformaron como estereotipos nacionales; las tehuanas y los tarascos apelaron a la cultura popular de localidades un tanto más limitadas, por lo que podrían ser considerados como estereotipos regionales. Sin embargo, todos en su conjunto eran capaces de integrarse como elementos centrales del “alma nacional” ya que representaban al actor fundamental de la obra del nacionalismo cultural: el pueblo.

Dentro de México fueron determinantes las expectativas creadas por la Revolución Mexicana; la revaloración del arte indígena o prehispánico, el fermento de la nueva creación plástica nacional y la inclinación estatal hacia la socialización de la cultura y la educación. No exageraríamos si dijéramos que el problema mayor de la música mexicana ha sido el de la modernidad. En México, desde el siglo XIX, ningún artista ha sido moderno por nacimiento

Sin embargo, la Revolución Mexicana frenó esta búsqueda de identidad musical. A pesar de ello, la inestabilidad estructural que generó

el movimiento armado creó elementos que poco a poco fueron definiendo lo que es y lo que era México. A través de imágenes y de fotografías, de grabados, de caricatura política, de la prensa, y hasta de los corridos, se fue creando la base de lo que significaba culturalmente el país. De aquí, es posible reflexionar sobre cómo estos elementos basados en la Revolución permean hasta la actualidad. Uno de ellos, deriva de la figura del charro:

El charro forma el centro de este universo. Él entretiene al público con su cantar prolongar y guitarra jugar, su traje elegante, y sus *charrerías espectaculares*. El charro es enseguida machista y elegante. Él mantiene equilibrio aristocrático y esplendor mientras va desplegando habilidades ecuestres finamente afiladas que a menudo requieren la gran fuerza. Su traje típico incluye pantalones detalladamente bordados y chaqueta, una camisa formal, botas de cuero finas con las espuelas, y sombreros elegantes, ancho-rebosados. Además, él también aventaja a la guitarra jugando y cantando. Un gran mujeriego también, el charro en la comedia ranchera da una serenata a menudo a su querida con las canciones mexicanas románticas más populares.<sup>5</sup>

Como se evidenció anteriormente, el mestizaje musical se muestra desde el siglo XIX, como claro ejemplo el caso de las bandas, que fueron influenciadas por ritmos europeos y estadounidenses, e instrumentos

---

<sup>5</sup> Anne Doremus, "Social Control in 'Golden Age', Mexican Film: The revolutionary Melodrama and the Comedia Ranchera", *Studies in Latin American Popular Culture*, 2001, Vol. XX, 2002, pp. 127-128.

extranjeros. Entre las canciones más conocidas de las bandas y orquestas se encuentra “Dios Nunca Muere” de Macedonio Alcalá, y “Cielito Lindo”. Embistiendo las reglas porfirianas de represión sexual, jerarquía social y exclusión, la Revolución fue una movilización cultural, estética y erótica de enormes proporciones consecuencias. En la Revolución, las bandas de música eran esenciales para celebrar la victoria, con canciones como “Jesuita de Chihuahua” que era una de las preferidas de Pancho Villa para la pelea.

De 1910 a 1920 se dio la revolución armada, luego sigue el ciclo largo en historiografía sobre la Revolución Mexicana, que va de 1920 a 1940. Paralela a ellas se dio otra gran revolución, pero en este caso fue de tipo cultural. En suma, durante los años veinte y treinta se descubrieron una relación entre mercado y cultura que funcionaba en ambas direcciones. Así, la Revolución Mexicana fue el movimiento que llevó a la nación de un orden a otro, ya que en materia musical fue la que inspiró himnos, corridos, cantos nacionalistas, etc., lo que dio lugar a que grandes compositores desarrollaran sus dones y plasmaran en papel nueva música en una época en la que se comenzaba a dar cambios en el sistema político de México.

Después del proceso de la Revolución, comienza una relativa estabilidad en México, que también va a ser estructural. En el país hubo y se “...muestra una especie de renacimiento asociado siempre al nacionalismo y a la resistencia en contra de la presencia cultural de la

lengua inglesa y la cultura norteamericana anglosajona”.<sup>6</sup> La música se convierte entonces en la parte testimonial de las historias acumuladas, y es como el eco de la gran historia: la que aparece allí en fulgores de imágenes sin tiempo. Por su parte, el Caribe se esfuerza entonces por recobrar su identidad, los fragmentos dispersos de cuando su unidad estalló rota en pedazos, dejando al descubierto indicios vivos a la vista, vestigios materializados en ritmos, instrumentos y mentalidades poéticas, y el Caribe va a influenciar a México a través de la música, al tiempo que nuestro país comienza a explorar su diversidad musical.

Por los años en que Anna Pavlova vino a México, es decir, ya entrado el siglo XX [enero de 1919] aún privaba, en los círculos “cultos” del país, el desprecio por lo propio, lo que aflora de manera singular en las críticas y reseñas periodísticas de la época, a través del hecho, prácticamente insustancial, de un jarabe mexicano, bailado por la gran Pavlova.<sup>7</sup> Ella decidió utilizar en sus presentaciones el género mexicano (conocido como los jarabes o la música ranchera, la música propiamente mexicana) tal vez por el homenaje que le realizaron las tiples mexicanas en su caluroso recibimiento. Ahí Anna Pavlova conoció la música nacional, y se interesó por el jarabe.

---

<sup>6</sup> Antonio García de León Griego, *El mar de los deseos. El Caribe hispano musical. Historia y contrapunto*, México, Siglo XXI/Universidad de Quintana Roo/UNESCO, 2002, p. 177.

<sup>7</sup> Josefina Lavalle, *El Jarabe... El jarabe ranchero o jarabe de Jalisco*, México, INBA-SEP, 1988, p. 59.

En el año 1921, el general Obregón, uno de los jefes de la revolución fue electo Presidente de México. Era un hombre de visión y quería enfrentarse a los importantes problemas nacionales, al mismo tiempo continuar con la exaltación nacionalista,<sup>8</sup> él es quien empieza a llevar a cabo, cambios que beneficiaron, tanto a su imagen, como al país. Por primera vez en la historia del país se dedicó un enorme presupuesto para educación pública, y un hombre de gran calibre como José Vasconcelos fue nombrado secretario. Atacó los problemas básicos de la educación, y no se olvidó de atender las cuestiones culturales de mayor altura. Un grupo de pintores, entre los que estaban algunos de los mejores —Orozco, Siqueiros y Rivera—dispusieron de las paredes de los edificios públicos para la pintura mural. Los pintores proclamaron que su propósito era pintar para el pueblo. Por su lado, los músicos continuaron su actividad, que fue reconocida incluso en el extranjero.

También es importante mencionar que la música constituía una función muy importante dentro de la sociedad, no sólo cumplía con su papel de cohesión nacional, de entretenimiento y baile; sino que muchas veces era ofrecida como regalo a los presidentes, como el siguiente ejemplo, unos sones dedicados a Pascual Ortiz Rubio, en épocas cuando el presidente sí recibía correspondencia y peticiones de parte de los ciudadanos.

---

<sup>8</sup> AGN, Ramo Presidentes Pascual Ortiz Rubio, Expediente 99/1393.



Si bien durante la década de los años veinte, el nacionalismo, por lo general, apela a una etiqueta que utiliza el Estado y que acríticamente aceptamos al utilizar también acríticamente el lenguaje que se nos impone. El caso del llamado nacionalismo musical en México, cuyos momentos más relevantes podrían ubicarse entre los años veinte y cincuenta del presente siglo no ha sido la excepción. Mucho se ha escrito e inventado sobre ese movimiento musical que sin duda le ha dado una imagen particular a México en la historia de las músicas universales. Pero también mucho de lo dicho en tono suyo ha servido para atrapar a determinados músico y ciertas expresiones musicales a partir de parámetros preestablecidos, tal como si se tratara de sujetar talentos y formas con una camisa de fuerza.

#### EL SURGIMIENTO DEL NACIONALISMO MEXICANO

El proceso de reconstrucción y consolidación del nuevo Estado posrevolucionario estuvo acompañado de una fuerte tónica nacionalista que tuvo expresiones en los diferentes espacios de la vida del país. El nacionalismo fue eje discursivo de los proyectos revolucionarios, como fue justificación de las rebeliones armadas que se vivieron en el periodo; fue argumento de muchas de las proposiciones artísticas y culturales, como fue expresión de los espacios populares. El nacionalismo cultural —o los nacionalismos culturales— que se vivió a partir de 1920 produjo un amplio catálogo de símbolos y mitos que intentó inventar “lo mexicano”, “lo propio”. Esta búsqueda de los valores nacionales, una búsqueda de

identidad, intentó ser resuelta a través de identificaciones visuales: el muralismo fue uno de los principales experimentos.

“La primera Misión Cultural de la Secretaría de Educación Pública se desarrolló en 1923 por iniciativa del ministro José Vasconcelos y con la asesoría de Gabriela Mistral. Desde entonces se enlistaba dentro del personal a un profesor... de canciones populares y orfeones...”.<sup>9</sup> De este modo, y como se observa, a mediano plazo, la música tuvo una importancia dominante a partir de que José Vasconcelos, primer secretario de educación y también responsable del lanzamiento del movimiento cultural nacionalista en su periodo al fungir como secretario, promovió la estética de la cultura mexicana, así, la elaboración de un repertorio de música nacional va a interesar no sólo a los compositores clásicos o de Arte como Julián Carrillo, Manuel M. Ponce y Carlos Chávez –por citar algunos– sino a otros músicos provincianos quienes se iniciaban tocando en las orquestas de su localidad, y eran poseedores de una expresión artística local.

Con Álvaro Obregón es con quien se sientan las bases del nacionalismo mexicano. Esta búsqueda se va a extender en el Maximato, hasta con el presidente Manuel Ávila Camacho, quien durante su gobierno también ayuda a desenvolver elementos nacionalistas a través de la música, y del cine. En esos los años de ese gobierno (1940-1946)

---

<sup>9</sup> Alberto Millán Chivite, *El costumbrismo Mexicano en las novelas de la Revolución*, España, Universidad de Sevilla, 1996, p. 16.

destaca la música clásica nacionalista, con Pablo Moncayo y Carlos Chávez, principalmente. Sin embargo, es Obregón quien sienta estas bases. Con él se conmemora por primera vez la Revolución Mexicana. Según Alan Knight, en esos años, como incluso pasa en la actualidad, no se sabía qué se conmemoraba. Obregón se convirtió en el presidente cuyo gobierno comienza a llevar actos que hasta hoy en día se siguen llevando a cabo, como las ceremonias escolares o las conmemoraciones de fechas importantes, como forma de identificación en México, así como de reconocimiento del pasado histórico. En ese gobierno es cuando se trata de retomar lo indígena, lo rural, el campo, a pesar de que el país comenzaba a pasar por una etapa de crecimiento. Ese nacionalismo, esa búsqueda de identidad sirvió para cohesionar a la población, después de la lucha armada, que fracturó al país por causas tan diversas: desde lo económico, hasta la gran cantidad de grupos armados.

De acuerdo con: “El oficio de un compositor, Joaquín Gutiérrez Heras”<sup>10</sup>

—¿Qué caracterizó al nacionalismo mexicano?

—Lo mismo que caracterizó al nacionalismo en otros países. El uso del material folclórico existente —melodías, ritmos, instrumentos— en forma de simples arreglos o, en el mejor de los casos, como un punto de partida para creaciones más abstractas. Afortunadamente, nuestro nacionalismo musical no se convirtió en una estética oficial compulsiva como el stalinismo, con todo y que el

---

<sup>10</sup> Entrevista con Joaquín Gutiérrez Heras, *Pauta*, número 32, octubre de 1989, p. 32.

*Huapango* de Moncayo o la *Sinfonía India* de Chávez se hicieron prácticamente obligatorios en los actos oficiales. Podría pensarse que nuestro nacionalismo está muy ligado al idealismo revolucionario de aquella época, pero hubo más músicos como Bernal Jiménez que siendo nacionalistas, tenían ideas políticas sumamente conservadoras.<sup>11</sup>

A partir de los años veinte, se trató también de que México ganara reconocimiento internacional. Anteriormente, se enunció que con Porfirio Díaz, nuestro país pasa por un proceso de fortalecimiento con distintos países, principalmente con Estados Unidos. A partir de esta década, se trata de que México, no sólo sea reconocido en torno a crecimiento, comercio, política, etc., sino también en el ámbito cultural. Es después de la Primera Guerra Mundial cuando México amplía sus relaciones exteriores, y trata de establecer fuertes principios en torno a política exterior, que incluyen lo referente a la cultura, en este caso, a la música.

Al respecto, debemos considerar que muchos de los gustos y decisiones de los presidentes, terminan afectando al resto de la población. A Obregón le interesaba la música, y entre la diversidad musical de México, le atraía el mariachi. Para esto, hay que considerar la riqueza cultural de México, que varía enormemente por estados y por

---

<sup>11</sup> Roberto García Bonilla, *Visiones Sonoras. Entrevistas con compositores, solistas y directores*, México, Siglo XXI/CONACULTA, 2001, p. 59.

regiones; así como el país es muy diverso hasta en acentos, también lo es en el ámbito musical. En el sureste encontramos la trova yucateca, en el bajío la música ranchera, se encuentran estilos distintos en el norte, en el sur.

Jaranas, sones, fandangos, huapangos, danzones, corridos, trovas, estilos regionales, que incluso toman influencias extranjeras, como las de Cuba o el Caribe. De esa diversidad musical, en ritmos, instrumentos y estilos, había que elegir algo que identificara a toda la nación. Como a Obregón le gustaba la música de mariachi, se elige este estilo musical como el representativo de la nación. Por su parte, la Revolución Mexicana, que se institucionaliza, también va a influenciar esta búsqueda de identidad de lo mexicano. Cabe mencionar que el traje que actualmente conocemos como de mariachi, era similar al de la policía rural, incluso el sombrero es un elemento que se refería al campo, a lo rural. Hasta Emiliano Zapata utilizó como parte de su indumentaria, vestimenta similar a la que ahora es de mariachi.

Álvaro Obregón, durante su gobierno, en donde la política, la sociedad, y la economía son relativamente estables, siente la necesidad de que algo identifique a México en diversos elementos, hasta en lo musical. Para esos años a España ya lo identificaba el flamenco, y a Argentina el tango, pero México todavía no tenía un estilo identificatorio en el ámbito internacional. De ahí, y por gustos personales, es que se elige al mariachi como el estilo representativo.

De acuerdo con Carlos Monsiváis, por acuerdo de millones de personas fue aceptado, pero no tuvo un desarrollo ligero, sino que fue manejado por las élites intelectuales, cineastas, músicos y compositores. Este estilo musical mexicano tuvo gran aceptación por la migración, así como por la difusión en los medios de comunicación. “El género ranchero todavía era del gusto de los “cosmopolitas” capitalinos, sobre todo, naturalmente, entre las familias de origen provinciano, que conformaban un buen porcentaje del total de las que habitaban en la ciudad. La malograda y grande Lucha Reyes, quien se suicidó precisamente en 1944, ocupaba un lugar preeminente entre las intérpretes de la música vernácula. Además de ella, el público aficionado escuchaba en presentaciones personales o en acetatos, cuya industria cobraba impulso, a gente como Los Hermanos Huesca, Los Tariácuri, Tata Nacho, Pepe Guízar, Jorge Negrete y al trío de Los Calaveras, entre otros.

De acuerdo al mismo Monsiváis, la canción ranchera es el gran golpe de una metafísica para las masas: allí está algo que sostiene reacciones y convulsiones ajenas al ámbito de la ciudad, o mejor, ajenas a cualquier ámbito concreto, ligadas a lo eterno, a la razón de ser profunda de la nacionalidad que se desdobra en la leyenda de la Fiesta y se transfigura entre copa y copa, la canción ranchera elige el estilo y la calidad de las emociones al alcance de su auditorio y opta por aquellas inscritas en la idea de rancho: “La música ranchera presencié un fuerte

desarrollo. Si la canción ranchera era bravía, se acompañaba de trompetas; si era romántica, de cuerdas y guitarras”.<sup>12</sup>

Las canciones regionales cumplían con una doble función:

sicológicamente otorgaba a los millones de provincianos recién avecindados en el Distrito Federal una posibilidad de identificación con estilos de canciones regionales. Comercialmente, esta añoranza campirana bien explotada, proporcionaba a los productores de películas la certeza de un taquillazo millonario si se empleaban las fórmulas y las dosis exactas de canciones de influencia regional.<sup>13</sup>

En el proceso de búsqueda de aquellos símbolos que sintetizaran y representaran “lo nacional”, “lo mexicano”, se comenzó por exaltar los valores regionales, las artesanías, los trajes típicos, el lenguaje popular, las canciones, el pasado prehispánico, etcétera. Sin embargo, poco a poco, los elementos característicos del centro-occidente de México y, específicamente, de la región tapatía, se impusieron como los rasgos típicos de identificación nacional sobre los otros elementos que ofrecía el repertorio nacionalista. La figura del charro acompañado de su china poblana apareció entonces como un clásico recurso para hacer referencia de lo mexicano.

---

<sup>12</sup> Yolanda Moreno Rivas, *Historia de la música popular mexicana*, México, CONACULTA-Alianza Editorial Mexicana, Colección Los Noventa, 1979, p. 16.

<sup>13</sup> *Idem*.

Es claro que para principios de la década de los veinte la figura del charro comenzaba a imponerse como un estereotipo de “lo mexicano”, y su presencia, cada vez más recurrente en los actos organizados por el gobierno, nos habla, por lo pronto, de una intención cohesionadora del grupo gobernante en aras de las aspiraciones centralistas del Estado nacional.<sup>14</sup> De esta manera, la pluralidad étnica y regional del país era reducida, a través del estereotipo, a un molde determinado. En este sentido Roger Bartra dice: “La idea de que existe un sujeto único de la historia nacional —el mexicano— es una poderosa ilusión cohesionadora, su versión estructuralista o funcionalista, que piensa menos en el mexicano como sujeto y más en una textura específica, --‘lo mexicano--’, forma parte igualmente de los procesos culturales de la legitimación del Estado moderno”.<sup>15</sup>

Además, dentro de la construcción del estado-nación, durante la década del 20 y hasta la década del 40, México tuvo cultural y estéticamente una fuerza tal que llevó al estado a una identificación cultural, no importaba a qué clase social se pertenecía, porque, aunque hubo una forma distinta de percibir las cosas, en la práctica hubo un nivel de sensibilidad que de algún modo identificó a un grupo social; en este caso fue a la mujer. Y aunque fue otro tipo de simbolismo que creó el Estado Mexicano con el escudo y el águila nacional para construir un

---

<sup>14</sup> Tania Carreño King, “El Charro”. *La construcción de un estereotipo nacional (1920-1940)*, México INEHRM, 2000, p. 23.

<sup>15</sup> Roger Bartra, *La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano*, México Grijalbo, 1987, p. 22.



estado fuerte, para equipararlo con la Virgen de Guadalupe que, es por el lado religioso lo más fuerte para el mexicano de ese tiempo, logran unificar a un estado-nación en construcción.

Pero, es evidente que en México hay una gran producción y recepción musical, así basándonos en esta riqueza musical, refiriéndonos a la producción en las regiones, con el estudio del danzón, siguiendo el camino costero del golfo de México, por Yucatán y Tabasco hasta ingresar tierra adentro vía Veracruz, el danzón no siempre fue bien visto por todas nuestras clases sociales, y durante muchos años se lo asociaron con las clases más bajas. En Veracruz debió ocurrir la primera gran aceptación, y la forma en que el danzón se aclimató allí evoca todavía la estructura, el modo de baile y la instrumentación cubanos. Esta afirmación nos lleva a reflexionar no sólo en la creación musical de estilos propiamente mexicanos, sino de la introducción de ritmos extranjeros, como el danzón y el bolero.

Fueron muchos los factores que canalizaron el nacionalismo musical, donde es importante mencionar el avance tecnológico, lo que provocó un nuevo disfrute musical, así como nuevos gustos, nuevas sensibilidades. El Estado buscó formar parte de estos procesos en direcciones nacionalistas. Así, es posible mencionar que el nacionalismo musical fue un movimiento de mestizaje. Lo que implicó una mezcla musical referente a estilos, instrumentos, etc. De los años veinte a treinta la música unió a una nación severamente dividida. La música, de hecho,

fue la forjadora de la nación, como lo refiere Monsiváis en *Postcards*, y esto se extendió a otros géneros. La música, a través de la educación en las escuelas, atrajo la imaginación de muchos niños, que tenían que memorizar fechas, y aprender a bailar el jarabe tapatío. El nacionalismo no empezó en la Revolución Mexicana, sino que va desde el siglo XVIII. Y no sólo es de México, sino que se mezcla con estilos musicales de Cuba y Estados Unidos, por ejemplo. De los 20's a los 50's se mezclaron tanto, que es difícil reconocerlos. Y el cine, la radio y las grabaciones hicieron que la música madurara en todos los niveles.

Al igual que las Bellas Artes, que han sido parte esencial de la cultura de todas las naciones, del mismo modo ocurre con la música, que ha logrado a través de los tiempos transmitir y crear hermosas canciones que, acompañadas de armonía, dan vida a las palabras, logran manifestar sentimientos y emociones, y de algún modo, logran proveer de identidad a un país. Es posible mencionar que en México a través de los diferentes acontecimientos sociales, políticos y económicos, se ha logrado forjar una música propia, que es mezcla de otros géneros de otras partes del mundo.

#### LA DIVERSIDAD MUSICAL DE MÉXICO

A finales de 1934 (el 1 de diciembre), Lázaro Cárdenas asumió la Presidencia de la República Mexicana, de tal manera que 1935 fue el primer año de la política cardenista, que modificaría el artículo tercero

constitucional indicando que “La educación que imparta el Estado será socialista...”. En ese tiempo las Misiones Culturales incluían un Jefe de Misión, un Organizador Rural, una Organizadora Rural, una Enfermera Partera, un Profesor de Música y Canto, un Maestro de Artes Plásticas y un Mecánico Operador de Cine. Las tareas del Maestro de Música consistían, entre otras, en organizar festivales, enseñar “...a los maestros corridos y sones adecuados para los gustos del campo...” y “...recoger música folklórica que envía[ba] para su estudio y difusión a la Secretaría [de Educación Pública]”.<sup>16</sup>

El nacionalismo era el rostro oficial de la música mexicana. La composición de los programas organizados en 1940 para el Museo de Arte Moderno de la ciudad de Nueva York —en su mayor parte piezas de exhibición de nuestras idiosincrasias sonoro-regionales— describe con claridad las nuevas tendencias nacionalistas: *Sones de mariachi*, en arreglo para orquesta de Blas Galindo, “Corridos Mexicanos” de Michoacán, en arreglo para coro y orquesta de Vicente T. Mendoza, la *Obertura Republicana* de Carlos Chávez, huapangos de Veracruz instrumentados por Baqueiro Fóster y música yaqui de Sonora, en arreglo de Luis Sandi. La música se tornaba emblemática y designaba el motivo popular como portador de atributos de la nación. A la consolidación de la Revolución y la modernización de los gobiernos emanados de ella

---

<sup>16</sup> Jesús Jáuregui, “Una subtradicción mariachera nayarita: la de Xalisco”, Álvaro Ochoa Serrano (editor), *De occidente es el mariachi y de México...*, México, El Colegio de Michoacán/Secretaría de Cultura del Estado de Jalisco, 2001, pp. 33-57.

correspondía una música abiertamente optimista y de fácil comprensión. Dos obras características de esa tendencia fueron las dos piezas más conocidas del “Grupo de los cuatro”, *Sones de mariachi* (1940), de Blas Galindo y *Huapango* (1941), de José Pablo Moncayo. Verdaderas piezas de himno que exaltan la alegría, simplicidad, nobleza y energía de lo popular mexicano, identificándose de paso con la línea oficial de la cultura en el país.

En su conjunto, el movimiento nacionalista fue un momento privilegiado de la historia musical de México. Resolvió las carencias básicas que ahogaron a la música mexicana durante el siglo XIX. Propició la destreza y el dominio en el oficio, el enriquecimiento y mayor complejidad de las técnicas y permitió la renovación de la temática. El nacionalismo aseguró el ingreso de la música mexicana a la modernidad y abrió las puertas a una originalidad largamente buscada.

La música de jarana, violín y huapanguera al igual fue víctima del afán estereotipificador, particularmente en el cine mexicano de los años cuarenta y cincuenta. El son huasteco acompañó la cinta *Los tres huastecos* (1948), que no tardó en convertirse en clásica dentro del repertorio de la llamada época de Oro del cine nacional. Con ella también se apuntaló la figura estereotípica del huasteco acompañado invariablemente por un trío de violín, jarana y huapanguera, listo para lanzarse a falsetear y a zapatear a la menor provocación”.<sup>17</sup> “En el caso de México, son los géneros del *son* de la costa del Golfo los que más cerca se hallan

---

<sup>17</sup> Ricardo Pérez Montfort, *Avatares del nacionalismo cultural. Cinco ensayos*, México, CIESAS/CIDHEM, 2000, p. 88.

del Caribe hispánico, aunque la situación es mucho más compleja.<sup>18</sup>

#### LA AFIRMACIÓN DE LA IDENTIDAD MUSICAL EN MÉXICO

A través del estudio realizado, podemos concluir que la música mexicana vino influida desde las élites culturales, pero no hubiera sido posible sin la aceptación de las clases populares del país. Podemos concluir que el desarrollo de la música mexicana es un proceso que va íntimamente ligado al nacionalismo, que va de 1920 a finales de los años treinta. Este nacionalismo fue lo que provocó que la música ranchera fuera el género musical mexicano reconocido en todo el mundo, el nacionalismo hizo que la música proliferara y se desarrollara en este periodo y fue el causante de crear nuevas formas de sentir, de vivir y de identificarse como mexicano; el nacionalismo fue un proceso tan importante que configuró incluso muchas prácticas culturales actuales.

La cultura no sólo representa la sociedad; también cumple, dentro de las necesidades de producción de sentido, la función de reelaborar las estructuras sociales e imaginar nuevas. Además de representar las relaciones de producción, contribuye a reproducirlas, transformarlas e inventar otras. Respecto a la noción de identidad, hay solamente la idea de lo mismo y de lo otro. La reivindicación de la

---

<sup>18</sup> Antonio García de León Griego, *El mar de los deseos. El Caribe hispano musical. Historia y contrapunto*, México, Siglo XXI/Universidad de Quintana Roo/UNESCO, 2002, p.

identidad tiene siempre algo de violento respecto del otro. Al contrario, la búsqueda del reconocimiento implica la reciprocidad”.<sup>19</sup>

La creación musical ha sido muy intensa en las diferentes regiones del país, como puede verse en el siguiente ejemplo, donde muchas bandas, careciendo de los conocimientos musicales, crean diferentes piezas de acuerdo a la región donde habitan,<sup>20</sup> como el documento investigado en el AGN, donde se muestra una riqueza musical, a pesar de no contar con la preparación “cultura” clásica de un conservatorio.

Una enorme cantidad de registros, tanto de orden ‘científico’ como ‘lirico’, permite afirmar que en gran parte del país la música llamada ‘vernácula’ o ‘folclórica’ no sólo continuaba muy viva, sino que había logrado madurar algunas formas a las que ya se les podía identificar claramente como ‘mexicanas’. Se trataba de los sones –entre ellos jarabes naturalmente–, los corridos y las llamadas canciones mexicanas. Estaban claramente ubicados en el terreno de lo popular, pero eran despreciados en el terreno aristocrático, de la ‘gente de bien’. “Algunos géneros regionales como los sones, los corridos y las canciones ‘mexicanas’ lograron en esos treinta años porfirianos una difusión importante, entre otras razones por el impulso que entonces se le dio al

---

181.

<sup>19</sup> Paul Ricoeur, *La critique et la conviction: Entretien avec François Azouvi et Marc de Launay*, Calamann-Lévy, 1995, p. 96.

<sup>20</sup> AGN, Ramo Presidentes Pascual Ortiz Rubio, Caja 33, Expediente 99, 206 (1930).

intercambio comercial de diversas localidades”.<sup>21</sup> “...México es un compuesto de muchas culturas, entrelazadas y sobrepuestas, pero otras, en cambio, casi perfectamente delimitadas geográficamente formando verdaderas regiones culturales”.<sup>22</sup>

Se entiende entonces a la música como un ambiente que forma al mismo tiempo ambientes culturales. En ella juegan un papel importantísimo los compositores y creadores musicales, porque ellos son quienes ejecutan un papel hegemónico que va de acuerdo a los principios nacionalistas del régimen dominante, que en nuestro objeto de estudio va de 1920 a 1935 aproximadamente. Por eso, no sólo nos enfocamos en estudiar a la música, a sus intérpretes y al público, sino también a éstas élites intelectuales que jugaron un papel predominante en la representación nacionalista.

#### CONSIDERACIONES FINALES

En nuestros años de estudio, México era una sociedad en continuo cambio, que se mostró en la música clásica y en los géneros musicales populares. Por ejemplo, Carlos Chávez, Julián Carrillo y Manuel M. Ponce, quienes pertenecían a un grupo hegemónico, buscaron un tipo de agencia para poder llegar a un nivel de identificación con su música por

---

<sup>21</sup> Ricardo Pérez Montfort, *Estampas de Nacionalismo popular mexicano: ensayos sobre cultura popular y nacionalismo*, México, CIESAS, 1994, p. 92.

<sup>22</sup> Jas Reuter, *La música popular de México*, México, Panorama Editorial, 1983, p. 18.

parte de la sociedad. La identidad se refiere a la manera en que los individuos y grupos entran ser asociados con las prácticas culturales específicas. Sin embargo, en la identidad entra el proceso de producción, y por ende, de apropiación cultural de estos nuevos productos musicales. Sin embargo, existen diferentes tipos de identidad, que puede ser desde la individual hasta la colectiva, que pasa por distintos contextos y regiones. Esto aplica exactamente a nuestro estudio, y fueron los cambios que estudiamos lo que afectó a toda la sociedad que aún no encontraba una identidad musical.

Se trataba que en realidad existiera un nivel de identificación musical, al cambiar por ejemplo, la vestimenta e instrumentos de las orquesta típicas, que no solo mostraran la tradición europea, sino elementos mestizos que eran elementos esenciales para la negociación de la identidad nacional. Por ello, de acuerdo con Alejandro L. Madrid,<sup>23</sup> se estudió y reevaluó el folklore mexicano, para desarrollar una modernidad que diera personalidad al proyecto nacionalista musical. Dentro de esta modernidad, el autor señala que no solamente se creó desde lo vernáculo, que era lo que cohesionaba a la sociedad mexicana, sino también se creó desde el impulso que los medios le dieron a las figuras que estudiamos, como Guty Cárdenas, Ricardo Palmerín, María Greever, etc., especialmente después de los años treinta.

---

<sup>23</sup> Alejandro L. Madrid González, "The sounds of the Nation: visions of modernity and tradition in Mexico's first National Congress for Music", *Hispanic American Historical Review*, Duke University Press, 86:4, 2006, pp. 681-706.



Sin embargo, en nuestro estudio de identificación, entra el concepto de hegemonía, entendido como sistema de alianzas diseñado por las clases dominantes para consolidar el poder y su aceptación social. Oviedo Silvamenciona que: “Mantener la condición hegemónica implica estrategias político-culturales de legitimación: fomentando alianzas de clases, cooptando intelectuales orgánicos, consolidando concepciones del mundo que identifiquen lo verdadero como un sistema moral ad-hoc”.<sup>24</sup>

De esta manera es posible concluir, que la música mexicana durante la posrevolución fue manejada por las élites políticas e intelectuales (refiriéndonos a las élites musicales) a través de un discurso hegemónico. Este discurso es siempre realizado por grupos o individuos socialmente bien posicionados. A través de su discurso emitido se logra una reflexión sobre lo que se debe retomar en un mar de diversidad, en este caso musical. A partir de aquí entra en acción la figura del intérprete, el artista, el compositor, creador musical, quien es el que va a dar fuerza a este discurso emitido desde el poder. Sin embargo, la verdadera fuerza y legitimidad la da el consumidor, ya que él es quien dota a ese discurso de una representación, de un significado social, así como de apropiación y sobre todo, lograr formar a este discurso como un símbolo de identidad, e incluso de negociación.

---

<sup>24</sup> David Oviedo Silva, “Subalternidad e informacionalismo: proyecciones en teoría de la historia desde sociedades periféricas”, *HAOL*, No. 9 (invierno 2006), p. 183.

Esta identidad va a desembocar en un cambio social, que desde el México posrevolucionario se explica a través de nuevas formas de sentir, nuevas formas de solidaridad, y de darle significado al “ser mexicano”. La dificultad radica entonces en qué es lo que se va a tomar como mexicano, ya que como se pudo ver a lo largo del presente texto, hay elementos regionales que identifican a un grupo social e incluso al país, no sólo a través de la música, sino también a través de los trajes típicos y los bailes folclóricos.

### *Referencias*

- Carreño King, Tania, *“El Charro”. La construcción de un estereotipo nacional (1920-1940)*, México, INEHRM, 2000.
- Cruz Carvajal, Cristina, “El desarrollo del nacionalismo mexicano a través de su música (1920-1030), en Burgos Gómez, Miguel Ángel, Manjarrez Rosas Josefina *et. al.*, *Formas del discurso nacionalista en la cultura mexicana del siglo XX*, Puebla, BUAP, 2015, pp. 27-44.
- Cruz Carvajal, Cristina, *Entre lo regional, lo vernáculo y lo romántico... Los caminos de la identificación musical en el México Posrevolucionario*, Puebla, BUAP (Tesis para obtener el grado de Maestra en Historia), 2007.

Doremus, Anne, "Social Control in 'Golden Age', Mexican Film: The revolutionary Melodrama and the Comedia Ranchera", *Studies in Latin American Popular Culture*, 2001, Vol. XX, 2002  
Monsiváis, Carlos, *Amor Perdido*, México, Biblioteca Era, Ensayo, 1977.

García Bonilla, Roberto, *Visiones Sonoras. Entrevistas con compositores, solistas y directores*, México: Siglo XXI/CONACULTA, 2001  
Roger Bartra, *La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano*, México, Grijalbo, 1987.

García de León Griego, Antonio, *El mar de los deseos. El Caribe hispano musical. Historia y contrapunto*, México, Siglo XXI/Universidad de Quintana Roo/UNESCO, 2002.

Jesús Jáuregui, "Una subtradición mariachera nayarita: la de Xalisco", en: Álvaro Ochoa Serrano (editor), *De occidente es el mariache y de México...*, México, El Colegio de Michoacán/Secretaría de Cultura del Estado de Jalisco, 2001, pp. 33-57.

Lajous, Vargas, Roberta, *Historia mínima de las relaciones exteriores de México*, México, El Colegio de México, 2012.

Lavalle, Josefina, *El Jarabe... El jarabe ranchero o jarabe de Jalisco*, México, INBA-SEP, 1988.

Madrid González, Alejandro L. "The sounds of the Nation: visions of modernity and tradition in Mexico's first National Congress for

- Music”, *Hispanic American Historical Review*, Duke University Press, 86:4, 2006, pp. 681-706.
- Monsiváis, Carlos (Introducción), *Bolero. Clave del corazón*, México, Fundación Alejo Peralta y Díaz Ceballos, IBP, 2004.
- Moreno Rivas, Yolanda, *Historia de la música popular mexicana*, México, CONACULTA-Alianza Editorial Mexicana, Colección Los Noventa, 1979.
- Millán Chivite, Alberto, *El costumbrismo Mexicano en las novelas de la Revolución*, España, Universidad de Sevilla, 1996.
- Nettl, Bruno, *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales*, Madrid, Alianza Editorial, 1985.
- Oviedo Silva, David, “Subalternidad e informacionalismo: proyecciones en teoría de la historia desde sociedades periféricas”, *HAOL*, No. 9 (invierno 2006).
- Pérez Montfort, Ricardo, *Avatares del nacionalismo cultural. Cinco ensayos*, México, CIESAS/CIDHEM, 2000.
- Pérez Montfort, Ricardo, *Estampas de Nacionalismo popular mexicano: ensayos sobre cultura popular y nacionalismo*, México, CIESAS, 1994.
- Reuter, Jas, *La música popular de México*, México, Panorama Editorial, 1983.

## DIÁLOGOS CON LA LITERATURA



**Formas de la memoria femenina desde la guerra civil española a las  
posdictaduras latinoamericanas**

ROSA MARIA GRILLO

**Apuntes a la neonovela histórica *Noticias del imperio* de Fernando  
del Paso**

ALMA GUADALUPE CORONA PÉREZ

**Acercamiento a lo erótico latinoamericano: belleza y transgresión en  
“Seguramente así aman las diosas” de María Roffiel**

BERENIZE GALICIA ISASMENDI  
JEIMMY GAMEZ RIVERA

ROSA MARÍA GRILLO\*



## FORMAS DE LA MEMORIA FEMENINA DESDE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA A LAS POSDICTADURAS LATINOAMERICANAS

A pesar de las diferencias históricas y circunstanciales que intercorren entre la guerra civil española y las posdictaduras latinoamericanas de este fin de siglo, me atrevo a sintetizar y analizar el camino de la escritura autobiográfica femenina en el mundo hispánico, peninsular y americano, a partir de la eclosión llamativa durante los años del exilio del '39 con nombres ahora tan conocidos y admirados como María Teresa León, María Zambrano, Concha Méndez, Rosa Chacel y un largo etcétera.

93

---

Me atrevo a tan impervio camino porque considero que la cultura y la literatura de España e Hispanoamérica son un patrimonio único y común, y porque en el campo específico de la escritura autobiográfica femenina hay fortísimas similitudes así que algo de lo que estudié y escribí hace años sobre la España de la guerra civil y de la posguerra lo considero válido también para mis recientes investigaciones sobre literatura testimonial latinoamericana de las dictaduras de los años 70 y 80.

---

\*Catedrática de Lengua y Literaturas Hispanoamericanas en la Universidad de Salerno, Italia y Directora del Depto. de Estudios Humanísticos. Miembro del Comité Científico: Centro Estudios "Mario Benedetti" de Alicante y del Centro Studi Americanistici "Circolo Amerindiano" de Perugia.

El inicio –mejor, un inicio ‘académico’– lo podemos fijar en 1866 cuando en el primer volumen del *Grand Dictionnaire Universel du XIX Siècle* coordinado por Pierre Larousse se introdujo en las lenguas neolatinas el término inglés *Autobiographie*, indicando los caracteres de dos diferentes géneros autorreferenciales: “Por mucho tiempo, tanto en Inglaterra como en Francia, los relatos y recuerdos de su propia vida escritos por hombres ilustres en política, literatura y artes varias, se llamaron Memorias. Pero luego, como se hacía en Inglaterra, se tomó la costumbre de dar el nombre de Autobiografías a aquellas memorias que se asemejan más a los hombres que las han escrito que a los acontecimientos en los que han participado”.<sup>1</sup> Es decir, acontecimientos históricos descritos por el autor / narrador / testigo *versus* vida individual recordada, seleccionada e interpretada por el autor / narrador / personaje.

Efectivamente, mientras que las memorias han existido desde siempre, el género de la autobiografía nació con la Modernidad, como producto del hombre blanco burgués occidental, alfabetizado, que cuenta sus conquistas de *selfmademan* –aventuras, viajes, escalada social etc.– siguiendo el orden cronológico y de causa-efecto. Ambos, en todo caso, se configuran como géneros prohibidos a los grupos ‘débiles’ como mujeres, sujetos colonizados, marginados etc., que difícilmente tenían visibilidad y

---

<sup>1</sup>*Grand Dictionnaire Universel du XIX Siècle*, Vol. I, París, 1866, p. 1059: <https://archive.org/stream/LarousGrdictionnXIX01bnf#page/n4/mode/1up/search/autobiography>. [Consulta: 10 de julio de 2018].

derecho de palabra ni participaban en eventos históricos de los cuales podían dar testimonio.<sup>2</sup>

Como consecuencia, en los pocos casos de escrituras autobiográficas femeninas del pasado –epístolas, diarios íntimos etc.– hubo una neta propensión hacia el mundo íntimo, hacia experiencias y crisis personales porque, si autobiografía es escritura de una vida, y si la vida femenina desde siempre se había desarrollado entre las paredes domésticas, analizando sus propias sensaciones, sentimientos y frustraciones, la autobiografía femenina no podía ser sino toda interior, desahogo o, como máximo, desafío a sí misma antes que a la sociedad. Pero autobiografía es también afirmación de una vida ejemplar, trayectoria de una carrera pública, *cursus honorum*: entonces, cuanto más ejemplar será la aventura de una mujer ‘especial’ entregada a una carrera o profesión, tanto más su autobiografía será exterior, eliminando indicios que puedan resquebrajar aquella imagen pública, toda entereza y fuerza. La diversidad de la escritura, por lo tanto, no consistiría en una diferencia genética o genérica (de género sexual)<sup>3</sup> abstracta, sino en las condiciones que aquella

---

<sup>2</sup> Spivak sugiere que el subalterno auténtico no puede hablar, porque no tiene acceso al público, a menos que obtenga una educación formal. En cambio, si se educa, se contamina con las ideas eurocéntricas institucionalizadas por el colonizador y deja de ser un subalterno auténtico. Lo mismo se puede decir de la mujer y de otros grupos ‘débiles’ que se ‘contaminan’ con el mundo y la escritura masculinas dominantes (Gayatri Chakravorty Spivak, "Can the Subaltern Speak?", en Patrick Williams y Laura Crisman (eds), *Colonial Discourse and Postcolonial Theory*, Nueva York, Columbia University Press, 1994, pp. 66-111).

<sup>3</sup> No creo en el llamado ‘feminismo de la diferencia’ según el cual habría elementos esenciales, independientes de las circunstancias histórico-culturales, que rigen el comportamiento y la escritura de individuos según el género sexual. En cambio, la especificidad de la ‘literatura femenina’ –lo universal es siempre masculino– es un factor



diferencia de base ha determinado y que los acontecimientos acelerados del 900 han ablandado parcialmente aun sin anular, naturalmente, tradiciones y tendencias de siglos.

Por supuesto, en la elección de una u otra modalidad de escritura y organización del recuerdo –memoria o autobiografía– intervienen múltiples factores, según la motivación y/o el fin del acto de escritura: reconstrucción de una vida o recorrido individual, vital o profesional, o testimonio de eventos colectivos. En la práctica, estos elementos no son impermeables e independientes, sino más bien la vida individual y el contexto en que aquella vida se desarrolla, se enredan en una trama compleja, aún más cuando el contexto incide prepotentemente en la vida individual, como reconocía desde el exilio en Brasil, donde se suicidó, Stefan Zweig en el prefacio de su autobiografía:

Lo que referiré no será tanto mi suerte como la de toda una generación –de nuestra generación sin par, que ha llevado una carga de destino como acaso ninguna otra en el transcurso de la historia. Cada uno de nosotros, aun el más pequeño e insignificante, ha sido conmovido en su existencia más íntima por las sacudidas volcánicas casi ininterrumpidas de nuestra tierra europea [...] Tengo para mí que es un deber dar testimonio de nuestra vida densa, dramáticamente colmada de sorpresas pues –lo repito– cada cual ha sido testigo de esas transformaciones enormes, cada cual se ha visto obligado a ser ese testigo. No había para nuestra generación una

---

cultural e histórico: las supuestas diferencias de ‘lo femenino’ y ‘lo masculino’ dependen del contexto de producción de esos actos y discursos, es decir del rol y del imaginario que cada sociedad, en un momento dado, atribuye a los individuos según el género sexual. Si hay una diferencia, por lo tanto, ésta es histórica y cultural, y ‘lo femenino’ no se refiere a la mujer real sino a un complejo entramado de condiciones y situaciones que, en una determinada sociedad y en un dado tiempo, se ha reconocido como femenino o, mejor, como no-masculino, siendo este último lo ‘universal’.

escapatoria, un modo de permanecer apartado, como ocurría en las generaciones precedentes.<sup>4</sup>

Estas palabras de Stefan Zweig de alguna forma desmienten las barreras que se habían considerado válidas en la Modernidad, en su sistema binario que oponía lo público a lo privado, el Yo al mundo, la autobiografía a las memorias, y veremos cómo esa misma postura se irá afirmando en los momentos de crisis cuando, asevera María Zambrano, “parece estar en quiebra la cultura [y] el hombre se siente desamparado y solo. Son los momentos de crisis, en que el hombre, el hombre concreto, aparece al descubierto en su fracaso” y en la “confesión [...] se revela a sí mismo, por horror de su ser a medias y en confusión”.<sup>5</sup>

Época tumultuosa y en aceleración fue la de la Guerra Civil española, que bien simboliza la contraposición entre democracia y fascismo anticipando la Segunda Guerra Mundial: borró barreras e hizo del intelectual un miliciano y del miliciano un escritor borrando también las diferencias entre los géneros autoreferenciales, empujando a escribir de sí y de lo otro, a desenredar la madeja de la Historia al mismo tiempo que a tomar distancia de aquellos acontecimientos que prepotentemente invadían la esfera del yo.

También para la mujer española, hasta entonces recluida en el interior de la casa, tesela débil del sistema católico-patriarcal, se abrieron

---

<sup>4</sup> Stefan Zweig, “Prefacio”, en *Id.*, *El mundo de ayer*, Buenos Aires, Claridad, 1942, pp. 7-11.

<sup>5</sup> María Zambrano, *La confesión: género literario y método*, México, Luminar, 1943, pp. 16 y 19.

nuevos espacios ya entreabiertos durante la república: acudió allá donde podía y debía sustituir al hombre, tomó conciencia de sí como militante y como mujer, conquistó voz autónoma –no necesariamente feminista– y finalmente escribió sus recuerdos y sus sentimientos no sólo como hija, esposa, madre de... En los demás países de Europa esto ya había empezado durante la Primera Guerra Mundial mientras España, con su neutralidad, había quedado fuera de este proceso evolutivo. Sin referirse directamente a la cuestión femenina, en *Delirio y Destino* María Zambrano reconoce esa enésima ocasión perdida: “Llegamos antes o después, mas nunca a tiempo. España es anacrónica con el mundo y en la pasada Primera Guerra Europea perdimos la ocasión de sincronizar: hubiera sido triste como lo es participar en una guerra, pero si hubiésemos entrado nuestra situación sería diferente; quizás hubiéramos de verdad entrado a formar parte del mundo, de Europa, a vivir en un ritmo común”.<sup>6</sup>

De la misma opinión es María Teresa León que, refiriéndose a la hermana de su abuela materna, María Goyri, primera mujer licenciada en España y luego profesora en la Universidad, escribe: “Ninguna mujer lo había sido en España antes [...] porque en España estaban atrasados y, además, aquí la mujer no cuenta”.<sup>7</sup> No había mejorado mucho la condición de la mujer en España en el nuevo siglo, ya que ella misma “había sido expulsada suavemente del Colegio del Sagrado Corazón [...] porque se

---

<sup>6</sup> María Zambrano, *Delirio y Destino*, Madrid, Mondadori, 1989, p. 105.

<sup>7</sup> María Teresa León, *Memoria de la melancolía*, Buenos Aires, Losada, 1970, p. 23.

empeñaba en hacer el bachillerato, porque lloraba a destiempo, porque leía libros prohibidos”.<sup>8</sup>

Reivindicaciones feministas están presentes junto con reivindicaciones sociales y políticas en todas las autobiografías de mujeres del periodo: a veces, como en el caso de María Teresa León, involucrando y entrecruzando diversos niveles de la vida pública y privada; otras, como en *Memorias habladas, memorias armadas* de Concha Méndez, quedando en el nivel exterior y social de la vida de la narradora, acercándose por lo tanto a la tipología del *cursum honorum* del *selfmademan* del ‘700, sin una participación emotiva e íntima: “mis padres no me dejaban coger un libro, ni siquiera el periódico”; “inauguramos un gesto tan simple como quitarse el sombrero [...] el sinsombrerismo despertaba murmullos en la ciudad”; “no recuerdo haber visto en todo Madrid a otra mujer vestida en pantalones”.<sup>9</sup>

Con la llegada de la República, y luego traumáticamente con el estallido de la Guerra Civil, se aceleró este proceso y la mujer, protagonista en aquellos años de una doble revolución –como mujer y como persona, intelectual y/o militante– no pudo dejar de escribir sobre esta intensa experiencia, cubriendo todo el amplio abanico de la escritura autorreferencial, sin restringir su mirada exclusivamente al ámbito doméstico o afectivo que tradicionalmente le había sido reservado:

---

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 58.

<sup>9</sup> Paloma Ulacia Altolaguirre, Concha Méndez, *Memorias habladas, memorias armadas*, Madrid, Mondadori, 1990, pp. 28, 48 y 87. Se trata de un texto ‘armado’ por Ulacia

además de los 'clásicos' recuerdos de infancia, amores, vida social, frustraciones y conquistas, se imponen temas cuales el erotismo, la lucha política, la emancipación, esfumando contornos de catalogaciones y de los mismos calificativos masculino/femenino. Entre otras, nos han dejado testimonio de su vida y de sus conquistas mujeres 'fuertes', llamadas despectivamente 'varoniles', como Federica Montseny, anarquista y durante la Guerra Civil primer ministro mujer en Europa, Victoria Kent, Directora General de las Cárceles españolas, Dolores Ibarruri, la Pasionaria, Presidente del Partido Comunista Español...

En el corpus de los relatos autobiográficos de mujeres del exilio podemos seguir esta evolución y ver cómo antiguas separaciones se han ido borrando, tanto a causa de la irrupción de la Historia en la vida de cada cual, como por los avances y conquistas de la condición femenina. Pero, ¿cómo contar esos avances y esas conquistas?

Apoderarse de un género androcéntrico no es un proceso indoloro ni aséptico, e implica una elección y una búsqueda: quien no quería limitarse al mundo íntimo y privado como el hogar, la familia, etc., podía 'copiar' el modelo 'masculino' de la autobiografía tradicional, trazando un recorrido lineal de una vida pública y de una afirmación individual, o bien hacer de la literatura un arma de denuncia, de lucha y de afirmación de la diferencia, o, en fin, reflexionar y crear su propio lenguaje, estilo, y narrar el difícil trayecto hacia una nueva identidad en la que público y privado se

puedan armonizar y convivir. Y, a nivel textual, buscar nuevas formas en las que se pudieran amalgamar discurso literario y discurso referencial que hasta hace poco se tenían por inconciliables, lo que implica para el crítico la necesidad de revisar los criterios y los límites entre lo historiográfico y lo literario, entre autobiografía y memorias, entre 'lo femenino' y 'lo masculino'.

En este proceso, sin duda ha influido la nueva historiografía que desde hace unas décadas ha empezado a trabajar sobre informantes e informes que no sean los tradicionales oficiales, unívocos y 'alineados': la irrupción de la voz de las mujeres y otros grupos débiles, de usos y costumbres de las diversas clases sociales, la conciencia de que no sólo los acontecimientos exteriores, las batallas y los hombres públicos hacen la Historia, sino también la vida privada, la reflexión sobre los acontecimientos, las ilusiones y las decepciones, las relaciones interpersonales, las vivencias individuales, nos han acostumbrado a la polifonía y al rechazo de una Verdad incontrovertible también en el discurso historiográfico. Para decirlo de algún modo, lo que había sido tema de las autobiografías íntimas, femeninas, puede coexistir con la Historia grande y los grandes eventos protagonizados, hasta ahora, solo por hombres y en esta posmodernidad donde han caído barreras y oposiciones netas, las mujeres van apostando por una dimensión incluyente aunque se pierda linealidad y coherencia: veremos cómo, en el continuum de la escritura autobiográfica desde las memorias (prevalencia de la Historia, distanciamiento máximo entre interioridad y escritura) hasta

la confesión (prevalencia del Yo sobre la Historia, grado máximo de adherencia entre interioridad y escritura) se va de la predominancia de la continuidad y de la memoria ‘construida’ a la de los caracteres de discontinuidad y de memoria ‘involuntaria’. La linealidad cronológica del relato presente en las memorias y autobiografías tradicionales, según Shari Benstock, sería consecuencia de la unidad y cohesión de la identidad masculina otorgada por el poder fálico, mientras grupos marginados y fuera de las esferas del poder sufren dramáticamente la escisión del Yo de la sociedad.<sup>10</sup> Es como si la mujer, antes de adueñarse del mundo exterior e imponerle un esquema racional y lógico para narrarlo, tuviera que adueñarse de sí misma, reconstruir en sí misma esa unidad coherente, para después transponerla en el exterior ya como persona y no como hombre o mujer. Este proceso se refleja claramente en la escritura: mujeres ‘varoniles’ que han tenido acceso al poder tradicionalmente reservado a los hombres, tienden a la autobiografía exterior, lineal, ‘masculina’, excluyendo a priori la exposición de las tensiones interiores; ‘mucho hombre aquella mujer’ se ha repetido muchas veces para Gertrudis Gómez de Avellaneda, Dolores Ibarruri etc., y el título *El único camino* de Ibarruri da la dimensión de su elección de hacer de la carrera política su único fin y materia de narración.

Todo eso se materializa en la escritura autobiográfica del exilio español: el deseo de dar testimonio de acontecimientos tan dramáticos

---

<sup>10</sup> Shari Benstock, “Authorizing the Autobiographical”, en *Id.* (ed.), *The private self. Theory and practice of women’s autobiographical selves*, Chapel Hill, The University of North

junto a la necesidad de contar su propia experiencia personal como antídoto a la dispersión, a la pérdida de identidad, a la fractura del destierro –público y privado en estrecha interconexión–, ha permitido franquear las fronteras entre memorias y autobiografía, testimonio y confesión, historia y literatura; al mismo tiempo la irrupción de la mujer en la vida pública y la recuperación acelerada del tiempo perdido –las conquistas ya obtenidas en otros países– han hecho que vacilaran también las fronteras hasta entonces muy rígidas entre el mundo femenino y el masculino y, una vez que la mujer ha conquistado visibilidad y derecho de palabra, entre escritura femenina y masculina, recorriendo a velocidad acelerada en pocos años currícula de siglos.

Como ha escrito Stefan Zweig, esta aceleración impuesta por la Historia y la experiencia traumática y desarticuladora del exilio han sacudido al hombre expulsándolo de su centralidad y de sus certidumbres y, al contrario, han echado a la mujer al centro de la arena acortando las distancias: en el corpus de escritura autobiográfica del exilio español es posible, por lo tanto, analizar estructuras y lenguajes casi en probeta, como una concentración significativa de variadas tipologías. Podríamos escoger como prototipos de las posibilidades extremas *El único camino* de Dolores Ibarruri, memorias cronológicamente lineales, todas proyectadas hacia fuera para dibujar una carrera política anulando totalmente la vida privada (‘escritura masculina’ del *cursus honorum*, lo que permite hablar de ‘biografía del PCE’ más que de autobiografía), *Residente privilegiada*, la



confesión de María Casares que desde el exilio francés, a través del flujo de conciencia, del autoanálisis, de recuerdos desordenados y aparentemente casuales, traza su difícil experiencia de mujer y de exiliada en busca de una nueva identidad, perdiendo casi totalmente las coordenadas de su vida individual con el acontecer político e histórico ('escritura femenina'), y *El caballo griego* de Manuel Altolaguirre, memorias fragmentarias y desordenadas de quien, en un hospital, derrotado y solo, ha perdido la centralidad de su condición de hombre. Pero entre estos casos extremos podemos encontrar textos eclécticos e inclusivos, donde conviven diferentes niveles de vida y diferentes registros de escritura, como puede ser el caso de María Teresa León. Su autobiografía, *Memoria de la melancolía*, escrita al llegar al nuevo exilio romano después de 23 años en Argentina, se puede leer como texto ejemplar de la interconexión entre público y privado: es la historia de una vida interior (amores, ilusiones, melancolía, miedos, decepciones etc.), de la adquisición de una conciencia política (alejamiento de su familia, conservadora y mundana, rechazo de la educación religiosa, acercamiento al partido comunista, cargas y compromisos públicos etc.), como testimonio histórico (como en un escenario actúan delante de nosotros personajes de primera planta, desde Azaña a Stalin a Fidel Castro y un sinfín de intelectuales comprometidos de la época) y una crónica de las conquistas femeninas en España. Como escribe Torres Nebrera, esa autobiografía "es algo como testimonio de una clase intelectual y burguesa de mujeres que apostaron por un feminismo

militante y reivindicativo en los años 20 y 30 de este siglo”,<sup>11</sup> pero antes y sobre todo es relato de una vida densa, de una evolución interior, de una pasión –para Rafael Alberti– y de la entrega a la causa del pueblo que no solo no anula su vida íntima y afectiva, sino que la ensalza y la hace ejemplar: simbiosis exaltante entre público y privado, entre Yo y el mundo, tanto en la vida como en la escritura, posible solo en algunos momentos de exaltación y aceleración de la Historia, en la línea trazada tan dolorosamente por Stefan Zweig y otras víctimas del Holocausto que queda aún hoy como referencia ineludible del horror y de la violencia programada por el estado.

Esta autobiografía abarca todos los aspectos de la vida, tiene una construcción literaria, hasta poética, guiada por la memoria involuntaria y enlaces subjetivos que obligan al lector a seguir su pensamiento y el entramado de sus recuerdos y no la cronología y la consecuencialidad de los eventos como acontece en las Memorias. Pero María Teresa León no pudo dejar de dar también un testimonio directo de acontecimientos históricos muy importantes de los que fue protagonista.<sup>12</sup> Así otro texto suyo, *La historia tiene la palabra*, publicado en 1944, es un informe sobre su actuación en la Junta de Incautación del Tesoro Artístico y sigue el patrón de las Memorias, donde la Historia impone su orden y sus nexos de causa-efecto: cronología lineal, descripciones realistas, documentación etc.

---

<sup>11</sup> Gregorio Torres Nebrera, “María Teresa León, esbozo a tres tintas”, en *María Teresa León*, Valladolid, Junta de Castilla y León, 1987, p. 29.

Sin embargo, la autora consigue intercalar acontecimientos, tiempos y enfoques diferentes: un niño llorando por su burro, José Bergamín recordando, ya en el destierro, la muerte de Machado, la exaltación de la cultura popular, los objetos que adquieren vida permitiendo la escritura de una epopeya. No son nunca fríos recuerdos de hechos, nombres, fechas: la vida, las ideas, los sentimientos de María Teresa León penetran de manera prepotente en el tejido de la Historia y dan a esta rememoración una carga humana inesperada, ya que la historia del mundo y la del individuo son ahora inescindibles: “Una guerra es como un gran pie que se colocase bruscamente interrumpiendo la vida de un hormiguero [...] La guerra española desordenó igualmente nuestro interior, algo desordenado ya por la inquietud que desde 1934 era como la respiración social de la península española”.<sup>13</sup> El fin de este pequeño libro es evidente: testimoniar cómo en medio del conflicto la República cuidaba sus tesoros artísticos pero también afirmar que la presencia humana no es solo un accidente, el medio para obtener los resultados deseados, sino un testigo implicado cuya vida se ha identificado con la misión que le había sido confiada.

Este último sería un buen ejemplo de lo que hoy llamaríamos testimonio, pero en aquel entonces no se hablaba todavía ni de testimonio ni de literatura testimonial, géneros híbridos que han tenido su reconocimiento público en 1970 con la institución del Premio Casa de las

---

<sup>12</sup> Cfr. Rosa María Grillo, *Juegos de parejas en un espejo. Masculino y femenino en la escritura autobiográfica del exilio*, Actas del Congreso *El exilio cultural de la guerra civil* (Salamanca, nov. 1999), Ed. Universidad de Salamanca, 2001, pp. 323-342.

Américas a la Literatura testimonial.<sup>14</sup> Aun operando un anacronismo crítico, podemos equiparar el relato de las experiencias de las mujeres españolas durante la guerra civil y el exilio y el relato de las mujeres latinoamericanas en los años 70 y 80, que se insertan, ahora sí, en la recién nacida literatura testimonial que tiene un valor adjunto respecto a la escritura autobiográfica que hemos visto hasta ahora: la voluntad de testimoniar ‘en contra de’ la Historia oficial, elemento sin duda presente en los textos examinados anteriormente pero no siempre explicitado en nombre de una colectividad de la que el testigo se hace portavoz.

El género Literatura testimonial es tan nuevo y tan movedizo que, cada vez que intentamos hablar de él, nos sentimos obligados a dar muchos pasos hacia atrás, siguiendo huellas y buceando entre géneros y subgéneros consagrados, desde textos estrictamente referenciales como deposiciones judiciales hasta el periodismo y la narrativa ficcional, sin olvidarnos del ensayo y del amplio abanico de la escritura del yo. Hace ya casi medio siglo el premio de Literatura Testimonial de Casa de las Américas ha permitido el conocimiento y el re-conocimiento de muchas obras dignas y de gran significado literario, ético y político y, aspecto aún poco estudiado, ha estimulado la reflexión crítica invitando a los premiados a volver a la isla en calidad de miembro del jurado del premio mismo. Así, la que a veces ha sido una escritura de urgencia, una respuesta

---

<sup>13</sup> María Teresa León, *La historia tiene la palabra*, Madrid, Hispamerca, 1977, p. 51.

<sup>14</sup> Junto a los premios ‘canónicos’ –novela, poesía, cuento, ensayo, teatro, que desde 1960 se promulgan todos los años– hay otros que se alternan: literatura caribeña en francés,

improrrogable a momentos de especial apremio y amenazas, se ha convertido para el mismo autor en objeto de reflexión y autoanálisis, con una distancia temporal que sin duda ayuda a comprender y, para nuestro trabajo específico, a reanudar las tramas de este género literario. Como ha escrito Edda Fabbri, premiada en 2007 por su *Oblivion* y miembro del jurado en 2013, ser jurada en el Premio “me ha distanciado de aquel estado de inocencia desde el cual escribí. Mi reciente tarea como jurado me ha permitido pensar el tema, mirarlo desde alguna distancia”.<sup>15</sup>

Las circunstancias del nacimiento del premio<sup>16</sup> son esclarecedoras. En Cuba en 1966 se había publicado con mucho éxito *Biografía de un Cimarrón* de Miguel Barnet, en 1968 *Manuela la mexicana* de Aída García Alonso había obtenido una mención en la categoría Ensayo e igualmente en 1969 *Las venas abiertas de América Latina* de Eduardo Galeano: no eran ensayos, porque demasiado implicados, demasiado narrativos, ni por supuesto eran novela o cuento... La solución de la ‘mención’ dejó a todos insatisfechos y, para que no se perpetuase esta dificultad de clasificación, a las ya numerosas secciones del Premio se añadió el Premio Literatura testimonial, para dar un ‘padre’ a una literatura ‘sin familia’ que estaba emergiendo, derrumbando cánones y categorías preexistentes. Manuel Galich, entonces subdirector de Casa de las Américas, publicó en el Boletín

---

inglés y lenguas criollas, literatura para niños y jóvenes, literatura brasileña, literaturas indígenas, literatura testimonial, etc.

<sup>15</sup> Edda Fabbri, “La literatura es testimonio”, en Emilia Perassi y Laura Scarabelli (eds), *Letteratura di testimonianza in America latina*, Milano, Mimesis, 2017, p. 41.

<sup>16</sup> Cfr., el apartado “El testimonio y la Casa”, de Manuel Galich, *Casa de las Américas*, No. 200, 1995, pp. 120-125.

de la Casa del 2 de marzo de 1970 una definición del género que revela, “más que certezas sobre lo que es el testimonio, certezas de lo que no es”: tiene “características del reportaje, de la narrativa, de la investigación (ensayo) y de la biografía” pero se diferencia de ellos respectivamente porque “exige una superior calidad literaria [...], descarta la ficción [...], exige que el objeto esté constituido por hechos o personas vivos [...], lo biográfico debe ubicarse dentro de un contexto social, estar íntimamente ligado a él, tipificar un fenómeno colectivo, una clase, una época, un proceso”.<sup>17</sup> En las primeras bases del Concurso, se aclaraba: “la forma queda a discreción del autor, pero la calidad literaria también es indispensable”.<sup>18</sup> Todo claro, pero sobre las ‘formas’ de recopilar, escribir o reescribir, los testimonios, falta mucho por decir.

Podemos sintetizar esa situación muy variada diciendo que hay por lo menos tres tipologías muy diferentes entre sí, si bien siempre adecuadas a la convocatoria y a las bases del premio:

1) *La palabra de los testigos*: recopilación de testimonios, pruebas, investigaciones, entrevistas o reportajes, por parte de un periodista, a menudo publicados antes en diarios y revistas, luego ‘montados’ en un texto periodístico orgánico pero dejando la palabra a los testigos (*La*

---

<sup>17</sup>*Ibid.*, pp.124-125.

<sup>18</sup>Ana María Ramb, “Premio Casa de las Américas, 50 años de luz”, *La revista del CCC*, No. 7, 2009: <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/130/>. En 1999 y en 2004 se han publicado dos libros con datos y balances del Premio, el primero con introducción de Roberto Fernández Retamar, el segundo de Inés Casañas y Jorge Fonet. Cfr. Rosa María Grillo, “Tres testimonios uruguayos para Casa de las Américas”, *Revolución y Cultura*, No. 1, 2016, pp. 9-14.

*guerrilla tupamara*, de María Esther Gilio, Premio Casa de las Américas 1970).

2) *La palabra de segunda mano*: recopilación de testimonios, pruebas, investigaciones, entrevistas o reportajes, por parte de un periodista, a menudo publicados antes en diarios y revistas, luego ‘desmontados’ y ‘remontados’ en un texto narrativo cercano a la narrativa ficcional (Eduardo Galeano: *Días y noches de amor y de guerra*, Premio Casa de las Américas 1978). Una variante puede ser la de un periodista que recoge las palabras de un solo testigo y reescribe su testimonio (Gabriel García Márquez, *Relato de un naufragio*) o (auto)biografía (Elizabeth Burgos, *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*).<sup>19</sup>

3) *Un Yo plural*: memorias, crónicas, diarios, ‘cartas abiertas’, autobiografías escritas directamente por quien está viviendo o ha sobrevivido a situaciones extremas y quiere dar su testimonio con valor colectivo (Edda Fabbri, *Oblivion*, Premio Casa de las Américas 2007).<sup>20</sup>

<sup>19</sup> Nótese que en ambos se indica al periodista como autor y ambos han sido casos intrincados con consecuencias legales. *La verdad sobre mi aventura* (1955), artículos de Luis Alejandro Velasco recogidos por el joven periodista García Márquez, reaparecen en forma de libro con otro título –*Relato de un naufragio* (1970)– y con el nombre de otro autor – Gabriel García Márquez; en 1994 Velasco llevó la cuestión al juzgado pero la sentencia reconoció a Márquez como único autor y confirmó que la calidad artística es elemento no secundario en el género testimonial. En el Periódico de Ciudad de Guatemala del 12 de diciembre de 1997 se publicó una carta de Rigoberta Menchú en la que reiteró que Elisabeth la había espojado de su testimonio, lo había editado sin consultarla y nunca le había pagado derechos de autor, pero no quiso denunciarla para no dañar la causa del pueblo guatemalteco.

<sup>20</sup> Naturalmente otras segmentaciones son plausibles, como ‘testimonios inmediatos y mediatos’ ‘testimonios noticiero y etnográfico’ etc. (cfr. Italo Tedesco, *Urdimbre estética, social e ideológica del indigenismo en América Latina*, Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2004, pp. 365-396).

Las dos primeras tipologías pertenecen al periodismo narrativo – narrativa de investigación, novela-encuesta etc.– mientras que la última tipología se acerca notablemente a los relatos autobiográficos arriba mencionados de mujeres españolas cuyo testimonio era un testimonio generacional (Concha Méndez en *Memorias habladas, memorias armadas* habla de la generación de mujeres del ‘sinsombrerismo’), político (la actuación durante la guerra civil en María Teresa León o María Zambrano), terapéutico (hablar y escribir sobre situaciones liminales para exorcizar el recuerdo y el terror, como María Casares en *Residente privilegiada*), para reconstruir un difícil camino individual y, al mismo tiempo, construir una historia colectiva que de otra forma quedaría limitada a la versión oficial – los vencedores– y machista – la Historia escrita por los hombres. Quizás este último aspecto no sea abiertamente reconocido, en los años 40 y 50 los tiempos todavía no estaban maduros para imaginar una Historia múltiple, fuera del canon de la Modernidad y del pensamiento único, de la supremacía absoluta del Centro y la marginación de cualquier elemento ex-céntrico (por motivos sexuales, étnicos, sociales, culturales, políticos etc.). Sin duda la eclosión de la escritura autobiográfica femenina del exilio español ha sido una tesela importante en este movimiento que desplaza el Centro a favor de la Periferia. Por ser mujeres y por pertenecer al bando republicano derrotado, estaban destinadas al silencio y a la marginación, pero la gran revolución que fue la República española, sus repercusiones culturales y políticas en todo el mundo y el valor de aquella generación de



mujeres permitieron que aquellas mismas mujeres pudieran dar su testimonio y constituirse en parte de la Historia.

Muchas de ellas se exiliaron en Latinoamérica –María Teresa León y María Lejárrega en Argentina, María Zambrano y Concha Méndez en México, Rosa Chacel en Brasil– y sin duda su magisterio fue de estímulo y modelo para muchas mujeres americanas: habían luchado, habían sido derrotadas y expulsadas de su tierra pero habían buscado y encontrado formas nuevas para contarlo.

Para las mujeres americanas de las dictaduras hubo un surplus de horror contra cuyo recuerdo debían luchar: entre la guerra civil española y las guerras sucias de los años 70 y 80 están el nazifascismo y Auschwitz, la violencia organizada y continuada del Estado,<sup>21</sup> las torturas físicas y psicológicas de la desaparición y de los centros clandestinos de detención, con la consiguiente dificultad para contarlo.

Primo Levi ha expresado de manera contundente la dificultad de instaurar la comunicación de estas vivencias, ya que escuchar es, quizás, casi tan difícil como hablar: “Il bisogno di raccontare agli ‘altri’, di fare gli ‘altri’ partecipi, aveva assunto fra noi, prima della liberazione e dopo, il carattere di un impulso immediato e violento, tanto da rivaleggiare con gli

---

<sup>21</sup>Lo que es cierto es que durante las dictaduras de las que estamos hablando, como durante el nacistfascismo, “los derechos humanos fueron violados en forma orgánica y estatal por la represión de las Fuerzas Armadas. Y no violados de manera esporádica sino sistemática [con una] metodología del terror planificada por los altos Mandos”, Conadep (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas), “Prólogo”, en *Nunca más*, Buenos Aires, Serpaj, 1989, pp. 3-4.

altri bisogni elementari”; “Dopo di allora, ad ora incerta, / Quella pena ritorna, / E se non trova chi lo ascolti / Gli brucia in petto il cuore”.<sup>22</sup>

Si después de Auschwitz es difícil hablar para cualquiera, aún más lo será para la mujer sujeto débil y objeto por antonomasia, en este caso pasada abruptamente desde el interior de la casa y del ámbito familiar a la violencia, a la tortura y a la sobre-exposición y al colectivismo de la vida clandestina, del exilio, de la cárcel ... emancipándose de una condición de doble subordinación ya que, a la revolución social –étnica, de clase etc.– se suma la de género...

Es unánime el reconocimiento de ese rápido y profundo proceso que significó la incorporación de la mujer en “una militancia no sólo política sino armada [...] el involucramiento político y militar de una cantidad importante de mujeres, de manera paritaria con los hombres [...] Esto nos convertía en parte de un proyecto, de una apuesta política muy alta: la realización de la Revolución (así, con mayúsculas), que esperábamos que cambiaría a la sociedad y al mundo”.<sup>23</sup> En lo específico, sobre el tema de la igualdad Pilar Calveiro, militante argentina sobreviviente de los centros clandestinos de detención e historiadora de aquel periodo, afirma:

creo que logramos establecer relaciones de pareja más equitativas, pudimos disfrutar más abiertamente de nuestros cuerpos y nuestra sexualidad, transformamos los roles tradicionales de la paternidad y la maternidad con una mayor participación de las mujeres en la provisión de sustento y de los hombres en el cuidado de los hijos [...]

---

<sup>22</sup> Primo Levi, *Se questo è un uomo / La tregua*, Torino, Einaudi, 1958, p. 9 y *Superstite*, en *Id., Opere*, Torino, Einaudi, 1997, Vol. II, p. 576.

<sup>23</sup> Pilar Calveiro, “El orden de los cuerpos en los años 70”, Entrevista por A. Amado, *Mora. Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género*, No. 12, 2006, p. 59.

Mujeres y hombres ampliamos nuestros roles asumiendo parte de lo socialmente atribuido al otro género pero creo que nosotras hicimos una transformación mucho más profunda que ellos. En general, salimos de nuestro rol tradicional de madres para adentrarnos en el lugar de ‘compañeras’ de trabajo, de reflexión, de militancia, con las responsabilidades y riesgos que ello supuso.<sup>24</sup>

Esta paridad siguió en la represión, no hubo ‘descuentos’ para la mujer, aunque su presencia y su actuación hayan sido siempre subestimadas así como su experiencia de detención: las historias de resistencia, de cárceles, de vivencias, de relaciones detenido/guardia, dentro/fuera, por lo tanto, se han construido con una fuerte connotación masculina, porque fueron siempre y solo hombres los que participaron en ruedas de prensa y dieron su testimonio, los mismos hombres que habían tenido un rol político y público antes y ahora iban a asumir otro en la difícil transición hacia la democracia. Efectivamente, aun en los casos evidentes de equivalencia de experiencias, la Historia ha sido y es una construcción patriarcal que opera selecciones de género, en una espiral que luego es difícil desenvolver. Esto aconteció también porque, en el caso que nos ocupa, una vez salida de la cárcel, la mujer regresó a la cotidianidad más oscura, renunciando al protagonismo de los años anteriores porque “No haber seguido en el rol tradicional no se perdonaba”.<sup>25</sup> Como cuenta Ruth en *Donne ai tempi dell’oscurità*, “Nel tempo si verificò una specie di ‘riflusso mentale’ perché dovevamo in qualche modo tranquillizzare i settori sociali dai quali era

---

<sup>24</sup>*Ibid.*, pp. 59-60.

<sup>25</sup> Noemí Ciollaro, “Solas”, Entrevista por Lila Pastoriza, *Página 12*, 2000:

necessario fossimo considerate ‘persone decenti’ e non immorali. Dovevamo in qualche modo legittimarci di fronte a una società che precipitava in un veloce processo politico involutivo”.<sup>26</sup> Sólo muchos años después la mujer se ‘despertará’ de este largo silencio<sup>27</sup> para reconquistar

---

<http://www.pagina12.com.ar/2000/suple/las12/00-09-01/nota1.htm>.

<sup>26</sup> Nora Vittoria Berti, *Donne ai tempi dell’oscurità*, Torino, Seb, 2009, p. 82. Son procesos similares a los de otros países latinoamericanos, como relata, para Guatemala, Nathalie Narváez: “Las mujeres publican más tarde, a pesar de que escriban su testimonio antes, como es el caso de Mirna Paiz Cárcamo. Escrito en 1969 *Rosa María, una mujer en la guerrilla. Relatos de la insurgencia guatemalteca en los años sesenta* no será editado hasta el 2015. Yolanda Colom y Aura Marina Arriola no publican hasta 1998 y 2000, respectivamente. Sus testimonios, o, mejor dicho, memorias, autoetnografías o cartografías de experiencias relatadas desde la madurez y la edad del ‘postconflicto’, son relatos reflexionados, trabajados, cuya función es la de recordar, la de traer al presente estas vivencias que de otra forma hubiesen perecido en el transcurso del ciclo de la vida, desapareciendo con los cuerpos que las vivieron. Narraciones en primera persona, enunciando la experiencia atípica de las mujeres en la gesta guerrillera, en contraste con las de los hombres; porque la de ellos es la universal, es la hegemónica, es la que se escribe y publica en nombre de todos, en pos de la guerrilla y de los ideales revolucionarios.” (“¿Guerrilla unisex?”, *Kamchatka*, 6 diciembre 2015, p. 502).

<sup>27</sup> Limitando nuestro análisis a Uruguay, recordamos algunas excepciones: *Bitácoras del final. Crónicas de los últimos días de las cárceles políticas* (1987), diarios colectivos escritos por las presas de la cárcel de Punta Rieles; *Cartas de Lily*, cartas escritas por Lily Vives desde Punta de Rieles entre 1974 y 1976; *Qué diré de la cárcel* (1989), poemas de Lucía Fabbri; *Mi habitación, mi celda* (1990), donde la periodista Lucy Garrido, con precoz conciencia ‘de género’, reconstruye la experiencia carcelaria de Lilián Celiberti: “Sabía [...] que, de lo vivido por los uruguayos en las cárceles de la dictadura había cientos de testimonios en la prensa y que de ellos, los publicados en forma de libro tenían un denominador común que se sumaba a los otros: eran hombres quienes escribían. Sin embargo, todos habíamos escuchado alguna vez hablar de las presas en el Penal de Punta Rieles, de su resistencia, de su capacidad creativa, de los poemas y el teatro clandestino, de la fuerza y la solidaridad con que enfrentarían la represión. ¿Qué había pasado con ellas? ¿por qué hablaban tan poco de sí mismas? ¿otra vez la historia sería contada solamente por los hombres, incluso ahora, que en la lucha por la democracia había nacido en el país un movimiento de mujeres exigiendo participación y reivindicando su protagonismo?” (Lucy Garrido, “Introducción”, en Lilián Celiberti, *Mi habitación, mi celda*, Montevideo, Arca, 1990, pp. 5-6).

visibilidad tanto a través de la publicación de sus memorias como a través de la presencia en mítines y manifestaciones políticas.

Precisamente este silencio, favorecido también por la política de los gobiernos de transición que impusieron el olvido a través de las varias *Ley de Impunidad* o de *Obediencia debida*, ha permitido que se construyera el canon testimonial masculino: son casi siempre testimonios individuales, memorias políticas y de denuncia, de orgullosa reivindicación de una idea y de una trayectoria, que borran cualquier indicio de incertidumbres o fracturas políticas; se configuraron “conforme a los parámetros de una *masculinidad hegemónica*, modelada en función del modelo ideal del militante heroico y la imagen virtuosa de Che Guevara [...] Formalmente estos testimonios se organizan según los criterios del relato de los hechos, y a nivel del contenido llegan a establecer una *memoria emblemática* de la represión”.<sup>28</sup>

Esos textos testimoniales de la primera época se preocupan, de hecho, por “establecer el causante político del desastre y dejan constancia del pacto realizado de dar testimonio en el caso de sobrevivir ‘para que el sacrificio no fuera en vano’ [...] Los testimonios no hablaron de quiebres, contaron la historia de la heroica resistencia”.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Anna Forné, “Negociaciones genéricas en los relatos de *Memoria para armar*”, *Stockholm Review of Latin American Studies*, No. 7, 2011, pp. 73-4.

<sup>29</sup> Carina Blixen, “Deber de memoria y derecho al olvido: testimonio y literatura a partir de la experiencia de la dictadura cívico-militar (1973-1985) en Uruguay”, p. 3: <http://www.apuruguay.org/sites/default/files/Blixen-C-Memoria-olvido-v%C3%ADctima.pdf>

Pero para corregir y/o enriquecer este canon testimonial y la versión de la Historia que sobre él se ha construido, han ido emergiendo las voces de algunas mujeres convencidas de la necesidad de “oponer a la ‘verdad oficial’ las múltiples verdades de las mujeres comunes en su propia versión, porque están silenciadas y enseñan y alertan”.<sup>30</sup> Y como para las mujeres españolas, también las mujeres americanas que por haber estado involucradas en la resistencia y en movimientos guerrilleros han sufrido exilios, cárceles, torturas, han tenido que buscar su propio camino para contar sus propias experiencias y lo indecible desde otra visual, desde el lado femenino, a menudo menos ideologizado y combativo y más reflexivo.

Fue suficiente que en Uruguay –pero lo mismo acaeció en todo el Cono Sur– unas pocas expresas políticas a principios de 1997, doce años después de haber sido liberadas las últimas detenidas, tomaran la iniciativa de llamar a un encuentro, para que muchas mujeres que fueron privadas de su libertad por razones políticas dieran su versión de la Historia: “Porque fuimos y somos parte de la Historia”, decía el lema de la convocatoria invitando a un encuentro colectivo para el 31 de julio 1997; de allí nacieron numerosos *talleres*:<sup>31</sup> *Género y Memoria, Testimonio y*

---

<sup>30</sup> “Presentación”, en *Memoria para armar Dos*, Montevideo, Senda, 2002, p. 7.

<sup>31</sup> Es práctica frecuente en las más diversas situaciones de violencia: el capítulo *Memorias: la voz de los sobrevivientes* del Informe colombiano *¡Basta ya!* muestra un sinfín de testimonios recogidos por el Grupo de Memoria Histórica entre 2008 y 2012, evidenciando prácticas de estímulo al hecho testimonial sincréticas e innovativas, como el “taller de las Mujeres Promotoras de Vida y Salud Mental (PROVISAME) en Marinilla [que] organizaron durante el año 2007 talleres de memoria corporal. En ellos, las víctimas exploraban memorias negativas para descorporizarlas simbólicamente y construir siluetas del cuerpo para hacer rituales de entierro de las tensiones corporales. En este caso, la dimensión reparadora relaciona el trabajo con las subjetividades y la reconstrucción de los

*Memoria, Cronología, Vivencias, Salud*. Hubo cinco encuentros generales, a los que concurrieron más de 300 mujeres y luego, en la capital como en el interior, surgieron varios grupos de trabajo. Del testimonio oral casi siempre se pasó al testimonio escrito, con modalidades diferentes en los diferentes talleres: *Los ovillos de la memoria* (2006) del Taller Testimonio y Memoria se acerca al modelo del *Nunca más* argentino: breves testimonios de las sobrevivientes y biografías de *desaparecidas*; *De la desmemoria al desolvido* (2002), del Taller Vivencias, alterna la transcripción de diálogos sobre temas específicos a relatos más complejos de unas cuantas mujeres; los tres volúmenes de *Memoria para armar* (2001-2003), del Taller Género y Memoria, incluyen testimonios también de abuelas, madres, hijas, nietas, involucradas aunque indirectamente, hasta la esposa de un militar y una mujer guardia carcelaria; también la forma varía mucho, a veces se desliza hacia registros literarios y poéticos alejándose de la estricta referencialidad. No siempre el rol y las intervenciones de editing son indicados claramente, lo que puede insinuar dudas y polémicas sobre la ‘autoría’ y ‘autenticidad’ del texto. En *Memoria para armar*, por ejemplo, toda duda de interferencia viene descartada por una declaración paratextual: “Las versiones son fieles a los testimonios entregados por las autoras”<sup>32</sup> mientras en *Ovillos de la memoria* y *De la desmemoria al desolvido* conviven variadas metodologías de recopilación y

---

vínculos dentro de las comunidades victimizadas. De cierta forma, son iniciativas cuyo sentido es el trabajo hacia adentro, sin que por ello dejen de expresar otras dimensiones de sentido” (*¡Basta ya!*, Bogotá, Grupo de Memoria Histórica, 2013, p. 394).

<sup>32</sup> *Memoria para armar Dos*, *Op. cit.*, p. 21.

transcripción/re-escritura de los testimonios, bastante evidentes en la construcción misma del producto final (diálogos, textos ensayísticos, etc.).

En estos procesos han sido fundamental el rol y la presencia de psicoterapeutas y otros profesionales que han acompañado la elaboración del duelo y el acto de comunicación, oral y/o escrito: decir lo inenarrable, dar nombre al horror, encontrar en la palabra compartida –recuerdo y denuncia– un antídoto a la disgregación y a la amputación del Yo, a la ofensa recibida, a la vergüenza, a la soledad, pero también a la disgregación y a la amputación de la sociedad que sería privada de una porción de memoria borrada por el olvido impuesto y autoimpuesto.

Estos textos constituyen una segunda ola de testimonios, a la que pertenecen la gran mayoría de los testimonios femeninos y algunos masculinos, tardíos y críticos hacia el pasado, propio y del movimiento,<sup>33</sup> poniendo preguntas más que ofrecer certidumbres, como en la ejemplar excavación en el pasado y en la memoria de Edda Fabbri: “No sé si tuvimos otra opción, no sé qué hubiera pasado. Y no importa ahora especular al respecto, o a mí no me importa. Yo quiero interrogar a mi dolor, a éste, el que no dije: cada una exigió de sí y a las demás lo que no sé si podíamos dar”.<sup>34</sup> Pero esto no significa que sean memorias ‘despolitizadas’ sino memorias que se mueven ágilmente entre lo íntimo y lo público, entre la revolución de clase y la revolución de género, entre dudas y certidumbres,

---

<sup>33</sup> El uruguayo Carlos Liscano, disidente hacia la política de la cumbre de los *tupamaros* y a su gestión tanto de la experiencia carcelaria como de la siguiente etapa transicional hacia la democracia, ha escrito solo muchos años después libros testimoniales fragmentarios y problemáticos como *El furgón de los locos* (2001) y *La libreta negra* (2011).



abriéndose –otro signo de distinción respecto a los testimonios masculinos de la primera época– a las experiencias de otras mujeres para representar una visión de género pero no de generación, partido o pertenencia a un movimiento, clase etc.: “Era una más entre tantas y tantos que soñábamos con un país mejor, que teníamos la utopía del ‘hombre nuevo’ (¿Y la mujer?, acotaba yo, con mis semillas feminista germinando ya en aquel entonces) [...] queríamos un país que diera educación, trabajo y tierras a todos, que ofreciera oportunidades a todos y no a unos pocos”.<sup>35</sup>

Además de las diferencias apuntadas arriba sobre las circunstancias que llevaron a las diversas tipologías de testimonios masculinos y femeninos –rol público y carrera política versus regreso a la familia, reivindicación inmediata de la lucha y de sus valores versus meditación y dudas sobre la lucha armada, cronología lineal y *cursus honorum* versus fragmentación y entrecruzamiento de interioridad y exterioridad etc.– podemos señalar unas cuantas más que nos ayuden a leer estos textos. El discurso se vuelve claramente ‘de género’ cuando se habla de violaciones<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Edda Fabbri, *Oblivion*, Montevideo, El caballo perdido, 2007, p. 21.

<sup>35</sup> Gianella Peroni, “Para ustedes”, en *Memoria para armar Dos*, *Op. cit.*, p. 32.

<sup>36</sup> Tema de debate es el porcentaje de las violencias sexuales sobre hombres y mujeres: Pilar Calveiro desmiente la opinión común de que el cuerpo femenino fuera más frecuentemente objeto de violencia sexual (“La tortura fue sistemática para todos, empleando más o menos las mismas técnicas. Donde se violaba, se violaba o se abusaba sexualmente de unos y otras indistintamente, aunque presumo que la violación aparece con más frecuencia en los testimonios femeninos porque resultaba más ‘vergonzosa’ para los hombres”, Calveiro, *Op. cit.*, p. 65), confirmado por el informe *Nunca más*, publicado por Serpaj en Argentina en 1989, mientras otros afirman lo contrario: “Todos los informes existentes sobre la tortura indican que el cuerpo femenino siempre fue un objeto ‘especial’ para los torturadores. El tratamiento de las mujeres incluía siempre una alta dosis de violencia sexual. Los cuerpos de las mujeres –sus vaginas, sus úteros, sus senos–,

y el cuerpo –torturado, deseado, corrompido, mercantilizado– se vuelve protagonista porque, como ha escrito Edda Fabbri, “El lugar del dolor es el cuerpo. El del miedo también [...] El lugar de la escritura es el cuerpo”.<sup>37</sup>

En las sociedades patriarcales el cuerpo de la mujer es, como el territorio, objeto de conquista, y por lo tanto la infracción femenina al orden es doblemente culpable porque pone en tela de juicio la superioridad del poder establecido y la superioridad masculina, que en las sociedades patriarcales tienden a identificarse. Esto ‘justifica’ los estupros y las violencias de cualquier guerra de conquista: su relato engrosará la llamada ‘literatura del cuerpo’.

Es cierto que no fue nada fácil discutir en los *talleres* este tema específico, al contrario, fue otro desafío, otra conquista: “Cuando el Taller de Género y Memoria de las ex presas políticas se propuso como tema discutir la sexualidad en prisión [...] fuimos todas sin respuestas, ninguna había escrito nada en su casa y ninguna decía nada... [...] No pudo generarse el espacio para hablar de la violencia sexual”.<sup>38</sup> Desde siempre la sexualidad femenina ha constituido un tabú, sublimada en los ritos del sentimiento y de la procreación; aún más lo es la violencia sexual sufrida, que se convierte en vergüenza, ofensa, abismo negro donde se agolpan olvido y silencio:

---

ligados a la identidad femenina como objeto sexual, como esposas y como madres, eran claros ejemplos de tortura sexual” (Elizabeth Jelin, *Los trabajos de la memoria*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002, p. 102). Este tema necesita aún investigaciones, que no siempre las víctimas quieren apoyar.

<sup>37</sup> Edda Fabbri, *Oblivion*, *Op. cit.*, p. 37.

Los días de interrogatorio y tortura fueron muy duros, tanto que mi mente ha borrado gran parte de esos días (¿meses?). Sin embargo, las huellas que tuve en el cuerpo tardaron en borrarse (¿se borraron?) [...] pasé por lo que pasaban casi todos los presos: picana, submarino, golpes, plantón; y también, como a otras mujeres, me desnudaron, me humillaron y desgarraron las partes más íntimas de mi cuerpo. Lo hicieron con un palo de escoba, mientras se burlaban a los gritos. Esto último [...] me ha costado y aún hoy me cuesta mucho decirlo, ponerle palabras [...] Durante mucho tiempo oculté esa parte, como si así me doliera menos o me preservara del daño. ¡Así como las niñas abusadas sexualmente sienten la vergüenza que debería sentir el abusador por el acto perpetrado, yo sentía vergüenza por lo que me habían hecho y... no lo contaba, sin darme cuenta que de esa manera los estaba protegiendo a ellos [...] Mi silencio, el haberme quedado con esto adentro durante tanto tiempo fue quizás su única victoria sobre mí, y eso me ha hecho mucho daño.<sup>39</sup>

En los libros citados, nacidos de los talleres, sin duda la sexualidad y la violencia de género no son temas dominantes –como pueden serlo la solidaridad femenina, las estrategias de sobrevivencia, la relación entre presas y familiares, la reflexión sobre el proceso revolucionario– y sobre todo están siempre acompañadas por la confesión de dificultad en contarlas, lo que confirma la importancia del taller como experiencia de habla-escucha recíproca, como input para que cada una luego vuelva sobre el tema, apelando a diversas estrategias narrativas para profundizar en lo indecible, para buscar ‘las palabras para decirlo’.

---

<sup>38</sup>Jimena Alonso y Carla Larrobla, “Gritos y silencios: Memorias femeninas en el Uruguay pos-dictadura”, *Revista Encuentros Latinoamericanos*, Vol. VII, No. 2, 2013, p. 59.

<sup>39</sup>Peroni, “Para ustedes”, *Op. cit.*, pp. 34-35.

Hemos encontrado un amplio abanico de estrategias narrativas para narrar este indecible, en primer lugar, el testimonio ‘directo’ (relatos en primera persona autorreferencial con palabras netas, precisas, referenciales, que sirven para confirmar o desmentir hechos factuales de los que el hablante tiene conocimiento directo) pero bien se sabe que no siempre los procesos psíquicos permiten la enunciación directa y racional de un evento trágico. Tan difícil que a veces es necesario impedir que el recuerdo aflore: “hay otra compañera que tiene testigos de que la violaron pero ella no lo recuerda. Es horrible, es la forma que encontré para poder sobrevivir”.<sup>40</sup> En la mayoría de los casos, es necesario un lento proceso de concientización y de análisis, y aun así no siempre las mujeres han tenido la fuerza de sumergirse en el recuerdo para formalizarlo y comunicarlo: son los casos en que el recuerdo es todavía tan candente que provoca el mismo dolor y el mismo terror, como el caso que Gisela Perrin, funcionaria del Comité Internacional de la Cruz Roja, relata a Graciela Sapriza, recogiendo un testimonio hecho “no sólo de mujer a mujer, sino de médico a médico”:

*Empezó a contarme lo que le había pasado desde el inicio y empezó a sudar, a temblar, y la mesa comenzó a moverse y yo podía sentir su terror [...] Ella re-vivía la tortura a medida que la iba contando. La revivía con todas las reacciones físicas, el sudor, el temblor, el miedo, las pupilas dilatadas. Al fin de la conversación me dijo: ‘fue muy importante para mí, ahora es como si yo estuviera liberada, lo*

---

<sup>40</sup>Mirta Macedo, Entrevista por Florencia Pagola, *Sala de redacción*, 2011: <http://sdr.liccom.edu.uy/2011/11/16/cada-uno-tenia-su-mujer/>.

*compartí contigo, me escuchaste, te quedaste tranquila y ahora es como si estuviera localizado, arreglado en un punto'. Era eso, dar la posibilidad de compartir el horror porque lo compartido es menos grave. Permite ordenar el horror caótico o el caos horrible.*<sup>41</sup>

Es el caso extremo de la total identificación y ensimismamiento entre el Yo que recuerda y el Yo víctima de la tortura. En el polo opuesto encontramos el proceso de desdoblamiento entre cuerpo y mente, entro 'adentro' y 'afuera', atribuido tanto al momento de la tortura como al momento del recuerdo. Cuenta Nibia López:

Qué sensación extraña, fue como si la realidad se hubiera partido en dos. Por un lado los pensamientos tan claros y pasando por una pantalla a toda velocidad: 'tengo que aguantar, tengo que quedar muda, tengo que concentrarme, tengo que ganarles...' Por otro lado lo que pasaba afuera: los gritos, los golpes, las diversas 'técnicas' que se iban sucediendo sobre aquel cuerpo que no parecía mío, como si estuviera anestesiado. Desdoblado.<sup>42</sup>

Es también posible que el desdoblamiento se haga necesario para narrar ese inenarrable: 'yo' denuncio con datos irrefutables y averiguables a mis torturadores, pero puedo narrar lo más íntimo solo alejando a 'ella' de mi entorno vital, 'yo' cuento como 'ella' sufrió violencias y torturas:

---

<sup>41</sup> Graciela Sapriza, "Encuentro(s) con el cuerpo. Memorias de la dictadura", M. Guariglia, A. Migdal, T. Oroño, S. Tezanos de (coords.), *La palabra entre nosotras*, Actas del primer encuentro de literatura uruguaya de mujeres, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, 2005, pp. 280-281.

<sup>42</sup> Nibia López, *Los ovillos de la memoria*, Montevideo, Senda, 2006, p. 110.

Primero la llevan a la casa de Punta Gorda, uno de los centros especializados de tortura. [...] Siente miedo y no hay razón para negarlo, una cosa era haber oído o leído sobre la tortura y otra muy distinta enfrentarse a ella desnuda. Desnuda también de la presencia de alguien que le pueda susurrar ‘no estás sola, acá estoy para apoyarte’.

De los tormentos que pasó, solo ha hablado una vez en el exterior, a un equipo médico.

Hoy, a más de 25 años, aún le duele recordarlo [...] Lo importante es que en ella no hay ni habrá olvido [...] Todavía hoy sigue asombrándose de la capacidad de resistencia del ser humano ante situaciones extremas. [...]

Desde el momento mismo en que llegó y la desnudaron, comenzaron ‘su rutina’, no tiene clara noción del tiempo. Allí los días y las noches andan sin que se sepa cuándo es uno u otra, el tiempo en ese sitio no pasa, sólo se sabe que todavía se vive.<sup>43</sup>

Con estos testimonios estamos en el campo del testimonio directo, referencial, pero, como hemos comprobado con María Teresa León, quien escribió dos textos que ahora podemos calificar uno como testimonio (*La Historia tiene la palabra*) y el otro como literatura testimonial (*Memoria de la melancolía*), es posible dar testimonio en niveles diferentes, desde el testimonio directo, referencial, a la traducción del mismo testimonio en literatura testimonial, que es lo que pedía expresamente el Premio Casa de las Américas.

Así llegamos, para concluir nuestro camino, a *Oblivion*, Premio Casa de las Américas 2007, de Edda Fabbri, joven uruguaya presa y torturada, que había participado de la experiencia colectiva de *Memoria para armar*

que le dió fuerza para liberarse del “peso de las heridas que llevamos en silencio”.<sup>44</sup>

Toma inmediatamente la distancia de la memorialística masculina, la que se presentaba como hacedora de Historia, y en un principio parece responder al impulso primario de toda escritura autobiográfica femenina, apaciguarse consigo misma, excavando en la memoria y en los recovecos de lo indecible: “Yo no tengo que contar una historia. No tengo el deber de historiar, no sé quién lo tenga, no sé quién sabrá hacerlo. Escribo no por ninguna responsabilidad, acaso por una responsabilidad conmigo, la de poder mirar alguna vez aquel pasado, la de no entregarme ahora, no mentirlo, que no me gane”.<sup>45</sup> Pero el llamado a la responsabilidad es más fuerte, y acaba cumpliendo con el deber histórico de testimoniar en nombre también de los –principalmente ‘las’– que no pudieron; hablando de la experiencia colectiva de los talleres que permitieron la escritura de los libros arriba citados, dice:

No sé si debo volver, no sé si tengo algo más para decir o si era sólo esto, lo que dije. Me queda –si me queda– hablar de ellas, mis compañeras, las compañeras siempre, cercanas (ellas son sus voces y sus manos queridas que andan siempre en las mías, son nuestros códigos miles), decir cómo son ahora, cómo somos. Mirarme otra vez en esas caras, tan cambiadas. Reírnos como siempre, de nosotras, charlar y charlar sin darnos cuenta de que el tiempo se va y la tarde que nos reúne se apaga y nosotras no nos

---

<sup>43</sup>Carmen Pereira, “Para que a mis palabras no se las lleve el viento”, en Vv.Aa., *De la desmemoria al desolvido*, Montevideo, Editorial Vivencias, 2002, p. 91.

<sup>44</sup>Edda Fabbri, *Oblivion*, *Op. cit.*, p. 50.

<sup>45</sup>*Ibid.*, p. 20.

vamos porque otra vez nos cuesta separarnos, romper esa íntima red que nos ata, ese secreto. De ellas no puedo hablar, me miran de ahí cerquita, salvándome siempre.<sup>46</sup>

En *Oblivion* es una primera persona, entremezclada con un impersonal 'uno', la que habla de tortura, llegando a ella por un camino singular, practicando una 'escritura del cuerpo' que parte de sus recuerdos de estudiante de medicina ("El cuerpo no es como se ve en las figuras de los libros. Ningún cuerpo es así, todas mienten: un contorno y adentro los órganos que flotan sobre el blanco del papel. Adentro del cuerpo no hay nada, ni un centímetro ni un milímetro, que esté vacío. Está todo tan prolijamente arreglado que si uno lo saca, seguro que después no puede poner todo tan bien otra vez. Por eso digo que en el cuerpo está todo y nada más. No hay lugar para nada más"),<sup>47</sup> pasa por el cuerpo sujeto y objeto de amor ("Para el amor hay que sacarse toda la ropa y la piel. Es lo mismo, quedar tan indefensos. Sacar lo que nos cubre y que descubre, dejar una a una las capas. Y siempre hay otra, intangible, más fina que cualquier pelo, terca y sorda, la que no quiere oír. No es fácil descubrir bajo la piel del otro lo que hay. No hablan fácil los huesos, los lugares sombríos o los que están abiertos")<sup>48</sup> y llega al fin al cuerpo torturado, también él desnudo, indefenso:

---

<sup>46</sup> *Idem.*

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 39.

<sup>48</sup> *Idem.*



Uno no conoce tanto a su cuerpo. Lo que él resiste. Lo que uno resiste lo sabe sólo después. No antes de que empiecen. La parte de antes es la peor, por todo lo que uno no sabe. Ignora lo que ellos van a hacer y desconoce también lo que uno mismo va a hacer. Uno tiene miedo de sí, de fracasar. Queríamos ser enteros, no entregar nada ni a nadie [...] El tacho era un tanque grande con agua maloliente y ahí te metían. Se ve que tenían mucha fuerza. A mí me agarraban de las piernas y yo colgaba con la cabeza hacia abajo (como le hacemos a un bebé cuando se atora, así sacudimos a ese niño para que respire, nuestro hijo; sin asco lo agarramos de los piecitos para que viva). Pero ellos me agarraban así para ahogarme y manosearme con manos grandes de hombre antes de meterme en el agua donde vi, por último, la cara de mi padre.

Pero al ritmo que sea nos sacamos una capa y la otra hasta quedar sin nada, sin la piel, con la sola carne desollada. Un cuerpo inerme que se sabe así.

Vi por último la cara de mi padre. La vi clarito como si allí estuviera y sabiendo yo que eso era imposible. La vi y seguí tragando agua sin patear hasta que todo, el agua, la cara de mi padre y las ganas de respirar se me olvidaron y no supe ya más. El cuerpo recibe y calla, o devuelve otra luz o un silencio.<sup>49</sup>

Esta prosa de Edda Fabbri sin duda se acerca mucho a lo que la escritora María Negroni, poeta y narradora argentina, indica como única posibilidad para:

revelar algo de lo que se resiste siempre a ser nombrado. La poesía [...] sabe como nadie que lo real no es articulable, que una falla o grieta se interpone siempre entre realidad y representación. De ahí su carácter de antídoto contra todo discurso calcificado, autoritario. ¿No es acaso la palabra poética la única que no puede tematizarse,

---

<sup>49</sup>*Ibid.*, p. 40.

porque lo que “dice” no puede volver a decirse en ningún otro leguaje?<sup>50</sup>

Y a la ‘palabra poética’ han acudido muchas mujeres para alejarse de la estricta referencialidad pero sin traicionar el pacto autobiográfico estipulado con el lector y el respeto de la Historia.

Otra posibilidad es dada por la ficción, que puede ser también autoficción: a partir de sus propias experiencias el relato se amplía al campo ficcional con mayor o menor fidelidad a lo ‘real’.

Pensamos en *Una sola muerte numerosa* (1997) de la argentina Nora Strejilevich, que se presenta –y lo confirma el paratexto– como novela pero narra la historia vivida por la autora –la desaparición y muerte del hermano, sus días de cárcel y un largo exilio, para concluir con el regreso a Buenos Aires–, o *Un secreto para Julia* (2000) de Patricia Sagastizábal, también argentina, que en la novela reinterpreta la historia de una mujer real, Mercedes, y de su hija Julia, dos mujeres ‘sin voz’ y con miedo que a través de su escritura y recreación ficcional cuentan sus historias y dan su contribución a la ‘resistencia’, a la lucha contra el olvido.

El tema del derecho de los hijos a conocer, a saber, es central en muchos textos donde lo autobiográfico individual desemboca en lo autobiográfico generacional: en *Lengua madre* (2010) de la argentina María Teresa Andruetto la trama gira alrededor de unas cuantas cartas dejadas por la madre antes de morir, que la hija –estudiante en Alemania,

---

<sup>50</sup> María Negroni, “Poesía y desacato”, L. Campuzano, E. Perassi, S. Regazzoni, S. Serafin (coords), *Más allá del umbral. Autoras hispanoamericanas y el oficio de la escritura*,

regresada después de la muerte de la madre— lee y de ahí parte su investigación en el pasado dirigida no sólo a reconstruir la vida y las elecciones de sus padres —lucha armada y clandestinidad— sino de todo el país: “aunque crea estar leyendo la historia familiar, aunque crea estar descubriendo la vida de su madre, lo que lee es la descripción de una época: la juventud de sus padres y la historia de su país en la hora de su nacimiento”.<sup>51</sup> También su propia experiencia de hija no es ciertamente única, sino generacional: “Ay, de la vida oscura, ay de las noches sin madre en el pueblo, ay de la papilla que su abuela le pone en la boca para que no llore más. Vida suya y de muchos. Y sin embargo absolutamente suya, única. Es la reconstrucción de la memoria, pero ella no reconstruye sólo su memoria, sino la de muchos”.<sup>52</sup>

*Lengua madre* ha abierto un nuevo camino, una nueva frontera de la literatura testimonial, que va a ser la expresión de la posmemoria... lo que queda en los hijos, en la segunda y tercera generación, de la memoria de testigos y víctimas de tales horrores. También en este caso, podemos encontrar algo similar en el campo de la literatura del exilio español, por ejemplo, en la obra de Aitana Alberti quien incansablemente rememora y reconstruye momentos y experiencias de sus padres —Rafael Alberti y, sobre todo, María Teresa León— tanto en obras narrativas —*Inquilinos de la soledad* 2018— como ensayísticas —*Memorie Inseparabili*, 2009—.

---

Sevilla, Renacimiento, 2010, pp. 310-311.

<sup>51</sup> María Teresa Andruetto, *Lengua madre*, Buenos Aires, Mondadori, 2010, p. 154.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 202.

Y, ya con cierta distancia temporal y emotiva, van saliendo memorias y recuerdos también de victimarios y de sus hijos lo que indica, contradictoriamente, que ya todo eso forma parte de la Historia, pero también que es un tema candente con el cual todavía se siente el derecho y el deber de confrontarse.

### *Referencias*

Alonso, Jimena y Larrobla, Carla, "Gritos y silencios: Memorias femeninas en el Uruguay pos-dictadura", *Revista Encuentros Latinoamericanos*, Vol. VII, No. 2, 2013, pp. 49-69.

Altolaguirre, Paloma Ulacia y Méndez, Concha, *Memorias habladas, memorias armadas*, Madrid, Mondadori, 1990.

Andruetto, María Teresa, *Lengua madre*, Buenos Aires, Mondadori, 2010.

*¡Basta ya!*, Bogotá, Grupo de Memoria Histórica, 2013.

Benstock, Shari, "Authorizing the Autobiographical", en *Id.* (ed.), *The private self. Theory and practice of women's autobiographical selves*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1988, pp. 10-33.

Berti, Nora Vittoria, *Donne ai tempi dell'oscurità*, Torino, Seb, 2009.

Blixen, Carina, "Deber de memoria y derecho al olvido: testimonio y literatura a partir de la experiencia de la dictadura cívico-militar

(1973-1985) en Uruguay”, pp. 1-8:

<http://www.apuruguay.org/sites/default/files/Blixen-C-Memoria-olvido-v%C3%ADctima.pdf>. [Consulta: 10 de junio de 2018]

Calveiro, Pilar, “El orden de los cuerpos en los años 70”, Entrevista por A. Amado, Mora. *Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género*, No.12, 2006, pp. 57-67.

Ciollaro, Noemí, “Solas”, Entrevista por Lila Pastoriza, *Página 12*, 2000: <http://www.pagina12.com.ar/2000/suple/las12/00-09-01/nota1.htm>. [Consulta: 10 de junio de 2018]

Conadep (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas), “Prólogo”, en *Nunca más*, Buenos Aires, Serpaj, 1989, pp. 3-6.

*De la desmemoria al desolvido*, Montevideo, Editorial Vivencias, 2002.

Fabbri, Edda, *Oblivion*, Montevideo, El caballo perdido, 2007.

\_\_\_\_\_, “La literatura es testimonio”, Emilia Perassi y Laura Scarabelli (eds), *Letteratura di testimonianza in America latina*, Milano, Mimesis, 2017, pp. 41-48.

Forné, Anna, “Negociaciones genéricas en los relatos de *Memoria para armar*”, *Stockholm Review of Latin American Studies*, No. 7, 2011, pp. 69-84.

Galich, Manuel, “El testimonio y la Casa”, *Casa de las Américas*, No. 200, 1995, pp. 120-125.

Garrido, Lucy, "Introducción", Lilián Celiberti y Lucy Garrido, *Mi habitación, mi celda*, Montevideo, Arca, 1990, pp. 5-6.

*Grand Dictionnaire Universel du XIX Siècle*, Vol. I, París, 1866:  
<https://archive.org/stream/LarousGrdictionnXIX01bnf#page/n4/mode/1up/search/autobiography> [Consulta: 4 de junio de 2018]

Grillo, Rosa Maria, "Juegos de parejas en un espejo. Masculino y femenino en la escritura autobiográfica del exilio", *Actas del Congreso El exilio cultural de la guerra civil* (Salamanca, nov. 1999), Ed. Universidad de Salamanca, 2001, pp. 323-342.

\_\_\_\_\_, "Tres testimonios uruguayos para Casa de las Américas", *Revolución y Cultura*, No. 1, 2016, pp. 9-14.

Jelin, Elizabeth, *Los trabajos de la memoria*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

León, María Teresa, *Memoria de la melancolía*, Buenos Aires, Losada, 1970.

\_\_\_\_\_, *La historia tiene la palabra*, Madrid, Hispamerca, 1977.

Levi, Primo, *Se questo è un uomo / La tregua*, Torino, Einaudi, 1958.

\_\_\_\_\_, *Opere*, Torino, Einaudi, Vol. II, 1997.

*Los ovillos de la memoria*, Montevideo, Senda, 2006.

Macedo, Mirta, Entrevista por Florencia Pagola, *Sala de redacción*, 2011:  
<http://sdr.liccom.edu.uy/2011/11/16/cada-uno-tenia-su-mujer/>. [Consulta: 4 de mayo de 2018]

*Memoria para armar*, Montevideo, Senda, 3 Vols, 2001-2003.

Narváez, Nathalie, “¿Guerrilla unisex?”, *Kamchatka*, 6 diciembre 2015, pp. 499-516.

Negroni, María, “Poesía y desacato”, Luisa Campuzano, Emilia Perassi, Susanna Regazzoni, Silvana Serafin (coords), *Más allá del umbral. Autoras hispanoamericanas y el oficio de la escritura*, Sevilla, Renacimiento, 2010, pp. 310-315.

Pereira, Carmen, “Para que a mis palabras no se las lleve el viento”, en *De la desmemoria al desolvido*, Montevideo, Editorial Vivencias, 2002, pp. 89-100.

“Presentación”, en *Memorias para armar Dos*, Montevideo, Senda, 2002, pp. 7-8.

Ramb, Ana María, “Premio Casa de las Américas, 50 años de luz”, *La revista del CCC*, No. 7, 2009:

<http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/130/>

[Consulta: 4 de mayo de 2018]

Sapriza, Graciela, “Encuentro(s) con el cuerpo. Memorias de la dictadura”, Melba Guariglia, Alicia Migdal, Tatiana Oroño, Sabela de Tezanos (coords), *La palabra entre nosotras, Actas del primer encuentro de literatura uruguaya de mujeres*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, 2005, pp. 271-290.

Spivak, Gayatri Chakravorty, "Can the Subaltern Speak?", Patrick Williams y Laura Crisman (eds), *Colonial Discourse and Postcolonial Theory*, Nueva York, Columbia University Press, 1994, pp. 66-111.

Tedesco, Italo, *Urdimbre estética, social e ideológica del indigenismo en América Latina*, Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2004.

Torres Nebrera, Gregorio, "María Teresa León, esbozo a tres tintas", *María Teresa León*, Valladolid, Junta de Castilla y León, 1987, pp. 25-35.

Zambrano, María, *La confesión: género literario y método*, México, Luminar, 1943.

\_\_\_\_\_, *Delirio y Destino*, Madrid, Mondadori, 1989.

Zweig, Stefan, "Prefacio", en *Id.*, *El mundo de ayer*, Buenos Aires, Claridad, 1942, pp. 7-11.



ALMA GUADALUPE CORONA PÉREZ<sup>1</sup>



## APUNTES A LA NEONOVELA HISTÓRICA *NOTICIAS DEL IMPERIO*

(1987) DE FERNANDO DEL PASO

*Yo soy María Carlota Amelia Victoria Clementina Leopoldina, Princesa de la Nada y del Vacío, Soberana de la Espuma y de los Sueños, Reina de la Quimera y del Olvido, Emperatriz de la Mentira: hoy vino el mensajero a traerme noticias del Imperio, y me dijo que Carlos Lindbergh está cruzando el Atlántico en un pájaro de acero para llevarme de regreso a México.*<sup>2</sup>

136

---

### INTRODUCCIÓN

Benito Juárez desde su investidura de Presidente de México suspendió, en el año de 1861, los pagos de la deuda externa contraída con Francia, Inglaterra y España; motivo suficiente para desencadenar una serie de acontecimientos funestos: Napoleón III, emperador francés, envió a estas tierras un ejército de ocupación con el objetivo de abrir la posibilidad de instaurar una monarquía, misma que recaería en un príncipe católico europeo.

---

<sup>1</sup> Doctora en Literatura Hispanoamericana. Docente-Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

La intervención francesa sufrió una derrota notoria tan sólo un año después, en 1862, el 5 de mayo de ese año, según Pedro Ángel Palou fue: “El sitio de Puebla, el más largo de la historia, superior a Numancia y Sagunto o Zaragoza, duró 62 días y lo soportaron estoicamente el ejército y la población civil”.<sup>3</sup>

El ejército francés se replegó y, refugiado en Veracruz, esperaba los refuerzos que llegarían para seguir escribiendo una historia que muy pronto dejó de ver el General Ignacio Zaragoza, su vida concluyó sin llegar a saber lo que pasó poco tiempo después.

A mediados del año 1864 llegó a México el Archiduque austriaco Fernando Maximiliano de Habsburgo en compañía de su esposa, la Princesa Carlota de Bélgica, con encomiendas precisas. La Historia y el Arte mexicanos dan cuenta fiel de todos estos acontecimientos.

La novela *Noticias del Imperio* trata este episodio de amor, locura, ira y desconsuelo, retrata el destino trágico de Carlota y Maximiliano aderezado con el componente ficticio, tal y como corresponde a un relato, éste trata fundamentalmente del amor que Carlota le tuvo a Maximiliano, sentimiento vivo, suficiente para seguirlo a lo largo de un camino lleno de incertidumbre y dolor. Este trabajo exhuma una parte del dolor aromado con la pasión nacida de un amor, entremezclado con los destellos de

---

<sup>2</sup> Fernando Del Paso, *Noticias del Imperio*, México, Diana, 1987, p. 668.

<sup>3</sup> Pedro Ángel Palou, *La culpa de México*, México, Grupo Editorial Norma, 2009, p. 84.

girones de la Historia nunca completamente recuperada. Trata del discurso de una mujer que reinterpreta ese rompecabezas histórico desde su mirada y sentir, pese a toda la subjetividad que se desprende de esta peculiar situación, la locura de Carlota es el componente que cohesiona las secuencias que se presentan en aparente desorden, es el vector que metaforiza un discurso femenino señorial y aristócrata, eternamente enamorado.

|

La peculiar arquitectura literaria que Fernando Del Paso empleó para elaborar su novela *Noticias del Imperio* (1987), así como su técnica narrativa han sido, en suma, elementos suficientes para que sea considerada por los especialistas como una novela total, diferente y una de las veinte primeras novelas contemporáneas mexicanas más importantes del siglo XX y lo que va del XXI.

---

138

Su temática nos lleva directamente a los años de la Intervención Francesa en México, periodo cultural rico en información y detalles, atrayente por sí mismo, por la efervescencia social y política imperante, como consecuencia lógica del momento histórico tan complejo en el que se encontraba el país, sin dejar de considerar como telón de fondo, el gran problema no resuelto de la identidad mexicana, así como la emancipación concreta que se convertiría en un rompecabezas inacabado que diversas manos han intentado reconstruir a lo largo de muchos años.

En esta breve aproximación nos proponemos abordar dos de las vertientes empleadas por Del Paso, por un lado, el cruce de dos discursos: el literario y el histórico, y por el otro, el profundo y enfermizo amor de Carlota por Maximiliano, amor encarnado en la ficcionalización de una porción de la Historia desde los ojos de esta enigmática e imposible protagonista, bajo cuya mirada pasaron, no sólo los más importantes y controvertidos personajes del momento, también los acontecimientos que la hicieron enloquecer junto con un amor intenso y complejo. Cabe una interrogante ¿es posible plasmar en palabras el componente erótico como detonante de un amor tan irreal como alucinante, sobre todo si se conceptualiza éste desde el lenguaje de la plástica? Parecería insólito pensar en el vínculo de estos dos discursos en una neonovela histórica, contemporánea, Del Paso obtiene dicha unión colocando como elemento fundante a Carlota que actúa como *summa* y matriz generadora de múltiples lecturas.

La locura erótica de Carlota se convierte en la lupa incisiva que arroja nuevas lecturas críticas a la Intervención Francesa. Carlota, a manera de un Quijote femenino, se refugia en la locura para denunciar, desde su peculiar forma de amar y juzgar lo que la rodea como parte indiscutible de una historia apasionadamente trágica, lacerante, elaborada y ‘contada’ a través de asincronías.

La demencia en Alonso Quijano queda atada a sus intensas lecturas de novelas de caballerías, a sus largas horas de desvelo, en Carlota la raíz

de su razón perdida se encuentra en la desesperación, en el amor desde una de las más inesperadas muestras de sublime y materializado erotismo. La locura, en *Noticias...*, se convierte en una metáfora, en una herramienta, en un recurso literario que contribuye a la ficcionalización de la Historia, detonando múltiples interrogantes, sólo una de ellas: ¿cómo narrar de una manera diferente un puñado de eventos históricos teñidos de incertidumbre?

Tenemos la certeza de que un relato conservará su efecto, por un espacio más largo de tiempo, si consigue sobresalir, a través de una característica especial. Este aspecto lo cubre, con creces, la obra del mexicano Fernando Del Paso, desde *José Trigo* (1966) hasta *Palinuro de México* (1977) y específicamente, *Noticias del Imperio* en la que ‘recorta’ una franja de tiempo histórico especialmente significativo para México condensado en la instauración de un imperio.

De acuerdo con Palou: “[...] en Chapultepec terminarían por habitar dos reyes extranjeros. Quien mejor ha descrito la época es un novelista, no un historiador. *Noticias del Imperio* modificó el género de la novela histórica y nos hizo comprender la intervención francesa”,<sup>4</sup> en efecto, una forma de aproximarse a la Historia es, indiscutiblemente, el Arte y en este caso concreto, la literatura. Vale la pena señalar que las novelas de Del Paso rememoran, en parte, el tipo de narración realizada por los escritores decimonónicos, por su abundante y pormenorizada

---

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 90.

descripción, así como por la amplitud de sus relatos, sus tres novelas sobresalientes reconstruyen tres momentos históricos diversos entre sí: el movimiento ferrocarrilero, el movimiento estudiantil de 1968 y la fase de la dominación imperial.

Del Paso nos lleva a la recuperación ficcionalizada de la estancia en México de los míticos Carlota y Maximiliano, protagonistas de una novela densa, distribuida a lo largo de dos vertientes narrativas, dos voces y dos miradas colocadas desde diferentes ángulos y con discursos extrañamente emotivos y cercanos. Se redimensiona el carácter dual de la novela en el momento de narrar.

Los capítulos impares serán siempre narrados desde un lugar y un año, titulados: *Castillo de Bouchout. 1927*, están destinados a la narración en primera persona gramatical a cargo de una Carlota enajenada por la impotencia, la demencia y el amor, aunque irrumpen también, en otras ocasiones, algunas voces narradoras provocando un efecto polifónico. Los capítulos pares dejarán paso a la narración tanto en primera como en tercera persona con una aproximación serena, hasta el punto en que lo literario permite una visión concienzuda y crítica de la Historia. Encontramos matices literarios sumamente apartados de la historiografía, a lo largo de los cuales algunos protagonistas históricos son tratados con poca consideración y amargos e irónicos comentarios, tal es el caso del propio Benito Juárez y otras figuras históricas, esto forma parte de los

recursos de los cuales echa mano Del Paso para complementar el vínculo entre lo literario y lo histórico.

Sin lugar a duda este es un claro ejemplo en el que la historia es el alimento que nutre, vivamente, a la esencia de la ficción.

Y me entregó, el mensajero, y de parte del Príncipe y la Princesa Salm Salm un estuche de cedro donde había una caja de zinc donde había una caja de palo de rosa donde había, Maximiliano, un pedazo de tu corazón y la bala que acabó con tu vida y con tu Imperio en el Cerro de las Campanas.<sup>5</sup>

Cabe remarcar que esta es una novela *sui generis* desde diversos enfoques una de esas particularidades que se aúna es el acusado matiz de crónica engarzado a los aspectos historiográfico y literario. El autor, en la primera y segunda ediciones, tomó a su cargo el cuidadoso trabajo paratextual de incorporar al relato cuatro secciones de fotografías originales que funcionan como testimonio directo del suceso histórico. Fotografías en blanco y negro que colocan su marca erótica y plástica a toda una etapa.

Esta operación genera en el ánimo del lector un vínculo aún más sólido entre la novela y el suceso real. Con la conjugación de estos elementos el relato de Del Paso se nos presenta con un toque de verosimilitud propio en la Neonovela Histórica y contribuye, entre otros elementos, a la construcción de la idea de totalidad.

---

<sup>5</sup> Fernando Del Paso, *Op. cit.*, p. 14.

Es importante para esta revisión, remarcar algunos puntos específicos tales como: el amaneramiento que se transforma en un Rococó llegado de Francia y por el que se llegó a sentir una especial fascinación en México, en una suerte de negación frente al Barroco novohispano, en este aspecto, la novela se inserta en una forma de ruptura con respecto a otros paradigmas instaurados por otras posibilidades que posee la Historia y la Literatura para rememorar cualquier suceso real. Un peculiar Rococó que no sólo se plasmó en la arquitectura y pintura, este se quedó impreso en las actitudes, la ropa y los muebles de la época.

Cabe señalar que Porfirio Díaz sintió especial fascinación por este afrancesamiento que México vivió, desde diversas tesituras, convirtiéndolo en signo común de su propio gobierno. Del Paso aprovecha esta pincelada artística para con ella colorear la vida de una Carlota delirante sufriendo, de y por amor, un cautiverio muy lejos de su patria, como una fiera en celo, ella misma será la encargada de llevar el peso de la narración, construyendo desde el 'yo' una suerte de crónica desde la locura.

Se trata de una crónica de amor contenido, doliente, maltratado, vituperado en orfandad y hasta negado por Maximiliano, amor relatado desde la demencia y la impotencia, tal y como la Historia de México ha sido relatada desde el imaginario de generaciones enteras, trascendiendo a lo institucionalmente establecido. No estamos frente a un diario de vida ya que no existen fechas capaces para abrazar esta desesperación, la locura no tiene calendario suficiente para contenerla, su vértigo nace de la



separación del objeto de su amor y de cada trozo de imaginación que queda impreso en las palabras de su protagonista.

La Carlota esperanzada, sometida a la separación y la distancia, con pocos sueños cumplidos y aún menos motivos de felicidad, refugia los años que le quedaban en el recuerdo, en las mentiras y el sopor de una locura que es precisamente el medio a través del cual consigue las páginas más subyugantes de una historia truculenta y llena de traiciones:

Todos los días llegan alguna vez, aunque no lo creas y aunque no lo quieras, y por más lejanos que parezcan. El día en que cumples dieciocho años y tienes tu primer baile. El día en que te casas y eres feliz. Y cuando llega el último día, el día de tu muerte, todos los días de tu vida se vuelven uno solo. Y resulta entonces que tú, que todos, hemos estado muertos desde siempre.<sup>6</sup>

II

En los capítulos impares *Noticias del Imperio* no es una autobiografía de Carlota, ella no tomó directamente la pluma y escribió, ella no dictó a un confesor, a algún secretario o escribano estas memorias con el objetivo de realizar una estricta recuperación de sus propios recuerdos entretreídos con la Historia de México con el objetivo concreto de dejar testimonio de su propia visión del momento; así mismo queda claro que tampoco es un diario de vida, pero aún así consideramos que es un largo monólogo interior (con ciertos toques autobiográficos, en los cuales nos detendremos

---

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 19.

más adelante) vertebrado por la locura, el amor y lo literario a través del yo, hábilmente construido por Del Paso desde un escenario erótico.

Sin llegar a ser una autobiografía, emplea algunos de los elementos reconocidos como propios de las escrituras del yo, elementos que fluyen retrocediendo a veces y otras anticipándose, sólo en aparente desorden desde los labios de Carlota. La confusión, las escenas mezcladas, la permanente incertidumbre y el olvido son los elementos que vinculan, una y otra vez, amor y odio, razón y locura, es decir, lo objetivo y lo subjetivo.

No resulta fácil la recuperación de la historiografía a partir de la literatura, sobre todo si consideramos que los momentos históricos son, en extremo, delicados para ser recuperados y ficcionalizados por la mano de lo literario. Contamos con ejemplos importantes que nos detallan, no sólo la importancia de este proceso escriturario, sino también los peligros que conlleva el hecho del trabajo de ficcionalización de la propia historia.

Diversos escritores dan fe de este arduo compromiso a través de sus relatos. Tenemos a Enrique Serna con *El seductor de la patria* (1999), novela dedicada a la ficcionalización de la figura de Antonio López de Santa Anna, o al trabajo que realizó en *Ángeles del abismo* (2003) para la que llevó a cabo una concienzuda investigación en el Archivo General de la Nación. Con la recuperación de un proceso inquisitorial partió a la escritura de la novela sobre la falsa beata Crisanta. Con este trabajo nos encontramos con la perfecta unión entre el escritor y el investigador.

Un trabajo creador similar, en cuanto a su punto de partida historiográfico, ha llevado a cabo el escritor poblano Pedro Ángel Palou con sus novelas *Zapata* (2006), *Morelos: morir es nada* (2007), *Cuauhtémoc. La defensa del Quinto Sol* (2008), *Pobre patria mía* (2010) y *Varón de deseos* (2011), dedicadas a la lectura re-dimensionada de figuras como: Emiliano Zapata, José María Morelos y Pavón, Cuauhtémoc, Porfirio Díaz y Juan de Palafox y Mendoza, respectivamente. Los ejemplos se multiplican dado el creciente interés que se ha dejado sentir por la Neonovela Histórica en los recientes tiempos.

Paco Ignacio Taibo II ha hecho lo propio con Pancho Villa y Mario Vargas Llosa con el dictador dominicano Rafael Leónidas Trujillo en *La fiesta del chivo* (2000). Otros escritores han retomado a personajes tan disímbolos como Juana la Loca, Leona Vicario, Felipe Ángeles, sin olvidar a la propia Carlota.

*Noticias del Imperio* modificó el canon de la escritura de la Neonovela Histórica, no sólo por la arquitectura interna de la novela, también lo ha hecho por las herramientas literarias que adoptó para hacernos llegar a una protagonista, dramáticamente, inesperada y única por sus diferencias con referencia a otras. Estamos frente a frente con una Carlota que, en medio de su locura, reconstruye una historia lacerante, ejerciendo una cultura de la mirada sobre sí misma, tal y como la plantea el teórico francés Philippe Lejeune. Relatando más claramente los episodios del México imperial que los propios libros de texto de la escuela básica.

*Noticias del Imperio* mantiene un importante lazo con el añoso género hagiográfico desde el punto de vista en el cual Carlota deja fluir sus memorias, casi sin importar a dónde y a quién llegarán estas, además de que Carlota se va transformando frente a nuestros ojos en una fallida aspirante a la santidad.

Los sucesos se van dando secuencialmente, como si se tratase de un desfile interminable de recortes fotográficos en los que el predominio de la descripción se va deslizando gracias a las acciones. La cronología de los acontecimientos permite el fluir de las acciones mismas que se immortalizan a través de los caracteres gráficos. La escritura juega un papel fundamental ocupando el papel protagónico que otrora fuera capitalizado por la memoria y la tradición oral cuando los juglares y los rapsodas fueron los directos encargados de repetir, de lugar en lugar, los acontecimientos históricos.

Con la escritura el yo consigue una condición estática, inamovible, llega al papel para quedarse, con esto la movilidad que ejerció y le permitió ser el resorte directo que detonó el suceso, se detiene y se cancela para alcanzar una inmortalidad que será repetida una y otra vez por la historia.

En *Noticias del Imperio*, la escritura del yo adopta en parte la forma de un diario. Se instala en el íntimo espacio del autor y el papel en el que queda plasmado el libre fluir de recuerdos, pensamientos y comentarios que, como acotaciones, permean el escrito. En él se queda el fiel testimonio de mentiras, traiciones, delitos y los más intrincados

pensamientos y sentimientos de su autor. Cuenta con la rigurosidad que impone el día a día, es un inventario que puede llegar a callar lo que no es conveniente para su autor, pero puede llegar a ser un cofre de indiscreciones también.

Los personajes que intervienen en el diario, acompañando a su autor, son “llevados” y “traídos” a su plena voluntad, siguiendo las necesidades que la propia narración de los hechos así lo requieran. Cuenta con su propio grado de subjetividad, llega a presentar vacíos informativos o espacios en blanco en cuanto a las fechas, para posteriormente, ser abruptamente retomado el transcurrir del calendario.

Las Memorias y los Cuadernos son otras dos formas que adopta la escritura del yo, la primera es la forma que detiene nuestro interés. En efecto, las Memorias son escritas por alguien que desempeñó un papel medular o de testigo directo de un episodio de la Historia, el recuento de acontecimientos es elaborado a manera de relato o crónica, debido a que el narrador no ocupa la parte central de los sucesos. Cuenta con un importante grado referencial, por su indispensable conexión con la propia Historia.

A través de esta revisión podemos llegar a la conclusión de que *Noticias...* mantiene un parentesco muy cercano con algunas de las diversas formas que adopta la escritura del yo. Desde la Autobiografía hasta el Cuaderno, sin olvidar las Memorias y por supuesto el Diario. Del Paso ha tenido la habilidad suficiente para colocar a Carlota en una suerte

de cruce de diversos caminos en lo referente a las escrituras del yo, ya que la novela conserva matices de un Diario, manteniendo una sola fecha: 1927, es claro que este parámetro se encuentra fijo en la mente de una Carlota trastornada.

La autobiografía se ‘asoma’ tímidamente de la misma manera que las Memorias. La caja de sorpresas en la que se convierte la novela responde, con creces, a un afrancesamiento o Rococó mismo del que hablaremos hacia el final de este trabajo.

Toda la información se concentra en un punto de quiebre en el que, para ella, ya no puede haber futuro y muy probablemente, tampoco pasado ya que toda la Historia es para ella el fluir incesante de un eterno presente, relatado con verbos en presente y pretérito: “Sí, qué pena, Maximiliano, tener que decirte que todos los días llegan alguna vez, aunque tú no lo creas”.<sup>7</sup>

Uno de los aspectos más significativos de la novela radica en el hecho de cómo la Historia ‘descansa’, por numerosos momentos, en la propia sinrazón de Carlota, desde ese ángulo la recreación no sólo cumple con su innegable objetivo didáctico, historiográficamente hablado, sino que por añadidura tenemos la estilización del recuento histórico:

Fuiste Emperador y fui Emperatriz, y coronados cruzamos el mar Atlántico y su espuma bañó nuestra púrpura imperial, y en la Martinica nos recibieron las orquídeas y los danzantes negros que

---

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 20.

gritaban Viva El Emperador Flor Perfumada, y nos recibieron las cucarachas gordas y voladoras que hedían cuando las aplastábamos.<sup>8</sup>

Más adelante, los detalles adquieren proporciones relevantes: “Y en Veracruz nos recibieron las calles vacías, la arena y la fiebre amarilla, el viento norte que derribó los arcos triunfales y en Puebla nos recibieron los magueyes y los ángeles”.<sup>9</sup>

Otra de las características más interesantes de la novela son sus largos párrafos, en los cuales abundan las comas, el relato amenaza dejarnos sin el aire suficiente en los pulmones para continuar su lectura en voz alta. Esta particularidad está íntimamente vinculada con la oralidad desde la cual Carlota ‘cuenta’ su historia de desesperanza y dolor:

150

---

Si supieran, Maximiliano, si tan sólo se imaginaran, sabrían que no estoy loca, que las locas son ellas. Ayer vino a verme el mensajero del Imperio y me trajo, en un estuche de terciopelo, tu lengua. Y en una caja de cristal, tus dos ojos azules. Con tu lengua y con tus ojos, tú y yo juntos vamos a inventar de nuevo la historia.<sup>10</sup>

La locura de Carlota es el primer síntoma, el más importante, de la ausencia del perdón, los amantes no pueden llegar a perdonarse completamente si uno de los dos muere o pierde la razón, lo que significa, en el fondo, perder dos veces la vida. La locura implica perder los

---

<sup>8</sup> *Ibid.*, pp. 20-21.

<sup>9</sup> *Idem.*

recuerdos para, posteriormente, de manera intermitente intentar recuperarlos destrozados, deshilvanados y tergiversados. Significa desdibujar la identidad e intentar vivir otras vidas más gratificantes. Bajo estas circunstancias no puede haber perdón y si lo hay es un perdón cojo, ficticio o artificial. Y, sin embargo, la locura entraña en su seno un irónico paréntesis de felicidad, por lo menos en el caso de la Carlota de *Noticias*.

## CONCLUSIÓN

El polígrafo argentino Juan José Saer sostiene que el primer y más importante requisito de la biografía y la autobiografía es el mantenimiento de la veracidad, hay que reconocer que el concepto es realmente complejo e incierto. Pretender definirla es intentar la integración de elementos dispares e incluso contradictorios. La verdad no está reñida con la ficción, la Historia puede convivir sin tropiezos con la Literatura. La ficción es una forma de leer el mundo. De acuerdo con Saer:

La ficción no es, por lo tanto, una reivindicación de lo falso. Aun aquellas ficciones que incorporan lo falso de un modo deliberado – fuentes falsas, atribuciones falsas, confusión de datos históricos con datos imaginarios, etcétera-, lo hacen no para confundir al lector, sino para señalar el carácter doble de la ficción, que mezcla, de un modo inevitable, lo empírico y lo imaginario.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 76.

<sup>11</sup> Juan José Saer, *El concepto de Ficción, Textos polémicos contra los prejuicios literarios*, México, Planeta, 1997, p. 12.



### *Referencias*

Del Paso, Fernando, *Noticias del Imperio*, México, Diana, 1987.

Palou, Pedro Ángel, *La culpa de México*, México, Grupo Editorial Norma, 2009.

Saer, Juan José, *El concepto de Ficción, Textos polémicos contra los prejuicios literarios*, México, Planeta, 1997.

JEIMMY GAMEZ RIVERA<sup>1</sup>  
BERENIZE GALICIA ISASMENDI<sup>2</sup>



**ACERCAMIENTO A LO ERÓTICO LATINOAMERICANO:  
BELLEZA Y TRANSGRESIÓN EN “SEGURAMENTE ASÍ AMAN LAS DIOSAS” DE  
MARÍA ROFFIEL**

PROEMIO

El erotismo es una concepción de entrega física y emocional, una acción que concierne exclusivamente al ser humano dado que implica una fusión a un nivel espiritual y sagrado a través de la intimidad y el misterio que ésta implica; lamentablemente se ha tenido una concepción errónea de lo erótico y ha sido ligado a cuestiones pornográficas, lo que lo ha llevado a ser un tema tabú, debido a esto planteamos la siguiente proposición: el erotismo es fruto del conocimiento y serpiente del pecado, con ésta damos cuenta de la batalla que ha enfrentado, a lo largo del tiempo, el significado del término.

---

<sup>1</sup> Estudiante del noveno cuatrimestre de la Licenciatura de Lingüística y Literatura Hispánica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. jeik.volkov.katin@gmail.com

<sup>2</sup> Doctora en Literatura Hispanoamericana, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Docente-Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras y Miembro del Padrón de Investigadores de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. vincent\_bere@hotmail.com

Para sustentar la disertación que compete a este trabajo partimos por nociones dialógicas dadas por teóricos expertos en el tema: Zygmunt Bauman quien en su libro *Amor líquido* nos recalca la relación estrecha entre el amor y lo erótico, a su vez, Byung-Chul Han en *La sociedad de la transparencia* y en *La agonía del eros* nos da la diferenciación existente entre este último y lo pornográfico; pero principalmente, contamos con *El erotismo* de George Bataille, donde da la definición y consecuente clasificación del erotismo, especifica tres tipos: el de los cuerpos (sobre este es prudente acotar que para Bataille a diferencia de los dos primeros teóricos lo erótico puede no estar vinculado al amor), el de los corazones y el de lo sagrado; aunado a esto, retomaremos su concepto de transgresión y lo ligaremos al que da Judith Butler en su libro *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo* para posicionar al acto erótico como una crítica a las normas establecidas; finalmente ejemplificamos dicha propuesta con el poema “Seguramente así aman las diosas” de la autora mexicana Rosa María Roffiel.

#### EL EROTISMO, LA VERDAD SOBRE EL CONCEPTO Y SU VÍNCULO CON EL AMOR

Para George Bataille el erotismo "es una búsqueda psicológica independiente de la reproducción",<sup>1</sup> con esto entendemos que el erotismo es un acto meramente humano, el cual nace del deseo y la imaginación como la búsqueda de un placer físico y emocional, es la noción de

sensualidad. Así, no es casual que la antigüedad grecolatina venerara un dios masculino y una diosa femenina del sexo y el amor: Eros y Afrodita (para los griegos), Venus y Cupido (para los romanos). Deteniéndonos en el masculino, se ha dicho que es hijo de Afrodita, pero es en *El banquete* de Platón donde se nos cuenta que fue concebido por Penia (la pobreza) y Poros (la abundancia), lo cual puede explicarnos por qué al hablar del amor y su vínculo indisoluble con lo erótico estamos ante un terreno inestable sobre el que Bauman dice: “en todo amor hay por lo menos dos seres, y cada uno de ellos es la gran incógnita de la ecuación del otro. Eso es lo que hace que el amor parezca un capricho del destino, ese inquietante y misterioso futuro, imposible de prever, de prevenir o de conjurar, de apresurar o detener”.<sup>2</sup>

El erotismo consta además de elementos que lo hacen único y que, como indica el filósofo Byung-Chul Han en *La agonía del eros*, lo separan de lo pornográfico. Uno de estos elementos propios de lo erótico es el sacrificio (en palabras de Bataille, retomado también por el filósofo coreano), entendido como el abandono de nuestra individualidad por un ser que se ha convertido en nuestra divinidad y del que también –de manera ideal- somos esa divinidad; lo cual transforma el acto de entrega en un ritual de carácter sagrado, donde el sentimiento del amor se encuentra vinculado con el deseo y surge una fusión trascendental tanto

---

<sup>1</sup> George Bataille, *El erotismo*, España, Tusquet, 2003, p. 8.

<sup>2</sup> Zygmunt Bauman, *El amor líquido*, México, FCE, 2013, p. 21.

en el plano carnal como en el espiritual. Por supuesto, al decir que trata del sacrificio de nuestra individualidad nos referimos al abandono de nuestros sentimientos narcisistas y egoístas para preocuparnos por el disfrute y el sentir del otro, implica abrir una brecha en nuestra propia intimidad para permitir que el otro se adentre y en la desnudez nos despojemos de las barreras para abrir nuestros más hondos sentimientos y que nos dejará expuestos y listos para la fusión recíproca con el otro.

Cuando hablamos de fusión y entrega al otro pensamos en el mito de Psique y Cupido, quienes a pesar de las contravenencias y pruebas impuestas logran permanecer unidos y celebrar su boda, detengámonos en la narración que hizo Lucio Apuleyo, escritor romano, en su obra *La metamorfosis o el Asno de oro*:

Estaba sentado a la mesa Cupido en el primer lugar y Psiches en su regazo. De la otra parte estaba Júpiter con Juno, su mujer, y después, por orden, todos los otros dioses. El vino de alfajor, que es un vino de los dioses, suministrábalo Ganimedes a Júpiter como copero suyo, y a los otros, el dios Baco. Vulcano cocinaba la cena; las ninfas henchían de flores y rosas y otros olores la sala donde cenaban; las musas cantaban muy dulcemente; Apolo cantaba con su vihuela; Venus entró a la suave música y bailó hermosamente. En esta manera era el convite ordenado: que el coro de las musas cantase y el sátiro hinchase la gaita y el dios Pan tañese un tamboril. De esta manera vino Psiches en manos del dios Cupido. Y estando ya Psiches en tiempo del parir, naciese una hija, a la cual llamamos Placer.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Lucio Apuleyo, *La metamorfosis o el asno de oro*, p. 71:  
<http://bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/archivos/descargas/31000000115.PDF>  
[Consultado: 10 de febrero de 2017].

De esta cita, además de remarcar el lazo pasional y amoroso entre Psique y Cupido, queremos detenernos en dos presencias esenciales para el tema que nos ocupa: Baco y Pan. El primero era llamado también Dioniso y si para los griegos era el dios de la agricultura, es con los romanos con quienes se vuelve en el dios del vino y el éxtasis sexual; por su parte, Pan suele acompañar casi siempre a Dioniso dado que también era considerado como el dios de la sexualidad, pero específicamente de la masculina. Recordemos que para venerar a Dioniso eran las mujeres de alta estirpe quienes celebraban en su honor las Bacanales donde sonaba la música del aulós, aquella flauta doble que deformaba el rostro y reflejaba el éxtasis de las mujeres al sacrificar pequeños cabríos. Históricamente la noción de exceso y orgía se cierce en el culto a Dioniso y es aquí que vislumbramos una posible respuesta al porqué de la concepción errónea que se tiene de lo erótico: ¿por qué este acto es mal visto?, ¿por qué se cree que implica la presencia explícita de un sadomasoquismo atroz como lo muestra el Marqués de Sade?, son precisamente los excesos y la violencia extrema los que hicieron que se empezara a condenar lo erótico y al igual que Bataille creemos que cuando este acto obedece a la destrucción y muerte del otro pierde toda valía y es un error.

Otra equivocación es creer que lo erótico se contraponen al amor, cuando realmente se complementan, por supuesto debemos puntualizar que si bien para Bataille lo erótico y el amor se encuentran específicamente en su erotismo de los corazones (sobre sus tres tipos de

erotismo hablaremos más adelante), para Zygmunt Bauman, en *El amor líquido*, y Byung-Chul Han, en *La agonía del eros*, son inseparables; para Bauman “amar significa abrirle la puerta a ese destino [que es el otro], a la más sublime de las condiciones humanas en las que el miedo se funde con el gozo en una aleación indisoluble, cuyos elementos ya no pueden separarse”;<sup>4</sup> en este sentimiento existe por lo tanto la libertad y la valoración mutua, existe un yo, un tú y un nosotros; un amor que es el querer y preservar el ser de nuestro deseo; un sentimiento que desea la posesión del otro, en un acto de acuerdo, de mutuo placer y convencimiento.

Al respecto Bauman aclara algo fundamental, y es que el amor implica al deseo, pero cuando sólo es deseo lo que nos invade éste llevará a la destrucción o aniquilación del otro, emparentándose así con el erotismo de los cuerpos establecido por Bataille, en el cual no existen sentimientos de por medio y únicamente se busca la satisfacción de uno mismo, convirtiendo el acto en un acto meramente narcisista ya que hacemos del otro una proyección de nuestra propia figura restándole. Por lo tanto, para Bauman, el deseo es “el anhelo de consumir [...], es un impulso de destrucción, y, aunque oblicuamente, también es un impulso de *auto-destrucción*”;<sup>5</sup> el deseo además “necesita tiempo para germinar, crecer y madurar”<sup>6</sup> lo cual provoca una inversión de tiempo que en la actualidad líquida, inestable, causa fatiga e irritabilidad, provocando que

---

<sup>4</sup> Zygmunt Bauman, *Op. cit.*, p. 21.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 24.

los individuos opten por satisfacer “sus ganas”<sup>7</sup> ya que éstas “son algo momentáneo que infunde la esperanza de que no habrá consecuencias duraderas”,<sup>8</sup> ni inversión de tiempo ni dolor ante futuras separaciones.

Entonces la noción erótica de Bataille, Han y Bauman no sólo se refiere a la instancia física de copulación (incluso para su erotismo de los cuerpo Bataille estipula que este es sagrado), sino que a partir de la imaginación se alude a todo lo que nos fundamenta como individuos; por eso se habla de la búsqueda abarcadora e incesante de la trascendencia para subsanar lo finito del hombre, por lo tanto, es motor de vida.

Retomando que para Bataille lo erótico puede implicar o no la noción sentimental del amor y que para Bauman y Han estos se hallan, de manera ideal, siempre implicados, hacemos hincapié en que cuando ambos se encuentran presentes el acto de entrega tiene un sentido ritual; donde el despojo de las pieles y desnudamiento del alma se experimenta a través de los latidos acelerados del pecho, el respirar ruidoso de los pulmones, la mirada de incertidumbre, de entrega total, de infinito amor y adoración por el ser que se está a punto de poseer. Porque el deseo que consume el cuerpo es la urgencia de llegar al éxtasis, de experimentar la “petit mort” por medio de palabras, de miradas y del tacto sutil del alma para renacer; así como el fénix lo hace de sus cenizas lleno de vida, así los amantes retornarán de la pequeña muerte, con aires de triunfo y gozo, con

---

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>7</sup> *Idem.*

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 28.



un amor reforzado por el placer experimentado en su cumbre más alta y entonces entendemos a la poeta griega Safo: “Eros me sacudió el alma como un viento que en la montaña sacude los árboles”.<sup>9</sup>

Cuando hablamos de los amantes hay una característica que parece común en ellos y es la idealización del ser amado, cuando ésta se entiende como el deseo de fusión con un ser no corporal sino inasible podemos pensar en una unión mística y aquí podemos vincularlo con el tercer erotismo de Bataille: erotismo de lo sagrado; para abordarlo recapitulemos la proposición inicial de este texto: El erotismo, fruto del conocimiento y serpiente del pecado. ¿Por qué dotarlo del halo del pecado? Parte de la respuesta también se encuentra en la gran influencia que ha ejercido la institución católica en el pensamiento colectivo de la sociedad; hablamos del dogma de la religión. Debemos notar y hacer ver que ésta ha dotado al erotismo del carácter de lo prohibido, pero esto no ha hecho más que motivar la tentación, Bataille habla del impulso de transgresión. La religión nos acostumbra a ver lo erótico como una acción motivada por los bajos impulsos, por el demonio mismo. Es la serpiente que debe incitar a nuestro pudor, es el fruto prohibido que no debemos comer para no ver la belleza del cuerpo, de la sensualidad, del deseo.

Al abordar lo religioso y su posible vínculo con lo erótico, es interesante mencionar la noción de la poesía de los místicos; como

---

<sup>9</sup> Elena Gallardo, *SAFO/POEMAS*, p. 9: [http://latinoamericaexuberante.org/wp-content/uploads/2017/12/safo\\_gallardo\\_PAROLE\\_1988.pdf](http://latinoamericaexuberante.org/wp-content/uploads/2017/12/safo_gallardo_PAROLE_1988.pdf). [Consulta: 24 de mayo de 2018].

ejemplo aludimos a un fragmento del poema “Vivo sin vivir en mí”<sup>10</sup> de Santa Teresa:

Vivo sin vivir en mí  
y tan alta vida espero  
que muero porque no muero.  
Vivo ya fuera de mí,  
después que muero de amor,  
porque vivo en el Señor,  
que me quiso para sí;  
cuando el corazón le di puso en mí este letrero:  
«Que muero porque no muero».  
Esta divina unión,  
y el amor con que yo vivo,  
hace a mi Dios mi cautivo  
y libre mi corazón;  
y causa en mí tal pasión  
ver a mi Dios prisionero,  
que muero porque no muero.

El poema ejemplifica el erotismo de lo sagrado, el cual busca una fusión a nivel espiritual entre los seres partícipes, pero, por otro lado, recordemos como ya aludimos anteriormente que este tipo de erotismo también puede tratarse de la idolatría del ser amado, es decir, de su idealización y divinización otorgándole un estado de sublimidad etérea que es impulsada por el sentimiento que existe de por medio.

---

<sup>10</sup> Santa Teresa, “Vivo sin vivir en mí”, <http://ciudadseva.com/texto/vivo-sin-vivir-en-mi/>. [Consulta: 10 de febrero de 2017].

Entonces hablamos de un acto bello que radica en la pérdida de nuestra discontinuidad individual a través de una danza que cautiva al alma, al cuerpo, a las ideas y sentimientos; una danza que se mueve en los vaivenes que provocan el amor y el deseo; una danza que poco a poco nos transforma en una continuidad palpitante, una continuidad perfecta en unión con el objeto de nuestro amor que es el otro. Es esta belleza la que diferencia al acto erótico del pornográfico. La belleza de lo velado, de lo oculto, del misterio que cautiva y provoca; en el arte podemos hablar de una estética que propone e insinúa la presencia de un amor y deseo, que en conjunto con pequeñas pistas nos revela un mundo de pasión y de entrega.

#### LO PORNOGRÁFICO Y TRANSPARENTE

Sobre lo pornográfico el filósofo Byung-Chul Han, en *La sociedad de la transparencia*, aclara que es la actividad erótica la que nos salva de la inmersión de lo pornográfico y con este último se refiere a la simple exposición, uso y desecho del cuerpo; al acto meramente sexual que no deja nada a la imaginación y que ocurre sin más; dadas estas características es prudente subrayar que no debemos confundir el erotismo de los cuerpos de Bataille con lo pornográfico. Así, en este último, el placer que se busca no sólo es individual sino vacío, el deseo que lo motiva es un acto de destrucción y consumismo del otro, es la figura del Marqués de Sade la que debe resonar cuando hablamos de este concepto. Por lo tanto, la

hipernitidez y lo pornográfico que invade nuestra cotidianidad (que vuelve todo inmediato y niega el lugar a lo imaginario), realmente nos aleja de la posibilidad del placer y la tensión erótica. Pensamos aquí en un fragmento de *Justine*:

El tercero me hizo subir a dos sillas alejadas, y sentándose debajo, excitado por la Dubois colocada entre sus piernas, me obligó a agacharme hasta que su boca quedara perpendicular al templo de la naturaleza. No podéis imaginaros, señora, lo que este obsceno se atrevió a desear: con ganas o sin ellas, tuve que satisfacer mis necesidades menores... ¡Santo cielo! ¡Qué hombre tan depravado puede sentir un instante de placer en semejantes cosas! [...] Hice lo que quería, lo inundé, y mi absoluta sumisión consiguió de ese malvado una ebriedad que nada habría logrado sin esta infamia.<sup>11</sup>

En el texto de Sade, nos enfrentamos a lo pornográfico para Han o la sola presencia del deseo y más aún las ganas para Bauman; dado que estos dos conceptos tratan de la utilización del ser que es objeto de nuestro deseo, que lo transgrede; la agresión de tal acto se ejecuta invadiendo la intimidad del otro en la ansiosa necesidad de satisfacer de manera egoísta el instintos de copulación. Una violencia distinta a la del acto erótico, puesto que ésta -en términos de Bataille- se refiere a la violación de nuestra discontinuidad como individuos para fundirnos en una continuidad compartida con el otro, es una violación de carácter ritual y sagrado en conjunto y que -hablando del amor ideal- es deseada.

---

<sup>11</sup> Marqués de Sade, [Donatien Alphonse François de Sade], *Justine*, p. 25: <http://bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/archivos/descargas/31000000809.PDF>. [Consulta: el 5 de febrero de 2017].

En lo pornográfico se carece de comunicación, por eso se vincula sólo con la información y ésta última es la que nos relega a la soledad, cuyo resultado es una cultura de la intimidad tiránica que “psicologiza y personaliza todo”<sup>12</sup> y, que equivocadamente, cree que al tornarse pornográfica –expuesta- muestra el alma a través de la inexistencia de intimidad en el actuar cotidiano. El extremo de la soledad y la psicologización genera una cultura de espacio exclusivo para los narcisistas, cuya gran enfermedad es la depresión; entendida como el ahogo en una intimidad carente de límites. El habitante de la sociedad actual no busca al otro, dice Han. Por esto es importante entender que el placer y lo erótico se están tornando imposibles en nuestra cotidianidad, dado que ésta sólo los modula sin aparentes riesgos y consecuencias; pensemos en la virtualidad de los vínculos sociales y amorosos y las “relaciones de bolsillo” de las que nos habla Bauman, las cuales son agradables porque son breves y “resulta agradable precisamente debido a que uno es cómodamente consciente de que no tiene que hacer grandes esfuerzos para que siga siendo agradable durante más tiempo: de hecho, uno no necesita hacer nada en absoluto para disfrutar de ella”.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Byung-Chul Han, *La sociedad de la transparencia*, España, Herder, 2013, p. 70.

## EL ACTO ERÓTICO COMO TRANSGRESIÓN

Bataille habla de la transgresión que debe establecer el acto erótico: ruptura de las normas establecidas y ruptura de nuestra discontinuidad, ambas acciones en búsqueda de una continuidad que nos permita trascender por un momento lo efímero de nuestra existencia. Este noción de la transgresión como trascendental da la pauta para vincular lo expuesto por Judith Butler en su libro *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*, el cual trata de la concepción de la homosexualidad visto como transgresión a las normas dentro del imaginario social que marca a lo heterosexual como lo natural, es decir, el esencialismo que engloba el aspecto biológico y psicológico sobre la sexualidad, y el hecho de que la homosexualidad implica un tabú para lo simbólico según Lacan -una desnaturalización de la heterosexualidad-. Recordemos que Lacan expone su esquema de las tres esferas: la que encierra lo real que se refiere a lo que existe y no puede ser controlado; la de la imaginación, en donde se encuentran las fantasías, los sueños y los deseos pero también la psicosis; y finalmente la esfera de lo simbólico que engloba las reglas sociales y en el caso que expone Butler, lo que marca qué es femenino y qué masculino, así como lo que determina la sexualidad de los individuos y que es precisamente lo mismo que la autora critica.

Sobre esto último se refiere a los estereotipos y la cuestión de identidad, explicados en el documental *Judith Butler. Filósofa en todo*

---

<sup>13</sup> Zygmunt Bauman, *Op. cit.*, p. 38.

*género*,<sup>14</sup> donde habla sobre la incertidumbre y el temor a traspasar las normas o límites sociales que restringen al individuo. Hace hincapié en el hecho de que tener un género determinado no implica una sexualidad determinada y que la exploración de esta última genera un placer que es temido debido a la angustia de perder la identidad que se cree poseer, pero hace una afirmación importante: el ser humano alberga una multiplicidad de identidades.

Tal propuesta es una crítica a la sociedad debido a la poca -casi nula- aceptación actual de las diferentes vertientes en tema de sexualidad, por lo tanto a partir de Butler proponemos una valoración de la diversidad sexual y recuperamos lo mencionando al autor José Ricardo Chaves y su libro *Andróginos. Eros y Ocultismo en la literatura romántica*, quien refiere a *El Simposio* de Platón, exponiendo -después de un debido análisis- la postura de Aristófanes respecto al Eros, él lo plantea como la unión de amor y sexualidad, y es ésta la que “sobreviene después de la separación y del consiguiente amor, es decir del deseo de fusión, de retorno a la unidad primitiva”.<sup>15</sup> Pero ¿a qué se refiere con esta separación y este retorno? Recordemos pues, el mito griego de la separación, en él, a partir de la rebelión de estos seres creados, Zeus decide separarlos en dos para debilitarlos.

---

<sup>14</sup> Judith Butler, *Filósofa en todo género*, <https://www.youtube.com/watch?v=KkB8O7-jGoM>. [Consulta: 24 de mayo de 2018].

<sup>15</sup> José Ricardo Chaves, *Andróginos. Eros y el ocultismo en la literatura romántica*, México, Instituto de Investigaciones Filológicas. UNAM, 2013, p. 44.

Así pues, los hombres y mujeres provenientes del andrógino se aman entre sí, los hombres que buscan el sexo masculino proceden del hombre primario, y las mujeres interesadas en amar a las de su mismo sexo descienden de la mujer primordial. En consecuencia, se entiende que el amor “nos recuerda nuestra naturaleza primitiva y hace esfuerzos para reunir las dos mitades y restablecernos en nuestra antigua perfección”.<sup>16</sup> Este juego de búsqueda, de sentimientos sin dueño, se termina cuando se ha encontrado a ese ser especial, y comienza uno nuevo, en el cual la entrega recíproca debe ser continua, infinita, invitando al amado a encender la llama de la pasión y el deseo, algo así como lo hace Rosa María Roffiel<sup>17</sup> en “Seguramente así aman las diosas”.<sup>18</sup>

Agua de luna, fresca, con puntos de plata. Sábana de encaje.  
Sudario de luz. Lecho de nácar.  
Dos mujeres. Dos. Cara a cara en este juego  
irrepetible que es el amor. Fiebre de deseo, canción  
de una voz. Saeta que se acerca, dulce rumor.  
Dejo que la tarde te desnude, que consagre tu piel.  
Tú, te ofreces como flor, como ola gigante.  
¡Qué deseos de besarte!  
Pero sólo te veo y te veo... y no me atrevo a tocarte.  
Tus aromas me envuelven. Te siento, amor, te siento.  
Tienes fuego adentro. El tiempo no existe. Sólo esto.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>17</sup> Rosa María Roffiel, escritora, editora, poeta, novelista y periodista mexicana nacida en Veracruz el 30 de agosto de 1945, su primera obra literaria *Amora* (1989) está considerada la primera novela lésbica-feminista de México. Inició su carrera como periodista en el periódico *Excelsior*-durante 10 años-, posteriormente trabajó en la revista de análisis político *Proceso* y en 1982 empezó a colaborar en *Fem.*, la primera revista feminista de América Latina: <http://www.heroinas.net/2018/05/rosa-maria-roffiel-poeta-y-periodista.html>. [Consulta: 24 de mayo de 2018].

<sup>18</sup> Rosa María Roffiel, “Seguramente así aman las diosas”: <http://latitudeslatinas.com/rosamaria-roffiel/>. [Consulta: 24 de mayo de 2018].



Fusión de suspiros, tormenta de ecos. Qué embriaguez.  
 Qué júbilo. Un vuelo de tórtolas sobre tu cuerpo.  
 Nido de alondra tu nido. Tu gruta encarnada.  
 Ansias, tengo ansias de tu vientre, del coral entre tus muslos.  
 Te dibujo con los ojos con tu propio contorno. Te miro mil veces.  
 Vuelvo a mirarte y no me canso. Cuántas humedades nos recorren.  
 ¡Ay sudor que nos brillas la carne!  
 El silencio, callado, nos escucha desearnos.  
 Desde tu orilla, llega tu aliento y me muerde, excitado.  
 La tarde se tiñe de savia, de pájaros-flores, de un olor a sándalo.  
 Tu sexo tierno me invita. Lo mismo tu pelo. Tus pezones me retan.  
 ¡Cómo quisiera llenarme la boca con ellos!  
 Acércate, las velas de mi amor están dispuestas a  
 navegar hasta tu más profunda piel, para tocar tu esencia.  
 Ven, vamos a amarnos y amarnos y amarnos, y a no parar de amarnos.  
 Cómo brilla en las pupilas la ternura. Cómo tiemblan,  
 encabritadas, las espaldas. Cuanta plenitud en una simple mirada.

Por fin, rompes el espacio con tu mano, rozas mis labios con tus dedos.  
 Deshaces el hechizo de la bella durmiente.  
 El deseo se desboca en un columpio infinito.  
 Nuestras caricias desgranán la noche.  
 La penumbra es un chal que nos cubre los hombros.  
 Afuera, el viento vuela la historia.  
 Bajo las sábanas, amor que pertenece al Cosmos,  
 dos mujeres se aman con un lenguaje secreto, alejadas del mundo.  
 A pesar de todo.

El acto erótico puede concretarse tanto en la compenetración de las amantes, como con su insinuación, a partir de una mirada, una caricia, una pose o bien palabras, es la puesta en escena del misterio. Volvamos a un fragmento del poema Roffiel:

Agua de luna, fresca, con puntos de plata. Sábana de encaje.  
 Sudario de luz. Lecho de nácar.  
 Dos mujeres. Dos. Cara a cara en este juego  
 irrepetible que es el amor. Fiebre de deseo, canción

de una voz. Saeta que se acerca, dulce rumor.

En estos versos, al hacer mención de la luna nos hace referencia, según Juan Eduardo Cirlot en su *Diccionario de símbolos*, a la imaginación y a la magia<sup>19</sup> femeninas existentes en este acto erótico, a su vez, al hablar del sudario de luz este nos remite a la “petit mort” (el orgasmo -la pequeña muerte en vida- mencionado por George Bataille); el sudario entonces puede ser entendido como el manto sagrado que cubrió el cuerpo inerte de Cristo y que aquí representa la culminación del encuentro dotado de una mistificación, de la fusión final de la pareja.

El poema citado para ejemplificar tiene una clara relación con el erotismo expuesto por Bauman al referir que este es la unión del amor y el deseo, que significa pasar de un plano meramente físico a la unión del cuerpo y el alma de dos seres que anhelan la eternidad sublime, al mismo tiempo evoca al erotismo de los corazones y al de lo sagrado propuesto por Bataille ya que si nos remitimos simplemente al título, este de entrada nos da un carácter que diviniza a las amantes y las transporta a un plano que rebaza lo carnal y material, lo cual se vincula con el amor ideal para Platón, él se refiere a la belleza superior que posee el ser que es objeto de nuestro amor, entendida como un encuentro entre la realidad humana y la divina; a su vez tiene este carácter de transgresión a las reglas sociales referidas por Butler acerca de la normativización de la heterosexualidad ya que presenta un acto erótico realizado por dos mujeres aportando una

---

<sup>19</sup> Juan Eduardo Cirlot, *Diccionario de símbolos*, España, Editorial Labor, 1992, p. 285.

nueva dimensión, puesto que se le dota de toda una transfiguración debido al factor femenino que lo permea, al aludir a este es importante referir que de manera general, la mujer se ha visto como aquella que conforma una dualidad: pecado y placer, bruja y hada; inspira un miedo permanente en el otro sexo – según Jean Delumeau en su libro *El Miedo En Occidente*- cimentado, principalmente, en las descripciones hechas por las escrituras judeo-cristianas en las cuales se pone a la mujer, en este caso a Eva -sumisa y servicial con Adán- como la causante de introducir el pecado, la desgracia y la muerte en la tierra. Es bien sabido que antes de este personaje existió uno más, Lilith -independiente y con carácter- expulsada del Paraíso por negarse a ser la esposa sumisa de Adán y buscar una igualdad con éste, y convertida en demonio, además de ser asociada con todo lo negativo que pudiera existir.

Delumeau hace una dicotomía: *la mujer virtuosa*, es decir la idealizada y por ende no real, frente a *la mujer malvada*, la que se introduce en lo real “con pleno derecho”,<sup>20</sup> en esta última es en la que se hace especial énfasis al referir que la mujer es “pecado y rebeldía”,<sup>21</sup> Chaves las cataloga como *femme fragile* y *femme fatale* respectivamente.<sup>22</sup>

Es debido al miedo que inspira, que se le tomó como mejor representante para la personificación de abstracciones de lo malo o dañino

---

<sup>20</sup> Jean Delumeau, *El miedo en Occidente (Siglos XIV-XVIII) Una ciudad sitiada*, México, Taurus, 2005, p. 526.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 258.

principalmente de pecados -en especial el de la lujuria- y cualquier asunto derivado de la sexualidad, esto a raíz de la influencia judeo-cristiana (la figura de Lilith es la que resalta, como ya se mencionó anteriormente) así como la greco-latina (pensamos en Medea, Diana o Circe), todas ellas tienen un rasgo en común: sus historias expresan “la seducción y la violencia femenina”,<sup>23</sup> antes de avanzar cabe aclarar que el miedo se refiere a una desconocimiento por parte de lo masculino hacia lo femenino. Delumeau dice al respecto que “el furor femenino es de origen erótico”,<sup>24</sup> es decir, la exaltación radica en un plano pasional y eso la dota de cierta intensidad que la vuelve atroz para el sexo opuesto; si lo orientamos al plano amoroso, pensamos en otro fragmento del poema de Roffiel:

Tus aromas me envuelven. Te siento, amor, te siento.  
Tienes fuego adentro. El tiempo no existe. Sólo esto.  
Fusión de suspiros, tormenta de ecos. Qué embriaguez.  
Qué júbilo. Un vuelo de tórtolas sobre tu cuerpo.  
Nido de alondra tu nido. Tu gruta encarnada.  
Ansias, tengo ansias de tu vientre, del coral entre tus muslos.

El deseo de transgresión, de posesión, la pasión, el afecto de las amantes, fluyen de manera desbordante, las expresiones son claras, el goce del acto y su anhelo de culminación están presentes en estos versos, y a su vez transmiten la euforia antes de obtener el éxtasis. Bataille habla del hecho

---

<sup>22</sup> José Ricardo Chaves, *Los Hijos de Cibeles, Cultura y sexualidad en la literatura de fin del siglo XIX*, México, UNAM, 1997.

<sup>23</sup> Jean Delumeau, *Op. cit.*, p. 527.

<sup>24</sup> *Idem.*

de que somos seres discontinuos y que buscamos una continuidad con el otro, por eso anhelamos transgredirlo para alcanzar este estado.

A manera de breve comentario final, establecemos que contextualizando la noción de la transgresión con el poema y lo mencionado por Butler, podemos afirmar que la *mujer malvada* de Delumeau o *la femme fatale* de Chaves es aquella mujer que rompe los estereotipos y las normas sociales, es la que busca superarse a nivel profesional, económico y personal, es aquella que se atreve a amar a quien quiera sin temor a ser señalada y la que disfruta de su sexualidad plenamente y, en este caso, se hace un empoderamiento de dichas facultades a través del acto erótico.

### Referencias

Apuleyo, Lucio, *La metamorfosis o el asno de oro*, p. 71:

<http://bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/archivos/descargas/31000000115.PDF> [Consultado: 10 de febrero de 2017].

Bataille, George, *El erotismo*, España, Tusquet, 2003.

Bauman, Zygmunt, *El amor líquido*, México, FCE., 2013.

Butler, Judith, *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos*. España, Paidós, 2008.

\_\_\_\_\_, *Judith Butler. Filósofa en todo género*:  
<https://www.youtube.com/watch?v=KkB8O7-jGoM> [Consulta:  
24 de mayo de 2018].

Chaves, José Ricardo, *Andróginos. Eros y el ocultismo en la literatura romántica*, México, Instituto de Investigaciones Filológicas. UNAM, 2013.

\_\_\_\_\_, *Los Hijos de Cibeles, Cultura y sexualidad en la literatura de fin del siglo XIX*, México, UNAM., 1997.

Cirlot, Juan Eduardo, *Diccionario de símbolos*, España, Editorial Labor, 1992.

Delumeau, Jean, *El miedo en Occidente (Siglos XIV-XVIII) Una ciudad sitiada*, México, Taurus, 2005.

Gallardo, Elena, *SAFO/POEMAS*, p. 9:  
[http://latinoamericaexuberante.org/wp-content/uploads/2017/12/safo\\_gallardo\\_PAROLE\\_1988.pdf](http://latinoamericaexuberante.org/wp-content/uploads/2017/12/safo_gallardo_PAROLE_1988.pdf),  
[Consulta: 24 de mayo de 2018].

Han, Byung-Chul, *La agonía del Eros*, España, Herder, 2014.

\_\_\_\_\_, *La sociedad de la transparencia*, España, Herder, 2013.

\_\_\_\_\_, Entrevista por Alfonso Armada. *Periódico ABC*, 3 Feb. 2015,  
<http://www.abc.es/cultura/cultural/20150202/abci-entrevista-byung-chul-201502021247.html>, [Consulta: 10 de noviembre de 2016].

Marqués de Sade, [Donatien Alphonse François de Sade], *Filosofía en el tocador*, Argentina, Gradfoco, 2007.

Marqués de Sade, [Donatien Alphonse François de Sade], *Justine*, p. 25:  
<http://bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/archivos/descargas/31000000809.PDF> [Consulta: el 5 de febrero de 2017].

Roffiel, Rosa María, “Seguramente así aman las diosas”:  
<http://latitudeslatinas.com/rosamaria-roffiel/>, [Consulta: 24 de mayo de 2018].

Santa Teresa, *Vivo sin vivir en mí*, <http://ciudadseva.com/texto/vivo-sin-vivir-en-mi/>, [Consulta: 10 de febrero de 2017].

DIÁLOGOS CON LA EDUCACIÓN



**La profesionalización docente en México basada en el diseño e implementación de proyectos de enseñanza**

EDGAR GÓMEZ BONILLA

**Los organismos multilaterales, la formación por competencias y su relación con la calidad educativa a nivel nacional en México. Una mirada desde las instituciones privadas de educación superior**

MARÍA BERNARDA GONZÁLEZ PÉREZ

NANCY NAYELY CANO MENDOZA

***La competencia trabajo colaborativo en estudiantes normalistas. Propuesta para fortalecer su formación docente***

EDGAR GÓMEZ BONILLA

CHIARA MAGDALENA ÁGUILA ARRIAGA

**Los programas de posgrado en educación en Puebla. Un estudio comparativo**

GLORIA ANGÉLICA VALENZUELA OJEDA

***Aproximación teórica al desarrollo de la competencia lectora a través de la lectura profunda y el análisis de textos***

YANET GÓMEZ BONILLA

JACQUELINE MACHORRO ÁLVAREZ

**Análisis del tipo de escritura que presentan los estudiantes de enfermería de cruz roja mexicana**

JORGE FERNANDO BECERRA ALLENDE



MIRIAM SÁNCHEZ LÓPEZ

**Enfoques didácticos para la expresión escrita**

GLORIA ANGÉLICA VALENZUELA OJEDA

MARCELA TRUJILLO MAC-NAUGHT

**El modelo sistémico de calidad en el proceso de evaluación  
educativa**

GLORIA ANGÉLICA VALENZUELA OJEDA

OFELIA SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

EDGAR GÓMEZ BONILLA<sup>1</sup>



## LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN MÉXICO BASADA EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS DE ENSEÑANZA

### LA DOCENCIA EN MÉXICO

La valoración de la práctica docente en México involucra una serie de acciones que se concentran cinco dimensiones de dominio en el trabajo dentro del aula: la enseñanza, los aprendizajes, la profesionalización, el contexto escolar y el marco normativo-ético.<sup>2</sup>

En la dimensión del aprendizaje se espera que, tanto en Educación Básica, como en Educación Media Superior, el docente conozca a sus estudiantes, que sepa qué y cómo deben aprender de acuerdo con sus características y necesidades. Por otra parte, en la dimensión de la enseñanza se señala que el maestro debe ser un experto en la planificación de los procesos de formación, aprendizaje y evaluación de los educandos, considerando como marco curricular el enfoque por competencias, que permita realizar una intervención didáctica con pertinencia desde los

---

<sup>1</sup> Doctor en Enseñanza Superior. Coordinador de la Maestría en Educación Superior en la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) gbonillaedgar@yahoo.com.mx

<sup>2</sup> Secretaría de Educación Pública, *Perfil, parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño docente*, México, Ediciones SEP, 2017, p. 12.

contextos curriculares, sociales y disciplinares, porque “los conocimientos se adquieren en una práctica concreta que implica la inserción de un campo de actuación directamente vinculado con el futuro quehacer (...) de los estudiantes. Tendrían que constituir, también el campo de actuación de los docentes”.<sup>3</sup>

Por su parte, la dimensión de la profesionalización se delimita desde la formación continua que ejercita el maestro mexicano, quien debe asegurar su condición autónoma para perfilar su actualización, especialización y capacitación a lo largo de la trayectoria académica. El contexto es otra de las dimensiones de la evaluación, y en sus indicadores se espera que el maestro participe en el funcionamiento de la escuela, demostrando una permanente vinculación con el contexto sociocultural y escolar imperantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como última dimensión de evaluación está el marco normativo-ético, que permite ubicar el rol que el docente asume, con respecto a sus responsabilidades legales y éticas que deben estar inherentes a los aprendizajes y por consiguiente al bienestar de los estudiantes.

La Evaluación de la docencia, en el ciclo escolar 2018-2019, se caracteriza por la participación de los maestros en tres etapas considerando los siguientes procedimientos: el informe de

---

<sup>3</sup> Ezequiel Ander Egg, *El taller. Una alternativa de renovación pedagógica*, Buenos Aires, Ed. Magisterio del Río de la Plata, 2007, p. 15.

responsabilidades, el proyecto de enseñanza y los exámenes de conocimientos y habilidades didácticas.<sup>4</sup>

En la etapa 1, al maestro se le solicita que presente un informe de responsabilidades profesionales ante la autoridad escolar, el cual argumenta con su opinión sobre las fortalezas y puntos de oportunidad que detecta en el entorno escolar y el del aula. En esta etapa se busca registrar el grado en que las funciones docentes son atendidas en relación con las exigencias propias de su rol. Se aplican dos cuestionarios con preguntas estimativas, uno está dirigido al docente evaluado y el otro a la autoridad inmediata que viene siendo el director de la escuela.

La etapa 2, corresponde al Proyecto de Enseñanza, que requiere la construcción de un documento en el que se integra la planeación e implementación de una secuencia didáctica, así como, la reflexión en torno al logro de los aprendizajes esperados. El documento se evalúa a través de una rúbrica con el propósito de verificar la práctica y el trabajo del maestro en el aula. El proyecto consiste en la elaboración de un diagnóstico del grupo, una planeación para su puesta en marcha considerando de tres a cinco sesiones, así como la realización de un texto de análisis que dé cuenta de la reflexión sobre la práctica de enseñanza. Metodológicamente el proyecto atiende el siguiente procedimiento: el momento uno para la elaboración del diagnóstico y la secuencia didáctica; el momento dos en el

---

<sup>4</sup> Secretaría de Educación Pública, *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño en la función docente*, México, Ediciones SEP, 2017, p. 6.

que se lleva a cabo la intervención docente; y el momento tres, en el que se elabora del texto de reflexión y análisis sobre la práctica docente.

Por otra parte, en la etapa 3 de la Evaluación del Desempeño Docente se ubica el examen de conocimientos pedagógicos y curriculares o disciplinares. Es un examen nacional que se aplicó en diciembre de 2017, y se valoraron los conocimientos específicos de la disciplina, así como, el examen de habilidades didácticas que midió el conocimiento del docente sobre los referentes pedagógicos de la práctica de enseñanza y aspectos de la didáctica.

El planteamiento del diseño de proyectos de enseñanza y su ejecución como intervención didáctica en el aula, deriva de la política educativa que señala la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), que responden al conjunto de directrices que establece el sistema educativo en materia de evaluación en sus cuatro modalidades: nuevo ingreso, promoción en la función, evaluación diagnóstica, así como la evaluación del desempeño para la permanencia la cual está dirigida al millón 949 mil 105 de docentes, que registra el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), de acuerdo al censo que se levantó en el país en el periodo comprendido del 26 de septiembre al 29 de noviembre del 2013.<sup>5</sup>

Las medidas de evaluación educativa se articulan, entonces como políticas públicas implementadas por el gobierno federal y la Secretaría de

---

<sup>5</sup> Instituto Nacional de Estadística y Geografía, *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial, Atlas educativo*, México, INEGI, 2015.

Educación Pública en correspondencia con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). En México, la evaluación del docente pretende plantearse como estrategia para el mejoramiento de la eficiencia y eficacia del sistema, reorientando los procesos y la administración de recursos.

Esto implica, de acuerdo con la Reforma Educativa<sup>6</sup> que entró en vigor el 26 febrero de 2013, que se debe asegurar la ejecución de una serie de acciones que permitan en el Siglo XXI la profesionalización docente, la apertura de más espacios educativos, la articulación de políticas que garanticen la cobertura, así como, el fortalecimiento de las escuelas como unidad básica de decisión con su respectiva operación en el sistema y de las prácticas educativas. No obstante, a cinco años de su ejecución los resultados están distantes de mostrar una mejora, una buena parte de los maestros, derivado de los errores en que el INEE junto con la SEP han incurrido, es que califican a la evaluación como punitiva, más que comprenderla como un proceso que lleve a mejorar la práctica docente en el aula y a lograr los aprendizajes significativos de los estudiantes.

#### ASPECTOS CRÍTICOS DE LA ENSEÑANZA BASADA EN EL PROYECTO DE ENSEÑANZA

El proyecto de enseñanza al ser la segunda parte de la Evaluación del Desempeño señala que su propósito es: identificar los conocimientos y

---

<sup>6</sup> Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión, *Ley General del Servicio Profesional Docente*, México, Diario Oficial de la Federación-Secretaría General de servicios parlamentarios, 2013.

habilidades que los docentes emplean en la toma de decisiones durante la planeación, intervención y reflexión sobre su práctica. El proyecto como instrumento permite evaluar el desempeño del docente a través de una muestra de su práctica, para ello, se establece que en el desarrollo e implementación de una planeación didáctica se deben:

atender las necesidades del grupo de estudiantes, la selección de evidencias del logro de los aprendizajes esperados y la elaboración de un reporte con la reflexión acerca del alcance y limitaciones de la intervención docente, para formalizar una actividad fundamental que todo maestro realiza cotidianamente en la escuela, orientado al desempeño a lograr -delimitado a una situación didáctica de 3 a 5 clases-.<sup>7</sup>

El proyecto en su dinámica de intervención didáctica es un abanico de posibilidades de organización para resolver determinadas situaciones. Se busca la reinención de las acciones del maestro, encaminadas a llevar a cabo una enseñanza que opte por la innovación, en donde se potencien varias posibilidades de interacción con los estudiantes, dando pauta al cuestionamiento y reflexión del hacer en la enseñanza momento a momento, sesión a sesión, motivando al estudiante para que vea y aprecie lo que se ofrece en el aula.

La intervención didáctica se basa en el principio de recrear las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en el entorno escolar del aula. El aprendizaje se verifica por implicación activa y personal

---

<sup>7</sup> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Evaluación del Desempeño docente, la primera experiencia y replanteamiento*, México, INEE, 2016, p. 15.

delimitando cuatro fases por las que transita el alumno para asegurar la adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades y asimilación de una serie de actitudes y valores. Dichas fases de aprendizaje se identifican en el salón de clases cuando el estudiante transita por los procesos de comprensión, planeación, ejecución y valoración.

Desde esta perspectiva el estudiante es protagonista de su propio aprendizaje, incorporándose en una dinámica activa que parte del planteamiento de una serie de problemáticas, para emitir conjeturas o hipótesis, buscando información, organizando su propia tarea y colaborando con los demás en la solución de problemas, siendo competente para autoevaluar su propio trabajo.

#### PRINCIPIOS PRÁCTICOS DE LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Como dinámica de intervención didáctica en el aula, el proyecto de enseñanza es un ejercicio de respuesta construida, autoadministrable y gestionada en línea. Implica la elaboración de un diagnóstico del grupo de la asignatura que imparte el docente, considerando los aprendizajes esperados señalados en los programas de estudio.

La planeación de una secuencia didáctica para su puesta en marcha debe retomar las evidencias generadas, permitiendo la realización de un texto de análisis reflexivo sobre la tarea de enseñanza porque la “apropiación de la práctica será posible en la medida en que los docentes se apropien de ella. Una vez realizado esto se comenzará a pensar en



aqueellos elementos que la conforman y a identificar las posibilidades de transformación o cambio”.<sup>8</sup>

El proyecto va a la par de los postulados de la intervención didáctica por ser un trabajo de aula el cual debe puntualizar la acción educativa profesionalizante. Se considera como referente la forma en que el docente concreta los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, la percepción del plan de estudios y la transferencia que hace en el salón de clases. La profesionalización de la docencia se visualiza entonces como las buenas prácticas de enseñanza, con iniciativa y actuación exitosa que mejore los resultados y procesos de aprendizaje de los estudiantes, por lo que deben ser: innovadoras y efectivas.<sup>9</sup>

La intervención didáctica en el aula enmarca el quehacer docente, las prácticas que le acompañan, la reflexión sobre el impacto en la formación de los estudiantes. De igual manera, revisa la importancia del trabajo en el aula, derivado de la creación de ambientes de aprendizaje significativos. Para ello, se establece un enlace entre el educando y el conocimiento, entre lo que sabe y lo que no sabe, entre sus experiencias y los conceptos, entre su presente y su porvenir, dotando de sentido el acto educativo.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Guadalupe N. Nava, *et al. Pensar la práctica para practicar mejor*, México, Miguel Ángel Porrúa, 2014, p. 37.

<sup>9</sup> Francisco Rupérez López, *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*, Madrid, Narcea-educadores XXI, 2014, p. 93.

<sup>10</sup> Francisco Gutiérrez Pérez y Daniel Prieto Castillo, *La mediación pedagógica*, Buenos Aires, Ediciones Ciccus – La Crujía, 1999, p. 11.

El docente por lo tanto se asume como un gestor pedagógico en el aula, que facilita el autoaprendizaje, la construcción de conocimientos, la actitud investigativa y la participación del educando, contribuyendo a que la educación se proyecte como actividad formativa, creativa y trascendente, porque busca que desde la planeación didáctica se articulen con precisión los aprendizajes, el marco curricular de las competencias y los contextos escolares (véase figura 1).

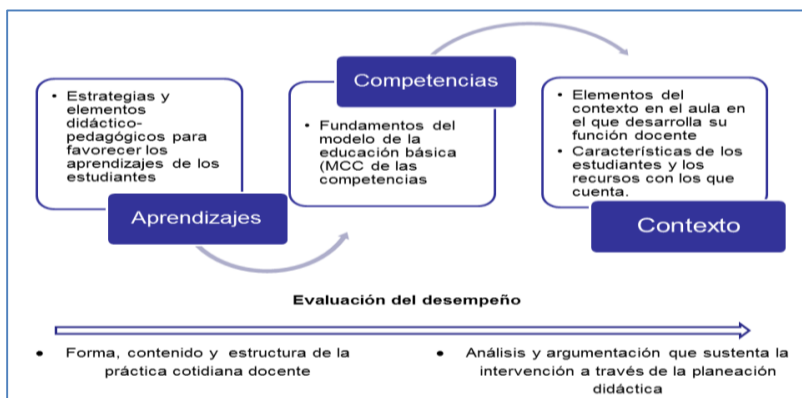


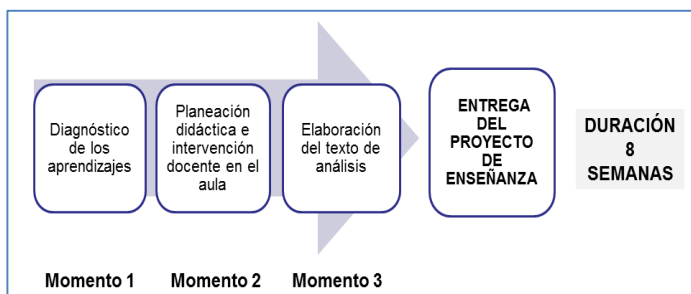
Figura 1. Planeación didáctica. Organización de la práctica educativa

La organización de la práctica educativa, en este sentido modifica el marco de referencia que transita de situaciones de carácter tradicional, a otras de carácter activo, para que tanto profesor como estudiantes, sean los actores principales. El aula es el escenario donde ese espera que el educando camine por la vía del sujeto enseñado al sujeto que aprende, a partir del conjunto de actividades que el docente ejecuta con sentido orientativo, de apoyo y acompañamiento, porque, la práctica docente es la labor que permite al docente en el interior del aula a producir aprendizaje.

El maestro valora entonces la intervención en el salón de clases, a partir de sus acciones y consecuencias, en el aseguramiento de los principios que motivan al estudiante a construir su aprendizaje. Sólo a través de una gestión pedagógica en el aula es posible alcanzar niveles de aprendizaje óptimos en los estudiantes, para sean ciudadanos competentes que terminen accediendo con oportunidad a los escenarios sociales actuales.

#### PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DEL PROYECTO DE ENSEÑANZA

Los principios pedagógicos curriculares representan el esquema definitorio de la gestión de enseñanza en el salón de clases y que se concretan con el proyecto de enseñanza, porque se puede comprender la dinámica interactiva de la realidad educativa, en sus niveles de concreción institucional, escolar y de trabajo en el aula, el cual para su diseño, ejecución y valoración se debe trabajar en ocho semanas (véase figura 2).



*Figura 2. Temporalidad estimada para el desarrollo del proyecto de enseñanza*

Las formas y estilos de enseñanza varían de docente a docente, situación que se advierte en los logros que alcanzan cada uno de sus estudiantes, en las manifestaciones relacionadas con el trabajo escolar y de las oportunidades que se les ofrecen para que logren la apropiación del aprendizaje. En razón de lo anterior, el profesor debe tener la capacidad para generar ambientes de aprendizaje favorables que desarrollen las potencialidades y capacidades de los estudiantes, considerando sus diferencias específicas.

Para los tres momentos que integran el proyecto de enseñanza, se espera que los docentes presenten una serie de productos o evidencias, que demuestren el trabajo pedagógico, señalando con precisión sus experiencias sobre lo que aprenden y no aprenden los estudiantes, el desarrollo las competencias, así como, el logro de los aprendizajes esperados. La función de las evidencias es primordial para verificar que los estudiantes aseguren un desempeño en el manejo y dominio de sus saberes: saber, saber hacer, saber ser (véase figura 3).

MOMENTOS	PRODUCTOS/EVIDENCIAS
1. Elaboración del diagnóstico y de la secuencia didáctica	*Documento con diagnóstico del grupo y la planeación didáctica
2. Intervención docente	*Tres evidencias las cuales tendrán que considerar la organización del espacio y el tiempo, los materiales utilizados y los recursos disponibles, la estrategia de evaluación utilizada y la retroalimentación efectuada
3. Elaboración de texto	*Texto de análisis reflexivo de su

de reflexión y análisis de su práctica	práctica con base en las tareas evaluativas propuestas
--	--

Figura 3. Evidencias asociadas a los momentos que integran el Proyecto de Enseñanza<sup>11</sup>

En el momento 1 del proyecto se plantea como tarea de evaluación la elaboración del diagnóstico y el diseño de la secuencia didáctica. El diagnóstico es la descripción de las características del contexto escolar, familiar y sociocultural que influyen en el desempeño de los estudiantes. También incluye las características del grupo y su relación con el aprendizaje, como medios facilitadores de “las relaciones familia-escuela, optimizando los procesos educativos, pues ambos contextos comparten la misma finalidad o cometido: la educación integral, la autorrealización personal”.<sup>12</sup>

En el diagnóstico el maestro debe considerar incluir el número de hombres y mujeres que integran el grupo, el rango de edad, los intereses de los estudiantes, los conocimientos previos y las necesidades de aprendizaje en relación con los contenidos de la unidad temática que se abordarán en la planeación, las interacciones que ocurren entre ellos, los estilos de aprendizaje, las actitudes que manifiestan para involucrarse en las actividades didácticas y las necesidades educativas especiales detectadas en ciertos estudiantes. Mientras que la planeación didáctica, es

<sup>11</sup> Secretaría de Educación Pública, *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño en la función docente*, México Ediciones SEP, 2017, p. 15.

<sup>12</sup> Pilar Martínez Clares, *La orientación psicopedagógica: Modelos y Estrategias de intervención*, Madrid, Ed. EOS, 2002, p. 66.

la elaboración de una secuencia con base en un aprendizaje esperado en el periodo en que presentará la evaluación. Para ello, se señala que se deben incluir los siguientes aspectos: los elementos curriculares, las estrategias didácticas, los recursos (tiempos, espacios, materiales), la organización del grupo y la estrategia de evaluación.

El momento 2 corresponde a la intervención docente y para ello se requiere la recuperación de tres evidencias –enseñanza, estrategia de evaluación y retroalimentación– del trabajo realizado con los estudiantes en el salón de clases. La evidencia de la enseñanza debe demostrar la organización que el maestro hizo del tiempo, el espacio, los materiales y los recursos en su contexto para favorecer el logro de aprendizajes de los estudiantes. Mientras que la evidencia con la estrategia de evaluación debe recrear las acciones, tipos, momentos, agentes e instrumentos de evaluación que el docente utilizó a lo largo de su intervención para identificar el nivel de logro de sus estudiantes y de las competencias establecidas. Finalmente, con la evidencia 3 se solicita que el maestro demuestre como proporciona a sus estudiantes la retroalimentación producto de los resultados de la estrategia de evaluación, para favorecer el logro de los aprendizajes.

El momento 3, corresponde a la elaboración del texto de reflexión y análisis de la práctica docente, para ello, se debe dar respuesta a una serie de preguntas guía que derivan de siete tareas evaluativas, como a continuación se detallan: 1. Reconocimiento del contexto sociocultural y de las condiciones escolares; 2. Diagnóstico de necesidades del grupo; 3.

Planeación acorde al grupo y al enfoque de la asignatura o campo formativo; 4. Desarrollo de situaciones de aprendizaje significativo de acuerdo al contexto de la escuela; 5. Selección de evidencias de implementación; 6. Análisis de la práctica respecto a los aprendizajes esperados; y 7. Reflexión sobre los resultados del proyecto de enseñanza.

El texto de reflexión y análisis de la práctica docente se construye considerando que el maestro debe describir, explicar y argumentar la elección de sus evidencias; como punto guía del análisis tanto de la planeación didáctica, como de la intervención docente.

En sus preguntas guía el docente prepara el documento de cierre, valorando la contextualización de su práctica, porque es el referente para su análisis; y sirve para justificar la toma de decisiones con respecto a la planeación y la orientación en la reflexión sobre la práctica de enseñanza, en un escenario de diversidad y respetando las características de los estudiantes para la generación de ambientes de aprendizaje.

En síntesis, las tareas evaluativas están enfocadas en la explicación o argumentación de las acciones de intervención, así como de la propia ejecución de la función y permite que se reflexione sobre los resultados logrados y los planeados, además de la identificación de aspectos para mejorar la función docente con carácter profesionalizante.

#### LA TRIANGULACIÓN DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN EL PROYECTO DE ENSEÑANZA

El docente debe tener a su alcance elementos e instrumentos que le permitan identificar sus fortalezas y potencialidades, comprendiendo lo

que implica la formación de estudiantes en un modelo basado en competencias, que evalúe de manera permanente su propio accionar en las aulas, y que en su hacer se manifieste el trabajo constructivista y la función colaborativa. Se debe desarrollar asertivamente el componente esencial en el aula de la gestión pedagógica, que es propiciar en el educando desde su intervención didáctica los aprendizajes para la vida.

El proyecto de enseñanza, hace referencia a la profesionalización docente, por lo que es necesario que metodológicamente se debe trabajar en la perspectiva de una triangulación didáctica en la que convergen: los elementos curriculares, la estrategia didáctica y la evaluación, con un enfoque que tiene como propósito impulsar una gestión de enseñanza que fortalezca los procesos de aprendizaje (véase figura 4).

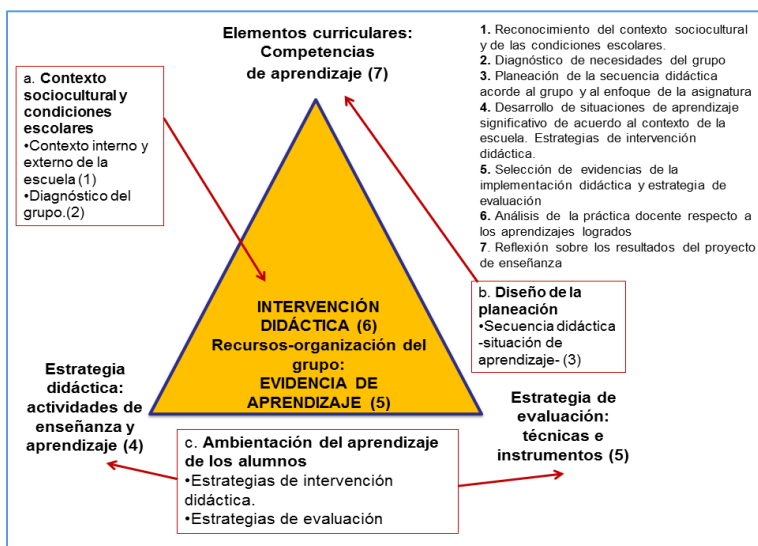


Figura 4. Triangulación de la planeación didáctica en el proyecto de enseñanza



En el marco del aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, la profesionalización de la práctica docente en la Educación Básica y la Media Superior promueve en los estudiantes la formación integral permanente, haciéndolos conscientes de que tendrán que desaprender y reaprender.

La triangulación didáctica por parte del docente en el salón de clases deriva de una forma de interpretar la realidad educativa en su contexto. La intervención didáctica es concebida como proceso de gestión del aprendizaje que permite al estudiante en formación perfilar sus logros educativos, la planeación como instrumento de gestión, parte de decisiones racionales y de un enfoque que, en el caso de las escuelas en México, se requiere que sea estratégico.

La triangulación didáctica en el aula potencia en el maestro el manejo de información y situaciones con sentido exploratorio para atender la diversidad de necesidades individuales en los estudiantes. El maestro requiere el uso de estrategias para incorporar al estudiante en situaciones complejas y de resolución de problemáticas a fin de movilizar sus estructuras cognitivas y metacognitivas, el trabajo colaborativo, la convivencia, lo emocional y los valores.

Las tareas en el aula que dirige el maestro para fortalecer el aprendizaje en los estudiantes, parte de la adquisición y el dominio de una serie de saberes pedagógicos, que sirven de base para “la enseñanza, los fundamentos del saber enseñar no se reducen a un sistema cognitivo que como un ordenador procese informaciones [...] En realidad, los

fundamentos de la enseñanza son al mismo tiempo existenciales, sociales y pragmáticos”.<sup>13</sup>

Es desde la triangulación didáctica relacionada con la gestión pedagógica que los estudiantes desarrollan sus aptitudes, porque adquieren nuevas oportunidades cognitivas configurando con sus estudios prácticas creativas para resolver los problemas que plantea su contexto social. Por ello, el proceso de la enseñanza y el aprendizaje son acciones que previamente planea el profesor para lograr los cambios deseados. La creación de un proyecto de enseñanza es de importante valía para gestionar los aprendizajes en el aula, organizar el trabajo en la escuela y promover el compromiso docente. Destaca el hecho de que la intervención docente en el aula enfatiza en el desempeño de los estudiantes, así como en su formación integral para la vida.

La triangulación es una metodología de gestión pedagógica más abierta al medio y sus problemas, a la participación efectiva de los estudiantes en su comunidad educativa, a la funcionalidad social de los aprendizajes, y a los principios didácticos aplicables a cualquier materia, con independencia de su contenido. Constituye el núcleo de una propuesta de enseñanza donde el docente hace uso de sus conocimientos integrados basados en los dominios pedagógicos, disciplinares, contextuales y estratégicos, siendo los principios referenciales que aseguran la concreción de la práctica docente.

---

<sup>13</sup> Maurice Tardif, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, 2004, p. 75.

## ASPECTOS REFERENCIALES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA EN EL PROYECTO DE ENSEÑANZA

Los principios del proyecto de enseñanza, en alineación con la intervención docente se identifican como el conjunto de marcos referenciales de carácter general que orientan y justifican las decisiones que se adoptan para el trabajo en el salón de clases. Entre ellos destaca la secuencia como instrumento didáctico que representa los cimientos de lo que se quiere hacer en el aula. El principio es conectar el diseño teórico-intelectual con la ejecución en la realidad educativa, se basa en el principio pedagógico de que el estudiante aprende como sujeto que demuestra la experiencia adquirida.

Esta experiencia comporta aspectos cognoscitivos, afectivos y psicomotores que el estudiante integra como un todo. Desde esta perspectiva se pondera una estructura total mediante diversas técnicas, permitiendo una conexión entre los intereses del alumnado, sus capacidades y las intenciones educativas, facilitando así un aprendizaje significativo y funcional.

La Secuencia didáctica se apoya en el hecho de que el docente debe asegurar la continuidad de sus contenidos temáticos clase por clase a partir de la apertura, el desarrollo y el cierre, pero también de la secuencia que debe darle al desarrollo de su enseñanza en una sesión determinada para asegurar la gestión del aprendizaje en los estudiantes.

En una sesión de trabajo el docente transita por tres tipos de actividades: las de inicio, de desarrollo y de cierre (véase figura 5). Se trata

de que el profesor, desde la secuencia de enseñanza ayude a los estudiantes a interactuar, para que adquieran procesos cognitivos de manera efectiva.

La práctica de la intervención didáctica del docente se representa en el uso de la secuencia didáctica como una herramienta de ayuda para gestionar los aprendizajes de los estudiantes. En este ejercicio intelectual, el docente identifica la secuencia como trabajo previo de su enseñanza, esquematizándolo en tres momentos: el instructivo, el sistemático y el metodológico (véase figura 5).

*Momento instructivo*

<b>Título del Bloque:</b>	México antiguo
---------------------------	----------------

<b>Propósito del Bloque:</b>	Explica los procesos de desarrollo sociocultural de las sociedades del México antiguo.
------------------------------	--

<b>Asignatura</b>	<b>Semestre:</b>	<b>Ciclo Escolar:</b>
Historia de México	Tercero	2017-2018

Número de clases: 1, 2, 3

Fecha: 15, 17 y 19 de enero de 2018	Tiempos reales del aprendizaje: 150 minutos
-------------------------------------	---

Tema: Etapa lítica y sus periodos	Subtema: Arqueolítico, cenolítico, y protoneolítico	Desempeño: Reconstruirá históricamente la cotidianidad de las colectividades en la antigüedad
--------------------------------------	--	--

*Figura 5. Planeación didáctica de la secuencia en Educación Media Superior*

*Momento sistemático*

Competencia: Pensamiento crítico	Genérica	Atributo
	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	5.1 Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
		Propósito de aprendizaje
		Analizar el periodo de la etapa lítica, a partir de señalar en un mapa los restos arqueológicos y la elaboración de un cuadro concentrador que permitan inventar una historia sobre cómo vivieron los primeros pobladores de México, para visualizar la herencia histórica que dejaron en las actividades de caza, recolección y agricultura.

Evidencia de enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apertura: Presentación en PP del tema Etapa lítica y sus periodos</li> <li>• Desarrollo: Distribución de textos relativos a la Etapa Lítica</li> <li>• Cierre: Orientación metodológica para la invención de la Historia.</li> </ul>

Evidencia de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento: Mapa de la etapa lítica</li> <li>• Desempeño: Cuadro concentrador de información</li> <li>• Resultado: Texto con la Historia sobre cómo vivieron los primeros pobladores</li> </ul>

Organización de saberes y ambiente de aprendizaje grupal
<p>Conocimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar el proceso de adaptación de los primeros pobladores de México, así como, los significativos avances tecnológicos, culturales y sociales que lograron.</li> </ul>

<p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer las evidencias arqueológicas de sitios con restos humanos, de animales y/o artefactos que particularizan el poblamiento del territorio mexicano.</li> </ul>
<p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Justificar los aspectos históricos que favorecieron o limitaron el progreso de los primeros habitantes de México.</li> </ul>

*Momento metodológico*

<i>Estrategia didáctica</i>	
<p><i>Práctica reflexiva</i></p> <p>Parte de la reflexión que hace el estudiante respecto a la Etapa Lítica y sus primeros pobladores sobre las experiencias y prácticas vividas en su tiempo y contexto. Es una opción formativa que considera la experiencia individual para la actualización y mejora del joven de bachillerato, profundiza en el conocimiento histórico porque convierte la reflexión en práctica.</p>	
Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje
<p>Observación: Explicación en PP del tema Etapa Lítica, dirigiendo las actividades de Análisis del mapa, línea del tiempo, cuadro concentrador y conclusiones.</p> <p>Interrogatorio: Presentación de una serie de preguntas analíticas y reflexivas sobre la Etapa Lítica.</p> <p>Solución de problemas: Distribución de textos que</p>	<p>1. <i>Comprensión del problema y plan de aprendizaje.</i> *Responder a las preguntas que propicien los saberes previos sobre la etapa lítica y sus periodos. *Dibujar en mapas del continente americano las evidencias arqueológicas de la Etapa Lítica.</p> <p>2. <i>Ejecución del plan de aprendizaje</i> *Leer un texto relativo a la Etapa Lítica y elaborar individualmente en una ficha de trabajo la definición de Etapa Lítica con sus periodos que después compartirla con sus compañeros. *Integrar por equipos en un cuadro concentrador las características básicas de la Etapa Lítica.</p>

<p>genere la interpretación, comentarios, análisis, comprensión, explicación, aclaraciones de la lectura. (Exegesis)</p> <p>Obtención de productos: Orientación metodológica para la invención de la Historia.</p>	<p>*Investigar los rasgos prehistóricos de México identificando las tareas de recolección, caza y agricultura.</p> <p><i>3. Valoración de los resultados del aprendizaje.</i></p> <p>*Inventar en equipo una historia sobre cómo vivieron los primeros pobladores de México para exponerla al grupo.</p> <p>*Elaborar en equipo tres conclusiones que recuperen lo aprendido de la etapa lítica.</p> <p>*Seleccionar tres conclusiones a nivel grupal</p>
--	---

Recursos	
Materiales:	Lecturas previamente seleccionadas, hojas blancas, plumones, colores, pintarrón, proyector, computadora portátil, revistas, fotografías, objetos líticos.
Espacios:	Salón de clases, biblioteca, aula de medios.

Distribución del Tiempo
<p>Inicio: Primeros 50 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad de apertura (<i>25 minutos</i>): Explicación en PP del tema Etapa Lítica, dirigiendo las actividades de Análisis del mapa, línea del tiempo, cuadro concentrador y conclusiones.</li> <li>• Actividad de desarrollo (<i>15 minutos</i>): Dibujar en mapas del continente americano las evidencias arqueológicas de la Etapa Lítica.</li> <li>• Actividad de conclusión (<i>10 minutos</i>): Responder a las preguntas que propicien los saberes previos sobre la etapa lítica y sus periodos.</li> </ul> <p>Desarrollo: siguientes 50 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad de apertura (<i>10 minutos</i>): Presentación de una serie de preguntas analíticas y reflexivas sobre la Etapa Lítica</li> <li>• Actividad de desarrollo (<i>30 minutos</i>): Distribución de textos relativos a la Etapa Lítica que genere la interpretación, comentarios, análisis,</li> </ul>

comprensión, explicación, aclaraciones de la lectura (Exegesis) e integrar por equipos en un cuadro concentrador las características básicas de la Etapa Lítica y socializar la información con el grupo en actividad plenaria.

- Actividad de conclusión (*10 minutos*): en plenaria reflexionar sobre la definición de Etapa Lítica con sus respectivos periodos y su herencia histórica para lo que hoy es México.

Cierre: últimos 50 minutos

- Actividad de apertura (*5 minutos*): Orientación metodológica para la invención de la Historia.
- Actividad de desarrollo (*20 minutos*): Inventar en equipo una historia sobre cómo vivieron los primeros pobladores de México para exponerla al grupo.
- Actividad de conclusión (*25 minutos*): Elaborar en equipo las conclusiones que recuperen lo aprendido de la etapa lítica y seleccionar tres equipos con sus conclusiones para la exposición a nivel grupal.

#### Estrategia de evaluación

- Diagnóstica: A partir de la autoevaluación y utilizando el instrumento de escala de estimación se valora el mapa geográfico de la etapa lítica.
- Formativa: El cuadro concentrador se coevalúa con una lista de cotejo
- Sumativa: Mediante la heteroevaluación se valora con una rúbrica la capacidad del alumno para organizar sus conocimientos sobre la caracterización de la Etapa Lítica, representada en el texto con la invención de una historia.

En el momento instructivo, el docente incorpora aspectos referenciales del curso que imparte como: título y propósito de la unidad, nombre de la asignatura, número de clase, fecha y tiempo de duración de la clase o tema.

En el momento sistemático el docente registra, el modelo que a la fecha caracteriza la formación de los educandos en el país y que se basa en



el marco curricular de competencias para la vida en educación básica y competencias genéricas en educación media superior.

Buscando la dinámica de correlación con el marco curricular de las competencias educativas se agrega la teoría del aprendizaje constructivista que tiene como tarea identificar las acciones en el aula que movilizan y dirigen los estudiantes para construir sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores basados en la consecución de propósitos concretos esperados en contextos específicos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada. La movilización de saberes se manifiesta tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria y ayuda a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolver y tomar decisiones, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta.

El último momento de la secuencia didáctica corresponde a la metodología que el docente aspira a incorporar en el aula, la cual se enlaza entre la estrategia de enseñanza y la experiencia de aprendizaje (véase figura 5)

En el trabajo de planeación el docente registra las estrategias de enseñanza que se presentan en cuatro técnicas a ejecutar en el salón de clases: la observación, la resolución de problemas, la obtención de productos y la discusión.

La didáctica basada en la observación se fundamenta en el aspecto social cognoscitivo, porque los seres humanos aprendemos mediante la

observación e imitación de nuestros referentes. Un individuo, puede aprender una conducta por observación, y no reproducirla necesariamente, para comprobar que se está comportando igual que su modelo, se le compara con otro conjunto de personas que no han tenido como referente al mismo modelo.

Por ello, la enseñanza mediante la observación considera como fases: 1. La adquisición, donde el alumno de educación básica y media superior capta los rasgos del referente, porque el modelo condiciona en gran parte esta fase, cuanto más llame la atención el modelo, más atención se le prestará; 2. La retención donde el alumno analiza y guarda en su memoria los comportamientos observados en forma de imágenes mentales para sacarlas cuando sea necesario; 3. La ejecución, para que el alumno practique los comportamientos que considere apropiados y útiles, traduciendo los que ha retenido en la fase anterior, porque cuantas más veces se reproduce un comportamiento más se mejora en su imitación; y 4. Consecuencias, desde donde se comprueba si estos actos y rasgos, favorecen o perjudican al alumno.

La didáctica basada en la solución de problemas es un método docente dirigido al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. Los conocimientos tienen la misma importancia que el desarrollo de habilidades y la asimilación de actitudes. Los profesores presentan a los estudiantes de bachillerato el problema para identificar las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema.

En el recorrido que viven los estudiantes desde el planteamiento original del problema hasta su solución, ellos trabajan de manera colaborativa en pequeños grupos, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre actitudes y valores que en el método convencional expositivo difícilmente podrían ponerse en acción.

En estas actividades grupales los estudiantes toman responsabilidades y acciones que son básicas en su proceso formativo. Una de las principales características de la didáctica basada en la solución de problemas está en fomentar en el educando la actitud positiva hacia el aprendizaje, respetando su autonomía y observando en la práctica aplicaciones de lo que se encuentra aprendiendo en torno al problema.

Por otra parte, la didáctica de la solicitud de productos se basa en la obtención de evidencias de aprendizaje, que deben reflejar los cambios producidos en el campo cognoscitivo del estudiante y la demostración de sus competencias e información que ha integrado. En el aula los profesores incorporan propuestas que integran una tentativa de solución a un problema que consiste en un proyecto de investigación de desarrollo o de evaluación. La solicitud de productos es útil para conocer las capacidades de integración, creatividad y proyección a futuro del alumno, para la obtención de la evidencia se recomienda establecer como lineamientos de su construcción: el problema a resolver; enunciar el fundamento que dará sustento teórico al trabajo; el fin con el que se realiza el producto, así como, los recursos financieros, humanos y materiales requeridos.

La didáctica basada en la discusión consiste en que el practicante propicie en los alumnos la identificación de conocimientos que deben estudiar por cuenta propia. La discusión en el aula y desde el discurso histórico no asume el carácter de juicio para la atribución de notas, sino el de una fase del aprendizaje en este caso el método de exposición oral. Entre sus acciones en el aula se espera que los estudiantes construyan por sí solos para que ganen confianza en su capacidad para interpretar fuentes de información, desarrollando su competencia de expresión y comunicación.

De esta manera el docente formula la pregunta y espera que un estudiante voluntario otorgue la respuesta. En caso de que eso no ocurra, él indicará al alumno que debe hacerlo. Obtenida una respuesta, pregunta a la clase si está de acuerdo y, si la respuesta es realmente satisfactoria, se pasa a la siguiente. En caso de que la respuesta no sea satisfactoria, el docente practicante insiste para que la rectificación surja de un educando, pudiendo entablarse una discusión, con la participación de todos los que quieran, hasta llegar al punto deseado. Después de iniciado el interrogatorio, por medio de voluntarios o de indicación indirecta, el docente hará que toda la clase participe, ocupándose, principalmente, de los educandos más retraídos o tímidos. Como complemento a la planeación se incorporan las experiencias de aprendizaje que los docentes proponen desde tres enfoques constructivistas sustentados en lo significativo, el descubrimiento, y la zona de desarrollo próximo.

El “aprendizaje significativo” que propone Ausubel se concibe como un proceso de recepción de información, su razonamiento es deductivo, y por ello, el aprendizaje es significativo en la medida que se genera un ambiente en condiciones que permitan su contextualización evitando así el aprendizaje por memorización.<sup>14</sup> Así, el papel del docente es el de organizador porque presenta a los estudiantes los contenidos de carácter cognitivo y procedimental, así como, un gran número de ejemplos, a fin de que los estudiantes apliquen el conocimiento del pasado en la solución de problemas o los reconozcan a través de los ejemplos.

Brunner, plantea el aprendizaje a través de procesos por “descubrimientos” fundamentándose en el razonamiento inductivo, estableciendo para el estudiante una participación activa.<sup>15</sup> Los docentes se encargan de organizar las estructuras instruccionales que permitan a los estudiantes en educación básica y media superior descubrir el conocimiento, establecer generalizaciones y relaciones, formular hipótesis, y lo más importante desarrollar un nivel conceptual holista en sus fases: cognitiva, procedimental y afectiva.

En el enfoque teórico de Vygotsky el proceso de aprendizaje se debe dar por reestructuración, propone el “aprendizaje de la zona de desarrollo próximo”, en este se percibe que el estudiante no sólo recibe la información y la organiza de acuerdo a su correspondencia, sino que la transforma, al imprimirle una interpretación que parte de lo que

---

<sup>14</sup> Marco Antonio Moreira, *Aprendizaje Significativo. Teoría y Práctica*, Madrid, Aprendizaje Visor, 2000, p. 11.

previamente conoce y que después potencia cuando genera cambios en la misma realidad y permite a su vez explicarla. Los elementos mediadores son básicos para que se logre el aprendizaje, porque el estudiante cambia sus estados cognitivos a través de los estímulos recibidos del medio, y a la vez, revierte los cambios hacia el exterior, por tanto, su razonamiento es deductivo porque a partir de él, se puede comprender el presente sustentado en el conocimiento como un sistema y los conceptos como parte de él.

En la interacción con los demás, el estudiante aprende hábitos de tolerancia, de diálogo, aceptación de errores, aumentando con ello su autoestima y responsabilidad individual. El docente procura organizar un trabajo colaborativo, para que los educandos convivan y aprendan a vivir en sociedad producto de las estrategias de enseñanza y experiencias de aprendizaje que se movilizan en el aula, porque la relación que se establece entre las estrategias y las competencias, permiten conformar los saberes que son “el factor común que organizará tanto el tipo de evidencias que arrojan, como el tipo de estrategias, que por una parte estimulan todos los saberes y por la otra le dan mayor peso a algunos saberes de la competencia”.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Rosa María Garza, *Aprender como aprender*, México, Trillas, 2002, p. 52.

### CONSIDERACIONES FINALES

El proyecto de enseñanza como gestor del aprendizaje desde lo pedagógico es agente que fortalece la formación del estudiante, así como, el desarrollo de la escuela, porque se ofrece como vía para perfilar un escenario de oportunidades en la vida cotidiana. La gestión del aprendizaje está relacionada con la tarea de planeación del profesor, a través de la secuencia y la intervención didáctica, los cuales son herramientas clave altamente conocidas en el trabajo cotidiano de la escuela.

La planeación didáctica como gestión del aprendizaje es el factor convergente entre los lineamientos pedagógicos, la organización y la administración escolar para el procesamiento y distribución del conocimiento. La intervención didáctica como gestora del aprendizaje hace que el docente justifique las relaciones externas e internas de la escuela, organice los contenidos, tiempos, espacios, recursos; y que ordene su tarea pedagógica.

La gestión del aprendizaje a través del proyecto de enseñanza, representa una alta condición de práctica profesionalizante de los maestros en la educación básica y educación media superior, porque implica impulsar desde el aula la conducción de la institución escolar hacia determinadas metas a partir de una planeación educativa, que atiende los saberes, habilidades y experiencias respecto del medio sobre el que se

---

<sup>16</sup> Leslie Cázares Aponte, *Estrategias educativas para fomentar competencias*, México, Trillas, 2011, p. 112.

pretende operar, así como sobre las prácticas y mecanismos utilizados por las personas implicadas en las tareas educativas.

El ejercicio de definir la secuencia didáctica como base del proyecto de enseñanza, es para propiciar la gestión del aprendizaje en el aula, como derivación de la reflexión crítica y de la propuesta activa y participativa de los docentes. El desarrollo del proyecto de enseñanza como intervención didáctica y su respectiva gestión del aprendizaje requiere considerar, dado el carácter de los fenómenos sociales y educativos, la necesaria contextualización y problematización del saber de los profesores en el aula. Es este, un punto de partida para la argumentación crítica, pues además de representar un saber absoluto, es social, histórico, institucional y profesional.

El diseño e implementación del proyecto de enseñanza implica poner en evidencia las propias concepciones de la práctica docente. Es la oportunidad de construir una propuesta curricular-pedagógica que abra oportunidades para que el docente desde la escuela recupere su sentido, siendo mediador de los procesos de socialización de las diversidades culturales y como agente que propicie encuentros para la apropiación crítica de lo común y lo distinto, lo global y lo específico, lo general y lo holístico.

Desde la gestión pedagógica y en el ánimo de afirmar los aprendizajes en los estudiantes, el maestro se proyecta como sujeto activo de la educación, perfilando la adquisición de conocimientos y la apertura



de nuevos escenarios de gestión con la intención de transformar o mejorar el ambiente de trabajo en el salón de clases.

### *Referencias*

- Ander Egg, Ezequiel, *El taller. Una alternativa de renovación pedagógica*, Buenos Aires, Ed. Magisterio del Río de la Plata, 2007.
- Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión, *Ley General del Servicio Profesional Docente*, México, Diario Oficial de la Federación-Secretaría General de servicios parlamentarios, 2013.
- Cázares Aponte, Leslie, *Estrategias educativas para fomentar competencias*, México, Trillas, 2011.
- Garza, Rosa María, *Aprender como aprender*, México, Trillas, 2002.
- Gutiérrez Pérez, Francisco y Daniel Prieto Castillo, *La mediación pedagógica*, Buenos Aires, Ediciones Ciccus – La Crujía, 1999.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial, Atlas educativo*, México, INEGI, 2015.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Evaluación del Desempeño docente, la primera experiencia y replanteamiento*, México, INEE, 2016.
- Martínez Clares, Pilar, *La orientación psicopedagógica: Modelos y Estrategias de intervención*, Madrid, Ed. EOS, 2002.

- Moreira, Marco Antonio, *Aprendizaje Significativo. Teoría y Práctica*, Madrid, Aprendizaje Visor, 2000.
- Nava, Guadalupe N., et. al., *Pensar la práctica para practicar mejor*, México, Ed. Miguel Ángel Porrúa, 2014.
- Rupérez López, Francisco, *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*, Madrid, Narcea-educadores XXI, 2014.
- Secretaría de Educación Pública, *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño en la función docente*, México, Ediciones SEP, 2017.
- \_\_\_\_\_, *Perfil, parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño docente*, México, Ediciones SEP, 2017.
- Tardif, Maurice, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, 2004.

NANCY NAYELY CANO MENDOZA<sup>1</sup>  
MARÍA BERNARDA GONZÁLEZ PÉREZ<sup>2</sup>



## **LOS ORGANISMOS MULTILATERALES, LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD EDUCATIVA A NIVEL NACIONAL EN MÉXICO. UNA MIRADA DESDE LAS INSTITUCIONES PRIVADAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

### LOS ORGANISMOS MULTILATERALES Y LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

La educación siempre ha sido un tema primordial en las agendas políticas de los países, sin embargo, durante las últimas décadas se ha convertido en una preocupación más acentuada debido a su vinculación con el desarrollo tanto social como económico de las naciones; el establecimiento de esta relación de causa y efecto proviene, en gran medida, de la intervención cada vez más recurrente de los organismos multilaterales en la manera de concebir a la educación. Por este motivo, entender la postura en materia educativa de entidades como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) significa también hacer una aproximación a la manera en que se estructuran las políticas y sistemas educativos en diversos países y de manera puntual, en México.

---

<sup>1</sup> Estudiante de la Maestría en Educación Superior por la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. [ambargc151013@gmail.com](mailto:ambargc151013@gmail.com)

Es así que, para hacer un acercamiento a lo dictado en la normativa mexicana, es necesario explicar la postura de la UNESCO; esta organización se caracteriza por promover una cultura de paz y el desarrollo sostenible a través de la enseñanza, por lo que, es de suma importancia promover una educación para la no-violencia, la tolerancia, la aceptación y el diálogo intercultural y así mismo, a través de la educación cambiar la forma de pensar y actuar de las personas para abordar los desafíos de la globalización y construir sociedades más sostenibles.<sup>3</sup>

Por lo tanto, para la UNESCO la educación tiene el poder suficiente para lograr la transformación de las sociedades, no sólo a un nivel local sino internacional, es por esto que procura que exista una relación intercultural entre diferentes naciones. Si bien, el cambio se debe de fomentar en todos los niveles educativos, la educación superior jugará un papel preponderante.

En esta línea se sitúa la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (1998) en donde se define a la ES como: “todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del

---

<sup>2</sup> Profesora investigadora de la Maestría en Educación Superior por la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. [bernarda\\_glezperez@yahoo.com.mx](mailto:bernarda_glezperez@yahoo.com.mx)

<sup>3</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Sobre la UNESCO*: <http://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco> [Consulta: 8 de Diciembre 2017].

Estado como centros de enseñanza superior”.<sup>4</sup> Así mismo, en este documento la UNESCO (1998) define la misión de la Educación Superior de la siguiente manera:

Construir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz.<sup>5</sup>

Por lo tanto, los sistemas de educación superior deberán de estar diseñados en función de que le permitan a los adultos jóvenes involucrarse y comprometerse con la cultura de paz y el desarrollo sostenible; labor que desde luego no resulta sencilla. Una parte importante a resaltar está en la formación de ciudadanos activos, lo que conlleva a que se comprometan con el desarrollo cultural, económico y social de sus contextos.

En lo referente a la formación por competencias desde la UNESCO, es posible señalar la relevancia del documento titulado “La Educación encierra un Tesoro” coordinado por Jaques Delors, en donde se establecen cuatro pilares que serán imprescindibles, estos son: Aprender a conocer,

---

<sup>4</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, “Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI”, *Perfiles Educativos*, México, 1998, Vol. XX, No.79-80, Enero-Junio, p. 127.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 130.

Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser.<sup>6</sup> Estas cuatro dimensiones están orientadas a replantear los sistemas educativos tradicionales en donde la primacía la tenía la transmisión de conocimientos y en menor medida el desarrollo de habilidades; lo que dejaba relegado el fomento de valores y la construcción integral del individuo.

El “Aprender a Conocer” se refiere al desarrollo de capacidades tanto profesionales como de comunicación interpersonal desde una perspectiva en la que el estudiante tendrá que encontrar el placer por comprender y descubrir el conocimiento. Por su parte, la dimensión “Aprender a hacer” va ligada al “Aprender a Conocer” pues radica en poner en práctica los conocimientos, situación que se observa de manera más puntual en el momento en que los jóvenes ingresan al mundo laboral.

Por otro lado, “Aprender a vivir juntos” se refiere a la parte de la enseñanza que va a permitir que las relaciones interpersonales se den de manera adecuada; por lo que constituirá uno de los principales objetivos de la educación. Estos vínculos entre las personas van más allá del ámbito laboral, de aquí que este punto sea primordial para la UNESCO pues es el medio a través del cual se puede crear la cultura de paz. El documento (1996) lo puntualiza del siguiente modo: “La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma

---

<sup>6</sup> Jaques Delors, *et al.*, *La Educación encierra un tesoro*, México, Editorial Santillana, 1996, p. 104.

de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos”.<sup>7</sup>

Luego entonces, el “Aprender a vivir juntos” tienen su sustento en el descubrimiento y reconocimiento del “otro”, lo que permite valorarlo por sus similitudes con los demás, pero también respetar sus diferencias, debido a esta relación de interdependencia que predomina en un mundo globalizado. Si todos se encuentran interconectados la aceptación de diversidad se espera que sea una constante.

El último aspecto, “Aprender a Ser”, hace alusión a la formación de las personas para que posean un pensamiento crítico y autónomo que les permita encontrar por sí mismas el modo de enfrentar las diversas circunstancias que se le presentarán a lo largo de sus vidas. “Más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud [...]”.<sup>8</sup> Por lo tanto, se tendrá por objetivo que cada individuo sea capaz de tomar sus decisiones en todos los ámbitos en los que se desenvuelva: familiar, ciudadanía o trabajo.

Recapitulando, la UNESCO tiene bien establecida la misión de la Educación Superior como factor decisivo en la transformación del mundo y para lograrlo es necesario replantear los sistemas tradicionales educativos

---

<sup>7</sup> *Ibidem.*

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 105.

a partir de la propuesta coordinada por Jaques Delors que busca no solamente la transmisión de conocimientos sino el desarrollo de aptitudes que sean la base de una cultura de paz.

Así mismo, cabe señalar que esta propuesta de la UNESCO sustenta la enseñanza por competencias pues promueve: conocimientos, habilidades y actitudes, esto significa que la función de la educación va más allá de memorizar información, comprende un desarrollo integral del individuo, el cual deberá de ser capaz de contribuir a la mejora de su entorno y a ejercer una libertad consciente a través del respeto con sus semejantes. Hasta aquí, es posible observar como un sistema educativo por competencias aporta elementos claves para la construcción de sociedades donde prime la tolerancia y con capacidades relevantes para el desarrollo económico en un contexto globalizado tal como: trabajo en equipo, respeto a la diversidad y manejo adecuado de las relaciones interpersonales.

En segundo lugar, se considera pertinente abordar la visión de la OCDE, cuya propuesta profundiza en la importancia de la Educación Superior y la formación por competencias, también como un modo de apoyar el desarrollo de sus países miembros. Este organismo tiene como uno de sus principales objetivos promover políticas de bienestar, por lo que, entiende a la educación terciaria del siguiente modo: “Higher education is at the heart of the knowledge society – it contributes to the development of high-level skills, creates new knowledge, carries out



research that underpins our understanding of the world we live in and beyond and spurs innovation”.<sup>9</sup>

Luego entonces, el papel preponderante de la Educación Superior se encuentra en su vinculación con la sociedad del conocimiento, no sólo como un factor que influye en ella, sino que la determina totalmente, pues contribuye al desarrollo de habilidades de alto nivel, a la generación de nuevo conocimiento a través de investigaciones que sientan las bases para la comprensión de nuestro mundo y estimula la innovación. Es así que se puede observar que para la OCDE existe una estrecha relación entre el nivel terciario y la integración de los países al sistema de la globalización por medio de la sociedad del conocimiento.

En lo referente a la función que debe de cumplir la Educación Superior, la OCDE emitió en el 2008 el documento titulado “Educación terciaria para la Sociedad del Conocimiento” en donde señala los alcances que puede tener el nivel superior para la población de un país.<sup>10</sup> García Guadilla en la reseña del texto indica que la OCDE promueve la Educación Superior ya que genera beneficios tanto privados como sociales, entre los que destacan los siguientes:

---

<sup>9</sup>Organisation for Economic Co-operation and Development, *Enhancing higher education system performance-Benchmarking higher education systems performance*, <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/benchmarking-higher-education-systems-performance.htm> [Consulta: 8 de Diciembre 2017].

<sup>10</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development, “La educación terciaria para la sociedad del conocimiento. Indicadores para el desarrollo de las políticas”, *Innovación Educativa*, México, 2011, Vol. XI, No. 56, Julio-Septiembre, pp. 57-66: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421438006> [Consulta: 8 de Diciembre 2017].

Mayor salud individual y familiar; mayor desarrollo cognitivo de los hijos, tamaño familiar más relacionado con la reducción de la pobreza, mayor eficiencia en el consumo, mayor capacidad de invertir mejor el dinero, mayor capacidad de disfrutar el ocio, mejores condiciones de trabajo [y] mayor capacidad de disfrutar las amenidades de la vida urbana.<sup>11</sup>

Así pues, la OCDE vislumbra que las ventajas van más allá de los aumentos salariales ya que también tienen implicaciones dentro de la forma en la que viven las personas y toman decisiones; por lo tanto, entre mayor educación recibe una persona, mejor será su situación cotidiana y también su entorno. De esta forma, es posible afirmar que para este organismo multilateral las ventajas de la educación terciaria van tanto en el sentido económico como social.

Para que lo anterior sea una realidad la OCDE propone una formación que propicie la integración adecuada de las personas a una sociedad tan cambiante como lo es la globalizada, para este fin, desde el año 2000 puso en marcha el programa DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) por sus siglas en inglés, cuya finalidad es definir las competencias necesarias para la vida.

La OCDE define a una competencia como: “(...) más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas

---

<sup>11</sup> Carmen García Guadilla, “Educación terciaria para la sociedad del conocimiento”, *Cuadernos del Cendes*, Venezuela, 2009, Vol. XXVI, No. 71, p. 189: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S101225082009000200013&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101225082009000200013&lng=es&tlng=es) [Consulta: 9 de Diciembre 2017].

complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular”.<sup>12</sup> Esta definición muestra el hincapié que hace la OCDE en que los alumnos sean capaces de actuar y adaptarse a diferentes situaciones por lo que la educación no debe de estar orientada únicamente a la memorización de conocimientos sino cómo saber ponerlos en práctica. A partir de esto, el programa DeSeCo hace una clasificación de las competencias clave en tres categorías:

Primero, los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socioculturales como en el uso del lenguaje. (...) Segundo, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar grupos heterogéneos. Tercero, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma.<sup>13</sup>

Es así, que el desarrollo de los individuos está enfocado a cuidar su relación con el contexto social desde el enfoque de la globalización para procurar la integración de grupos heterogéneos y así mismo gestionar que cada persona sea consciente de sus responsabilidades en la vida, dentro de este

---

<sup>12</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, 2006, p. 3: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf> [Consulta: 9 de Diciembre 2017].

mismo contexto global. Estas competencias están diseñadas en función de que los estudiantes tengan la habilidad de adaptarse a los cambios constantes que se presentan en un mundo intercomunicado y sobre todo interdependiente.

En suma, se puede resaltar la preocupación de la OCDE a través del programa DeSeCo por incluir dentro de los programas educativos la enseñanza por competencias, con la finalidad de formar seres humanos que sean capaces de superar el reto de adaptarse a las diferentes transformaciones del contexto globalizado y así mismo, con la posibilidad de contribuir a su entorno a través de una postura a favor de valores.

Es también posible observar una concordancia entre la UNESCO y la OCDE en cuanto a lo que consideran como capacidades básicas para las exigencias del mundo actual, ya que ambos organismos coinciden en la necesidad de poder convivir y trabajar en un escenario caracterizado por una amplia gama cultural, así como la creciente preocupación por el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico y reflexivo.

Una vez esclarecido el panorama internacional, es oportuno analizar la manera en que estas normativas generales se trasladan al contexto nacional, en donde se pueden percibir dos tendencias principales derivadas de los organismos multilaterales, por un lado, el desarrollo económico y por el otro, el social. Lo anterior, bajo el enfoque de la calidad

---

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 4.

educativa, la cual se establece como el objetivo general de las políticas educativas en México.

POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONALES: CALIDAD EDUCATIVA Y FORMACIÓN POR  
COMPETENCIAS

El Plan Nacional de Desarrollo (PND), es aquel que proyecta los objetivos, las estrategias y prioridades del desarrollo integral y sustentable del país desde el Gobierno Federal; en el correspondiente para el sexenio 2013-2018 se plantea como principal propósito la promoción de una educación de calidad, a través de cuatro puntos: alcanzar los estándares internacionales para integrarse a la globalización, la vinculación de la educación con el sector productivo, buscar beneficios sociales para la población y la mejora de planes de estudio.

220

---

En lo que respecta a la globalización, es necesario puntualizar que México desde 1994 es miembro de la OCDE, es así que desde ese momento ha sido una inquietud firme la integración de la nación al nuevo orden mundial. Rubio (2006) explica esta tendencia de la siguiente forma:

Desde los inicios de los noventa, las referencias a la globalización y a la integración macrorregional, así como sus repercusiones en la educación superior, se volvieron comunes. En el Programa de Modernización Educativa 1989-1994 ya se mencionaba que la integración mundial del desarrollo impone un reto al sistema

educativo y exige la formación de mexicanos que sepan aprovechar los avances científicos y tecnológicos e integrarlos a su cultura.<sup>14</sup>

Por lo que, es posible observar una preocupación continua por alcanzar esta meta planteada desde la década de los noventas, así mismo, prevalece la estrecha relación que se pretende tener entre la educación y la tecnología. Este aspecto se puede trasladar al Plan Nacional de Desarrollo en turno, pues se reafirma la urgencia de un sistema educativo que esté a la altura de las demandas de un mundo globalizado. Es así que:

La abundancia de información de fácil acceso que existe hoy en día, en parte gracias al internet, requiere que los ciudadanos estén en condiciones de manejar e interpretar esa información. En específico, la juventud deberá de responder a un nuevo ambiente laboral donde las oportunidades de trabajo no sólo se buscan, sino que en ocasiones se deben inventar ante las cambiantes circunstancias de los mercados laborales y la rápida transformación económica.<sup>15</sup>

Lo que se identifica en la cita previa son rasgos característicos de la globalización, por ejemplo: la educación vinculada con la tecnología a través del internet y las constantes transformaciones, no solo en la abundancia de información sino en los mercados laborales, por lo tanto, se reafirma la relación entre la educación y el sector productivo.

---

<sup>14</sup> Julio Rubio Oca (Coord.), *La política Educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un Balance*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006, p. 262.

<sup>15</sup> Gobierno Federal, *Plan Nacional de Desarrollo*, México, Gobierno Federal, 2013, p. 60.

Este aspecto también ha sido puntualmente señalado en el Plan Nacional de Desarrollo vigente al hacer alusión a la problemática que representa el gran porcentaje de jóvenes que no ha recibido la educación adecuada en la formación por competencias y esto se refleja en las dificultades para la inserción laboral; por este motivo promueve el fortalecimiento de carreras tecnológicas y cuidar la vinculación de la educación superior con el sector privado.<sup>16</sup>

No se debe de olvidar que la integración al mercado laboral permite el mejoramiento de las condiciones sociales dentro de un país, por lo que, el Gobierno Federal establece una relación cercana entre la educación, el crecimiento económico y las mejoras sociales; explicándolo de la siguiente manera: “En el mundo se ha demostrado que los países que logran una apropiación social del conocimiento aceleran el crecimiento económico en forma sostenida e incrementan la calidad de vida de su población”.<sup>17</sup>

Esta postura que se asume en el Plan Nacional de Desarrollo va en concordancia con la visión acerca de la educación que comparten OCDE y UNESCO, pues en las propuestas previamente analizadas los organismos multilaterales hacen hincapié en la importancia de la educación como factor predominante para la mejora de las condiciones de vida de los habitantes de un país.

---

<sup>16</sup> *Idem.*

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 59.

Así mismo, cabe señalar el papel que juega la actualización del mapa curricular de las instituciones, “Para lograr una educación de calidad, se requiere que los planes y programas de estudio sean apropiados, por lo que resulta prioritario conciliar la oferta educativa con las necesidades sociales y los requerimientos del sector productivo”.<sup>18</sup>

Luego entonces, existen dos motivos por los cuales es pertinente la revisión de los programas de estudio, en primer lugar, para que respondan a las exigencias de una sociedad en particular y ayuden al desarrollo regional y, en segundo término, para que se logre el objetivo de que los jóvenes se integren de manera exitosa al mundo laboral mediante una preparación que vaya acorde a las demandas del sector productivo. En este sentido, establece el Gobierno Federal (2013) en el PND lo siguiente:

Objetivo 3.1: Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad.

Estrategia 3.1.3: Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida.

---

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 62.



### Líneas de acción:

- Definir estándares curriculares que describan con claridad lo que deben aprender los alumnos del Sistema Educativo, y que tomen en cuenta las diversas realidades del entorno escolar, incluyendo los derivados de la transición demográfica.
- Impulsar a través de los planes y programas de estudio de la educación media superior y superior, la construcción de una cultura emprendedora.
- Reformar el esquema de evaluación y certificación de la calidad de los planes y programas educativos en educación media superior y superior.<sup>19</sup>

Es así, que se reafirma la importancia de verificar que los Planes y Programas de estudio respondan a las necesidades de la sociedad mexicana en el sentido de que deben de garantizar el perfeccionamiento de competencias para la vida y en el caso específico de la educación superior éstas tendrán que asegurar un desarrollo profesional ya sea integrándose al mercado laboral o para generar sus propias fuentes de empleo.

En suma, el Plan Nacional de Desarrollo comparte la visión de educación de calidad que tienen los organismos multilaterales (UNESCO, OCDE) al establecer relaciones de causalidad entre la educación, el

---

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 123.

mercado laboral y la mejora de las condiciones de vida de un país, todo dentro del contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento.

Así mismo, es posible deducir que dentro de las políticas educativas nacionales se busca que la formación por competencias asegure el crecimiento del país mediante la inserción óptima de los egresados de la educación terciaria en el ámbito laboral, el cual como se mencionó previamente, se caracteriza por los procesos de la globalización; lo anterior dentro del marco de la calidad educativa.

Si bien, la educación de calidad se encuentra presente desde las normativas federales, existe una disparidad entre cómo la asume una universidad pública, frente a una privada. Por un lado, las instituciones públicas, al depender económicamente de los recursos de la federación, realizan un gran esfuerzo por alcanzar indicadores óptimos en todos los aspectos que abarca el concepto de calidad.

Por otro lado, se encuentra el sector educativo privado, el cual cada vez se ha ido incrementando aceleradamente; dentro de estas universidades existe otro subsector, integrado por las instituciones más pequeñas, que no han atendido la urgencia de la enseñanza por competencias y por ende, su relación con la calidad educativa. En este sentido, es oportuno analizar desde una perspectiva crítica cuál es el papel de estas universidades y las consecuencias de su falta de compromiso con la formación del estudiantado.

INSTITUCIONES PRIVADAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR ¿CORRESPONDENCIA CON LAS  
NORMATIVAS INTERNACIONALES Y NACIONALES?

En las últimas décadas en México el número de Instituciones de Educación Superior (IES) de carácter privado han ido en aumento; este suceso muchas veces se ha justificado bajo el discurso de que la inversión privada en el nivel terciario ayuda a elevar los índices de cobertura. Sin embargo, el ofertar licenciaturas de manera masiva no resuelve el reto de formar estudiantes suficientemente preparados para ejercer una profesión o contribuir de manera significativa al desarrollo de su entorno. Para entender el alcance que tiene esta situación, es pertinente analizar el panorama de la expansión de las IES particulares y las condiciones bajo las cuales operan.

226

---

El primer periodo que resulta de relevancia para la expansión de las IES particulares es la década de los setentas ya que durante este lapso comenzó a fundamentarse el interés por la educación superior en su relación con el crecimiento económico del país. Si bien, existió apoyo económico para los sistemas de educación superior públicos también aumentó significativamente el número de universidades privadas; este crecimiento se mantuvo hasta la llegada del nuevo milenio. Márquez afirma que en 1970 la matrícula de las IES privadas representaba el 14% del total, para 1985 aumentó al 15.7% y para el 2000 era del 31.5%.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Alejandro Márquez Jiménez, "Calidad de la educación superior en México ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la educación

En un análisis similar Hernández identifica que del periodo de 1990 al 2005 la participación de la inversión privada creció de manera significativa, pues del 18% pasó al 28%, lo que significó un crecimiento anual en promedio del 17.53%. Por lo que, de acuerdo al autor en el año de 1990 existían 464 IES particulares a nivel nacional, en 1995 eran 809, para el 2000 aumentaron a 1,253 y en el 2005 ya se contaban con 1,739.<sup>21</sup>

Si bien, existe una ligera diferencia entre los porcentajes de la matrícula perteneciente al sector privado, que manejan los autores para el año 2000 (Márquez indica un 31.5% y Hernández señala un 28%), lo que es evidente es el crecimiento sostenido desde la década de los setentas de las IES particulares; este fenómeno no es exclusivamente de carácter nacional, sino que a nivel latinoamericano la situación es similar.

el segmento privado de la educación superior se expande, alcanzando a cubrir en promedio alrededor del 45% de la matrícula total: los extremos son, países que superan el 70% como Brasil y Chile y otros que no alcanzan el 20%, como Uruguay y Bolivia. Argentina y Venezuela están apenas por encima del 25%, mientras que México se ubica en una situación intermedia y alcanza el 33.9%.<sup>22</sup>

---

superior en los noventa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, 2004, Vol. IX, No. 21, p. 488.

<sup>21</sup> María Lorena Hernández Yañez, “Prioridades, políticas y educación superior”, *Revista de la Educación Superior*, México, 2011, Vol. XL, No. 157, Enero-Marzo, p. 112.

<sup>22</sup> Adriana Chiroleu, “La educación superior en América Latina: ¿Problemas insolubles o recetas inadecuadas?”, *Avaliacao, Campinas*, Brasil, 2011, Vol. XVI, No. 3, p. 636.

Es así, que el aumento de la inversión privada en el ámbito de la educación superior, coincide en América Latina, pues la región vivió de manera simultánea, a partir de la segunda mitad de la década de los ochentas, un cambio político y económico de carácter neoliberal que permitió el incremento de la inversión privada en diferentes sectores, incluyendo el educativo; alcanzando una injerencia alarmante como lo demuestran el caso brasileño o el chileno.

Retomando el plano nacional, una de las problemáticas que se derivan de este aumento de IES particulares es la poca regulación con la que operan, por lo que no es posible vigilar de manera eficiente aspectos fundamentales, tales como la calidad educativa. En este sentido, Hernández considera relevante el hecho de que muchas de estas universidades trabajan con menos de 501 alumnos;<sup>23</sup> esto significa que son de nueva creación y que carecen de un modelo educativo consolidado. Márquez profundiza en esta situación, al afirmar que:

El rápido crecimiento de las instituciones del sector privado, si bien es visto como un apoyo para satisfacer la creciente demanda educativa, presenta ciertas características que hacen dudar de la calidad educativa que brindan muchas de estas instituciones (...) Por ejemplo, existe un amplio número de instituciones muy pequeñas que carecen de los recursos necesarios para contar con la infraestructura física y docente adecuada para el trabajo académico. Según datos de la ANUIES, el porcentaje de las que

---

<sup>23</sup> María Lorena Hernández Yañez, *Op. cit.*, p. 112.

contaban hasta con cien alumnos, pasó de 23% a 30% del total de instituciones privadas, entre 1991 y 2001.<sup>24</sup>

A través de estas dos posturas, se confirma la falta de compromiso con las que muchas veces se administran las universidades privadas, sobre todo las más pequeñas, dentro de las cuales también es usual que se carezca de la infraestructura suficiente para propiciar el buen aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los factores más preocupantes es la polarización entre las mismas universidades privadas, ya que unas pocas cuentan con programas e infraestructura adecuada, pero la mayoría de ellas no puede garantizar una óptima formación para sus alumnos; esta diferencia radicará en el poder adquisitivo de los usuarios pues como establece Chiroleu:

destaca un segmento de excelencia orientado a captar la demanda de los hijos de las élites sociales y políticas, el cual coexiste con otro que procura atender una demanda excedente que, por diversos motivos, no se canaliza a través de las instituciones tradicionales. Entre ambos segmentos las diferencias en términos de calidad y de posibilidades de inserción en el mercado ocupacional, son abismales.<sup>25</sup>

La heterogeneidad a la que hace alusión la autora, resulta preocupante ya que se habla de un gran porcentaje de jóvenes que además de haber hecho una inversión significativa para poder recibir un título que les

---

<sup>24</sup> Alejandro Márquez Jiménez, *Op. cit.*, p. 489.

acredite la formación profesional, no podrán acceder a oportunidades laborales iguales que las que reciben los miembros de la élite, además de tener que enfrentarse a prejuicios por parte de los empleadores acerca de su institución de origen.

Esta fuerte diferencia entre las mismas instituciones de carácter privado, está incluso, en oposición a la postura de los organismos multilaterales abordados previamente (UNESCO, OCDE). Es decir, mientras desde la normativa internacional se busca la formación de sociedades tolerantes y equitativas, en donde los egresados apoyen el desarrollo social y económico de su país, lo que en realidad sucede es que las brechas de conocimiento, oportunidades laborales y por ende, económicas se están acrecentando; ya que sólo unos pocos son los que acceden a IES particulares que verdaderamente tienen una oferta educativa de calidad, dejando al resto relegados y con altas probabilidades de no poder alcanzar un verdadero crecimiento personal y profesional.

Para concretizar la problemática es pertinente revisar el estudio de Casillas, Ortega y Ortiz, quienes hacen un análisis puntual de las IES que se encuentran dentro de lo que ellos denominaron como circuito de educación precaria; este concepto hace alusión a aquellas escuelas que no pueden ofrecer un nivel mínimo de calidad pues no cuentan con la infraestructura necesaria, profesores calificados o carecen de diseños curriculares y programas adecuados. De los resultados del estudio, destaca

---

<sup>25</sup> Andrea Chiroleu, *Op. cit.*, p. 636.

el caso del estado de Puebla, al ser la localidad en donde se encuentra más acrecentada esta problemática; esta región cuenta con una cobertura del 30.3% en Educación Superior, con una población de 163, 480 inscrita; sin embargo de esta cifra existen 55,900 personas que se encuentran dentro del Circuito de Educación precaria, lo que equivale al 34% de la cifra anterior; de estos resultados son 165 IES privadas las que entran en esta denominación.<sup>26</sup>

Esto sin duda, es preocupante ya que los egresados de IES particulares en el Estado de Puebla tendrán grandes dificultades para la búsqueda de empleo o incluso para gestionar sus propias oportunidades. Si trasladamos estos hechos a nivel nacional, la situación se vuelve incluso más alarmante:

Del total de 2 065 ies particulares, 1 716 las clasificamos dentro de las que no pueden ofrecer condiciones para garantizar la calidad; esto representa el 83% de ies particulares que cobran por sus servicios, sin posibilidad de retribuir adecuadamente a sus clientes.<sup>27</sup>

En suma, es posible observar que el crecimiento sostenido de IES particulares que inició en la década de los setentas ha traído consigo consecuencias negativas en lo que a calidad educativa se refiere, sobre todo, dentro de las universidades más pequeñas. A nivel personal, los

---

<sup>26</sup> Miguel Ángel Casillas, Juan Carlos Ortega y Verónica Ortiz, "El Circuito de Educación Precaria en México: una imagen del 2010", *Revista de la Educación Superior*, México, 2015, Vol. XLIV, No. 173, p. 65.



efectos son devastadores para los estudiantes quienes además de pagar por un servicio educativo no reciben los estándares de calidad mínimos, lo que a su vez se traduce en un aprendizaje deficiente.

Una vez explicadas las condiciones bajo las que operan múltiples IES de carácter privado es posible afirmar la distancia que existe entre las propuestas de los organismos multilaterales y lo que estas universidades promueven. Al no contar con planes y programas de estudio actualizados dejan de lado la formación por competencias, lo que significa que sus estudiantes presentarán una debilidad en cuanto al dominio de conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren en un contexto global. Así mismo, resulta evidente la poca relación y compromiso que asumen ante las disposiciones del Plan Nacional de Desarrollo y el eje central de la calidad educativa; esto se demuestra mediante la insuficiente vinculación que tienen con el sector productivo, por lo que el crecimiento económico del país no es una de sus prioridades.

#### CONCLUSIONES

La anterior revisión ha permitido observar cómo desde el plano internacional existe una preocupación por atender el desarrollo económico y social de un país a través de la educación terciaria, y en específico mediante un sistema por competencias. Esta perspectiva tiene cabida en el

---

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 75.

escenario mundial de la globalización que exige cada vez más la interacción tanto social como económica de personas originarias de diversos sistemas culturales.

Estas pautas que sirven de guía para el crecimiento de una nación, se encuentran presentes en el Plan Nacional de Desarrollo mexicano bajo la premisa de la educación de calidad. Sin embargo, no se asume de manera equitativa por todas las IES y en específico la problemática se agrava en las universidades particulares más pequeñas.

A manera de síntesis, se puede afirmar que el tema de la calidad educativa dentro de las instituciones de educación superior de carácter privado en México está polarizado. Por un lado, existen universidades privadas con muy altos niveles de calidad, incluso por encima de las IES públicas que reciben financiamiento federal, en donde el modelo pedagógico, la actualización docente, la renovación del currículum y la infraestructura son una preocupación constante. Así mismo estas universidades, cuentan con una misión y una visión de liderazgo muy precisa bajo la que forman a sus estudiantes, lo que posteriormente incide en la manera en que se integran a la sociedad.

Sin embargo, estas instituciones han sido creadas para recibir únicamente al sector económico mejor posicionado del país debido a sus altos costos, por este motivo, tienen estrechas relaciones con el sector productivo las cuales aprovechan sus egresados para ocupar puestos de alto nivel una vez que terminan sus estudios. En estas instituciones las

pautas establecidas desde los organismos multilaterales como la sostenibilidad, la educación por competencias, la comprensión del mundo globalizado, el pensamiento crítico y reflexivo, además de las relaciones multiculturales (las cuales se dan producto de los intercambios académicos hacia y desde el extranjero) se encuentran consolidadas y por ende, están en concordancia con los estándares de calidad establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo, por desgracia es un sector muy reducido de la población el que accede a estas altas esferas educativas.

En contraste, como se observó a partir del análisis previo, existe un porcentaje elevado de universidades privadas que no tienen en consideración las recomendaciones internacionales ni nacionales, carecen de responsabilidad social y buscan el enriquecimiento a costa de un sector vulnerable. Por lo regular, este tipo de instituciones trabajan sin planes y programas por competencias, con situaciones laborales precarias para el docente y sin la infraestructura adecuada.

Así mismo, no existe una preocupación por integrar a los estudiantes al proceso de mundialización, tampoco generan vínculos con el sector productivo y al carecer de modelos educativos bien fundamentados la formación del estudiante carece de sentido. A diferencia con lo que sucede en las IES privadas de élite, los egresados de estas instituciones se convierten en trabajadores con bajos salarios obligados a emplearse en otras actividades que no son propias de sus estudios profesionales, algunas veces por falta de oportunidades, pero en otras debido a que no están

suficientemente capacitados para permanecer en un puesto. Aunque estas escuelas tienen precios más accesibles el costo termina siendo más alto debido a las consecuencias negativas que desencadenan, por lo tanto, el balance de la calidad de la educación superior en las instituciones privadas termina siendo negativo, al pertenecer un gran porcentaje de éstas al circuito de educación precaria.

Por este motivo, resulta oportuna una revisión puntual, por parte de las autoridades educativas, de las condiciones bajo las que operan estas universidades, con la finalidad de que todos los sistemas educativos mexicanos vayan en concordancia con lo que se exige desde el plano internacional. Es también momento de que se reflexione sobre esta situación y se priorice a la calidad educativa por encima del crecimiento económico de un solo sector.

### *Referencias*

- Casillas, Miguel Ángel, Juan Carlos Ortega y Verónica Ortiz, "El Circuito de Educación Precaria en México: una imagen del 2010", *Revista de la Educación Superior*, 2015, Vol. XLIV, No. 173, pp. 47-83.
- Chiroleu, Andrea, "La educación superior en América Latina: ¿Problemas insolubles o recetas inadecuadas?", *Avaliacao*, Campinas, 2011, Vol. XVI, No. 3, pp. 631-653.
- Delors, Jaques, *et al.*, *La Educación encierra un tesoro*, México, Editorial Santillana, 1996.

García Guadilla, Carmen, “Educación terciaria para la sociedad del conocimiento”, *Cuadernos del Cendes*, 2009, Vol. XXVI, No. 71, pp. 189-192:

[http://www6.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S101225082009000200013&lng=es&tlng=es](http://www6.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101225082009000200013&lng=es&tlng=es) [Consulta: 9 de Diciembre 2017].

Gobierno Federal, Plan Nacional de Desarrollo, México, Gobierno Federal, 2013.

Hernández Yañez, María Lorena, “Prioridades, políticas y educación superior”, *Revista de la Educación Superior*, 2011, Vol. XL, No. 157, Enero-Marzo, pp. 99-124.

Márquez Jiménez, Alejandro, “Calidad de la educación superior en México ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2004, Vol. IX, No. 21, pp. 477-500.

Organisation for Economic Co-operation and Development, Enhancing higher education system performance-Benchmarking higher education systems performance: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/benchmarking-higher-education-systems-performance.htm> [Consulta: 8 de Diciembre 2017].

\_\_\_\_\_, “La educación terciaria para la sociedad del conocimiento. Indicadores para el desarrollo de las políticas”, *Innovación Educativa*, 2011, Vol. XI, No. 56, Julio-Septiembre, pp. 57-66:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421438006> [Consulta: 8 de Diciembre 2017].

\_\_\_\_\_, *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, 2006:

<http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>  
[Consulta: 9 de Diciembre 2017].

Rubio Oca, Julio (Coord.), *La política Educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un Balance*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, "Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI", *Perfiles Educativos*, 1998, Vol. XX, No. 79-80, Enero-Junio, pp. 126-148.

\_\_\_\_\_, Sobre la UNESCO: <http://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco> [Consulta: 8 de Diciembre 2017].

CHIARA MAGDALENA ÁGUILA ARRIAGA<sup>1</sup>

EDGAR GÓMEZ BONILLA<sup>2</sup>



## **LA COMPETENCIA TRABAJO COLABORATIVO EN ESTUDIANTES NORMALISTAS. PROPUESTA PARA FORTALECER SU FORMACIÓN DOCENTE**

IMPORTANCIA DEL TRABAJO COLABORATIVO EN ESCUELAS NORMALES

238

---

Actualmente, se continúa con la idea de que el capacitar o formar a los docentes suponiendo que la exposición de lecturas, cursos sobre teorías educativas o técnicas de enseñanza van a resultar suficientes para que mejoren su práctica en el aula, esto ha generado discusiones en torno al quehacer académico. De esa manera, el profesor que adquiere información factual, o a quien se le dan instrucciones de qué hacer, podrá extrapolar tales conocimientos y aplicarlos casi instantáneamente en su aula.

---

<sup>1</sup> Estudiante de la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. [chiarit@hotmail.com](mailto:chiarit@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doctor en Enseñanza Superior. Coordinador de la Maestría en Educación Superior en la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. miembro del Sistema Nacional de Investigadores SNI. [gbonillaedgar@yahoo.com.mx](mailto:gbonillaedgar@yahoo.com.mx)

El objetivo primordial de las Escuelas Normales es asumir un compromiso con la innovación y la transformación, para que adapten sus prácticas a los requerimientos del mundo actual, lo que implica una redefinición de sus políticas, programas, orientaciones, currículos y capacidades de gestión. Pero ello, implica infundir entre los estudiantes, el personal académico y administrativo nuevos conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse de manera eficaz en un medio competitivo nacional, internacional y multicultural. No basta provocar actitudes de apertura para la transformación y la innovación, sino hay que formar talento con competencias profesionales y laborales requeridas para el desarrollo del ser humano en cualquier aspecto. Por ello, es importante que los formadores de docentes se capaciten para afrontar los retos y cambios que la sociedad requiere. Es decir, es necesario de un proceso apropiado y eficaz que acompañe a la investigación y evaluación, con el objeto de desarrollar diversas competencias en los maestros, cuya experiencia sirva para la satisfacción de las necesidades de aprendizaje que se van presentando. Uno de los objetivos de aprendizaje de acuerdo con la OCDE es el de generar trabajo colaborativo entre los alumnos y garantizar la participación del grupo.<sup>3</sup>

Se debe realizar un esfuerzo por mejorar la enseñanza y el aprendizaje dentro de las aulas, esto conlleva a la mejora de competencias docentes a través de una manera crítica y reflexiva, al mismo tiempo,

---

<sup>3</sup> Paulo Santiago, *et al.*, *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*, México, INEE, 2012, p. 45.



aplicándola a los mismos alumnos. Si realmente se quiere cambiar o reformar la educación en cualquier nivel educativo, hay que promover y fomentar el trabajo colaborativo de una manera continua e interactiva. Cuando se forma un equipo de trabajo y los integrantes trabajan juntos por un tiempo, desarrollan diversos factores, como la eficacia, la toma de decisiones de manera conjunta, la tolerancia y respeto a los miembros, una buena comunicación, y analizar situaciones y conflictos e innovar al interior de este. Crear equipos significa descubrir las barreras que se tienen y quitarlas de en medio. Los docentes normalistas llamados también formadores de docentes deben propiciar que el alumno desarrolle ideas nuevas y al mismo tiempo, presente soluciones. La principal actividad es coordinar las actividades de los miembros del equipo y clarificar las tareas que cada uno de ellos tendrá, con la finalidad de incrementar su eficiencia al interior de este.

#### ALGUNAS APORTACIONES SOBRE LOS CONCEPTOS DE COMPETENCIAS Y TRABAJO

##### COLABORATIVO

Actualmente, el concepto de competencia en la formación docente se fundamenta en la creciente demanda social de conocer las capacidades que se desarrollan en las fases formativas, y en la necesidad de mejorar la preparación de manera que permita una mejor incorporación del docente en el mercado laboral. Los procesos de selección se presentan en el entorno profesional, en el educativo y en las instancias evaluadoras y

acreditadoras que dan un valor específico al aprendizaje de los normalistas y los resultados obtenidos. De tal forma que la evaluación se incorpora como el elemento de retroalimentación para el dominio de las competencias.

Otro aspecto que vale la pena retomar y que ha hecho ruido desde la década pasada, los gobiernos de distintos países se han cuestionado sobre el rumbo que siguen en varios aspectos de una manera muy acelerada y además con incertidumbres. Los temas con los que han coincidido son: la rapidez de los avances tecnológicos, la acelerada multiplicación de la información, la exigencia en las organizaciones y la variedad de las personas con las que convivimos.<sup>4</sup>

Uno de los retos de la educación es buscar y mantener caminos para seguir funcionando de manera abierta para permitir que se genere la producción y diseño de ideas sin perder de vista la identidad que identifica a cada institución. Dabdoub presenta las competencias que deben desarrollar desde la educación: “Creatividad, habilidades para la solución de problemas, habilidades de pensamiento crítico, aprender a aprender, pensamiento sistémico, capacidad de expresión, liderazgos interior y exterior, capacidad para trabajar y convivir con otros y capacidad para la transferencia”.<sup>5</sup> En una definición planteada por Bunk, se establece que:

---

<sup>4</sup> Lilian Dabdoub, *Desarrollo de la creatividad para el docente. Estrategias para estimular las habilidades del alumno*, México, Esfinge Grupo Editorial, 2008, p. 22.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 23.

Una persona tiene competencia ocupacional si posee los conocimientos, las destrezas y las aptitudes que necesita para desenvolverse en una ocupación, si es capaz de resolver tareas independiente y flexiblemente, y si tiene la voluntad y la capacidad de desarrollar su esfera de y trabajo dentro de la estructura organizativa en la que está inmerso.<sup>6</sup>

Es decir, a lo largo de la vida, el hombre ha venido adaptándose al medio que le rodea, tanto en el ámbito laboral como en el personal, una competencia no solo es actuar, sino se puede llegar a desarrollar la capacidad para modificar el medio para la satisfacción y bienestar del ser humano.

Sin embargo, las competencias requieren de la movilización de los recursos necesarios para intervenir y solucionar eficazmente una problemática. Es aquí, donde el docente debe incorporar este enfoque, para favorecer que el alumno se involucre de manera directa a su contexto real, con la finalidad de ofrecer su bagaje formativo y reflexivo como un recurso útil para resolver situaciones de tipo profesional y social.<sup>7</sup>

Montenegro, señala que: “Ser competente es saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo como se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de

---

<sup>6</sup> Jesús Moncada, *Modelo educativo basado en competencias*, México, Trillas, 2011, p. 42.

<sup>7</sup> *Idem.*

las acciones realizadas y transformando los contextos en favor del bienestar humano”.<sup>8</sup>

El individuo, en la medida que va evolucionando y al mismo tiempo va cambiando su entorno, va generando y desarrollando conocimientos de su contexto, es por ello que se dice saber hacer y actuar, también implica comprender los hechos y asumir consecuencias de una manera responsable.

El papel del docente necesita sufrir transformaciones para complementar su labor o quehacer. Debe de prepararse para innovar, preparar a su alumno hacia el cambio, ser dinámico y procurar resolver lo inesperado, además de participar con los demás actores escolares, para la mejora continua de su contexto institucional.

Cabe recalcar que también, los futuros docentes deben de recibir una formación acorde con los nuevos retos que presenta la sociedad, apoyado de las instancias superiores y de las mismas instituciones para fomentar y apremiar su formación continua.

Una de las situaciones que aquejan a la educación es el trabajo colaborativo, en pleno siglo XXI, falta ponerse de acuerdo dentro de un grupo para alcanzar los objetivos o metas propuestas, dentro del ámbito del magisterio, si los actores educativos se organizaran para trabajar de

---

<sup>8</sup> Ignacio Montenegro, *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*, Colombia, Aula abierta-Magisterio, 2011, p. 15.

manera colaborativa, tanto alumnos como docentes, al interior de este, se generarían procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento y de esta manera, todos los actores educativos aprenderían de una manera eficaz y distinta de como se venía trabajando, mostrándole al alumno que la educación puede cambiar empezando por ellos mismos, y ellos a su vez, transmitirían esta forma de aprender.

En este momento, ya no es suficiente que los estudiantes acumulen conocimientos, lo importante es que sepan aprovecharlos y utilizarlos durante su vida en cada oportunidad que se le presente para actualizar, profundizar y enriquecer ese saber, pero, sobre todo, saber adaptarse a un mundo en constante cambio.

Es importante reflexionar sobre el trabajo colaborativo y evaluar la puesta en marcha para lograrlo. El docente tiene muchas actividades por realizar, entre ellas académicas, administrativas, de gestión, intervención y adecuación curricular, ocasionando que invierta tiempo en otras cuestiones y no le dé importancia al fomento del trabajo colaborativo entre sus alumnos y los actores escolares. Se debe realizar un esfuerzo por mejorar la enseñanza y el aprendizaje dentro de las aulas, esto conlleva a la mejora de competencias docentes a través de una manera crítica y reflexiva, al mismo tiempo, aplicándola a los mismos alumnos. Si realmente se quiere cambiar o reformar la educación en cualquier nivel educativo, hay que promover y fomentar el trabajo colaborativo de una manera continua e interactiva.

En el ámbito de la formación continua y el desarrollo profesional, la UNESCO ha propuesto seis orientaciones de políticas para la región, entre ellas está la de:

Promover el aprendizaje colaborativo en el contexto escolar, que consiste en el desarrollo profesional basado en la escuela ha de promover el trabajo colaborativo guiado por un liderazgo directivo y una organización del trabajo escolar que faciliten el desarrollo profesional docente.<sup>9</sup>

Sin embargo, uno de los retos de la educación es buscar y mantener caminos para seguir funcionando de manera abierta para permitir que se genere la producción y diseño de ideas sin perder de vista la identidad que identifica a cada institución.

El papel del docente necesita sufrir transformaciones para complementar su labor o quehacer. Debe de prepararse para innovar, preparar a su alumno hacia el cambio, ser dinámico y procurar resolver lo inesperado, además de participar con los demás actores escolares, para la mejora continua de su contexto institucional. Por otro lado, sabemos que el docente tiene varias responsabilidades dentro del aprendizaje, una de ellas es el de alentar, motivar y crear un espacio adecuado para construir el conocimiento. Conlleva elementos como la organización, selección de estrategias y métodos, crear un buen ambiente, por lo anterior, este aprendizaje requiere de un alto apoyo del trabajo colaborativo.

---

<sup>9</sup> UNESCO, *Aprender a convivir*, París, UNESCO, 2015, p. 9: <http://es.unesco.org/themes/aprender-convivir> [Consulta: 5 de septiembre de 2017]

El aprendizaje representa un cambio significativo en la conducta del individuo, y este es resultado de la interacción, intercambio y experiencias adquiridas, el ser humano al haber modificado o haber tenido la capacidad de hacerlo de manera diferente y se debe garantizar que un buen aprendizaje se relacione o esté vinculado con los contextos en los que cada individuo se desenvuelve.

Para que ocurra un aprendizaje de manera eficaz, es necesario que el alumno lo haga en un contexto de colaboración e interactúe con sus compañeros. Hay que agregar que el docente fomente la discusión y maneje la argumentación desde la educación básica, para ir desarrollando en el alumno estas estrategias. Se vuelve a corroborar el papel que maneja el docente, que es en promover y crear el espacio correcto para que dicho aprendizaje ocurra. El docente empleará estrategias, técnicas, recursos didácticos, metodologías, y el uso correcto de las TIC, considerando que lo más importante es la interacción entre los actores escolares diversos. Por lo tanto, el aprendizaje desde la perspectiva constructivista le da un valor significativo al trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo “constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente”.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Marisabel Maldonado, “El trabajo colaborativo en el aula universitaria”, *Laurus*, Vol. XXIII (12), Caracas, 2007, p. 268.

El trabajo colaborativo implica el manejo de aspectos tales como el respeto a las aportaciones individuales de los integrantes del grupo, la responsabilidad tanto individual como colectiva para poder llevar a cabo otras acciones señaladas, la autoridad requiere que no debe haber imposición de un solo integrante, debe existir reciprocidad entre los miembros, un punto importante es generar las relaciones afectivas positivas dentro del grupo, ya que van encaminados hacia un mismo punto, otros como la participación, el compromiso y la motivación; si esto lo conjuntamos, nos llevará a obtener un producto final como resultado de la unión del grupo, no solo esto, sino que se obtendrá un producto de calidad y los integrantes comprendan que fue resultado de un proceso llevado con diálogo, negociación y conciencia, mismas que entendiéndose son actividades que generan aprendizajes.<sup>11</sup>

Escarbajal refiere que el trabajo colaborativo puede ser “un magnifico instrumento de aprendizaje y busca fundamentalmente, educar personas. Con el trabajo colaborativo podemos hacer realidad el objetivo de educar la inteligencia social relacionada con los sentimientos y afectos”.<sup>12</sup>

Lo anterior enfatiza en un enriquecimiento para que el individuo que trabaje o esté inmerso en el trabajo colaborativo, desarrolle y ofrezca diversos enfoques para desempeñar las funciones, solucionar problemas y entablar relaciones sociales en el contexto a participar.

---

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 269.



El docente debe cuidar las habilidades de cada uno de sus alumnos y la dinámica del grupo para la conformación de éste, y debe vigilar el número de integrantes, un punto prioritario es rolarlos para tener la oportunidad de conocer a otros miembros.

El proceso educativo debe ser encaminado hacia lo que se denomina la cooperación de manera profesional. Hay razones por las que se debe incluir la cooperación en el acto educativo, como el trabajo diario en la escuela requiere de la colaboración de todos los miembros que laboran en ella, fomentar el trabajo en parejas entre alumnos y alumnos con docentes, también que los docentes trabajen en forma conjunta con otros maestros para el intercambio de ideas y estrategias docentes. Por todo esto, Perrenoud comenta:

Trabajar en grupo se convierte en necesidad, relacionada con la evolución del oficio que una opción personal. Cada vez hay más profesores, jóvenes o menos jóvenes, que desean trabajar en equipo y aspiran a niveles de cooperación más o menos ambiciosos.<sup>13</sup>

Al respecto, se considera que cuando se forma un equipo de trabajo y los integrantes al trabajar juntos por un tiempo determinado, desarrollan diversos factores, como la eficacia, tomar decisiones de manera conjunta, la tolerancia y respeto a los miembros, una buena comunicación, y analizar situaciones a conflictos e innovar al interior de este. Dentro de los equipos

---

<sup>12</sup> Andrés Escarbajal, *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*, España, Colección Sociocultural-Narcea, 2010, p. 101.

<sup>13</sup> Philippe Perrenoud, *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, Graó Colofón, 2011, p. 68.

de trabajo, una estrategia apropiada para aprender es identificar y dar posible solución a las problemáticas detectadas, y estas a su vez, ayudarán a que cada miembro aporte ideas o posibles propuestas para su resolución:

Este tipo de enseñanza considera a la comprensión y el aprender a aprender como objetivos primordiales de la educación. Pero es importante señalar que incluye también la enseñanza en las distintas dimensiones del pensamiento tales como la comprensión y la composición, la resolución de problemas y la toma de decisiones, el pensamiento crítico y creativo, y la metacognición.<sup>14</sup>

Calero considera que para alcanzar aprendizajes es necesario que el problema estimule el pensamiento reflexivo, tenga importancia y valor educativo, despierte suficiente curiosidad, sea real, se enuncie en lenguaje claro y comprensible y se refiera a situaciones que se han estado dando con anterioridad proyectándose a nuevas situaciones. Este aprendizaje nos conduce hacia los integrantes del equipo, en el cual desarrollen la capacidad para crear resultados que los mismos integrantes realmente deseen.<sup>15</sup>

Para la sociedad actual, la formación del pensamiento crítico y reflexivo se ha convertido en una necesidad. El pensamiento reflexivo ayuda al ser humano a ser mejor como individuo. El pensamiento reflexivo es entendido como:

La capacidad de reformular el propio pensamiento, mediante el uso del lenguaje, lo que lleva a reflexionar sobre el comportamiento de sí mismo y las acciones de los demás, para facilitar la transformación

---

<sup>14</sup> Mavilo Calero, *Aprendizaje sin límites. Constructivismo*, México, Alfaomega, 2009, p. 75.

<sup>15</sup> *Ibid*, p. 75.

del sentido mismo del intercambio social, habilidad compleja de la mente que impone demandas simultáneas sobre el individuo respecto a sus expresiones verbales y sus acciones voluntarias, al hacerse consciente de ellas González.<sup>16</sup>

Dentro del paradigma socioconstructivista propuesto por Vigotsky, señala que “el pensamiento reflexivo y cualquier actividad cognitiva tienen un origen social y una estructura mediatizada, quiere decir que se apoyan en diferentes medios externos e internos para su funcionamiento”.<sup>17</sup>

Este tipo de pensamiento ayuda a la transformación en el ser humano y también va a ayudar a resignificar la cultura para responder a las necesidades de los individuos, de esta manera irá encontrando que valores posee y como los aplica en cada contexto de manera particular, se encuentra en un proceso de descubrimiento y aprendizaje al mismo tiempo.

Uno de los componentes fundamentales de la formación de los profesores en educación es el conocimiento de las características del trabajo docente en la escuela, así como las necesidades y exigencias del trabajo en el aula. Dentro del plan de estudios, se contempla que los estudiantes adquieran competencias profesionales y la confianza necesaria para trabajar con los alumnos y establecer relaciones de colaboración en el contexto estudiado.

---

<sup>16</sup> Claudia González, “Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios”, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. IV, (9), Bogotá, 2012, p. 597.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 599.

Los formadores de docentes no propician estos encuentros dentro del aula, al contrario, se sigue un modelo de educación individualista y se olvidan de que, en la sociedad actual, se requiere de retos, habilidades y competencias. Hay que recalcar que la mayoría de los formadores de docentes no llevan a cabo el trabajo en equipo, aun sabiendo que influye de manera positiva para fomentar compañerismo, un ambiente de armonía y organización. Crear equipos significa descubrir las barreras que se tienen y quitarlas de en medio. Los formadores deben propiciar que el alumno ofrezca ideas nuevas y al mismo tiempo, ofrecer soluciones. La principal actividad es coordinar las actividades de los miembros del equipo y clarificar las tareas que cada uno de ellos tendrá, con la finalidad de incrementar su eficiencia al interior de este.

## METODOLOGÍA

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista, el tipo de metodología de investigación que se va a emplear en el presente trabajo es cuantitativa, ya que va a medir y estimar magnitudes de un problema de investigación o fenómeno.<sup>18</sup> Es transversal y descriptiva, porque va a especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos,

---

<sup>18</sup> Roberto Hernández, Carlos Fernández y Pilar Baptista, *Metodología de la Investigación*, México, Mc Graw Hill, 2006, p. 634

comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se somete a un análisis.<sup>19</sup>

Para esta investigación se tomó como muestra a 23 alumnas del 5º A y 15 del 5º B de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla. El instrumento de diagnóstico constó de 30 ítems dividido en 3 variables: Solución de problemas en equipo, Apertura y reflexión colaborativa y actitud constructiva en equipos de trabajo. Cada variable presenta 10 ítems. El grupo A tardó alrededor de 30 minutos en responder el diagnóstico, el grupo B tardó aproximadamente 25 minutos en terminar. Al final, se vaciaron los puntajes y se obtuvo que el grupo A salió con el porcentaje más bajo (véase Figura 1. Solución de problemas en equipo, Figura 2. Apertura y reflexión colaborativa, Figura 3. Actitud constructiva en equipos de trabajo en Anexos.

#### ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los datos arrojados por la prueba pretest muestran que la dimensión más baja fue Apertura y reflexión colaborativa en ambos grupos, es decir, A y B. Véase la Figura 1 Solución de problemas en equipo, el grupo A muestra un porcentaje más bajo que el grupo B. Los ítems en los que el grupo A salieron muy bajos son 1 (0%) haciendo referencia a la comunicación que

---

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 127.

se propicia entre los integrantes y el ítem 7 (4.3%) indicando el trabajo colaborativo y la tolerancia, mientras que el grupo B el más bajo fue el ítem 7 con 6.7%. La diferencia o promedio en ambos grupos en esta variable es del 13%.

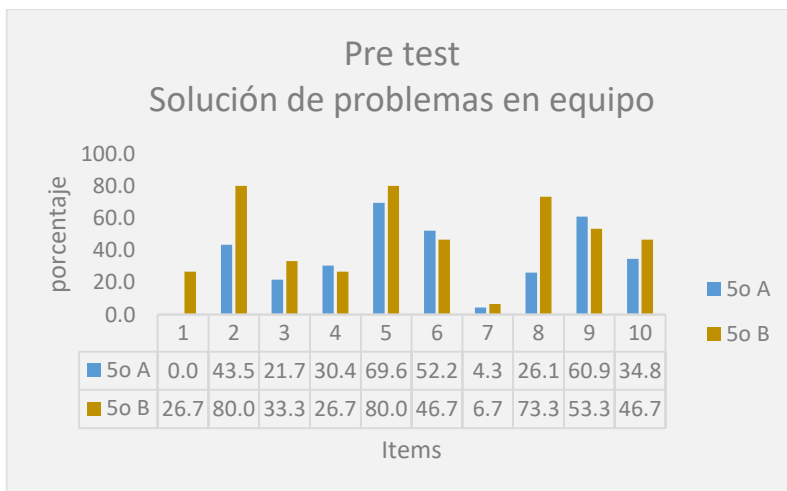


FIGURA 1. Solución de problemas en equipo.

Con los resultados anteriores se puede afirmar que las alumnas del grupo les es difícil trabajar de manera colaborativa e integrarse a los equipos de trabajo, es decir, no es relevante para los normalistas trabajar de manera colaborativa. Es importante mencionar que mientras al alumno le cueste trabajar de esta manera, la interdependencia y la interacción no le serán relevantes en su proceso de formación.

Para la segunda variable, véase Figura 2, el grupo A vuelve a mostrar un porcentaje más bajo que el grupo B. Los ítems en los que el grupo A salieron muy bajos son 12 (17.4%) haciendo referencia a la

finalidad del trabajo colaborativo es discutir las situaciones de desafío, y el ítem 20 (26.1%) señalando ser capaz de descubrir nuevos conocimientos, mientras que el grupo B coincide con el ítem 12 (26.7%) y el ítem 20 (26.7%). Con los resultados antes mencionados, se recalca que el grupo control muestra indiferencia a quitarse barreras y trabajar de manera colaborativa. Hay que recalcar que es necesario que el alumno normalista que el trabajo de manera individual no favorece la comunicación ni la interacción entre los miembros del grupo o equipo de trabajo.

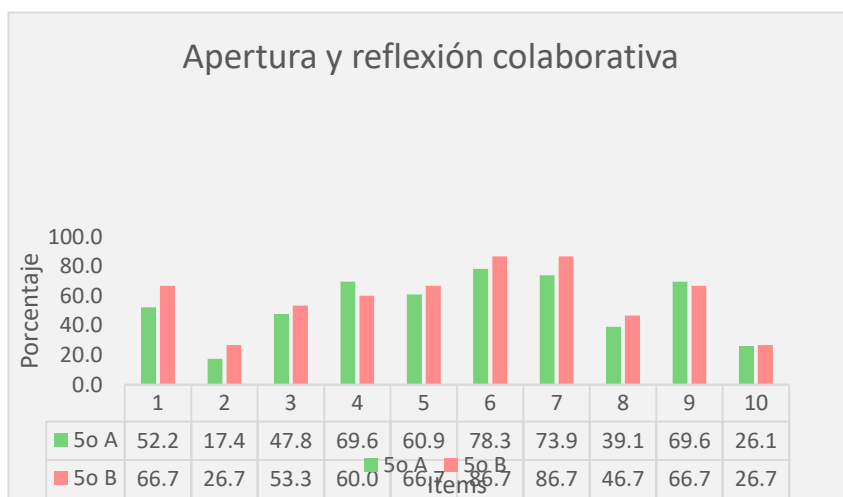


FIGURA 2. Apertura y reflexión colaborativa.

Para la tercera variable, véase Figura 3, el grupo A vuelve a mostrar un porcentaje más bajo que el grupo B. Los ítems en los que el grupo A salieron muy bajos son 22 (8.7%) haciendo referencia a la formación de

equipos de trabajo por parte del docente, mientras que el grupo B coincide con el ítem 22 (6.7%) y el ítem 29 (26.7%) argumentando sobre la toma de decisiones entre todos los integrantes. Con los resultados que se explicaron anteriormente, se enfatiza que una de las finalidades del trabajo colaborativo es emplear estrategias que le permitan al estudiante la participación individual y grupal y realizar contribuciones significativas.

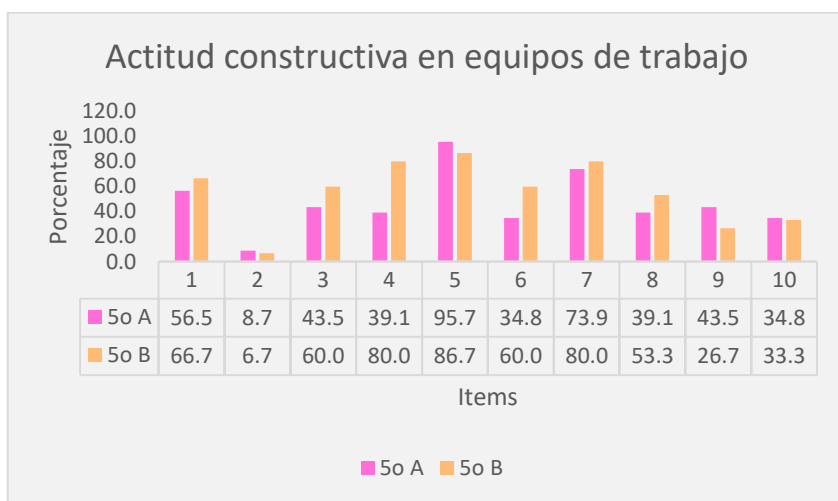


FIGURA 3. Actitud constructivista en equipos de trabajo.

#### CONSIDERACIONES FINALES

Como se observa, de lo anterior se puede decir que el desarrollo de la competencia trabajo colaborativo es una importante alternativa para elevar aprendizajes, estimular la creatividad, fomentar la participación individual y grupal, y crear un buen ambiente de aprendizaje al interior del salón de clases. Además, se debe fomentar la reciprocidad entre los



miembros del equipo o del grupo, la responsabilidad, y argumentar lo que cada integrante expone o comenta. También resulta prioritario diseñar una propuesta que genere ruido y coadyuve para comprometer a los formadores de docentes y alumnos normalistas a trabajar de esta manera, aprovechar el potencial que muchos de ellos poseen, pero que están desperdiciados. No podemos quedarnos de manera pasiva, es necesario salir y avanzar en este punto para generar la educación de calidad, equitativa, inclusiva y justa primeramente en nuestra comunidad, de ahí saltarse al estado y contagiar al país.

Se propone primeramente, que los futuros docentes vayan construyendo conocimientos necesarios que les permitirán argumentar en las diversas situaciones que encontraran en quehacer docente, al mismo tiempo permitirá contextualizar estos saberes para llegar a una reflexión y permitir la transformación de manera social y laboral; posteriormente apoyados por los formadores de docentes, crear una comunidad en red con otras escuelas normales para intercambiar experiencias, puntos de vista y conocimientos acorde a su práctica docente, también desarrollar en el estudiante la capacidad de tomar decisiones y asumir los riesgos que estas generan, otro punto es que aprenda a argumentar y a investigar de manera autónoma, de manera que desarrolle al mismo tiempo la crítica constructiva, y finalmente, promover espacios donde se realice la reflexión y se analicen las situaciones en que se encuentran presentes los estudiantes normalistas.

### Referencias

- Calero, Mavilo. *Aprendizaje sin límites. Constructivismo*, México, Alfaomega, 2009.
- Dabdoub, Lilian. *Desarrollo de la creatividad para el docente. Estrategias para estimular las habilidades del alumno*, México, Esfinge Grupo Editorial, 2008.
- Escarbajal, Andrés. *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*, España, Colección Sociocultural-Narcea, 2010.
- González, Claudia. "Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios", *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. IV, (9), Bogotá, 2012, pp. 595-617.
- Hernández, Roberto. Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. *Metodología de la Investigación*, México, Mc Graw Hill, 2006.
- Maldonado, Marisabel. "El trabajo colaborativo en el aula universitaria", *Laurus*, Vol. XXIII (12), Caracas, 2007, pp. 263-278.
- Moncada, Jesús. *Modelo educativo basado en competencias*, México, Trillas, 2011.
- Montenegro, Ignacio. *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*, Colombia, Aula abierta-Magisterio, 2011.
- Perrenoud, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, Graó Colofón, 2011.
- Santiago, Paulo, et al. *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*. México, INEE, 2012.

UNESCO. *Aprender a convivir*, París, UNESCO, 2015, p. 9:  
<http://es.unesco.org/themes/aprender-convivir> [Consulta: 5 de  
septiembre de 2017].

GLORIA ANGÉLICA VALENZUELA OJEDA<sup>1</sup>



## LOS PROGRAMAS DE POSGRADO EN EDUCACIÓN EN PUEBLA.

### UN ESTUDIO COMPARATIVO

#### INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha incrementado la oferta y demanda de posgrados en educación, en México, debido a la necesidad de elevar la calidad de la educación a través de profesionalizar la docencia y fortalecer la formación de profesores e investigadores en los diferentes niveles educativos.

Esta situación es consecuencia de diversos factores, dentro de los cuales sobresalen los procesos de acreditación de programas<sup>2</sup> y la certificación profesional<sup>3</sup> que se encuentran impactando a nivel mundial a

259

---

---

<sup>1</sup> Profesora investigadora de la Maestría en Educación Superior por la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, angelica.valenzuela@correo.buap.mx

<sup>2</sup> El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) sostiene que, “La acreditación es el resultado de un proceso de evaluación y seguimiento sistemático y voluntario del cumplimiento de las funciones universitarias de una Institución de Educación Superior (IES), que permite obtener información fidedigna y objetiva sobre la calidad de los Programas Académicos (PA) que desarrolla. Permite también certificar ante la sociedad la calidad de los recursos humanos formados y de los diferentes procesos que tienen lugar en una institución educativa”. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, *¿Qué es la acreditación?* Parágrafo 1: <https://www.copaes.org/acreditacion.php> [Consulta: 10 de agosto de 2018].

<sup>3</sup> De acuerdo a la definición anterior, se entiende que la acreditación de programas se refiere al reconocimiento externo y explícito que se hace a la calidad de un programa

las instituciones educativas. Tal es el caso del reconocimiento que hace el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), para acreditar los programas de licenciatura, en México, y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) para la acreditación de los programas de posgrado a través del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), así como este último para el reconocimiento de la calidad de los investigadores a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Estos procesos tienen su base en la definición de estándares de la calidad deseada, a nivel internacional y nacional, a partir de los cuales se establece una comparación entre los resultados obtenidos en las diferentes instituciones educativas para identificar el nivel de calidad desarrollado y los criterios definidos por los organismos acreditadores y certificadores.

Por tal motivo, se tiene confianza en que a través de los estudios de posgrado en educación se va a fortalecer la formación de los actores educativos: estudiantes, profesores, directivos, administrativos, etc. y como consecuencia, se optimizarán los procesos y los recursos institucionales y se alcanzarán los estándares académicos deseados. Esto originaría disminuir las diferencias académicas que existen entre las instituciones educativas y favorecería la movilidad educativa de profesores y estudiantes con la certidumbre de la existencia de posgrados con el mismo nivel de calidad.

---

académico, mientras que, la certificación está dirigida al reconocimiento de la calidad de los profesionistas y los procesos realizados en la institución.

Además, las políticas educativas solicitan como criterio de evaluación académica, el incremento del nivel educativo, de los docentes, haciéndose necesario cursar estudios de posgrado para elevar su nivel de competitividad académica.

Estos, entre otros muchos factores, han dado como consecuencia un incremento en el número de posgrados en educación que se ofrecen a nivel nacional y, particularmente, en el estado de Puebla, los cuales constituyen los ámbitos de alcance de la presente investigación.

Por tal motivo, a través de este trabajo se pretende realizar un estudio longitudinal sobre los posgrados de educación en Puebla, con una temporalidad de cinco años, a través del cual se dé una respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿Cuál es la proporción de posgrados en educación en Puebla en relación al número de posgrados a nivel nacional? ¿Cuál es la matrícula de los posgrados en educación en Puebla en relación al nivel nacional? ¿Cómo ha evolucionado el número de posgrados en educación en Puebla? ¿Cuál es la proporción de posgrados de educación en Puebla reconocidos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), en relación al número de posgrados a nivel estatal?

En congruencia con estos cuestionamientos, en este trabajo se pretenden lograr los siguientes objetivos: a) Identificar la proporción de posgrados en educación existentes en el estado de Puebla, y su matrícula, en relación a los posgrados, y la matrícula existente, a nivel nacional, b) Realizar un estudio comparativo de los programas de posgrado en

educación en Puebla en una temporalidad de 5 años, c) Identificar la proporción de posgrados de educación en Puebla reconocidos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), en relación al número de posgrados a nivel estatal.

Para dar una respuesta a estos cuestionamientos y lograr los objetivos del trabajo se realizó una investigación longitudinal, descriptiva y de educación comparada basada en la información proporcionada por los anuarios estadísticos oficiales de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de los últimos cinco años. A partir de estos datos, se efectuó una comparación, primeramente, entre Puebla y el contexto nacional y posteriormente, entre los diferentes años de estudio que comprende este trabajo. Para tal fin, se realizó un análisis descriptivo – cuantitativo que permitió identificar las tendencias y el comportamiento que han tenido los posgrados de educación y su matrícula de 2011 a 2016. Además, se identificaron los posgrados de educación, de Puebla, reconocidos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), para identificar su proporción en relación al número de posgrados de educación existentes a nivel estatal.

Como resultado del trabajo desarrollado, este capítulo se encuentra organizado en los siguientes apartados: Primeramente, se describen las principales características que regulan los posgrados en México y que fundamentan su diseño e instrumentación. Posteriormente,

se realiza una comparación entre el número y matrícula de programas de posgrado a nivel nacional y los existentes en Puebla. A continuación, se describe la evolución que han tenido los posgrados de educación en Puebla, considerando el número de planes y su matrícula e identificando la oferta de planes de estudio reconocidos, por su calidad académica, en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Por último, se presentan algunas consideraciones finales a manera de cierre del trabajo.

#### EL POSGRADO EN MÉXICO

Los programas de posgrado, en México, tomaron como referencia las experiencias desarrolladas en las diferentes áreas del conocimiento a nivel internacional y nacional. De manera inicial “la educación de posgrado tiene sus antecedentes en Alemania. Surgió a finales del período de la Revolución Industrial a principios del Siglo XIX”.<sup>4</sup> Esta información nos lleva a reconocer un origen de más de dos siglos de haberse iniciado con estudios posteriores a la licenciatura que eran considerados con un nivel de mayor avance que esta última.

En el caso de México, el antecedente más remoto se tiene en “la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), [ya que] fue la

---

<sup>4</sup> María de Jesús Gallegos, “La evaluación del posgrado en educación”, XIV Congreso Nacional de Posgrado, *El posgrado en el Siglo XXI*, Revista de la Coordinación de Estudios de Posgrado, año 16, No. 40, 2000, p. 1: [http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant\\_omnia/40/index.php](http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/40/index.php) [Consulta: 8 de febrero de 2018].



primera institución que ofreció programas de posgrado a partir de 1926”.<sup>5</sup> Posterior a esta iniciativa, los estudios de posgrado, en nuestro país, tuvieron un crecimiento lento, pausado, diverso y heterogéneo.

Ante tal situación, se han realizado esfuerzos por homogeneizar los criterios que deben caracterizar a los posgrados en México en congruencia con la dinámica internacional. Como consecuencia, se han generado diversos documentos en donde se describen los criterios que regulan los diferentes niveles educativos, en nuestro país, siendo el documento más reciente el *Marco Mexicano de Cualificaciones (MMC 2014)* y *Sistema de Asignación, Acumulación y Transferencia de Créditos Académicos (SAATCA) 2014-2015*.<sup>6</sup> Este documento se diseñó en congruencia con los niveles y perfiles educativos definidos, a nivel internacional, por *la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 2011*, de la UNESCO.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> José María García Garduño, “Un marco de referencia para explicar la evolución del posgrado en México: el caso de los sectores público y privado”, *OMNIA*, año 6, No. 18, marzo 1990, p. 107: <http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2016/04/1809.pdf> [Consulta: 18 de enero de 2018].

<sup>6</sup> Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, *Marco Mexicano de Cualificaciones (MMC 2014)* y *Sistema de Asignación, Acumulación y Transferencia de Créditos Académicos (SAATCA) 2014-2015. Normas de Acreditación y Certificación correspondientes a los conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas adquiridos a través del Sistema Educativo Nacional*, México, Secretaría de Educación Pública, 2014:

[www.ree.sep.gob.mx/work/models/sin Cree/.../mmc20140814\\_11504301\\_2396.pdf](http://www.ree.sep.gob.mx/work/models/sin Cree/.../mmc20140814_11504301_2396.pdf) [Consulta: 8 de diciembre de 2017].

<sup>7</sup> Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Instituto de Estadística de la UNESCO, *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011*, Montreal, Canadá: UNESCO-UIS, 2013:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf> [Consulta: 15 de febrero de 2018].

A partir de este referente, para el caso de México, se definen 9 niveles educativos, los cuales van del nivel 0, correspondiente a la educación de la primera infancia, al nivel 8, en donde se encuentra el Doctorado, situándose, los estudios de posgrado (especialidad, maestría y doctorado), en los niveles 7 y 8.<sup>8</sup> Esta ubicación, por niveles, se ha realizado con la finalidad de que nuestro sistema educativo sea compatible y comparable con los criterios y tendencias gestadas en los sistemas educativos a nivel internacional.

De la misma manera, en cada uno de los niveles educativos, se han definido un conjunto de conocimientos, destrezas y competencias que constituyen el perfil que se desea lograr como resultado de los estudios correspondientes. Para el caso del posgrado los perfiles esperados se describen en la tabla 1 en donde se identifica al nivel 8, que se refiere al doctorado, y el nivel 7, en donde se ubica la especialidad, Nivel 7A, y la maestría, Nivel 7B<sup>9</sup> (Ver tabla 1).

Niveles	Estándares referenciales de resultados de aprendizaje		
	Conocimientos	Destrezas	Competencias
Nivel 8 Doctorado	Conocimientos en la frontera más avanzada de un campo de trabajo o estudio concreto y en el punto de articulación entre	Incluye destrezas y técnicas más avanzadas y especializadas, en particular en materia de síntesis y evaluación, necesarias	Autoridad, innovación, autonomía, integridad académica y profesional, así como un compromiso continuo, que son sustanciales y acreditados, respecto al

<sup>8</sup> Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, *Op. cit.*, p. 7.

<sup>9</sup> *Ibid.*, pp. 5-6.

	diversos campos.	para resolver problemas críticos en la investigación y/o la innovación y para ampliar y redefinir conocimientos o prácticas profesionales existentes.	desarrollo de nuevas ideas o preceptos en la vanguardia de contextos de trabajo o estudio, incluida la investigación.
Nivel 7A Especialidad 7B Maestría	Conocimientos altamente especializados, algunos de ellos a la vanguardia en un campo de trabajo o estudio concreto, que sientan las bases de un pensamiento o investigación originales. Requiere conciencia crítica de cuestiones de conocimiento en un campo concreto y en el punto de articulación entre diversos campos.	Implica destrezas especializadas para resolver problemas en materia de investigación o innovación, con vistas al desarrollo de nuevos conocimientos y procedimientos, y a la integración de los conocimientos en diversos campos.	Conlleva gestión y transformación de contextos de trabajo o estudios complejos, imprevisibles y que requieren nuevos planteamientos estratégicos, así como el asumir responsabilidades en lo que respecta al desarrollo de conocimientos y/o prácticas profesionales y a la revisión del rendimiento estratégico de equipos.

Tabla 1. Conocimientos, destrezas y competencias esperados en el Marco Mexicano de Cualificaciones en el nivel de posgrado en México<sup>10</sup>

En la tabla 1, se identifica que en el nivel 8 se describen los conocimientos, destrezas y competencias más avanzados que se espera desarrollar en el doctorado.<sup>11</sup> Sobresale, el hecho de poseer un conocimiento y dominio

<sup>10</sup> *Idem.*

<sup>11</sup> *Idem.*

amplio de su campo y de otros campos con los que se vincula; en este nivel se incluye el desarrollo de habilidades del pensamiento superior y complejo, integrando la solución de problemas, la innovación y la investigación. Además, se consideran un conjunto de competencias que integran valores inherentes a una formalidad académica de prestigio.<sup>12</sup>

Por otra parte, en el nivel 7 se integran la especialidad (7A) y la maestría (7B), considerándose, los conocimientos, destrezas y competencias, con un desarrollo de nivel avanzado, pero con menor rigor que el nivel 8 (doctorado); sin embargo, la descripción se realiza de manera incluyente e indistinta, para ambos niveles, sin diferenciar lo correspondiente a cada uno.<sup>13</sup>

Nivel del MM C	Referente respecto de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE - UNESCO)	Referentes Nacionales del MMC en el ámbito escolar y universitario	Período estimado de estudios	Mínimo de horas o créditos académicos sugeridos		Máximo de horas y créditos sugeridos	
				Horas	Créditos	Horas	Créditos
Nivel 8	Nivel CINE 8 Doctorado o equivalente	Doctorado	3 años o más	4,500 horas	450 créditos	5,400 horas	540 créditos

<sup>12</sup> *Idem.*

<sup>13</sup> *Idem.*

Nivel 7	Nivel CINE 7 Maestría o equivalente	Maestría 7B	1 año o más	1,500 horas	150 créditos	3,600 horas	360 créditos
		Especialidad 7A	6 meses o más	750 horas	75 créditos	3,600 horas	360 créditos

Tabla 2. Niveles de posgrado en México y su ponderación académica en el Marco Mexicano de Cualificaciones<sup>14</sup>

Esta ambigüedad se repite en el peso académico que se le da al nivel 7 de posgrado y que se observa en la tabla 2, en donde el doctorado está considerado con un mínimo de 4,500 horas y 450 créditos y un máximo de 5,400 horas y 540 créditos, dejando en claro la demanda y dedicación que se le debe otorgar a este nivel. Por su parte, el nivel de maestría incluye un mínimo de 1,500 horas y 150 créditos y un máximo de 3,600 horas y 360 créditos. Por último, el nivel de especialidad se integra por un mínimo de 750 horas y 75 créditos y un máximo de 3,600 horas y 360 créditos. Como se puede observar, existe una coincidencia entre el mayor número de horas para el nivel de maestría y el de especialidad.

En este sentido, una explicación pueden ser las especialidades médicas que se caracterizan por estar integradas con un número muy elevado de horas de estudio y práctica por parte de los médicos. Sin embargo, esto no se aclara en el documento y queda a la interpretación de

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 10.

los lectores o como tarea pendiente, de indagar, para quienes estén interesados en diseñar una especialidad.

#### LOS PROGRAMAS DE POSGRADO EN EDUCACIÓN A NIVEL NACIONAL Y ESTATAL

Los posgrados en educación tienen su antecedente en la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE), en 1910, impulsada por Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez.<sup>15</sup> Posteriormente, “hacia 1924 (...) la Escuela Nacional de Altos Estudios se transforma en Facultad de Filosofía y Letras, en Facultad de Graduados y en Escuela Normal Superior”.<sup>16</sup> Tiempo después, se separan los compromisos y responsabilidades, dejándose la formación educativa a la Escuela Normal Superior (que posteriormente pasa a depender de la Secretaría de Educación Pública) y el saber disciplinario humanístico a la Facultad de Filosofía y Letras (de la Universidad Nacional Autónoma de México).<sup>17</sup>

En este contexto, se crea la Maestría en Ciencias de la Educación, dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, siendo la primera en esta área de estudios. Posteriormente en su lugar, se abre en

---

<sup>15</sup> Víctor Martiniano Arredondo Galván, Graciela Pérez Rivera y Porfirio Morán Oviedo. “Políticas del posgrado en México”, *Reencuentro*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Distrito Federal, No. 45, mayo, 2006, p. 4: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004509> [Consulta: 3 de marzo de 2018].

María Esther Aguirre Lora, “Los posgrados en educación. Una lectura desde la formación de profesores”, pp. 65-83, María Teresa Bravo Mercado (Coordinadora). *Estudios en torno a la formación de profesores*, Cuadernos del CESU, No. 24, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad, 1991.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 68.

<sup>17</sup> *Idem.*

1955, la Maestría en Pedagogía.<sup>18</sup> A partir de la creación de estas maestrías, le sigue la creación del Doctorado en Pedagogía, en la UNAM, y la diversificación de ofertas de posgrados en educación, primeramente, en el Distrito Federal, hoy Ciudad de México, y décadas más tarde en los diferentes estados de nuestro país. Con ello, se observó un incremento en los posgrados en educación a nivel nacional, los cuales respondieron a las necesidades de profesionalizar la función académica de los profesores en los diferentes niveles educativos y como consecuencia elevar la calidad de la educación.

En los últimos cinco años, en México, se puede identificar, en la tabla 3, un crecimiento diverso de los posgrados en educación en nuestro país y en Puebla. En ambos casos –nacional y estatal- se observa que el mayor número de programas de posgrado en educación se concentran en el nivel de maestría. Le siguen, en número, los doctorados, y en menor cantidad se encuentra la oferta de especialidades.

Además, en esta tabla 3, se identifica que el mayor número de programas de posgrado en educación, a nivel nacional, en el nivel de maestría, se encuentra en el último período de 2015-2016, con 1,102 programas, observándose la misma situación en el caso de Puebla, con 101 programas, en el mismo período, lo que representa el 9.2% del total nacional. La misma característica se observa en los doctorados en educación, en donde durante el 2015-2016 se concentra el mayor número,

---

<sup>18</sup> *Idem.*

241 programas a nivel nacional y 18 a nivel estatal, que representan el 7.5% de los programas a nivel nacional.

Por último, en la especialidad, se observa un comportamiento diferente, debido a que el número, de programas, va a la baja, pues se encuentra que, durante 2012-2013, se concentra el mayor número de especialidades de educación, a nivel nacional, y en el caso de Puebla, 8 programas, que representan el 5.4% del total. Con esta información se identifica que el número de programas de especialidad en educación está descendiendo en los últimos años. En total, en México, durante el período 2015-2016 se registra el mayor número de programas de posgrado en educación de los últimos cinco años, 1443. Este comportamiento es igual en el caso de Puebla, el cual, en este mismo período reporta un total de 125 programas de posgrado en educación, que corresponden al 8.7% del total nacional.

Nivel de posgrado	2011-2012			2012-2013			2013-2014			2014-2015			2015-2016		
	Nacional	Puebla		Nacional	Puebla		Nacional	Puebla		Nacional	Puebla		Nacional	Puebla	
		Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Especialidad	135	6	4.4	148	8	5.4	102	3	2.9	108	4	3.7	100	6	6
Maestría	944	81	8.6	1057	84	7.9	953	82	8.6	1,008	83	8.2	1,102	101	9.2
Doctorado	170	12	7.1	195	13	6.7	192	13	6.8	213	15	7	241	18	7.5
Total	1249	99	7.9	1400	105	7.5	1247	98	7.9	1329	102	7.7	1443	125	8.7

Tabla 3. Número de programas de posgrado en educación por año y nivel educativo a nivel nacional y estatal<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Elaboración propia con datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).



Por otro lado, al realizar un análisis del número de estudiantes inscritos en los programas de posgrado en educación, a nivel nacional y estatal, en los últimos cinco años, que se presenta en las tablas 4 y 5, se encuentra que, el mayor número se ubica en el último período analizado, 2015-2016, y, en correspondencia con el comportamiento del número de posgrados en educación, este número se reporta en el nivel de maestría con 69,274 estudiantes a nivel nacional. Sin embargo, no se observa la misma situación en el caso de Puebla, ya que el mayor número de estudiantes inscritos en posgrados de educación, en el nivel de maestría, se presenta en el período

---

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Anuario Estadístico de Educación Superior-Posgrado, ciclo escolar 2011-2012, 2017a: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> [Consulta: 15 de octubre de 2017].

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Anuarios Estadísticos de Educación Superior-Posgrado, ciclo escolar 2012-2013, 2017b: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> [Consulta: 15 de octubre de 2017].

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Anuarios Estadísticos de Educación Superior-Posgrado, ciclo escolar 2013-2014, 2017c: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> [Consulta: 15 de octubre de 2017].

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Anuarios Estadísticos de Educación Superior-Posgrado, ciclo escolar 2014-2015, 2017d: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> [Consulta: 15 de octubre de 2017].

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Anuarios Estadísticos de Educación Superior-Posgrado, ciclo escolar 2015-2016, 2017e: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> [Consulta: 15 de octubre de 2017].

de 2014-2015 con 7,517 estudiantes que representan el 11.7% del total nacional.

Nivel de posgrado	Número de estudiantes								
	2011-2012			2012-2013			2013-2014		
	Nacional	Puebla		Nacional	Puebla		Nacional	Puebla	
		Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Especialidad	2,256	66	2.9	2,058	69	3.4	2,248	15	0.7
Maestría	64,213	6,741	10.5	62,746	7,170	11.4	61,156	6,797	11.1
Doctorado	8,006	797	10	8,443	1,063	12.6	9,992	1,027	10.3
Total	74,475	7,604	10.2	73,247	8,302	11.3	73,396	7,839	10.7

Tabla 4. Número de estudiantes inscritos en posgrados en educación de 2011 a 2014 por año y nivel educativo a nivel nacional y estatal<sup>20</sup>

Nivel de posgrado	Número de estudiantes					
	2014-2015			2015-2016		
	Nacional	Puebla		Nacional	Puebla	
		Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Especialidad	2,126	38	1.8	1,907	78	4.1
Maestría	64,378	7,517	11.7	69,274	7,232	10.4
Doctorad	10,562	1,004	9.5	9,691	1,082	11.2

<sup>20</sup> Elaboración propia con datos de ANUIES.

ANUIES, *Op. cit.*, 2017a.

ANUIES, *Op. cit.*, 2017b.

ANUIES, *Op. cit.*, 2017c.

o						
Total	77,066	8,559	11.1	80,872	8,392	10.4

Tabla 5. Número de estudiantes inscritos en posgrados en educación de 2014 a 2016 por año y nivel educativo a nivel nacional y estatal<sup>21</sup>

En el caso de los estudiantes inscritos, en el nivel de doctorado, que son los que le siguen en número, la mayor cantidad se encuentra en el período 2014-2015, con 10,562 estudiantes. Por su parte, en Puebla se observa el mayor número de estudiantes, cursando un doctorado en educación, en el período 2015-2016, con 1,082 estudiantes, que representan el 11.2% del total nacional (Tabla 5).

Por último, en el caso de las especialidades en educación que, es en donde se concentra el menor número de estudiantes, se observa que en el período 2011-2012 se tiene la mayor cantidad de estudiantes, 2,256 a nivel nacional, y en el caso de Puebla, el último período 2015-2016 presenta el mayor número de estudiantes, con 78, que corresponden al 4.1% del total nacional, siendo este porcentaje, el mayor observado en los cinco años de estudio, en comparación con el período 2013-2014 que presentó 15 estudiantes, representando el 0.7% nacional (tablas 4 y 5).

#### LOS PROGRAMAS DE POSGRADO DE EDUCACIÓN EN PUEBLA

<sup>21</sup> Elaboración propia con datos de ANUIES.  
ANUIES, *Op. cit.*, 2017d.  
ANUIES, *Op. cit.*, 2017e.

En Puebla, los posgrados de educación iniciaron tardíamente, si se considera como referente, la fecha de inicio en la UNAM. En la tabla 6 se observan los primeros programas de posgrados que se iniciaron en Puebla, siendo el primero la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, creada en 1989, en la Universidad Iberoamericana de Puebla.

Institución educativa	Nombre del programa de posgrado	Año de inicio
Universidad Iberoamericana	Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación	1989
	Maestría en Investigación Educativa	1993
	Maestría en Docencia Universitaria	1994
	Maestría en Desarrollo de la Educación Básica	1994
	Maestría en Educación Humanista	1994
	Doctorado en Educación	1996
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Maestría en Educación Superior	1992

Tabla 6. Primeros programas de posgrado en educación ofrecidos en

Puebla<sup>22</sup>

No obstante, en las últimas décadas se ha identificado un crecimiento importante de programas de posgrado en educación considerándose, este estado, como un referente importante para realizar estudios de posgrado en esta área. Por tal motivo, como se puede observar en la tabla 7, en Puebla, el mayor número de programas de posgrado en educación se presenta en el período de 2015-2016, en donde se cuenta con 125 programas en esta área del conocimiento identificándose, el menor número, durante 2013-2014, con un total de 98 programas de posgrado.

En relación a cada uno de los niveles de posgrado en educación, se identifica que el nivel de maestría concentra al mayor número de programas, sumando, en el período 2015-2016, un total de 101 planes de estudio. El nivel de doctorado presentó un total de 18 programas en el último período estudiado, 2015-2016. Por último, la oferta de especialidades educativas presentó el número más elevado, en el período 2012-2013, con ocho planes de estudio, observándose un decremento a tres especialidades durante 2013-2014, para concluir el período estudiado con 6 especialidades durante 2015-2016, identificándose, las especialidades, como el nivel con menor oferta en los cinco períodos analizados.

---

<sup>22</sup> Jesús Márquez Carrillo, *Los primeros programas de posgrado en educación ofrecidos en Puebla*, notas personales, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, 2017, p. 3.

Nivel de posgrado	Número de programas de posgrado en educación en Puebla				
	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Especialidad	6	8	3	4	6
Maestría	81	84	82	83	101
Doctorado	12	13	13	15	18
Total	99	105	98	102	125

Tabla 7. Número de programas de posgrado en educación en Puebla<sup>23</sup>

Además se encontró que, en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT)<sup>24</sup>, de los 125 programas de posgrado en educación que se ofrecen en Puebla, únicamente se encuentran reconocidos cuatro dentro del PNPC, siendo uno del nivel de doctorado y tres de maestría, encontrándose los cuatro dentro de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y son los siguientes: Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, Maestría en Educación Superior, Maestría en Educación Matemática y Maestría en Enseñanza del Inglés.

<sup>23</sup> Elaboración propia con datos de ANUIES.

ANUIES, *Op. cit.*, 2017a.

ANUIES, *Op. cit.*, 2017b.

ANUIES, *Op. cit.*, 2017c.

ANUIES, *Op. cit.*, 2017d.

ANUIES, *Op. cit.*, 2017e.

<sup>24</sup> Presidencia de la República - Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. *Sistema de consultas*, México: Presidencia de la República y CONACyT, 2017: [http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar\\_padron.php?prog=&ref=&inst=&sgrado=3,4,5&orient=2,3&snivel=2,3,4,5&sasni=5&smodal=2,3&sentidad=22&pag=1](http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron.php?prog=&ref=&inst=&sgrado=3,4,5&orient=2,3&snivel=2,3,4,5&sasni=5&smodal=2,3&sentidad=22&pag=1) [Consulta: 20 de enero de 2018].

Nivel de posgrado	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Especialidad	66	69	15	38	78
Maestría	6,741	7,170	6,797	7,517	7,232
Doctorado	797	1,063	1,027	1,004	1,082
Total	7,604	8,302	7,839	8559	8,392

Tabla 8. Estudiantes inscritos en los posgrados en Puebla<sup>25</sup>

Por otro lado, se identifica en la tabla 8 que, el mayor número de estudiantes inscritos en los posgrados de educación, en Puebla, se encuentran en el nivel de maestría, siendo el período 2014-2015 en donde se concentra la mayor cantidad, ascendiendo a 7,232 estudiantes. El segundo lugar en número de estudiantes inscritos corresponde al nivel de doctorado, los cuales, en ese mismo período, sumaban 1,082. Por último, el menor número de estudiantes, se encuentra en la especialidad con un total de 78 estudiantes en el último período analizado, 2015-2016.

#### A MANERA DE CIERRE

Con la información anterior, durante los cinco años de análisis y comparación realizada a los programas de posgrado en educación que se

<sup>25</sup> Elaboración propia con datos de ANUIES.

ANUIES, *Op. cit.*, 2017a.

ANUIES, *Op. cit.*, 2017b.

ANUIES, *Op. cit.*, 2017c.

ANUIES, *Op. cit.*, 2017d.

ANUIES, *Op. cit.*, 2017e.

ofrecen en Puebla y comparándola con la oferta de posgrados a nivel nacional, se identifica que, Puebla ofrece, en promedio, el 8% de los posgrados en educación en México; atiende, en promedio, al 10.7% de estudiantes que se encuentran realizando un posgrado en educación en nuestro país.

Además, se observa que existe una alta oferta y demanda de estudios de posgrado en educación, en Puebla, concentrándose mayormente en el nivel de maestría y seguido por el nivel de doctorado. No obstante, los estudios de especialidad en educación requieren mayor estudio y análisis debido a que se identifica un decremento en la oferta y la demanda de los mismos.

Un hallazgo no menos importante se identificó al buscar los programas de posgrado en educación, de Puebla, que se encontraban reconocidos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de CONACyT ya que, de 125 programas de posgrado, únicamente cuatro se encuentran dentro del padrón de programas del PNPC.

La información aquí presentada, permite tener un panorama general de los posgrados de educación en nuestro Estado; además, los datos aportados sugieren realizar estudios con mayor profundidad que den respuesta a diferentes interrogantes que se han generado y que permitan explicar, entre otros cuestionamientos, los siguientes: ¿por qué existe una oferta y demanda tan baja de especialidades en educación? y ¿por qué existen tan pocos programas de posgrado en educación reconocidos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de CONACyT?, estas



interrogantes son una muestra de los diversos temas de interés que se pueden desprender de esta investigación.

### *Referencias*

Aguirre Lora, María Esther, "Los posgrados en educación. Una lectura desde la formación de profesores", pp. 65-83, María Teresa Bravo Mercado (Coordinadora), *Estudios en torno a la formación de profesores, Cuadernos del CESU*, No. 24, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad, 1991.

Arredondo Galván, Víctor Martiniano, Graciela Pérez Rivera y Porfirio Morán Oviedo, "Políticas del posgrado en México", *Reencuentro*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Distrito Federal, No. 45, mayo, 2006, pp. 1-23: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004509> [Consulta: 3 de marzo de 2018].

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), *Anuario Estadístico de Educación Superior-Posgrado, ciclo escolar 2011-2012*, 2017: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> [Consulta: 15 de octubre de 2017].

\_\_\_\_\_, *Anuarios Estadísticos de Educación Superior-Posgrado, ciclo escolar 2012-2013*, 2017b:

<http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> [Consulta: 15 de octubre de 2017].

\_\_\_\_\_, *Anuarios Estadísticos de Educación Superior-Posgrado, ciclo escolar 2013-2014*, 2017c:

<http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> [Consulta: 15 de octubre de 2017].

\_\_\_\_\_, *Anuarios Estadísticos de Educación Superior-Posgrado, ciclo escolar 2014-2015*, 2017d:

<http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> [Consulta: 15 de octubre de 2017].

\_\_\_\_\_, *Anuarios Estadísticos de Educación Superior-Posgrado, ciclo escolar 2015-2016*, 2017e:

<http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> [Consulta: 15 de octubre de 2017].

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, *¿Qué es la acreditación?*: <https://www.copaes.org/acreditacion.php> [Consulta: 10 de agosto de 2018].

Gallegos, María de Jesús, "La evaluación del posgrado en educación", XIV Congreso Nacional de Posgrado, *El posgrado en el Siglo XXI, Revista de la Coordinación de Estudios de Posgrado*, año 16, No. 40, 2000:

[http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant\\_omnia/40/index.php](http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/40/index.php) [Consulta: 8 de febrero de 2018].

García Garduño, José María, "Un marco de referencia para explicar la evolución del posgrado en México: el caso de los sectores público y privado", *OMNIA*, año 6, No. 18, marzo 1990, pp. 107-130:

<http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2016/04/1809.pdf> [Consulta: 18 de enero de 2018].

Márquez Carrillo, Jesús, *Los primeros programas de posgrado en educación ofrecidos en Puebla*, notas personales, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, 2017.

Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Instituto de Estadística de la UNESCO, *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011*, Montreal, Canadá, UNESCO-UIS, 2013:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf> [Consulta: 15 de febrero de 2018].

Presidencia de la República - Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, *Sistema de consultas*, México, Presidencia de la República - CONACyT, 2017:

[http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar\\_padron.php?prog=&ref=&inst=&sgrado=3,4,5&sorient=2,3&snivel=2,3,4,5&sasni=5&smodal=2,3&sentidad=22&pag=1](http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron.php?prog=&ref=&inst=&sgrado=3,4,5&sorient=2,3&snivel=2,3,4,5&sasni=5&smodal=2,3&sentidad=22&pag=1) [Consulta: 20 de enero de 2018].

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, *Marco Mexicano de Cualificaciones (MMC 2014) y Sistema de Asignación, Acumulación y Transferencia de Créditos Académicos (SAATCA) 2014-2015. Normas de Acreditación y Certificación correspondientes a los conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas adquiridos a través del Sistema Educativo Nacional*, México, Secretaría de Educación Pública, 2014: [www.ree.sep.gob.mx/work/models/sincree/.../mmc20140814\\_11504301\\_2396.pdf](http://www.ree.sep.gob.mx/work/models/sincree/.../mmc20140814_11504301_2396.pdf) [Consulta: 8 de diciembre de 2017].

YANET GÓMEZ BONILLA<sup>1</sup>

JACQUELINE MACHORRO ÁLVAREZ<sup>2</sup>



## APROXIMACIÓN TEÓRICA AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA A TRAVÉS DE LA LECTURA PROFUNDA Y EL ANÁLISIS DE TEXTOS

La escritura y la lectura, como parte de los procesos culturales, han contribuido desde las civilizaciones antiguas hasta nuestros días, a la configuración de los imaginarios de las sociedades de información. Generando la apropiación, la comprensión y la significación de la realidad, a través de la cultura escrita. Sin embargo, la idea de la lectura como “una dimensión de libertad personal, de crecimiento y emancipación de los individuos y de las sociedades”<sup>3</sup> es un concepto relativamente reciente, pues en sus inicios a la par de la escritura buscó solucionar una problemática que los hombres de entonces tenían: liberar la memoria de informaciones.

284

---

Con el paso del tiempo el proceso se fue complejizando, enfocando el uso instrumental de la lectura a otros fines, tales como la práctica de la

---

<sup>1</sup> Maestra en Educación y docente de la Maestría en Educación Superior. yanetgbonilla@yahoo.com.mx

<sup>2</sup> Estudiante de la Maestría en Educación Superior. jackie\_p\_21@hotmail.com

<sup>3</sup> Isabel Solé, *Estrategias de Lectura*, Barcelona, GRAÓ, 2012, p. 46.

lectura epistémica, que generó, la aparición de un lector independiente, quien se identificó por su capacidad para dialogar con el texto y crear distinciones conceptuales y hermenéuticas. Este proceso contribuyó a reconfigurar en el siglo XX el concepto de lectura, asociándose al de alfabetización. Ante tales circunstancias, las necesidades educativas de la sociedad contemporánea orillaron a un replanteamiento de las formas del proceso enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de que los estudiantes de finales del siglo XX desarrollaran una serie de habilidades y destrezas acordes con las nuevas dinámicas socioculturales, que entre otras cosas les permiten ser partícipes de la actividad productiva de sus contextos.

La propuesta resultante, para el caso mexicano, provino de organismos internacionales como UNESCO y OCDE, quienes delinearon, con sus respectivas particularidades, el modelo por competencias. En ambas propuestas la competencia lectora desempeña un papel significativo en el proceso de desarrollo de las capacidades cognoscitivas de los estudiantes en distintos niveles formativos. Pues dentro del proceso lector es posible desarrollar habilidades que le permiten al educando comprender informaciones, adherirse a la sociedad de conocimiento y actuar de forma activa en su entorno social.

A continuación, se referirán los fundamentos teóricos que han delineado al modelo por competencias implementado en México y se definirá a grandes rasgos la importancia de la competencia lectora. Con estos precedentes, se busca una aproximación al fenómeno que aqueja al

sistema educativo mexicano: la insuficiencia en el desarrollo de la competencia lectora. Lo que ha permitido desarrollar una propuesta que busca abonar a la solución de dicha problemática.

EL MODELO POR COMPETENCIAS EN MÉXICO A TRAVÉS  
DE SUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El término *competencia* deriva del griego *agon/agonistes*, y refiere a aquella persona preparada para ganar las competencias olímpicas como una obligación. Sin embargo, gracias a la influencia de filósofos como Pitágoras, Aristóteles y Platón, el concepto pasó de estar relacionado con la destreza física a la búsqueda de la excelencia en función de habilidades culturales y cognoscitivas, es decir, con el saber.<sup>4</sup> Esta acepción adquirió vigencia con la intervención de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), al desarrollar un modelo educativo basado en competencias, cuyos ejes formativos son los conocimientos, las habilidades y actitudes.

De manera que estos organismos se convirtieron, en las últimas décadas, en catalizadores de la internacionalización de las políticas y

---

<sup>4</sup> Yolanda Argudín, *Educación basada en competencias*, México, Trillas, 1996, p. 11.

tendencias educativas,<sup>5</sup> con lo que han contribuido a configurar las agendas educativas de la mayor parte de los países miembros, a través de sus propuestas teórico-metodológicas. Tales propuestas incorporaron al campo educativo el uso de términos como: evaluación, resultados, evidencias, calidad y competencia como criterios de mejora educativa. Estos conceptos se empezaron a discutir en la década de los noventas. Concretamente, en la Conferencia Mundial sobre la Educación de 1998, la UNESCO puso a discusión la importancia de generar un aprendizaje permanente que permitiera el desarrollo económico y sociocultural de la llamada sociedad de la información mediante competencias.

Un año más tarde, propuso una definición para competencia, articulada desde un enfoque integral que tomó como base los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser. De acuerdo a Jacques Delors estos son ejes en torno a los cuales debe estructurarse una educación útil, que sea pilar del conocimiento, ya que dichos pilares implican:

[...] aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser,

---

<sup>5</sup> Antoni Verger y Xavier Bounal, "La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el aprendizaje para todos", *Revista Educação & Sociedade*, No. 32, Vol. (117), Brasil, 2011, pp. 911-932.



un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.<sup>6</sup>

De esta forma, la UNESCO definió competencia como: “el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea”.<sup>7</sup> En esta definición la UNESCO manifiesta un interés particular en el alumno, al buscar ejercitar sus funciones cognoscitivas de diversas formas cuando se realizan prácticas concretas. Y con ello detona nuevas discusiones del enfoque con el que se debe abordar el acto educativo.

Poco tiempo después, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) preocupada por el crecimiento económico mundial, se sumó a la discusión y propuso una nueva definición para el término *competencia*, desde la perspectiva de regulación de la productividad de los países miembros. Definiéndola como:

[...] la capacidad de extrapolar lo que se ha aprendido a lo largo de la vida, su aplicación en situaciones del mundo real, así como la capacidad de analizar, razonar y comunicar con eficacia los planteamientos, las interpretaciones y la resolución de problemas en una amplia variedad de situaciones.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*, México, El correo de la UNESCO, 1994, p. 91.

<sup>7</sup> Yolanda Argudín, *Op. cit.*, p. 12.

<sup>8</sup> INEE, *México en PISA 2012*, México, INEE, 2013, pp. 11-12.

Como se observa la definición de OCDE alude a un proceso individual que tiene implicaciones sociales para el estudiante. Y aunque ambas definiciones han sido construidas desde enfoques distintos, las dos plantean con claridad la necesidad de resolver las exigencias o problemas que el contexto contemporáneo, marcado por el dinamismo de la sociedad de la información, impone. Para ello centraron sus objetivos en desarrollar los saberes (conocimientos, habilidades y actitudes) del alumno y fijaron los fines de su propuesta, en torno a cuestiones de carácter educativo, ético e investigativo, las que, según Yolanda Argudín, posibilitan en el estudiante el desarrollo de un pensamiento crítico y de herramientas que le permitan:

[...] discernir, deliberar y elegir libremente, de tal forma que pueda comprometerse con la construcción de sus propias competencias  
[...] crecer en sus dimensiones de persona, dentro de una coherencia entre las necesidades de la sociedad, y su propio proyecto de vida  
[...] cuando consolide su compromiso social, pueda reflexionar y actuar para que las competencias que construya sean el resultado de su desarrollo como persona para su sociedad.<sup>9</sup>

Estas propuestas, generaron en muchos países un replanteamiento de los modelos educativos, que implicaron, transformaciones en el modo de enseñar y aprender. En México, concretamente, el enfoque por competencias se adecuó a las propuestas formativas de la UNESCO y al proyecto de la OCDE. Por lo que, en el año 2008, se pusieron en marcha

---

<sup>9</sup> Yolanda Argudín, *Op. cit.*, p. 28.

reformas que regularon la aplicación de dicho modelo, que en el nivel de educación básica se instituyó con el acuerdo 592 y en nivel medio superior se constituyó con la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), en el acuerdo 444.

#### EL MODELO POR COMPETENCIAS REGULADO POR LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

En el acuerdo 444, se integró a todos los subsistemas dentro del Sistema Nacional del Bachillerato a un marco basado en: la construcción de un Marco Curricular Común, Definición y reconocimiento de las porciones de la oferta de la Educación Media Superior, Profesionalización de los servicios educativos y Certificación Nacional Complementaria.<sup>10</sup> Con base en ello, la RIEMS delineó marco curricular del modelo por competencias mexicano, pues “en el México de hoy es indispensable que los jóvenes que cursan el bachillerato egresen con una serie de competencias que les permitan desplegar su potencial, tanto para su desarrollo personal como para contribuir al de la sociedad”.<sup>11</sup>

De modo que se estableció en el Diario Oficial de la Federación, Capítulo I del Acuerdo número 444, que las competencias para el marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) se subdividen en:

---

<sup>10</sup> D.O.F. ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial de la Federación*, 2008, p. 1.

<sup>11</sup> *Idem.*

competencias genéricas, competencias disciplinares básicas, competencias disciplinares extendidas y competencias profesionales. Todas ellas son:

Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias [...] han de articular y dar identidad a la EMS y que constituyen el perfil del egresado del SNB son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean.<sup>12</sup>

Así, el modelo por competencias quedó articulado por once competencias genéricas, en función de los siguientes ejes: se autodetermina y cuida de sí; se expresa y se comunica; piensa crítica y reflexivamente; aprende de forma autónoma; trabaja de forma colaborativa y participa con responsabilidad en la sociedad. Por ello, estas competencias, constituyen el perfil del egresado del nivel medio superior y teóricamente le permitirán: “comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean”.<sup>13</sup>

De esta manera mediante estas competencias y sus atributos, se ha buscado desde el año 2008 regular la formación de los estudiantes del

---

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>13</sup> *Ibid.*, pp. 2-3.

nivel medio superior y por ende, mejorar sus niveles de desempeño en torno a la resolución de problemáticas contextuales y, por añadidura, en pruebas estandarizadas. En consecuencia, el docente de nivel medio superior, desde el enfoque por competencias, está obligado a promover una formación basada en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, mediante la movilización de saberes y la resolución de problemas contextuales. Por esta y otras razones el proyecto por competencias teóricamente resulta prometedor. Sin embargo, le corresponde al ejercicio práctico del enfoque arrojar los resultados acordes a la teoría.

#### LA COMPETENCIA LECTORA

Dentro del enfoque por competencias la *competencia lectora* ocupa una dimensión esencial en el desarrollo de la función comunicativa del estudiante de nivel medio superior, en donde es posible trabajar capacidades lingüísticas, cognitivas y sociales. En tanto que, leer se concibe como una práctica activa dentro de la sociedad del conocimiento, pues en un primer momento, la comprensión lectora faculta al individuo a poner en práctica sus capacidades intelectuales, psicológicas y emocionales.<sup>14</sup> Desarrollando con ello, estructuras de pensamiento que conllevan, en un segundo momento, a una participación activa en el mundo letrado en el

---

<sup>14</sup> Elena Jiménez, *Comprensión lectora vs competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas*, España, ISLL, 2014, p. 68.

que un estudiante se desenvuelve, nutriendo así su entramado sociocultural. Esto sitúa el desarrollo de la competencia lectora en el contexto de la práctica social.<sup>15</sup> En este sentido Elena Jiménez define competencia lectora como:

[...] la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad.<sup>16</sup>

Esta acepción coincide con la definición que la OCDE proporciona de competencia lectora y que ha sido integrada al argot educativo de todos los países miembros, en el caso mexicano el Instituto de Evaluación Educativa (INEE) la ha incorporado a los esquemas de la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), y la refiere como “la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad.”<sup>17</sup> Esta definición pone de manifiesto la proyección social de la competencia lectora, pues le permite al aprendiz participar activamente en la sociedad del conocimiento de la que forma parte.

---

<sup>15</sup> *Idem.*

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 69.

<sup>17</sup> INEE, *Op. cit.*, p. 16.

Asimismo, la OCDE, a través de la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*), ha planteado la medición de procesos que impliquen: acceder y recuperar, integrar e interpretar y reflexionar y evaluar los contenidos de distintos formatos de textos (continuos, discontinuos, mixto y múltiples) los cuales son manejados en diferentes situaciones o contextos (personales, educativos, laborales y públicos). Esta prueba le da continuidad a la propuesta de competencias que la OCDE creó y desde hace algunos años, mide a estudiantes de 15 y 16 años conocimientos y procesos con respecto a la lectura, las matemáticas y las ciencias. En ella los estudiantes reflejan no sólo lo que conocen o saben, sino que demuestran qué hacen con lo que saben, específicamente, al enfrentar problemas de la vida cotidiana.<sup>18</sup>

En el nivel medio superior mexicano la competencia lectora tiene un espacio dentro de la competencia genérica número cuatro, la cual, hace énfasis, en: escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados; se aterriza con el atributo: identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.<sup>19</sup> Y puede ser abordada desde las siguientes categorías: autodeterminarse y cuidarse a sí mismo; expresarse y comunicarse; pensar crítica y

---

<sup>18</sup> José Antonio Marina. "PISA: La fiebre recurrente". *Diario El Mundo*: [www.elmundo.es/opinion/2014/04/03/533dc10422601d7c118b457d.html](http://www.elmundo.es/opinion/2014/04/03/533dc10422601d7c118b457d.html). [Consulta: 4 de de septiembre de 2017].

<sup>19</sup>D.O.F., *Op. cit.*, p. 2.

reflexivamente; aprender de forma autónoma; trabajar de forma colaborativa y participar con responsabilidad en la sociedad.

De esta manera, el desarrollo de la *competencia lectora*, sin duda, manifiesta una aspiración compleja ya que implica, a nivel particular, el desarrollo autónomo de estrategias cognitivas y metacognitivas que se vinculan al desarrollo personal, que aspira a la inserción social.<sup>20</sup> Lo cual convierte a la *competencia lectora*, en “cimiento de estructuras sociales [...] entre los múltiples y diversos sujetos que habitamos el espacio público”.<sup>21</sup> En otras palabras, el desarrollo de la *competencia lectora* es sinónimo de formación de ciudadanos capaces de participar en el espacio público a partir de la integración de capacidades y habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales. De este modo, se entiende que la competencia lectora es un aprendizaje multidimensional, que implica el desarrollo de capacidades humanas distintas, que en conjunción permiten construir significados y resolver problemáticas.

#### DIAGNÓSTICOS DE LOS NIVELES DE COMPETENCIA LECTORA EN MÉXICO

El contexto evaluador que permea en la dinámica educativa global permite hacer una aproximación a los niveles de dominio de la competencia lectora de los estudiantes mexicanos, comparados con otros países. Sin duda, esta

---

<sup>20</sup> Isabel Solé. *Op. cit.*, p. 46.

<sup>21</sup> Sarah Corona, “¿Leer para qué? Hacia una política de la lectura”, *Revista Comunicación y sociedad*, Vol. II, México, 2004, p. 235.



comparación tiene sus complejidades, sin embargo, permite dimensionar la magnitud de la problemática. Los dos últimos informes que la OCDE ha proporcionado de la prueba PISA permiten ubicar los niveles de desempeño lector de los estudiantes entre 15 y 16 años.

Concretamente, los resultados de la prueba PISA 2012 refieren que los estudiantes mexicanos obtuvieron en una media porcentual de 424 puntos en competencia lectora, lo que se tradujo en 1.5 de promedio porcentual, en contraparte a los 2.6 de promedio porcentual o los 570 puntos que obtuvo Shanghái, como líder de la prueba en el área de competencia lectora.<sup>22</sup> Por su parte, los resultados de PISA 2015 no distan de los emitidos en el 2012, al contrario, el promedio disminuyó, un punto, de manera que el promedio de desempeño de los estudiantes nacionales fue de 423 puntos, a diferencia de los 493 que es la media porcentual obtenida por países como Singapur.<sup>23</sup> Esto coloca al país en un lugar poco privilegiado, puesto que lo posicionan en el lugar 52 de 65 países participantes.

Es pertinente puntualizar que la prueba de PISA evalúa el área de la competencia lectora de acuerdo con las siguientes dimensiones:

Textos. Incluye una variedad de formatos de lectura (continuos, discontinuos, mixtos y múltiples), así como los tipos de textos que

---

<sup>22</sup> INEE, *Op. cit.*

<sup>23</sup> OCDE, *Nota país: México. Programa para la evaluación Internacional de alumnos, PISA 2015-Resultados*, México, OCDE, 2016, pp. 2-3: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf> [Consulta: 4 de septiembre 2017].

por su propósito discursivo pueden ser descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, prescriptivos o interactivos.

Procesos. Se refieren a las estrategias cognitivas que los lectores emplean frente a los textos y que están incluidas en las tareas requeridas en los reactivos de la prueba. Los estudiantes deben demostrar su dominio en: Acceder y recuperar, Integrar e Interpretar y Reflexionar y evaluar.

Situaciones. Se refieren a la clasificación del texto según los contextos y usos para los que un autor los creó, es decir, cada texto tiene un propósito y un público al que se dirige. La clasificación abarca situaciones de tipo personal, pública, educativa y laboral.<sup>24</sup>

Por otro lado hay que señalar que México, es uno de los países en los que la propuesta evaluadora se ha institucionalizado, de manera que, el Instituto de Evaluación Educativa desde hace algunos años lleva a cabo la evaluación de aprendizajes de los estudiantes mediante la prueba PLANEA, la cual, busca “conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria”<sup>25</sup> y destaca al ámbito de lenguaje y comunicación como uno de los aprendizajes elementales a medir. En función de cuatro niveles de logro la prueba mide el desempeño en: extracción de información, comprensión global, desarrollo de interpretaciones, análisis de forma y contenido de los textos.

Los resultados de la prueba PLANEA 2015, señalan que 3 de cada 10 estudiantes mexicanos próximos a ingresar al nivel medio superior no ha

---

<sup>24</sup> INEE, *Op. cit.*, p. 58.

<sup>25</sup> INEE-PLANEA, *Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (Planea). Resultados nacionales 2015*, México, INEE, 2015, p. 1.

alcanzado los aprendizajes clave de comunicación y lenguajes, entre los que figuran los saberes lectores. De manera que los desempeños de los 144,517 estudiantes que presentaron la prueba PLANEA se categorizan en que: el 29.4 % se encuentra en el nivel de desempeño I; un 46.0% está en el nivel II; el 18.4 % de los estudiantes se encuentra en el nivel III y sólo un 6.1% obtuvo un nivel IV.<sup>26</sup> En suma, estos resultados tampoco resultan alentadores, pues la mayor parte de los estudiantes tienen dominios de carácter indispensable, lo que sin duda, revela la magnitud de la problemática que existe en México en torno a las formas en que se desarrolla la competencia lectora en los estudiantes.

De modo, que es necesaria la implementación de estrategias que permitan desarrollar la competencia lectora. Pues esta requiere de un proceso de andamiaje complejo, que logre llevar al estudiante de nivel medio superior de un nivel de lectura literal a uno crítico, de procesos cognitivos básicos a complejos. Esta condicionante debe ser uno de los propósitos de todos los formadores que participan del modelo por competencias, pues el ejercicio del pensamiento complejo no solo corresponde al área del lenguaje, sino que involucra a todas las materias que conforman el marco curricular del Sistema Nacional Bachillerato.

---

<sup>26</sup> El nivel I corresponde a quienes obtienen puntuaciones que representan un logro insuficiente de los aprendizajes clave del currículum, lo que refleja carencias fundamentales para seguir aprendiendo. El nivel II, por su parte, corresponde a quienes tienen un logro apenas indispensable de los aprendizajes clave del currículum. El nivel III, ubica a quienes tienen un logro satisfactorio y el nivel IV es para quienes tienen un logro sobresaliente. INEE-PLANEA, *Op. cit.*, p. 3.

Así que, el reto consiste en diseñar las estrategias necesarias para habilitar a los estudiantes en los conocimientos, habilidades y procesos que la realidad social y los procesos evaluadores demandan. Las siguientes líneas tienen como propósito plantear una alternativa útil al desarrollo de la competencia lectora.

#### LECTURA PROFUNDA Y ANÁLISIS DE TEXTOS. ESTRATEGIAS DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA

Los bajos niveles de desempeño obtenidos en la prueba PISA, se suman a los bajos resultados en pruebas lectoras realizadas en clase. Estos indicadores, permiten corroborar la existencia de un problema latente en los estudiantes del nivel medio superior con respecto al dominio de la competencia lectora. Esta problemática exige a los docentes implementar estrategias que habiliten a los estudiantes en el dominio de estos saberes. La estrategia que se propone a continuación encuentra en la lectura profunda y el análisis de textos una alternativa viable para el desarrollo de dicha competencia.

Esta estrategia emana de una investigación sistemática de los procesos cognitivos, iniciada en la década de los setenta, que a la fecha se incorporan al ámbito de la enseñanza-aprendizaje con aportes desde distintas disciplinas. Siguiendo al trabajo que Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández Rojas han realizado respecto a Estrategias Docentes para un

aprendizaje significativo, es posible identificar dos líneas de trabajo: la aproximación impuesta y la aproximación inducida. La primera “consiste en realizar modificaciones o arreglos en el contenido o estructura del material de aprendizaje, sea por vía escrita u oral”<sup>27</sup> y la segunda:

[...] se aboca a entrenar o promover en los aprendices el manejo que éstos hacen por sí mismos de procedimientos que les permitan aprender significativamente [...] se dirige al polo del aprendiz; las “ayudas” que se intentan promover o inducir en los alumnos se hacen con el propósito de que se las apropien y las utilicen posteriormente de manera autorregulada. Es decir, se supone que el aprendiz, una vez que ha internalizado dichas ayudas, tomará decisiones reflexivas y volitivas sobre cuándo, por qué y para qué aplicarlas.<sup>28</sup>

En este sentido, es posible identificar que la lectura profunda y el análisis de textos corresponden a las llamadas estrategias de aproximación inducida, pues buscan desarrollar en el estudiante estructuras y procesos cognitivos, habilidades y actitudes que los conduzcan a la resolución de problemas en distintos contextos.

Por otro lado, la estrategia de la lectura profunda se apoya en la propuesta realizada por Margarita A. de Sánchez y Donna Kabalen, quienes refieren que existen tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico-analógico. De manera que, para alcanzar el último de estos niveles, se requiere leer en un sentido amplio y profundo. En palabras de Cassany

---

<sup>27</sup> Frida Díaz-Barriga y Gerardo Rojas Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGRAW-HILL, 1999, p. 139.

esto conlleva a “desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificadas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.”.<sup>29</sup> Es decir, la lectura profunda implica entrar en las profundidades del texto, establecer relaciones con él y construir significado. Este complejo proceso requiere esencialmente del dominio de procesos básicos del pensamiento.

Para habilitar dichos procesos, Margarita A. de Sánchez y Donna Kabalen refieren, mediante su teoría de Paradigma de procesos, que es posible realizar ejercicios orientados a desarrollarlos. Tales ejercicios deben desarrollar: la observación; comparación y relación; la clasificación simple; el cambio, orden y transformaciones; la clasificación jerárquica; la decodificación; la inferencia, el razonamiento inductivo y deductivo; el discernimiento, la identificación e interpretación de los temas de un texto, el análisis y la síntesis; la interpretación; el establecimiento de relaciones analógicas; la evaluación y la emisión de juicios de valor.<sup>30</sup>

De ahí que el análisis de textos mediante cuestionarios, que aquí se propone, posibilita desarrollar los procesos cognoscitivos que De Sánchez y Kabalen proponen. Además, permite consolidar un lector que se posiciona

---

<sup>28</sup> *Idem.*

<sup>29</sup> Daniel Cassany, *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama, 2006, p. 23.

<sup>30</sup> Donna Kabalen y Margarita A. De Sánchez, *La lectura analítico-crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*, México, Trillas, 1997, 21-22.

como un analista crítico del texto.<sup>31</sup> Así al vincular, primero, el nivel de lectura literal con las preguntas de procesos de pensamiento como: la observación, la comparación y la relación, la clasificación, la detección de cambios, el ordenamiento y transformación, la clasificación jerárquica y la síntesis de la información, es posible tener dominios de lectura literal y de procesos cognoscitivos básicos.

Posteriormente, al relacionar un nivel de lectura inferencial con preguntas más complejas orientadas al establecimiento de inferencias, el razonamiento inductivo y deductivo, la detección de falacias y el discernimiento de la información, se logra desarrollar procesos de pensamiento más complejos y con ello se alcanza un nivel de lectura inferencial. Una vez que los estudiantes se han habilitado en la lectura y procesos inferenciales, finalmente tendrá lugar la lectura crítica, con procesos cognoscitivos más complejos como la estructuración de un análisis analógico del texto, su interpretación o análisis inferencial y la evaluación analógica de la información del texto.<sup>32</sup>

Cabe resaltar que cada uno de estos ejercicios habilitan al estudiante en el uso de estructuras de pensamiento complejo, las cuales paralelamente, lo conducen al dominio gradual de los tres niveles básicos de la lectura crítica (literal, inferencial y crítico-analógico). Este proceso detona que el estudiante sea capaz de entender, establecer un diálogo,

---

<sup>31</sup> Frida Díaz Barriga y Gerardo Rojas Hernández, *Op. cit.*, p. 139.

<sup>32</sup> Donna Kabalen y Margarita A. De Sánchez. *Lectura, análisis crítico y desarrollo de ensayos*, México, Trillas, 2006.

contrastar la información con su vida cotidiana, evaluar, plantear un juicio de valor en torno al texto e incorporar todas esas informaciones a su entramado sociocultural. Condición que resulta indispensable para la formación de los estudiantes de nivel medio superior, quienes, dentro de la sociedad del conocimiento, precisan erigirse como analistas críticos de textos y ciudadanos capaces de articular respuestas a los problemas de su contexto, es decir, personas habilitadas para actuar y transformar; máxima del modelo por competencias.

#### CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo ha sido una aproximación teórica al estudio de la competencia lectora en México en el nivel medio superior. Para ello, se retomaron los fundamentos teóricos que le dieron forma al modelo de competencias mexicano, proporcionados, esencialmente por la UNESCO y la OCDE, entre cuyos propósitos se encuentran el desarrollo integral del estudiante y su proyección social. Este acercamiento, permitió identificar una de las problemáticas más focalizadas en el entorno escolar: los bajos desempeños de los estudiantes de nivel medio superior en el ámbito de la competencia lectora.

Los bajos resultados de los estudiantes en la prueba PISA y en las pruebas lectoras de clase, revelan entre otras cosas, la ineficacia de los mecanismos con que los estudiantes ponen en práctica la lectura. Por lo que, quienes realizan el presente trabajo, proponen una alternativa útil



para el desarrollo de la competencia lectora. La propuesta busca, en primer lugar, habilitar mediante la lectura profunda el dominio de los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico-analógico y, en segundo lugar, desarrollar procesos cognitivos básicos en los estudiantes de nivel medio superior, en relación con el *paradigma de procesos* propuesto por Margarita A. de Sánchez y Donna Kabalen.

Con estas estrategias los estudiantes no sólo fortalecerán las áreas de mejora, respecto a los tres niveles de lectura, sino que movilizarán procesos básicos del pensamiento como son: la observación; comparación y relación de elementos que están dentro del texto; clasificación simple; cambio; orden y transformaciones; clasificación jerárquica; decodificación; inferencia razonamiento inductivo y deductivo; discernimiento, identificación e interpretación de los temas de un texto, análisis y síntesis; interpretación; relaciones analógicas; evaluación y emisión de juicios de valor.

Estos procesos se convertirán finalmente en herramientas útiles para resolver las pruebas estandarizadas que valoran la capacidad de análisis, el razonamiento, la capacidad de abstracción y la metacognición del estudiante. También serán bases para resolver las problemáticas que el contexto laboral o académico les presente. En suma, el desarrollo de la competencia lectora contribuye, como se ha visto, a crear ciudadanos que participen en el espacio público y actúen por la mejora de su contexto

social, con base en conocimientos, habilidades cognitivas y actitudes coherentes.

### *Referencias*

- Argudín, Yolanda, *Educación basada en competencias*, México, Trillas, 1996.
- Cassany, Daniel, *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama, 2006.
- Corona, Sarah, “¿Leer para qué? Hacia una política de la lectura”, *Revista Comunicación y sociedad*, Vol. II, México, 2004, pp. 229-246.
- D.O.F. ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación, 2008.
- Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, México, El correo de la UNESCO, 1994.
- Díaz-Barriga, Frida y Rojas, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGRAW-HILL, 1999.
- INEE, México en PISA 2012, México, INEE, 2013.
- INEE-PLANEA, *Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (Planea)*. Resultados nacionales 2015. México, INEE, 2015: [www.inee.edu.mx/index.php/resultados-nacionales-2015](http://www.inee.edu.mx/index.php/resultados-nacionales-2015). [Consulta: 4 de septiembre de 2017].

Jiménez, Elena, *Comprensión lectora vs competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas*, España, ISLL, 2014.

Kabalen, Donna y De Sánchez, Margarita, *La lectura analítico-crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*, México, Trillas, 1997.

\_\_\_\_\_, *Lectura, análisis crítico y desarrollo de ensayos*, México, Trillas, 2006.

Marina, José Antonio, "PISA: La fiebre recurrente". *Diario El Mundo*: [www.elmundo.es/opinion/2014/04/03/533dc10422601d7c118b457d.html](http://www.elmundo.es/opinion/2014/04/03/533dc10422601d7c118b457d.html). [Consulta: 4 de septiembre de 2017].

OCDE. *Nota país: México. Programa para la evaluación Internacional de alumnos, PISA 2015-Resultados*. México, OCDE, 2016: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>. [Consulta: 4 de septiembre de 17].

Solé, Isabel, *Estrategias de Lectura*, Barcelona, GRAÓ, 2012.

Verger, Antoni y Bounal, Xavier, "La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el aprendizaje para todos", *Revista Educação & Sociedade*, núm.32, Vol. (117), Brasil, 2011, pp. 911-932.

JORGE FERNANDO BECERRA ALLENDE<sup>1</sup>

MIRIAM SÁNCHEZ LÓPEZ<sup>2</sup>



## ANÁLISIS DEL TIPO DE ESCRITURA QUE PRESENTAN LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA DE CRUZ ROJA MEXICANA

### INTRODUCCIÓN: LA EDUCACIÓN Y LA ESCRITURA EN MÉXICO

En México, el primer acercamiento formal con la comunicación escrita se da en la infancia, debido a la incorporación al sistema educativo mexicano que exige se inicie la vida escolar a los tres años, y esta actividad se practicará durante toda la vida. Considerando que la escritura será una de las actividades que se lleva a cabo permanentemente, como resultado del proceso formativo, es relevante considerar el contexto en el que esta educación se da en la práctica y en las estadísticas, donde el promedio de escolaridad de la población en Puebla es de 8.0 ciclos lectivos, equivalente a segundo año de secundaria, por debajo de la media nacional que es de 8.6<sup>3</sup> ciclos escolares. Tomando como referente el sistema educativo en México, un estudiante egresado de secundaria ha pasado,

---

<sup>1</sup> Maestro en Educación Superior por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. psic.jfba@hotmail.com

<sup>2</sup> Estudiante de la Maestría en Educación Superior por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. miriam.sanchez.lopez@hotmail.com

aproximadamente, doce años vinculado a la educación. Lo anterior implica que, directa o indirectamente, la comunicación escrita ha estado presente para el alumno todos esos años.

Cassany<sup>4</sup> propone una intervención desde un enfoque psicolingüístico, en el que áreas como la psicología y la lingüística intervienen en la expresión escrita y la forma en que se aprende a escribir. Esta perspectiva incluye el conocimiento de la lengua escrita, la forma en que se ha adquirido, las herramientas utilizadas para redactar, el uso de la gramática, entre otros elementos. Esta propuesta abordó el conocimiento de la comunicación escrita, además de integrar lo que debía conocer la persona que escribe y desarrollarlo en el área de estudio.

#### LA IMPORTANCIA DE LA BUENA ESCRITURA

La posibilidad de mejorar la comunicación escrita de alumnos de un área profesional, en este caso Enfermería, requiere agudizar la detección de alumnos con deficiencias en la escritura, además de una intervención para mejorar el desempeño al escribir, según el área formativa, beneficiando el proceso y entorno educativo, además de brindarles herramientas duraderas a través de un ambiente educativo que privilegia la formación integral. Escribir tiene serias implicaciones si partimos de la idea de que se

---

<sup>3</sup> Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, *Censo de población y vivienda 2010*, 2010.

<sup>4</sup> Daniel Cassany, *Construir la escritura*, España, Paidós, 1999, p. 20.

escribe como se piensa y que el hombre, como ser social, ha dependido muchas veces de la comunicación y los registros escritos.

El planteamiento inicial de la investigación es la identificación de errores en la escritura de la población, por lo que se analizó el nivel de dominio de la comunicación escrita que presentan los estudiantes de la Escuela de Enfermería de Cruz Roja Mexicana, de manera particular; distinguir las características de dicha escritura y comparar el nivel de dominio de la comunicación escrita, en ambos casos, por semestre. Por lo anterior, este trabajo se estableció como un diagnóstico aplicado a los estudiantes de los tres niveles en la institución, lo que permitió conocer y explicar los detalles de la escritura de la población mencionada, en cuyas conclusiones se plantearon sugerencias específicas para un abordaje posterior basado en los resultados obtenidos.

#### LA ENFERMERÍA Y LA ESCRITURA

La Enfermería, como una práctica orientada a la asistencia y apoyo de las personas en situaciones de vulnerabilidad, ha trazado un camino de ardua lucha y búsqueda de un lugar dentro de un entorno caracterizado por una elevada exigencia y la necesidad de una profesionalización permanente. El reto ha implicado más que disposición o vocación, pues conforme la disciplina avanza, a nivel social, técnico, profesional o de especialización, el recurso humano debe transitar del camino de la práctica y el conocimiento

empírico a una labor sustentada en métodos y conocimientos apegados a una disciplina con todas las bases teóricas y formativas que una profesión requiere; además, existen diversos requerimientos legales, institucionales y de carácter normativo que regulan la forma y las bases de la enfermería, por lo que los retos de la formación y la práctica profesional son muchos y de diversos estilos.

La formación profesional del recurso humano para la salud es imprescindible en toda sociedad, debido a que cumplen una función primordial para el cuidado y promoción de la salud en las poblaciones en las que se desempeñan, aunque su labor puede depender de las características del entorno y, por ende, de lo que la educación ha ‘trabajado’ en cada uno. En una comparativa, subrayando con estos datos el estatus que la enfermería ha ganado, histórica y actualmente, diversos países, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), han orientado sus metas para apoyar la capacitación e incrementar el número de personal de enfermería disponible para las poblaciones, y la mejoría es notable cuando expresan: “El número de médicos y enfermeras ha alcanzado niveles sin precedentes en la OCDE. Los países ahora deben reformar sus estrategias de capacitación y de empleo para responder mejor a las cambiantes necesidades de salud de la gente; [...]”.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> OCDE, *Se necesitan profesionales de la salud con habilidades correctas en los lugares apropiados*, afirma la OCDE, 2016, p. 1.

Con lo anterior, se respalda la idea de un crecimiento en la población de enfermeras en los países que participan en la OCDE, pese a que en algunos casos no se alcanza a cubrir el número mínimo sugerido en función del número de habitantes, es decir, aunque se puede determinar el aumento como ‘significativo’, con respecto a cifras anteriores, sigue siendo una cantidad que no alcanza a cubrir el número ideal. Con lo anterior, es evidente la importancia de la capacitación al personal de salud, incluyendo a las enfermeras, buscando que respondan, en la práctica, de manera efectiva a las circunstancias que su profesión incluye, pues, además de los retos que conlleva la profesión, se debe considerar que la demanda puede exceder la oferta de personal que el contexto ofrece.

En el año 2006 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)<sup>6</sup> en su labor de monitoreo de los aprendizajes promovidos por sus países miembros, en los que se encuentra México, informa que en el siglo XX el 10% de la población se encontraba alfabetizada, mientras que en la actualidad, un 80% ha adquirido las capacidades básicas para leer y escribir, aunque no se evalúan las características de la escritura sino el nivel de aprendizaje que se tiene en ella. Por lo tanto, habría que definir qué es lo que escriben las personas, los momentos en los que emplean esta habilidad y, fundamentalmente, las características o calidad con las que lo hacen.

---

<sup>6</sup> UNESCO, *La alfabetización, un factor vital*, 2006, p. 205.



De lo anteriormente explicado se derivan los niveles de iletrismo, que se pueden definir como aquellos lectores que saben leer y escribir y han alcanzado diversos niveles educativos, incluso de educación superior, Ramírez, hace un aporte en el sentido de las causas de dicho fenómeno:

Las causas probables de esta situación son un inadecuado acercamiento desde la infancia al gusto por esta práctica; sistemas pedagógicos que tienden a fortalecer la lectura utilitaria y de restar atención a la lectura realizada por placer; insuficiencia de medidas que garanticen el desarrollo de capacidades para comprender la lengua materna escrita; apego casi exclusivo a los textos obligatorios y uso extendido de las lecturas de fragmentos, excesiva lectura especializada, rápida, superficial y encaminada a memorizar información, en detrimento de la lectura cuidadosa, paciente, profunda y reflexiva, destinada a generar conocimiento y experiencias estéticas y lúdicas.<sup>7</sup>

Si se lleva al plano profesional, el nivel educacional permite, entre otras cosas, mejores oportunidades o condiciones laborales, además de otorgar un estatus a nivel profesional. Tal es el caso planteado en la investigación realizada por Cárdenas<sup>8</sup> que, dentro de los tres supuestos que incluye, plantea un vínculo establecido por las enfermeras, entre los conocimientos, el grado académico y el estatus profesional. Lo anterior refleja, desde el rol de enfermera, que existe una marcada relación entre los logros o el nivel al que profesionalmente pueden aspirar y las ventajas

---

<sup>7</sup> Elsa Ramírez, *Lectura y bibliotecas de la región latinoamericana*, 2006, p. 38.

<sup>8</sup> Lucila Cárdenas Becerril, *La profesionalización de la enfermería en México: un análisis desde la sociología de las profesiones*, Barcelona, Ediciones Pomares, 2005, p. 11.

que obtendrán de la formación académica o la profesionalización permanente.

### LA TEORÍA DETRÁS DE LA ESCRITURA

A la escritura se le unen diversos procesos, tanto cognitivos, como sociales y profesionales, en donde existe un objetivo claro: el conocimiento; ya sea que se use para tomar apuntes, redactar ideas propias o de autores relevantes al área de estudios, contestar un examen o escribir un trabajo final, si se analiza desde la formación profesional, y los ejemplos aumentan cuando se integra al desempeño profesional. Por lo tanto, escribir no sólo implica hacerlo de manera pulcra, pues debe considerarse que la comunicación escrita derivará en el enriquecimiento profesional, la imagen proyectada y el dominio del área de estudio.

Jerome Bruner hace aportaciones enfatizando la naturaleza intelectual, las formas en que debe desarrollar la instrucción, la estructura del contenido, sus secuencias, las formas de motivación y el currículo en espiral, que es, quizá, la innovación propuesta por este autor que mayor aceptación ha tenido y que más aplicación ha visto, considerando que, como escribe Bruner: “es posible impartir cualquier materia a cualquier niño de una manera honesta”.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Jerome Bruner, *Desarrollo cognitivo y educación*, España, Morata, 2008, p. 158.

Del concepto de currículo en espiral, se retoma la oportunidad de ver el mismo tema de aprendizaje desde diferentes momentos, con distintos grados de profundidad y modos de representación, como Bruner escribe, refiriéndose al conocimiento, el cual “debe girar en torno a los grandes problemas, principios y valores que la sociedad considera merecedores de interés por parte de sus miembros”.<sup>10</sup>

David Ausubel explica los procesos de aprendizaje-enseñanza a partir de los procesos previamente formados por el niño en su vida cotidiana. Ausubel escribe que “el aprendizaje significativo basado en la recepción supone principalmente la adquisición de nuevos significados a partir del material del aprendizaje presentado. Requiere tanto una actitud de aprendizaje significativa como la presentación al estudiante de un material potencialmente significativo”.<sup>11</sup>

No basta con enseñar a los alumnos la manera correcta de escribir letras para formar palabras y las reglas con las que se deben formar dichas palabras para llegar a las oraciones, también habrá que significar este proceso para que el estudiante logre su aprendizaje y se haga consciente de la importancia del acto escribiente, sabiendo que eso que hace no es únicamente garabatear letras, sino que se están plasmando ideas, que deben ser claras para hacerlas trascender, porque de lo contrario sólo se quedará en la repetición de la información y no se generará conocimiento

---

<sup>10</sup> Jerome Bruner, *Op. cit.*, p. 158.

ni enriquecimiento de la cultura, que es, finalmente, el objetivo de las ciencias: la mejora de la vida humana.

El aprendizaje significativo es un “proceso a través del cual una nueva información se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo”,<sup>12</sup> se puede distinguir entre el aprendizaje mecánico, o por repetición, y el aprendizaje significativo, característico de la teoría de Ausubel, donde, al priorizar que un aprendizaje pueda relacionarse con lo que el estudiante ya posee, de modo que se incorpore a sus estructuras de conocimiento previo, dicha acción no ocurre si al alumno sólo se le pide repetir o aprender algo de manera mecánica. Lo que se pretende es la generación de aprendizaje que el alumno absorba, de manera que lo signifique de un modo personal para incorporarlo a sus propias estructuras.

Al hacer referencia a la cognición y la percepción en el aprendizaje verbal significativo, relevante en esta investigación, debido a que las estructuras verbales que se poseen repercuten en las producciones escritas que se realizan, Ausubel escribe al respecto que “aprender unos símbolos auditivos concretos (palabras habladas) representan unos objetos determinados es un problema cognitivo para el niño que aprende por primera vez los significados de palabras nuevas que tienen unos referentes

---

<sup>11</sup> David Ausubel, *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*, España, Paidós, 2002, p. 25.

<sup>12</sup> Berenice Larios y Esteban Rodríguez, *Teorías del aprendizaje. Del conductismo radical a la teoría de los campos conceptuales*, México, NEISA, 2013, p. 124.

perceptivos”.<sup>13</sup> Con el crecimiento y desarrollo de las personas, “cuando ya dominan completamente las palabras habladas y la sintaxis, el niño puede captar de inmediato sus significados denotativos y sus funciones sintácticas de una forma totalmente perceptiva”.<sup>14</sup>

Para César Coll y sus colaboradores, “La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, no sólo en el ámbito cognitivo”.<sup>15</sup> Partiendo de lo anterior, existe entonces un enfoque que considera al estudiante como una persona activa en la construcción de su propio aprendizaje, que a su vez está rodeado de lo que la cultura en la que se desarrolle le permite, por lo que se considera la escuela como un medio donde se adquiere algo más que elementos cognitivos para escribir sino que en verdad se escribe como se ha permitido.

Por otro lado, “para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender”.<sup>16</sup> No únicamente se trata de absorber y repetir sino de hacer una apropiación de manera personal del conocimiento adquirido. Para conseguir el aprendizaje, desde esta perspectiva constructivista, se recomienda que a

---

<sup>13</sup> David Ausubel, *Op. cit.*, p. 144.

<sup>14</sup> *Idem.*

<sup>15</sup> César Coll, *et. al.*, *El constructivismo en el aula*, México, Graó/Colofón, 2007, p. 15.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 16.

los alumnos se les proporcione el objetivo a conseguir en una actividad o el propósito de realizar determinada tarea, para permitir que se unan al trabajo y que éste se haga de manera colaborativa, incluyendo no únicamente el desarrollo cognitivo sino dando lugar, también, al desarrollo emocional de las personas, contribuyendo en la formación positiva del autoconcepto de los estudiantes, ya que la manera en que se afronte el éxito o fracaso en las actividades de aprendizaje, formarán en el estudiante el concepto de persona con el que transitarán a en los ámbitos personal y escolar.

Coll y colaboradores establecen que, para aprender significativamente, debe quedar claro que el aprendizaje:

No es un proceso que conduzca a la acumulación de nuevos conocimientos, sino a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseámos, dotados de una cierta estructura y organización que varía, en nudos y relaciones, a cada aprendizaje que realizamos.<sup>17</sup>

En la escuela, la labor educativa comprende algo más que la mera distribución de conocimiento sobre los estudiantes; habrá que asegurarse que esa distribución se ha hecho sobre todos, que se ha absorbido y procesado, de acuerdo con lo que cada uno ya posee como herramienta para apropiarse del mundo.

---

<sup>17</sup> *Idem.*

Para concluir, según Coll y colaboradores, la construcción significativa que los alumnos hacen con el aprendizaje en el ámbito escolar:

Incluye la aportación activa y global del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación, en la que el profesor actúa de guía y de mediador entre el niño y la cultura, y de esa medicación -que adopta formas muy diversas, como lo exige la diversidad de circunstancias y de alumnos ante los que se encuentra-, depende en gran parte el aprendizaje que se realiza. Éste, por último, no limita su incidencia a las capacidades cognitivas, entre otras cosas porque los contenidos del aprendizaje, ampliamente entendidos, afectan a todas las capacidades; sino que repercute en el desarrollo global del alumno.<sup>18</sup>

En el ámbito de la escritura para los alumnos o profesionales en formación se supone que sean capaces de atender a sus errores en el área, que los corrijan y al integrar en su escritura la nueva forma de escribir, la manera correcta, entonces la asimilen y acomoden en sus estructuras mentales, de manera que al volver a enfrentarse a una situación de escritura similar, no cometan los errores previos, implicando que escriban de manera correcta, avanzando en el enriquecimiento de la escritura, como supondría hacerlo también, en la adquisición de cualquier otro conocimiento.

Con Lev Vygotsky el lenguaje es el sistema de signos más importante para el desarrollo cognitivo humano, éste posibilita la relación con los demás mientras se da una transmisión de conocimientos e ideas

---

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 19.

que desarrollan al sujeto y sus conocimientos del mundo. La zona de desarrollo próximo (ZDP) es un concepto que implica un área intermedia, determinada por los saberes dominados y aquellos que, potencialmente, la persona puede adquirir. Para tal efecto, y en un ambiente educativo, la base con la que el alumno ya cuenta servirá como primer punto para enlazar la nueva información, hasta llegar a una ejecución con carácter de experto, siempre que se logre llegar al nivel potencial. En el camino propuesto en esta teoría, la figura del experto, o facilitador, es crucial, pues será él quien apoye, de forma observable y temporal, la ejecución y el dominio, cada vez mayor, de los conocimientos por parte del estudiante.

Si se aterriza la idea anterior en un ejemplo práctico, que además contribuyó a los objetivos de la presente investigación, se afirma que el estudiante posee una estructura comunicativa, que sirve como el nivel actual y que, teniendo siempre en cuenta los niveles de maduración en los que se encuentra la persona, el papel de la interacción social, como ayuda experta en la consecución de nuevos saberes, permitirá un mejor desempeño que, al final, se realizará de manera autónoma.

Dentro de la teoría vigotskiana, 'Andamiaje' es un término de mucha relevancia, y se entiende como "una situación de interacción entre un sujeto experto o más experimentado en un dominio y otro novato [...] la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie



gradualmente del saber experto”,<sup>19</sup> haciendo énfasis en los procesos de apropiación mediante la socialización, más que en los resultados o el tiempo en que se obtienen, por lo que escolarmente, se debe dar mayor importancia a lo que el estudiante aprende respetando sus tiempos, más que en cumplir objetivos señalados que rebasan o retardan el avance. Conocer lo que cada estudiante posee y lo que necesita será una premisa básica para facilitarle el acceso al conocimiento o habilidad que requiere. Lo será también para permitirle acercarse a sus compañeros al conocimiento en el que se desenvuelve bien, promoviendo la socialización, el trabajo en equipo y otras fortalezas que atañen al ámbito personal.

#### DEFICIENCIAS EN LA ESCRITURA

La adquisición de la escritura como herramienta de comunicación, hace evidente la necesidad de someterse a un proceso de enseñanza-aprendizaje que ayude a convertirla en una habilidad efectiva de uso diario que, a la vez, permita comunicar ideas y necesidades, que vaya más allá del poder de la voz; una habilidad que posibilite cierto grado de trascendencia, en la que en se puede, incluso, prescindir de la oralidad para comunicar haciendo uso solamente de la escritura, como se explica a continuación:

En un acto de lectura y escritura, un individuo adulto y conocedor del sistema de escritura no precisa prácticamente del intermedio de la lengua oral, sino que puede simbolizar de forma escrita sus

---

<sup>19</sup> Lev Vygotsky, *Op. cit.*, p. 103.

pensamientos directamente, y puede leer en el código escrito las ideas que éste expresa, sin necesidad de verbalizarlo. Esta relación directa y global del significante escrito y su significado es el resultado de una interiorización y sistematización del proceso constructivo que en un momento dado dio lugar al aprendizaje de la normativa que relaciona la lengua oral con la lengua escrita.<sup>20</sup>

La riqueza de la escritura es vasta, ya que dota a la idea escrita de la posibilidad de trascender y movilizar recursos cognitivos en las personas, por la unión mencionada entre los signos y la interiorización que se produce en este acto comunicativo. También es necesario tener claro que lo escrito pueda llegar a más de una persona y, con ello, la opción de transmitir el mensaje en más de una ocasión, potenciando y manteniendo al alcance de otros, de manera casi permanente, el mensaje emitido.

Con la intención de explicar la existencia y prevalencia de los errores, Mata expresa que “Las teorías de la privación socio-cultural explican el déficit lingüístico como resultado de las deficiencias en la interacción social”,<sup>21</sup> idea que permite reflexionar acerca de las condiciones de vida más comunes en el contexto, donde ‘deben’ desarrollarse las habilidades para escritura, al menos en el plano ideal. Lo urgente, por ahora, será incidir en su formación profesional, considerando que, en algunos casos, los estudiantes, debido a la experiencia que

---

<sup>20</sup> Aurora Leal, *Construcción de sistemas simbólicos: la lengua escrita como creación*, España, Gedisa, 1997, p. 169.

acumulan, principalmente en entornos académicos, pueden estar conscientes de la relevancia de su acción en el campo profesional, además del impacto que a nivel académico y profesional tiene la comunicación escrita.

### EL LÉXICO Y LA SEMÁNTICA EN LA ESCRITURA

Para alcanzar una comprensión amplia de la escritura se seleccionaron tres aspectos de esta para valorar la calidad en un escrito de los estudiantes de Enfermería, estos son: el léxico, la semántica y el uso de lenguaje técnico propio del área de estudio en la que se encontraban inmersos.

Josefina Prado Aragonés<sup>22</sup> parte de esta visión para analizar los fenómenos lingüísticos en la época actual y en la enseñanza, dando al profesor una vía para encaminarlo en la tarea de resolver sus estrategias didácticas ante la exigente labor comunicativa, todo ello enmarcado en la compleja sociedad del siglo XXI, en la que cada vez es más relevante la heterogeneidad lingüística, cultural y social y en la que los avances en la tecnología y los usos humanos dan lugar a un cambio en las formas y fines de la comunicación, la información y el desarrollo de los procesos de aprendizaje, en los que ahora se busca que no se carezca de validez

---

<sup>21</sup> Salvador Mata, *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*, España, Ediciones Aljibe, 1997, p. 53.

<sup>22</sup> Josefina Prado, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, La muralla, Madrid, 2004, p. 27.

científica en cada una de las acciones, es notable que no basta con escribir en oraciones las ideas sino que habrá que darles un sentido de funcionalidad a lo que se escribe, de manera tal que lo que se redacte tenga la intención correcta en cada una de sus partes, que los componentes de una oración sean los indicados para expresar correctamente a quien leerá el resultado de la escritura.

Cohen señala que una oración “consiste en una o más palabras que expresan una idea completa. Se ha dicho muchas veces que la oración es la unión de un sujeto y un predicado”,<sup>23</sup> por lo que será la unidad funcional en la que la escritura se valorará, al ser cada una de estas oraciones, sus partes funcionales en la comunicación de ideas. Se considera en el lenguaje escrito el carácter instrumental del lenguaje, en concreto, se considera que el escolar deba aprender unidades, en ocasiones aisladas (frases y oraciones), tal y como se producen en la vida real, conforme a un listado de actos de habla y, a partir de ellas, inducir el sistema de la lengua, en ocasiones ello no se da como se desea y hace necesario que sea una actividad cotidiana que se refuerce con la constancia para perfeccionar el uso de una herramienta tan importante que hace posible la comunicación de ideas.

---

<sup>23</sup> Sandro Cohen, *Redacción sin dolor. Aprenda a escribir con claridad y precisión*, Planeta, México, 2004, p. 33.

## LA TEXTUALIZACIÓN

La textualización es entendida como la acción de “plasmear las ideas sobre el papel, esto implica utilizar los aspectos formales de la lengua escrita como ortografía, acentuación o signos de puntuación”<sup>24</sup> por lo que no basta con escribir; hay que agregar la correcta aplicación de reglas ortográficas que hagan del mensaje una idea completa que se pueda transmitir a cada uno de los lectores que tengan en sus manos lo escrito.

La textualización comprende tanto las acciones puramente motrices, referidas al acto de escribir letras y palabras, como la producción de proposiciones en el desarrollo de la progresión temática. La función de este procedimiento consiste en transformar las ideas generadas y organizadas en el subproceso de planeación, en un discurso escrito lingüísticamente aceptable. La textualización se relaciona con actividades ligadas a la escritura propiamente dicha, en las cuales el estudiante debe generar la continuidad de enunciados de manera coherente, haciendo uso adecuado de la estructura morfosintáctica, del léxico, de la ortografía, y de los aspectos formales y semánticos implicados en el empleo de los signos de puntuación. La escritura es una habilidad que cualquier profesional debe poseer, al menos en el ideal de los empleadores y usuarios, debido a que con la formación universitaria se culmina la etapa de educación que se inició desde la infancia temprana, cuyo logro más grande sea, quizá, la lectoescritura, como explica Nigro: “La escritura, como la lectura, es un

proceso, es decir, que se va dando paso a paso y que requiere de un tiempo de maduración para que se alcancen los objetivos comunicacionales del que escribe, para que el texto goce de claridad y eficacia".<sup>25</sup>

Dicho proceso, se considera terminado al egresar de la formación profesional universitaria, por lo tanto, lo mismo se espera de las enfermeras, por lo que ya no es admisible que cometan errores en su práctica diaria.

#### LA INVESTIGACIÓN

El diseño de esta investigación es de tipo No experimental, con corte transversal debido a que cumple con la valoración o evaluación en un único momento, la descripción de las variables y el análisis de la incidencia pues, como mencionan Hernández, Fernández y Baptista,<sup>26</sup> el apego a éste deriva de una idea que se va delimitando, hasta llegar al planteamiento de objetivos y las preguntas de investigación que deberán responderse en el proceso.

---

<sup>24</sup> Reina Caldera y Alexis Bermúdez, *Alfabetización académica: comprensión y producción de textos*, Educere, 2007, p. 247.

<sup>25</sup> Pilar Nigro, *Leer y escribir en la Universidad: propuestas de articulación con la escuela media*, Educación y Educadores, 2006, p. 122.

<sup>26</sup> Roberto Hernández, Carlos Fernández & Pilar Baptista, *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw Hill, 2014, p. 155.

El alcance del trabajo es descriptivo pues permite “indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población [...] y proporcionar su descripción”.<sup>27</sup> Con lo anterior, se consideró la evaluación única a la escritura de los estudiantes de Enfermería y, con base en el análisis, describió lo que en las variables evaluadas se identificó en acentuación y ortografía, para escritura, y textualización en el caso de la alfabetización académica.

Para este trabajo se seleccionó la muestra de clase No probabilística debido a que las características de la población y los propósitos que el investigador busca son dominantes,<sup>28</sup> para esta investigación, basada en la evaluación de la escritura de todos los alumnos de los tres semestres, en el ciclo escolar 2015-2016. En el caso de primer y quinto semestre, ubicados en dos grupos cada uno; del tercer semestre es sólo un grupo. El instrumento utilizado para esta investigación es un cuestionario, el cual fue construido con 28 reactivos asociados a las variables seleccionadas para este trabajo. Cada una de las partes que conforman el cuestionario utilizado está basada en criterios que van desde la revisión de la literatura hasta la definición de conceptos de los que se seleccionaron las variables mencionadas.

Finalmente, el cuerpo de variables quedó en indicadores para escritura: acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas y

---

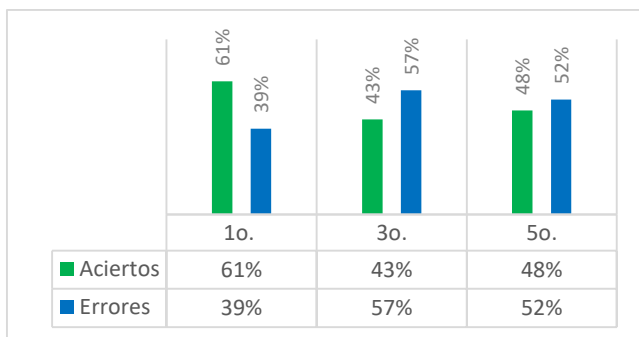
<sup>27</sup> Ibid., p. 155.

<sup>28</sup> Ibid., p. 155.

sobresdrújulas, distinción entre diptongo e hiato e identificación de grafías c, z, s, b, v, g y j. Para textualización, del concepto alfabetización académica, son: habilidad para producir textos, dominio de conceptos asociados a la profesión, escribir ideas principales de un texto y comunicar a todo tipo de audiencias.

### LOS RESULTADOS

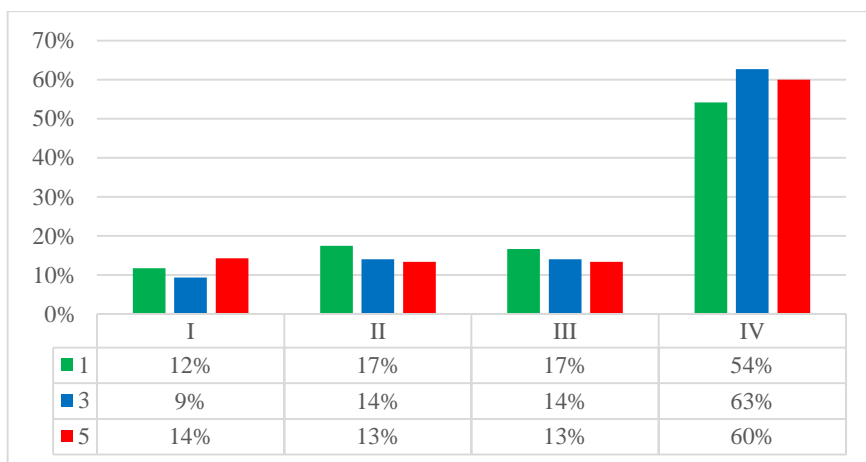
El análisis de las características de los sujetos, así como la profundización en el análisis de los resultados obtenidos, ayuda a generar una perspectiva, idealmente amplia en la que el peso de la información generada se sostiene en lo que al análisis del tipo de escritura de estudiantes de Enfermería se refiere. Los datos que en adelante se plantean, además de vincular el contexto específico en el que el trabajo se realiza con los sujetos, cumplen varios propósitos, entre los que destacan: análisis gráfico de cada uno de los elementos evaluados, la descripción, análisis e interpretación del comparativo definido.



Gráfica 1. Porcentaje de aciertos y errores en léxico y semántica por semestre



La gráfica 1 muestra las cifras que los estudiantes han obtenido en la evaluación del campo ‘Léxico y Semántica’ en cuanto a la evaluación de sus conocimientos teóricos de las ‘reglas de acentuación’, ‘distinción entre hiato y diptongo’ y al ‘reconocimiento del tipo de palabras por la ubicación de la sílaba tónica’, están expresados en aciertos y errores por semestre. En la aplicación de las reglas ortográficas los estudiantes de Enfermería a lo largo de sus estudios de la disciplina descuidan el uso y reforzamiento de los conocimientos relacionados con los conceptos abordados en este estudio: Léxico y Semántica.



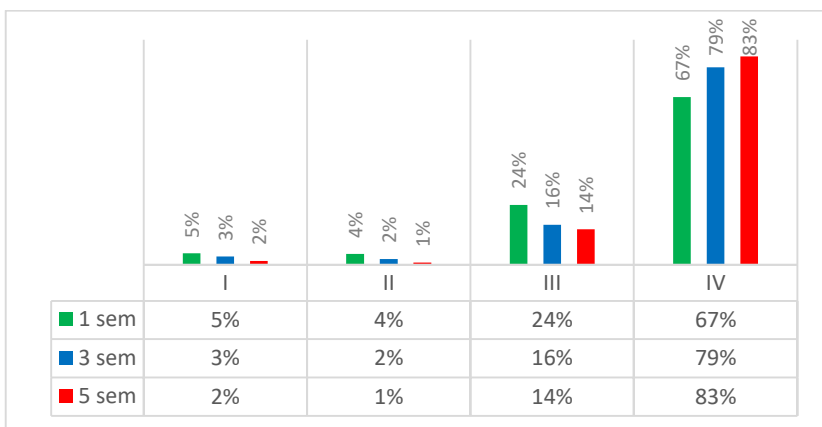
Gráfica 2. Niveles de desempeño en Léxico y Semántica por semestre

Los niveles de desempeño que demuestran los estudiantes de Enfermería en la aplicación de reglas ortográficas en el apartado de ‘Léxico y Semántica’ se encuentran reflejados en la gráfica 2, que muestra que en

los tres semestres evaluados los porcentajes más elevados se encuentran en el nivel IV, equivalente a ‘Sobresaliente’; seguidos por la paridad entre el nivel ‘Satisfactorio’ e ‘Indispensable’, para concluir con el deficiente, que en el caso de quinto semestre es ligeramente mayor al nivel ‘Indispensable’.

La información anterior refleja que los estudiantes de enfermería, aun cuando no reconocen la teoría de las reglas ortográficas (Véase gráfica 1), reflejan un nivel de desempeño ‘Sobresaliente’ en más de la mitad de los casos, donde hacen un correcto uso de las grafías evaluadas, que fueron ‘Uso de *s, c, z, x, v, b, g y j*’.

En la cotidianidad, los estudiantes escribirán las palabras de un modo correcto en la mayoría de los casos, pero tendrán dificultades en la acentuación de las mismas debido a que las reglas para colocar las tildes no las tienen suficientemente cimentadas y ejercitadas.



Gráfica 3. Niveles de textualización por semestre

La textualización y sus niveles de desempeño en los estudiantes están expresados para cada semestre en la Gráfica 3. De los resultados obtenidos, se pueden identificar con claridad que los mejores resultados pertenecen a los estudiantes de quinto semestre, seguidos por los de tercer semestre. En el caso de los estudiantes de primer semestre, opuesto a los resultados de Léxico y Semántica, en este caso el resultado es menor que los que obtuvieron en los demás semestres.

De lo anterior se concluye que, la habilidad de escritura de textos que implican el uso de lenguaje de la profesión, un lenguaje y mensaje coherente, además de la consideración del público al que va dirigido el mensaje, son habilidades que en los estudiantes de Enfermería se van acrecentando conforme avanzan en el proceso formativo, es decir, que a mayor grado de estudios de Enfermería mejor manejo del lenguaje técnico tendrán los alumnos, sin omitir casos que evidentemente reflejan áreas de oportunidad en lo que a la escritura se refiere.

La acentuación es un área a mejorar, a partir de la identificación y el dominio de las reglas que se evaluaron. Existe un desempeño destacable en lo que a la aplicación de las reglas se refiere; sin embargo, si se pretende mejorar el resultado de la escritura de manera integral, las reglas no deben estar dissociadas de la aplicación, ya que el complemento es el que marcará la diferencia a favor del crecimiento de los estudiantes y profesionistas de la enfermería, situación que no debe ser descuidada en

ningún momento, es decir, debe ser una tarea constante para convertirlo en una habilidad de los estudiantes y egresados.

La ortografía es, de las áreas evaluadas, en la que se obtuvo el mejor resultado. Aunque es relevante mencionar que el uso de las grafías es de mayor calidad desde el manejo general de la lengua que si por el contrario se evalúa desde términos asociados a la profesión, por lo que reforzar este rubro en la práctica profesional es un área de oportunidad que requiere atención urgente.

La textualización refleja algunas condiciones favorables, como la claridad o coherencia, el uso de vocabulario técnico, sin embargo, es la ortografía uno de los elementos que más requieren profundización y mejora. Las formas de explicar y de estructurar las ideas son también susceptibles de mejora, además del reconocimiento de palabras asociadas a la disciplina en textos que se debieran comprender sin complicaciones.

La habilidad que los estudiantes de enfermería tienen para hacer uso del lenguaje escrito es una condición que no se puede negar en la profesión que han elegido, y es que al ser una de las herramientas para dejar huella de su buen trabajo, merece una especial atención, por lo que la pertinencia de la investigación es evidente. Con los datos recogidos se muestra que las necesidades de la población estudiada van dirigidas a la urgencia de robustecer la importancia que se le da al tema de la escritura, con todas las reglas que ello implica; es decir, fortalecer su lenguaje

escrito, ya que de él emanan situaciones como la que este estudio refleja: los estudiantes no conocen las reglas y no las aplican, en ocasiones ni siquiera conocen con exactitud las reglas que les permitirán elegir entre acentuar una u otra sílaba en una palabra específica. Sin embargo, como un elemento esperanzador, la práctica genera en los estudiantes un uso aceptable de la distinción de las grafías a utilizar, sin olvidar que la misma falta de práctica y formalidad debilitan cualquier fortaleza.

En la textualización se puede concluir que, conocer la terminología del área no exime de mostrar un nivel de desempeño sobresaliente en la escritura y sus reglas, sea del área profesional o no, pues el resultado de la escritura mostrará su formación, conocimientos, formalidad y calidad en los mensajes que emite.

#### CONCLUSIONES

Los resultados del análisis del contexto reflejaron falta de actualización de los programas, debido a la falta de apertura o modernización de los contenidos, que se ocupan de formar perfiles dedicados al cuidado de la persona, pero muchas veces alejados de un perfil integral y con posibilidades de destacar en materia de escritura, investigación o docencia, como actividades en las que cualquier área se debe desarrollar, para un crecimiento profesional y de la ciencia de estudio, debido a que en la

actualidad, generar y compartir el conocimiento son prioridades que deben atenderse en cualquier ciencia o área de estudio.

Los nuevos aportes en educación privilegian las habilidades y el ‘saber hacer’ las cosas, pero poco se enfocan en el desarrollo de habilidades complementarias para un desempeño de calidad en todas las áreas profesionales que no necesariamente tienen un carácter técnico o científico. Tal es el caso de la escritura, a la que ineficientes horas y durante un solo semestre se le presta atención de manera formal o curricularmente estructurada.

La acentuación es un área a mejorar, a partir de la identificación y el dominio de las reglas que se evaluaron. Existe un desempeño destacable en lo que a la aplicación de las reglas se refiere; sin embargo, si se pretende mejorar el resultado de la escritura de manera integral, las reglas no deben estar dissociadas de la aplicación, ya que el complemento es el que marcará la diferencia a favor del crecimiento de los estudiantes y profesionistas de la enfermería. La ortografía es en la que se obtuvo el mejor resultado. La textualización refleja claridad en el uso de vocabulario técnico, pero descuida la ortografía.

Hacer de lo practicado en clase una habilidad dependerá de lo significativo que los estudiantes logren hacer el conocimiento, por lo que, establecer situaciones en el salón de clases que permitan al alumno notar lo importante de su labor como buenos escritores dentro de su área,

traerá como consecuencia, en su momento, que estos ganen conciencia de su buena o mala práctica profesional, para generar deseos y oportunidades de mejora en su labor de servir y dejar huella de su trabajo de un modo que sea pulcro en su hacer y también en su transmisión de sus acciones, mismas que quedarán en los registros con igual limpieza y precisión que en su ejercicio diario en sus labores de Enfermería.

### *Referencias*

Ausubel, David, *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*, España, Paidós, 2002.

Bruner, Jerome, *Desarrollo cognitivo y educación*, España, Morata, 2008.

Caldera, Reina y Alexis Bermúdez, *Alfabetización académica: comprensión y producción de textos*, Educere, 2007.

Cárdenas, Lucila, *La profesionalización de la enfermería en México: un análisis desde la sociología de las profesiones*, Barcelona, Ediciones Pomares, 2005.

Cassany, Daniel, *Construir la escritura*, España, Paidós, 1999.

Coll, César, *et. al.*, *El constructivismo en el aula*, México, Graó/Colofón, 2007.

Cohen, Sandro, *Redacción sin dolor. Aprenda a escribir con claridad y precisión*, Planeta: México, 2004.

Hernández, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista, *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw Hill, 2014.

IFRC, *Cruz Roja Argentina: 135 años junto a las comunidades*, 2015: <http://www.ifrc.org/es/noticias/noticias/americas/argentina/cruz-roja-argentina-135-anos-junto-a-las->, 2015. [Consulta: 13 de marzo de 2018].

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática., *Censo de población y vivienda 2010*, 2010.

Larios y Rodríguez, *Teorías del aprendizaje. Del conductismo radical a la teoría de los campos conceptuales*, México, NEISA, 2013.

Leal, Aurora, *Construcción de sistemas simbólicos: la lengua escrita como creación*, España, Gedisa, 1997.

Mata, Salvador, *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*, España, Ediciones Aljibe, 1997.

Nigro, Pilar, *Leer y escribir en la Universidad: propuestas de articulación con la escuela media*, *Educación y Educadores*, 2006, 9(2), pp. 119-127: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83490208.pdf>. [Consulta: 13 de marzo de 2018].



OCDE Se necesitan profesionales de la salud con habilidades correctas en los lugares apropiados, afirma la OCDE, Paris, OCDE, 2016: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/se-necesitan-profesionales-de-la-salud-con-habilidades-correctas-en-lugares-apropiados-ocde.htm>, [Consulta: 13 de marzo de 2018].

Prado, Josefina, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid, La muralla, 2004.

Ramírez, Elsa, *Lectura y bibliotecas de la región latinoamericana*, 2006.

UNESCO, *La alfabetización, un factor vital*, 2006.

Vygotsky, Lev, *Pensamiento y lenguaje*, España, Paidós, 2012.

GLORIA ANGÉLICA VALENZUELA OJEDA<sup>1</sup>

MARCELA TRUJILLO MAC-NAUGHT<sup>2</sup>



## ENFOQUES DIDÁCTICOS PARA LA EXPRESIÓN ESCRITA

*La escritura es importante en la escuela,  
porque es importante fuera de la escuela  
y no al revés.* EMILIA FERREIRO

### INTRODUCCIÓN

Escribir es una de las habilidades indispensables para los ciudadanos del siglo XXI, la capacidad para comunicarse por escrito de manera eficiente es, de acuerdo con organismos internacionales como la UNESCO, una herramienta fundamental para la exitosa incorporación de un individuo a la vida en sociedad, puesto que la escritura es una habilidad que trasciende el ámbito escolar, su influencia va más allá de la entrega de un trabajo para obtener una calificación aprobatoria dentro de un nivel educativo, la presencia o ausencia de esta habilidad traerá para cualquier persona

---

<sup>1</sup> Maestría en Educación Superior por la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. [angelica.valenzuela@correo.buap.mx](mailto:angelica.valenzuela@correo.buap.mx)

<sup>2</sup> Maestría en Educación Superior por la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. [marcita\\_macnaught@hotmail.com](mailto:marcita_macnaught@hotmail.com)

implicaciones no sólo educativas, sino también sociales e incluso económicas.<sup>3</sup>

De acuerdo con Austin y Schmidt “la escritura es una de las variadas formas de actividad humana dirigidas hacia la consecución de objetivos”,<sup>4</sup> escribir es aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que el autor pretende, para lograr lo anterior es necesario poseer más herramientas que únicamente el conocimiento del alfabeto y la gramática. La sociedad actual está totalmente alfabetizada, es decir, la escritura está presente prácticamente en todo y es necesaria para el desempeño de cualquier profesión, además de ser un medio para aprender, producir y compartir nuevos conocimientos, de ahí la trascendencia del desarrollo de esta habilidad en todos los individuos.

En este punto es pertinente mencionar que el enseñar a escribir aun cuando es una tarea básica en cualquier sistema educativo representa un enorme reto, pues mediante el ejercicio de esta habilidad se promueven el desarrollo de actividades intelectuales como la reflexión, el análisis o el razonamiento lógico, habilidades que no son fáciles de desarrollar. Derivado de lo anterior se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuál es el enfoque didáctico adecuado para mejorar la expresión escrita de los estudiantes de acuerdo con su nivel educativo?, partiendo de la idea de

---

<sup>3</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*, Luxemburgo, 2012, p. 105.

<sup>4</sup> Daniel Cassany, *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós, 1999, p. 24.

que la edad del alumno es un factor determinante para el establecimiento de objetivos académicos alcanzables.

Siguiendo esa lógica, a través de este texto se pretende: a) Describir los enfoques didácticos para la enseñanza de la escritura hasta ahora utilizados, b) Analizar las características de cada uno de ellos y, c) Reflexionar en las ventajas y desventajas de cada perspectiva, con la intención de ubicar las condiciones bajo las cuales su implementación podría ser exitosa.

A pesar de la importancia que la habilidad para expresarse de manera escrita reviste, el contexto educativo mexicano parece pasar por alto el desarrollo de esta competencia, tal aseveración encuentra su fundamentación en los resultados obtenidos en evaluaciones realizadas por el INEE, por ejemplo, la prueba EXCALE que “muestran que 63% de los estudiantes de sexto de primaria (...) y 56% de tercero de secundaria tienen competencias de escritura por debajo del mínimo esperado”,<sup>5</sup> como consecuencia, los resultados de evaluaciones estandarizadas para el nivel Medio Superior en lo que a habilidades comunicativas se refiere han sido también poco alentadores; tal es el caso del examen PLANEA que ubica a más del 70% de los alumnos de tercero de secundaria en los niveles de logro I y II en el área de Lenguaje y Comunicación.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), *La expresión escrita en alumnos de primaria*, México, 2015, pp. 27-28.

<sup>6</sup> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), *Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2015. Educación Básica y Media Superior*, México, 2016, p. 425.

Los indicadores anteriores solo pueden explicarse atendiendo a las prácticas educativas que se desarrollan en las aulas día con día, mismas que no están logrando el cometido de desarrollar habilidades de comunicación en los estudiantes sin importar el nivel educativo al que pertenezcan, siguiendo una lógica secuencial, los deficientes resultados obtenidos en educación básica se traducen en un difícil panorama para el nivel Medio Superior al que los alumnos ingresan sin haber desarrollado las competencias necesarias para consolidar su formación académica previa al ingreso a la Educación Superior; etapa en donde estas carencias se mantienen y se hacen aún más evidentes, prevaleciendo incluso durante el ejercicio profesional de los implicados quienes en su etapa laboral se enfrentan a retos de escritura sin estar debidamente capacitados para superarlos.

El desarrollo de las habilidades de escritura no es privativo de un nivel educativo o de una asignatura en particular, la consolidación de esta competencia requiere la participación y convergencia de diversos factores, entre los que pueden mencionarse el contexto educativo, la actuación docente, las características de los estudiantes para quienes se trabaja y la metodología de enseñanza que se emplea, dicha metodología es en gran medida la responsable del nivel de desarrollo de la competencia en cuestión. En el mismo orden de ideas, la consecuencia de un deficiente desarrollo de la habilidad para escribir no afecta únicamente el desempeño del estudiante en el entorno escolar, en un ciclo específico o en una materia en particular, su importancia como ya se ha mencionado

trasciende a las aulas y limita o acrecienta sus posibilidades de éxito personal y profesional futuro.

### ¿CÓMO DEFINIR UN ENFOQUE DIDÁCTICO?

La didáctica como disciplina data del S. XVII, y fue concebida por Comenio como: el saber para el docente, entendiendo este como la habilidad para resolver los problemas que se presentan durante el proceso educativo.<sup>7</sup> La didáctica se refiere entonces a todos aquellos recursos de que un profesor echa mano para diseñar, planificar e instrumentar una clase, así como las estrategias que utiliza para solucionar los obstáculos o inconvenientes que se presenten durante su actuar en el aula para lograr que sus estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje establecidos, implica que el docente ponga en práctica sus saberes y experiencia para desarrollar en sus alumnos los conocimientos y habilidades necesarias para su edad y entorno educativo.

Existen gran cantidad de definiciones de este término: “La Pedagogía llama Didáctica o Metodología al estudio de los métodos y procedimientos en las tareas de enseñanza aprendizaje”,<sup>8</sup> en esta acepción se le visualiza como la ciencia que estudia el cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza. Otra conceptualización establece: “La Didáctica es el campo de conocimientos de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza-

---

<sup>7</sup> Ángel Díaz Barriga, *Pensar la didáctica*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2009, p. 18.

<sup>8</sup> Francisco Larroyo, *Didáctica general contemporánea*, México, Porrúa, 1970, p. 34.

aprendizaje”,<sup>9</sup> en esta definición se entiende a la didáctica como el conjunto de conocimientos y actividades que tienen como objetivo la enseñanza-aprendizaje.

Actualmente, puede definirse a la didáctica como: “la ciencia y arte de construir el símbolo y signo que permite que la intención del educador sea aprendida por el educando de acuerdo con su edad, condiciones bioantropsociales, necesidades y contexto histórico y cultural determinados”.<sup>10</sup> En esta última y más reciente definición se consideran variables como la edad y el contexto del alumno, entendiéndose a la didáctica como la capacidad del maestro para conseguir que sus estudiantes consigan aprender aquello que es trascendente para el entorno en que el alumno se desarrolla, de modo que no pueden aplicarse las mismas estrategias en un contexto rural que en uno urbano, en una escuela privada que en una institución pública.

De acuerdo con Sevillano, la didáctica estudia todo lo relacionado con la enseñanza y la instrucción, es por ello que presenta las siguientes características: a) Requiere de una persona a la cual enseñar, b) La relación entre docente, alumno y el objeto de enseñanza se da mediante signos y c) Necesita un objeto o situación que enseñar.<sup>11</sup> Para esta autora la puesta en práctica de la didáctica requiere de manera indispensable de una persona que enseña; tradicionalmente el docente o maestro, una persona que

---

<sup>9</sup> Miguel Ángel Zabalza, *Fundamentación de la didáctica y del conocimiento*, Madrid, 1990, p. 136.

<sup>10</sup> Laura Frade, *La educación deseada una tarea pendiente en México*, México, 2016, p. 11.

aprende; es decir, el alumno y un objeto que enseñar; constituido en este caso por la habilidad para expresarse de manera escrita, la interacción que se establece entre todos estos elementos es imprescindible, si algún componente falta o queda fuera de la relación se vuelve imposible lograr el aprendizaje de cualquier sujeto.

Retomando las definiciones anteriores, a modo de resumen la didáctica puede entenderse como el conjunto de conocimientos y recursos que posee un maestro para diseñar y poner en marcha actividades que permitan a sus estudiantes aprender, destacando que la implementación de cualquier acción de enseñanza debe atender a las características particulares de aquellos a quienes va dirigida, en otras palabras, dependerán del contexto los ejercicios y actividades que vayan a instrumentarse. Un enfoque didáctico entonces puede definirse como la metodología que el docente utilizara para llevar a sus alumnos al logro de los objetivos escolares, la elección del enfoque dependerá de las características de los alumnos, del nivel educativo en que se trabaje, de los objetivos de aprendizaje que se persigan e incluso del tiempo asignado a una materia en particular, su importancia radica en que la consecución del aprendizaje y el desarrollo de habilidades obedecerá en gran medida al enfoque bajo el cual se enseña.

---

<sup>11</sup> María Luisa Sevillano García, *Didáctica en el siglo XXI: Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*, Madrid, Mc Graw Hill, 2005, p. 86.



### METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

De manera general pueden establecerse dos grandes vertientes dentro de las metodologías utilizadas para desarrollar la escritura en los estudiantes de nivel básico. Por una parte se encuentran los métodos tradicionales para enseñar a escribir, mismos que “se basan en el aprendizaje del código (alfabético, fonético, silábico) y en la construcción de sentido (léxico, fraseológico, conceptual)”,<sup>12</sup> es decir, al estudiante se le proporcionan los conocimientos gramaticales básicos y se promueve la práctica de los mismos, proporcionándole un número de ejercicios que deben copiarse y/o resolverse, el avance de los estudiantes se evalúa en función de la complejidad de los ejercicios, misma que se incrementa conforme el estudiante avanza en su trayectoria escolar. Entre estos métodos tradicionales destacan:

344

---

- a) La metodología alfabética: ésta se basa en aprender los nombres de las letras de memoria y en orden alfabético, una vez aprendidas se hace uso de la caligrafía, enlazándolas para formar palabras, si bien es una metodología con la que un gran número de generaciones “aprendió” a escribir, esto no la exime de severas críticas, una de las principales destaca el hecho de que se promueve el aprendizaje con base en la repetición haciendo un gran uso de la habilidad para memorizar del estudiante, con lo cual solo se logra el aprendizaje del

---

<sup>12</sup> Rosa Ana Martín Vegas, *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Síntesis, 2009, p. 151.

signo (la letra) aspecto que no garantiza que el alumno comprenda cómo usar adecuadamente una letra o cómo combinarla con las demás para formar nuevas palabras.<sup>13</sup>

- b) La metodología fonética: se basa en aprender el sonido de cada letra y con ellos ir formando silabas y más tarde palabras, uno de los métodos mayormente utilizados en educación preescolar actualmente es un ejemplo de este tipo de metodología: el método del nombre propio, mismo que hace referencia al sonido de las letras y a la combinación de los mismos para formar palabras, los detractores del método señalan que no es aplicable a todos los idiomas, su instrumentación es muy complicada en instituciones bilingües en donde un mismo signo puede enseñarse con dos sonidos distintos lo que provoca confusión en el alumno, además de que su aprendizaje se basa en la mecanización.<sup>14</sup>
- c) La metodología silábica: como su nombre establece consiste en aprender las silabas (entendidas éstas como la unión de una consonante y una vocal), enseñándose primero las combinaciones más frecuentes, si bien se trata de un método efectivo, ampliamente utilizado en las instituciones mexicanas desde hace años, su aprendizaje requiere de una gran capacidad para memorizar por parte del alumno, quien debe aprenderse las silabas, objetivo que se logra a base de repetición actividad que no presenta motivación alguna para

---

<sup>13</sup> *Idem.*

<sup>14</sup> *Idem.*

los alumnos, es decir, la escritura de las primeras palabras de un individuo se asocian con la mecanización y la repetición.<sup>15</sup>

La misma autora rescata las metodologías de la nueva escuela para la enseñanza de la escritura, entre las cuales pueden mencionarse:

- a) El Método Montessori: éste se basa en la relación que el estudiantes establece entre el sonido y la representación gráfica del mismo, como la mayoría de las actividades de esta metodología se requiere de la utilización de material específicamente diseñado para el logro de los objetivos y se atiende a las necesidades e intereses particulares de cada estudiante para motivarlo a producir la escritura, enfatiza la atención de tres aspectos: la educación sensomotriz, la pronunciación cuidada y el análisis de las relaciones entre código oral y código escrito, hace uso de los conocimientos sobre lenguaje oral que el estudiante posee y los conduce a la escritura.<sup>16</sup>
- b) El Método Decroly: éste “se basa en la observación, la asociación y la expresión”;<sup>17</sup> un aspecto fundamental es nuevamente la personalización y adecuación al contexto en que se enseña, para lograr que el alumno consolide la escritura se le presentan frases que despiertan su interés, el contenido de estas frases se dibuja, se memoriza y se descompone, una vez que los estudiantes identifican

---

<sup>15</sup> *Idem.*

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 152.

los símbolos mostrados pueden utilizarlos para producir (escribir) nuevas frases, si bien esta metodología utiliza también la memorización para “apropiarse” de los símbolos mostrados, la diferencia con los métodos tradicionales estriba en el interés que los materiales despiertan en el alumno, aspecto que motiva al estudiante a aprender.

- c) El método Freinet: Hace uso del método Decroly con el objetivo de reconocer palabras que motiven al estudiante a apropiarse de ellas y usarlas en frases nuevas,<sup>18</sup> su principal aportación estriba en la importancia que el modelo otorga a la escritura desde los primeros años de la etapa escolar, la producción escrita es ampliamente promovida dentro de las instituciones que trabajan bajo las ideas de Freinet, los productos de los estudiantes son publicados dentro de la comunidad escolar enfatizando y motivando nuevas producciones pues se aprecia y aplaude la práctica escrita en cuanto a su contenido, dejando de lado los errores gramaticales que pueda contener basándose en la premisa de que éstos se corregirán de manera paulatina conforme el estudiante avance en su formación escolar.

Al vincular el uso de estas metodologías con el sistema educativo mexicano debe mencionarse que éstas son utilizadas al inicio de la trayectoria escolar de un estudiante es decir durante la educación pre-

---

<sup>17</sup> *Idem.*

<sup>18</sup> *Idem.*

escolar, nivel que constituye el primer acercamiento de un individuo a la escritura. Por lo que a las metodologías que pertenecen a la nueva escuela respecta, éstas son frecuentemente implementadas en instituciones de carácter privado en donde el número de estudiantes que un profesor debe atender es muy inferior al que atiende un docente de escuela pública; este es un factor de gran importancia pues una menor cantidad de alumnos le permite al profesor involucrarse con ellos, conocer sus necesidades e intereses y en función de éstos planear e instrumentar sus intervenciones dentro del aula.

Dicho de otra manera la elección del enfoque didáctico a utilizar para desarrollar la expresión escrita en un grupo escolar en específico, ha sido determinado en gran medida por la cantidad de sujetos que lo conforman, sin embargo, como se explicará más adelante si bien la cantidad de alumnos incide en el actuar docente y obviamente en los resultados de una práctica educativa no constituye un argumento válido y suficiente para continuar con modelos de enseñanza aprendizaje que hasta el día de hoy han sido de comprobada ineficiencia.

#### ENFOQUES DIDÁCTICOS PARA LA EXPRESIÓN ESCRITA

Para el desarrollo de la expresión escrita se retoma la propuesta de Shih quien establece cuatro enfoques metodológicos para enseñar inglés como segundo idioma, éstos se adaptan a la enseñanza de la escritura en cualquier lenguaje, pues las características, actividades, fortalezas y áreas de oportunidad de cada perspectiva pueden ser aplicadas y aprovechadas

indistintamente de si se destinan a la enseñanza del idioma nativo o de una lengua adicional.<sup>19</sup> Estos enfoques se presentan de acuerdo con su nivel de complejidad (de menor a mayor), enunciando los rasgos que los distinguen, las actividades en que se basan, las habilidades que desarrollan y dando ejemplos de cómo se presentan dentro del aula. Los cuatro enfoques tradicionalmente utilizados para la enseñanza de expresión escrita son:

#### 1.- Enfoque basado en la gramática

Es el enfoque con que tradicionalmente un estudiante elabora sus primeros escritos, defiende la idea de que para aprender a escribir es necesario dominar la gramática por lo que el conocimiento de las reglas y estructura del lenguaje se vuelven indispensables, derivado de esto muchas de las actividades realizadas bajo este enfoque se centran en enseñar aspectos como sintaxis, morfología, ortografía y vocabulario, elementos fundamentales para elaborar un texto. Para este enfoque la enseñanza de la lengua es prescriptiva, es decir, los contenidos están ya establecidos, el docente enseña a todos lo mismo todos los años, sin adecuarlo al contexto o a los estudiantes, una clase de redacción o escritura bajo esta perspectiva funciona bajo el esquema de la escuela tradicional; el profesor explica un tema particular presentando ejemplos sobre el mismo, promueve después la ejercitación individual de sus

---

<sup>19</sup> Daniel Cassany, Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, No. 6, 1990, p. 63.

estudiantes y revisa sus respuestas; entre los ejercicios propios del modelo pueden mencionarse los dictados, actividades de completar espacios y en general ejercicios que admiten una sola respuesta. La revisión de los ejercicios se centra únicamente en la aplicación de los conocimientos gramaticales, se verifica que las oraciones tengan la sintaxis correcta y una adecuada ortografía, el docente no contempla aspectos como la creatividad para la producción de estos enunciados o la claridad de los mismos.<sup>20</sup>

Por sus características este enfoque puede responder a las necesidades de los alumnos de educación básica intermedia (primaria para el contexto mexicano) pues en esta etapa es importante proporcionarle al alumno herramientas que le permitan plasmar sus ideas en papel respetando la gramática del lenguaje en el que escribe, no obstante, los ejercicios y actividades prácticas podrían adecuarse al contexto educativo e incluso al grupo en particular, con la intención de motivar su participación, de igual manera la revisión podría atender no solo a la mención de respuestas correctas e incorrectas como sinónimo de aprendizaje, el reconocimiento del profesor a la originalidad de los enunciados que el alumno comparte provocaría en él un refuerzo positivo hacia la escritura como actividad escolar.

En este enfoque el papel del docente, aunque es clave para la puesta en marcha de las actividades puede considerarse como el de una

---

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 64.

máquina de producción en serie, pues si bien implica la responsabilidad de lograr que los estudiantes conozcan y apliquen correctamente la gramática, la falta de flexibilidad para adaptar los contenidos a un grupo en particular, las limitadas opciones de ejercitación que promueven la mecanización y aún más la poca riqueza en el proceso de revisión limitan el verdadero desarrollo de la habilidad para escribir, ubicando a la mayoría de los estudiantes en el nivel de “codificadores del idioma”, es decir, sujetos que transcriben los signos lingüísticos que alguien más produjo y completan “correctamente” las ideas de alguien más, actividades que claramente inhiben la creatividad de los individuos formados bajo este modelo.

## 2.- Enfoque basado en las funciones

Este enfoque fue desarrollado en Europa alrededor de los años sesenta, defiende la idea de que al enseñar una lengua lo más importante es lograr que quienes la aprenden desarrollen la habilidad para poder comunicarse eficientemente. En un inicio este enfoque centró sus esfuerzos en el desarrollo de la habilidad comunicativa oral, es en 1981 que Johnson empieza a desarrollar actividades de expresión escrita bajo la idea de producir textos que cumplieran con un objetivo comunicativo claro, incorporando para lograrlo propiedades como la coherencia, la cohesión y la adecuación, una característica fundamental en este enfoque es que para



el desarrollo de habilidades de escritura considera el contexto de los aprendices y las características de los destinatarios del mensaje.<sup>21</sup>

De acuerdo con esta perspectiva, la escritura se desarrolla mediante la comprensión y producción de diferentes textos, la lengua es visualizada no como un conjunto de conocimientos que deban memorizarse o aprehenderse (como es el caso de la gramática), sino como una herramienta de comunicación cuya finalidad es la redacción de un mensaje claro y eficiente. Esta postura ofrece una visión descriptiva de la lengua, es decir se enseña el lenguaje tal y como se utiliza de manera cotidiana puesto que lo que se pretende es la comunicación, de este modo se dejan de lado las reglas y estructuras “el cómo debería ser” la lengua y se atiende una visión más práctica de la misma; en donde el alumno debe conocer diferentes modalidades y niveles del lenguaje para saber a quién le escribe y cómo hacerlo adecuadamente.<sup>22</sup>

Una clase que atiende este modelo se basa en la presentación de necesidades reales de comunicación que el estudiante debe resolver mediante la práctica, por ejemplo, la elaboración de un anuncio; para lograr este objetivo el docente presenta a la clase diferentes tipos de anuncios, mismos que se comparan y analizan para determinar sus características comunes, el tipo de lenguaje que utilizan y la intención del mensaje que presentan, posteriormente se procede a la práctica: la elaboración de un anuncio que debe tener un objetivo claro; un aspecto

---

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 67.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 68.

fundamental es el uso de materiales reales y especialmente seleccionados para los estudiantes en cuestión. Los ejercicios recurrentes en este enfoque son la corrección de textos, el completar enunciados, ordenar oraciones y/o párrafos, se pasa de las tareas mecánicas y memorísticas a actividades que implican un desarrollo cognitivo mayor pues el estudiante produce sus mensajes. La revisión docente se centra en hacer notar cualquier aspecto que interfiera con el objetivo de comunicación para el cual se elaboró el texto.<sup>23</sup>

Este probablemente sea un enfoque adecuado para la enseñanza de la escritura hacia el final de la educación básica (escuela secundaria), etapa en la que los alumnos deben contar ya con los conocimientos gramaticales necesarios para escribir sin errores de ortografía o sintaxis, además de poseer una capacidad de análisis adecuada para contrastar y comprender escritos del mismo tipo con diferente intención comunicativa. El papel del docente es sin duda fundamental para conseguir que el estudiante pase de ser un transcriptor de ideas a un productor de las mismas, siendo capaz de redactarlas y dirigir las a una audiencia en específico, lograr lo anterior representaría un enorme avance en la trayectoria académica de los estudiantes mexicanos.

### 3.- Enfoque basado en el proceso de composición

Esta visión de enseñanza se desarrolló en Estados Unidos alrededor de los años setenta, obedece a las inquietudes de un grupo de psicólogos,

---

<sup>23</sup> *Ibid.*, pp. 69-71.

maestros y pedagogos interesados en conocer cómo actúan los alumnos previo a la realización de un texto, cómo enfrentan el proceso de escritura y cuál es su sentir al completar la actividad; como resultado de sus intervenciones se definió lo que actualmente se conoce como "el perfil del escritor competente", mismo que establece como etapas de elaboración de un texto en primer lugar a la generación de la idea que dará pie a la redacción, seguido de la elaboración del texto en sí, la revisión del mismo y finalmente su corrección o mejora.<sup>24</sup>

Este enfoque retoma la idea de que el dominio de la gramática no es garantía de contar con la capacidad para desarrollar un escrito, pues el conocimiento de las reglas de la lengua no incide ni mejora tareas de mayor complejidad y trascendencia como la generación de una idea detonadora para empezar a redactar. Como su nombre indica, esta perspectiva centra su atención en el proceso de elaboración del texto y con su aplicación se pretende que los alumnos adopten una actitud positiva frente a la actividad de la escritura, la revisión de los productos atiende más que al texto en sí a los pasos que el estudiante sigue para elaborarlo siempre con la finalidad de mejorarlos.<sup>25</sup>

Una sesión de escritura basada en el proceso de composición requiere del análisis por parte del docente de las necesidades de cada escritor puesto que, las estrategias que para un estudiante son efectivas pueden resultar poco significativas para otro, en este punto radica la

---

<sup>24</sup> *Ibid.*, pp. 71-72.

mayor complejidad del enfoque, pues existen entornos educativos en donde el número de alumnos hace poco probable la revisión por parte del profesor del proceso de escritura de cada uno de ellos, no obstante esta dificultad puede subsanarse mediante el uso de técnicas como el trabajo colaborativo o la revisión entre pares con la intención de mantener este enfoque para el desarrollo de la habilidad para expresarse de manera escrita, pues no debe perderse de vista que una de las prioridades de este modelo es desarrollar en el estudiante no solo la capacidad para producir un escrito, parte fundamental es mejorar la actitud con que el sujeto se enfrenta a la tarea.

Al visualizar una trayectoria educativa ideal este enfoque resultaría recomendable para el trabajo con estudiantes de Educación Media Superior, puesto que el perfil de egreso de este nivel educativo establece entre otros objetivos que el estudiante debe ser capaz de elaborar textos de tipo argumentativo, de donde se infiere que las producciones escritas que el alumno elabore deben ser extensas, para conseguirlo el escritor debe ser capaz de poner en marcha procesos cognitivos como el análisis o la síntesis para producir sus textos, el uso de estrategias como la elaboración de esquemas resultan de gran utilidad para lograrlo, la utilización de este enfoque es importante pues permitiría el real desarrollo de competencias de escritura, habilidades fundamentales para alumnos próximos a incorporarse a la universidad.

---

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 73.

#### 4.- Enfoque basado en el contenido

Este enfoque se desarrolla en la década de los ochentas también en Estados Unidos, como su nombre lo indica, se basa en la riqueza del contenido de los textos que se producen, por lo que el objetivo de los mismos es la exposición de los resultados obtenidos en una investigación o la demostración de los conocimientos de quien escribe, para lograrlo obviamente es necesaria la consulta de diversas fuentes que permitirán al autor generar textos bien fundamentados, de aquí se desprende que el lenguaje que utiliza corresponda a la materia que se aborda, por tanto, éste no se adapta a la audiencia es, por llamarle de algún modo: especializado.<sup>26</sup>

Esta perspectiva constituye el eslabón final en la formación de un escritor, por lo que cronológicamente su instrumentación correspondería a la etapa universitaria, considera a la lengua escrita como un instrumento muy potente que puede aprovecharse para aprender en otras materias, al tiempo que se desarrolla la expresión, por esta razón mediante esta perspectiva pretende desarrollarse la “escritura a través del currículo”,<sup>27</sup> previo a que el estudiante escriba sobre un tema en el que pueda considerársele “experto” se busca que mejore su habilidad escribiendo sobre cualquiera de las asignaturas que cursa, tarea que cuenta con una doble intención, por una parte aprender del tema en cuestión y por otra, mejorar sus habilidades en lo que a expresión escrita se refiere.

---

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 75.

<sup>27</sup> Daniel Cassany, Martha Luna, Gloria Sanz, *Enseñar lengua*, Barcelona, Grao, 1995, p. 274.

El desarrollo de este enfoque tiene dos momentos clave: el primero consiste en la apropiación del tema sobre el cual se escribirá; para lograrlo se requiere que el escritor revise y lea una gran cantidad de información al respecto, pues debe analizar y comparar diferentes puntos de vista para construir el propio, en un segundo momento una vez que el escritor ha asimilado la información consultada se procede a la generación de ideas que darán pie a la elaboración del texto, teniendo siempre presente que el fondo es más importante que la forma, por tanto se sugiere la escritura sobre materias y temas relacionadas con la formación profesional del estudiantes, aspecto que además favorecería la revisión del docente quien debe poseer el conocimiento necesario para poder colaborar con el alumno en la construcción del escrito.<sup>28</sup>

La aplicación de este enfoque en educación superior puede traducirse en el logro de prácticas como la escritura académica en los estudiantes universitarios, es pertinente mencionar que la mayor dificultad para su implementación radica en la ausencia en la mayoría de los planes de estudio de asignaturas relacionadas con la escritura aunado al hecho de que un número considerable de docentes da por sentado que los estudiantes deben iniciar su formación profesional con la capacidad para expresarse de manera escrita, por tanto, nadie asume la responsabilidad de desarrollar o mejorar esta habilidad sin considerar que al hacerlo se logra mucho más que un objetivo escolar, en la medida en que los estudiantes universitarios sean capaces de retomar las aportaciones de

---

<sup>28</sup> Daniel Cassany, "Enfoques ...", *Op. cit.*, p. 78.

diferentes autores y con base en ello construir ideas propias para expresarlas por escrito se promoverá e incrementará la generación de conocimiento en el país.

#### CONCLUSIONES

Los enfoques didácticos no pueden visualizarse como excluyentes de hecho son complementarios, desafortunadamente se les ha seccionado para su implementación, de modo que pareciera que la utilización de una determinada perspectiva excluyera la aplicación de otra; dependiendo de la continuidad de un docente frente a grupo y del nivel de desarrollo de la habilidad para escribir del mismo podría transitarse de un enfoque a otro para realmente desarrollar en los alumnos la habilidad para escribir. Difícilmente puede transitarse de un enfoque gramatical a uno centrado en el contenido sin pasar por los dos enfoques restantes, pues cada una de las perspectivas desarrolla una parte vital y progresiva (por llamarle de algún modo) de la competencia comunicativa escrita, pasando del conocimiento de la lengua a la comprensión y uso de tipos de diferentes tipos de texto, para lograr la generación de ideas que finalmente serán argumentadas tomando como base conocimientos ya comprobados.

En el contexto mexicano de manera tradicional se han utilizado los enfoques gramatical y comunicativo, probablemente porque la mayoría de los docentes suelen enseñar siguiendo las estrategias con las que ellos aprendieron, práctica que actualmente se mantiene vigente, además también de manera cotidiana existe la tendencia a minimizar la capacidad

del estudiante del país, suponiendo que debido a su edad o contexto no será capaz de realizar ciertas actividades o lograr determinados objetivos, sin considerar que con la orientación adecuada el alumno es capaz de superar cualquier reto académico que enfrente y que ésta es justamente la labor del docente; guiar al alumno para que logre el mayor avance posible mientras está a su cargo, hacer lo contrario no solo afecta el desarrollo académico de los estudiantes denota falta de profesionalización y poco compromiso con la enseñanza.

Depende del nivel académico del estudiante la decisión de cuál de los enfoques utilizar y cómo hacerlo, tal decisión recae en manos del docente quien debe analizar las necesidades de sus alumnos para determinar bajo que perspectiva desarrollar su práctica, si bien está claro que con alumnos de educación básica no podría iniciarse el desarrollo de la escritura bajo el enfoque de contenido, puesto que es necesario el conocimiento de las normas básicas del lenguaje para poder aplicarlas y escribir, esto no es razón para que la trayectoria escolar de un estudiante mexicano transcurra sin un cambio en el enfoque de la enseñanza de la escritura, permanecer estacionado en la repetición de reglas gramaticales y ortográficas, así como en la mecanización de ejercicios carentes de significado para quien los resuelve limita la creatividad del alumno, no le permite poner en marcha los procesos cognitivos que se requieren para la escritura y en consecuencia afecta el desarrollo académico, social y económico de los estudiantes y consecuentemente del país.



Para elegir un enfoque didáctico adecuado es necesaria la actualización del docente en lo que a conocimientos y prácticas de escritura se refiere, a diferencia de lo que el enfoque basado en la gramática establece la enseñanza de la escritura no es prescriptiva ni siquiera si se decide enseñar bajo esta perspectiva, actualmente ningún docente puede enseñar siempre lo mismo, la adecuación al contexto se hace necesaria en todo nivel y en todos los grupos, puesto que las estrategias y prácticas que motivan a un estudiante pueden carecer de significado para otro y por tanto ser ineficaces en el segundo escenario, mientras que un docente no cambie esta visión tradicional de su práctica no será posible avanzar en el desarrollo de ninguna habilidad incluida la expresión escrita, además las constantes actualizaciones a la lengua tales como la modificación en la acentuación de algunas palabras o abreviaturas hace indispensable que el profesor las conozca y se apropie de ellas para poder enseñarlas.

Por tanto, para consolidar el nivel de logro de la expresión escrita se requiere de la sensibilidad del profesorado para desarrollar tal habilidad, más que la búsqueda de recetas que apliquen a todos los alumnos, de la implementación de estrategias que ayuden a mejorar los indicadores relacionados con la escritura o del uso de metodologías que faciliten la labor del profesor en el aula, se requiere y apela a la vocación del mismo y a la toma de conciencia de la importancia de su labor y del desarrollo de la competencia comunicativa escrita. Si el docente comprende la trascendencia de la misma como una competencia para la vida podrá

perfeccionar o (de ser necesario) cambiar su manera de enseñar, atendiendo a los requerimientos de sus alumnos y utilizando perspectivas de enseñanza diferentes, alejándose de la mecanización y la memorización para aterrizar en la comprensión y la argumentación de las ideas de los alumnos a través de la escritura.

### *Referencias*

Cassany, Daniel, *Construir la escritura*, Paidós. Barcelona, 1999.

\_\_\_\_\_, “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”, *Comunicación Lenguaje y Educación*, España, No. 6, pp.63-80, 1990.

\_\_\_\_\_, Martha Luna y Gloria Sanz, *Enseñar lengua*, Barcelona, Grao, 1995.

Díaz Barriga, Ángel, *Pensar la didáctica*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2009.

Frade, Laura, *La educación deseada una tarea pendiente en México*, México, 2016.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), *La expresión escrita en alumnos de primaria, Primera edición, Tercera reimpresión*, México, 2015.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), *Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2015. Educación Básica y Media Superior*, México, 2016.

Larroyo Francisco, *Didáctica general contemporáneo*, México, Porrúa, 1970.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*, Luxemburgo, 2012.

Martin Vegas, Rosa Ana, *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Síntesis, 2009.

Sevillano García, María Luisa, *Didáctica en el siglo XXI: Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*, Madrid, Mc Graw Hill, 2005.

Zabalza, Miguel Ángel, *Fundamentación de la didáctica y del conocimiento*, Madrid, 1990.

*DIÁLOGOS E INTERDISCIPLINARIEDAD*  
*Educación, Historia, Literatura y Cultura Latinoamericana,*  
*se terminó de editar en Salerno (Italia),*  
*durante el mes octubre de 2018.*