

Università degli Studi di Salerno Dipartimento di Studi Umanistici
Via Giovanni Paolo II, 84084 Fisciano (SA) www.dipsum.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
© 2019

Coordinadores

Rosa María Grillo

Carmine Pinto

Antonio Scocoza

Berenize Galicia Isasmendi

Erika Galicia Isasmendi

Edgar Gómez Bonilla

Edición y Corrección de Estilo

Rosa María Grillo

Berenize Galicia Isasmendi

Edinson Aladino

Diseño Gráfico y Maquetación

Berenize Galicia Isasmendi

Diseño y maquetación de portada

AD Studio

© Textos, imágenes y tablas

Los autores

Todos los textos de esta publicación fueron sometidos al proceso de dictaminación doble ciego por académicos especialistas en el tema.

Tutti i testi di questa pubblicazione sono stati sottoposti a processo di referaggio doppio ciego da parte di specialisti.

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

SETTEMBRE 2019 © OEDIPUS ED. SALERNO/MILANO
WWW.OEDIPUS.IT - info@oedipus.it
ISBN 978-88-7341-388-2

DIÁLOGOS E INTERCULTURALIDAD

Educación, Historia, Literatura y Arte

Rosa María Grillo

Carmine Pinto

Antonio Scocozza

Berenize Galicia Isasmendi

Erika Galicia Isasmendi

Edgar Gómez Bonilla

COORDINADORES

ÍNDICE

PROEMIO	5
I. DIÁLOGOS CON LA HISTORIA	7
LA INFLUENCIA DEL FASCISMO ITALIANO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA NACIÓN COLOMBIANA GRAZIANO PALAMARA	8
LA MODERNIDAD EUROPEA, ELECTRICIDAD Y LUZ (1882-1900) ERIKA GALICIA ISASMENDI	27
CULTURA NOTARIAL Y PRÁCTICA TESTAMENTARIA EN LA PUEBLA DECIMONÓNICO MAYRA GABRIELA TOXQUI FURLONG	43
JUSTO SIERRA, PRECURSOR DEL MODERNISMO JOSÉ CARLOS BLÁZQUEZ ESPINOSA	65
LA RECEPCIÓN DEL PENSAMIENTO DE HIPPOLYTE TAINÉ EN MÉXICO ROGELIO JIMÉNEZ MARCE	76
CUANDO LA LECTURA ES REPRIMIDA: DOS CASOS DEL MÉXICO NOVOHISPANO EN EL SIGLO XVII ERIKA GALICIA ISASMENDI DENNIS MARCOVICK PÉREZ BERNABÉ	106
EL PATRIMONIO CONVENTUAL Y LA TRANSFORMACIÓN DEL ESPACIO URBANO EN LA CIUDAD DE PUEBLA, SIGLO XIX MARÍA DEL CARMEN LABASTIDA CLAUDIO	129
HOMBRES ANÓNIMOS: LOS CLIENTES DE LA PROSTITUCIÓN DURANTE EL PORFIRIATO EN LA CIUDAD DE PUEBLA ERIKA GALICIA ISASMENDI BRENDA AGUIRRE RAMÍREZ	145

II. DIÁLOGOS CON LA LITERATURA Y EL ARTE	156
DESCUBRIENDO MUJERES EN LA HISTORIA DE AMÉRICA...	157
ROSA MARIA GRILLO	
LA DESPERSONALIZACIÓN Y EL DRAMATISMO ACTUALES EN POSESIÓN DE ZULAVSKI	176
V. GERARDO RIVAS LÓPEZ	
UN PANORAMA HISTÓRICO DEL VÍNCULO ENTRE LOCURA Y POESÍA	203
JULIO CÉSAR AGUILAR	
BOSQUEJO AL EROTISMO VAMPÍRICO DE CARMILLA	219
VANIA TÉLLEZ AGUILAR	
BERENIZE GALICIA ISASMENDI	
BEATRIZ DEL CARMEN RAMÍREZ BERTOLINI	
NOTA SOBRE ELIOT Y LEZAMA	229
EDINSON ALADINO	
III. DIÁLOGOS CON LA EDUCACIÓN	245
MARCO CURRICULAR DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA BUAP, PARA PROPICIAR OPORTUNIDADES LABORALES	246
EDGAR GÓMEZ BONILLA	
EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA: PILARES FUNDAMENTALES PARA LA RECONFIGURACIÓN DE LA PERTINENCIA NACIONAL	275
JOSÉ GABRIEL MONTES SOSA	
SUSANA ISMENNE BURGOS VÁZQUEZ	
PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	299
MARÍA MATILDE LÓPEZ SERRANO	
NORMA GARCÍA JORGE	
HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS PARA EL DOMINIO VERBAL EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	317
MARÍA YANET GÓMEZ BONILLA	

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A TRAVÉS DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA PRESENTAR EXÁMENES CERTIFICADORES EN INGLÉS	345
MARÍA YANET GÓMEZ BONILLA LUIS ALFREDO MENA LUNA	
EL JUEGO, COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA, UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA PROBABILIDAD ENFOCADA A ESTUDIANTES DE PREPARATORIA	373
MONTSERRAT FLORES ALCALÁ EDGAR GÓMEZ BONILLA	

Proemio

A través de una cercanía transatlántica entre México e Italia, diferentes voces académicas han ido formando un diálogo intercultural, hecho de tejidos heterogéneos, de experiencias de lectura y campos innovadores de investigación, cuya producción escrita es un honor para nosotros presentar aquí. Los textos de este diálogo son una multiplicidad de multiplicidades. La razón es obvia. Las autoras y autores, que son quienes comparten sus horizontes de vida intelectual, se interesaron explícitamente por trazar un saber de convivencia donde diferentes lógicas y disciplinas humanísticas interrelacionan sus mundos.

En el espacio textual de este diálogo confluyen estudiosas y estudiosos con un acervo prolijo de competencias y lenguajes, en el que se privilegia la territorialidad de agenciamientos discursivos con el fin de establecer afinidades polilógicas en el campo de las ciencias humanas, explorando diacronías y sincronías entre la historia y el arte, entre la literatura y la educación, entre la filosofía y el cine, entre la poesía y la psicología; en suma, entre caminos y senderos que se bifurcan, entre labios y manos que entretrejen las páginas de este libro.

Abrimos los ojos y el rumor del puerto de Salerno adviene –citando el verso del florentino– con su: «dolce color d'oriental zafiro». De una manera traslúcida, sentimos el oleaje del mar, el paisaje casi vivido desde un rincón del Castillo de Arechi. Cerramos los ojos y el brillo de las pilastras toscanas de la Capilla del Rosario de Puebla dibuja el contorno de otro paisaje. Probamos su finura por la gracia del rebrillo mexicano, por el aire ennoblecido en los lienzos de Rodríguez Carnero. Los paisajes se multiplican a medida que abrimos y cerramos los

ojos; la cercanía intercultural se abre y se enriquece a medida que leemos los textos que conforman este libro.

Será justo afirmar –con una metáfora borgiana– que las líneas que tejen este volumen trazan la imagen de todos nuestros rostros, que a la vez son varios mundos.

Los Coordinadores

Salerno-Puebla, septiembre de 2019.

I. DIÁLOGOS CON LA HISTORIA

Este primer apartado permite que hagamos un recorrido donde las problemáticas planteadas nos trasladan a ideologías cuyas palabras y acciones quedaron marcadas en la memoria escrita de documentos, literatura y medios de comunicación a través de temáticas fundamentales: Graziano Palamara presenta un análisis, a través de archivos y fuentes hemerográficas, de la influencia del fascismo italiano en la construcción de la nación colombiana y su proceso de modernización plagado de complejidades; por su parte Erika Galicia a partir de la revista española *Ilustración Artística* nos ilustra sobre el tema de la Modernidad Europea, específicamente se detiene en las innovaciones en materia de electricidad que en materia de se dieron en el periodo de 1882-1900; Mayra Toxqui brinda un recorrido interesante de la cultura notarial, particularmente, sobre la práctica testamentaria de las mujeres a través de expedientes de la Puebla decimonónica; José Blázquez aporta un retrato de la figura polémica y polifacética de Justo Sierra como precursor del modernismo desde un contexto donde convergen tanto lo histórico como lo literario; Rogelio Jiménez, en convergencia con Blázquez, presenta la importancia y recepción en México del pensamiento del francés y positivista Hippolyte Taine, de manera general y particularmente en la obra de Francisco Bulnes; Erika Galicia y Dennis Pérez a partir de su quehacer archivístico brindan el panorama de represión hacia la lectura en el México novohispano del XVII, a través de las facultades que el Tribunal del Santo Oficio tenía para censurar las prácticas lectoras y textos tales como los libelos; Carmen Labastida hace un recorrido por la transformación que se dio en la ciudad de Puebla decimonónica a partir del patrimonio conventual como reflejo del paso a la modernidad; y finalmente, también desde el contexto de la ciudad de Puebla, Brenda Aguirre y Erika Galicia brindan un interesante aporte al estudio de los clientes de la prostitución, durante el porfiriato, desde la creación del reglamento sobre la prostitución y la imagen del llamado “hombre ideal”.

La Influencia del Fascismo Italiano en la Construcción de la Nación Colombiana

Graziano Palamara¹
Universidad Externado de Colombia

*Introducción*²

El periodo de entreguerras mundiales representó para Colombia un momento de profundas transformaciones. El país, en el que aún eran perceptibles las huellas del pasado colonial, se abrió a los procesos de modernización encontrando en ellos nuevas ocasiones de conflictividad. En 1930 los liberales lograron cerrar casi cinco décadas de hegemonía conservadora para luego promover, paulatinamente y no sin contradicciones, un programa orientado a consolidar el Estado y su papel en todos los ámbitos del proceso de desarrollo. A la consolidación de las estructuras estatales se acompañó la voluntad de repensar las características de la identidad nacional, con el objetivo de sentar sobre ellas los fundamentos de un nuevo pacto social. También sobre este esfuerzo el nivel de enfrentamiento político e ideológico fue alto.

¹ Profesor titular de la Universidad Externado de Colombia, correo: graziano.palamara@uexternado.edu.co

² El artículo es fruto de un proyecto de investigación sobre “historias conectadas” adscrito a la línea de Estudios Regionales del Observatorio de Análisis de los Sistemas Internacionales de la Universidad Externado de Colombia. El escrito retoma parte de las conclusiones publicadas en PALAMARA Graziano, 2018, *La filtración del fascismo italiano en Colombia (1922-1943)*, COLUCCIello M. et. al., *Ensayos Americanos*, vol. 2, Penguin Random House, Bogotá, 345-386.

Las dinámicas divisionistas heredadas de la colonia habían ya impedido, de hecho, la formación de una cultura política común entre liberales y conservadores. Con sus subculturas, cada partido había venido forjando una propia mitología fundadora de la Nación basada sobre todo en la descalificación del adversario. La apuesta de la modernización renovó el dualismo de la clase dirigente colombiana, irrumpiendo en el «fraccionamiento de la identidad y los sentimientos de pertenencia» (ZAMBRANO F. 1994: 10).

Otras variables, sin embargo, intervenían a excitar la polarización. Sobre las confrontaciones cayeron siempre más fuertes, en efecto, los ecos procedentes del contexto internacional y hemisférico. Desde el régimen soviético al adelantamiento de los fascismos europeos, desde la guerra civil española a las corrientes continentales estimuladas por el *New Deal*, del aprismo a la revolución mexicana, fueron muchas las experiencias que penetraron las disputas ideológicas y culturales nacionales dándoles argumentos de distinta naturaleza.

Dentro de éstas estuvo sobre todo la experiencia del fascismo italiano; un fenómeno que, a diferencia de otros países latinoamericanos, en Colombia encontraría a menudo un clima poco propicio, a veces abiertamente hostil, pero cuya filtración sugestionaría hasta los sectores menos tradicionalistas del liberalismo y del conservatismo, irrumpiendo en el debate nacional no solo como régimen totalitario, sino también como fenómeno de cambio y modelo cultural.

A partir de estas premisas el trabajo aquí presentado se pregunta en qué medida la irradiación del fascismo influyó en la construcción de la Nación colombiana en el periodo de entreguerras. Para contestar a este interrogante, el ensayo asume la definición de fascismo brindada por Emilio Gentile (2004: IX-

X)³ y analiza la penetración del modelo italiano en Colombia mediante tres filtros sugeridos por los estudios de Franco Savarino (2009: 120-147; 2010: 39-81): 1) la influencia geopolítica; 2) el ascendiente ideológico; 3) la inclinación por unos aspectos personales y organizativos del régimen.

Con el soporte de la documentación guardada en el Archivo General de la Nación y en el Archivo Diplomático Italiano el estudio plantea la hipótesis de que el fascismo italiano incidió en el debate sobre la construcción de la Nación colombiana, pero que su impacto se vio distorsionado y finalmente obstaculizado por al menos tres factores: la ausencia de un concreto interés político-diplomático de Roma por Bogotá; la rigidez del bipartidismo liberal-conservador, y el peso de repertorios espirituales próximos pero diferentes, reflejados en las distintas expresiones de la hispanidad y de la latinidad.

1. Perjuicios y descuidos

Entre la década del veinte y la segunda guerra mundial el mito de la pasividad histórica de América Latina afectó todo análisis de los diplomáticos italianos en Bogotá. En 1926, el funcionario Medici escribía a Mussolini que «la apatía de los colombianos» corroboraba «la incapacidad orgánica de la República y la impreparación psicológica y cultural de sus ciudadanos de concebir un programa política de vida, de lucha, de progreso según las necesidades internas e internacionales de la Nación y

³ «El fascismo es un fenómeno político moderno, nacionalista y revolucionario, antiliberal y antimarxista, organizado en un partido milicia, con una concepción totalitaria del Estado, con una ideología activista y antiteorética, con un fundamento mítico, viril y antihedonista, sacralizada como religión laica que afirma la supremacía absoluta de la nación a la que entiende como una comunidad orgánica étnicamente homogénea y jerárquicamente organizada en un Estado corporativo con una vocación belicista a favor de una política de grandeza, de poder y de conquista encaminada a la creación de un nuevo orden y de una nueva civilización».

del Estado»⁴. Para el encargado de negocios, Ubaldo Chiara, Colombia era un país que necesitaba «energías jóvenes» porque aun inmóvil por el «fanatismo religioso de la muchedumbre y de no pocas clases cultas»⁵.

Pese a estos perjuicios, el dinamismo económico que Colombia había mostrado a partir de los años veinte recomendaba no desestimar las oportunidades que el país latinoamericano podía prometer. Antes que los efectos de la *Gran Depresión* mutaran los escenarios, la misión italiana en Bogotá señaló que Colombia constituía la cuarta república suramericana «por importancia de comercio con el exterior»; se recomendaba, por ende, que en Roma los ministros reconocieran «la utilidad» de una iniciativa al respecto⁶.

Por muchos años, en realidad, el régimen de Mussolini no mostró algún verdadero interés por el país latinoamericano, ni por la pequeña colonia italiana (casi dos mil personas) que Colombia hospedaba. Fue solo a mediados de los años treinta, con el comienzo del conflicto ítalo-etíopico y los progresos de unos grupos fascistas en el bando derechista del conservadurismo colombiano que las iniciativas de propaganda y la inserción política de Roma cobraron un cierto sentido de necesidad. En 1936 el conde Ciano, ministro de asuntos exteriores, hizo un llamado sobre Colombia al Ministerio de la propaganda. Ciano exhortó «el envío de material adecuado» para que la misión en Bogotá intensificara una «juiciosa y prudente acción» en un país en que «los ambientes gubernamentales y gran parte de la prensa [eran] tendencialmente hostiles al

⁴ Télex 67/16, Archivio Storico Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri (de ahora en adelante ASDMAE), Serie Affari Politici (SAP) 1919-1930, *Colombia*, carpeta 971, folio 2.

⁵ Télex 261/58, ASDMAE, SAP 1919-1930, *Colombia*, carpeta 971 bis, folios 1-3.

⁶ Télex 365/57, ASDMAE, SAP 1919-1930, *Colombia*, carpeta 971 bis, folio 3.

fascismo»⁷. Las estrategias se orientaron entonces a alcanzar un nivel de control sobre unos periódicos considerados ideológicamente afines a las posiciones italianas y a adquirir más influencia en la cancillería colombiana. Con relación a los primeros, se quería fortalecer la convicción de unos segmentos de la opinión pública nacional que, exaltados por la guerra civil española, mostraban divisar en los fascismos europeos la única garantía contra la amenaza comunista. Con respecto a la segunda y sus orientaciones sobre el conflicto ítalo-etíópico, se actuó principalmente para presentar a Italia como un país civilizador impulsado en África Oriental por pretensiones legítimas. Pese a la solercía de unos funcionarios, los esfuerzos no revertieron la debilidad de las posiciones italianas. La aproximación a redactores y editores permitió a la legación contar «únicamente con folletos pequeños de la capital y de la provincia [...] todos de importancia secundaria»⁸. Por otro lado, las presiones sobre sus diplomáticos no disuadieron a Colombia de adherir a las sanciones levantadas contra Italia por la invasión de Etiopía.

El bajo perfil de las relaciones ítalo-colombianas quedaría sellado por las palabras del último jefe de misión de la Roma mussoliniana en Bogotá, Tommaso Bertelé⁹. El 5 de diciembre de 1941 el funcionario comunicaba que entre Italia y Colombia había una «situación paradójica» ya que no existía entre ellas

⁷ *Propaganda in Colombia*, ASDMAE, SAP 1931-1945, *Colombia*, carpeta 7, folios 1-2.

⁸ Télex 909/757», ASDMAE, SAP 1931-1945, *Colombia*, carpeta 8.

⁹ Evidencia del bajo perfil se aprecia también revisando el nivel de intercambio bilateral. En 1934 Italia exportaba a Colombia bienes por casi 26 millones de liras e importaba productos por casi 15 millones. En 1937 el flujo se revertió, siendo Colombia a exportar a Italia bienes por casi 30 millones frente a una importación de 17 millones. En 1941, antes de que Bogotá y Roma rompieran sus relaciones diplomáticas, la balanza comercial bilateral mostraba nuevamente un saldo positivo a favor de Italia por casi 10 millones de liras. AGN, fondo MRE, caja 593, carpeta 17 y caja 594, carpeta 21, y ASDMAE, SAP 1931-1945, *Colombia*, carpeta 11.

algún acuerdo operante¹⁰. Una semana después Mussolini declaraba la guerra a los Estados Unidos, a cuyas posiciones el gobierno de Eduardo Santos había venido ya alineándose. A raíz de la nueva situación, los representantes de Roma tuvieron que abandonar el país latinoamericano llevándose la convicción de haber actuado en una República no ajena a factores propicios a unas inclinaciones fascistas, pero en sí estructuralmente poco favorable a la penetración del régimen italiano.

2. *La incursión ideológica*

En la legación italiana en Bogotá las visitas de colombianos que se presentaban como seguidores del régimen mussoliniano eran frecuentes. Las solicitudes de audiencia aumentaron a medida que en los grupos radicales del conservadurismo montaba la oposición a línea oficial del partido, expresada por Laureano Gómez y, desde 1932, consagrada a la abstención electoral en signo de protesta contra los liberales por supuestas faltas de garantías. Durante los encuentros, la delegación italiana no ocultaba su desconfianza sobre la estrategia de los laureanistas, pero, a la vez, no creía que las corrientes fascistas colombianas poseyeran «fuerzas directivas capaces de entrar decisiva y definitivamente en la lucha política»¹¹.

Entre los bandos derechistas colombianos que se proclamaron auténticamente fascistas *los Leopardos* fueron sin lugar a dudas la facción más activa. El grupo era formado por unos jóvenes intelectuales de clase media que reivindicaban una renovación del universo conservador mediante una nueva obra de movilización y adoctrinamiento. Junto con el conservadurismo de Maurice Barrès y Charles Maurras, el fascismo italiano resultó el fenómeno que más brindó

¹⁰ Télex 1375/300, ASDMAE, SAP 1931-1945, *Colombia*, carpeta 11, folios 1-5.

¹¹ Télex 2229/548, ASDMAE, SAP 1931-1945, *Colombia*, carpeta 8, folio 2.

formulaciones doctrinarias al grupo y a sus fundadores. Las ideas principales que tres de ellos – Silvio Villegas, Eliseo Arango y José Camacho Carreño – condensaron en el *Manifiesto nacionalista* de 1924, encontraron pronto, de hecho, en la experiencia fascista un paradigma a seguir. El activismo y la primacía de la acción política a expresar a través de una actitud militante, el rechazo de los ideales liberales e igualitarios procedentes de la Revolución Francesa, el desprecio por las fórmulas democráticas, la exaltación de la unidad de la patria guiada con mano firme y por un gobierno fuerte y el anhelo al corporativismo como instrumento esencial para la solución de los problemas sociales y la cohesión nacional fueron las huellas más evidentes de esa filtración ideológica.

Reclamado para modernizar el viejo ideario conservador, el llamamiento al modelo italiano vino paulatinamente trasladándose de folletos y ejercicios retóricos a los órganos del partido conservador. Al comienzo de los años treinta, una parte del Directorio Nacional Conservador Universitario exigió expresamente la apropiación del fascismo como inspiración y método de lucha (AYALA DIAGO C. 2007: 160). En 1935 empezó a actuar también la nueva Acción Nacional Derechista. El grupo nacía al interior del mismo partido conservador, no con el objetivo de independizarse de él, sino de «dinamizarlo» y empujarlo sobre posiciones fascistas. Uno de sus miembros, Rodrigo Jiménez Mejía, se encargó incluso del traslado de la parafernalia simbólica del fascismo al seno de la AND (AYALA DIAGO C. 2007: 248). En seguida, las organizaciones fascistas y profascistas siguieron multiplicándose, sobre todo en los territorios departamentales.

El surgimiento de estas agrupaciones arrojó luz sobre una serie de personajes que, tanto en sus escritos como en manifestaciones públicas, profesaban abiertamente su fe fascista. Entre ellos sobresalíó sobre todo la figura del abogado caldense Gilberto Alzate Avendaño. Madurado a la sombra de *los Leopardos*, a los 23 años Alzate Avendaño reivindicaba ya

públicamente una organización fascista del conservatismo (AYALA DIAGO C. 2007: 154).

Frente al riesgo de que la línea abstencionista del partido conservador aflojara los valores y la sensación de fuerza de sus militantes, Alzate Avendaño también fue entre quienes más entendieron la necesidad de buscar espacios de movilización. Sin embargo, Alzate Avendaño terminaría siendo también la síntesis de una incursión ideológica sin posibilidades de éxito, y su lucha el vano esfuerzo de destrozarse las dinámicas bipartidistas tradicionales del poder en Colombia. La evidencia ocurriría en 1939, cuando los partidarios de Alzate Avendaño decidieron presentarse de manera independiente a las elecciones legislativas con la Acción Nacionalista Popular, una agrupación en la que muchos no ocultaban la voluntad de formar un movimiento aparte del conservatismo y fortalecer las ideas fascistas. Con tan solo 14246 sufragios, la ANP demostró no poder representar una alternativa, no solo al liberalismo, sino tampoco al conservatismo. Tras la derrota, la Acción Nacionalista Popular empezó su parábola descendiente. Silvio Villegas, elegido por la ANP a la Cámara, regresó rápido al seno del conservatismo, siguiendo el trayecto hecho por otros *Leopardos*. Desde su lado, Alzate Avendaño trató de guardar unos márgenes de autonomía; pronto, sin embargo, también él entendió la necesidad de volver a la casa conservadora y emprender, desde adentro, una nueva lucha para la jefatura del partido.

3. Sugestiones personales y aspectos organizativos

Siendo una fuerza de gobierno no desprovista de una objetiva sensibilidad con la que reconocer y asumir los procesos de cambio en acto en el país, los liberales dieron la impresión de estimar sobre todo unos rasgos organizativos e institucionales del modelo fascista italiano. Se trataría de aprecios insuficientes para convertirlos en verdaderos partidarios del régimen, pero sí capaces de llevarlos a divisar en el fascismo la evidencia de una vía alternativa a la modernización y al fortalecimiento de la cohesión nacional.

Jorge Eliécer Gaitán – discípulo de Enrico Ferri en el momento en que el criminalista redactaba la obra *Mussolini uomo di stato* – fue tal vez quien mejor reflejó la manera en que la nueva generación liberal podía acercarse a unas facetas del fascismo, percibir su atracción, pero mantenerse al mismo tiempo inmune al riesgo de una seducción ideológica.

La larga estadía en Italia, a mediados de los años veinte, y la correspondencia epistolar mantenida con Enrico Ferri hasta su muerte, marcaron de manera profunda la formación de Gaitán. El fascismo no lo conquistó ideológicamente, pero esa frustrada seducción doctrinaria no lo preservó de la mística del *duce*, de sus prácticas y de todas las componentes efectivas que consagraría el mito político de Mussolini.

La irrupción de ese mito en el ideario gaitanista reveló todo su alcance y eficacia cuando Gaitán regresó a Colombia para emprender esa carrera política que lo vio jefe del liberalismo radical hasta el 9 de abril de 1948, día de su asesinato. Las huellas del mussolinismo salieron a la luz tanto en la actitud cotidiana del Gaitán-líder como en la praxis sociopolítica del hombre-militante. En la primera dimensión se destacaron sobre todo las fórmulas, las locuciones y las expresiones corporales que Gaitán guardó del mussolinismo. A la segunda dimensión, de las prácticas sociopolíticas elegidas para la organización del *gaitanismo*, se conectaron, en cambio, los esfuerzos para la construcción de un movimiento que se identificara totalmente en y con su jefe. Muestra de eso fue sobre todo la Unión Nacional Izquierdista Revolucionaria, que Gaitán fundó en 1933 y rigió durante dos años, antes de que la agrupación se disolviera para regresar al seno del partido liberal. En la estructuración de la *Unir*, en efecto, las señales de la estancia de Gaitán en la Italia de Mussolini y la sugestión de la mística del *duce* fueron palpables. La organización de los campesinos en “legiones” y “equipos” que Gaitán propuso para apoyar las reivindicaciones de colonos y arrendatarios sobre la tierra se inspiraba de manera abierta en la “marcha sobre Roma”. El esquema organizativo del partido –dibujado alrededor de la figura del líder– preveía

formas de adhesión más comprometedoras que el simple voto durante las elecciones. La *Unir*, en efecto, estimulaba el principio de militancia individual y de carnetización de sus miembros, insistía en la necesidad de una rígida disciplina que incluyera prácticas gimnásticas como rudimento de preparación militar y preveía que sus organismos no fueran deliberantes, sino más bien que las orientaciones políticas del partido fuesen de exclusiva responsabilidad del caudillo (MEDINA M. 1989: 280-284).

Si las expresiones del mussolinismo lograban conquistar temperamentos como aquello de Gaitán, no ajenos a sugerencias románticas e imaginativas, los aspectos organizativos e institucionales del fascismo resultaban más sugestivos, en cambio, a los ojos de quienes, trasladándose a la Península con el fin de fortalecer las relaciones político-diplomáticas, necesitaban centrarse más minuciosamente en el funcionamiento cotidiano del régimen. No sorprendió, en este sentido, si las apreciaciones más evidentes al respecto quedaron selladas en los informes de las misiones colombianas en Roma. En este caso, las observaciones de Gustavo Santos representaron, tal vez, el ejemplo más evidente.

Hermano del presidente Eduardo y co-propietario del periódico *El Tiempo*, Gustavo Santos era uno de los dirigentes culturales liberales más influyentes del país. Antes de posicionarse como director de la Academia de Bellas Artes del Ministerio de Educación Nacional, mantuvo por dos años el cargo de Secretario de legación en Roma. Aquí se preocupó de estudiar sobre todo los institutos educativos del régimen, espacios desde los cuales Mussolini forjaba la nueva Nación italiana. A margen de las reflexiones sobre el tema, Santos consideró que esos institutos respondían al eslogan mussoliniano de “ir hacia el pueblo”: una locución – advertía el colombiano – que se había «convertido en uno de los mandamientos del régimen fascista, en cumplimiento del cual se desarrolla[ban] y crea[ban] una serie de obras e iniciativas del más grande

interés»¹². Algunas de éstas, como la Obra Nacional *Dopolavoro* y las escuelas superiores fascistas de Asistencia Social, de Economía doméstica y para las maestras rurales permitían incluso mirar al régimen con «una santa envidia que – añadía – ojalá algún día nos lleve a saciar, imitándolo en esta creación»¹³. Iniciativas como esas tenían, en su opinión, el mérito de favorecer «la elevación de las clases populares» porque los esfuerzos no se preocupaban únicamente de las necesidades materiales de la población sino también de las «satisfacciones morales y vida espiritual» de la Nación¹⁴. Con igual interés, según el funcionario, Colombia tenía que mirar también a los institutos encargados de la educación de los niños. Organizaciones como el Instituto Nacional de Mutualidad Escolar, las escuelas al aire libre y los insumos con los cuales ahí se trabajaba eran palestras de virtudes en las que se «forma[ba] la conciencia del ciudadano en vista del bien colectivo», se educaban «a los jóvenes desde su más tierna edad al sentimiento de la solidaridad humana» y se llevaba a cabo «una hermosa y viva lección de patriotismo», haciendo «caer al niño en la cuenta de la solidaridad de la nación, de su grandeza, de su existencia real y tangible»¹⁵.

A su regreso a Colombia, Gustavo Santos quiso hacerse intérprete de las ideas maduradas en Roma. Con este objetivo, entre otras cosas, el 9 de julio de 1935 dictó en la Universidad Javeriana una larga conferencia titulada *Italia, el duce y el fascismo*. A lo largo de la disertación señaló que el fascismo, originariamente considerado una exclusividad italiana, ya iba convirtiéndose en un fenómeno mundial. El fascismo, según el colombiano «rechaza[ba] el instinto de una vida limitada al estricto círculo del placer», porque en él estaba «la aspiración a una vida superior, en la que, gracias al sacrificio [de los intereses

¹² Legación de Colombia en Italia, Roma, 3 de junio de 1933, Archivo General de la Nación (AGN) fondo Ministerio de Relaciones Exteriores (MRE), caja 593, carpeta 13, folio 90.

¹³ AGN, fondo MRE, caja 593, carpeta 13, folio 94.

¹⁴ AGN, fondo MRE, caja 593, carpeta 13, folio 94.

¹⁵ AGN, fondo MRE, caja 592, carpeta 12, folio 31.

particulares] se realiza[ba] una existencia, toda espiritual»¹⁶. A través de esos “sacrificios” la Nación quedaba absorbida por el fascismo y en él se reconocía.

La voz de Gustavo Santos no estuvo aislada. Sobre todo, por lo que concernía una posible reforma de los sistemas educativos y sociales, eran varios, los exponentes del liberalismo moderado que miraban hacia Roma. Una prueba adicional ocurrió al final de 1936, cuando el director nacional de la educación primaria de Colombia, Agustín Nieto Caballero, dio un ciclo de conferencias sobre la necesidad de introducir en el país el modelo de formación fascista. En sus seminarios, Nieto Caballero analizó el problema de la educación en relación a la estructura del Estado y la construcción de la Nación; explicó la organización que el fascismo había dado a la instrucción pública por considerarla «función del Estado y fuente principal de donde ha[bía] que surgir la verdadera grandeza de la doctrina fascista»¹⁷. Los principales periódicos liberales, *El Tiempo* y *El Espectador*, publicaron un relato entusiasta de los seminarios y señalaron que el conferencista había brindado nociones claras sobre el pueblo italiano y una idea de fascismo asumida como «doctrina filosófica y alimento espiritual» de la Nación¹⁸.

Los deseos liberales de que Colombia pudiera inspirarse en las organizaciones fascistas para moldear la nueva Nación parecieron encontrar unas salidas a mediados de los años treinta. En diciembre de 1936, los liberales inauguraron en Manizales el «primer verdadero estadio» de Colombia y presentaron sus primeros resultados sobre el amplio programa de educación deportista de la juventud, no ocultando la admiración por los

¹⁶ *El Tiempo*, 11 de julio de 1935. El periódico publicó la intervención de Gustavo Santos.

¹⁷ Télex 2259/350, ASDMAE, SAP 1931-1945, *Colombia*, carpeta 7, folio 1.

¹⁸ «La conferencia de Nieto Caballero», *El Espectador*, 17 de octubre de 1936; «La conferencia de Agustín Nieto Caballero», *El Tiempo*, 17 de octubre de 1936.

ejemplos que el modelo fascista brindaba¹⁹. Tres años después, el gobierno Santos creó el Instituto de Educación Física. El organismo –como lo señaló el funcionario de la misión italiana– estaba «organizado sobre el ejemplo de las Academias italianas»²⁰. A la vez, se establecía una coordinación entre el Ministerio de Educación y aquello de Trabajo, Higiene y Previsión Social para que un departamento de este último pusiera en marcha un plan de protección de la madre y del niño. También en este caso, informaba la misión italiana, era evidente la mirada del gobierno liberal colombiano a las naciones totalitarias y su intención de desarrollar un primero, si bien aún tibio, programa para la «tutela de la raza»²¹.

4. *Hispanidad versus latinidad*

La guerra civil española –conflicto que los colombianos asumieron «como suyo propio» por las conexiones que el país aún tenía con su vieja madre patria (AYALA DIAGO C. 2011: 112)– levantó en Colombia una especie de “filtro ibérico” sobre la penetración del fascismo italiano, alterando el sentido de su inclusión.

La mayor evidencia de esta alteración se vio reflejada en el fortalecimiento del ideario hispanista que el triunfo de Franco produjo en una parte significativa de la opinión pública colombiana; un ideario no ajeno a las sugerencias que procedían de Italia, pero distinto de esos términos de la latinidad al cual el régimen de Mussolini anclaba la penetración del fascismo en América Latina.

¹⁹ *Olimpiadi di Manizales e sviluppo dell'educazione fisica in Colombia*, ASDMAE, SAP 1931-1945, *Colombia*, carpeta 7, folio 1.

²⁰ *Olimpiadi di Manizales e sviluppo dell'educazione fisica in Colombia*, Bogotá, 30 de diciembre de 1936, en, *Colombia*, carpeta 7, folio 1.

²⁰ Télex 504/68, ASDMAE, SAP 1931-1945, *Colombia*, carpeta 10, folio 1.

²¹ Télex 504/68..., folio 1.

El debate sobre el legado hispánico, en efecto, había acompañado todas las disputas con las que Colombia había definido su estructura política, económica y administrativa como república independiente. La valoración positiva de la tradición española había marcado sobre todo la *Regeneración* conservadora desde el final del ochocientos. En línea con los ideales de una amplia gama de intelectuales hispanoamericanos, preocupados por reivindicar los lazos espirituales con España y frenar así la creciente influencia de los Estados Unidos en la región, Colombia había vuelto a buscar en la hispanidad las razones de su identidad. Era una hispanidad que tenía sus pilares en la religión, la lengua, las costumbres y las tradiciones y que en su vertiente política reclamaba la necesidad de mantener a la Iglesia íntimamente unida a las tareas del Estado (JARAMILLO URIBE J. 2001: 59-77). Esa tradición de fidelidad y adhesión a valores considerados permanentes se había visto amenazada a partir de 1930, tras la victoria de los liberales y el empujón que sus sucesivos gobiernos dieron a las ideas *secularizantes*. Con sus temas y problemáticas la guerra civil española apareció entonces como la ocasión histórica para el “retorno a la hispanidad”, y la victoria de Franco como la última posibilidad para regenerar la cultura hispánica en América Latina.

Desde su lado, Roma no dejó de sostener la causa franquista frente a las repúblicas latinoamericanas; esta expectativa -si bien obvia en la medida en que resultaban funcionales al propósito de fortalecer los fascismos en el Mediterráneo— terminaba evidentemente alimentando más la idea de un rescate de las influencias hispanistas que el suceso de la misma latinidad pregonada por Roma. Y más aún lo hacía en países como Colombia, donde la cruzada que el conservadurismo asumía para lograr el objetivo del retorno a la hispanidad involucraba sin reservas y ambigüedades también a los bandos derechistas que veían en Roma un modelo a seguir. El llamado al tradicionalismo que aquella cruzada admitía, impedía, de hecho, percibir no solo los elementos revolucionarios y progresivos que el fascismo italiano contenía,

sino también la esencia de un repertorio espiritual ansioso de presentar Roma, y no Madrid, como la cuna latina y la Península italiana, más bien que aquella Ibérica, como la madre de una nueva civilización lista a enfrentar los retos de la modernidad según los mitos, los proyectos y las aspiraciones de una ideología totalitaria (SAVARINO F. 2010: 39-81).

No sorprendió, en este sentido, si más allá de unas alusiones, los grupos colombianos que alardeaban sus simpatías por el fascismo no se referían a Roma como una capital moral y espiritual. José Mejía, ideólogo de los fascistas antioqueños reunidos en torno al grupo *Jerarquía*, podía reconocer en Roma el «faro» de las derechas y la «única verdad y respuesta a la esterilidad contemporánea» (AYALA DIAGO C. 2011: 118), pero no la alternativa para una tradición colombiana que la hispanidad sabía expresar mejor a través de lazos genealógicos y lingüísticos. Así mismo, por medio de Augusto Ramírez Moreno, *los Leopardos* podían referirse a Roma como «la madre universal de los pueblos», pero únicamente para recalcar la fidelidad del grupo a la tradición del catolicismo (AYALA DIAGO C. 2011: 118).

En su competencia con la hispanidad, entonces, la latinidad no logró abrirse alguna brecha en Colombia. Estaba claro, por otra parte, que el pequeño número de italianos residentes en el país no favorecía la promoción de una latinidad a entenderse como una grande familia capaz de superar el carácter étnico, o a identificarse con un patrimonio que trascendía los valores de la hispanidad; y también era evidente que Colombia no ostentaba esa irritación, presente en otros actores de la región, contra la naturaleza económica del panamericanismo; es decir contra ese proyecto hegemónico de los Estados Unidos al cual el fascismo trataba de responder con la idea de un panlatinismo resuelto a encontrar en la latinidad y en el catolicismo sus valores unificadores. En el caso colombiano, el llamado fascista a la latinidad no supo ir, por ende, más allá de unas celebraciones retóricas en torno a las figuras de Cristóbal Colón y Simón Bolívar. Fue paradigmática,

en este sentido, sobre todo la inauguración de la estatua al Libertador, ocurrida en Roma el 21 de abril 1934. Al recibir la obra que las repúblicas bolivarianas regalaron a la capital italiana por el aniversario de su fundación, Mussolini elogió «la concepción del Estado unitario fundado sobre las grandes fuerzas de la nación» que Bolívar había encarnado, consideró la «obra [del Libertador] verdaderamente revolucionaria porque profundamente creadora», y exaltó la figura del héroe, en cuyo nombre se hallaba «ese ideal de solidaridad que [Bolívar] deseaba para los hijos del hemisferio de Colón»²².

Conclusiones

Los procesos de cambio que irrumpieron en la Colombia de los años veinte, para luego profundizarse en la década siguiente, crearon un repertorio de similitudes con esos países donde el fascismo lograba manifestarse: la aceleración de los procesos de movilización social, la transformación de los valores morales, las críticas al sistema parlamentario y una concepción de la política fundada sobre la supremacía del jefe fueron sólo algunas de estas similitudes. Lo que los admiradores colombianos del modelo italiano no entendieron o desestimaron fue, sin embargo, que ese repertorio de aproximaciones no era suficiente a compensar el conjunto de diferencias que alejaban a Colombia de las realidades más penetradas por el fascismo y que, por ende, le impedían deslizarse hacia ese fenómeno original al cual ellos se inclinaban. Entre éstas, la ausencia o debilidad de un movimiento de masa impulsado por la clase media, el control de todos los procedimientos políticos por parte de las élites tradicionales y el carácter de un nacionalismo tal vez fuerte, pero no competitivo como aquellos avivados en Europa por los mitos de la guerra mundial. De tal manera que ninguno de los requisitos en teoría favorables al surgimiento de expresiones fascistas pudo quebrantar en Colombia la solidez de «un sistema político bipartidista hondamente arraigado no solo entre las

²² AGN, fondo MRE, caja 593, carpeta 14, folio 101.

élites, sino en las clases populares» (BERGQUIST C. 2017: 278), ni traspasar la fuerza de una tradición que el triunfo de los nacionalistas españoles habría pronto vuelto a reanimar y rehabilitar; ni, finalmente, en alguna de esas condiciones los representantes de la Roma mussoliniana supieron ver la oportunidad para apuntalar las fortunas del fascismo o para encontrar interlocutores confiables a través de los cuales promover la imagen y los intereses de la Península en el país.

Bajo estas dinámicas, el fascismo italiano no dejó de incidir sobre el proceso de construcción de la Nación colombiana. Debido a su débil penetración, sin embargo, lo hizo solo dejando huellas y sugerencias en una parte de esas elites que iban en búsqueda de mitos y tradiciones para la forración de una comunidad nacional. En los bandos derechistas que miraron a la Roma mussoliniana como un ejemplo a seguir, el fascismo afianzó sobre todo la idea de que la Nación debiera expresar la historia y la cultura de un pueblo, unificado por una tradición y una lengua común. Los valores y las aspiraciones de la comunidad nacional tenían que recuperarse rescatando los mitos fundantes de la degradación en la que el liberalismo inepto y el parlamentarismo inconcluyente los habían dejado. En el bando liberal, en cambio, la experiencia italiana permitió reflexionar sobre todo sobre la función pedagógica del Estado. Un cambio en el sistema educativo a través de la recuperación por parte del poder civil de toda una serie de prerrogativas delegadas a la Iglesia, era necesario, en tal sentido, no solo para responder al atraso económico y social del país, sino también para consolidar la idea de una comunidad cohesionada.

Fuentes y Bibliografía

Archivio Storico Ministero Affari Esteri d'Italia (ASMAE), Serie Affari Politici (SAP), Colombia, años 1919-1930 y 1931-1945.

- Archivo General de la Nación, fondo Ministerio Relaciones Exteriores, cajas 592-594.
- El Tiempo*, años 1935 y 1936.
- El Espectador*, años 1935 y 1936.
- ABEL Christopher, PALACIOS Marco, 2002, *Colombia 1930-1958*, en Leslie BETHELL (ed.), 2002, *Historia de América Latina. 16-Los países andinos desde 1930*, pp. 173-208, Crítica, Barcelona.
- ARIAS TRUJILLO Ricardo, 2013, *Los Leopardos. Una historia intelectual de los años 1920*. Uniandes, Bogotá.
- AYALA DIAGO Cesar, 2007, *El porvenir del pasado. Gilberto Alzate Avendaño, sensibilidad leoparda y democracia. La derecha colombiana de los años treinta*, Fundación Gilberto Alzate Avendaño, Bogotá.
- AYALA DIAGO Cesar, 2011, *Trazos y trozos sobre el uso y abuso de la Guerra Civil Española en Colombia*, en “Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura”, 38, n. 2, 2011, pp. 111-152.
- BERGQUIST Charles, 2017, *La izquierda colombiana: un pasado paradójico, ¿un futuro promisorio?*, en “Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura”, 44, n 2, 2017, pp. 263-299.
- GAITÁN BOHÓRQUEZ Julio, MALAGÓN PINZÓN Miguel, 2009, *Fascismo y autoritarismo en Colombia*, en “Universitas”, 118, 2009, pp. 293-316.
- GENTILE Emilio, 2004, *Fascismo. Historia e interpretación*, Alianza, Madrid.
- JARAMILLO URIBE Jaime, 2001, *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*, Alfaomega, México.
- HENDERSON James, 2001, *Modernization in Colombia: The Laureano Gómez Years, 1889-1965*, University Press of Florida, Gainesville.
- LATORRE CABAL Hugo, 1950, *Hispanidad*, Editorial Kelly, Bogotá.

- MEDINA, Medofilo, 1989, *Los terceros partidos en Colombia. 1900-1960*, en *Nueva Historia de Colombia*, vol. II, Historia Política 1946-1986, pp. 280-284, Planeta, Bogotá.
- PALAMARA Graziano, 2018, *La filtración del fascismo italiano en Colombia (1922-1943)*, Mariarosaria COLUCCIELLO et. al., *Ensayos Americanos*, vol. 2, Penguin Random House, Bogotá, 345-386.
- PÁRAMO BONILLA Carlos Guillermo, 2010, *Decadencia y redención. Racismo, fascismo y los orígenes de la antropología colombiana*, en “Antípoda”, 11, 2010, pp. 67-99.
- PÉCAUT Daniel, 2012, *Orden y violencia: Colombia 1930-1953*, EAFIT, Medellín.
- SAVARINO Franco, 2009, *Juego de ilusiones: Brasil, México y los “fascismos” latinoamericanos frente al fascismo italiano*, in “Historia Crítica”, 37, n. 252, 2009, pp. 120-147.
- SAVARINO Franco, 2010, *Fascismo en América Latina: la perspectiva italiana (1922-1943)*, en “Diálogos”, 14, n. 1, 2010, pp. 39-81.
- VELA ORBEGOZO Bernardo, 2015, *Colombia no es una isla. Una contribución al debate sobre la formación del Estado colombiano en el entorno global*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá.
- VELASCO Hugo, 1953, *Retorno a la hispanidad*. Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, Bogotá.
- ZAMBRANO Fabio 1994, *Cultura e identidad nacional, una mirada desde la historia*, en “Nómadas”, n. 1, 1994, pp. 2-10.

La modernidad europea, electricidad y Luz, 1882-1900

Erika Galicia Isasmendi¹

Facultad de Filosofía y Letras

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

El artículo titulado *La modernidad europea, electricidad y luz, 1882-1900*, reflexiona sobre el concepto de Modernidad que se divulgó a través de las páginas de la revista *Ilustración Artística*, revista que aparece publicada en el año de 1882, en España, y que fue obsequiada semanalmente a los suscriptores de la colección *Biblioteca Universal Ilustrada*. Esta publicación se encargó de divulgar los conocimientos de historia, medicina, artes, literatura, teatro, semblanzas biográficas, crónicas sociales, políticas, culturales, de espectáculos, entrevistas a escritores y artistas, relatos de viajes y exploraciones, misceláneas, novelas y adelantos científicos. Tal revista es un claro ejemplo de «proyecto expansivo [...]del conocimiento» (DAZA H. 2010: 56), ya que mostró el cambio de vida impulsado por esa revolución industrial señalando que las nuevas:

«formas del placer de vivir cambiaron: el tractor invadió las granjas; las máquinas de escribir se instalaron en las oficinas, y las heladeras en las cocinas. Surgió el periódico diario y el cine, el subterráneo, el cubismo y la música dodecafónica; las huelgas de brazos caídos, píldoras vitamínicas y una vida más larga. Se universalizó el reloj de pulsera y la urna electoral. El deseo de vivir, antes

¹ Doctora en Historia, Profesora e investigadora de la Facultad de Filosofía e Historia, BUAP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Padrón de Investigadores VIEP-BUAP, correo: ergalia@hotmail.com.

orientado hacia la vida futura y extraterrena, estaba unido ahora al presente y a la productividad» (DAZA H. 2010: 66).

En cada uno de los artículos se plasmaron distintos ejemplos sobre la idea de modernidad, la cual originó nuevas formas de vida en la clase burguesa, sobre todo, en espacios urbanos como las ciudades de París e Inglaterra: mostrando calles iluminadas, bien trazadas y adornadas con fuentes y parques,... todo gracias al factor de industrialización que dichas ciudades tuvieron como potencias mercantiles, lo que les permitió vivir la *segunda revolución industrial* y desarrollar e impulsar la ciencia y la tecnología del momento. Así, en el siglo XIX con la modernidad, como sinónimo de avance científico, se buscó el bienestar de la sociedad para el avance industrial, en donde el uso de nuevos combustibles jugó un papel preponderante. A finales del siglo XIX, en la *Exposición Universal de París* (1889); en una crónica la revista nos cuenta que en los Campos Elíseos se presentaron las grandezas de la «moderna civilización». Esta exposición marcó el momento culminante que da cierre a un largo periodo, con nuevas concepciones en la construcción y nuevos adelantos en la industria, que unidos dieron a la *Exposición* una radiante brillantez y una enorme afluencia, cuyo símbolo principal fue la torre Eiffel².

Tal *Exposición* europea reservó a la electricidad un lugar de honor, técnicos e inventores se afanaban en crear aplicaciones prácticas para el nuevo tipo de energía. A este respecto, la revista en mención tenía una sección titulada *adelantos científicos*, en ella se concentran los elementos referentes a la noción de modernidad y el primer ejemplo se refiere al terreno industrial, donde se menciona la concepción de progreso a través del invento de objetos variados que utilizaron la energía eléctrica o energía

² http://lartnouveau.com/belle_epoque/paris_expo_1889.htm

práctica para funcionar, lo que permitió a las «potencias industriales tener la moderna sociedad». (ILUSTRACIÓN ARTÍSTICA 1882: 127). Se pone de manifiesto la sustitución del carbón por «el fluido eléctrico ya que ayudó abaratar la producción» (ILUSTRACIÓN ARTÍSTICA 1882: 143).

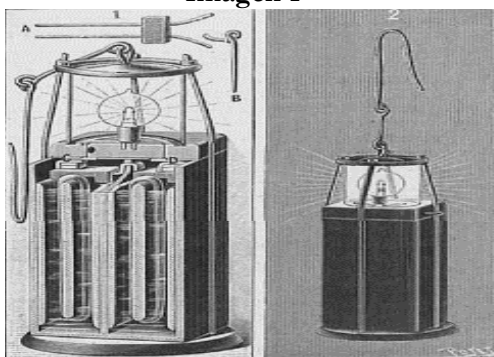
Iluminar, lámparas y alumbrado público eléctrico

Distintas notas describen el interés por innovar los servicios públicos a través de aparatos eléctricos que mejorarían los servicios públicos, por ejemplo: muestran el mejoramiento del servicio público que ayudó a comunicar a la sociedad, se proveyó a los lugares de atmósferas luminosas, la iluminación nocturna mejoró la seguridad de los espacios ciudadanos con el uso de las lámparas llamadas soleil, werdermann o las de incandescencia de maxim y edison. Dicha publicación menciona en sus páginas a las máquinas magneto-eléctricas y dinamo-eléctricas «girando con espantosa velocidad de mil y más vueltas por minuto en la atmósfera magnética de los imanes, y engendrando corrientes electrónicas donde conductores, alambres y cables llegaron al Palacio de la Industria». (ILUSTRACIÓN ARTÍSTICA 1882: 1). En la exposición también se alabó a los telégrafos duplex y cuádruplex, teléfonos, fonógrafos, plumas eléctricas, contadores de toda clase, reguladores, fotómetros y motores, pero, sobre todo, el foco eléctrico. (ILUSTRACIÓN ARTÍSTICA 1882: 1). Estos avances, junto con la invención de los electroimanes, establecieron la base para los motores y los generadores eléctricos. Las primeras centrales eléctricas comenzaron a funcionar hacia 1880 y, con ellas, la electricidad desplazó al vapor para mover las máquinas; la iluminación por la lámpara incandescente, inventada por Thomas Edison, sustituyó a la de gas.

Otro ejemplo fueron los inventos que ayudaron al avance industrial, como la lámpara eléctrica de acumuladores utilizada en las minas:

«la electricidad es una solución a las frecuentes explosiones en las minas por el uso de las lámparas de aceite. Las lámparas eléctricas pueden clasificarse en dos grupos: lámparas de pilas y lámparas de acumuladores. Las primeras no responden suficientemente al requerimiento económico de bajo costo, ya que su mantenimiento es más complejo y su manejo más complicado que el de las segundas»³. (ILUSTRACIÓN ARTÍSTICA 1890: 468).

Imagen 1



Fuente: (ILUSTRACIÓN ARTÍSTICA 1890: 468)

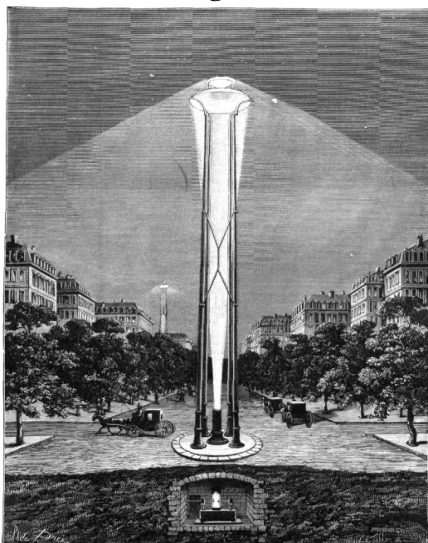
De igual forma el alumbrado público eléctrico, como lo mencionamos brevemente líneas arriba, fue otra de las mejoras en los servicios urbanos, por ejemplo: en el año de 1833, se encuentra la propuesta de que podría iluminar:

«aun durante las nieblas más espesas. Y que su aparato óptico proyecta la luz en sentido vertical a través de un tubo de hierro de unos 3 metros de

³ Véase imagen 1.

longitud, esmaltado en su interior. De este tubo sale el haz lumínico hacia arriba. El inventor pretende que la luz, tanto en la parte baja como en el alta, sea perfectamente igual, y que a pesar de su gran intensidad no deslumbra ni molesta»⁴. (ILUSTRACIÓN ARTÍSTICA 1883: 1).

Imagen 2



Fuente: (ILUSTRACIÓN ARTÍSTICA 1883: 1)

El servicio del alumbrado público suscitó la problemática de ocultar el cableado eléctrico, por ello se propuso la solución tanto en Londres como en París de la canalización eléctrica aérea. Se señaló que en los tejados de las casas se colocaron postes de hierro empotrados que tuvieron aisladores de porcelana por los que pasaron los alambres en todas direcciones, además de otros cables como el servicio telegráfico y telefónico. Los cables destinados a las corrientes

⁴ Véase imagen 2.

alternativas de alta tensión estuvieron colocados del mismo modo. Los propietarios de las casas se habían prestado hasta ahora a otorgar las autorizaciones solicitadas al efecto:

«pero en vista de los numerosos circuitos que varias compañías se disponían a instalar para la distribución del fluido eléctrico. Y como se indicaba en el artículo el cableado externo representaba un serio peligro, ya que, si estallaba una tempestad o caía una copiosa nevada, podían caerse los cables y postes, dañando a las personas y provocándoles heridas como la de un rayo. Esto obligó la canalización subterránea». (ILUSTRACIÓN ARTÍSTICA 1889: 475).

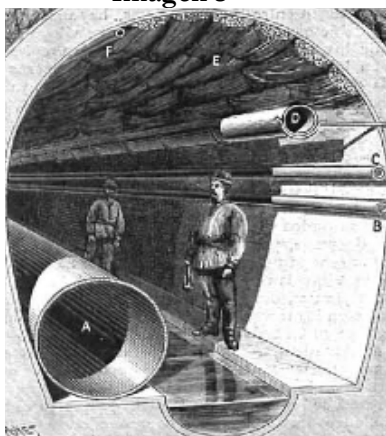
Además de la seguridad, se señala que se debió cuidar el buen aspecto de las ciudades:

«pues es poco agradable, desde el punto de vista del ornato, ver esas series de hilos mezclados en todos sentidos, cruzándose, ramificándose, a menudo con soportes de los más variados, y todos en un mismo tejado y a corta distancia. Un ejemplo de canalización nos lleva a Londres con la compañía de South-Kensington, esta estación central hace la distribución por medio de acumuladores situados en sus talleres. Los conductores son de cobre desnudo, colgados de aisladores de porcelana en canaletas de ladrillo cerradas. Estas canaletas están construidas debajo de la acera, y basta levantar la baldosa para inspeccionar los circuitos». (ILUSTRACIÓN ARTÍSTICA 1889: 475).

Otro caso más nos lleva a París al año de 1889, se indica que las estaciones de la *cite Bergere* y *St. Martín* tienen cables aéreos; donde las Compañías que obtuvieron las concesiones tuvieron que establecer canalizaciones subterráneas o cloacas:

«por debajo de abrigos protectores como molduras y otros están expuestos a la humedad y a otras muchas causas de averías, representando un riesgo latente para las personas que circulan por las cloacas, y hay que añadir que las cloacas están ya ocupadas por cables telefónicos, telegráficos, y tubos de distribución de aire comprimido. En la figura, se representa el corte de una cloaca en la avenida de la Opera. *A* es una cañería de agua de un metro de diámetro, *B* y *C* otras dos de 10 centímetros, *D* el conducto para las distribuciones de aire comprimido, de 20 centímetros, *E* muchos gruesos manojos de hilos telegráficos y telefónicos, *F* el tubo de paso del aire comprimido para arreglar la hora de los relojes neumáticos, y aún habría que añadir los tubos que sirven para el correo neumático en París»⁵. (ILUSTRACIÓN ARTÍSTICA 1889: 475).

Imagen 3



Fuente: (ILUSTRACIÓN ARTÍSTICA 1889: 475).

⁵ Véase imagen 3.

Se señala que ante tales condiciones de instalación, sobre todo para corrientes alternativas, fue absolutamente indispensable tomar precauciones para evitar los fenómenos de inducción y que a pesar de todas las pruebas hechas no se adoptó enteramente en la práctica y que además las distintas compañías de alumbrado eléctrico tuvieron que ingeniarse para encontrar modelos de cañerías a fin de colocar en ellas sus cables del modo más ventajoso posible. (ILUSTRACIÓN ARTÍSTICA 1889: 475).

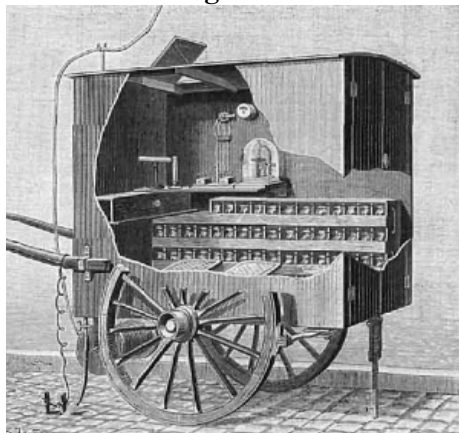
Con la preocupación por el aislamiento de los cables en las instalaciones del alumbrado eléctrico la *Société d' éclairage et de force par électricité* de París, propuso el uso del laboratorio ambulante, el cual permitió ensayar el aislamiento de un cable o de una ramificación, así como la instalación en una casa particular por el método de sustitución que, en este caso, funciona a la misma tensión a que está sometida la red. La prueba se tuvo que verificar, pues en las condiciones exactas de funcionamiento de los cables y la facilidad de cambiar de sitio el vehículo permitía repetir los experimentos tantas veces como se quisiera; procediendo como sigue⁶:

«se coloca el carretón delante del ramal que se quiere ensayar y una vez inmovilizado, se desenrolla el hilo que se ata a uno de los polos de la canalización cerca del contador del abonado, otro hilo pone en comunicación al vehículo con los piquetes, y el operador colocado dentro del cajón se comunica por medio de un teléfono con el agente de la compañía encargado de examinar la instalación. Este sistema dio excelentes resultados pues permitió ejercer cómodamente la vigilancia continua, que es el único medio de conocer a tiempo los defectos de una instalación eléctrica para prevenir los accidentes

⁶ Véase imagen 4.

que se podrían ocasionar». (ILUSTRACIÓN ARTÍSTICA 1890: 315).

Imagen 4



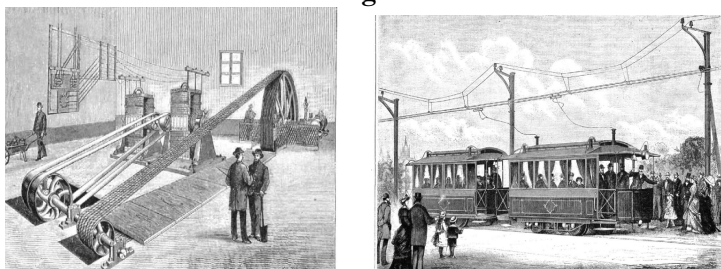
Fuente: (ILUSTRACIÓN ARTÍSTICA 1890: 315).

La luz eléctrica y el transporte. El ferrocarril eléctrico

Según Jacques Attali (2013), las sociedades han pasado de la modernidad del ser, en la que lo nuevo se usaba en beneficio para un futuro mejor de las personas y su comodidad individual, característica de la antigüedad, en especial de los griegos y romanos; y durante la Edad Media la fe a través de la religión cristiana, iniciará su declive en el siglo XV y finalmente lo que se podría considerar como la premodernidad de la razón, que empieza a forjarse con la recuperación cada vez más abierta de la cultura grecolatina, en esta etapa los progresos materiales son cada vez más una prioridad, sobre todo considerado por los comerciantes, que habían prosperado a partir de los lazos comerciales que se fueron formando desde la parte final de la Edad Media, así, los avances técnicos y científicos se abren camino, cada vez más a prisa.

Otro invento que nos ejemplifica el uso de la electricidad fue el ferrocarril eléctrico, mostrándonos cómo en Londres marchó separadamente para que la circulación pudiera ser más numerosa y facilitar las paradas; se señala que el ferrocarril era de acero y de madera, sus ruedas estaban movidas por una máquina: «dinamo-eléctrica puesta en el centro del vagón que recibía la corriente eléctrica por un rail conductor. Los extremos de cada carruaje formaban los compartimientos que eran de dos clases y estaban a 22 centímetros del suelo. En los extremos de la línea los vagones giraban sobre plataformas para cambiar de vía»⁷ (ILUSTRACIÓN ARTÍSTICA 1883: 22).

Imagen 5



Fuente: (ILUSTRACIÓN ARTÍSTICA 1883: 22).

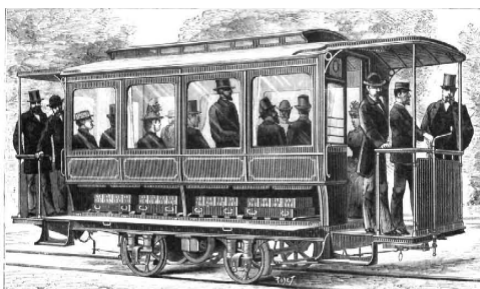
Otro ejemplo es el carruaje eléctrico de Bruselas, que utilizó el sistema Julien, cada carruaje se utilizó como automóvil, y llevó consigo los acumuladores y el motor que le imprime movimiento. Los acumuladores están colocados debajo de las banquetas del carruaje:

«El peso total de las 8 cajas llenas de líquido es de 1,100 kilogramos, y con los 96 acumuladores se puede obtener una velocidad de 25 kilómetros por hora. El tranvía, sin viajero, pesa 5,370 kilogramos y tiene capacidad para 16 personas en el interior y

⁷ Véase imagen 5.

once en cada una de las plataformas, si bien creemos que son muchos viajeros para tan pequeñas plataformas; esto se consigue con mucha facilidad por medio de un engrane y de un espolón colocados sobre la manivela que no permite que se mueva el eje, sino cuando está en el botón de reposo. Y como hay un solo manubrio en cada coche ha desaparecido toda posibilidad de peligro» (ILUSTRACIÓN ARTÍSTICA 1886: 308).

Imagen 7



Fuente: (*Ilustración Artística* 1886: 308).

Por otra parte, estuvieron los tranvías eléctricos, como el de París, que funcionaba entre la Magdalena y el suburbio Leváltois-Perret. Debajo del coche iba colocado un motor eléctrico del sistema Siemens, el movimiento se transmite a las ruedas por medio de una cuerda sin fin y de un engranaje que reduce la velocidad. El coche podía:

«transportar 50 viajeros. La energía eléctrica necesaria la proporcionan 108 acumuladores, sistema Faure Sellon-Wolckmará placas gemelas, de 15 kilogramos de peso, o sea un total de 1620 kilogramos para toda la batería. Un conmutador especial puesto al alcance del conductor permite hacer cuatro empalmes distintos, según la fuerza que se haya de gastar; a este efecto, los

acumuladores están repartidos en cuatro grupos que pueden ser empalmados en las formas siguientes; 4 en cantidad, 2 en cantidad y en tensión, 3 en tensión y 1 en cantidad con uno de los grupos precedentes y 4 en tensión»⁸ (*Ilustración Artística* 1890: 430).

Electricidad, comunicaciones y guerra

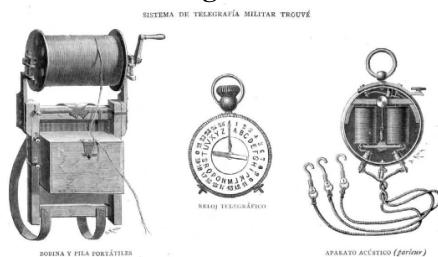
Como último ejemplo, la electricidad dio un gran impulso a las actividades de guerra ya que la utilización de la telegrafía eléctrica en las operaciones militares muestra el tendido de hilos, colocación de postes e instalación de estaciones. La operación de desenrollar y tender los hilos se suele hacer automáticamente y se explica que es a través de:

«Un torno puesto en movimiento por las ruedas va soltando el hilo a medida que el carro avanza. Los carruajes ingleses destinados a los telégrafos de campaña tienen dos hileras de tres carretes de hilo que giran por medio de poleas cuyo eje está en comunicación con uno de los del vehículo. Estos carretes están colocados a la zaga; en la parte anterior del carro hay unas cajas que contienen la pila, el parleur y el galvanómetro; por último, en el espacio longitudinal comprendido entre las dos filas de carretes se acondicionan 20 postes ligeros de hierro formados de partes que encajan unas en otras, y que se sacan como los tubos de un antejo de larga vista cuando hay que plantarlos en el terreno»⁹ (*Ilustración Artística* 1884: 300).

⁸ Véase imagen 7.

⁹ Véase imagen 8.

Imagen 8



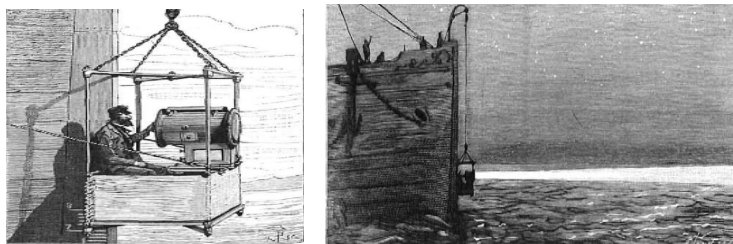
Fuente: (*Ilustración Artística* 1884: 300).

De igual forma la luz eléctrica ayuda a realizar los sitios de reconocimientos terrestres o marítimos, pero también ayudó a transmitir señales convenidas de antemano o para facilitar los reconocimientos y operaciones nocturnas, medios basados principalmente en el uso de la luz eléctrica. En 1868 se iniciaron ensayos a bordo de los buques de guerra a fin de utilizar dicha luz para evitar los choques tan frecuentes en el mar, ensayos cuyo buen resultado indujo a la mayor parte de las naciones marítimas a instalar dicha luz a bordo de los mejores barcos de sus escuadras. Los generadores eléctricos empleados con tal objeto son por lo común máquinas Gramme, movidas por motores Brotherhood, y los proyectores de luz los de los sistemas Sautter y Lemonnier, Mangín o Siemens. (ILUSTRACIÓN ARTÍSTICA 1884: 287).

El alumbrado eléctrico de los buques de vapor se generaliza cada vez más, pudiendo asegurarse que no se construye hoy un solo *paquebot* o buque de guerra en el cual no se instale el alumbrado eléctrico en todas sus partes. Esta aplicación ha exigido, naturalmente, un material apropiado en particular. Las máquinas son de cuatro o seis polos y suelen dar de 65 a 70 volts y una intensidad variable, según la importancia del buque y de su alumbrado. Por otra parte, como la máquina está colocada hacia el centro del buque y la canalización no se extiende, en su *maximum*, a más de unos sesenta metros por cada

lado, dicho potencial es suficiente para asegurar una buena distribución, sin recurrir a conductores de sección exagerada. En muchos buques la instalación admite dos máquinas, 64 dinamo-eléctricas y dos motores, absolutamente distintos en previsión de toda eventualidad, teniendo cada una de las primeras fuerzas suficientes para el alumbrado completo. Estas instalaciones volantes que familiarizan al personal de las compañías marítimas con la luz eléctrica, contribuirán sin duda alguna a la transformación en el alumbrado de los buques que aún no tienen la electricidad a bordo en estado permanente¹⁰. (ILUSTRACIÓN ARTÍSTICA 1888: 63).

Imagen 9



Fuente: (*Ilustración Artística* 1888: 63).

Reflexión

Como reflexión final se puede señalar que la modernidad a través de los distintos inventos eléctricos proveyó a la sociedad burguesa europea una nueva forma de vida y que gracias a la divulgación de la revista *Ilustración Artística* podemos darnos cuenta de los adelantos científicos. Debe señalarse de igual forma que, gracias a los descubrimientos de ingenieros e inventores, las ciudades se modernizaron cuando la electricidad iluminó sus calles y sus espacios de esparcimiento, cuando con la

¹⁰ Véase imagen 9.

electricidad y el diseño de nuevas máquinas de locomoción permitió a las personas trasladarse con mayor rapidez y comodidad.

Referencias

DAZA Humberto, *La sociedad moderna*. Revista venezolana de Economía y Ciencias Sociales, vol. 16, núm. 2, mayo-agosto, 2010, pp. 61-83, Caracas. (http://lartnouveau.com/belle_epoque/paris_expo_1889.htm)

Fuente hemerográfica

Ilustración Artística. Barcelona 22 de enero de 1882, Número 4 Año 1, Regalo a los señores suscritores de la Biblioteca Universal Ilustrada.

Ilustración Artística. Barcelona 12 de marzo de 1883, Número 63, Año II, Regalo a los señores suscritores de la Biblioteca Universal Ilustrada.

Ilustración Artística. Barcelona 10 de noviembre de 1890, Número 463, Año IX, Regalo a los señores suscritores de la Biblioteca Universal Ilustrada.

Ilustración Artística. Barcelona 7 de mayo de 1883, Número 71, Año II, Regalo a los señores suscritores de la Biblioteca Universal Ilustrada.

Ilustración Artística. Barcelona 15 de noviembre de 1886, Número 255, Año V, Regalo a los señores suscritores de la Biblioteca Universal Ilustrada.

Ilustración Artística. Barcelona 15 de diciembre de 1890, Número 468, Año IX, Regalo a los señores suscritores de la Biblioteca Universal Ilustrada.

Ilustración Artística. Barcelona 24 de marzo de 1890, Número 430, Año IX, Regalo a los señores suscritores de la Biblioteca Universal Ilustrada.

Ilustración Artística. Barcelona 25 de agosto de 1884, Número 139.

Ilustración Artística. Barcelona 1 de septiembre de 1884, Número 140, Año III, Regalo a los señores suscritores de la Biblioteca Universal Ilustrada

Ilustración Artística. Barcelona 13 de febrero de 1888, Número 320, Año VII, Regalo a los señores suscritores de la Biblioteca Universal Ilustrada.

Ilustración Artística. Barcelona 12 de marzo de 1882, Número 11, Año 1, Regalo a los señores suscritores de la Biblioteca Universal Ilustrada.

Ilustración Artística. Barcelona 18 de marzo de 1889, Número 377, Año VIII, Regalo a los señores suscritores de la Biblioteca Universal Ilustrada.

Ilustración Artística. Barcelona 10 de noviembre de 1890, Número 463, Año IX, Regalo a los señores suscritores de la Biblioteca Universal Ilustrada.

Ilustración Artística. Barcelona 24 de marzo de 1890, Número 430, Año IX, Regalo a los señores suscritores de la Biblioteca Universal Ilustrada.

Cultura notarial y práctica testamentaria en la Puebla decimonónica

Mayra Gabriela Toxqui Furlong¹
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP

La “disposición de última voluntad” conocida como testamento, es una práctica poco ejercida entre la sociedad mexicana². Hace tan solo cinco lustros que la Secretaría de Gobernación Federal, en conjunción con el notariado mexicano, inició la campaña denominada *Septiembre mes del testamento*. Desde 2003 los integrantes de los colegios de notarios de cada entidad federativa mexicana acordaron, que en dicho mes cada notaría ampliaría horarios de atención, ofrecería asesoría jurídica, y especialmente, reduciría costos, todo ello con la finalidad de «promover en favor de todos los mexicanos el otorgamiento del testamento y contribuir a una cultura de previsión, de certeza y seguridad jurídica en el derecho a heredar» (SEGOB). Acorde con esa intención, las campañas publicitarias han realizado su promoción con las siguientes leyendas «evita problemas a tus seres queridos» o «hereda todo, menos broncas». En el año 2018, en la entidad federativa de Puebla se extendió un mes más la campaña para elaborar testamentos a un menor costo que en el resto del año con la finalidad de eliminar el mayor obstáculo para hacer testamento.

Dilucidar el por qué el Estado mexicano decidió hasta el siglo XXI fomentar la cultura testamentaria para que los propietarios dispongan de sus bienes más allá de su muerte es tema de una investigación futura. En este texto se comparten

¹ Dra. en Historia, correo: toxfur@yahoo.com

² El 4 de septiembre de 2018 se publicaba en el periódico de circulación nacional *Reforma*, que el 95% de la población mexicana que estaba en edad de otorgar testamento aún no lo había hecho, por lo que era necesario fomentar la cultura testamentaria.

algunas reflexiones sobre la práctica testamentaria en el México decimonónico. Para ello, en una primera parte, se abordan aspectos generales sobre el testamento público como su definición, características y ante que funcionarios se otorgaba. Finalmente, en la segunda parte se analizan los testamentos elaborados, principalmente, por mujeres en 1862, año de la segunda intervención francesa a México, esto con la finalidad de destacar el papel de las mujeres en la trasmisión de bienes en la Puebla del siglo XIX.

La disposición testamentaria ante notario

En la formación del estado mexicano del siglo XIX intervinieron diferentes procesos que concluyeron en el establecimiento de una «nueva nación liberal moderna», esto significó la sustitución de la república corporativa que se había conformado a lo largo de la primera mitad de la centuria, tras el fracaso de la monarquía constitucional de Iturbide y la promulgación de la primera Constitución Mexicana en 1824 (LEMPÉRIÈRE A. 2003: 318-330). La estructura sociopolítica y cultural de antiguo régimen no desapareció solo por el hecho de que México consiguiera su independencia de España. La transformación política implicó realizar cambios en el resto de los ámbitos de convivencia socioeconómica; y lo primero que hicieron los liberales una vez en el poder fue emitir leyes y decretos que minaran la existencia de la sociedad corporativa hasta disolverla, al menos legalmente. Entre esa legislación se encuentra la secularización de cementerios y del matrimonio o la creación del Registro Civil, pero sobre todo la desamortización de bienes de corporaciones civiles y religiosas expedida en 1856.

Como se sabe durante las primeras décadas del México independiente la legislación vigente de la época virreinal continuó aplicándose. Esta situación se presentó en gran parte porque los esfuerzos legislativos se concentraron, primero, en aspectos constitucionales, y en segundo término en cuestiones administrativas y de justicia, dejando de lado los asuntos de

derecho civil, que no estuviesen relacionados con la igualdad de los ciudadanos (GONZÁLEZ M.D.R. 1988: 14).

Las nuevas normas que reglamentarían las relaciones familiares y contractuales se fueron decretando paulatinamente hasta conformar el primer Código Civil Mexicano. Antes de su promulgación, en 1870, las relaciones de propiedad y de familia se regularon por los preceptos jurídicos aplicados en la época novohispana, siempre que no contradijeran lo establecido en la Constitución o en las leyes que se expedían. En el artículo 74 de la *Ley de sucesiones por testamento y ab-intestato*, decretada el 2 de mayo de 1857, se estipuló que «todo lo concerniente a las formalidades con que se hayan de otorgar los testamentos [...] se decidirá con arreglo a las vigentes, al tiempo de su promulgación» (DUBLÁN M. - LOZANO J. M. 1876: 448). De ahí que no se registre ruptura cultural en cuanto a la omnipresencia divina en la forma de iniciar los testamentos, al menos hasta antes de promulgarse el Código Civil. Los testadores hacían un reconocimiento explícito de Dios como legislador supremo³, y se declaraban confesos de la religión católica por lo que encomendaban su alma a la Virgen María y a otros Santos, este aspecto se observa tanto en los testamentos novohispanos como en los de las primeras décadas del México independiente.

Al respecto se pueden comparar los formularios de testamentos publicados en el siglo XVI (YROLO N. D. 1996: 170-172) o los utilizados a principios del siglo XIX (VIDAURRI-ARÉCHIGA J. E. 1998: 69-71) con los resguardados en diferentes archivos notariales del país. Para el caso de la ciudad de Puebla transcribimos el inicio de dos disposiciones testamentarias otorgadas durante la primera mitad del siglo XIX, en el primero de 1800 se observa el profundo apego a las creencias religiosas; en tanto, en el segundo caso, que corresponde a 1855, se percibe

³ Rasgo sociocultural que también puede observarse en las constituciones, tanto nacionales como estatales. Por ejemplo, en la Constitución Política del Estado Libre de Puebla de 1824 se lee al principio «En el nombre de Dios Todopoderoso autor sapientísimo y supremo legislador de la sociedad».

un menor grado de devoción en la testadora ya que destaca la ausencia de abogados espirituales.

«En el nombre de Dios nuestro señor trino y uno todo poderoso, amén: Notorio, y manifiesto sea a los que el presente vieren como yo Doña Gertrudis de Velasco y Magro, hija legitima de legitimo matrimonio de Don Francisco Velasco y Doña Laura Magro, mis padres y señores difuntos, vecinos que fueron de esta ciudad, de donde originaria: Estando enferma en cama del accidente que Dios Nuestro señor ha sido servido enviarme; pero en mi libre juicio, cumplida memoria y entendimiento natural, de que rindo a la Majestad Divina las más expresas gracias y alabanzas [...] creyendo, como firme y verdaderamente creo, el Augustísimo misterio de la sacro santa e individua Trinidad [...] en cuya fe y creencia he vivido y protesto vivir y morir, eligiendo como lo hago por mis abogados e intercesores a la soberana reina de los Ángeles y de los hombres María Santísima Madre Admirable de Dios Nuestro Señor [...] al gloriosísimo patriarca señor San José [...] Santo Ángel de mi guarda, santos de mi devoción y de mi nombre y demás moradores de la celestial Jerusalén [...] Otorgo que procedo a hacer mi testamento, ultima y final disposición en la manera siguiente [...]» (AGNEP-P, notaría 1)⁴.

«En el nombre de Dios todopoderoso. Amen. Sea notorio a los que el presente vieren, como yo la señora Doña Ana Guzmán de Vasconcelos, hija legítima de don Miguel Guzmán y de Doña María Dolores Peláez, difuntos, originaria de Mejico y vecina de esta ciudad, estando enferma y temerosa

⁴ Testamento otorgado el 14 de enero de 1800.

de la muerte, previa la protesta de la fe y de los divinos auxilios, hago y ordeno mi testamento, de la manera siguiente = Encomiendo mi alma a Dios que la redimió con su preciosísima sangre; y falleciendo mi cuerpo se sepultara donde y como disponga el señor presbítero Don Diego José Quijano y Pantiga [...]» (AGNEP-P, notaría 2)⁵.

En el año de 1859, bajo administración juarista, se estableció en México la separación entre la Iglesia y el Estado. Esto significaba la separación absoluta de asuntos religiosos de los propiamente civiles, de los que a partir de ese momento se encargaría el Estado mexicano. Sin embargo, la alusión a la presencia divina al iniciarse la última disposición testamentaria se siguió aplicando para los católicos; ya que por un lado, los cambios en la sociedad no se dan por decreto, y por otro lado, no estaba legalmente prohibido hacer profesión de fe, al menos en los instrumentos de testamento. Por ejemplo, encontramos en el año de 1864 en la ciudad de Puebla de Zaragoza:

«En el nombre de Dios Todopoderoso Amen. Notorio y manifiesto sea a los que el presente vieren como yo Don Mariano Vargas de cincuenta y cinco años de edad de esta vecindad hijo legítimo de Don José Antonio Vargas y de Doña Apolonia Jiménez difuntos: estando enfermo y temeroso de la muerte, implorando los divinos auxilios para el último instante; hago y ordeno mi testamento de la manera siguiente = Lo primero encomiendo mi alma a Dios y en falleciendo ordeno que mi cuerpo sea sepultado en el lugar que parezca a mis albaceas sin pompa ni aparato alguno [...]» (AGNEP-P, notaría 5)⁶.

⁵ Testamento otorgado el 5 de septiembre de 1855.

⁶ Testamento otorgado el 17 de septiembre de 1864.

Este hecho demuestra la costumbre en la redacción notarial, pero también hace evidente un rasgo cultural de la sociedad poblana del siglo XIX: su enraizado fervor religioso. No obstante, la situación cambió radicalmente a partir de la década de 1870 cuando en este tipo de disposición desapareció toda alusión a la presencia divina, rasgo que se ha identificado como «secularización del testamento» (TOXQUI-FURLONG M.G. – GAMBOA-OJEDA L. – SANTIBÁÑEZ-TIJERINA B.E. 2015: 99-102). Más tarde, en 1882, se divulgó la redacción para cualquier testamento público abierto utilizando el siguiente formato: «En la ciudad de Méjico, a tales horas de tal día, mes y año, presente ante mí el suscrito notario y los testigos que al fin se expresarán, en la casa de su morada [...]» (POULET Y MIER C. 1882: 161). La aplicación de dicho texto se observa en Puebla al año siguiente:

«En Puebla de Zaragoza a tres de abril de mil ochocientos ochenta y tres y ante mí en el oficio público número seis de esta ciudad y ante los testigos que al fin se expresaran ordeno mi disposición testamentaria en la forma siguiente: Primera. Expreso llamarme José María Espinoza y Bandini, natural y vecino de esta ciudad [...]» (AGNEP-P, notaría 6)⁷.

En el caso de quienes profesaban religión diferente a la católica, se advierte la exclusión de Dios como testigo, sus testamentos inician con el nombre del testador y datos personales para después pasar a declarar las disposiciones respecto a su cuerpo y bienes. El caso de Jorge Berkenbusch es emblemático ya que se trata de un personaje que había logrado relacionarse con la elite poblana, a pesar de no haber contraído matrimonio con mexicana. Aspecto que seguramente consiguió por su cargo diplomático de vicedónsul de Prusia en la ciudad de Puebla, pero también por su prestigio como comerciante que sostenía mediante sociedad con su hermano Luis, en la firma

⁷ Testamento otorgado el 3 de abril de 1883.

denominada «Jorge Berkenbusch y Cía.», que abarcaba varios rubros, desde ropa, trigo y madera hasta bienes inmuebles (ROJAS-MARÍN A. L. 2011: 89, 117). Su testamento otorgado en 1862 –antes de contraer nupcias en Alemania con Julia Isenberg Krauch– (ROJAS-MARÍN A. L. 2011: 118), empieza de la siguiente manera:

«Digo yo, Jorge Berkenbusch, natural de Einbeck en el reino de Hannover, vecino de esta ciudad, de edad de cuarenta y un años, soltero, hijo de Don Enrique Berkenbusch y de doña Cristina Machensen, difunto aquel y viva ésta, de religión protestante, y en la actualidad desempeñando el vice-consulado de Prusia, en esta misma ciudad [...]» (AGNEP-P, notaría 8)⁸.

Procedamos a señalar algunas características jurídicas del testamento. A fines del siglo XVIII el testamento era considerado como «una legítima determinación de nuestra voluntad, con que disponemos para después de nuestra muerte, de nuestra hacienda, bienes, y derechos con institución directa de heredero» (MURILLO VELARDE P. 1790: 1). Concepto que no difiere del que se utilizaba en textos especializados de difusión jurídica del siglo XIX, donde era definido como «la legítima determinación de nuestra voluntad por cuyo medio disponemos para después de nuestra muerte, de nuestros intereses, derechos y acciones» (MARTÍNEZ V.J. 1856: 45), o «la declaración legal que uno hace de su última voluntad, disponiendo de sus bienes para después de su muerte» (ROA BÁRCENA R. 1869: 8). En tanto en el artículo 3374 del Código Civil de 1870 era considerado como «el acto por el cual una persona dispone para después de su muerte de todos sus bienes o de parte de ellos». En resumen, el testamento era considerado un acto legal por el cual las personas podían disponer de su propiedad más allá de su muerte. Por ello es que se requería de la presencia de testigos y,

⁸ Testamento otorgado el 9 de abril de 1862.

en el caso particular de los testamentos públicos abiertos de un escribano o notario.

Hacia fines del siglo XVIII se consideraba la existencia, básicamente, de dos tipos de testamento el abierto y el cerrado. En los testamentos *in scriptis* o cerrados se requería de la presencia de siete testigos y un escribano así como de sus firmas en la cubierta, incluyendo la del testador y el signo de escribano. Se debían escribir sobre pliegos sellados y cuando se escribiesen en papel común, después de abierto debía el escribano transcribirlo en papel sellado. En el testamento abierto de esa época el testador declaraba su voluntad ante escribano y tres testigos, estos últimos debían ser vecinos del lugar donde se levantaba el documento (MURILLO VELARDE P. 1790: 1-3).

En la segunda mitad del siglo XIX en cuanto a la forma se reconocían dos tipos de testamentos, el público o privado. El testamento público era el único que se otorgaba ante notario, además en el acto debían participar testigos idóneos y el documento debía redactarse en papel sellado o con uso de timbres, de acuerdo con la época. El testamento privado era aquel que precisamente prescindía de la presencia del notario y podía o no extenderse en papel sellado y forzosamente debía ser abierto. En tanto los testamentos públicos podían ser abiertos o cerrados; eran abiertos cuando el testador manifestaba su voluntad ante las personas que debían autorizar el acto; y cerrado cuando el testador sin revelar su voluntad, manifestaba que su voluntad se hallaba en el pliego presentado a las personas que debían autorizar el acto (DUBLÁN M. – LOZANO J.M. 1876b: 428-429). El 1 de agosto de 1887 se ordenó sancionar al notario que no cumpliera con el artículo 3765 del Código Civil, el cual les obligaba a informar a los interesados de la existencia de testamentos cerrados (citado por VÁZQUEZ ARRIOLA N. 1962: 123), esto para evitar la pérdida de sucesión de bienes por desconocimiento.

La última disposición sobre bienes debía elaborarse por el propietario. De esta forma, el testador solo podía encargar a un tercero la distribución –que no la decisión–, de las cantidades de

sus bienes que dejaba a determinadas personas como parientes, pobres, o huérfanos, así como a establecimientos públicos o de beneficencia. La última voluntad debía ser entregada al notario u otorgarse en su presencia, ya que dicho funcionario estaba investido de fe pública y por tanto otorgaba certeza jurídica a los involucrados en los diferentes contratos o escrituras que se realizaban ante su presencia; en gran parte porque otorgaba y otorga los testimonios necesarios para proteger diversos derechos como el de propiedad, de familia y de sucesión. El reconocimiento a la institución del notariado latino se debe a que el notario es considerado «un profesional del derecho que realiza una función pública; escucha a las partes, interpreta su voluntad, examina la legalidad de los títulos y capacidad de las partes, redacta el instrumento, lo lee, lo explica, lo autoriza y reproduce» (PÉREZ-FERNÁNDEZ DEL CASTILLO 1983: 17-19).

Es importante mencionar que el testamento se encuentra estrechamente relacionado con los derechos de propiedad, dado que son estos los que se transmiten de manera voluntaria al ejercer la capacidad de testar (herencia testamentaria). En aquellos casos donde no se testó, la ley se encargaba de decidir sobre el destino de los bienes del difunto (herencia legítima), respetando en este caso y en primer lugar los derechos del cónyuge, de parientes tanto ascendientes como descendientes (EXPOSICIÓN 1871: 513).

Dado que la herencia era «la sucesión en todos los bienes del difunto y en todos sus derechos y obligaciones, que no se extinguen por la muerte», a lo largo de los artículos del libro cuarto sobre sucesiones del Código Civil Mexicano de 1870, se detallan las condiciones y excepciones sobre cómo se hereda y cómo se realizaban las adjudicaciones de bienes, incluyendo por supuesto lo relativo al testamento.

Los testamentos de mujeres en Puebla

Los testamentos son una fuente importante para conocer las relaciones familiares, que permitan reconstruir redes sociales a partir de los vínculos de sangre, compadrazgo y de amistad que

se observan no sólo en la mención de los herederos, legatarios, albaceas o curadores sino también en la participación de los testigos. Esto porque los testamentos no sólo son testimonios de la transmisión de bienes materiales sino de tradiciones, roles y estrategias familiares.

En la última disposición, el testador hace alusión a su estado civil tanto actual como pasado, hace declaraciones sobre su ascendencia, así como el número de hijos legítimos e ilegítimos o el reconocimiento de hijos concebidos fuera de matrimonio. También pueden proporcionar información sobre el estado civil de los hijos cuando estos son mayores de edad en el momento de testar, lo que permite avanzar en la reconstrucción genealógica. Por ejemplo, María Luisa Luna de Vargas en su disposición testamentaria hizo toda una relación de su descendencia hasta llegar a la tercera generación, es decir, mencionó a sus nietos:

«Declaro que en dicho matrimonio tuvimos y procreamos por nuestros hijos a Doña María de la Luz que falleció siendo casada, a Don Miguel como de cincuenta años de edad, a Doña Ana María que también falleció siendo casada sin dejar sucesión, a Don Gerónimo mayor de cuarenta años casado con Doña Josefa Gutiérrez a Don Manuel y Don Antonio que fallecieron solteros, y sin dejar sucesión a Don Domingo como de treinta y ocho años casado con Doña Gabriela Palmeros a Doña Antonia como de treinta y tres doncella; y a Doña María Ignacia mayor de treinta años casada con Don José María Fuentes = Declaro que mi hija la mayor Doña María de la Luz Vargas fue casada con Don José de la Luz Sánchez Irala y habiendo fallecido ambos dejaron por sus hijos y nietos míos a Doña Joaquina de veintinueve años, Doña Josefa de veintisiete Don José María Fidencio de veinticinco y Doña María de Jesús Sánchez Irala y Vargas de veintitrés. Que

dichos padres de los expresados mis nietos recibieron la parte de herencia que les correspondió de los bienes que dejó el citado mi esposo y que los cuatro referidos mis nietos han permanecido a mi lado menos Doña Josefa que se separó cuando caso con Don Juan Domínguez» (AGNEP-P, notaría 5)⁹.

En cuanto a los bienes, además de cuantos, su valor y de qué tipo, los testamentos llegan a proporcionar información sobre cómo se obtuvieron, así como el reconocimiento de deudas o deudores que se tenían al momento de testar. En algunos casos la disposición de bienes consideraba imágenes religiosas y ropa. En el caso de María Antonia Domínguez viuda de Tomás Macías, ésta declaró en su testamento haber entregado a sus hijos algunas de esas piezas:

«Declaro haber hecho donación inter-vivos a mis repetidos hijos de las frioleras siguientes. A mi hija Ana un ropero madera fina con su espejo pues aunque se considera en los inventarios es mi voluntad separarlo: además de una medalla de oro con la efigie de nuestra señora de los Ángeles. A mi hija Josefa un niño Dios con todas sus alhajas nicho y demás adornos, y un anillo de diamantes. A mi hija Francisca, una niña con sus alhajas nicho y demás adornos y un anillo de diamantes. A mi hijo Rafael un Santo Cristo de yeso o cartón y un cuadro de la Dolorosa, cuya parte a que tengan derecho se compensará de mis mismos bienes. A mi huérfana Brígida dejó toda la ropa que haya sido de mi propio uso» (AGNEP-P, notaría 8)¹⁰.

⁹ Testamento otorgado el 31 de mayo de 1862.

¹⁰ Testamento otorgado el 7 de abril de 1862.

Un ejemplo de herencia monetaria recibida de un pariente presbítero lo proporciona el testamento de Micaela Maldonado viuda de Agustín Porras:

«Tercero. Declaro que estos consisten [bienes] en parte de los muebles y menaje de la casa en que habito y es la número seis calle de Victoria de lo cual tienen conocimiento mis hijos que adelante mencionare, en una cantidad de pesos que recibí por herencia de mi finado hermano el presbítero don Manuel Maldonado, que obra en poder del albacea de este, que lo es, Don Juan Zarzosa, quien me ha satisfecho y satisface mensualmente diez pesos por rédito de aquella, como consta de los recibos que son en su poder, de lo cual están instruidos mis ya dichos hijos» (AGNEP-P, notaría 7)¹¹.

En tiempos difíciles, aun de guerra, las actividades cotidianas continúan. Un ejemplo es lo que vivió la ciudad de Puebla en el año de 1862, cuando tuvo que declararse en estado de sitio (3 de enero) después de que se rompieron los Tratados de la Soledad y el ejército francés avanzó desde Veracruz hacia la capital de la joven república mexicana para invadirla por órdenes de Napoleón III. En ese año de 1862 se otorgaron 1033 escrituras ante las diez escribanías existentes en la ciudad de Puebla¹². De esas escrituras 30 eran testamentos, los que quedaron registrados sólo en cuatro escribanías (las número 1, 5, 7 y 8). De las 30 disposiciones testamentarias 18 fueron de varones y 12 de mujeres, es decir, 60 y 40%, respectivamente. Entre los testadores destacan dos extranjeros Jorge Berkenbusch

¹¹ Testamento otorgado el 8 de marzo de 1862.

¹² Es importante señalar que, en febrero de 1864 los escribanos públicos adquirieron, bajo el Segundo Imperio Mexicano, la denominación de notarios y las que antes fueran escribanías u oficios públicos pasaron a llamarse notarías; denominación que se conservó a partir de la República Restaurada (1867).

(originario del reino de Hannover y vicecónsul de Prusia) y Manuel Pelaez, súbdito español. Además de tres presbíteros: Esteban García, Florencio Ruiz y, Francisco Cabo y Llave.

El alto porcentaje de testamentos de mujeres destaca su participación activa en la disposición de bienes para después de la muerte. En lo que respecta al estado civil de las testadoras en ese año de 1862, tres eran doncellas (María Guadalupe Ramírez, Mariana Domínguez Enchia y Francisca Limón); cuatro casadas (Rafaela Suárez, María Juana Trujillo y Flores, Coleta Calderón, y María Antonia Micieses); y cinco viudas (María de la Luz Domínguez, Dolores Ponce, Micaela Maldonado, María Antonia Domínguez y María Luisa Luna). En cuanto a sus edades todas eran mayores de edad, esto es acorde con la legislación vigente, dado que los menores de edad no podían disponer de sus bienes al menos que hubiesen sido enajenados de la minoría de edad por contraer nupcias. De las doce testadoras, tres no manifestaron su edad y tampoco dijeron ser mayores de edad como si lo hicieron cuatro de ellas, dos tenían más de 60 años, una 50, una 48 y una 26. En su mayoría presentaban problemas de salud, seis declararon estar «enfermas», pero tres más dijeron estar «enferma en cama», una no hizo declaración al respecto y dos más estaban sanas, una de ellas afirmó estar «achacosa» y la otra gozar de «buena salud».

El ejercicio del derecho de las mujeres a disponer de sus bienes más allá de su muerte estuvo contemplado, al menos, desde fines del siglo XVIII. En los casos en que no se tuviese herederos forzosos, la testadora podía disponer de ellos a su placer; por ejemplo, el 17 de enero de 1862 María de la Luz Domínguez, natural de la ciudad de Puebla, hija legítima de Miguel Domínguez y de Mariana Domínguez, natural el primero de Veracruz y la segunda de Puebla, después de encomendar su alma a Dios y a diferentes santos, determinó que su «cuerpo hecho cadáver, se sepultará como y donde mis albaceas lo dispongan» y realizó la declaración de sus bienes «estos consisten en mi haber paterno que me pertenece de la hacienda de San Martinito y demás bienes que fueron de mi finado padre; y en

los que tenga en la testamentaría de mi difunto esposo Don Juan Campillo». Tras declarar que fue «casada y velada según el rito de nuestra Madre Iglesia con don Juan Campillo que es ya difunto, y que de nuestro matrimonio no tuvimos sucesión» procedió a disponer de sus bienes y nombrar albacea y curador para hijos menores –por los apellidos puede suponerse eran hijos de su marido o de algún familiar del mismo, pero que seguramente al haberlos criado, los consideraba como sus hijos–, así se lee:

«Es mi voluntad que, de lo que me pertenece o sea a mi favor en mandas forzosas, entierro, misas y cualesquiera gasto que tenga el carácter de común, se saque una quinta parte, y ella se distribuya por mitad, a mi nieta Cirina Valdez, y a mi ahijada Dolores Domínguez y Angón que actualmente viven conmigo. = Quiero que cuando haya fondos de que disponer se apliquen por mi intención cien misas, y desde luego cuando ya fallezca, nueve por descanso de mi alma = En el remanente de todos mis bienes, derechos y acciones, instituyo y nombro por mis únicos y universales herederos, a mis cuatro hijos llamados Don Félix que tiene treinta años de edad, Doña Soledad que cuenta veintiocho, Don Rafael que tiene diez y ocho y Doña Josefa que tiene diez y seis, los cuales se apellidan Campillo = No obstante que carezco de patria potestad para poder dejar nombrado curador a mis menores hijos y nieta, suplico al señor juez que conozca de mi testamentaría, le discierna el cargo de curador de los expresados a mi hijo don Félix Campillo = Nombro por mis albaceas testamentarios fideicomisarios y tenedores de bienes, a mi hijo don Félix Campillo y a don Manuel Cardoso y Gordillo para que mancomunados o cada uno por si pero siempre de acuerdo del otro, entren y se apoderen de mis

bienes luego que yo fallezca» (AGNEP-P, notaría 1)¹³.

Todos y cada uno de los testamentos de las doce mujeres –la mitad originarias de la ciudad de Puebla y la otra mitad de municipalidades en la entidad federativa poblana, pero todas vecinas de la ciudad de Puebla de los Ángeles–, tienen su peculiaridad. No obstante, el caso de Coleta Calderón llama la atención porque para evitar que su marido terminase de derrochar la herencia materna, que su padre le había entregado a su esposo para su administración, ordenó en su testamento que no se le diera el resto de su herencia, de esta forma protegería a su hijo quien apenas contaba con seis años, dado que ella se encontraba grave de salud «enferma en cama», y además su marido vivía con otra mujer. A continuación sus palabras al respecto:

«Declaro que estos [mis bienes] consisten en una parte pequeña a que ha quedado reducida el haber que me correspondió por la parte materna, por haberla disipado mi marido = Declaro que soy casada legítimamente con Don Miguel de la Fuente quien no trajo a mi lado capital de ninguna clase, y yo contaba con el haber que me correspondía por la parte materna que el señor mi padre le comenzó a entregar para que pudiese girarlo, y lo que hizo fue disiparlo, hasta el grado de haberme abandonado y seguir como hasta hoy sigue en público amancebamiento con otra mujer [...] Ordeno y es mi voluntad que el corto haber de la parte materna que aún existe en poder del señor mi padre por ninguna manera se lo entregue a mi marido porque sería tanto como quitárselo a mi hijo por la experiencia que desgraciadamente he adquirido de la disipación y mala conducta de su

¹³ Testamento otorgado el 17 de enero de 1862.

padre; sino que dicho haber se le conserve hasta que llegue a la mayor edad» (AGNEP-P, notaría 5)¹⁴.

Por su parte, María Juana Trujillo y Flores, originaria de Tepeji de la Seda y vecina de la ciudad de Puebla, renunció explícitamente en su testamento a los gananciales que le correspondían por su matrimonio con José Ignacio Martínez. Su argumento radicó en primer lugar en que ella no había aportado ningún capital ni antes ni después del matrimonio, en segundo lugar que no habían procreado hijos; pero sobre todo declaró que en los 38 años de matrimonio «he hecho a mis parientes diversos donativos y siempre he mantenido en mi casa a personas de mi familia y a algunas huérfanas por lo que creo que aun cuando haya algunos gananciales no tengo derecho a ellos». Pero que en caso de así considerarlo su esposo, y por no tener herederos forzosos, lo nombraba a él como único heredero (AGNEP-P, notaría 1)¹⁵.

Otra de las excepciones en cuanto a las características generales de las testadoras se observa en Rafaela Suárez y María Antonia Domínguez de Macías, quienes a pesar de gozar de buena salud, es decir, sin el temor de que la muerte las sorprendiera decidieron protocolizar su última voluntad. Rafaela Suárez nombró por herederos a sus hermanos. En tanto, María Antonia Domínguez, viuda de Tomás Macías, determinó que sus hijos recibieran su herencia por partes iguales. Rescatamos la parte correspondiente a la justificación de Rafaela Suárez en cuanto a la disposición de su patrimonio:

«Declaro que estos [bienes] consisten en la mitad de los gananciales que resulten en el caudal de mi marido don Ángel O’Farrill y además en trescientos pesos que este percibió luego que se celebró el matrimonio de una rifa de Nuestra

¹⁴ Testamento otorgado el 17 de junio de 1862.

¹⁵ Testamento otorgado el 28 de marzo de 1862.

señora de Loreto del citado pueblo de Ixtacuístla en que salí agraciada = Declaro ser casada legítimamente con don Ángel O'Farrill en cuyo matrimonio no hemos tenido hasta hoy sucesión alguna = Declaro que al contraer dicho matrimonio no llevamos a él ninguno de los consortes más bienes que los trescientos pesos de la rifa referida = Ordeno y es mi voluntad que a mi huérfano expuesto en mi casa a quien nombramos Jacobo O'Farrill de catorce años de edad se le den dos mil pesos por una sola vez y por vía de legado en consideración a su tierna edad y calidad de huérfano = Y en el remanente que quedare libre de todos mis bienes, deudas, derechos y acciones que me tocan y pertenecen y en cualquiera manera me puedan tocar y pertenecer, y en consideración a no tener herederos forzosos, nombro por mis únicos y universales herederos a Doña María Josefa, Doña Magdalena, Doña Guadalupe, Don Juan y Don Antonio Suarez mis hermanos todos mayores de edad, para que los que fueren los hayan y perciban por iguales partes con la bendición de Dios» (AGNEP-P, notaría 5)¹⁶.

Para terminar con las excepciones de estos doce testamentos otorgados por mujeres, mencionaremos el caso de María Antonia Micieses, originaria de San Martín Texmelucan, pero residente en la ciudad de Puebla, quien fue abandonada por su esposo Nicolás Victoria, mientras él regresaba a España –acompañado de sus bienes–, esto por la determinación que el gobierno mexicano tomó de expulsar a los españoles, leamos su testimonio:

¹⁶ Testamento otorgado el 24 de febrero de 1862.

«Declaro que estos [bienes] consisten únicamente en una Virgen de Nuestra Señora de los Dolores, una señora Santa Ana y una cabecita de Niño Dios las tres de bulto con sus correspondientes capelos, las dos primeras imágenes con sus puertecitas y un anillito la Virgen con su diamantito: un San Antonio, la conversión de San Pedro y San Pablo, alma de la Virgen y un Misterio, los cuatro de lienzo: cuatro tìbores, dos grandes y dos chicos y cosa de ciento ochenta pesos en numerario en poder de los señores Camacho en cuya casa me encuentro = Declaro que fui casada con Don Nicolás Victoria, de quien tenemos y ´procreamos por nuestro hijo legitimo a don Mariano Victoria y Micieses = Declaro que aunque tanto mi esposo como yo llevamos al matrimonio algunos bienes, los pertenecientes a mi marido se les llevó a España cuando la expulsión de españoles dejándome únicamente algunas alhajas y los bienes raíces de mi propiedad que se fueron consumiendo por manera que hoy no existe nada más que los que quedan relacionados» (AGNEP-P, notaría 5)¹⁷.

Entre las generalidades se observa que las mujeres viudas sin descendencia heredaron a sus ahijados o personas que estuviesen viviendo bajo su techo, en algunos casos se trababa de huérfanos, algo parecido a hijos adoptados o probablemente hijos del marido ya que al ser nombrados llevaban el apellido del cónyuge. Las casadas y viudas con descendencia nombraron por herederos a sus hijos en partes iguales y en caso de tenerlos también a sus nietos. Esta situación es acorde con la ley vigente en la época, ya que no se podía excluir a los herederos forzosos de obtener la herencia que la ley les otorgaba. Sin embargo, había un quinto de los bienes que el testador podía disponer a su

¹⁷ Testamento otorgado el 26 de noviembre de 1862.

placer siempre y cuando no contraviniera otra ley, por ejemplo, después de 1856, con la promulgación de la llamada Ley de Desamortización, ninguna corporación religiosa podía poseer ni administrar bienes raíces. Por su parte, las doncellas nombraron por sus herederos a familiares o personas de su confianza, por ejemplo Mariana Domínguez y Enchia «instituyo y nombro por mis herederas de lo que quede libre de todos mis bienes, deudas, derechos y acciones, a mi alma y a mi referida sobrina doña Cristina Villar y Domínguez» (AGNEP-P, notaría 8)¹⁸. En el caso de Francisca Limón, huérfana, criada por su tío el presbítero Carlos Pablo Limón, esta nombró por su único heredero a José Bernardo de la Barreda, quien era albacea de la testamentaria de su mencionado tío, bajo los siguientes términos:

«Realizados todos mis muebles su producto se invertirá en misas aplicadas en beneficios y sufragio de mi pobrecita alma. Mi ropa de uso se repartirá a los pobres ms necesitados, a elección de mi albacea. Y la casa que llevo indicada se la dejo, en el mismo estado que la poseo al señor don José Bernardo de la Barreda en recompensa de los muchos y buenos servicios que me ha prestado, desde el fallecimiento de mi repetido tío [...]» (AGNEP-P, notaría 1)¹⁹.

Reflexión final

El siglo XIX es una centuria de profundos cambios. Los relacionados con la legalidad se implementaron por decreto, pero su puesta en práctica, observable para el investigador a través de actos cotidianos de la población, se presentan como un largo camino, que en ocasiones transitó por veredas antes de continuar por la vía general trazada por la norma jurídica.

Al comparar las “últimas voluntades” entre los testadores de los últimos años novohispanos y los decimonónicos se

¹⁸ Testamento otorgado el 11 de septiembre de 1862.

¹⁹ Testamento otorgado el 6 de septiembre de 1862.

observa un pequeño, pero profundo cambio en la forma como se iniciaba este tipo de documentos. Esta transformación se suma a otras encaminadas a la secularización de la sociedad como lo fue la necesidad de los liberales mexicanos de convertir a los habitantes de la República en ciudadanos modernos, es decir, individuos libres, emancipados del pensamiento y comportamiento de la antigua sociedad corporativa. Entre esos cambios observamos la secularización del matrimonio, el establecimiento del Registro Civil (1859) y otras (leyes de Reforma) como la instauración del matrimonio como un contrato civil y la desamortización de bienes eclesíásticos, pero también la secularización del testamento, donde poco a poco disminuyeron las manifestaciones de confesión de fe religiosa, especialmente de la católica.

La participación de las mujeres en la trasmisión de bienes en Puebla y en un año complejo, por su ambiente bélico, es un aspecto que motiva a seguir rastreando sus disposiciones testamentarias a los largo del siglo XIX para hacer comparativos que nos permitan asegurar tendencias no tanto en la defensa de derechos de la mujer sino en la aplicación de los derechos que la ley mexicana les otorgaba. Finalmente es importante señalar que el estudio sobre la propiedad es un amplio tema, y que por ahora solo se mencionó la trasmisión de derechos de propiedad vía la herencia, pero que existen otros como la donación entre vivos o las compraventas, aspectos que hacen una invitación a seguir trabajando en los ricos testimonios históricos que resultan ser los protocolos o libros de notarías y a compararlos con archivos judiciales.

Archivos

AGNEP-P, Archivo General de Notarías del Estado de Puebla, notarías de la ciudad de Puebla.

Bibliografía

DUBLÁN Manuel - LOZANO José María, 1876, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas*

- expedidas desde la Independencia de la República*, Imp. del Comercio, México.
- EXPOSICIÓN, 1871, *Exposición de los cuatro libros del Código Civil del Distrito Federal y territorio de la Baja California que hizo la Comisión al presentar el proyecto al Gobierno de la Unión*, Imp. de E, Ancona y M. Peniche, México.
- GONZÁLEZ María del Refugio, 1988, *El derecho civil en México 1821-1871 (Apuntes para su estudio)*, UNAM, México.
- MARTÍNEZ Víctor José, 1856, *Compendio razonado del derecho de testar o sea: de los testamentos a la luz de la filosofía*, Tip. de Arango, Morelia, Michoacán.
- YROLO CALAR Nicolás de, 1996 [1605], *La política de escrituras*, María del Pilar MARTÍNEZ LÓPEZ-CANO (ccord.), UNAM, México.
- LEMPÉRIÈRE Annick, 2003, *De la República Corporativa a la nación moderna. México (1821-1860)* in Antonio ANNINO y François-Xavier GUERRA (coordinadores), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 316-346.
- MURILLO VELARDE Pedro, 1790, *Práctica de testamentos, en que se resuelven los casos más frecuentes que se ofrecen en la disposición de las últimas voluntades*, Imp. de los herederos de J. Jáuregi, México.
- PÉREZ-FERNÁNDEZ DEL CASTILLO, Fernando, 2002, *El notariado en el siglo XIX*, Porrúa, Colegio de notarios del Distrito Federal, México.
- POULET Y MIER Cristóbal, 1882, *Ligeras nociones sobre la profesión del notariado, arregladas a los códigos civil y de procedimientos civiles del Distrito Federal y de la Baja California*, Tip. de A. M. Rebolledo, Coatepec.
- ROA BÁRCENA Rafael, 1869, *Manual de testamentos y juicios testamentarios: obra escrita sobre las doctrinas de los mejores autores y arreglada a un plan sencillo y al alcance de todos*, Eugenio Maillefert, México.
- Rojas-Marín, Ana Luisa, 2011, *Del bosque a los árboles, miradas a los alemanes redidentes en la ciudad de Puebla: 1821-1910*,

- Dirección de Fomento Editorial, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- SEGOB, “Septiembre mes del testamento” en *Blog de la Secretaría de Gobernación*. Disponible en <https://www.gob.mx/testamento/articulos/septiembre-mes-del-testamento-122213> (consultado el 19-11-2018)
- TOXQUI-FURLONG, Mayra; GAMBOA-OJEDA, Leticia; SANTIBÁÑEZ-TIJERINA, Blanca Esthela, 2015, *La actividad notarial y el Archivo de Notarías de Puebla* in Josué Mario VILLAVICENCIO ROJAS y Blanca Esthela SANTIBÁÑEZ TIJERINA (coordinadores), *Acervos regionales en la construcción histórica*, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, pp. 87-111.
- VÁZQUEZ ARRIOLA Nicolás, 1962, “El notariado, su evolución histórica en el Estado de Puebla” en *Revista de derecho notarial mexicano*, Asociación Nacional del Notariado Mexicano, A.C., Vol. VI, Núm. 19, diciembre, pp. 94-130.
- VIDAURRI-ARÉCHIGA José Eduardo, 1998, *Compendio de escrituras, poderes y testamentos con otras curiosidades para gobierno de Escribanos, Alcaldes mayores y Notarios con el estilo forense y práctica que se acostumbra. Es perteneciente a Don Vicente Sánchez Rosales Rodríguez García*, Estudio introductorio de José Luis Lara Valdés. Universidad de Guanajuato, facultad de Derecho, México.

Justo Sierra, precursor del Modernismo

José Carlos Blázquez Espinosa¹
BUAP

I

Al pensar en Justo Sierra suele evocarse su pertenencia al grupo de los llamados “Científicos”, esa élite política y económica que acompañó a Porfirio Díaz en su largo periodo de gobierno. Se le recuerda por su libro, *Juárez, su obra y su tiempo*, publicado en 1906. Suele evocársele por su discurso en la inauguración de la Universidad Nacional de México durante las fiestas del Centenario de la Independencia, en 1910. De igual forma, se evoca su impulso a la imprescindible *Antología del Centenario*, de la que sólo se publicó la primera parte, pero que nos permite conocer, a través de la poesía, la sensibilidad de principios del convulso siglo XIX. Se suele tener presente, en fin, su amplia labor educativa, el difícil equilibrio que supo mantener en el mundo de una política sujeta a los intereses de una minoría privilegiada. Abogado de profesión (porque ese era el camino a las Letras), fue un polígrafo que incursionó lo mismo en el ensayo que en la creación literaria, en la escritura de textos históricos o en la labor legislativa.

No es improbable que ese 22 de septiembre de 1910, de cara al presidente Porfirio Díaz, cuando fue inaugurada la

¹ Maestro y Doctorante en Historia por el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades «Lic. Alfonso Vélaz Pliego». Profesor Investigador del Colegio de Historia, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, correo: jc_blazquez@hotmail.com.

Universidad Nacional (labor que le llevó casi tres décadas)², llegase a su memoria, fugazmente, el discurso que Gabino Barreda pronunciara 43 años antes, en 1867. El entonces introductor de la doctrina de Auguste Comte tenía 49 años. Frente al triunfal presidente de la República, Benito Juárez, Gabino Barreda pronunciaba su *Oración Cívica*, discurso en el que establecía la filosofía —el positivismo— que habría de amparar a quienes conducirían los destinos del país y que podría resumirse en esta frase: «La libertad como medio; el orden como base y el progreso como fin». Aunque de ella prevalecieran, en el posterior y largo periodo del porfiriato, sólo el orden y el progreso. Un orden aplicado a la mayoría empobrecida, y un progreso disfrutado sólo por una élite.

Justo Sierra había llegado a la ciudad de México en 1862, tenía 13 años. Si a Gabino Barreda le había tocado en suerte padecer la intervención norteamericana de 1847, así como la pérdida de medio país; a Justo Sierra le tocará la intervención francesa, el efímero imperio de Maximiliano, el triunfo de la República y el arribo de Porfirio Díaz al poder. No era casual que, frente al caos que las guerras de intervención e intestinas provocaban, Sierra se afiliase al positivismo; era la doctrina que parecía ofrecer una salida a los conflictos del país y de la que, acaso, empezaría a descreer en el último tramo de su vida. Justo Sierra, poeta en su juventud, nunca perdió su perspectiva humanista.

² Al respecto véase O' Gorman, Edmundo, *Justo Sierra y los orígenes de la Universidad de México 1910*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2010. En la obra del jurista e historiador podemos advertir el camino seguido por Justo Sierra desde el planteamiento inicial de impulsar la Universidad hasta la culminación de su obra en las fiestas del Centenario del Inicio de la Independencia. Advertimos, también, el descreimiento del Positivismo que se manifestará en la obra madura del maestro.

II

Justo Sierra Méndez nació en Campeche el 26 de enero de 1848. Sus padres fueron Justo Sierra O'Reilly y Concepción Méndez Echazarreta. Su padre fue un historiador, novelista y jurisconsulto de renombre. Los abuelos de Justo Sierra Méndez formaban parte de las familias pudientes de Yucatán. Justo tuvo dos hermanas —María Concepción y María Jesús— y dos hermanos —Santiago y Manuel José—. Poco sabemos de las hermanas y de Manuel José. Quienes han trascendido fueron Justo y Santiago. De Santiago, hermano menor, se sabe que a la edad de 30 años, cuando la vida le sonreía y seguía los pasos de su padre y de su hermano Justo —pues al igual que ellos había estudiado derecho, escribía poesía y había incursionado en el trabajo periodístico tanto en su tierra natal como en la capital misma—, se batió en duelo por “cosas del honor” con un militar de carrera de catorce años mayor que él: Ireneo Paz, abuelo de Octavio Paz. Era 1880. El duelo, se supo después, no tenía razón de ser. El infundio que lo provocó nunca había sido escrito por el joven Santiago. Otro había sido el poeta, Agustín Cuenca, que habría llamado “miserable” a Ireneo Paz (ignoramos si con razón y cuál). Las afrentas se lavaban con un baño de sangre. Fue el caso. Y el ingrato fin del hermano menor.

La formación recibida en casa haría de Justo Sierra una persona sensible. A su madre, siempre le profesó un cariño fervoroso, lo mismo que al malogrado Santiago. Agustín Yáñez señala que Justo Sierra O' Reilly «trasfunde en su hijo la emotividad poderosa; mas también la exigencia de una sólida, precisa, lógica objetividad» (SIERRA J. 1991:16). Su contacto con el francés fue muy temprano, y en sus años de formación de preparatoria estudió el griego y el latín. El inglés no le fue ajeno, lo que le permitió leer a poetas como Longfellow o Whitman, muy visitados en su tiempo.

Nada enriquece tanto el espíritu como el conocimiento de otras lenguas, escribió José Emilio Pacheco; y en efecto, al llegar a la capital de la República —cuando la pólvora de los cañones franceses se cebaba sobre la Angelópolis, tanto en 1862 como en

la resistencia del año siguiente—, se volvería un lector de las novedades en literatura francesa. Una invasión, ésta sí benéfica, de libros sería propiciada por el establecimiento, en 1864, del emperador Maximiliano.

París, escribió David Harvey, era la capital de la modernidad; ya antes Walter Benjamin lo había definido como «la capital del siglo XIX». La cuna de la revolución, de los derechos universales del hombre. El centro que irradiaba el cambio, que abandonaba el pasado y enfrentaba a la humanidad a un tiempo tanto al progreso como a un caos sin precedentes, el lugar que anunciaba el porvenir y cualquier cosa que esto significase. Pero la lengua francesa ya era familiar en el país, como lo señala el propio Justo Sierra a propósito de su prólogo a las poesías de Manuel Gutiérrez Nájera, a quien se acusaba de “francesismo”:

«En un estudio [...] el señor Menéndez y Pelayo reprocha a los novísimos poetas mexicanos su devoción [...] por la literatura francesa de cuño más reciente. Puede ser justo el reproche [...] El espíritu francés en literatura, por el asombroso poder de irradiación del genio de ese pueblo; por la similitud, permítaseme la palabra, de sus creaciones y transformaciones; por su ligereza misma; por el carácter de su gusto estético [...] ha sido el jugo nutritivo de las letras españolas en los últimos tiempos» (SIERRA J. 1991b: 405).

Lo cierto es que las novedades de la literatura gala llegaban sin premura, pero oportunamente a la capital mexicana. La literatura europea, y particularmente la francesa, transitaba en ese mediodía del siglo XIX del Romanticismo al Realismo; es decir, de la valoración del individuo, la exaltación de la subjetividad, la oposición a las normas clásicas, y el arrebató de la formación de naciones, a una valoración de la realidad misma sin maquillaje alguno, sin idealizaciones, a la identidad entre el personaje y el sujeto representado.

Entre los autores franceses del romanticismo que los mexicanos que podían hacerlo leían con fruición habría que citar a Víctor Hugo (1802-1885), Alfred de Musset (1810-1857), Alejandro Dumas (1802-1870) padre, y Alejandro Dumas, Hijo (1827-1895). Algunos de los autores franceses del realismo, Honoré de Balzac (1799-1850), Stendhal (1783-1842) y Gustave Flaubert (1821-1880) también eran leídos. A estas corrientes, sin que se pretenda un imposible corte abrupto, le habría de seguir el Naturalismo representado por Emile Zola (1840-1902), quien habría de influir en Federico Gamboa (1864-1939) tanto como el español Benito Pérez Galdós (1843-1920) lo haría en el zacatecano Victoriano Salado Álvarez (1867-1931)³.

III

El poeta Luis G. Urbina —quien contribuyó al lado de Pedro Henríquez Ureña y Nicolás Rangel a la manufactura de la *Antología del Centenario* y fue secretario particular de Justo Sierra cuando éste ocupaba la subsecretaría de Educación y Bellas Artes—, recuerda que en el despacho del maestro había: «Un retrato del viejo Hugo, y bajo el retrato, un hermoso bronce de la sublime Venus mutilada [...] y más arriba, sobre una repisa, como separados con veneración, cinco gruesos y rojos tomos: la obra entera del gran romántico francés» (URBINA L. G. 1923: 25). Tal su admiración por el autor de *Nuestra señora de París*.

A Justo Sierra le había tocado ser discípulo de Ignacio Manuel Altamirano, quien, pese a no formar parte de la Academia de Letrán se formaría, a su vez, con éstos⁴. Al triunfo

³ *Naná*, la célebre obra de Emile Zola, habría inspirado a Federico Gamboa la escritura de su novela *Santa*. Los *Episodios nacionales*, la zaga escrita por Pérez Galdós, serviría de modelo a los también llamados *Episodios nacionales*, de Victoriano Salado Álvarez.

⁴ Entre quienes conformaban la Academia de Letrán destacan José María Lacunza (1809-1869), Guillermo Prieto (1818-1897), Ignacio Ramírez (1818-1879), Manuel Payno (1810-1894), José María Lafragua (1813-1875), Andrés Quintana Roo (1787-1851), José María Heredia

de la República, y con Altamirano a la cabeza de un destacado grupo de escritores entre quienes se encontraban Francisco Zarco, Guillermo Prieto, Vicente Riva Palacio e Ignacio Ramírez surgiría, en 1869, la revista *Renacimiento*. Una revista que consideraba fundamental la creación de una literatura nacional. Literatura que habría de contribuir a la formación de la nación misma, pues surgía, o se propiciaba su aparición, dos años después de la derrota del segundo Imperio mexicano. Los ecos del romanticismo todavía se dejaban escuchar.

La generación que seguirá a la de Justo Sierra —entre la que destacaba Manuel Gutiérrez Nájera— sería la que mejor acusaría la presencia de la literatura francesa. Eludió la intermediación de las traducciones al español hechas en la península y fue directamente a las fuentes. El movimiento surgió desde varias latitudes del continente americano e impactó a Hispanoamérica toda en el último tercio del siglo XIX⁵. Lo representan Leopoldo Lugones (1874-1938) en Argentina; José Asunción Silva (1865-1896) en Colombia; Rubén Darío (1867-1916) en Nicaragua; Julián del Casal (1863-1893) y José Martí (1853-1895) en Cuba; y en México el ya señalado Gutiérrez Nájera (1859-1895). Salvo Lugones, el resto de los poetas señalados no llegará al medio siglo de vida.

IV

Señala José Emilio Pacheco que el Modernismo —pensar en francés, pero escribir en castellano—, es: «En su connotación más inmediata [...] la literatura que corresponde al mundo moderno, a las sociedades transformadas por las revoluciones social, industrial, científica y tecnológica» (PACHECO J. E. 1999: XX). Pero esa transformación, que destruye para construir, es hostil, engeñecedora; no detienen nunca su cambio incesante.

(1803-1839), Manuel Carpio (1791-1860) y José Bernardo Couto (1803-1862).

⁵ José Emilio Pacheco señala —no sin razón— que no hay Modernismo, sino Modernismos.

Con toda su promesa de crecimiento, desarrollo y libertad, cosifica al individuo y lo convierte en mercancía. Ante el hombre se halla el vacío, un vacío que carece de sentido. Y ese vacío se vierte en las letras, en la poesía, de formas diferentes, variadas y, paradójicamente, ricas en imágenes. Las preguntas del hombre se multiplican pese a que sus necesidades, en promesa, pero sólo en promesa, serían satisfechas.

En sus ensayos sobre la modernidad hispanoamericana, Evelyn Picon Garfield e Ivan A. Schulman —libro cuyo título es revelador *Las entrañas del vacío*, título tomado, a su vez, de un verso del poema de Vicente Huidobro, «Adán»— señalan:

«El poeta modernista vive y escribe en un ambiente donde ya se ha producido la ruptura entre la estructura socioeconómica mercantilista de la incipiente industrialización, y una cultura cuyo centro es «el encarecimiento y la realización del individuo y del ser entero». Se siente cada vez más enajenado ante el «subjetivismo económico, la división del trabajo, los principios de la racionalidad de la producción, su concepción del objeto económico y de las leyes del mercado» (PICON G. E. – SCHULMAN I. A. 1984:51)⁶.

Pero el ansia de modernidad que invade el último cuarto del siglo XIX invade también a México. Y esa ansia se

⁶ Los autores citan los versos de Huidobro: «Y queda ante la Historia, ante toda la Tierra / Y ante todos los siglos, / El triunfal monumento de la ciencia. / Como un gran árbol con sus raíces fijo, / Aferrado a las entrañas del vacío». Sí, la ciencia, sí, el progreso, la apuesta del positivismo que, sin embargo, generará ese aferrarse de los poetas a «las entrañas del vacío», versos afortunados los de Huidobro cuanto luminosos en la fatalidad de los tiempos modernos. La primera frase entrecomillada pertenece a Daniel Bell y fue tomada del libro *Las contradicciones culturales del capitalismo*. La segunda entrecomillada es de Ángel Rama en el libro *Rubén Darío y el modernismo* (ambas notas las precisan los autores).

manifestará también en el carácter de la revista que está por nacer: cosmopolita, sin ataduras nacionales en su intento por ingresar al banquete de la cultura occidental, abierta a las nuevas manifestaciones literarias. Justo Sierra —joven entre los viejos de la Academia de Letrán, joven recién llegado a la revista *Renacimiento*—, sería viejo (si viejo es haber pasado la media centuria) entre los jóvenes que impulsarían la *Revista Azul* (1894-1896), la posterior *Revista Moderna* (1898-1903), y la *Revista Moderna de México* (1903-1911). Publicaciones en las que anida el ánimo de los creadores modernistas. Ciclo que se inicia en 1894 con Gutiérrez Nájera y que habrá de cerrarse en 1911, cuando la Revolución mexicana comience y el Modernismo se vea interrumpido abruptamente por la diáspora de no pocos de sus creadores hacia posiciones políticas irreconciliables. En breve, 1914, aparecerá lo que se llamará la novela de la Revolución Mexicana y la literatura tomará otros rumbos.

Justo Sierra estuvo acompañado, en sus trabajos en el ministerio, de un poeta menor en edad que él: Luis G. Urbina, quien aseguró la relación entre los jóvenes creadores modernistas y el poeta, ensayista y secretario de Estado. Sierra estuvo claro de la importancia del necesario intercambio o préstamo de voces entre las lenguas; su discípulo más querido, Gutiérrez Nájera, lo expresó como «el entrecruzamiento» de éstas. No fueron pocas las veces que los representantes del Modernismo se decían a sí mismos «mexicanos de París». Y para dar cuenta de ello hablaban en francés, ya en los cafés ya en los bares. Recorrían, cual *flaneur* (acaso evocando a Baudelaire recorriendo París o al Edgar Allan Poe de *El hombre de la muchedumbre*), la Alameda, Plateros o el Paseo de la Reforma de la Ciudad de México.

Sus lecturas les hacían pensar en francés, su lugar de origen escribir en castellano. *El bar. La vida literaria de México en 1900*, obra de Rubén M. Campos da cuenta de las andanzas de los jóvenes escritores modernistas en la ciudad de los palacios, de sus afanes vitales y librescos, de su esnobismo, de su actitud desafiante ante los convencionalismos. En el Modernismo el

«[...] subjetivismo extremo, el ansia de libertad ilimitada y el propósito de la innovación y singularidad [...] consecuencias del individualismo propio de este momento» (DE ONÍS F. 2012: XIV), caracterizaba el fin de siglo. Era una época de cambios abruptos e inesperados, una vorágine que arrasaba no sólo con lo que parecía que nunca habría de cambiar, sino de los individuos mismos; porque, en efecto, como lo había escrito Federico de Onís:

«El Modernismo es la forma hispánica de la crisis universal de las letras y de espíritu que inicia hacia 1885 la disolución del siglo XIX y que se había de manifestar en el arte, la ciencia, la religión, la política y gradualmente en los demás aspectos de la vida entera, con todos los caracteres, por lo tanto, de un hondo cambio histórico cuyo proceso continúa hoy» (DE ONÍS F. 2012: XV).

Fue, también, la irrupción de las letras americanas en el mundo hispanoamericano. Lejos estaba ya el Siglo de Oro de las letras hispánicas. Los escritores modernistas se desprendían de la sola influencia francesa y volvían la vista a literaturas de otros ámbitos: la rusa, la alemana, la italiana, la escandinava. Renovó un lenguaje empobrecido por la tradición y erigió al Arte como su única deidad posible. Gutiérrez Nájera escribe, en el número inicial de la *Revista Azul*, que el regente de la imprenta le había enviado una nota en papel azul en el cual le reclamaba: «falta el programa». A lo que El Duque Job (como también se le conocía a Gutiérrez Nájera a causa del poema titulado *La Duquesa Job*) respondió: «Calle! Es verdad. Ni mi amigo ni yo pensamos nunca en el programa!», para más adelante añadir:

«*El arte es nuestro Príncipe y Señor*, porque el arte descifra y lee en voz alta el poema vivificante de la tierra y la armonía del movimiento en el espacio. La dicha de vivir, la que conlleva el trabajo y la pena, es la que nos dice en días serenos: — mostradme, bella como soy, á los que no me aman

porque no me conocen, á los que me conocerán y me amarán cuando, por fuerza, me despida de ellos. [...] Nuestro programa se reduce á no tener ninguno. No hoy como ayer y mañana como hoy... y siempre igual... Hoy como hoy; mañana de otro modo; y siempre de manera diferente» (REVISTA AZUL 1998: 1-2).

A la generación anterior, la agrupada en la revista *Renacimiento*, le había tocado vivir en un país donde el enfrentamiento interno entre conservadores y liberales era la constante; le había tocado, igualmente, la pérdida de la mitad del territorio nacional a manos del imperialismo estadounidense, y la intervención francesa con el consiguiente establecimiento del fugaz imperio de Maximiliano de Habsburgo. Gutiérrez Nájera vivirá el esplendor y el afrancesamiento del Porfiriato. La década anterior al fin de siglo, la versión criolla de la Bella Época.

Sierra, que provenía de una sensibilidad más cercana al nacionalismo del medio siglo, no sólo no impidió su desarrollo, sino que estimuló la vocación de estos jóvenes que descreían de la anterior generación literaria y de su “literatura comprometida”. Entre ellos se encontraban Jesús E. Valenzuela, Amado Nervo, Juan José Tablada, Bernardo Couto Castillo, Rubén M. Campos, Ciro B. Ceballos, por citar sólo algunos.

V

Justo Sierra fue consciente de los riesgos que implicaba ese «francesismo», como lo era también del erotismo que Gutiérrez Nájera expresaba en su obra. Escribió, en relación con la presencia de la lengua gala en la escritura de los modernistas: «Pero había en ello un peligro, hubo un mal. El habla española, el vehículo con que ahora y siempre expresamos nuestras ideas, se alteró profundamente, no para traducir necesidades de nuestro espíritu, sino exigencias ficticias de nuestra retórica» (SIERRA J. 1991: 406). Esas exigencias ficticias acaso refieran el decadentismo que algunos escritores cultivaron en vida y obra,

como el joven Bernardo Couto, quien vivió su vida como si escribiera su obra y escribió su obra acabando con su vida. En todo caso, pese a los excesos que no fueron regla, valía la pena correr el riesgo. Sierra lo supo, lo señaló en su momento. Constancia de ello son las palabras que se comprometió a escribir al pie de la tumba del poeta Gutiérrez Nájera, palabras generosas que años después prologarían las *Poesías completas* del fundador de la *Revista Azul*.

Bibliografía

- DE ONÍS Federico, 2012, *Antología de la poesía española e hispanoamericana (1882-1932)*, Ed. Renacimiento, Sevilla, España.
- O' GORMAN Edmundo, 2010, *Justo Sierra y los orígenes de la Universidad de México 1910*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- PACHECO José Emilio, 1999, *Antología del Modernismo*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- PICON Garfield Evelyn - SCHULMAN Ivan A., 1984, «*Las entrañas del vacío*» *ensayos sobre la modernidad hispanoamericana*, Cuadernos Americanos, México.
- POE Edgar Allan, 2010, *Cuentos 1*, traducción de Julio Cortázar [1956], Alianza Editorial, España.
- SIERRA Justo, 1991, *Justo Sierra. Obras completas I, Poesías*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- 1991b, *Justo Sierra. Obras completas III. Crítica y artículos literarios*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- REVISTA AZUL, 1988, Tomo I, edición facsimilar, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- URBINA Luis G., 1923, *Hombres y libros*, El libro francés, S.A. México.

La recepción del pensamiento de Hippolyte Taine en México

Rogelio Jiménez Marce¹
ICSyH. BUAP

Introducción

Justo Sierra mencionaba en las memorias del viaje que realizó por Estados Unidos que los hombres de su generación leían «mucho a Taine», quien se convirtió en un referente en la crítica del arte, pues, al igual que Marcelino Menéndez y Pelayo, conocía el «método» y analizaba con suma precisión a los «poetas exóticos» (SIERRA J. 2000: 97, 103, 194, 258). Al igual que Sierra, diversos autores mexicanos hacían referencia a la influencia que habían recibido del pensador francés Hippolyte Taine², personaje admirado por su talante crítico y su labor como historiador, polemista y filósofo adscrito a la corriente positivista³. La intención de este trabajo es entender cuál fue la percepción que los escritores mexicanos de la segunda mitad del siglo XIX tenían sobre el escritor francés, cuáles de sus obras se conocían, qué opiniones generaron y quiénes se consideraban sus seguidores. Es de advertir que existe un escaso número de estudios que se ocupen de la recepción de los autores europeos

¹ Doctor en antropología, correo: rojimarc@yahoo.com.mx

² Hippolyte Taine nació en Vuziers en los Ardennes en 1828 y murió en París en 1893. Estudió en la Escuela Normal Superior. Se doctoró en letras en 1853 y en 1878 ingresó a la Academia de Francia.

³ (FERNÁNDEZ C. A. 2003: 51-52) Carlos Arturo Fernández menciona que el éxito de Taine se explicaba por el carácter de sus escritos que resultaban claros y ordenados bajo una lógica científica. El francés reconocía que se debía trabajar con un método y de esa manera, se evitarían las intuiciones del «sentido común».

entre los pensadores mexicanos⁴. En este trabajo se presentara en un primer apartado, y de manera somera, una primera revisión de lo que se decía de Taine en la prensa mexicana, a fin de mostrar qué se decía del personaje y de sus obras en lo particular, y en específico, entender cuál fue la imagen que se construyó en el medio mexicano sobre este autor; en tanto que en el segundo apartado se analizará la influencia de Taine en las obras históricas del ingeniero Francisco Bulnes, quien llegó a afirmar en diversas ocasiones que el francés lo había inspirado en su manera de escribir historia.

Las opiniones sobre Taine en la prensa mexicana

En julio de 1874, la *Revista Universal de Política y Literatura* publicó la traducción de una biografía de Taine elaborada por W. F. Raz, en la cual se enfatizaba que este autor pertenecía a la clase media francesa, es decir, aquella clase que estaba formada por «la

⁴ Véase (HALE CH. 2002; VIEYRA L. 2006; YELIN J. 2011; GRANJA D. M. 2010; KRUMPEL H. 2001; VILLASANA I. G. 2015) Charles Hale ha mostrado que Édouard René Lefebvre de Laboulaye y Emilio Castelar fueron autores muy leídos y frecuentemente citados, en tanto que Lilia Vieyra ha rastreado la difusión de las novelas de Jules Verne en los medios periodísticos de la ciudad de México. De hecho, menciona que *Veinte mil leguas* alcanzó un gran éxito entre los lectores mexicanos, motivo por el que *El Federalista* aumentó el número de sus suscriptores. Ante tal circunstancia, el periódico publicó, ese mismo año, otras dos novelas del autor francés: *Viaje al centro de la Tierra* y *De la Tierra a la Luna*, mismas que aparecieron en Francia en 1864 y 1865 respectivamente. Dulce María Granja analiza el caso de la recepción de Immanuel Kant cuya influencia se podía observar en áreas como la teoría del derecho, la pedagogía, la psicología, la ética y la cultura en general. En esta misma línea se encuentra el trabajo de Heinz Krumpel que analiza la recepción de la filosofía clásica alemana en Latinoamérica. Julieta Yelin muestra la manera en que Franz Kafka fue leído en Hispanoamérica y dedica un apartado para hablar del caso mexicano e Irma Guadalupe Villasana analiza la manera en que el concepto de cultura de José Ortega y Gasset fue incorporado por los intelectuales católicos mexicanos.

aristocracia del talento y de la educación». Desde su niñez, el escritor había demostrado una gran «precocidad» y «deseos de distinción». Gracias a sus «extensos conocimientos» logró ingresar a la Escuela Normal, lugar en el que se formaba a la «clase superior de profesores». Su estancia en esa institución le permitió «despertar y estimular» su actividad intelectual, aunque, a decir de su biógrafo, «no necesitaba de ningún estímulo especial para trabajar con constancia y sobresalir». En el ámbito filosófico, Taine era reconocido por las críticas que formuló en contra de las «opiniones oficiales» y tras la publicación de la *Histoire de la Littérature Anglaise (Historia de la literatura inglesa)*, en 1861, alcanzó un «puesto elevado» entre los autores «modernos»⁵. Una imagen distinta sería presentada por Emilio Castelar en abril de 1893. Con motivo de la muerte del filósofo francés, acaecida el 5 de marzo de ese año, el político español publicó su biografía en *La ilustración Española y Americana*, la cual advertía que el pensamiento filosófico de Taine se podía reducir a un determinismo y materialismo «verdaderamente desoladores», debido a que no aceptaba las «ideas fundamentales del espiritualismo» por dos razones: no quería que lo consideraran un «ecléctico», y por su apego a los «viejos dogmas sensualistas» que negaban la idea de Dios y tergiversaban la «idea de libertad en el hombre».

Aunque Castelar creía que la *Historia de la literatura inglesa* podía considerarse su «obra maestra», pues en ella se conjugaban las «ideas incalculables» con la «belleza de forma indecible», también reconocía que en el resto de sus trabajos se evidenciaba «el poder de las complexiones y de los climas en el alma», aspectos que resultaban opacados por el materialismo de su doctrina y sistema. El español advertía que en Taine se manifestaba una «genialidad» que, a causa de sus inclinaciones intelectuales, se tornaba «una enfermedad mortal», «una enfermedad divina» y «un martirio»⁶. A diferencia de Raz,

⁵ *Revista Universal de Política y Literatura*, 25 de julio de 1874.

⁶ *La Ilustración española y americana*, 15 de abril de 1893, pp. 243-236.

Castelar cuestionaba la producción intelectual del escritor francés, debido a que no integraba el pensamiento religioso cristiano en sus planteamientos. Estas dos biografías tenía la particularidad de mostrar cómo se modificó la percepción que se tenía del personaje en dos momentos de su vida. La primera se publicó cuando el autor estaba en la cima de su carrera, mientras que la segunda constituía una valoración crítica de la obra del recién fallecido. Es de destacar que los biógrafos coincidían respecto a que la *Historia de la literatura inglesa* era su principal aportación histórica, pero no se emitía ningún juicio respecto a *Les origines de la France contemporaine*, obra que resultó sumamente polémica por los asuntos que estudió y sobre todo, por la manera en que criticó a ciertos personajes. A Taine se le consideraba, en lo general, un hombre de gran inteligencia, con una «alta capacidad crítica» y unas «cualidades analíticas» que se manifestaban en sus estudios históricos y filosóficos. El seguimiento de las actividades de Taine no sólo se circunscribía a los textos que publicaba, sino también a otras facetas de su vida como su ingreso a la Academia Francesa en 1878.

Rotativos como *La Colonia Española* y *La Razón del Pueblo* daban cuenta que se había aprobado su incorporación para ocupar la vacante dejada por Louis de Loménie, pero *La Libertad* desmintió la noticia pues indicaba que postulaba por la de Adolf Thiers, quien había muerto en septiembre de 1877, aunque no logró obtenerla en ese momento pues se había elegido a Henri Martin⁷. Aunque las noticias resultaban contradictorias, lo cierto es que logró obtener la membresía ese año. A modo de celebración, *La Gaceta* publicó un cuadro en el que se mostraban las edades de los miembros de la Academia y se indicaba que Taine era uno de los más jóvenes, tenía 51 años, lo cual evidenciaba su importancia como historiador y filósofo⁸.

⁷ *La Colonia Española*, 12 de abril de 1878; *La Libertad. Periódico liberal-conservador*, 4 de diciembre de 1878; *La Razón del Pueblo*, 9 de diciembre de 1878.

⁸ *La Gaceta*, 27 de marzo de 1879; *El Siglo Diez y Nueve*, 27 de marzo de 1882; *La Voz de México*, 27 de noviembre de 1892, p. 3. En 1882, *El*

Fue recurrente en la prensa mexicana de la segunda mitad del siglo XIX, encontrar artículos en los que diversos escritores utilizaron la autoridad académica de Taine para sustentar sus afirmaciones sobre distintos asuntos. Por ejemplo, José María Vigil mostraba, a partir de un artículo de Taine, que aún entre los «positivistas connotados» se podían descubrir «tendencias metafísicas». José M. Gamboa hacía referencia a dos escritos del francés, publicados en la *Revue des Deux Mondes*, el 15 de febrero y el 1 de marzo de 1887, para reflexionar sobre el papel que la justicia debía desempeñar en la sociedad⁹. Manuel Cañete criticaba la situación del teatro en México bajo el supuesto taineano de que el «modelo ideal expresa siempre la situación real», es decir, los «seres creados por la imaginación» y las «concepciones del entendimiento» ponían de manifiesto el estado de civilización de un pueblo, pues existía «una correspondencia entre lo que el hombre era y lo que admiraba».

Las anteriores afirmaciones, según Cañete, denotaban que en las obras de teatro mexicanas se manifestaba una «decadencia gangrenosa» que evidenciaba la escasa valía «moral e intelectual» de los autores nacionales¹⁰. También se pueden encontrar posiciones divergentes a su pensamiento, tal como sucedió con Ramón Manterola que en su «Ensayo sobre una clasificación de las ciencias. Notas y aclaraciones a la introducción general» cuestionaba algunas de las ideas que el francés presentó en *Les philosophes classiques du XIX siècle en France*. Caso similar al de Gonzalo Esteva que refutó la aseveración de Taine respecto a que en México no se acataban los principios constitucionales, ni se mantenía la respetabilidad de las instituciones¹¹. Algunos otros escritores consideraban a Taine como una «mala influencia». Así, por ejemplo, en una nota de *El Universal*, publicada en 1894 y carente de firma, se decía que Emile Zola y Giuseppe Verdi eran

Siglo Diez y Nueve reprodujo el mismo cuadro y se volvió a enfatizar que Taine era de los miembros más jóvenes.

⁹ *La Patria*, 8 de octubre de 1884; *El Foro*, 14 de julio de 1887, p. 39.

¹⁰ *La Voz de México*, 5 de octubre de 1889, p. 2.

¹¹ *El Nacional*, 3 de octubre de 1885 y 4 de octubre de 1885.

dos «monigotes huecos y sin ideas», en especial el primero que nutría su pensamiento de las «fórmulas ideológicas» de Taine, opinión que sería corroborada por el mismo Zola quien reconoció que en sus novelas retomó las ideas del filósofo, sobre todo aquellas que hablaban de la influencia del medio geográfico, su teoría del «heredismo» y su método crítico que planteaba estudiar al personaje en su propio escenario¹². Aunque existían críticos de su obra, la mayoría de los escritores mexicanos hablaban de Taine en términos elogiosos, de tal manera que se le consideraba un «célebre escritor» y un «ilustre maestro» por sus contribuciones en los ámbitos de la crítica del arte y de la crítica histórica¹³.

Un crítico severo de la Historia

El papel de Taine como historiador recibiría una pormenorizada atención en los medios impresos mexicanos. En enero de 1874, la *Revista Universal y El Cosmopolita* anunció, en una nota breve, que el francés escribía una «Historia de la Revolución Francesa»¹⁴. El laconismo de la comunicación revelaba que el autor era conocido y que sólo se deseaba informar sobre sus trabajos actuales¹⁵. A raíz de la publicación de dos de sus

¹² *La Juventud Literaria*, 31 de julio de 1887, pp. 163-164; *El Universal*, 29 de junio de 1892, p. 4 y 15 de noviembre de 1894, p. 4; *El Tiempo Ilustrado*, 9 de agosto de 1908, pp. 512-513. Desde las perspectivas de Thomas Macaulay y de Taine, la crítica literaria debía tener en cuenta dos aspectos: la manera en que la personalidad literaria era condicionada por el medio y el análisis de conjunto de la «ciencia social». Ejemplo de ello era la admiración que el francés tenía de Henri Beyle, mejor conocido como Stendhal, a quien llamaba el «gran ideólogo y primer sicólogo de su tiempo», calificativo con el que estaba de acuerdo Emile Zola.

¹³ *La Voz de México*, 24 de septiembre de 1890, p. 3

¹⁴ *Revista Universal y el Cosmopolita*, 13 de enero de 1874.

¹⁵ *La República Literaria*, 1 de marzo de 1886; *El Siglo Diez y Nueve*, 18 de marzo de 1893. Una revisión de las bibliotecas que resguardan fondos antiguos muestra que las obras de Taine, en su idioma original, se

trabajos, *Un séjour en France de 1792 a 1795. Lettres d'un témoin de la Revolution française* (1872) y *Les origines de la France Contemporaine* (1875-1883), en el medio mexicano se le reconoció como el «crítico severo» de la revolución francesa, el «implacable juez de la revolución» y «el implacable demoledor de la leyenda revolucionaria»¹⁶. Algunos de los apartados más incendiarios de *Les origines* serían traducidos y publicados en periódicos como *La Libertad*¹⁷, situación que no sería bien recibida por *El Monitor Republicano* que criticó la edición de un texto en el que se enfatizaba la tiranía del partido jacobino durante la revolución francesa, lo cual, desde su perspectiva, constituía el «non plus ultra del retroceso» y se calificó a su autor como un «mocho feroz». Como los editores de *La Voz de México* apoyaron a *La Libertad*, *El Monitor* tachó a los dos periódicos de ser unos «reaccionarios». Sin embargo, los de *La Voz de México* pensaban que la postura de *El Monitor Republicano* representaba un ataque a

conocían en México desde la década de 1860. En la Biblioteca Nacional se encuentran ejemplares de *Histoire de la litterature anglaise* (1863), *L'idealism anglais* (1864), *Voyage en Italie* (1865), *La Fontaine et ses Fables* (1870) y *History of English Literature* (1873). Tres de las obras fueron editadas por L. Hachette y la cuarta por Germer Bailliére. De hecho, Taine publicó la mayor parte de sus trabajos en estas dos editoriales. Las primeras traducciones de algunas partes de los libros de Taine, se publicaron a partir de la década de 1880 en periódicos mexicanos bajo el formato de entregas. Así, *La República Literaria*, periódico editado en Guadalajara, publicó entre el 1 de marzo de 1886 y el 1 de marzo de 1887 el texto «Psicología de los jefes jacobinos»; en tanto que *El Siglo Diez y Nueve* editó «La pintura del Renacimiento en Italia». Sería hasta los últimos años del siglo XIX cuando se publicaron las traducciones completas en España. En Madrid, la editorial «La España Moderna» publicó *La pintura en los Países Bajos* y *Los orígenes de la Francia Contemporánea*; mientras que en Valencia la editorial F. Sempere imprimió *Los orígenes de la Francia Contemporánea*, *Viaje por Italia* y *Los filósofos del siglo XIX*.

¹⁶ *La Libertad*. Periódico Liberal-Conservador, 23 de julio de 1878, p. 2 y 8 de enero de 1879, p. 2.

¹⁷ *La Voz de México*, 29 de agosto de 1883, p. 2.

la libertad, pues estaban en su derecho de censurar a un partido que suprimió las libertades y arrebató la propiedad a los ciudadanos.

Los planteamientos de Taine sobre el jacobinismo serían retomados en diversas ocasiones para cuestionar algunos aspectos de la práctica política mexicana. Así, por ejemplo, *El Universal*, en 1895, advertía sobre los peligros de los sistemas electorales, pues, según el periódico, Taine había demostrado los males que podía generar un sistema electoral como el que buscaba establecer la Asamblea Constituyente francesa, ya que obligaba al elector a «sacrificar la mitad de su tiempo» para realizar los «trabajos políticos» requeridos, lo cual, según el autor, habría ocasionado la ruina del país. Un año después, *La Voz de México* aseveraba que el gobierno federal buscaba hacer política al estilo de los jacobinos, asunto que resultaba incomprensible debido a que era una «mercancía vieja y averiada». El jacobinismo era un sistema que había puesto en «ridículo» a sus partidarios, pues, como lo había evidenciado Taine, se planteaba que nada pertenecía al ciudadano. Tanto el individuo como sus bienes formaban parte de la «cosa pública», de tal manera que el Estado ejercía un derecho ilimitado sobre las personas y las cosas. En este sentido, la persona se consideraba un «depositario», un «concesionario» o un «administrador» de los bienes. Ante tal panorama, se sugería seguir los planteamientos de Jean Jacques Rousseau que postulaban que el estado social se debía reducir a la enajenación del asociado a los derechos de la comunidad. Como el jacobinismo se podía transformar en cesarismo, se debía evitar que éste se impusiera como ley. Ante tal situación, se requería que la «parte moralizada de los pueblos» reflexionara sobre estos hechos. Se aconsejaba combatir al jacobino, pues no sólo era un «hombre de estrecha inteligencia, de carácter dominador y

obcecado, que se considera el mandatario del verdadero pueblo», sino también el «ejecutor autorizado» de la voluntad general¹⁸.

Un hombre con estas características no temía contradecirse u ofender a la justicia, pues sustentaba su «fuerza formidable» en la «rigidez mecánica» de unas «teorías irrisorias» que alteraban el orden social. Tras la aparición del estudio de Taine sobre Napoleón Bonaparte, el cual se publicó originalmente en la *Revue des Deux Mondes*, en *El Partido Liberal* se mencionó que sus escritos habían causado conmoción entre los literatos, los filósofos, los historiadores y los «estilistas», conmoción que no habían provocado ni «el mismísimo Dumas o Sardou», debido a que el autor consideraba a Napoleón como «un descendiente directo de los condottieri italianos del siglo XV, un Malatesta, un Sforza, un Braccio en mayor escala», esto es, un «heredero de aquellos aventureros militares, ambiciosos sin freno, que inundaron de sangre a los principados y a las repúblicas de Italia». No obstante, se reconocía que la aparición del texto de Taine resultaba «un acontecimiento» que dejaba en «la sombra todos los demás»¹⁹. En *El Tiempo* se reconocía que el historiador trató de reconstruir, «hasta en sus últimos detalles», la vida de Napoleón para lo cual utilizó una «gran copia de datos, muchos de ellos ignorados y todos interesantes». Sin embargo, el historiador francés cometió el pecado de juzgar con apasionamiento la figura del general, lo cual provocó la crítica de Anatole France, un historiador de «grandes méritos» y «sólida reputación», que publicó un artículo en *Les Temps* para refutar sus afirmaciones, pues decía que había utilizado los hechos de una manera poco apropiada y trató de demostrar unas aseveraciones que podían interpretarse de forma distinta.

El mal uso que le dio a la documentación mostraba su deseo de «sacar partido de la historia», circunstancia que ubicaba

¹⁸ *La Voz de México*, 29 de agosto de 1883, p. 2; *El Universal*, 16 de enero de 1895, p. 1; *La Voz de México*, 11 de diciembre de 1896, p. 1 y 6 de abril de 1900, p. 1.

¹⁹ *El Correo de San Luis*, 13 de mayo de 1887, p. 3.

sus estudios en los «límites del escepticismo». Como la intención de France no era refutar las afirmaciones de Taine sino sus procedimientos, utilizó los mismos documentos para presentar un «Napoleón distinto»²⁰. En *Le Trait d'Union* se mencionaba que el estudio de Taine, como todos los que salían de su pluma, había producido una «viva sensación» en el «mundo de las letras y de la política», pues a partir de un amplio trabajo de recopilación de documentos, entre los que había manifiestos, panfletos, cartas y memorias, había logrado «disminuir» la figura del general francés, tarea que no resultaba novedosa en función de que en 1869 Pierre Lanfrey había escrito su *Histoire de Napoléon Ier*, en la cual mostraba a un personaje que actuaba bajo ciertos «límites razonables». El trabajo de Lanfrey se benefició, según el editor, por la publicación de la correspondencia del emperador, realizada por su sobrino, el príncipe Jerónimo, lo que le permitió contar con elementos suficientes para «formular un juicio cercano a la verdad». Como los artículos de Taine habían irritado al partido bonapartista, sobre todo por haber comparado al general con los Borgia, el príncipe pensaba publicar un libro titulado *Napoléon y sus detractores* que tendría la intención de refutar los ataques prodigados a su tío y en especial, aquellos formulados por Taine pues sus textos buscaban subrayar la malevolencia de Napoleón, situación explicable, según el redactor, por el hecho de que al escritor francés sólo le interesaba mostrar las «malas acciones» de sus personajes, por lo cual enfatizaba «horror tras horror» como en una «suerte de juego enfermo».

Para cumplir con su objetivo, el escritor utilizaba de forma «inadecuada» la información, al grado que en sus textos se podían encontrar citas trucas, «fuentes sospechosas», «documentos apócrifos», «leyendas extravagantes» y «textos falsificados» que tendían a «defender y glorificar» su postura respecto al general, misma que se convirtió en un «juicio severo»

²⁰ *El Tiempo*, 21 de mayo de 1887, p. 1.

y en un ataque «violento» derivado de una «inconsciencia rara»²¹. Sin embargo, la postura del historiador no podía considerarse extravagante o «sospechosa», pues ya había mostrado su estilo paradójico en la «hilarante caricatura» que realizó de la revolución francesa. Pese a las críticas, se reconocía que las afirmaciones del francés tenían «una parte de verdad» y servirían para rescatar del «olvido» sus «trabajos críticos»²². Unos años después, Taine volvió a estar en el centro del debate por sus afirmaciones de que la «historia científica» no tenía más de 40 años de existencia, afirmación que sería apoyada por Ernest Renan y cuyo sustento se encontraba en las teorías de Auguste Comte, más que en las de Jacques Bénigne Bousset o en las del

²¹ (TAINÉ H. s.a.e: 65, 227; TAINÉ H. s.a.e.(a): 22). Taine consideraba que el «gusto personal» del crítico carecía de valor, motivo por el cual debía abstraerse y ponerse en el puesto de los hombres a los que juzgaba, por lo cual debía tratar de conocer sus instintos, costumbres, sentimientos y pensamientos. Para ello se debía reproducir en «uno mismo su estado interior», reconocer el medio en el que actuaba, y seguir con la imaginación aquellas «circunstancias», «impresiones» y «carácter innato» que lo definían y guiaban su existencia. Es importante mencionar que Taine consideraba que el análisis consistía en la «multiplicación de los hechos», mismo que se lograba con el «poder y el arte de reemplazar los instrumentos observadores y de modificar los objetos observados». En su momento, Taine acusó a Victor Cousin de tener un talento consistente «no en descubrir verdades perdurables, sino en exponer ideas probables», aseveración que, por paradójico que parezca, también se la aplicaron a él.

²² *El Tiempo*, 12 de octubre de 1887, p. 1 y 23 de octubre de 1887, p. 1. (SIERRA J. 2000: 222; TAINÉ H. 2010: 202). Aunque Justo Sierra consideraba que Taine había logrado realizar un profundo análisis del «alma humana» de Napoleón, también reconocía que era un «precipitado psicológico en el fondo de su retorta dialéctica, un Napoleón de laboratorio». Si bien es cierto que la desmitificación de Napoleón tenía tintes políticos, no se puede pasar por alto que Taine consideraba que «todo ser limitado, por grande que sea» sólo existía «por un momento y no es más que un punto», es decir, lo individual no podía considerarse como el eje rector de la historia.

conde de Montesquieu. El redactor de *La Voz de México* advertía que esas afirmaciones resultaban «tan inconsideradas como ridículas», pues así lo demostraban aquellos «monumentos» a la historia que llenaban los estantes de las bibliotecas y en cuya elaboración se observaba «sacrificios, vigiliias y laboriosidad»²³.

A raíz de que *La Voz de México* publicó un artículo en el que se apelaba a la autoridad de Taine para analizar los gobiernos europeos anteriores a la revolución francesa, *El Siglo Diez y Nueve* lo acusó de «falsear la historia» pues se «desnaturalizaban los hechos» y se procedía con «engañosos y sofisticos razonamientos». Sin embargo, *La Voz de México* advirtió que el francés había mostrado que en 1789 existían tres estamentos: el de los eclesiásticos, el de los nobles y el del monarca, mismos que constituían los cimientos de la sociedad moderna. El clero destacaba como el estamento «más antiguo y más profundo», el cual, además, difundió en Europa una religión sustentada en la abnegación, la paciencia, la dulzura y la humildad. También se debía considerar que la Iglesia, entendida como institución, ayudó a la sociedad a sobrevivir ante la presión de los bárbaros²⁴. En artículos posteriores, *La Voz de México* ensalzó a Taine por haber juzgado «terriblemente» a la revolución y por destruir la «leyenda de los girondinos», aspectos que no agradaron a *El Siglo Diez y Nueve* que mencionó que los de *La Voz de México* no tomaban al «Taine filósofo, incrédulo o liberalesco», sino al crítico de la revolución y de sus «monstruosos corifeos». Sin embargo, lo peor de todo era que se le había utilizado como uno de los «apologistas involuntarios de la religión». La postura de *La Voz de México*, según *El Siglo Diez y Nueve*, denotaba que el periódico había virado sus creencias hacia el liberalismo²⁵.

Unos años después, y con motivo de la muerte de Taine, *La Voz de México* conmemoraba que el escritor había emitido el

²³ *La Voz de México*, 14 de enero de 1888, p. 2.

²⁴ *La Voz de México*, 15 de diciembre de 1891, p. 1.

²⁵ *La Voz de México*, 23 de marzo de 1893, p. 1.

«más inflexible y recto juicio sobre aquellos bandidos y aquellos acontecimientos» de la revolución francesa. Su obra había contribuido a refutar aquella «poesía artificiosa» llamada *Historia de los girondinos* de Alphonse de Lamartine, obra que ocultaba los «horrendos hechos» ocurridos durante la revolución. En contraste, la interpretación de Taine trató de hacer, en primer lugar, que los personajes aportaran un «testimonio verídico» de los acontecimientos de los que fueron actores, estrategia que le permitió mostrar a la revolución en su «más exacto colorido». En segundo lugar, su mirada «penetrante», «fría» e «imparcial» le permitió presentar el más «profundo y completo examen» de los acontecimientos. Aunque los juicios de Taine eran «terribles», no se podía ocultar que decían verdades que los demás ocultaban²⁶. La postura crítica de Taine no sería bien recibida por Manuel Gutiérrez Nájera, quien mencionaba que el escritor «ha desconocido el verdadero carácter de la revolución francesa», debido a que era un «aristócrata» como lo eran todos los «grandes críticos». Desde la perspectiva de Gutiérrez Nájera, Taine estudió a la revolución francesa como si fuera un «cuerpo muerto», sin entender que la historia no es una «anatomía sino

²⁶ *La Voz de México*, 12 de marzo de 1893, p. 1. (TAINÉ H. 1986: 43; TAINÉ H. s.a.e.: 65, 212). Taine buscaba un renacimiento en la «afición al análisis», pues de esa manera se podría garantizar «ser críticos, amantes de la exactitud, exigentes en materia de demostración». Se debía eliminar el reinado de la «tradición» que constituía «una usurpación» para dar paso a la crítica, lo cual garantizaría que se sustituyera el «reinado de la mentira con el de la verdad». Para Taine, resultaba fundamental discutir las «verdades medias» que se formaban en las conversaciones y se convertían en el dominio de todos. Ellas no exigían una «gran pulcritud de estilo», «respuestas irrefutables», «términos especiales», «palabras abstractas» o de «frases secas y exactas». Las «verdades medias» no apelaban a la lógica o a la razón sino al «sentimiento común», situación que explicaba su alejamiento de la ciencia y su vinculación con la «elocuencia», pues no se requería ser un «hombre especial» o una «persona culta» para entenderlas. Estas «verdades medias», según el pensador francés, eran campo de la «moral ordinaria», del arte, de la política y de la historia.

una resurrección». En su libro no se encontraban «seres vivos» sino «momias de museo», pues no buscaba juzgarla sino «disecarla» y más que entablar un diálogo con ella, la enterró.

En este sentido, el crítico consideraba que el texto de Michelet resultaba más valioso, pues le «imprime vida a sus narraciones». Sin embargo, unos años después Gutiérrez Nájera reconoció que Taine, al igual que Ernest Renan y Sully Prudhomme, tenía la capacidad de reconocer los defectos de su raza²⁷. Una postura distinta sería enunciada por un escritor que firmaba como «Brandeburgo», quien mencionaba que de *Les Origines* se podía admirar tanto lo «pacienzudo de las investigaciones» como «lo profundo de las ideas y de los juicios». Consideraba que cuando el francés concluyó su estudio, se sintió «sobrecogido ante el hombre de juicio y aterrado ante el conquistador»²⁸. A fines de la década de 1880, *La Voz de México* comenzó a publicar una serie de artículos que cuestionaban la

²⁷ *El Partido Liberal*, 14 de julio de 1886; *El Economista mexicano*, 10 de septiembre de 1887, pp. 62-63. (TAINÉ H. 2010: 119, 128, 192, 197, 217, 283, 290; TAINÉ H. s.a.e.(a): 27, 36, 45, 66; SIERRA J. 2000: 104; TAINÉ H. 1986: 18; MARICHAL C. 2010: 45). Taine sostenía que la misión de las ciencias era valorar el carácter de los individuos, pues las costumbres y las ideas sólo daban cuenta de los factores superficiales. En este sentido, el clima resultaba determinante en la constitución de las «facultades primordiales de una raza», pues ésta tenía aptitudes e inclinaciones que la diferenciaban de las demás. Una raza que contaba con un «medio adecuado» mostraba un alto desarrollo en sus instintos, en sus «caracteres íntimos y profundos», en su inteligencia y en sus facultades «psicológicas elementales» que constituían «la última razón de los acontecimientos humanos». Así, sólo las razas «superiores» eran las únicas que tenían la capacidad de civilizar, es decir, de crear sociedades con ideas religiosas, filosóficas y artísticas apropiadas. A la raza y el medio se debía sumar el momento histórico como el tercer factor determinante del desarrollo de una sociedad. Sierra consideraba que los principios antes enunciados convertían a Taine en un «vidente», pues percibía a «la naturaleza más allá de los que los otros ven».

²⁸ *El Correo de San Luis*, 23 de marzo de 1887.

filosofía positivista y las obras de sus principales autores, entre los que se incluía a Taine. De hecho, un escritor que firmaba como «R.C.» afirmaba que era preferible leer «cuestiones tontas» de la escolástica, como el asunto de la sexualidad de los ángeles, antes que las «barbaridades» de filósofos como Georg Friédrich Hegel, Friédrich Krause, Auguste Comte, Hyppolite Taine, Étienne Vacherot, Ernest Renan, John William Draper y Robert Ingersoll²⁹. A esta lista se agregaban otros autores como Émile Littré, Anatole France y Francisque Sarcey que, a decir del fraile dominico Rafael C. Nauilleau, pertenecían a una generación racionalista que estaba «enamorada de la ciencia emancipada», es decir, de aquella que buscaba eliminar «los misticismos y las supersticiones», pero no se daban cuenta que la corriente filosófica que vindicaban, el positivismo, era un «sistema bárbaro» que no ofrecía nada nuevo, sino que se recurría a «vejeces y chocheces» propuestas desde «hace más de dos mil años».

El éxito del positivismo era consecuencia de dos factores: una propaganda «ardiente y bien hecha» encabezada por los «amigos del diablo» y la carencia de una filosofía «seria y verdadera» que la refutara. Como las «inteligencias» del positivismo estaban «vacías de doctrina», se logró la introducción del materialismo científico sin mayor problema³⁰. Nauilleau consideraba que la doctrina del positivismo se sustentaba en dos errores: el ateísmo (negación de Dios) y el materialismo (negación del alma). Sus cultivadores trataban de explicar el mundo por lo material y por el orden causal, sin que se dieran cuenta de la existencia de cuatro órdenes que demostraban la presencia divina: el metafísico, el lógico, el físico y el moral. Para el dominico, los positivistas tenían explicaciones «estupendas» sobre el origen de la existencia como lo mostraba Renan, quien lo situaba en el átomo que con el paso del tiempo se transformaba en molécula; mientras que Taine proponía dos

²⁹ *La Voz de México*, 12 de agosto de 1888, p. 2.

³⁰ *La Voz de México*, 28 de mayo de 1890, p. 2.

teorías: la primera situaba el «principio necesario de la naturaleza» en la cantidad pura, en tanto que la segunda se refería al pensamiento que se convertía en el «término extremo» cuya finalidad era la «suspensión» de la naturaleza. Nauilleau consideraba que la «vaga» explicación de Taine podía resumirse en que la cantidad pura era el espacio puro, la cantidad determinada era la materia (seres físicos) y la cantidad suprimida era el pensamiento (fenómeno de la inteligencia). El esquema de Taine daba cuenta, sin que fuera ese su objetivo, de la existencia del alma, pues ésta correspondía a la cantidad suprimida que carecía de cantidad y extensión.

Asimismo, resultaba una elucidación «extraña y redundante» que la nada produjera el todo, lo cual era un «disparate ridículo» que conducía a una doctrina «nefasta» que reducía la existencia del mundo al mismo mundo, es decir, no existía nada fuera del mundo físico o sensible, postura que resultaba «ridículamente imposible» en virtud de que nada de lo que existía en el mundo podía existir por sí misma, postura que evidenciaba la existencia de Dios³¹. La visión negativa que algunos tenían sobre Taine, se modificó tras conocerse las noticias sobre su grave enfermedad y posterior fallecimiento, ocurrido el 5 de marzo de 1893. Se reconoció que con su muerte se había perdido a un «gran escritor», pero también se enfatizó que el historiador había muerto en el seno de una religión que invocaba a «la libertad y a Dios»³². De hecho, se decía que Taine no era el

³¹ *La Voz de México*, 4 de julio de 1890, p. 2; 20 de abril de 1893, p. 1 y 19 de marzo de 1897, p. 3. Aunque Taine definía al alma como un «conjunto de funciones del cerebro y de la médula espinal, resultado del organismo que perece con él», lo cierto es que diversos escritores utilizaron sus ideas para tratar de demostrar la distinción entre cuerpo y espíritu.

³² *La Voz de México*, 4 de diciembre de 1892, p. 3; *La Voz de México*, 12 de marzo de 1893, p. 1; *La Ilustración española y americana*, 15 de abril de 1893, pp. 236; *La Voz de México*, 15 de enero de 1903, p. 1; *Universidad de México*, 1 de agosto de 1937, pp. 9-10. Resulta interesante mencionar que cuando el escritor Paul Bourget anunció su conversión al

único pensador que había abandonado sus creencias positivistas, pues en este mismo caso se encontraban Émile Littré y Pául Feval que también habían olvidado los «errores de su vida» para acercarse al catolicismo. Para enfatizar la conversión de Taine, se llegó a afirmar que sus hijos se educaron en escuelas religiosas, pues éstas eran las únicas que predicaban valores como el respeto a los padres, virtud que también supieron apreciar otros escritores como Ernest Renan o Víctor Hugo³³. *La Voz de México* advertía que *El Siglo Diez y Nueve* y *El Partido Liberal* buscaban persuadir a sus lectores que las creencias de Taine no desvirtuaban las obras que escribió en contra del catolicismo, pero esa afirmación resultaba errónea en función de que el «Taine moribundo» obraba acorde a un «espíritu sano», lo cual demostraba que el hombre agonizante era superior al que estaba en el vigor de su vida, misma que conducía a «ensueños» y «pasiones» que resultaban «perturbadoras» y «funestas».

La muerte de Taine bajo el amparo del catolicismo evidenciaba, según *La Voz de México*, que Dios no sólo buscaba salvar al pecador, sino también demostrar la falsedad de sus «brillantes lucubraciones filosóficas» y «sus utopías más halagadoras», pues la ciencia requería de las «luces de la fe» para

catolicismo, *La Voz de México* comparó el hecho con la que había realizado Taine antes de su muerte, además de que se mencionó que Bourget compartía con Taine la creencia de que el cristianismo constituía «un par de alas» que sostenían el alma humana. Unos años después de su muerte, Julien Benda decía que Bourget constituía un ejemplo de aquellos «teorizantes de la política» que pensaban que sus afirmaciones se encontraban sustentadas en la ciencia. Sin embargo, Bourget reconocía la necesidad de educar religiosamente a los niños, pues por ese medio se podía obtener una instrucción científica, única que resultaba de «interés para la humanidad». Benda acusaba a Taine de haber sido un «gran engañador», pues por su causa los hombres de letras desdeñaron la metafísica en aras de la ciencia, sin que se percataran que de ella emanaba una «filosofía de la historia».

³³ *La Voz de México*, 27 de noviembre de 1906, p. 1.

tener trascendencia³⁴. En un artículo posterior, *La Voz de México* decía que entre las «bufonadas» del positivismo se escondía una gran verdad: la necesidad indestructible de un Dios que se encontraba en el alma humana. Aunque los positivistas negaban la existencia de la divinidad, no había duda de que imaginaban la presencia de un Ser Supremo como se podía constatar en los planteamientos de Littré, Taine y Renan que negaban la presencia del alma a causa de su ateísmo y materialismo, pero vindicaban la importancia de la ciencia que, según ellos, había ayudado a que la humanidad saliera del estado de infancia en el que se encontraba como consecuencia del predominio de la religión. Sin embargo, sus procedimientos científicos se sustentaban en la afirmación sin pruebas, tal como ocurrió con Littré quien afirmaba que Auguste Comte era el creador de la teoría científica, debido a que propuso una clasificación que reconocía la preponderancia de seis ciencias puras, pero, a decir del editor de *La Voz de México*, ese ordenamiento no sólo era elemental sino que excluía «ciencias superiores» como la metafísica, la teodicea y la psicología. En el caso de Taine y de Renan, ellos mostraban un marcado «desdén por el pasado», pues situaban el origen de la historia en lo inmediato. Por este tipo de afirmaciones, los tres pensadores positivistas debían considerarse «fatuos» y «necios».

Aunque buscaban aplicar sus teorías «especulativas» a la ciencia para ostentarse como sus principales representantes, no se percataron que los «más grandes genios científicos y verdaderos sabios» eran opuestos a las doctrinas «engañadoras» del positivismo. En este sentido, Comte, Littré, Taine y Renan no representaban nada frente a hombres como Isaac Newton, Gottfried Leibniz, Johannes Kepler, el conde de Buffon y Georges Cuvier, entre otros³⁵. Los planteamientos de Taine sobre el llamado «programa jacobino» sirvieron de pretexto para arremeter contra la influencia del positivismo en política, pues,

³⁴ *La Voz de México*, 16 de abril de 1893, p. 1.

³⁵ *La Voz de México*, 17 de junio de 1890, p. 1.

según decían los de *La Voz*, éste era un «sistema impío» que buscaba garantizar el orden social pero sin incluir los principios religiosos, mismos que necesitaba el hombre para marchar por los caminos de la «moral verdadera» y de la civilización. El principal problema del positivismo residía en que se reducía la universalidad de las causas a una sucesión de fenómenos y a una jerarquía de hechos³⁶. Resulta curioso constatar que la prensa católica no sólo ocultó las ideas positivistas de Taine, sino que buscó presentarlo como un defensor de la religión católica. De hecho, el sacerdote Francisco Banegas decía que el pensador francés había realizado una «preciosa confesión», pues identificó la etapa teocrática con la «infancia de los pueblos», etapa necesaria para formar las «costumbres» y que debía estar guiada por la autoridad divina en virtud de que, en materia de moral, los pueblos y los hombres eran unos infantes³⁷.

A decir de *La Voz de México*, no se justificaban las críticas en contra del catolicismo provenientes de unos escritores «muy conocidos en Europa» que pedían una «segunda reforma menos vacilante y más radical», pues el análisis de Taine demostraba que el catolicismo era eterno y perduraría merced al influjo de la democracia. No se podía tolerar que las «falsas filosofías», la «falsa ciencia» y los «falsos sistemas de política» buscaran eliminar las creencias religiosas, pues de nada servían los adelantos en el «orden material» si existía «decadencia en el orden moral». Aunque se pensaba que los «principios dominantes de la sociedad moderna» eran opuestos a los principios religiosos, no se podía pasar por alto que la «pureza de la doctrina del evangelio» ayudaba a combatir los errores y a acrisolar las verdades. En este sentido, se debía abandonar una «lucha estéril» que ocultaba la importancia de una Iglesia que apoyaba a la sociedad y que se había hecho «invulnerable» a los ataques políticos y a las «verdades indiscutibles» de unos

³⁶ *La Voz de México*, 31 de octubre de 1893, p. 1 y 3 de enero de 1894, p. 1.

³⁷ *La Voz de México*, 20 de febrero de 1895, p. 1.

«sistemas», unas «ciencias» y unas «filosofías» que a causa de su «pobreza», no habían podido resolver los «grandes problemas del orden social». Era evidente que la Iglesia sobreviviría porque el hombre no se podía emancipar del pensamiento divino, el cual, en última instancia, era el propio de la Iglesia³⁸. El editor de *La Voz de México* advertía que no habían sido los «amigos y los hijos de la Iglesia» los que vislumbraban el «papel magnífico» que la Iglesia tendría en el porvenir, sino sus «enemigos» como Taine quien consideraba que el catolicismo siempre contaría con partidarios, debido a la «dificultad de gobernar a las democracias», la «sorda ansiedad de los corazones tristes y amorosos» y la «antigüedad de la posesión».

Los anteriores asuntos no podían ser tratados desde el ámbito de la ciencia experimental sino de los sentimientos y las necesidades del orden moral, postura en la que también coincidían Teodoro Jouffrey, Thomas Macaulay y Sully Prudhomme. El que los «enemigos» de la Iglesia mostraran su «estimación y aprecio» por las «verdades fundamentales de la religión», revelaba que la religión católica era «invulnerable, inextinguible e inmortal», pues en ella se descubría la «más pura» y la «más brillante manifestación de la esencia divina». Así, el catolicismo no desaparecería pues éste reunía la «acción vivificadora», una «admirable doctrina», una «fuerza inagotable» y una «vida inextinguible»³⁹, a diferencia del positivismo cuyo «cúmulo de errores» conducía al ateísmo, al panteísmo y al materialismo. En artículos posteriores, *La Voz de México* insistió en que escritores como Francois Guizot, Émile Littré, Francois Auguste Mignet, Augustin Thierry, Taine, Johann G. Herder, Leopold von Ranke y Macaulay habían realizado una «magnífica defensa histórica del catolicismo» en sus libros, mismos que, además, tenían «paginas vengadoras de la verdad»⁴⁰. Hasta un modernista como Jesús E. Valenzuela cuestionaba que el

³⁸ *La Voz de México*, 23 de febrero de 1895, p. 1.

³⁹ *La Voz de México*, 19 de noviembre de 1896, p. 1.

⁴⁰ *La Voz de México*, 29 de mayo de 1897, p. 1.

positivismo hubiera relegado la educación religiosa de las escuelas, situación derivada del hecho de que no se tomó en cuenta que las creencias eran la base en la que se sustentaban las «generalizaciones científicas» y la «revelación de los fenómenos naturales». Sin embargo, Valenzuela estaba de acuerdo con la afirmación de Taine respecto a que la ciencia era el «actual refugio de la aspiración humana en todas sus manifestaciones»⁴¹. Pese a las opiniones contrastantes, no queda duda de que Taine era un pensador reconocido entre los escritores mexicanos por su postura crítica respecto a la historia francesa, postura que Francisco Bulnes retomaría aunque le imprimió su sello particular⁴².

Francisco Bulnes: el «Taine mexicano»

Diversos pensadores utilizaron las ideas de Taine para sustentar sus planteamientos sobre temas sociológicos o históricos, tal como ocurrió con Andrés Molina Enríquez⁴³ y el ingeniero Francisco Bulnes, hombre ligado al régimen porfirista merced a su pertenencia al partido científico y que se consideraba uno de los más reputados polemistas de la época, quien afirmó en diversas ocasiones que Taine era uno de sus «maestros más reputados»⁴⁴ pues, al igual que éste, utilizó el pasado como un pretexto para dirimir las cuestiones del presente⁴⁵. Desde la

⁴¹ *El Universal*, 4 de marzo de 1898, p. 4.

⁴² *Universidad de México*, 1 de enero de 1932, p. 241; (CASO A. 1943: 114). Antonio Caso reconoció la severidad de la crítica taineana, pues indicaba que «en una serie de libros admirables (...) corrigió –acaso un tanto severamente– algunas ideas falsas, muchos entusiasmos nocivos», opinión compartida por Alfonso Reyes que lo consideraba el «desconcertado maestro de la crítica sistemática».

⁴³ Véase su obra titulada *Juárez y la Reforma* (1972) cuyo análisis se sustentaba en los postulados taineanos sobre la raza, el medio y el momento histórico.

⁴⁴ *La Voz de México*, 28 de enero de 1896, p. 1.

⁴⁵ (JIMÉNEZ R. 2003: 41-43; JIMÉNEZ R. 2009: 13-14) A raíz de la derrota española en 1898 a manos de Estados Unidos, Bulnes escribió

perspectiva bulnesiana, la historia se podía entender como una escuela de educación política. En este sentido, las experiencias del pasado deberían funcionar como un medio por el cual, los hombres podían adquirir lecciones que les sirvieran para preparar el porvenir. Así, la historia se convertía en la ciencia fundamental de la política. Esta afirmación se sustentaba en aquella idea de Taine que refería que la historia era una «colección oratoria de recuerdos políticos» (s.a.e.: 246). En *Las grandes mentiras de nuestra historia* se puede encontrar el mejor ejemplo de la forma en que Bulnes utilizó el discurso histórico con fines políticos, pues el análisis de tres hechos históricos, la expedición española de Barradas de 1829, la independencia de Texas de 1836 y la intervención francesa de 1838, le permitieron criticar el militarismo y a los regímenes pretorianos, mismos que habían ocasionado que el país se hundiera en la anarquía hasta la década de 1880. El representante por antonomasia del militarismo era Antonio López de Santa Anna, quien no sólo no había respetado las leyes constitucionales sino que había establecido un sistema de gobierno de «estado antiguo», es decir, aquel en el que dominaba lo militar y lo religioso.

El alegato bulnesiano ponía en la mira a Bernardo Reyes, personaje que había sido gobernador de Nuevo León y que merced a su buen desempeño en la Secretaría de Guerra se convirtió en un posible sucesor de Porfirio Díaz, situación que no agradó al grupo Científico que buscó sacarlo de la contienda política y con ello, dejar el camino libre para el secretario de Hacienda José Yves Limantour. A lo largo del texto, Bulnes realizó una serie de alusiones que, sin lugar a dudas, identificaban a Reyes con los viejos caudillos de la época anárquica del país y en específico con Antonio López de Santa Anna, a quien se consideraba un tirano y un «traidor a la patria».

El triste porvenir de las naciones hispanoamericanas frente a las recientes conquistas de Estados Unidos y Europa, en donde postuló que la victoria norteamericana había sido consecuencia, entre otros factores, la alimentación, la raza y el medio geográfico.

Resulta interesante mencionar que el ingeniero no fue el único que identificó a Reyes con Santa Anna, pues Fernando Iglesias Calderón también aducía que Reyes era considerado un héroe por las «masas crédulas», debido a la labor de sus panegiristas que lo mostraban como un «prototipo de sensatez, de ilustración, de lealtad y de patriotismo». Como una de las malas costumbres de la política mexicana, según Calderón, era premiar con la presidencia de la república los servicios militares prestados a la patria o a un partido determinado, se creaban «reputaciones usurpadas» que hacían aparecer al personaje postulado como el merecedor del premio, tal como sucedió con Antonio López de Santa Anna, quien había obtenido su popularidad por medio de «mendaces partes oficiales», de «adulatorios elogios de sus adictos», del «servilismo» de sus admiradores y por la «credulidad del pueblo ignorante de la verdad». Los apologistas de Santa Anna lo hicieron aparecer como el vencedor de los españoles, de los franceses y de los norteamericanos (IGLESIAS F. 1906: 21-23).

Iglesias concordaba con Bulnes respecto a la caracterización de Reyes como un nuevo Santa Anna. De hecho, el ingeniero consideraba que las acciones políticas del ex ministro de la guerra, contribuían a revivir el militarismo santanista. Con este ejercicio histórico, de carácter político, Bulnes no sólo buscaba refutar las supuestas victorias mexicanas en los eventos antes mencionados, sino que, en específico, buscó desvirtuar a su enemigo político a través de su asimilación con Santa Anna. Aunque Bulnes estaba convencido de la necesidad de realizar ejercicios de crítica histórica, lo cierto es que, a diferencia de Taine, asumió una postura más inquisitiva como se puede apreciar en los dos libros que escribió sobre Juárez y cuya postura no habría sido aprobada por el escritor francés, quien aconsejaba que el crítico no interpusiera su «gusto personal», su temperamento, sus tendencias, su partido y sus intereses en la evaluación de los personajes históricos, sugerencias que en el caso de Bulnes, y del mismo escritor francés, no se cumplieron, pues su crítica era despiadada, caustica y tendiente al

menosprecio de los personajes. Si bien es cierto que sus textos tenían una intención política, tal como se mencionó antes, no se debe pasar por alto que el carácter polémico que caracterizaba a este personaje se trasladó a su escritura de la historia y lo marcó para la eternidad. Por ello no debe extrañar que tras la publicación en 1904 de *El Verdadero Juárez y la verdad sobre la Intervención y el Imperio*, obra que ocasionó una gran indignación entre escritores y políticos debido a que el ingeniero no sólo ponía en la picota al que se consideraba el padre de la «segunda independencia mexicana», sino que lo consideró un personaje menor en la lucha que se realizó contra el invasor francés. Y en todo caso, según Bulnes, se les debía atribuir la victoria a los que combatieron en los campos de batalla (BULNES F. 1904). Para refutar la iconoclastia bulneasiana, se editaron una serie de textos que buscaban defender al benemérito y mostrar cuál era su papel como estadista y defensor de la soberanía nacional.

En uno de ellos, *El verdadero Bulnes y su falso Juárez*, escrito por Francisco G. Cosmes, un antiguo compañero de pluma del ingeniero en periódicos como *La Libertad* y *El Artista*, no sólo se buscó desvirtuar sus planteamientos, sino que el autor asumió la tarea de realizar una disquisición de su «psicología». Cosmes advertía que Bulnes había tomado al «famoso crítico» Hippolyte Taine como su guía intelectual, situación inexplicable en virtud de que no tenía, según el crítico, las «dotes intelectuales» y el «caudal de conocimientos» que poseía el francés, además de que lo acusó de ser un plagiario pues había copiado de manera íntegra un texto de Taine y lo publicó con su nombre. Era evidente que Bulnes buscaba convertirse en el «Taine mexicano», pero carecía de «carácter» y de «rectitud de intenciones en sus trabajos de crítica histórica», pues el escritor francés, en su trabajo sobre la «colosal figura del primer Napoléon», buscaba combatir la «funesta influencia del cesarismo» y «el espíritu de conquista» que tantos males había ocasionado a Francia. En contrapartida, Bulnes sólo intentaba desprestigiar al «héroe principal» de la Reforma y de la guerra contra la intervención (COSMES F.G. 1904: 3-5). Es de interés destacar que no era la

primera vez que Cosmes llamaba a Bulnes el «Taine mexicano», pues en una polémica sostenida en 1886, a causa de que el ingeniero publicó una serie de comentarios sarcásticos sobre un artículo de Cosmes, éste le refirió ese mismo apelativo además de que también lo denominó el «doco de la linterna», una clara alusión a la participación de Bulnes como redactor en jefe del periódico *La Linterna. Semanario joco-serio*⁴⁶.

Aunque en ese momento a Bulnes le causó gracia el apelativo de ser considerado el «Taine mexicano», lo cierto es que en varios de sus trabajos históricos se refirió al francés como su «maestro» y utilizó algunas de sus ideas para refrendar sus observaciones del pasado mexicano, mismas que causarían notables polémicas.

A manera de conclusión

Fue notable la presencia del pensamiento de Hyppolite Taine entre los periodistas y escritores mexicanos, quienes utilizaron sus ideas para sustentar sus afirmaciones o para cuestionar algunos hechos con los que no estaban de acuerdo (FERNÁNDEZ C. A. 2003: 60-61), tal como ocurrió en el debate sobre la influencia del positivismo y la existencia de Dios. En este punto, resulta interesante destacar la manera en que se modificó la visión que se tenía del autor francés, pues de ser uno de los más conspicuos representantes del positivismo se convirtió en uno de los defensores del catolicismo. De hecho, en *La Voz de México* se utilizaron algunos de sus planteamientos para defender la existencia del alma, asunto que constituía una tergiversación de sus ideas filosóficas pero que escondía la

⁴⁶ *La Voz de México*, 29 de agosto de 1883. En un artículo publicado en *La Voz de México* se decía que los escritores mexicanos le temían a los moteles, pues «un apodo, bien o mal aplicado, reduce al silencio al hombre más impávido». Sin embargo, en la prensa se puede advertir que a diversos escritores se les asociaba con los apellidos de autores famosos, tal como ocurrió, entre otros, con Marcos Arroniz (el «Espronceda mexicano»), Florencio M. del Castillo (el «Balzac de México») o Constantino Escalante (el «Daumier» mexicano).

finalidad de demostrar los vínculos entre el positivismo taineano y el catolicismo. Sus escritos sobre la revolución francesa y el general Napoleón Bonaparte serían ampliamente referidos, sobre todo por el carácter polémico de su contenido. Para algunos sectores ilustrados, resultaba complicado entender que el jacobinismo pudiera considerarse un producto de la revolución francesa. Los medios católicos, por su parte, advertían acerca de los males que traía consigo esta «forma de gobierno». Las ideas sobre el jacobinismo serían retomadas por Francisco Bulnes, quien en su intento de explicar la manera en que México se había constituido como una nación política, empleó el jacobinismo como un ejemplo del tipo de gobierno que se debía evitar. Desde su perspectiva, el jacobinismo formaba parte de la etapa anárquica, misma que había predominado durante las primeras siete décadas del siglo XIX y que había concluido tras la llegada de Díaz al poder.

La influencia de Taine no sólo se manifestó en *Las grandes mentiras de nuestra historia* o en *El Verdadero Juárez y la Verdad sobre la Intervención y El Imperio*, sino que también se puede apreciar en *El porvenir de las naciones hispanoamericanas frente a las recientes conquista de Europa y Estados Unidos*, libro en el que llegó a la conclusión de que las causas de la derrota española fueron consecuencia de factores como la raza, el medio y el momento histórico. Bajo este supuesto, Bulnes llegaba a la conclusión de que el conflicto entre españoles y norteamericanos evidenciaba una lucha racial que había sido favorable para la raza del trigo, misma que estaba destinada a ser la dominante. El esquema propuesto por Taine también se puede encontrar en el texto de Andrés Molina Enríquez titulado *Juárez y la Reforma*, en el que trata de demostrar la preeminencia que tenía el grupo mestizo como consecuencia de la confluencia de los tres factores mencionados y que en cierta forma, seguía los planteamientos de Bulnes respecto a la alimentación como un factor de civilización. Tanto en Bulnes como en Molina Enríquez, la influencia de Taine fue determinante en la construcción de sus textos, aunque hace falta escudriñar los trabajos de otros autores de la época

para precisar el ascendiente que el historiador francés, y otros escritores europeos, ejercieron en el pensamiento mexicano de fines del siglo XIX, pues, como lo indica Carlos Marichal, la influencia francesa no sólo se debía al papel que se le otorgó a París como metrópoli cultural, sino también a la facilidad de obtener las últimas novedades en libros, revistas y periódicos franceses (MARICHAL C. 2010: 57).

Hemerografía

El Correo de San Luis. Periódico de política, literatura, ciencia, artes, industria, agricultura, minería y comercio. 23 de marzo de 1887, 23 de marzo de 1887, año 6, núm. 248.

El Economista mexicano. 10 de septiembre de 1887, tomo IV, núm. 6.

El Foro. Periódico de Legislación y Jurisprudencia. 14 de julio de 1887, tomo XXIX, año XV, núm. 10.

El Nacional. 3 y 4 de octubre de 1885, tomo VIII, año VIII, núms. 80 y 81.

El Partido Liberal. Diario de Política, Literatura, Comercio y Anuncios. 14 de julio de 1886, tomo III, núm. 412.

El Tiempo. 21 de mayo de 1887, año IV, núm. 1123; 12 de octubre de 1887, año IV, núm. 1232 y 23 de octubre de 1887, año IV, núm. 1242.

El Tiempo Ilustrado. 9 de agosto de 1908, año VIII, núm. 31.

El Siglo Diez y Nueve. 27 de marzo de 1882, tomo 81, año XLI, 13152 y 18 de marzo de 1893, tomo 92, año 52, núm. 16574.

El Universal. Diario de la mañana. 29 de junio de 1892, tomo VII, núm. 155; 16 de enero de 1895, tomo XII, núm. 13.

La Colonia Española. Diario independiente. 12 de abril de 1878, año V, núm. 152.

La Gacetilla. Periódico Joco-serio con caricaturas. 27 de marzo de 1879, año II. Núm. 48.

La Ilustración española y americana. 15 de abril de 1893, año XXVII, núm. XIV.

- La Juventud Literaria. Semanario de Letras, Ciencias y Variedades.* 31 de julio de 1887, tomo I, núm. 21.
- La Libertad. Periódico liberal-conservador.* 23 de julio de 1878, año I, núm. 151; 4 de diciembre de 1878, año I, núm. 254; 1 de enero de 1879 año II, núm. 2; 8 de enero de 1879, año II, núm. 6.
- La Patria. Diario de México.* 8 de octubre de 1884, año VIII, núm. 2236.
- La Razón del Pueblo.* 9 de diciembre de 1878, año I, núm. 68.
- La República Literaria. Revista de Ciencias, Letras y Bellas Artes.* 1 de marzo de 1886, año I, núm. I.
- La Voz de México. Diario Político, Religioso, Científico y Literario.* 29 de agosto de 1883, tomo XIV, núm. 196; 14 de enero de 1888, tomo XIX, núm. 11; 12 de agosto de 1888, tomo XIX, núm. 185; 5 de octubre de 1889, tomo XX, núm. 227; 28 de mayo de 1890, tomo XXI, núm. 120; 17 de junio de 1890, tomo XXI, núm. 136; 4 de julio de 1890, tomo XXI, núm. 150; 24 de septiembre de 1890, tomo XXI, núm. 217; 15 de diciembre de 1891, tomo XXII, núm. 282; 27 de noviembre de 1892, tomo XXIII, núm. 268; 4 de diciembre de 1892, tomo XXIII, núm. 274; 12 de marzo de 1893, tomo XXIV, núm. 59; 23 de marzo de 1893, tomo XXIV, núm. 68; 20 de abril de 1893, tomo XXIV, núm. 89; 16 de julio de 1893, tomo XXIV, núm. 159; 31 de octubre de 1893, tomo XXIV, núm. 247; 20 de febrero de 1895, tomo XXVI, núm. 42; 23 de febrero de 1895, tomo XXVI, núm. 45; 28 de enero de 1896, tomo XXVII, núm. 22; 19 de noviembre de 1896, tomo XXVII, núm. 3; 11 de diciembre de 1896, tomo XXVII, núm. 21; 1 de marzo de 1897; tomo XXVIII, núm. 84; 19 de marzo de 1897, tomo XXVIII, núm. 99; 29 de mayo de 1897, tomo XXVIII, núm. 155; 15 de enero de 1903, año XXXIII, núm. 9; 27 de noviembre de 1906, año XXXVI, núm. 169.
- Revista Universal de Política y Literatura.* 25 de julio de 1874, tomo IX, núm. 2185.

Revista Universal y el Cosmopolita. 13 de enero de 1874, tomo IX, núm. 2028.

Universidad de México. 1 de enero de 1932, tomo I, núm. I.

Universidad. Mensual de Cultura Popular. 1 de agosto de 1937, tomo IV, núm. 19.

Bibliografía

- BULNES Francisco, 1904, *Las grandes mentiras de nuestra historia. La nación y el ejército en las guerras extranjeras*, Librería de la vda. de Ch. Bouret, México.
- BULNES Francisco, 1904, *El Verdadero Juárez y la Verdad sobre la Intervención y el Imperio*, Librería de la vda. de Ch. Bouret, México.
- CASO Antonio, 1943, *Filósofos y moralistas franceses*, editorial Stylo: México.
- COSMES Francisco G., 1904, *El Verdadero Bulnes y su falso Juárez*, Talleres de Tipografía, Encuadernación y Rayados, México.
- FERNÁNDEZ Carlos Arturo, 2003, *Hipólito Taine: la obra de arte como hija de su tiempo*, "Artes. La revista", vol. 3, núm. 6, pp. 49-63.
- GRANJA Dulce María, 2010, *Kant en el México del siglo XIX: la recepción e influencia de su filosofía*, "Signos Históricos", núm. 23, pp. 9-61.
- HALE Charles A., 2002, *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México.
- IGLESIAS Fernando, 1906, *Rectificaciones históricas. Tres campañas nacionales y una crítica falaz*, Tipografía Económica, México.
- JIMÉNEZ Rogelio, 2003, *La pasión por la polémica. El debate sobre la historia en la época de Francisco Bulnes*, Instituto Mora, México
- JIMÉNEZ Rogelio, 2009, *Un reto contra la credulidad nacional. Francisco Bulnes y Las grandes mentiras de nuestra historia*, en Francisco BULNES, *Las grandes mentiras de nuestra historia. La nación y el ejército en las guerras extranjeras*, Instituto Mora, INEHRM, México, pp. 11-89.

- KRUMPEL Heinz, 2001, *Ilustración, Romanticismo y Utopía en el siglo XIX. La recepción de la filosofía clásica alemana en el contexto intercultural de Latinoamérica*, “Signos Históricos”, núm. 6, pp. 25-91.
- LANFREY Pierre, 1869, *Histoire de Napoléon Ier*, tres tomos, Charpentier, Libraire-editeur, París.
- MARICHAL Carlos, 2010, *El lado oscuro de la generación del 900 en América Latina: darwinismo social, psicología colectiva y la metáfora médica*, en Aimer GRANADOS, Álvaro MATUTE, Miguel Ángel URREGO (editores), *Temas y tendencias de la historia intelectual en América Latina*, UMSNH, UNAM, México, pp. 35-61.
- MOLINA Andrés, 1972, *Juárez y la Reforma*, B. Costa-Amic editor, México.
- SIERRA Justo, 2000, *Viajes en tierra yankee y en la Europa Latina*, editorial Porrúa, México.
- TAINÉ Hipólito, s.a.e.(a), *Del ideal en el arte*, editorial Tor, Buenos Aires.
- TAINÉ Hipólito, 2010, *Filosofía del arte*, editorial Porrúa, México.
- TAINÉ Hipólito, s.a.e., *Los filósofos del siglo XIX*, F. Sempere y Cía. editores, Valencia.
- TAINÉ Hipólito, 1986, *Los orígenes de la Francia Contemporánea (El Antiguo Régimen)*, tomo II, ediciones Orbis, Barcelona.
- VIEYRA Lilia, 2006, *La circulación de las obras de Julio Verne en la prensa mexicana del siglo XIX*, en Celia DEL PALACIO (coordinadora), *La prensa como fuente para la historia*, Universidad de Guadalajara, CONACYT, Miguel Ángel Porrúa, México, pp. 143-152.
- VILLASANA Irma Guadalupe, 2015, *La recepción del concepto de cultura de Ortega y Gasset: el caso de Taller de Estilo y Estilo*, *Revista de Cultura (1945-1961)*, “Estudios sobre las Culturas Contemporáneas”, vol. XXI, núm. II, pp. 11-28.
- YELIN Julieta, 2011, *Lecturas en el trapecio. La recepción crítica de Kafka en Hispanoamérica entre 1965 y 1983*, “Revista de Humanidades”, núm. 23, pp. 77-89.

*Cuando la lectura es reprimida:
dos casos del México novohispano en el
siglo XVII*

Dennis Marcovick Pérez Bernabé¹
Erika Galicia Isasmendi²
BUAP

Introducción

¿Qué es un libro, o algún formato material de lectura? ¿Quiénes son (o somos) los lectores? ¿Cuál es el papel que tienen en la sociedad? ¿Es posible comprender a la lectura como parte fundamental de la cultura? ¿Es posible controlar esa actividad intelectual? ¿Cuál es el medio? Pensando con estas preguntas como nuestra guía en este breve artículo se dará un acercamiento a la Historia de la lectura en las ciudades de Puebla y México, esperando llenar un vacío historiográfico que consideramos importante para conocer y comprender de mejor manera los usos y costumbres culturales, sociales y políticos del periodo virreinal y del futuro México independiente en el que tocaremos dos casos específicos que en breve comentaremos.

Dejar de considerar los documentos legados por el pasado como objetos asilados de la cultura es uno de los cambios de perspectiva a nuestra consideración más importantes, ya que comprender, en este caso la lectura, no como una acción

¹ Estudiante de la licenciatura en Historia BUAP, correo: dennispbernabe78@outlook.com.

² Doctora en Historia, Profesora, investigadora y Coordinadora del Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, BUAP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Padrón de Investigadores VIEP-BUAP, correo: ergalia@hotmail.com

cotidiana, sino pensarla en su contexto, nos ayuda a acercarnos a la sociedad de una forma concreta y el papel de lector (o lectores) en lo que respecta en las apropiaciones o prácticas «que de los textos puedan hacer los lectores» (GARCÍA R. 2000: 10), los aportes que tendría en materia patrimonial, de historia de las ideas, mentalidades, vida cotidiana e historia cultural. Es decir, pasar de la Historia intelectual a la Historia sociocultural.³

En este artículo se hablará de la censura (en este caso, hablaremos de las facultades del Tribunal del Santo Oficio para censurar las prácticas lectoras y los textos, así como obras más allá de los grandes textos impresos, en este caso particular: libelos) para pasar a los casos específicos de los dos procesos ya mencionados; para terminar con unas consideraciones finales referentes a esta investigación.

Cabe mencionar los criterios de la descripción paleográfica de los documentos utilizados en esta investigación; se decidió no modernizar la gramática de las palabras, sólo se adaptaron los signos de puntuación; todo para conservar el desarrollo de las ideas implícitas en nuestros documentos plasmadas en el momento de la copia, (ambos son copias enviadas a la metrópoli) se desenlazaron las abreviaturas para comodidad del lector, las palabras que aparecen entre corchetes [] fueron añadidas para facilitar la lectura de los fragmentos citados, así como las palabras incomprensibles o que nos dejan duda son señaladas también entre corchetes, pero con signos de interrogación dentro: [¿?], fue respetada la numeración original del documento, y se señala si es frente o vuelta (f. o v.). Las grafías en latín no fueron traducidas, y se transcriben en itálicas. También se señala con una / cuando la cita textual incluya un cambio de foja.

³ Para un análisis a profundidad sobre cómo estudiar la cultura y la sociedad desde la Historia del libro y la formación de opinión pública véase «¿Los libros provocan revoluciones?» en: (Darnton R. 2018: 253-323) y (Darnton R. 2010).

Una idea de las prácticas de lectura, acercamientos a una Historia de la lectura y opinión pública

«[...] la belleza del cosmos no procede sólo de una unidad en la variedad, sino también de la variedad en la unidad. La respuesta me pareció inspirada en un empirismo grosero, pero luego supe que, cuando definen las cosas, los hombres de su tierra no parecen reservar un papel demasiado grande a la fuerza iluminadora de la razón» (ECO U. 2018: 22)

La lectura en voz alta es un aspecto que no debemos pasar por alto en cuanto a comprender los alcances de la lectura y la configuración y significación que el colectivo social le otorga. Entre «comunicar lo escrito a aquellos que no lo saben descifrar, pero también cimentar nuevas formas de sociabilidad encajonadas que son figuras de lo privado: la intimidad familiar, la convivialidad mundana, la convivencia letrada» (CHARTIER R. 1996: 110) o, como es el caso un espacio público en el que una vez escrito, impreso o difundido el texto, la limitante sería el alcance de la censura o la profundidad de la apropiación del lector/escucha. Es importante resaltar el carácter de la individualidad en la lectura; pensando que esta «podía ejercer una irradiación que iba más allá del lector; en cuanto éste, convencido por el texto leído, se convertía en propagador de las ideas que iba descubriendo» (GILMONT J. F. 2012: 289). Y si bien, es importante considerar que el comprender los caracteres impresos y manuscritos y darles lectura solo era accesible a la élite de la época, esto nos ayudará a comprender la forma en que estos son parte de la aculturación, como en la literatura devota, por poner un ejemplo, ya que «los textos cultos por lectores que no lo son [pobres] o, a la inversa, en las relaciones que mantienen los notables por rango o por saber con una cultura primero vivida como común y luego destinada como ajena» (CHARTIER R. 1995: 8).

Es de esta forma, en la que el libro como objeto material de la comunicación (más allá de las complejas relaciones de su producción artesanal) encuentra la corriente para lograr llegar a más y más personas; con la especialización de la producción bibliográfica el autor «se contentará en adelante con escribir o compilar su obra sin preocuparse de las condiciones en que llegará a su público futuro» (FEBVRE L. Y MARTIN H. J. 2014: XXXIII). Leer en el ámbito novohispano es aún campo de la incertidumbre, sin embargo, desde el punto de vista de los historiadores ha sido posible acercarse a tan cotidiana actividad y que en ocasiones pasa desapercibida, pero que vale la pena analizar. Por ejemplo, en el Colegio del Espíritu Santo de la ciudad de Puebla de los Ángeles, nos encontramos con casos muy concretos, en los que nos es posible conocer las prácticas lectoras de sus alumnos. Ya que siendo este un espacio dedicado a la educación, los alumnos de mayor edad (siendo estos de los que tenemos registro de sus actividades lectoras), más allá del importante papel de las bibliotecas, en la privacidad de sus aposentos se «dedicaban a leer. [...] al abrigo de un espacio privado y separado del conjunto del edificio, permitía continuar con la reflexión en solitario, pausada, rítmica y cómoda de acuerdo con las necesidades de cada lector» (LORETO R. 2014: 379), pero ¿y si la lectura realizada no era permitida? ¿Qué estaba permitido y qué no? ¿Existe evidencia de una lectura prohibida fuera de la ley dominante? ¿Qué pasaba en los espacios públicos?

Controlar la lectura, acercamientos al periodo novohispano

El Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición entró en funciones en la Nueva España en el año de 1571, relativamente cercano a la fundación de la primera gran ciudad en América en 1521. Entre sus múltiples funciones estaba el velar por la ortodoxia hacia las dos majestades, es decir, Dios y el Rey, pero en un contexto completamente distinto. Además del inmenso territorio que dificultaba las labores del Tribunal, las

características sociales y debates a las que se enfrentaron (como el de si los indígenas debían ser juzgados) nos abren la perspectiva para diferenciar el caso novohispano del Tribunal en la península.

Para no ahondar más en las situaciones políticas del Tribunal⁴ el papel de mantener la ortodoxia cristiana en los aspectos que competían al tribunal, favorecido por el contexto cultural las labores del Tribunal en lo que respecta al control “bibliográfico y de la lectura” abarcan desde la promulgación (y difusión en América) del *Index Librorum Prohibitorum* y la reglamentación en torno a la producción editorial por sólo citar dos aspectos. Por ejemplo, en 1757, en una carta dirigida a los «libreros del distrito de esta Inquisición» (MORENO O. 2016: 43) se advierte sobre lo importante que es que:

«ninguno sea osado a tener, comprar, vender, prestar, ni donar libros algunos de los prohibidos por dicho índice, y que en adelante se prohibieren, ni con pretexto de ser enviados o restituidos a reinos extraños, de donde acaso se trajeron; ni con el de que alguna persona o comunidad tenga licencia de leerlos o reconocerlos, o que ya están en tercera mano, a quién antes los había vendido; ni menos asegurando que los han deshecho o quemado, porque todos deben entregarse al Santo Oficio, so pena de las censuras en que incurrer y están impuestas por los sagrados cánones, bulas apostólicas y adictos del Santo Oficio, en que se les declara incurso, con más las penas prevenidas en dichos mandatos, agravándolas según las

⁴ Véase *La institución* en: (ALBERRO S. 2004: 21-29). También consideramos importante analizar el estudio de José Abel Ramos Soriano respecto de la censura y la circulación de textos prohibidos, así como las investigaciones de Cristina Gómez Álvarez (véase bibliografía).

circunstancias de este exceso y contravención»
(MORENO O. 2016: 45).

El comercio ilegal de libros, y otras formas ilícitas de escritura son una vertiente más de los estudios sobre el papel del Tribunal del Santo Oficio en las sociedades novohispanas, desde este punto de vista en que el análisis de los objetos (libros impresos, manuscritos u otras formas de producción escrita como cartas, sátiras, etc.) como mercancía o como objetos culturales es fundamental para comprender hacia dónde se dirige la investigación.

El libelo, para el caso francés⁵, entra en la materia de la deslegitimación, en la que nuestro autor sólo incluye a obras literarias y que define como «ataques calumniosos a las figuras públicas a las que se conoce colectivamente como *'les grands'*» ocupando u papel importante en poder historiar el escándalo en las sociedades del Antiguo Régimen. Definición que podemos comparar con la vivida en la Nueva España, en la que una sociedad ampliamente “controlada” evidencia aspectos que nos dan testimonio de los alcances de la “subversión” existente en tan grande territorio y que, analizar desde los puntos mencionados, nos ayuda a comprender mejor la forma en que la sociedad expresa determinadas problemáticas, que, como se verá a continuación, son evidencia de situaciones que en ocasiones son pasadas por alto, pero que nos dan testimonio fidedigno de vivencias del pasado que en su contexto tenían la necesidad de ser expuestas, aún con el control impuesto por los organismos de poder.

En este artículo nos valemos de causas judiciales para evidenciar la censura hacia determinadas prácticas

⁵ La mayoría de los estudios sobre la creación de opinión pública en un entorno determinado nos han sido legados basados en el caso francés; metodológicamente hemos revisado los aportes de Robert Darnton en lo que respecta a esta materia. En el caso novohispano del siglo XVIII el trabajo de GÓMEZ ÁLAVREZ C. Y TOVAR Y DE TERESA G. 2009.

escriturales/lectoras. Rescatando la reflexión de Roger Chartier «gracias a los archivos represivos, parecía imposible la reconstrucción de las maneras de leer» (CHARTIER R. 2012: 349), ya que es posible que (en este caso, el Tribunal del Santo Oficio) destruya los textos que consideraba equívocos en la enseñanza a sus lectores⁶. Entrando en materia, es importante considerar las características de los documentos en los que desarrollamos esta investigación. Ambos son libelos, textos que, de forma intrépida, nos dan a conocer una inquietud, demanda, molestia o buscan desacreditar a alguna autoridad, institución o grupo importante de la sociedad; que, presentados como escritos anónimos tratan temas políticos, para Natalia Silva Prada, este tipo de textos pudieron ser «una práctica de uso común e incluso necesaria, en el desarrollo de la vida política del antiguo régimen» (SILVA N. 2005). Y aunque el autor «es un personaje moderno, producido indudablemente por nuestra sociedad» (BARTHES R. 2009: 76) es evidente que la protección que otorga el anonimato es primordial para comprender el carácter de estos documentos. En el Índice de 1747 se nos muestra lo importante que es castigar este tipo de “publicaciones”, en la Regla XVI de las Reglas y Mandatos se nos dice:

«Hanse de borrar las cláusulas detractorias de la buena fama de los próximos; y principalmente las que contienen detraction de Eclesiásticos y Principes, y las que se oponen a las buenas costumbres y á la disciplina christiana. [...] Item, se han de expurgar los Escritos, que ofenden y desacreditan los Ritos Eclesiásticos, el estado, dignidad, órdenes y personas de los Religiosos. También los chistes y gracias publicadas en ofensa,

⁶ Entre las reglas del Tribunal encontramos la referente a prohibir los textos que tratasen, cuenten y «enseñen cosas de propósito lascivas, de amores, u otras cualesquiera» (regla VII), expurgar libros que contengan errores contra la fe (reglas VIII, IX, XII, XIV) por mencionar sólo algunos; consultado de: (RAMOS SORIANO J. 2013: 48).

ó perjuicio y buen crédito de los próximos. Item, los Escritos lascivos, que puedan viciar las buenas costumbres⁷».

¡Que se detenga el escándalo!, las injurias en contra de Don Juan de Palafox y Mendoza y miembros del Tribunal del Santo Oficio

Es tiempo de introducirse en los casos específicos de este breve estudio en los que lo ilícito a ojos del tribunal y el escándalo social son parte primordial de ambas situaciones. Don Juan de la Cámara, de cuarenta años de edad, Canónigo de la Santa Iglesia Catedral de la ciudad de México, es presentado ante el Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición, una vez hecho juramento *in verbo sacerdotis* de que responderá a todo lo que se le pregunte y de que hablará con la verdad, así como la condicionante de que todo lo que se hable y escuche debe guardarse bajo la llave del secreto y ha aceptado haber visto esos «papeles sin firmas [en los cuales, se habla] contra el señor obispo de la Puebla Don Juan de Palafox y Mendoza [así] como de otras personas especialmente contra don alonso de Villalba oydor de esta real audiencia» (PROCESO DE FE DE JUAN DE LA CÁMARA 1646: f. 7f). Siendo este el objeto que llevó a Don Juan de la Cámara a comparecer al Tribunal, que, buscó en todos lados dicho «papel malo» (PROCESO DE FE DE JUAN DE LA CAMARA 1646: f. 2f) y que lamentablemente aún no conocemos, según la descripción, es una serie de hojas de papel de tamaño de un folio, de unas cuatro o seis hojas, en la que, como ya se dijo, hay una serie de injurias dedicadas al Obispo de la ciudad de los Ángeles, aparentemente redactado y divulgado por nuestro acusado.

⁷ («Índice último de los libros prohibidos y mandados a expurgar para todos los Reynos y Señoríos del Católico Rey de las Españas... Don Carlos IV». 1790: XXVI.).

¿Qué llevó a tales documentos a ser el objeto de la comparecencia ante el Tribunal? Visto (aunque dicen no haberlo leído) por distintos personajes miembros del ámbito eclesiástico de la ciudad de México, reconocen todos, estar frente a un papel que, como conocedores de la estructura de los libelos, decidieron no leer ya que «era muy malo y tan malo que [uno de ellos] havia borrado cuatro renglones del por muy malos» (PROCESO DE FE DE JUAN DE LA CAMARA 1646: f. 3f). En el proceso somos conocedores de toda una red social que resultó inmiscuida en la problemática desatada por dicho papel, pero que, probablemente, siendo conocedores de la prohibición respecto a la lectura de dichos documentos, ignoraron o decidieron no hablar de ello en cada participación en las sesiones del Santo Oficio.

¿Qué decía dicho papel muy malo? Aludiendo a las palabras de Don Juan de la Cámara respecto a esos papeles que parece sólo conocer él, se nos habla de acusaciones muy graves en contra de una autoridad muy importante en los aspectos civiles y religiosos:

«[El Tribunal infiere que Don Juan es el autor de dicho papel o que conoce a la persona que lo escribió] [...] que contenia otras proposiciones terribles. Que no conbenia al mismo oydor mala perssona contra quien decian qualquiera que fuese como a lo principio de leerle disgusto del que no sse acuerda vien de todo junto la sustancia del yndividualmente solo que se encamina a satisfacer la culpa de que les indicaban, poniendola en el autor del dicho papel **llamandole ladron y que se [conberhaba ¿?] llamandole de nefando**⁸, no con este término aunque las palabras se decia peccara en el mesmo pecado que Marcial pecaba,

⁸ Las negritas fueron agregadas por los autores y son para resaltar el motivo del libelo.

era de cuyos epigramas estaba exonerado el primero, papel contra el señor obispo de la Puebla y disiendo ansi mesmo que su autor era aficionado a niños en cueros en que se escribieron cassi quatro renglones que este declarante [tento ¿?] por parecerle/ demassiadamente malos y peores sus palabras [...]» (PROCESO DE FE DE JUAN DE LA CAMARA. 1646: 7v/8f).

Y aunque el papel mencionado pasó por muchas manos, en ninguna se especifica el contenido exacto de dicho texto, llegando a tal grado de que el Tribunal de la ciudad de México manda en comisión a la ciudad de Puebla al Dr. Juan Bautista de Elorriaga, teniendo la facultad para indagar en la ciudad a diestra y siniestra, así como hacer comparecer a personas que hayan tenido noticia de tan graves acusaciones:

«[...] prosedais a rresevir ynformacion ante uno de los notarios de este dicho santo officio que rresiden en essa dicha ciudad (ciudad de Puebla) y en ella los testigos que fueren llamados y bos tuvieren notticia puedan qualquier estado calidad y condission que sean para examinareis y exortareis con pena de comunion mayor [latesentis y profasto yncorrenda ¿?] su absolucion a bos rreservada a desir y declarar la verdad de lo que en esta rrazon hu/bieren visto, savido, oydo y entendido y en qualquier manera tubieren noticia disiendo que perssona o perssonas escrivieron y compussieron las dichas satiras y libelos o dieron ayudas, consejo y aquien y en que partes o lugares, y en que forma y en presencia de que perssonas se an leydo dichas satiras y libelos y echose leer y dibilgar y en cuyo poder esan y paran el orixinal o traslados que del se hubieren sacado»

(PROCESO DE FE DE JUAN DE LA CAMARA. 1646:
14v/15f).

Si bien, las acusaciones son muy graves, el documento redactado nunca específica a un autor, nos encontramos frente a lo que en los inicios del siglo XIX se definió como una de las «especies sediciosas» (SILVA. 2005) que usaron el anonimato como la forma adecuada para hablar y denunciar a su manera situaciones particulares.

En nuestro segundo caso, Fray Francisco Gómez, de la orden de Santo Domingo llega ante el Tribunal, pues en sus manos trae un documento que arrancó de las puertas del Convento de Santo Domingo en la ciudad de México, sin conocer al autor, pero sí después de darle lectura piensa como hecho primordial evitar que ese tipo de acusaciones sean conocidas por el público, ya que dicho papel fue pegado en las puertas que daban a la plazuela de Santo Domingo⁹. Como nuestro escribano lo plasmó, Fray Francisco Gómez:

«biene a manifestar a este Sancto Tribunal un libelo que quitó ayer dos de este presente mes y año¹⁰ [...] del qual hace presentación y le trujo luego de que le quitó por ser día ocupado por yr a confessar a las Relixiosas del Combento de Sancta Catalina de Sena de donde el capellán para que ganasen el jubileo de la [¿?] y lo que le propuso dexar el dicho librelo fue que saliendo de la porteria del dicho su convento como a las seis de la mañana encontró en el patio/ y compas del Licenciado Don Martín de Acta, receptor general de este sancto officio y le dijo

⁹ Información sobre un libelo fijado en el convento de Santo Domingo de México, Archivo Histórico Nacional, Consejo de Inquisición, 1647, Expediente #13, f. 1v/ 2f. De ahora en adelante Información sobre un libelo.

¹⁰ 2 de agosto de 1647.

a este declarante que mirase el papel que allí estava, y saliendo este declarante y sin leerle le quitó en presencia de un sobre estante de la obra del Combenito de Monjas de San Lorenzo que aunque le conose de vista [...]»

El Licenciado Martín de Acta, una vez retiró, dobló el documento y lo introdujo en la manga de su abrigo, hasta que, resguardado por el silencio de los muros del convento de Santa Catalina, dio lectura al papel pegado en las puertas de Santo Domingo. Al enterarse de la gravedad del asunto, le comunicó al prior de dicho convento que no conocía ni al autor, ni las grafías plasmadas por este, pero no por esto dejaban de ser muy graves las acusaciones formuladas. Texto que nos da testimonio de una problemática hasta ahora desconocida, y que sin embargo se conecta con los hechos mencionados en el anterior proceso, y que en cuyas líneas decía:

«Nos los teatinos chicos y gordos, largos y patudos, flacos y pansudos estantes y avitantes en nuestros collegios de la ciudad de los Angeles hazemos saber la humildad y buen celo que emos tenido, pues no abemos querido presentar las bulas y liçençias de Juan, de buen alma nos pidio, de lo qual nos pesa porque pesan menos nuestra humildad y dineros [¿?]

el almasen de la asucar
los concerveros gastaron
con ayuda del Virrey
que todos juntos tocaron/
la pobre carniçeria
sin carnerons se a quedado
porque el arçobispo Juan
dellos tambien a tocado
Por Mateo de Cisneros los letrados [oyeron ¿?]

documentos nos es posible dar con una semejanza, ambos arremeten contra figuras del poder de la época, y son, posiblemente, redactados por una persona inmersa en dichas instituciones (en el cabildo eclesiástico para el primer caso, en un colegio de menores para el segundo). Si consideramos estas prácticas de autor secreto, nos es posible observar que el secreto «se convierte en un mecanismo útil de protección» (SILVA. 2005).

¿Cómo enfrentar este tipo de papeles sueltos? Los edictos tienen como principal función «refrescar los recuerdos y el celo religioso de los fieles y suscitar las denuncias que constituyen la base de la actividad inquisitorial» (ALBERRO S. 2004: 74-75), en teoría este tipo de documentos eran leídos cada tres años, y los podemos identificar en dos grupos, los generales y los particulares, en cuyas líneas se versaba sobre los delitos que correspondía perseguir al Tribunal y sobre delitos en específico respectivamente. Resulta complicado hablar de la recepción que los edictos tenían en la población novohispana.

Para empezar, es importante resaltar los cambios en el espacio y contexto, por ejemplo, los edictos generales eran escritos en España, y si bien, se buscaba tuvieran un estilo accesible, en ocasiones no se adaptan al contexto del virreinato. Agregamos que la recepción de los edictos nos es posible de comprender gracias a las denuncias presentadas al Santo Oficio. En el caso de los delitos de injuria que hemos presentado, el edicto fue leído desde el púlpito de la Catedral de la ciudad de México el 26 de diciembre de 1646, al término de la lectura del evangelio en la misa mayor. (Véase anexo: Edicto sobre la escritura, publicación, circulación y lectura de libelos y otros papeles injuriosos).

Documento que ha llegado a nosotros como anexo al proceso criminal de Juan de la Cámara, en él se advierte a personas de toda calidad y cargos en el virreinato de lo mal que está expresarse así de las importantes autoridades civiles y eclesiásticas. Nos hablan de las penas que serán propias de quienes incurran, de forma que nadie «[...] osase atreber a

injuriar publica, o, occultamente, a qualquiera de los inquisidores apostolicos, o, sus ministros, de palabra, o, por escrito [...]» (PROCESO CRIMINAL CONTRA JUAN DE LA CÁMARA Y ALONSO GONZÁLES DE SARAVIA. 1646; f. 18f). Las penas dispuestas a tan osadas personas serán la excomunión, la incautación de bienes, el retiro de dignidades, así como la imposibilidad de que sus descendientes reciban algún bien material en herencia o donación, para culminar con la pena de fuego.

En lo que respecta al medio en que el edicto era comunicado, se especifica que no debe ser retirado (en este caso, el edicto fue pegado en la puerta principal de la catedral de la ciudad), y en que no sólo debe ser castigada la persona que produce el texto difamatorio, sino que incluye a quienes lo hayan leído, sepan del texto y no denuncien, a los que copien el contenido, a la persona que lo distribuya, quienes impriman y publiquen, así como a quien se atreva a quitar el edicto del lugar en que fue publicado.

Consideraciones finales

Los ejemplos presentados en este artículo nos dan a conocer un aspecto de la sociedad del siglo XVII, que si bien, en el aspecto de censura y legislación no es desconocido, nos llaman a reflexionar sobre la sedición y las denuncias políticas de la sociedad de la época. En palabras de Silva Prada: «la denuncia o la crítica están fuertemente vinculadas al anonimato en virtud de las condiciones de una época en la que no existía la opinión pública, *strictus sensus*, con relación a la política» (SILVA N. 2005). Hemos redactado esta participación pensando en crear dudas, y abrir más vetas de investigación en la mina de nuestro tiempo, con el objeto de poco a poco acercarnos más a la Historia de las ideas y de la lectura en México, espacio explorado, pero que aún

nos es prácticamente desconocido, siendo el segundo punto el más inexplorado.

Fuentes documentales

Índice último de los libros prohibidos y mandados a expurgar para todos los Reynos y Señoríos del Católico Rey de las Españas... Don Carlos IV, Imprenta de Don Antonio Sancha, España, 1790. Código de barras: 1000597203. Consultado el 24/05/2018 en: <http://bdhrd.bne.es/viewer.vm?id=0000058365&page=1>

Información sobre un libelo fijado en el convento de Santo Domingo de México, Archivo Histórico Nacional, Consejo de Inquisición, 1647, Expediente #13. Código de referencia: ES.28079.AHN/1.1.11.4.15.7//INQUISICIÓN,1740, Exp.13. Consultado el 3/10/18 en: <http://pares.mcu.es>

Proceso de fe de Juan de la Cámara, Archivo Histórico Nacional, Consejo de Inquisición, 1646, Expediente #16. Código de referencia: ES.28079.AHN/1.1.11.4.15.7//INQUISICIÓN,1740,Ex p.16. Consultado el 2/06/17 en: <http://pares.mcu.es>

Proceso criminal contra Juan de la Cámara y Alonso Gonzáles de Saravia, Archivo Histórico Nacional, Consejo de Inquisición, 1646, Expediente #6. Código de referencia: ES.28079.AHN/1.1.11.4.14.2//INQUISICIÓN,1728,Ex p.6. Consultado el 5/06/17 en: <http://pares.mcu.es>

Bibliografía consultada

- SOLANGE Alberro, 2004, *Inquisición y sociedad en México. 1571-1700*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.
- BARTHES Roland, 2009, *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Paidós Ibérica, Barcelona.

- CHARTIER Roger, 1996, *El mundo como representación. Historia cultural entre práctica y representación*, Editorial Gedisa, Barcelona.
- CHARTIER Roger, 2000, *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Editorial Gedisa, Barcelona.
- CHARTIER Roger, 2012, *Lecturas y lectores «populares» desde el renacimiento hasta la época clásica* en CAVALLO Guglielmo y CHARTIER Roger (dirs.), 2012, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus, Ciudad de México, pp. 335-351.
- CHARTIER Roger, 1995, *Sociedad y escritura en la edad moderna*, Instituto de Investigaciones Dr. José Luis Mora, Ciudad de México.
- DARNTON Robert, 2010, *El beso de Lamourette. Reflexiones sobre historia cultural*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- DARNTON Robert, 2018, *Los best sellers prohibidos en Francia antes de la revolución*, Fondo de Cultura Económica, México.
- ECO Umberto, 2018, *El nombre de la rosa*, Penguin Random House Grupo Editorial, Barcelona.
- FEBVRE Lucien, JEAN-MARTIN Henri, 2014, *La aparición del libro*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.
- GILMONT Jean-Francois, 2012, *Reformas protestantes y la lectura* en CAVALLO Guglielmo y CHARTIER Roger (dirs.), 2012, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus, Ciudad de México, pp. 269-297.
- GÓMEZ ÁLVAREZ Cristina, TOVAR Y DE TERESA Guillermo, 2009, *Censura y revolución. Libros prohibidos por la Inquisición de México (1790-1819)*, Trama Editorial, Consejo de la Crónica de la Ciudad de México, Madrid.
- LORETO LÓPEZ Rosalva, 2014, *El colegio del Espíritu Santo de la Compañía de Jesús de Puebla* en GONZALBO AIZPURU Pilar (dir.), 2014, *Historia de la Vida cotidiana en México, t. III, El siglo XVIII: entre tradición y cambio*, Fondo de Cultura Económica, El Colegio de México, Ciudad de México, pp. 357-389.

- MORENO GAMBOA Olivia, 2016, *Comercio y circulación de libros en Nueva España. Dos autos de la Inquisición de México (1757 y 1802)*, BUAP, ICSyH, Ciudad de México.
- RAMOS SORIANO José Abel, 2013, *Los delincuentes de papel. Inquisición y libros en la Nueva España, 1571-1820*, INAH, Ciudad de México.
- SILVA PRADA Natalia, 2005, *La escritura anónima: ¿Especie sediciosa o estrategia de comunicación política colonial?* en *Andes*, n.16, pp.223-252. Consultado el 15/09/2018 en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668880902005000100013&lng=es&nrm=iso>.

Anexo. Edicto sobre la escritura, publicación, circulación y lectura de libelos y otros papeles “injuriosos”

El presente anexo es la transcripción paleográfica del edicto promulgado referente a la circulación de los libelos y otros textos “injuriosos”, el título yo lo he otorgado, y obedece a los temas tratados en este breve texto ya que el original no cuenta con un título al estar anexo en el proceso judicial de Juan de la Cámara y de Alonso Gonzáles de Saravia. Se han respetado los criterios de transcripción mencionados en la Introducción:

Edicto:

En la ciudad de México a veinte y seis días de el mes de diciembre de mill y seiscientos y quarenta y seis años, segundo día de Pacua de Navidad, ya el presente secretario estando en la santa yglesia cathedral como ahora de las diez para mas, o, menos, despues de cantado el evangelio de la missa mayor, que en ella se canto, leyo en alta, e, inrelegible voz, desde el pulpito un edicto el tema de el presente en presencia de la Real Audiencia, y cavildo eclesiastico, y seglar, y otras muchas personas, y despues/ se le fixe, en la puerta principal de dicha

sancta y gloria de que doy fee, Eugenio de Sarava. [línea de cancelación].

Nos los inquisidores contra la heretica provedad, y apostasia en esta ciudad, y Arçobispado de Mexico, estados y provincias de la Nueva España, con los obispados de Tlaxcala, Mechoacan, Guatemala, Guadalajara, Chiapa, Yucatan, Goaxaca, Verapal, Honduras, Nicaragua, Nueva Vizcaya, Yslas Filipinas y sus districtos, y jurisdicciones, por autoridad apostolica [¿?]. Haremos saber a todos y a qualquiera personas de qualquier estado, dignidad, grado, o, calidad que sean exemptos, o, no exemptos, assi eclesiasticos seculares como seglares, estantes y, y havitantes, en todo nuestro distrito, y jurisdiccion, y en especial a los vezinos y moradores de esta dicha ciudad, y de la Puebla de los Angeles, como por informacion por nos fecha cosnta y parece, que en estos dias por nuestros peccados se an lebantado un genero de hombres, de tan depravadas conciencias que olvidados de la reverencia, que deben tener como fieles, y Catholicos christianos al estado sacerdotal, y al Santo Officio de la Inquisicion y a sus ministros superiores, y mas en tiempos en que se hallan tan santamente ocupados como es notorio en defensa y exaltacion de nuestra sancta fee catholica, castigando el crimen de la heregia y apostasia, y estan conoçido servicio de ambas magestades y por supuesto el temor de Dios, y el de las Censuras eclesiasticas en que por el propio hecho incurren, con reserbacion de la sancta/ sede apostolica, sin recurso a la absolucion, menos que al Pontifice Romano, nuestro señor, y quebrantando la salbaguarda, y seguro que los Catholicos Reyes, nuestros señores concedieron, como Catholicos Principes, y celadores de la honrra de Dios, y de el beneficio de la republica christiana, a los inquisidores apostolicos poniendolos en todos sus bienes, y haciendas debajo de su amparo, salbaguarda, y defendimiento Real, en tal manera que ninguno, aun de las mas superiores dignidades de sus Reynos, y señorios por via directa, o, indirecta, no fuesse osado de los perturbar, damnificar, ni hazer, ni permitir que les fuese fecho daño, o, desaguisado, so las penas

en que caen, e, incurren los quebrantadores de la salvaguarda de su Rey, y señor natural, como se infimo, y mando executar, y, cumplir, al tiempo, y quando se fundo el Tribunal de el Santo Officio de la Inquisicion de estos reynos y provincias, de la Nueva España, y confiados en esta palabra y defendimiento Real los inquisidores apostolicos nuestros antecesores, y Nos, aceptamos el servir a su Magestad Catholica de sus inquisidores apostolicos, en partes tan remotas, recibiendo sobre nos el peso de officios tan odiosos, a los sospechosos en la fee, o, cuyos, ascendientes, deudos, o, parientes, allegados, o, conocidos, ayan incurrido, o, sean sospechosos de haver incurrido en el crimen de la heregia, o, apostasia, en varias bulas, brebes, notas propias y privilegios concedidos/ en favor de el Sancto Officio de la Inquisicion y de los sagrados inquisidores apostolicos, manda por repetidas vezes que qual quiera assi ciudad entera, o, pueblo, o, señor, duque, marques, o, conde, de otra qualquiera dignidad alguna que fuesse atrevido, o, se ossase atreber a injuriar publica, o, occultamente, a qualquiera de los inqussidores apostolicos, o, sus ministros, de palabra, o, por escrito, aunque no se aya seguido daño alguno incurra por el mesmo echo sin otra declaracion en sentencia de excomunion mayor con reserbacion, [anathematiquandole], y constituyendole reo de lessa magestad y pribandole de todo dominio, dignidad, honrra, feudo, o, de otro qualquier beneficio temporal, y perpetuo, mandandole relaxar, a la justicia, y braço seglar, para que en el se executen las penas de fuego, que se executan, y deben executar, mandando aplicar a los fiscos de el Santo Officio todos sus bienes y derechos haciendo infames a sus hijos, y privandoles de qualquier herencia, sucession, donacion, y legado assi de sus parientes, como de estraños haciendoles para siempre jamas, incapaces, e, indignos, de qualquiera dignidad eclesiastica, o, secular; y siendo assi que todo lo referido no se ignora, y que por repetidas vezes, se haze notorio al pueblo christiano por el Sancto Officio de la Inquisicion quando se leen, y publican edictos de la fee, se celebran los autos de ella, sean atrevidos a hazer y promulgar/ libelos famosos, contra alguno, o, algunos de nos los

inquisidores apostolicos, comunicandoles publica, y privadamente, con muchas personas, de donde ha venido a resultar publica infamia, en desonor y descredito del comun, y, particular, por contener materias de suyo indignas, aun de caer en pensamiento de hombres christianos, y nos atendiendo, a que nos incumbe como presissa obligacion, el defender a la autoridad de el Sancto Officio de la Inquisicion y sus ministros prohibimos in totum cualquier papel, o, carta que se haya escrito en esta razon por ser como son libelos famosos infamatorios, y contener como contienen muchas proposiciones falsas y agenas de la verdad, malsonantes, sediciosas, temerarias, sospechosas, estado, y. dignidad sacerdotal, y de inquisidores apostolicos autoriçandolas con textos y alegatos de ambos derechos y lugares de auhtores profanos, para burla escarmio, injurias, y vituperios contra la veneracion, y respecto debido a tan sancto ministerio, de que se an seguido, y van siguiendo, muchos peccados, y ofensas de Dios nuestro señor con gran daño de las consciencias, nota, y escandalo de el pueblo christiano.

Y para qu se ataxen y remedien, y no pase adelante tan perniciosso abuso, por tanto por el temor de la presente mandamos a todas las personas arriba mencionadas, a quienes mandamos hazer notoria a que nuestra carta de edicto, que luego que venga a una noticia, y de el surgiere de en qualquier manera dentro de tercero dia primeros siguientes de la promulgacion dell, traygas y escribais ante/ nos, o, ante nuestros comisarios, en las partes, y lugares, donde os hallaredes, fuera de esta dicha ciudad los dichos papeles, cartas, satiras, y libelos, o, otras quales quiera que se hayan fecho en semejante forma, tocantes a esta materia, en prossa, o, en versso, impresos, o, menos escriptros, o, los que de ellos tuvieredes, o, supieredes sin romperlos, occultarlos, ni quemarlos de vuestra propia autoridad, y manifesteis, los que otras personas tuvieren y occultasen declarando los autores, y auxiliadores y manifesteis todas y qualquier noticias que tuvieredes de vista, oydos, o, presumpciones, o, en otra forma en razon de las personas que supieren, tienen, o, encubren dichos papeles originales, o, sus

traslados, o, los an tenido, leydo, o, fecho, y en quales partes, y lugares, y en concursso de que personas, y a cuyo poder huvieren llegado en todo o en parte sin permitirnos que sobre este nuestro mandato traigais consulta a persona alguna, pues no podra dar su parecer menos que incurriendo en casso, por el qual se proceda como contra impedidores de el recto, y libre usso y exercicio del Sancto Officio lo qual hazed y cumplid en virtud de sancta obediencia, y so pena de excomunion mayor late sententie incurrenda, conserbacion de la absolucion a nos, y de dos mil ducados de Castilla que desde luego aplicamos, para gastos extraordinarios de este Sancto Officio y a los que fueren inferior nota, o, calidad de quatrocientos azotes, y seis años de galeras irrenusibles, y que procederemos, contra los quales rebeldes, e, inobedientes fueredes, por todo rigor de derecho contra/ personas sospechosas de nuestra sancta fee catolica, e inobedientes a nuestros mandatos, que mas son dichos apostolicos a que deveis estar y obedecer, como a mandatos y censuras de la Sancta Madre Iglesia en las quales dichas penas incurren los quales de oy en adelante tuvieren de los dichos libelos en su poder, leyeren, trasladaren, publicaren e imprimieren, y de mucho compusieren, otros de la mesma calidad, ayudaren a componer, y hazerles traslados, publicar, o, imprimir, citando como desde luego citamos a los autores, factores, cooperadores, y consulentes a verse declarar por incurrir en las penas y censuras eclesiasticas en que por ello an incurrido ipso facto, y que se proceda a darlos por incurrios en las penas temporales en que incurren por bulas apostolicas, y cedulas de los Catholicos Reyes, nuestros señores, y assi mesmo a los que borraren, rompieren, o, quitaren de este nuestro edicto de las partes, y lugares donde se fuere fixado y para que lo contenido sea publico, y notorio, y nadie pueda pretender ignorancia, mandamos dar, y, dimos las presente firmada de nuestros nombres, sellada con nuestro sello, y refrendada del infraescripto secreto del secreto.

En la sala de nuestra audiencia en Mexico, a veinte y quatro dias del mes de diciembre de mill y seiscientos y quarenta

y seis años, Don Domingo Veles de Assas y Argos, Doctor Don Francisco de Estrada y Escovedo, Doctor Don Juan Saenz de Manorca, el Licenciado Don Bernabe de la Higuera y Amarilla, por mandado de el Sancto Officio. Eugenio de Saravia.

El patrimonio conventual y la transformación del espacio urbano en la ciudad de Puebla, siglo XIX

María del Carmen Labastida Claudio¹
Facultad de Filosofía y Letras, BUAP

La segunda mitad del siglo XIX representó una serie de transformaciones en la mayoría de las ciudades de América Latina. Estos cambios fueron impulsados por el capitalismo que transformó la estructura social y la fisonomía urbana, el crecimiento de la población, la diversidad de actividades económicas y financieras fueron cambios evidentes así como también los nuevos grupos sociales que se conformaron con el arribo de extranjeros que unidos a los ya asentados en el territorio estimularon e invirtieron en la construcción de nuevas vías de comunicación como el ferrocarril moderno, la construcción de carreteras que comunicaran a las ciudades con los puertos para estimular el intercambio de mercancías e incrementar las actividades económicas a la par de conectar éstas al mercado mundial.

La nueva organización espacial estaría destinada a las nuevas necesidades de la estructura del capitalismo moderno, es así como la modernidad tendía a hacer una ruptura con el pasado, sin embargo, reorganizar el espacio requería de una fuerte inversión en planes y proyectos que no siempre se vieron cristalizados en el corto plazo, se requería además de dinero, de condiciones de estabilidad política y social que en el México decimonónico no fue posible hasta casi al finalizar el siglo.

¹ Doctora en Historia, correo: mlabastidac@hotmail.com

En México los cambios en la estructura urbana se hicieron evidentes a partir de 1880, durante el largo gobierno del General Porfirio Díaz, la idea de modernidad se vio reflejada en las nuevas construcciones como edificios, casas, así como la instalación de servicios urbanos como alumbrado, drenaje, pavimentación, agua, parques y espaciosas avenidas que mostraron el poder del nuevo grupo social: la burguesía nacional que mostró el nacimiento de la ciudad moderna (CONTRERAS C. 2013: 47).

La ciudad de Puebla

Fundada en 1531, la llamada Puebla o ciudad de los Ángeles se mantuvo como un punto estratégico para las actividades comerciales y como lugar de descanso para los viajeros y comerciantes, entre la ciudad de México y el puerto de Veracruz. La ciudad además fue un asentamiento de familias españolas principalmente, lo que permitió la consolidación de una ciudad colonial. Parte de estas actividades fue la fundación de conventos, estos florecieron a la par del desarrollo de la urbe, determinado por el aumento de la población y el volumen y diversificación de su producción, aun cuando hubiera periodos de declive y recuperación a lo largo del periodo colonial (LORETO L. 1995: 168). Los primeros siete conventos de mujeres se establecieron en un lapso de sesenta años, el cual se inició en 1556 para la doctora Rosalva Loreto, quien no explicita el convento fundado en esa fecha (LORETO L. 1995: 170). Concepción Amerlinck ofrece una fecha posterior, asegurando que el primero fue el de Santa Catalina, fundado en 1568 (AMERLINK C. 1988: 15). La segunda etapa de fundaciones casi abarcó otros setenta años (1682-1784), dando un nuevo impulso a la religiosidad angelopolitana.

Algunas fuentes de ingresos de las órdenes regulares fueron las limosnas y la fundación de patronatos, cuyos fines eran los de mantener el culto, hacer donativos para la construcción, ampliación y ornamentación de los conventos, dejar legados o fundar capellanías y obras pías, etcétera. Pero la

principal fuente de riqueza para los conventos fue el pago de la dote que daba cada monja al momento de su ingreso: una aportación que garantizaba su manutención después de hacer sus votos. En la primera mitad del siglo XVIII esa contribución fluctuaba entre 2,000 y 3,000 pesos y podía ser pagada en efectivo, o subrogando a favor del convento una propiedad o un capital del padre o de la familia de la novicia, o bien reconociendo al convento la deuda generada por el ingreso de ésta con hipoteca sobre bienes. Fue hasta el siglo XVIII que se produjo la consolidación de la riqueza conventual, pues ya entonces los conventos se habían convertido en grandes propietarios urbanos por distintas vías. De esta manera y a pesar de la crisis económica que experimentó la angelópolis en dicha centuria, los conventos se fueron adueñando de una buena parte de las casas de ciudad.

En el siglo XIX las casas acumuladas por los monasterios tenían características comunes: la mayoría fueron catalogadas como de “primera clase” en el padrón de casas de 1832, siendo su valor superior al costo de la dote (es decir, a 3,000 pesos). Esto se debía en gran medida a su privilegiada ubicación en el centro de la ciudad, aun cuando la mayoría careciera de servicio de agua y debiera surtirse de fuentes, pilancones y piletas. No obstante desconocer cuántos inmuebles había en la ciudad de Puebla para 1856, las cifras obtenidas del Padrón de casas levantado en 1832, revelaron la existencia de un total de 2,965 casas levantadas en 305 manzanas; las fincas destinadas al cultivo, aun estando dentro de los límites de la ciudad fueron consideradas rústicas y por lo tanto fuera del registro municipal. De ese total, cerca del 50% pertenecía a la Iglesia, y de este porcentaje, el clero regular concentraba el 67% de la propiedad urbana eclesiástica (LORETO R.- CERVANTES B. 1989: 114).

La estabilidad de la ciudad colonial fue desintegrada durante la primera mitad del siglo XIX. Durante el transcurso de este siglo Puebla fue escenario de numerosos enfrentamientos militares que impactaron en la población. El deterioro de la imagen urbana fue un problema constante durante el siglo XIX.

Desde la guerra de Independencia y hasta la Intervención Francesa calles, escuelas, casas y otras edificaciones se vieron afectadas o derribadas, e igual sufrieron las fuentes que abastecían el vital líquido, así como los caminos y los medios de transporte. A este respecto las autoridades emprendieron un proceso de reconstrucción con la intención de restaurarlos, aunque la imagen que proyectaba la ciudad continuaba siendo desagradable. Los constantes sitios de la que fue testigo dejaban a su paso escombros, cadáveres, excrementos y suciedad en la vía pública, lo que obligó a emitir reglamentos para tratar de mejorar la situación. Con todo y ello el reordenamiento de la imagen de la ciudad se fue logrando de forma lenta, y no fue sino hasta 1865 cuando la ciudad empezó a experimentar una leve mejoría, hasta volver a levantarse por completo ya bien entrado el Porfiriato (CONTRERAS C. 1984: 224).

El patrimonio conventual

La revolución liberal que se produjo en las décadas iniciales de la segunda mitad del siglo XIX, tuvo entre sus principales objetivos la formación de un Estado republicano, federal, democrático y laico. Los autores de este proyecto tuvieron asimismo otros dos propósitos, tan ambiciosos –e ingenuos– como el primero: por un lado sacar al país de la bancarrota mediante la expoliación de la riqueza de la Iglesia –lo que al mismo tiempo quitaría a ésta, su más beligerante enemiga, su fuerza económica y parte de su poder–, y por el otro construir una sociedad más homogénea, que cifrara su futuro y estuviese a la altura de las grandes naciones de su tiempo. Las cinco iniciativas de ley que a partir de 1855 pusieron en marcha para alcanzar estas metas suscitaron la abierta oposición del clero y abonaron el terreno para una auténtica guerra, en especial la llamada Ley Lerdo que desamortizó los bienes eclesiásticos y en 1859 la Ley de Nacionalización que intentó consolidar este objetivo; el proceso de desamortización y nacionalización incluyeron también los edificios, iglesias y terrenos de los monasterios, es así como en las décadas posteriores se construyeron edificios y casas acorde

con las influencias y diseños de la época, como ejemplo tenemos la Casa de Maternidad, edificada, entre 1879 y 1885, en el terreno que ocupaba la plaza del convento de San Agustín, entre 1879 y 1885, construida por el célebre arquitecto Eduardo Tamariz, considerada una de las construcciones más modernas de la ciudad.

Sin embargo, al no poder hacer realidad la venta del total de los bienes del clero y para hacer efectivo el proceso de nacionalización el 28 de agosto de 1871 el ministerio de Hacienda emitió una circular en la que se dispuso la venta de los antiguos conventos que no se habían utilizado para terminar así con la enajenación de los bienes que habían sido del clero y ahora eran de la nación. Para ello, en la misma circular se ordenó su avalúo: unos eran los inmuebles conventuales y otros los lotes que pertenecían a éstos y servían de atrios, cementerios, huertas y corrales. Estos lotes debían distribuirse «de manera conveniente» para que pudieran enajenarse de acuerdo con un decreto anterior, de diciembre de 1859 (LABASTIDA L. 1893: 417). Esto porque la mayoría de estos últimos eran demasiado grandes para venderse a un solo individuo, debiendo por tanto “lotificarse”. De esta forma, por lo menos en el periodo comprendido de 1856 a 1871, el Estado se abrogó la capacidad de vender –haciéndolo intermitentemente– bienes de origen religioso.

El mercado Central

La construcción de un mercado central en donde se realizaran las actividades comerciales y en el que la población pudiera refaccionarse de los productos de consumo cotidiano fue una de las necesidades más apremiantes del gobierno municipal. Cabe recordar que desde su fundación, en la ciudad de Puebla estas actividades se realizaron en la Plaza mayor, hoy conocida como el Zócalo, en donde los comerciantes ofrecían sus productos en días determinados, sin embargo, al crecer la ciudad y por ende la población, estas actividades se realizaron más allá de la plaza Mayor, ocupando banquetas, calles, esquinas lo que trajo como

consecuencia problemas de acumulación de basura y obstrucción de la vía pública. Por estos motivos, las autoridades buscaron lugares alternos que sirvieran para este fin, estableciendo a los comerciantes en plazuelas como la de San Agustín (en donde más adelante se construiría la Casa de Maternidad), la de Santa Inés, en los Sapos y San José. Francisco Téllez informa que entre 1820 y 1840 la ciudad contaba con 15 plazas que servían de mercados, además de las casas establecidas para este fin, se contaba con una gran cantidad de comerciantes itinerantes que se establecían en las calles y esquinas céntricas en donde ofrecían sus productos, por lo que el espacio fue escenario de constantes conflictos que aumentaron al tratar de reubicarlos al mercado central (TÉLLEZ G. 1987: 157).

El terreno en el que se se pretendía instalar el llamado mercado central requería de dimensiones tales que sirviera para albergar a la mayoría de los comerciantes que se establecían tanto en el zócalo como en las calles aledañas a éste. Este espacio lo ofrecía el terreno en el que estaba ubicada la huerta del convento de Santo Domingo, ya que satisfacía las necesidades antes mencionadas por su tamaño y ubicación. En un principio y antes de 1856 la huerta se solicitó en renta al convento para ser usado como mercado y se le llamó mercado central (CORDERO T. 1965: 162).

Es importante señalar que la orden de los dominicos se estableció en la angelópolis en 1534 -año en el que se le otorga la donación de dos manzanas para edificar su Iglesia Mayor-, la iglesia inició su construcción en 1571 y fue terminada en 1611, contaba con un atrio o cementerio, así como los edificios del convento y una serie de accesorias que se rentaban para fines comerciales (LEICHT H. 2008: 438-439). En octubre de 1854, siendo presidente municipal Baltazar Furlong, se coloca la primera piedra del mercado central, en las huertas del convento que comprendía dos cuadradas: por la avenida 3 norte y la avenida 4 y 6 poniente, en las que había algunas casas unidas por una barda y lo mismo ocurría por la avenida 4 poniente y la avenida 8 poniente, la manzana se cerraba con la calle 5 de mayo y

avenida 4 poniente donde estaba el templo. En estas dos manzanas había casas particulares que interrumpían la fachada, dos en la primera y tres en la segunda, posteriormente estas casas fueron compradas por el Ayuntamiento en los años de 1912 y 1913 (CORDERO T. 1965: 162). El mercado en sus inicios estaba construido de una serie de plataformas de ladrillos y lajas, postes de fierro y armazones de varillas que sostenían techos de láminas acanaladas.

La aplicación de las leyes liberales de 1856 y 1859, pusieron a la venta los bienes eclesiásticos, especialmente la segunda, es decir la nacionalización que declaró los bienes eclesiásticos como propiedad de la nación, fue así como el Ayuntamiento obligó, en 1859, a los religiosos para pagar un millón de pesos como contribución, misma que se negaron a liquidar, razón por la que las autoridades procedieron a derribar parte del convento para abrir un callejón que atravesó el mercado de oriente a poniente, más tarde en 1861 se abrió un callejón en medio del terreno –lo que hoy es la 6 oriente- derribando la capilla llamada del Capítulo (CORDERO T. 1965: 162).

Cabe recordar que el proceso de desamortización-nacionalización no fue ni fácil ni rápido. El clima de inestabilidad política y la necesidad de obtener recursos económicos originó que la venta de los bienes eclesiásticos -ahora nacionalizados- se realizara de forma poco convencional y que en muchas ocasiones se dejara en manos de los jefes políticos locales y gobernadores la venta directa de los mismos, por otra parte, el estudio realizado sobre las enajenaciones dieron cuenta de que el contexto político abrió la puerta para el abuso y la especulación de personajes que habían sido favorecidos con la desamortización (LABASTIDA C. 2019: 89-92), y particularmente, la venta de los lotes conventuales que, como ya explicamos, por su tamaño y valor no podían ser adquiridos por un solo comprador, quedando a la “deriva” por lo que el cabildo poblano procedió a fraccionarlos para ponerlos a la venta. Más esto no fue suficiente para conseguir compradores

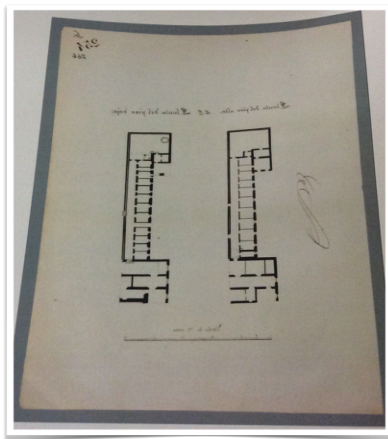
que al adquirirlos pudieran ingresar algo de efectivo a las arcas municipales, ya que no todos fueron adquiridos y tampoco se contaba con un registro fiable que pudiera dar cuenta de los lotes que aun se encontraban en posibilidad de serlo. En octubre de 1867 el Ayuntamiento solicitó al Gobierno de la República los lotes de los ex conventos que no habían sido vendidos porque: «quedó tan miserable que no tiene ni siquiera para pagar las más imperiosas necesidades, no hay para pagar los institutos de beneficencia pública, ni la de instrucción primaria, ni de las instituciones republicanas que los rigen» (AHMP 1867: 18f).

La venta de los lotes de los que habla la solicitud incluían los conventos de San Gerónimo y el colegio de Jesús María, el Convento de Santa Teresa, el de Santa Mónica, el de Santa Rosa, el de la Concepción, de las Capuchinas, de San Antonio y atrio de Santo Domingo, y los lotes de San Agustín y de la Soledad. Esta solicitud fue aceptada por el Presidente de la República y en los meses de abril y agosto de 1868 se procede a realizar una revisión de las escrituras de los lotes cedidos, y en particular para el tema que nos ocupa, los lotes del atrio de Santo Domingo. En el documento encontramos una situación particular sobre este asunto, se trata del comunicado de Manuel G. Lara, quien se dijo ser ciudadano norteamericano y que se había beneficiado con 35 propiedades del patrimonio inmueble del clero poblano (AGNP 1857: 3, 4 y 10), entre ellas se cuentan los lotes 11 y 13 del convento de Santo Domingo y que por motivo de la revisión realizada por el Ayuntamiento, reclamó la devolución de los mencionados lotes argumentando que al solicitársele las escrituras que lo acreditaran como legítimo dueño, éste explicó no tenerlos porque los lotes habían sido ocupados durante el Imperio y se utilizaron para caballerizas por lo que sólo contaba con una póliza y dos planos de los citados lotes.

Los documentos consultados en el Archivo del Ayuntamiento nos hacen suponer que la solicitud de restitución no tuvo una respuesta inmediata y que tuvo un giro distinto ya que más adelante García Lara ofreció dejar los lotes para que se pudiera extender la plaza del mercado si el Ayuntamiento le daba

el capital de 6,000 pesos que se reconocían en la casa no. 6 del Portal de Hidalgo, es decir, conmutaba los lotes por una casa ubicada en el corazón de la ciudad. El acuerdo aprobado por el comisionado de Hacienda y Obrería Mayor, incluyó además de la casa solicitada, una indemnización de 4 mil pesos y la “donación” por parte del demandante del lote no. 14 del mismo convento de Santo Domingo para realizar las obras del mercado, el acuerdo concluyó agradeciendo públicamente la cesión hecha por Manuel García Lara (AHMP 1868: T 270). Este tan solo es un ejemplo de cómo muchos de los beneficiarios especularon con los bienes eclesiásticos aprovechando los vaivenes políticos y las relaciones de poder que en este caso ayudaron a realizar estas transacciones tan benéficas ya que no habíamos encontrado ninguna escritura en los libros de registros de las notarías de la época que diera cuenta de que a Manuel G. Lara también fuera poseedor del lote 14 del convento de Santo Domingo.

Imagen 1. Lote no. 13 del ex Convento de Santo Domingo, presentado por Manuel G. Lara



Fuente: AHMP, T 234, f 266

Mercado La Victoria

Después de tantas vicisitudes administrativas es que desde finales del siglo XIX el mercado central continuó sus actividades pero ahora contaba con un nombre propio: La Victoria. Sobre el nombre del mercado diversos autores han intentado establecer su origen: algunos argumentan que se nombró así por la aplicación y triunfo de las Leyes de Reforma en 1856, otros más argumentan que el triunfo de Santa Anna en 1829 en Tampico, al derrotar a las tropas españolas dirigidas por Isidro Barradas que pretendían la reconquista de nuestro país, el motivo por el cual se dio el nombre al mercado (CORDERO T. 1965: 1 70), no se sabe a ciencia cierta cuál es el origen de su designación, lo importante es que el nombre del edificio se conserva hasta nuestros días, a pesar de que su función comercial es diferente a la que le dio su origen.

De esta manera, las actividades del mercado a finales del siglo XIX y principios del XX fueron incrementándose lo que lo convirtió en poco tiempo como el principal lugar de abastecimiento de los poblanos, sin embargo, su organización y administración fueron muy complicadas. En los documentos encontrados en el archivo del Ayuntamiento hallamos información que permite visualizar y analizar las relaciones sociales y económicas del mercado, entre ellas los documentos relativos a trámites y solicitudes, algunos se refieren al cobro de impuestos a los comerciantes, otros más se refieren a las peticiones para obtener un lugar para realizar sus actividades por parte de éstos, que requerían instalarse en el mercado, por último, se encontraron documentos que dan cuenta de lo difícil que era mantener una administración estable del lugar debido a que no siempre se les pagaba a tiempo los sueldos a los empleados de la administración. Una característica importante es que el mercado contó con un laboratorio llamado Laboratorio Municipal de Química que tenía como función la de verificar que los alimentos perecederos y de fácil descomposición, como la leche, el pulque, la carne, entre otros, fueran aptos para su distribución y consumo. Este laboratorio funcionó fuera del

mercado hasta 1905, cuando se trasladó a las instalaciones del mercado a causa del aumento del número locales comerciales y al volumen de los productos así como también a la facilidad que representaba el realizar las inspecciones *in situ* (AHMP 1905: T 457).

En 1905 el gobierno local informa sobre la necesidad de realizar la reconstrucción del mercado ya que hasta entonces carecía de los servicios indispensables para su funcionamiento: no contaba con techos o cobertizos que protegieran las mercancías de las inclemencias del tiempo, tampoco contaba con suministro de agua ni escusados para el servicio de vendedores y compradores, las mercancías eran ofrecidas al ras del suelo lo que motivaba a que los compradores tuvieran que inclinarse para tomarlas, se informaba además, que la zona destinada para la venta y consumo de alimentos preparados llamada zona de cocinas, no daba un buen aspecto porque sus paredes no habían sido pintadas y estaban ennegrecidas por el humo de los fogones y la mugre, lo que daba un aspecto de descuido y suciedad. Las condiciones del piso no eran adecuadas, necesitaba repararse porque estaban llenos de hoyos que en época de lluvia representaban un peligro así como el sistema de alumbrado que informan, era insuficiente y que daba un aspecto lúgubre y peligroso al lugar. Por estas razones se convocó a un concurso para que se presentaran planos para la remodelación del mercado otorgando mil pesos como premio al que fuera elegido y la Comisión de Obras Públicas ejecutaría la obra (AHMP 1905: T. 457).

En 1908 se iniciaron los trabajos de saneamiento del mercado, los vendedores fueron reubicados en las calles aledañas y en las calles de la Iglesia de Santo Domingo. La Compañía de Tranvías, Luz y Fuerza de Puebla, fue la encargada no sólo de dotar de alumbrado las calles de la ciudad sino también al mercado colocando una sub-estación en él con la obligación de dotarlo de 20 lámparas incandescentes durante el tiempo que dicha sub-estación se mantuviera en el mercado (AHMP 1905: T 492), de igual forma, se inició la etapa de reglamentación que

entre otras cosas prohibía la estancia de personas enfermas dentro del mercado ya que era costumbre que los familiares enfermos de los comerciantes estuvieran en el lugar, ya sea para ser curados o ayudando en la atención de los compradores, así también se prohibió la costumbre de hacer lumbre o fuego en el interior sin permiso o licencia para hacerlo, cabe recordar que en 1902 se registró un incendio en las barracas de madera del mercado. Un hecho interesante es que en 1909 se instaló un escritorio público, solicitud hecha por Alberto Briceño y que cabe mencionar que fue el primero en establecerse en un mercado.

Julio Saracíbar y la nueva remodelación

Los proyectos porfiristas para dotar y embellecer a las ciudades con obras que estuvieran acorde con las corrientes intelectuales de la época y la idea de modernidad que imperaba en las principales ciudades del mundo y en especial en las americanas, impulsaron la última remodelación del mercado La Victoria, debido a que éste no estaba acorde con las modificaciones progresistas que había experimentado la ciudad originado del plan de 1907 que se encargó de realizar obras que abarcaban:

«saneamiento, pavimentación, abastecimiento, distribución de agua potable por un nuevo sistema, mercados, calzadas, parques y jardines entre otros.

Al efecto se celebró todos los contratos relativos con la Compañía Bancaria de Obras y Bienes Raíces que ha ejecutado actividades de esa clase en la capital de la República y en otras ciudades» (AHMP 1909: T5).

Reformar el mercado implicaba en un principio su expansión, lo que resultó complicado porque para realizarlo se requería de los terrenos y casas particulares que lo impedían, de tal manera que el Ayuntamiento, a cargo de Francisco de Velasco y con la aprobación del por el gobernador del estado iniciaron el proceso de compra a través de la Comisión de

Reconstrucción del Mercado que determinaría cuáles serían las casas necesarias para realizar la obra de expansión y la Compañía Bancaria otorgaría el dinero necesario para la compra, en total se adquirieron 6 casas particulares y una franja de terreno.

El proyecto y construcción del mercado estuvo a cargo del arquitecto español Julio de Saracibar, que tuvo participación importante en el diseño de diversos edificios en su país natal, especialmente por los mercados, algunos en Bilbao y Valladolid. Se trasladó a Buenos Aires y posteriormente a México, en la ciudad de Puebla, como ya se mencionó, tuvo en sus manos el diseño y construcción del mercado: toda la obra de hierro y carpintería, el drenaje, adornos, etc. (MONTERO C. – MAYER S. 2006: 106). Sin embargo Saracibar no pudo ver la conclusión de su obra ya que tuvo que salir de la ciudad para dirigirse a España, no se mencionan los motivos ni tampoco el lugar y la fecha de su muerte, sólo se sabe que en 1918 «su hijo, Antonio de Saracibar solicitó al ayuntamiento de Puebla que pusiera una placa en el mercado con su nombre de manera que quedara de manifiesto quién había sido el autor del mismo» (PALOMARES A. 2016: 108).

La estructura de hierro y cristalería fue elaborada por la Compañía Constructora de Ferrocarriles y por la Compañía Fundidora de Hierro y Acero de Monterrey y el monto aproximado de su construcción fue de 28 mil pesos. El mercado, aun sin terminar, fue inaugurado por el gobernador Juan B. Carrasco, el 5 de mayo de 1913, esto fue por motivos del movimiento armado iniciado en 1910 y que tuvo como finalidad el de terminar con el régimen del general Porfirio Díaz quien duró de más de 30 años en el poder. La Revolución Mexicana interrumpió la culminación del mercado, a pesar de ello, en 1914 se concluyeron las obras de construcción y el mercado continuó con sus actividades hasta 1986.



Fuente: Archivo Fotográfico JOHN O'LEARY

La vida activa como mercado que La Victoria mantuvo desde su origen llegó a su fin en octubre de 1986, para entonces la funcionalidad de éste había terminado ya que se había convertido en un punto conflictivo tanto para los habitantes y para el gobierno. Las actividades económicas traspasaron las paredes del recinto y al pasar de los años se expandieron a las calles obstruyendo el paso de peatones y vehículos, dejando cada día montañas de basura y desechos orgánicos que contribuyeron a la proliferación de fauna nociva, el abastecimiento de agua fue insuficiente, etc. Fue que así que a partir del Plan de Desconcentración Comercial se procedió a la reubicación de los comerciantes y el cierre del mercado, cerrando sus puertas durante ocho años hasta que la Fundación Amparo lo recibió en comodato para su rehabilitación y restauración. Hoy el mercado La Victoria funciona como centro comercial y es un sitio obligado para los turistas que pueden admirar la imponente estructura de hierro forjado, manteniéndose como uno de los edificios representativos de la modernidad porfirista en la ciudad de Puebla (GONZÁLEZ A. 2017).

De esta manera el presente trabajo muestra de qué forma la propiedad eclesiástica en la ciudad de Puebla, en especial la que estuvo en manos del clero regular, fue base de las nuevas construcciones modernas necesarias para las actividades económicas y sociales impulsadas por el capitalismo. Las leyes

liberales pusieron en manos de particulares esos inmuebles, alguno ya destruidos por los conflictos bélicos de la época, que ofrecieron la oportunidad de reconstruirlos y de construir nuevos edificios con diseños y materiales europeos y del país, todo acorde con el proyecto de modernidad impulsado en el porfiriato en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, dándole a la ciudad de Puebla características arquitectónicas que aun permanecen y son admiradas por locales y extranjeros.

Fuentes

AHMP Archivo Histórico Municipal de Puebla.

AGNP Archivo General de Notaría del Estado de Puebla.

Bibliografía

AMERLINK MARÍA Concepción, 1988, *Conventos y monjas en la ciudad de Puebla*, Secretaría de Cultura, Puebla.

CONTRERAS CRUZ Carlos, 1987, *La ciudad de Puebla en el siglo XIX: espacio, población y estructura productiva*, en: *Puebla de la colonia a la Revolución, Estudios de Historia Regional*, EON, México.

CONTRERAS CRUZ Carlos, 2013, *La gran ilusión urbana. Modernidad y saneamiento en la ciudad de Puebla durante el porfiriato (1880-1910)*, BUAP, Puebla.

CORDERO Y TORRES Enrique, 1965, *Historia Compendiada del Estado de Puebla*, Editorial Bohemia Poblana, t. 1, México.

GONZÁLEZ Alan, 2017, *5 de mayo de 1913: se reinaugura el mercado La Victoria*, en Síntesis digital, <https://www.sintesis.mx/2017/05/03/5-mayo-1913-se-reinaugura-mercado-la-victoria/>.

LABASTIDA CLAUDIO María del Carmen, 2019, *Revolución liberal, intervención, desamortización, Nacionalización y abrogación. Los bienes del clero en la ciudad de Puebla, 1856-1890*, Tesis de Doctorado, Puebla.

LABASTIDA Luis G., 1893, *Colección de leyes, decretos, reglamentos, circulares, órdenes y acuerdos relativos a la Desamortización de los*

- bienes de corporaciones civiles y religiosas y a la Nacionalización de los que administraron los últimos*, Tipografía de la Oficina de Estampillas, México.
- LEICHT Hugo, 2008 [1934], *Las Calles de Puebla*, Secretaría de Cultura, Puebla.
- LORETO Rosalva y CERVANTES Francisco, 1989, *Los conventos y la clase propietaria*, en QUINTANILLA Alejandra y JUÁREZ Abel (Coord), *Los lugares y los tiempos. Ensayos sobre las estructuras regionales del siglo XIX en México*, Nuestro Tiempo, México.
- LORETO LÓPEZ Rosalva, 1995, *La conformación de la propiedad urbana conventual en Puebla*, en MARTÍNEZ LÓPEZ-CANO María del Pilar (Coord.), *Iglesia Estado y Economía: Siglos XVI al XIX*, UNAM, México.
- MONTERO, C Y MAYER, S., 2006, *Arquitectos e Ingenieros Poblanos del Siglo XX*, BUAP, México.
- PALOMARES ALARCÓN Sheila, 2016, *Los mercados en el hilo conductor de la obra del arquitecto Julio de Saracibar*, en “Atrio: revista de historia del arte”, no. 22 pp. 104-117. Disponible en: <https://www.upo.es/revistas/index.php/atRIO/article/view/3073>
- TÉLLEZ GUERRERO Francisco, 1987, *La harina de trigo y el pósito de maíz en Puebla 1820-1840*, en *Puebla de la Colonia a la Revolución*, Estudios de Historia Regional, Editorial EON, México.

Hombres Anónimos: Los clientes de la prostitución durante el porfiriato en la ciudad de Puebla

Brenda Aguirre Ramírez¹

Erika Galicia Isasmendi²

BUAP

Introducción

El objetivo general de este artículo es darle voz y presencia a un personaje que ha sido, desde la creación de la reglamentación de la prostitución, el principal, pero siempre anónimo: el cliente. Se abordará el trabajo a partir del análisis de la idea del “hombre ideal” según la sociedad del Porfiriato; posteriormente se explican las razones por las cuales su rol en la prostitución es bajo la sombra, protegidos por las autoridades, los médicos y la misma sociedad, y la forma en que su figura está presente en los reglamentos así como las responsabilidades que debe cumplir sin ponerle un apartado especial.

Los objetivos particulares son lograr construir y deconstruir la figura de hombre ideal, a partir de la idea de masculinidad y los casos que van en su contra, así como de la presencia física y las ideas del hombre, retomando también los planteamientos que hacen los manuales de urbanidad; hablar del papel que juega el secreto médico ante el honor del hombre,

¹Estudiante de la licenciatura en Historia, BUAP, correo: aguirreramirezbg@gmail.com

² Doctora en Historia, Profesora e investigadora de la Facultad de Filosofía e Historia, BUAP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Padrón de Investigadores VIEP-BUAP, correo: ergalia@hotmail.com.

además de la tolerancia del adulterio y la recurrencia a los burdeles y casas de asignación como una costumbre para una iniciación o como lugar de reunión para una referencia de virilidad, mientras se mantuviera en secreto, finalmente se abordará el tipo de clientes que asistían a partir del entorno, tipo de establecimiento y costo.

Cabe mencionar que la realización de este artículo se encontró con ciertas dificultades a partir de lo poco escrito académicamente sobre el estudio de los clientes; la mayoría de lo que se ha investigado es sobre las prostitutas, los burdeles o casas de asignación. Es necesario hablar del ideal y de la preocupación por la salud masculina a partir de comprender el contexto y poder situarnos en la vida cotidiana y así poder hablar de los hombres que recurren a estos lugares catalogados de diversión o entretenimiento.

El hombre ideal: buen padre, hijo, esposo y su presencia ante la sociedad

Lo primero que debemos de entender para centrarnos en el papel que juegan y la razón del anonimato del hombre, es lo que se espera de este personaje, comportamiento ante la sociedad y los lugares que visita incluyendo su propio hogar, las reacciones que debe tener ante ciertas situaciones para evitar ser visto como vulgar o falta de cultura, así como el rol que juega como padre, hijo, esposo y las responsabilidades que debe cumplir para con sus padres, esposa e hijos.

El primer objetivo que se esperaba que lograra el hombre era el poder contraer matrimonio y tener hijos, «su mejor papel era como jefe de familia [...] en cuanto que serían en un futuro una figura paterna» (CHÁVEZ A. 2017: 40), pues era impensable que los hombres no lograran encontrar una compañera, y que esta fuera semejante en el estatus además de que perteneciera a una buena familia así como que rindiera honor a su apellido; a

diferencia de las mujeres, los hombres que permanecían solteros, que era difícil encontrar, no eran mal vistos ni juzgados.

Contraer nupcias era el primer peldaño para presentarse como hombre responsable y realizado, pues esto implicaba su independencia social y económica, pues debía de brindarle el sustento económico a su esposa, además de ofrecerle los “materiales” básicos para una vida acomodada a su compañera, como el calzado, vestido, casa e incluso el transporte. Salir del seno familiar siendo un hombre de bien era la mayor satisfacción para los padres, pues estos quedarían tranquilos pues el supuesto era que el hijo no volvería a causar problemas al hogar, pero la realidad tuvo una variante completamente distinta, se popularizó que los jóvenes, de entre veintiún y veinticinco años, permanecieran a lado de los padres, pues esto permitía liberarse de obligaciones que la sociedad les había exigido y establecido desde niños.

El segundo peldaño y el fin del matrimonio era el tener hijos: «el estilo era del padre autoritario debido a que tenía toda la autoridad, el poder y el derecho de dirigir y controlar la vida de la esposa y sus hijos» (CHÁVEZ A. 2017: 40). La primera educación, si los hijos eran varones, quedaba a cargo del padre, pues debía brindar la educación que su padre le había otorgado a él, además de estar respaldados por los manuales de urbanidad y buenas maneras, como el escrito por Manuel Antonio Carreño.

La honradez y el sosiego eran de las primeras virtudes que debían obtener: «desde niños, aprended, amiguitos, hacer honrados, pues el que en sus primeros años no lo es, tampoco lo será luego [...] árbol que nace torcido, jamás su tronco endereza, pues se hace del vicio con que ha nacido» (CHÁVEZ A. 2017: 43), ya que los que contraríen esto serán vistos como vulgares y no serán aceptados. El manual de urbanidad recomienda para ambos sexos: «acostumbrémonos a ejercer sobre nosotros todo el dominio que sea necesario para reprimirnos en medio de las más fuertes impresiones. Las personas cultas y bien educadas no se entregan jamás con exceso a ninguno de los afectos del ánimo» (CARREÑO M. 1885: 290), ya que era mal visto que las

situaciones de tristeza, vergüenza y alegría expresada de manera exagerada se situaran fuera del hogar y sobre todo del ser masculino, que debía representar en todo momento masculinidad, virilidad y seriedad.

Pero la presencia y comportamiento ante el hogar no era lo único que se evaluaba para ser aceptado en su entorno, la vestimenta era la parte de la primera impresión, el vestido se catalogaba según la diferencia sexo-género, el «uso indispensable de pantalones [...] zapatos cómodos y sin tacón alto, corbatas y chalecos discretos y camisas de impecable blancura eran la tendencia, se había dejado atrás los grandes y ostentosos adornos, la simplicidad y elegancia era la moda, el cabello corto y arreglado de forma sencilla, como señal de limpieza [...] como signo de masculinidad» (MORENO S. 2007: 35), la higiene se volvió una prioridad, el uso de perfumes y lociones se volvió una práctica común entre los hombres, todo lo anterior en conjunto era la reafirmación de salud que era lo más importante.

El eterno protegido: el cuidado de la salud masculina

Como se mencionó anteriormente el honor jugaba un papel crucial en la presencia del hombre ante la sociedad, es por eso que el médico resguardará la información personal como de salud del paciente, para evitar que este se vea expuesto e inmiscuido en chismes y escándalo. Antes de entrar al aspecto del secreto, daremos una visión general de la importancia de los médicos para el establecimiento de la reglamentación.

Hagamos una revisión desde el principio y las razones de la reglamentación. Desde de la llegada de Maximiliano de Habsburgo se promulgó el primer reglamento de prostitución en 1865, a partir de la idea de evitar que las enfermedades venéreas, principalmente la sífilis que afectaba a los soldados, pues al verse contagiados de esta enfermedad representaban una carga para el gobierno, ya que tendrían que abandonar sus obligaciones y buscar su recuperación. El aumento de personas que resultaron

atacados por el “mal sífilítico” preocupó a las autoridades, pues no solamente estaba atacando a los soldados o a los hombres, clientes recurrentes de las casas de asignación y burdeles, sino también a las esposas y a los hijos, en un momento donde la idea del “mejoramiento de raza” fue un caso de suma preocupación, por lo que lo primero que se procuró cuidar fue la salud masculina, a partir de ello se hizo que las mujeres inscritas en el registro de prostitutas tuvieran revisiones periódicas y el resultado de su estado de salud estaría registrado con base en los resultados: si se encontraban enfermas se pondrían en cuarentena en el hospital y hasta su recuperación regresarían a la casa de asignación.

El médico, como el velador del honor, es tan importante porque se relaciona con la ética, se afirma que «no es correcto obligar a los médicos a traicionar la confianza que en ellos habían depositado sus pacientes, destruyendo con ello la seguridad de las relaciones que por su profesión tenían como ciudadanos» (ESTRADA R. 2007: 34). A partir de esta idea fue que aunque médicos y autoridades aseguraban que era necesario tener un registro de los hombres contagiados y darlo a saber ante las autoridades para conocer el estado de la expansión de las enfermedades venéreas y seguir la recuperación o la evaluación de la enfermedad, se acotó a una sola propuesta y se continuó sólo vigilando a la prostituta.

Si bien el fracaso de la propuesta de mantener un registro de hombres enfermos nos hiciera pensar que el hombre no tiene responsabilidad hacia con la mujer pública, sí la tiene, en el segundo reglamento para la prostitución se establece en el artículo 49°:

«El hombre que sintiéndose enfermo, consume valiéndose del engaño respecto á su estado, un acto carnal en una muger inscrita, pagará una multa de cincuenta pesos ó sufrirá 8 días de detención, además de la pena que le sea impuesta, en caso de que la quejosa, ejercite su acción ante el

tribunal correspondiente» (HONORABLE A. 1889: 139).

Del mismo modo, la mujer pública tendrá responsabilidad con el cliente, a partir de que el acto sexual no le traiga consecuencias, especifica en el artículo 48°:

«El hombre que fuese contagiado de mal venéreo, por alguna múger publica, tiene derecho á presentar su queja á la autoridad correspondiente, á fin de que, practicada la averiguación respectiva, si en efecto hay culpabilidad, se imponga á la autora de la lesión el castigo correspondiente» (HONORABLE A. 1889: 139).

Aunque la responsabilidad cae siempre en la madrota, pues es ella quien se asegura del bienestar de la salud del cliente, y por parte de su pupila se debe asegurar que ella asista a las revisiones médicas y brindarle los elementos necesarios para mantenerse aseada y que cuide su higiene al fin de cada encuentro, además de que las multas se le pagarán a ella y el suministro de objetos para las mujeres también.

El hombre ideal se representa sano y fuerte, en revistas, libros y periódicos no era recurrente «la presentación escrita de padres ausentes, violentos o enfermos» (CHÁVEZ A. 2017: 38). Es por ello que los hombres enfermos representan toda la carga negativa, al pensarse que no eran los adecuados para “mejorar la raza”; la idea de la eugenesia estaba tan presente en la sociedad porfiriana que el pensar en relacionarse con familias enfermas no era formidable: «Para algunos individuos, salud, y honor se conjugan de manera indisoluble» (ESTRADA R. 2007: 34). Es por ello que muchas veces hombres enfermos prefieren visitas a domicilio, también por el estatus social, o que sean en secreto para evitar que su honor o apellido se vea inmiscuido en chismes.

Un segundo punto, y el que más nos compete, es el de las enfermedades venéreas, de los clientes de la prostitución. Aunque en el ideal masculino no deben de sufrir enfermedades, en la vida cotidiana era aceptado, pero si se trataban de enfermedades “comunes”, como lo sería un resfriado o alguna herida. Las enfermedades venéreas eran vistas de una manera distinta y señaladas como penosas, pues «la forma de transmisión señala los padecimientos venéreos como “asquerosos” y “vergonzosos”, pero la vergüenza no alcanza sólo a estas afecciones sino también a aquellos que por sus defectos son vistas como un peligro para la herencia y el mejoramiento de la raza» (ESTRADA R. 2007: 38).

Entre el honor y el escándalo: El placer fuera del hogar y los anónimos

Ahora bien, después de hacer un recorrido por la idea del hombre ideal para la época, sus responsabilidades, derechos y su presencia física en la sociedad como padre, hijo y esposo, y de detenernos en la protección que le brindan tanto los médicos como el reglamento, hablaremos de su papel ante la idea de “mal necesario”; quién va a los cabarets, burdeles y casas de asignación, para vislumbrar como primer acercamiento las razones por las que concurren a estos sitios de “diversión”.

En primer lugar hablaremos de las razones de recurrir a estos lugares, aunque en los manuales de buenas maneras y urbanidad se busca demostrar la virilidad y masculinidad del hombre a través de su vestimenta y comportamiento, recomendando evitar ciertas actitudes que podrían considerarse vulgares, lo cierto es que entre estos hombres esas acciones son las que reafirman su “hombría”, tales como asistir a lugares «donde se “despliega la masculinidad en sus diferente facetas”, son básicamente los talleres, pulquerías, bares y cantinas, calles» (CHÁVEZ A. 2017: 35), las casas de asignación y los burdeles;

también se le consideró una “visita tradicional” para el inicio de la vida sexual: «ir a la casa pública en grupo fue costumbre de jóvenes, de oficiales y de aprendices, pues la práctica de la fornicación era una evidente prueba de normalidad y de acceso a la hombría» (NÚÑEZ F. 2016: 260), ya que era común que el hombre previo al matrimonio tuviera relaciones sexuales periódicamente a diferencia de las mujeres.

En el caso del adulterio o de la visita a la casa pública por parte de los hombres casados se debía a que en el transcurso de la vida marital «tenían muchos y largos periodos de abstinencia sexual obligatoria si respetaban los tiempos en los que sus mujeres tenían el derecho de abstenerse del débito marital: embarazos, partos, puerperios, lactancias, menstruaciones o dolencias diversas» (NÚÑEZ F. 2016: 264), así como los aconsejados por la iglesia, castidad por la semana santa y ayuno; en otras ocasiones su asistencia se debía por temor a exigir “ciertas actitudes” o “fantasías” en el coito marital que ponían en juego la educación moral que le habían brindado a su compañera, preferían recurrir a una prostituta, con la cual se pudieran sentir a gusto y ya no culpables, por hacer “peticiones peculiares”.

A pesar de que no existe un registro de los clientes que acudían a los burdeles o casas de asignación, en muchos casos es deducible por el tipo y costo del lugar, aunque no podemos generalizar. El tipo de cliente que asistía dependía directamente del tipo de burdel o casa de asignación, los había de primera, segunda y tercera clase; y aunque no se tenga noción ni información del pago hacia las prostitutas, podemos hacer una especulación a partir del pago de inscripción de las mujeres públicas, que pagaban al momento de inscribirse: «\$3 las de primera clase \$2 las de segunda y \$1 las de tercera también a partir de las cuotas que pagan los dueños de los establecimientos al momento de abrirlos, que serán \$30 si el burdel, fuese de primera clase; \$20 si de segunda y \$10 si de tercera» (HONORABLE A. 1889: 139), al igual que las casas de asignación. A partir de una mirada general de las visitas, había «demanda de

hombres solos, jóvenes, migrantes que llegaban a la ciudad [...] en busca de empleo. Pero también los había profesionistas, artesanos, comerciantes, estudiantes en busca de “iniciación” y, por supuesto, varones de clase alta, que eran aquellos» (NÚÑEZ F. 2016: 268) que visitaban los burdeles de primera clase; a las casas de asignación y burdeles con “prestigio” y mayor costos eran visitados por hombres «de alto vuelo, políticos de renombre, influyentes, “de guante blanco” así como respetables padres de familia que llegaban... para negocios y aprovechaban el anonimato de la ciudad» (NÚÑEZ F. 2016: 268), lo que nos hace además notar que los medios de transporte como el ferrocarril facilitaron la compra y venta del comercio sexual.

«Los clientes que frecuentaban los burdeles de primera y segunda clase eran por lo regular militares, los burgueses capitalinos y el sector letrado de la capital» (RÍOS G. 2003: 142-143), eran los que podían disfrutar de un lugar de “mejor categoría” y bien establecido, que aunque el reglamento exigía estar en una casa y proporcionar una dirección dentro de la zona de tolerancia, los de tercera clase eran menos cuidadosos en su aspecto, eran conocidos como lugares de “lo peor”, donde acudían «jornaleros, vagos y malandrines de poca monta, solicitaban los servicios de las mujeres pobres, cargadas de años y de hijos» (NÚÑEZ F. 2016: 266) por ser estas las de menor costo, a diferencia de los de primera clase que se establecían en viejas casonas y donde cada mujer tenía su propia habitación, estos «burdeles [estaban] en patios de vecindad [...] ahí se atendían a obreros, artesanos, oficinistas y empleados de tiendas o estancillo» (NÚÑEZ F. 2016: 266) que por su estatus social y económico no podían aspirar a las mujeres extranjeras o “las más bellas”, pues no podían costearlo.

Consideraciones Finales

Aunque siempre se habla de cómo se cataloga la prostitución como un “mal necesario” y al burdel como un lugar en el que se

pueden “lanzar los deseos inmorales” de la ciudad, a la prostituta como la criminal, nunca se hace mención del que ocupa estos servicios y que es el personaje principal: el cliente, por el que se establece el reglamento y la sección sanitaria.

Si bien no podemos conocer los nombres o rostros de los clientes, como lo hacemos con las prostitutas, podemos vislumbrar su identidad a partir del estudio de lo que se escribió en la época o lo que se escribe actualmente. Es necesario situar al hombre en el contexto, que es el porfiriato para entender su comportamiento y el ideal que se tiene y con el que debe de cumplir.

Se realizó una comparación entre lo que se espera del hombre ante la sociedad en general y dentro del hogar, así como de la vida cotidiana para intentar comprender porque asiste a estos lugares de diversión, como se mencionó antes por la tradición de la iniciación sexual con una prostituta, por ser un lugar donde reafirma la masculinidad, por solicitar ciertas acciones que ponían en juego la moral que no podían hacer con su esposa o por simple deseo de satisfacción sexual.

Entender el contexto del ideal a partir del manual de urbanidad o lo publicado en libros y periódicos que se esperaba fuera seguido al pie de la letra, con los casos particulares en la prensa o en los registros médicos y libretas de las prostitutas, nos hace tener una idea del papel del hombre, sin hacer juicios de valor, sino intentando comprender el pensamiento y las ideas de la protección masculina, ya que era el que representaba a la familia de forma física así como el apellido y daba honor y fama.

Es necesario hacer una apertura para la investigación de temas de este tipo en el caso del estudio de las mentalidades y los subalternos, pues es poca la información escrita en el ámbito académico de los clientes de la prostitución así como el papel que ejercen en este oficio; además de que estos estudios abren nuevos caminos para ver desde distintas perspectivas los estudios sobre prostitución y así tener un mayor y mejor entendimiento de esta temática.

Fuentes documentales

- CARREÑO Manuel, 1885, *Manual de Urbanidad y Buenas Maneras. Para el uso de los jóvenes de ambos sexos*, D. Appleton y Compañía, New York.
- HONORABLE ARCHIVO MUNICIPAL DE PUEBLA, 1896, *Reglamento de Prostitución. Disposiciones Municipales 395*, Puebla.

Bibliografía

- CHÁVEZ Alejandra, 2017, *Lo masculino y femenino en el porfiriato 1873-1893*, en *Representaciones genéricas culturales en la Ciudad de México*, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- ESTRADA Rosalina, 2007, *¿Público o privado? El control de las enfermedades venéreas del Porfiriato a la Revolución*, “Estudios de historia moderna y contemporánea de México”, vol. II, no. 33, pp. 33-56.
- MORENO Sergio, 2007, *Masculinidades en la Ciudad de México, durante el porfiriato. Una aproximación bibliográfica*, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- RÍOS Guadalupe, 2003, *La Prostitución en la Ciudad de México*, Universidad Autónoma de México, México.
- SPECKMAN Elisa (Editor), 2016, *Vicio, prostitución y delito. Mujeres transgresoras en los siglos XIX y XX*, Instituto de Investigaciones Históricas, México.

II. DIÁLOGOS CON LA LITERATURA Y EL ARTE

En este segundo apartado la profesora Rosa María Grillo nos brinda una retrospectiva de la mujeres en la historia de América, marcando a 1929 y de la mano de Teresa de la Parra como año de la historia del “descubrimiento” y valorización del rol femenino en la historia política y cultural de Latinoamérica, donde el feminismo se instaura como elemento fundamental de luchas y debates de gran y largo aliento; Gerardo Rivas, por su parte, analiza la despersonalización y el dramatismo actuales en la película *Posesión* de Zulavski, desde una noción fenomenológica, para analizar la crisis de los personajes como medio para repensar el solipsismo actual de lo que el autor alude como mediaciones socioindividuales; Julio Aguilar hace un acercamiento histórico al vínculo entre locura y poesía, a través del cual concluye que en el ámbito literario es el género poético el que se vincula recurrentemente con la mencionada patología, asimismo aborda interesantes reflexiones sobre la melancolía, la depresión y la esquizofrenia. Berenize Galicia en compañía de sus alumnas Vania Téllez y Beatriz Ramírez abordan la complejidad de lo erótico y la homosexualidad en la imagen de la vampiresa en la novela *Carmilla*, antecedente fundamental del *Drácula* de Stocker y de la transgresión femenina; y finalmente, Edinson Aladino presenta un acercamiento deconstructivo sobre Eliot y Lezama a partir del llamado sujeto metafórico como apertura del acontecimiento literario y símbolo de la naciente noción de sensibilidad del escritor cubano

Descubriendo mujeres en la Historia de América...

Rosa Maria Grillo¹
Universidad de Salerno

Hasta un cierto punto de la historiografía y de la historia de la literatura, la mujer ha sido el complemento, la sombra, la fiel compañera de...; luego de a poquito ha ido ocupando la escena y la página blanca del manual de historia o de alguna novela, en un proceso que ha visto paralelamente a escritoras y algunas – todavía muy pocas– historiadoras penetrar en el coto vedado de la escritura semireferencial de la novela histórica y referencial de la historiografía, durante siglos de dominio estrictamente masculino.

En las últimas décadas, bajo el signo del feminismo y del revisionismo, cada texto historiográfico y cada historia literaria van descubriendo e investigando a las precursoras que han abierto caminos en los diversos campos de la ciencia, la política, la cultura, la sociedad; a menudo, profundizando en la vida de esas precursoras, podemos constatar que sus luchas involucraban varios aspectos y campos, en campañas “feministas” de gran envergadura. Así, si pensamos en la lucha por el derecho al voto, topamos con una mujer uruguaya que sumó varios primados. Intento resumirlos:

El primer país de América Latina en aprobar el sufragio femenino fue Uruguay, donde las mujeres pudieron votar por primera vez el 3 de julio de 1927, en un plebiscito local, mientras que pudieron participar en una elección nacional el 27 de marzo de 1938, gracias a la labor de mujeres como Paulina

¹ Doctora y Catedrática de Lengua y Literaturas Hispanoamericanas, Directora del Departamento de Estudios Humanísticos de la Universidad de Salerno.

Luisi (1875-1949), médica, docente y activista feminista, hija de un emigrado italiano legionario garibaldino, y de madre polaca, que habían llegado al Río de la Plata en 1872. En 1899 Luisi fue la primera mujer en Uruguay en obtener el título de bachiller y en 1908 se convertiría en la primera en graduarse de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República. Representó a Uruguay en diversas conferencias internacionales sobre la mujer y fue la primera delegada gubernamental femenina de América Latina en la Sociedad de las Naciones, precursora de la ONU; fue fundadora del Consejo Nacional de la Mujer Uruguaya (CONAMU), en 1916, y de la Alianza Uruguaya de Mujeres, en 1919, en las que trabajó incansablemente por el voto femenino. Fue una de las fundadoras del Partido Socialista de Uruguay, y creó los primeros dos sindicatos femeninos de ese país: la Unión de Telefonistas y de Costureras. En 1922 fue nombrada vicepresidente honoraria de la Conferencia Panamericana de la Mujer. Luchó para prevenir la prostitución y las enfermedades venéreas, campañas por las que fue criticada por anarquista y revolucionaria; en 1906 propuso a la Dirección de Instrucción Pública el primer proyecto sobre educación sexual en Uruguay; en 1923 obtuvo la especialización en Dermatología y Enfermedades venéreas en París.

Así, una vez más, comprobamos cómo el feminismo o, mejor, las luchas por los derechos de la mujer, no es una isla o un carril cerrado, sino que siempre se inserta en debates y luchas de gran aliento. Y sin duda, las primeras décadas del siglo XX fueron un hervidero de iniciativas y conquistas para la mujer latinoamericana, y también se dan los primeros intentos de “descubrir” y dar a conocer a mujeres del pasado que hasta entonces habían quedado al margen de la Historia y de las historias o hasta perseguidas y demonizadas por sus ideas y posturas revolucionarias.

La historia del “descubrimiento” y de la valorización del rol de la mujer en la historia política y cultural de América latina arranca de una fecha precisa: finales de 1929, cuando Teresa de la Parra² (1889-1936), mientras viajaba de Panamá hacia Bogotá, escribió una carta al historiador venezolano Vicente Lecuna comunicando su decisión de escribir la biografía de Bolívar, habiendo ya presentado en Cuba –donde representaba a Venezuela en la Conferencia Interamericana de Periodistas– un discurso sobre “La influencia oculta de las Mujeres en la Independencia y en la vida de Bolívar”: «Quisiera ocuparme más del amante que del héroe, pero sin prescindir enteramente de la vida heroica tan mezclada a la amorosa» (DE LA PARRA T. 2005a: 33).

El proyecto no cuaja pero la escritora empieza a recoger material sobre las “mujeres de América” que utilizará para tres conferencias sobre mujeres³ que dictará en Colombia entre

² Ana Teresa Parra Sanojo, de familia aristocrática venezolana, con un padre diplomático, nació en París; la familia volvió a Venezuela cuando Teresa tenía dos años. Al morir repentinamente su padre, su familia decide fijar residencia en Europa, en España, y Teresa es internada en el colegio religioso Sagrado Corazón de Godella (Valencia). A la edad de 19 años, gana el primer premio de poesía en un concurso de tema religioso. En 1910, los Parra Sanojo están de vuelta en Caracas. En 1915 bajo el seudónimo de Fru-Fru, publica cuentos en varios periódicos: “El Universal”, “Actualidades”, dirigida por Rómulo Gallegos, “El Luchador” y “Lectura Semanal”. En 1923 se traslada a París donde en 1924 publica bajo el seudónimo de Teresa de la Parra su primera y más famosa novela *Ifigenia*, con la que obtiene el primer premio en un “Concurso de novelistas americanos», auspiciado por el Instituto Hispanoamericano de la Cultura Francesa. En 1929 publica su segunda novela, *Las Memorias de Mamá Blanca*, en español y en francés. Para curar la tuberculosis, Teresa de la Parra pasó muchos meses en lugares apartados y salubres de Suiza, España y Francia. Murió el 23 de abril de 1936.

³ Las “Tres conferencias” se editaron póstumas (Ediciones Garrido, Caracas, 1961); luego fueron incluidas en sus *Obras completas* (Editorial Arte, Caracas, 1965), *Obra* (Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1982) y *Obra*

mayo y junio de 1930, cuando el escritor y diplomático boliviano Alcides Arguedas, entonces ministro plenipotenciario en Bogotá, la invitó a que conferenciara en Colombia sobre sus libros y su vocación literaria. Hasta ese momento Teresa no había hablado en público⁴ y por lo tanto podemos hablar de un doble estreno: para los estudios sobre mujeres latinoamericanas y para la misma Teresa de la Parra como conferenciante. En estas conferencias se deslizará entre historia, artes, literatura para esbozar una nueva historia americana de la conquista, colonización e independencia, pero vista con ojos de mujer buscando mujeres olvidadas por la Historia oficial, es decir anticipándose con gran fuerza y maestría a lo que será la gran revolución del siglo XX: el feminismo.

Conocida principalmente por sus dos novelas “ejemplares”, *Ifigenia* y *Las Memorias de Mamá Blanca*, debemos recordarla, en cambio, también por otros méritos: estas conferencias, los cuentos para niños *La señorita grano de polvo*, su nomadismo que la llevó a la París de la posguerra, sus viajes a Italia, Suiza y otras ciudades de Europa que la acreditan como mujer de gran prestigio y vida independiente. Sin duda es este “nomadismo” una nota suya muy característica e inusual para la época, señalada por A. Uslar Pietri: «Con la misma gracia con que se paseaba por los corredores de las haciendas coloniales, se desenvolvía en los salones literarios de París, o emprendía una triunfal gira de conferencias» (USLAR PIETRI A. 1948: 149). Tanto éxito naturalmente se refleja también en su Caracas, como reconoce en una carta dirigida a Gonzalo Zaldumbide el 22 de Abril de 1928:

escogida (Fondo de Cultura Económica, México, 1982, 2 tomos); cito las conferencias de *Epistolario y otros textos* (2005b).

⁴ Así confiesa en el texto de la primera conferencia («Como hasta entonces nunca había hablado en público, me sentí durante varios días en pleno mar de dudas y tentaciones», 2005b: 137) desmintiendo la noticia –presente en todas sus biografías– de la participación como conferenciante en el encuentro de La Habana.

«Estoy *blasé*, Lillo, en Caracas no me atraen ni el deseo de gustar, los elogios me aburren mortalmente... huyo como de la peste de las invitaciones que a más de aburrirme, me distraen el pensamiento que necesito tener libre de preocupaciones. Tengo aquí mucho prestigio de seriedad y lo cuido con celo extremado. Esto me hace aparecer orgullosa y no creo gozar de muchas simpatías entre el elemento masculino que me ha abordado. Pero, mejor así: de los dos escollos es el menos malo. Las mujeres me rinden culto, entusiasmo frenético de todas. Salvo dos o tres, las demás me adoran: respiran por la herida» (DE LA PARRA T. 2005a: 19).

La invitación a dar esas conferencias en Bogotá –sobre su propia literatura⁵, en un principio– es sin duda el reconocimiento de la visibilidad adquirida como “escritor” y como “escritora”, es decir su papel en el panorama de la literatura hispanoamericana y al mismo tiempo la singularidad de ser “escritora” tan reconocida y afamada. Con mucha modestia, a su propia trayectoria dedicará sólo pocas líneas mientras que se dedicará a “descubrir” a otras mujeres que no han alcanzado su misma visibilidad.

El hilo conductor de sus conferencias será la convicción de que «Excluidas las mujeres se ha cortado uno de los hilos conductores de la vida» y que por lo tanto es necesario reescribir la historia, desde los márgenes de la condición femenina pero permeando de esta forma el sentido y el valor de la misma. Se configura entonces como una precursora, muy

⁵ «Venir a Colombia a hacer una serie de conferencias que versasen sobre mi persona, sobre la historia de mi vocación literaria y sobre mis libros»: así en su primera conferencia narra, en forma confidencial y anticadémica –a la manera de Virginia Woolf– las circunstancias de la invitación y el «estado de perplejidad [que] me dejó tan sugestiva y tan peligrosa invitación» (2005b: 137).

ante litteram, de una condición posmoderna reivindicando el rechazo de los procesos tradicionales de construcción de la Historia y del imaginario de una comunidad, no sólo “descubriendo mujeres” sino también cuestionando las fuentes oficiales tradicionales como única verdad y proclamando «la superioridad moral» de las narraciones míticas y novelescas:

«Junto a ell[a]s la verdad histórica, la otra, la oficial, resulta ser una especie de banquete de hombres solos. Se dicen con etiqueta, alrededor de una mesa, cosas inteligentes y se pronuncian discursos elocuentes a los cuales no acude el corazón porque surgen de reuniones forzadas. Son rumores de falsas fiestas. Excluidas las mujeres se ha cortado uno de los hilos conductores de la vida. En cambio, en los romanos y en los evangelios, historias vivas y conmovedoras por excelencia, figuran en primer rango [...] no sólo las mujeres, sino hasta los animales amigos y hermanos. Han pasado casi dos mil años y el aliento de la mula y el buey de Belén siguen calentando corazones. El drama de la pasión fue escrito por los evangelistas que eran cronistas duros del género de Bernal Díaz» (DE LA PARRA 2005b: 154-5).

Con esta prosa vivaz y puntual al mismo tiempo, nos está diciendo algo que coincide con los severos historiadores de la *École des Annales* de París, es decir que la Historia no es producto de “falsas fiestas” donde con cuchillos y bisturí se analizan fríamente los documentos, sino que hay que dejar entrar la vida y las cosas pequeñas, los sentimientos y las fuentes alternativas, la voz de los vencidos y de los marginados.

Por supuesto no se puede prescindir de las fuentes, pero se pueden elegir y utilizar críticamente; no por casualidad, por ejemplo, en la conferencia sobre la mujer durante la conquista, son Bernal Díaz del Castillo y el Inca Garcilaso de la Vega los autores frecuentemente citados, los más ex-céntricos de la

historiografía del descubrimiento y de la conquista: el uno simple soldado que “corrige” a los cronistas oficiales, López de Gómara y el mismo Cortés, el segundo mestizo, si bien españolizado.

Fiel a su principio de la necesidad de construir una Historia incluyente y plúrima, las mujeres que atraen su atención no son solamente las revolucionarias comprometidas con la lucha abierta por la libertad y la autoafirmación, sino también mujeres humildes y abnegadas, que en diferentes medios y registros han contribuido a construir América: Policarpa Salavarrieta en Colombia, Josefa Camejo de Talavera en Venezuela, las indias bautizadas con nombres castellanos, algunas cacicas y princesas indias, mujeres anónimas, todas guiadas por un deseo de concordia: tarea ésta que «carece de elementos trágicos; no ofrece material para hacer epopeyas y la felicidad que es poco brillante, no se perpetúa en los libros sino en los hijos, en la fusión fraternal de las razas y en la bondad humilde de la costumbre que va limando las asperezas de la vida hasta hacerla sonriente y grata» (DE LA PARRA 2005b: 149).

Las tres conferencias responden a un orden cronológico a través del cual se distinguen netamente las tipologías de las mujeres, que «pueden dividirse en tres vastos grupos. Las de la conquista: son las dolorosas crucificadas por el choque de las razas. Las de la colonia: son las místicas y las soñadoras. Las de la independencia: son las inspiradoras y las realizadoras» (2005b: 148). Si bien parece una división algo esquemática y superficial, en realidad los retratos de mujeres que Teresa de la Parra presenta reflejan brillantemente las tres tipologías señaladas.

No pudiendo extenderme demasiado, me ocuparé sólo de una de las mujeres a las cuales Teresa de la Parra ha dedicado más atención, respeto y cariño, la Malinche, elección sin duda acertada ya que doña Marina es ahora, casi un siglo después, objeto de estudio tanto en el campo de la

historiografía como de la narrativa histórica. También en esta vertiente, Teresa de la Parra se ha demostrado pionera.

En este inicio de milenio no nos extraña, naturalmente, que una de las mujeres objeto de recuperación por parte de Teresa de la Parra sea la Malinche, pero no podemos olvidar que en 1930 todavía no se había rehabilitado esa india Malinalli / doña Marina, es decir Octavio Paz todavía no había escrito *El Laberinto de la Soledad*, obra que es considerada texto fundacional de la identidad mexicana posrevolucionaria, y latinoamericana más en general, búsqueda de los orígenes sin olvidar contaminaciones e influjos modernos; con él la Malinche se vuelve símbolo de la tierra americana, la Madre-Tierra, violada como sus mujeres por los conquistadores:

«por contraposición a Guadalupe, que es la Madre virgen, la Chingada es la Madre violada [...] Pierde su nombre, no es nadie ya, se confunde con la nada, es la Nada. Y sin embargo, es la atroz encarnación de la condición femenina. Si la Chingada es una representación de la madre violada, no me parece forzado asociarla a la Conquista, que fue también una violación, no solamente en el sentido histórico, sino en la carne misma de las indias. El símbolo de la entrega es doña Malinche, la amante de Cortés. Es verdad que ella se da voluntariamente al Conquistador, pero éste, apenas deja de serle útil, la olvida. Doña Malinche se ha convertido en una figura que representa a las indias, fascinadas, violadas o seducidas por los españoles. Y del mismo modo que el niño no perdona a su madre que lo abandone para ir en busca de su padre, el pueblo mexicano no perdona su traición a la Malinche» (PAZ O. 1959: 77-78).

En 1930 estamos todavía muy lejos de todo esto, la literatura en la que pudo inspirarse Teresa era naturalmente

castillanocéntrica y fiel a la idea de imperio y de cruzada evangelizadora, si bien ya incluyera múltiples variantes del personaje Malinche. La primera referencia es anodina, por razones políticas y ciertamente no porque el autor no valorara su actuación: Cortés en las *Cartas de Relación* impone su propio rol central y menosprecia todo lo que podría menguar su éxito personal. A Marina por lo tanto no la nombra con su nombre y con su efectiva importancia, limitándose a indicarla como «la lengua [...] que es una india de esta tierra». Será en cambio Bernal Díaz del Castillo quien, de acuerdo con su proyecto de escribir una Historia alternativa de la Conquista de México, restituya a Marina lo que le es debido, dedicándole un capítulo entero⁶ y muchas menciones a lo largo del texto, ya desde el momento en que viene regalada a Cortés; luego le dedica unos cuantos párrafos cuando, en Cholula, delata a su propia gente informando a Cortés de la emboscada y cuando, en varias ocasiones, da órdenes a indios y españoles: «verdaderamente era gran cacica e hija de grandes caciques»; «moza y de buen parecer y rica»; «jamás vimos flaqueza en ella, sino muy mayor esfuerzo que de mujer»; «y como doña Marina en todas las guerras de la nueva España, y Tlaxcala y México fue tan excelente mujer y buena lengua [...] a esta causa la traía siempre Cortés consigo»; «cosas tocantes a nuestra santa fe [...] fueron muy bien declaradas, porque doña Marina y Aguilar, nuestras lenguas, estaban ya tan expertos en ello, que se lo daban a entender muy bien»:

«en todos los pueblos por donde pasamos y en otros donde tenían noticia de nosotros, llamaban a Cortés Malinche, y así lo nombraré de aquí adelante, Malinche, en todas las pláticas que tuviéramos con cualesquier indios [...] y no le nombraré Cortés sino en parte que convenga. Y la

⁶ Cap. XXXVII: «Cómo Doña Marina era cacica, e hija de grandes señores, y señora de pueblos y vasallos, y de la manera en que fue traída a Tabasco».

causa de haberle puesto aqueste nombre es que, como doña Marina, nuestra lengua, estaba siempre en su compañía, especial cuando venían embajadores o pláticas de caciques, y ella lo declaraba en la lengua mexicana, por esta causa llamaban a Cortés el Capitán de Marina y, para más breve, le llamaron Malinche» (DÍAZ DEL CASTILLO B. s.f.: 113, 252, 204, 116, 231, 226).

Ya todo parece dicho. Aquí están las bases de la futura fortuna del personaje de la Malinche, siendo la *Historia Verdadera de la Conquista de Nueva España* de Bernal Díaz del Castillo el primer intento de escribir no sólo la Historia de los grandes, de los Hombres públicos y potentes, sino también de los menores, de los que, aunque hubieran tenido un papel significativo, fueron silenciados: quien por ser mujer, quien por indio o pobre o simplemente disidente respecto a la línea oficial. Así, de la Malinche, además de su función primaria – intérprete– Díaz del Castillo menciona otras funciones y capacidades, a partir de las cuales cada cronista, historiador, poeta y novelista sucesivo⁷ construirá su propio personaje según convenga al mensaje que quiere transmitir: de origen noble, mujer fascinante, valiente, astuta, traidora, aventurera, fiel, sometida, buena cristiana y hasta evangelizadora.

Podemos aún notar que generalmente los cronistas e historiadores de profesión clerical son muy parcos, limitándose casi siempre a pocas y concisas noticias para no tener que opinar sobre el discutido tema de la relación extramatrimonial con Cortés y del hijo ilegítimo, “reconocido” por Cortés gracias a una dispensa papal. Los indios que informaron por primera vez a Moctezuma, le hicieron saber que:

⁷ En el último texto llegado a mis manos, de abril de 2019, la colección poética *El libro de las antepasadas* de la argentina Elisa Moyano, junto a Jeanne D’Arc y Juana de Castilla encontramos a «Malinalli, carne de maíz» (MOYANO E. 2019: 11).

«los españoles traían consigo una Mujer como Diosa por cuyo medio les entendían etc.; que no podía ser, sino que fuesen Dioses, porque iban en Animales Extraños, y nunca vistos, y espantabanse que no llevasen Mujeres (sino solo Marina) que ellos llamaron Malintzin y que era por arte de los Dioses el saber la lengua Mexicana, pues siendo Extranjera, no la podía saber de otra manera etc.» (SOMONTE M. 1969: 17).

Los cronistas indios o mestizos, totalmente cristianizados, creyeron en el milagro, como Fernando de Alva Ixtlilxóchitl, quien propondrá la versión “milagrosa” de Marina en la línea del Providencialismo cristiano medieval:

«Y no entendiendo Aguilar aquella lengua, fue Dios servido de remediar este inconveniente, con que se halló una de las mujeres que el señor de Potonchán había dado a Cortés, que sabía muy bien la lengua [...] en breves días aprendió la [lengua] castellana, con que excusó mucho trabajo a Cortés, que parece haber sido milagroso y muy importante para la conversión de los naturales y fundación de nuestra santa fe católica. Marina andando el tiempo se casó con Aguilar» (ALVA IXTLILXÓCHITL F. 1977: 198).

Otras crónicas “indígenas” usan tonos menos entusiastas, sin juzgar, pero siempre Malintzin aparece como personaje central, como en el Códice Florentino: «Y se dijo, se indicó, se relató, se puso en el corazón de Motecuhzoma, que una mujer de aquí, de los nuestros, los guiaba, les servía de intérprete hablando náhuatl. Ella se llamaba Malintzin, su hogar estaba en Tetícpac. Allá, en la costa, de entrada la habían prendido» (SAHAGÚN B. DE 1969: 79).

Durante la colonia, fue personaje positivo –aunque siempre pasivo– en todas las obras hagiográficas de la conquista, tanto desde una visión laica –objeto complaciente y

dócil del maquiavelismo de Cortés— como confesional —don de la Providencia para cristianizar al Nuevo Mundo—.

En el siglo XIX la efigie de la Malinche se llena de significado político, de acuerdo con la nueva circunstancia de América después de la Independencia: para forjar una identidad nueva basada en el sentimiento nacionalista se buscan —o se crean— los Padres, los mitos fundacionales. Y Marina bien podía ser la Madre, perfecta para el México mestizo —aunque indios y mestizos no entraran como protagonistas en el modelo de nación que se estaba creando— donde no podía faltar un intento de resucitar el origen indio de la nación. Un juicio sobre Marina totalmente positivo, que parecería mancomunar tanto al mundo blanco como al mestizo y al indio pero que en realidad refleja totalmente el pensamiento occidental, lo da el historiador William H. Prescott (1843):

«Desde [las bodas con Jaramillo] el nombre de Marina ya no aparece más en las páginas de la historia pero siempre será recordada con gratitud tanto por los españoles, por los importantes servicios que les hizo ayudándolos en la Conquista, como por los mexicanos también por su benevolencia y la simpatía que les mostró, mitigándoles sus infortunios» (PRESCOTT W. H. 1977: 554).

En este panorama, es sin duda la obra de Bernal Díaz del Castillo la que guía a Teresa de la Parra⁸. Bernal Díaz que, como la misma Teresa, quiso corregir la historia oficial y se vió obligado «a sacar en limpio de su memoria aquellos hechos que son [...] cosas ocurridas ayer porque letrados y conocidos escritores, Gómara entre ellos, han alterado la verdad al escribir

⁸ Dice conocer dos o tres crónicas, sin mencionarlas, pero cita solo a Díaz del Castillo, así como en contextos andinos cita casi exclusivamente a Garcilaso de la Vega el Inca.

las crónicas sobre la Conquista de la Nueva España» (DE LA PARRA T. 2005b: 154).

Por eso no nos puede extrañar que al presentarnos la Malinche Teresa de la Parra asuma como fuente principal la *Historia verdadera...* de Bernal, que sólo muy recientemente ha sido “descubierta” por nuevos historiadores y escritores... Para entender la importancia de este cambio de focalización, es suficiente –aunque nos aparte por un momento de nuestro discurso “feminista”– pensar en la atención que Teresa de la Parra presta a Jerónimo de Aguilar y a Gonzalo Guerrero sin sumarse al general rechazo y reproche hacia la elección de Guerrero de quedarse entre los indios –que significa para los cronistas oficiales rechazar la cultura y la religión occidental, pena gravísima– sino resaltar su obediencia a las leyes de la cristiandad y de la naturaleza. Cita al pie de la letra las palabras de Bernal al rechazar Guerrero el rescate que le ofrece Aguilar («soy casado, tengo tres hijos y tiénneme aquí por cacique cuando hay guerra. Idos con Dios que yo tengo labrada la cara y horadadas las orejas⁹. Ya veis estos tres hijitos míos qué bonitos son») y luego comenta:

«El cacique blanco, adoptado por completo al ambiente indio, no es, señores, una leyenda romántica, es un caso típico de conversión por milagros del amor femenino [...] Así pues en el pueblo de caneyes y bohíos, frente a los cocoteros y el mar mezclando el cacao a la vainilla o cociendo el cazabe, las indias, tropicales Nausícaas, preparan junto con la cena del recién llegado el advenimiento

⁹ Esta es la frase que la “oficialidad” subraya para indicar el proceso de “animalización” y “barbarización” sufrido por Guerrero, para justificar su rechazo a volver a la “civilización” (GRILLO R.M. 2007a: 98-108). Y no hay que olvidar que parece verosímil que Guerrero haya participado, como cacique indio, en unos combates en contra de los conquistadores, versión aceptada y ficcionalizada, por ejemplo, por Carlos Fuentes en el cuento “Las dos orillas”.

de la época colonial, nuestra Edad Media criolla. Esa Edad Media tendrá por religión el culto casi inconsciente de la naturaleza» (DE LA PARRA T. 2005b: 146-147).

Prescindiendo del lenguaje algo dulzón y sentimental, lo que nos importa subrayar es la admisión de Teresa de la Parra de la implicación política de similar decisión: ninguna traición o locura o índole malévola, sino el concepto de “equivalencia” de dos culturas y religiones y la consideración de Gonzalo Guerrero como un Malinche al revés, “conquistado” por la cultura otra, desmintiendo pues la supuesta superioridad de Occidente y la función providencialista de la conversión de Malinche.

Refiriéndose indirectamente a Bernal, a las dotes de la Malinche y a la intercambiabilidad de la pareja frente a los indios que llaman a Cortés “el Malinche”, Teresa empieza su semblanza de la india de forma lapidaria: «Se ha hablado siempre con admiración del genio político de Hernán Cortés, de su sagacidad extraordinaria para tratar y pactar con los indios. Yo creo, señores, que esa sagacidad misteriosa de Cortés se llama exclusivamente Doña Marina» (148-149). Luego, confirmando cuanto dicho sobre las “falsas fiestas” de la Historia, sigue:

«A través de lo poco que se dice se adivina lo mucho que no se cuenta. Es absolutamente seguro que la influencia de Doña Marina en la Conquista de Méjico fue más importante, su mediación y sus consejos mucho más frecuentes y sutiles de lo reconocido por los historiadores aun por el mismo Bernal Díaz quien con tanto cariño la trata. Se dejan de contar porque los ahoga el tumulto de las acciones militares. Son cuentecillos que no convienen a la pompa oficial de la historia cuyo campo de acción se extiende con preferencia sobre escenas de destrucción y de muerte» (149).

Es una visión totalmente femenina la que guía las siguientes palabras de Teresa, cuando imagina el punto de vista de las mujeres indígenas, a menudo, como la Malinche, «relegadas a los más viles trabajos, maltratadas, vendidas por los hombres de unos a otros como víctimas para los sacrificios cuando niñas, como esclavas, para el matrimonio, cuando adultas», que esperaban «mejorar de situación bajo aquellos nuevos dueños que adoraban un ídolo femenino con un niño en los brazos» (151).

Se adelanta luego a lo que dirá Octavio Paz 20 años más tarde a propósito de la relación hombre conquistador-mujer conquistada («Doña Malinche se ha convertido en una figura que representa a las indias, fascinadas, violadas o seducidas por los españoles», PAZ O. 1990: 104): «Al aliarse con tanto ardor a Cortés y a la causa de los blancos contra los suyos, Doña Marina, obedeciendo a imperativos revolucionarios iniciaba en alas de su amor, la futura reconciliación de las dos razas e iniciaba además en América aunque en forma muy rudimentaria aún, la primera campaña feminista» (DE LA PARRA T. 2005b: 151).

Y eso de la «concordia, obra casi siempre de mujeres» (149) indicado como típico de la actitud femenina, Teresa de la Parra lo subraya en muchas ocasiones a propósito de la Malinche: «Ella va dulcificando acritudes al traducir los discursos de todos los parlamentos» (152), lo que acaece hasta en su vida privada; efectivamente este principio parece guiar sus acciones: cuando se encuentra con su madre que cuando niña la había vendido y que ahora tenía miedo que la hija se vengara, doña Marina –y es una cita tomada de Díaz del Castillo– «los consoló y dijo que no hubiesen miedo [...] y les dijo que Dios le había hecho mucha merced en quitarla de adorar ídolos agora y ser casada con un Caballero como era su marido...» (153).

Para subrayar la “modernidad” de la mirada de Teresa de la Parra sería suficiente un rápido cotejo con el semblante que de Marina presenta en 1918 Carlos Hernández en *Mujeres*

célebres de México, haciendo de ella la contraparte del poder masculino encarnado en Cortés quien «la colmó de consideraciones, y subyugado por sus gracias, le hizo entender que terminadas las apremiantes necesidades de la campaña, como hombre libre que era, premiaría su abnegación elevándola a la dignidad de esposa» (HERNÁNDEZ C. 1918: 27). Pero, a pesar de las promesas de Cortés y de su inigualada capacidad de “mediadora” lingüística y cultural –facilitar la victoria del Gran Capitán y al mismo tiempo «atenuar en favor de los vencidos el cruento rigor de los conquistadores» (28)– «el más rudo desencanto de la fatalidad una vez más le llenó de amargura la existencia» cuando «la esposa de Cortés [...], atormentada por el monstruo de los celos, llegó a México cuando menos se esperaba» (28). Hernández nos presenta por lo tanto la más trivial historia de amor y desengaño, con una Malinche digna víctima que se dedica «con gran nobleza a separar su hogar del de aquel aventurero que sin su ayuda, difícilmente habría podido poner a los pies de su Monarca más imperios que ciudades cuéntanse en España» (28). A pesar de la “simpatía” algo paternalista hacia la Malinche que emerge de esas palabras, su semblante se inserta en un discurso tradicional que no pone en tela de juicio el poder masculino de constructor de Historia ni, consecuentemente, se interroga sobre caracteres específicos que pueda tener una “construcción” femenina o cuáles podrían ser sentimientos y voluntades de la mujer.

Pero leyendo estas páginas de Carlos Hernández, topamos con una agradable sorpresa: una larguísima cita tomada de un texto no identificable¹⁰ de la escritora española Concepción Gimeno de Flaquer¹¹ (1850-1919), que nos cuenta

¹⁰ Inútilmente hemos buscado este texto entre los ensayos publicados por Concepción Gimeno Flaquer, ausente también en *Mujeres. Vidas paralelas* (1893) cuyo capítulo “Heroínas mexicanas y españolas” dejaba imaginar su presencia.

¹¹ María de la Concepción Pilar Loreto Laura Rufina Gimeno y Gil, nacida en Alcañiz (Teruel) en 1850, en 1879 se casó con Francisco de

otra historia, moderna y legítima, que Hernández parece suscribir quizás sin darse cuenta de la portada revolucionaria de esta visión de la Historia. Antes que nada, un reconocimiento del carácter “político” de la construcción de la Historia:

«No busquéis la verdadera fisonomía moral de Doña Marina en los archivos, porque no la encontraréis: los cronistas mexicanos no hablan de ella con el entusiasmo que debieran, porque no le han perdonado su adhesión a los conquistadores; los cronistas europeos le dedican escasas líneas, pensando tal vez que la gloria de una india a nadie interesa: unos y otros le han negado la brillante página que merece» (GIMENO DE FLAQUER C. *apud* HERNÁNDEZ C. 1918: 29).

En todos los ámbitos, Concepción Gimeno de Flaquer comenta con agudeza la vida excepcional de Doña Marina, su centralidad en todos los procesos de la conquista, tanto como intérprete ni aséptica ni ingenua («lejos de ser un intérprete vulgar que traduce lo que oye sin comprender su intención, dictaba contestaciones oportunas, analizando la verdad o la falsía de las proposiciones hechas al conquistador», 30) que como mujer libre que no traiciona ni a la patria («¿Qué patriotismo puede esperarse en donde unos pueblos son tributarios de otros, en donde no existe unidad política ni constitucional, en donde viven los hombres separados no solo por la diversidad de cultos, sino por celos de raza, orgullo de

Paula Flaquer y Fraise, director de "La Aurora" de Yumuri (Matanzas, Cuba) y de "El Álbum Ibero-Americano" de Madrid. A su vez, ella fundó y dirigió "La ilustración de la mujer" y más tarde "El álbum de la mujer" en México, donde vivió a partir de 1883. Ha publicado numerosos novelas, cuentos, ensayos y trabajos periodísticos, muchísimos de tema “feminista”: *La mujer española* (1877), *La mujer juzgada por una mujer* (1882), *Mujeres. Vidas paralelas* (1893), *Madres de hombres célebres* (1895) y *La mujer intelectual* (1901).

tribu y superioridad de mando?»), 31) ni a la moral de su tiempo («Tampoco merece censura su inocente alarde de ser la primera americana que tuvo un hijo del Conquistador: en aquella época y en la aristocrática Inglaterra un hijo de Madame Davenant, hecho caballero por Carlos I, escribía a Lord Rochester: SABED UNA COSA QUE DA HONRA A MI MADRE, SOY HIJO DE SHAKESPEARE», 31). Por lo tanto, como Teresa de la Parra, si bien con menor conciencia crítica, también Concepción Gimeno Flaquer parece proponer el caso “Malinche-Doña Marina” como ejemplo de protagonismo femenino marginado, instrumentalizado, negado, por una visión masculina de la Historia.

De aquí naturalmente puede partir otra investigación sobre la evolución del personaje de Marina en la narrativa e historiografía sucesivas a Teresa de la Parra (GRILLO R.M. 2007b): no falta Marina en cualquier panorama o recolección de “vidas” de mujeres americanas, o estudios sobre la presencia de mujeres “históricas” en obras de ficción, y sería de verdad un gran desafío dar una bibliografía sobre el tema. Pero, yo creo, muy poco añaden tantas páginas escritas y por escribir al retrato y a los comentarios de Teresa de la Parra, a su lúcida inclusión del “caso” Malinche en un discurso amplio sobre la construcción de la Historia y el protagonismo negado a tantas mujeres de épocas y lugares diferentes.

Bibliografía

- ALVA IXTLILXÓCHITL Fernando de, 1977, *Obras históricas*, tomo II, UNAM, México.
- DE LA PARRA Teresa, 1982, *Obras (Narrativa, ensayos, cartas)*, Biblioteca Ayacucho, Caracas.
- Epistolario*, 2005a, en *Epistolario y otros textos*, Editorial Arte y Literatura, La Habana, pp. 7-133.
- Tres conferencias*, 2005b, en *Epistolario y otros textos*, Editorial Arte y Literatura, La Habana, pp. 135-213.
- DÍAZ DEL CASTILLO Bernal, s.f., *Historia verdadera de la conquista de Nueva España*, ed. De Guillermo Serés, RAE,

http://www.rae.es/sites/default/files/Aparato_de_variantes_Historia_verdadera_de_la_conquista_de_la_Nueva_Espana.pdf .

- GRILLO Rosa Maria, 2007a, *Francisco del Puerto, Aguilar y Guerrero, tres naufragos entre la palabra y el silencio*, “América sin nombre: En torno al personaje histórico”, n. 9-10, 2007, pp. 98-108.
- La Malinche según Carlos Fuentes*, 2007b, en VV.AA., *Territorios de la Mancha*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, pp. 381-392.
- HERNÁNDEZ Carlos, 1918, *Mujeres célebres de México*, Editorial Lozano, San Antonio-Texas.
- MOYANO Elisa, 2019, *El libro de las antepasadas*, Beatriz Elisa Moyano, Salta.
- PAZ Octavio, 1990, *El Laberinto de la Soledad*, Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- PRESCOTT William H., 1977, *Historia de la Conquista de México*, Porrúa, México D.F.
- SAHAGÚN Bernardino de, 1969, *Historia general de las cosas de la Nueva España*, vol. IV, Porrúa, México D.F.
- SOMONTE Mariano, 1969, *Doña Marina*, “La Malinche”, Ed. del autor, Monterrey.
- USLAR PIETRI Arturo, 1948, *Letras y hombres de Venezuela*, Fondo de Cultura Económica, México D.F.

LA DESPERSONALIZACIÓN Y EL DRAMATISMO ACTUALES EN “POSESIÓN” DE ZULAVSKI

V. Gerardo Rivas López¹
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

«I can't exist by myself
because I am afraid of myself
because I am the maker of
my own evil»

Analizaré la cinta cuyo título aparece en el de estas líneas desde un punto de vista fenomenológico para mostrar cómo la identidad de cada personaje entra en crisis en tres planos sucesivos: el de las relaciones interpersonales, el del mundo socio-laboral y el del valor absoluto de lo humano que trasciende la condición empírica o más bien psicosomática de la individualidad, como lo prueba mejor que otra cosa la teoría del imperativo moral (KANT M. 1997: 37-38). Estos tres planos seguirán con cierta libertad el desarrollo anecdótico de la historia, que al margen de las aspiraciones autorales del director (que saltan a la vista), plantea una situación dramática bastante convencional: la de cómo el fin de un matrimonio a causa de la infidelidad de la esposa desata en ella, en su marido y en todos los demás personajes una vesania que por encima de su potencia literalmente criminal apunta a la ilusión edénica de identificarse con uno mismo y con cualquier otro en un mundo donde no hay

¹ Doctor en Filosofía por la UNAM, profesor de tiempo completo en la Maestría en Estética y Arte de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II.

ni culpa ni muerte, es decir, en un mundo donde el mal no existe justo porque no hay modo de identificar sus efectos en relación con la determinación moral básica que es la persona (RIVAS V. G. 2005: 317-319). Precisaremos, pues, una serie de puntos de inflexión que serán al unísono los de un conflicto pasional y los de un esfuerzo denodado y fallido por sobrepasar cualquier forma de finitud.

I

Casi al inicio de *Poseción*, vemos que Marco (un hombre joven que trabaja por largas temporadas como espía fuera de Berlín, donde vive con su mujer, Ana, y su pequeño hijo) llega de un viaje de trabajo a su casa porque ella le ha llamado horas antes para decirle de súbito que quiere el divorcio. Tras un primer encuentro de los esposos a la entrada del conjunto de buen nivel económico donde está su departamento (que no augura nada bueno dado el extraño mutismo de Ana) y de una fugaz escena de felicidad doméstica con su hijo que se antoja ilusoria en vista de las circunstancias, un lento travelín nos los muestra acostados uno al lado del otro, aparentemente desnudos bajo las sábanas aunque eso, en vez de sugerir intimidad entre ellos, hace patente su distanciamiento. En su recorrido de izquierda a derecha, la cámara se detiene justo encima de ambos y permite observar en primer plano la angustia de Ana y los esfuerzos de Marco por contener la suya en medio de un intercambio de frases y lugares comunes que no conducen a nada, pues cuando él pregunta si a Ana en verdad le interesa lo que siente, ella, con voz entrecortada y un convulsivo movimiento de cabeza, dice que no, en tanto la cámara comienza a moverse de nuevo para dejarlos atrás. A lo largo de la escena uno ve que si bien los dos se rozan o hasta voltean a verse, su única forma de contacto la da el tálamo, pues ambos hablan de frente a la cámara y sin salirse del marco de su respectiva almohada; es como si fuesen dos personas que soñarían despiertas con que están hablando o

que monologaran fingiendo dialogar con un escucha que apenas perciben. Esta actitud hace obvio que, en este caso, la mutua entrega (que junto con el respeto es la base sentimental del matrimonio, al menos en teoría) es cosa del pasado y que lo que en el contexto parece un conflicto conyugal es en esencia un drama estrictamente individual: Ana gesticula y solloza más sin captar lo que Marco siente; este aprieta los labios y habla entrecortadamente sin lograr acercarse ni un ápice a su mujer aunque en un momento dado casi la tenga entre sus brazos.

Tanto por su ubicación inicial como por su extraña articulación emocional, esta escena marca la pauta narrativa y caracterológica del resto de la película, en la que Marco intentará todo el tiempo recuperar su matrimonio mientras avanza a ciegas y Ana se mostrará cada vez más reacia a ello mientras actúa de un modo contradictorio y exasperante, pues si parece sufrir como si estuviese bajo un poder que no le da respiro, por otro lado hace lo que quiere sin medir las consecuencias. El espacio privilegiado de encuentro con otra persona en la intimidad, el lecho (sea conyugal o no), luce aquí como una determinación abstracta o impersonal, en la que la blancura de las sábanas subraya la imposibilidad de identificarse mutuamente por más que uno y otro se rocen todo el tiempo y hayan cimentado una vida juntos. A falta de la fusión sentimental que a fin de cuentas remite al poder del tiempo para vencer cualesquiera resistencias psicológicas (la convivencia doméstica obliga, en efecto, a aceptar un modo de ser ajeno en aras de un ser común), es la cámara la que al desplazarse lentamente o al detenerse les da a los personajes la única base que tienen para entablar su monólogo a dúo. Y esta función dramática que juega la temporoespacialidad a través del lugar o de la cámara cuyos desplazamientos sitúan a los esposos sin que estos puedan reconocerse sentimentalmente la veremos ya no en la frialdad del lecho sino con una terrible violencia en una escena subsecuente que se desarrolla en un café donde, ante el inexpugnable rechazo de Ana, Marco comenzará a destrozar como energúmeno las mesas y las sillas tratando de alcanzar a su

mujer para golpearla. En un encuadre emotivo opuesto de hecho al anterior, la relación es, sin embargo, la misma: no hay manera de que dos personas que viven el peor conflicto de su vida se identifiquen aunque estén casados y tengan un hijo, y no la hay no porque se haya terminado todo entre ellos sino porque no hay ningún sentido para ello, al menos conforme con lo que Ana ha puesto en el tapete hasta ese momento.

Así, su actitud resonará a lo largo de la película en la de los otros personajes que, por su parte, se expresarán sin interesarse en quien los escucha o inclusive en lo que dicen, por lo que lanzarán frases tan crípticas que no habrá forma de comprenderlas en medio de la situación o mantendrán una retroalimentación trivial que será aún más inverosímil en virtud de lo devastador del conflicto que todos tienen que enfrentar, pues el fracaso del matrimonio arrastrará hasta a gente por completo ajena a él (como con la que trabaja Marco). *Es el mundo entero del sentimiento y de su expresión social el que se viene abajo y, con él, la forma de reconocer lo que uno ha vivido junto con alguien y el valor que eso tiene para cualquier otro, que en términos ideales podría integrarlo a su vivencia para darle un sentido a lo que hace.* A lo largo de la Modernidad, el amor de pareja ha hecho las veces de mediación general entre la identidad personal y la función social que uno realiza, por lo que su fin implica en gran medida un desajuste allende las lindes de lo emocional (LUHMANN N. 1985: 21): por ejemplo, estar casado y ser padre de familia es *ipso facto* aspirar a objetivos que no son los de un hombre soltero, máxime cuando el matrimonio de uno reivindica el arquetipo tradicional del hombre proveedor y el ama de casa amorosa, como parece ser el caso del de Marco y Ana, al menos hasta que ella hace la llamada en que anuncia su deseo de divorciarse o hasta que él, al renunciar a su empleo, se dedica de tiempo completo a tratar de reconstituir el sentido tradicional o más bien simbólico de su existencia.

La ausencia de diálogo que articula de modo respectivo la escena del tálamo o la del café, amén de su valor dramático,

substituye una identidad que podríamos llamar personal con una imagen incidental o empírica con la que no puede haber ninguna forma de identificación por más que haya un contacto físico, mental o de cualquier otro tipo. Esa imagen se define por el espacio que uno casualmente ocupa al lado de otro sin el mayor interés y por ende se disuelve en comportamientos a cual más estrambóticos, que oscilan entre la histeria de Ana (que parece a punto de llorar de principio a fin y que, no obstante, ante la menor presión se pone a gritar como enloquecida) y el cinismo que adopta Marco conforme tiene que aceptar que su matrimonio es irrecuperable (lo que lo lleva, por ejemplo, a acostarse con Mago, la mejor amiga de Ana –que en el fondo lo desprecia-, o a alternar sin problemas con Enrique, un hombre maduro y medio lunático con el que Ana ha tenido una relación extramarital).

La imagen, que aquí se toma como la mera determinación circunstancial o puramente empírica de lo humano que justo por ello es la forma por antonomasia de la despersonalización (como cuando uno se halla con desconocidos a los que a duras penas percibe), hace evidente que por más que uno hable con alguien eso no significa que uno le dé un verdadero peso a sus palabras, y este cinismo se confirma con los gritos, las frases crípticas y/o los monosílabos que serán la base de cualquier forma de “comunicación” entre los esposos y entre ellos y los demás personajes que, al margen de la diferencia de contexto, hablarán y actuarán como si lo que dicen fuese un despropósito o una especie de enigma indescifrable. Más aún, si la comunicación es huera, lo que se define en ella, que es la identidad de todos y cada uno de los interlocutores y la concomitante posibilidad de identificarse uno con el otro (es decir, la personalidad de cada cual), también lo será, pues no hay como el diálogo para situar el ser propio en el mundo de la vida y para hacerse consciente de las necesidades que los demás tienen, sea respecto a nosotros o a sus propias circunstancias:

«en una palabra, la enunciación es igual a la interlocución» (RICOEUR P. 1990: 59)². La personalidad obliga a ponerle atención a lo que decimos pues pone en juego nuestro ser social, de suerte que a falta de esto último no queda sino el intercambio de impresiones que nos dan solamente una imagen de con quién estamos o qué quiere de nosotros. Y esta imagen hay que entenderla en el sentido más peyorativo del término, es decir, el de una falsa apariencia, tal como resuena en la así llamada “cultura de la imagen”, cultura que se universaliza a través de una serie de medios que se rigen por «[...] el principio de lo perecedero, de lo temporal, de la obsolescencia acelerada» (LIPOVETSKY G. - SERROY J. 2011: 44). No es sorprendente, pues, que el conflicto de un matrimonio donde no hay interés por el cónyuge se contraste un poco adelante con el de la pareja de detectives que Marco contrata para saber a dónde o con quién va Ana cuando huye de su casa a las horas más inopinadas, pareja que resulta ser no de socios sino de amantes que ocultan su homosexualidad por razones sociales y laborales. Mientras Ana deja de escuchar a su esposo, los detectives se interesan uno por el otro al punto de que uno de ellos descubre el sentido de su relación ante Marco para ir a buscar a su pareja sin saber que a esas alturas ya ha muerto a manos de Ana. Todo lo cual sugiere que la identidad que uno pone en juego en sus relaciones con otra persona tiene o que salir a la luz en medio de una crisis mórbida o de una agresión vesánica o, por el contrario, tiene que silenciarse porque no hay modo alguno de vivirla equilibrada o gozosamente. Ser uno mismo o aceptar que el ser amado lo sea, que es el fundamento ontológico y moral de la relación interpersonal (RUSSELL B. 1970: 66), se vuelve imposible porque hay fuerzas que se oponen a ello, y lo más inquietante es que uno mismo las encarna y pone en acción para destruir todo lo que uno ha sido y ha hecho al lado de la pareja. En otros términos, la actitud de la que hablamos no es un rasgo

² En este y en cualquier otro caso, salvo mención explícita, la traducción es mía.

caracterológico de uno o más de los personajes (en particular, de Ana), es una condición estructural del presente que revela la limitada comprensión de la existencia que se desarrolla sin mayor reelaboración.

En lugar de que la película tematice la imposibilidad de definir una personalidad propia o de reconocer al ser amado en concreto, la da por sentada todo el tiempo, lo cual, por extraño que parezca, obliga a que cada personaje sea lo que es de un modo al unísono fatídico y grotesco: Ana no dialogará con Marco pues le es indiferente y tendrá que ser cada vez más violenta para mantener su actitud ante lo devastador de la situación; él no la recuperará porque no sabe a qué atenerse y tendrá que pagar en todos los aspectos de su vida y no nada más en el conyugal; Enrique se jactará de sus proezas eróticas porque es inseguro y requiere nutrir su autoestima mas tendrá que hacerlo a solas, pues en cuanto las confronte con Ana verá que ha sido impotente para siquiera emocionarla; por último, los detectives no podrán vivir su relación de pareja pues no habrá un valor que los respalde en el mundo social heterosexual, que por su parte también saltará en pedazos como la única forma de romper con la monotonía y el anonimato en los que se materializa.

Esta contradicción entre un cinismo a toda prueba y un arrebató irreductible se magnifica en la de una normalidad que parece funcionar sin problemas y la bomba que la hace estallar cuando menos se lo espera uno. Es tan fuerte la oposición del drama y la potencia brutal del tiempo que para plantearla con una mínima verosimilitud es menester recurrir a ese fenómeno que anuncia el título de la cinta, que es el de un frenesí que impide identificarse consigo mismo o con cualquier otro ser: la *posesión*, en efecto, consiste en estar a merced de un ente potísimo y cruel, el demonio, que destruye a su víctima no sólo física o mentalmente sino ontológica o humanamente: el poseso actúa, sí, y con gran violencia, pero no por su voluntad sino porque hay otra que lo obliga a ser y a hacer lo que ella quiere, y

por eso encarna la oposición entre dos posibilidades del mundo contemporáneo que hay que distinguir: por un lado, cada cual hace lo que quiere en aras de “ser él mismo”; por el otro, lucha contra lo que es pues su única manera de identificarse aun consigo mismo es la de encarnar un poder que lo reduce a la condición de títere o de algo aún peor, pues el títere al menos tiene una figura humana, mientras que el individuo común la distorsiona en medio de su paroxismo. *De hecho, el ser uno mismo y el no querer ser lo que uno es no son más que dos formas de un solo fenómeno, la despersonalización, que se pone de manifiesto en comportamientos tan aberrantes como el de Ana o el de cualquier otro personaje de la película.* Y de ese comportamiento excéntrico a la locura no hay más que un paso, por lo que Ana comete un crimen tras otro sin tocarse el corazón y Marco puede renunciar a su trabajo (y, de hecho, a su propia vida familiar). Es lógico, entonces, que Ana se deje arrastrar, sea por ese monstruo que a pesar de su singular pasividad la domina, sea por el tiempo que al volver al momento de la máxima angustia borra todo lo que en algún momento uno ha sentido, sea incluso por los prejuicios que a ella o a los otros los obligan a vivir en espacios claustrofóbicos o impersonales como el departamento en el que oculta al monstruo o el tálamo en el que se tiende con su marido sin ninguna intención de identificarse con él. La posesión, en este caso, no tiene el carácter claramente diabólico que tiene, por ejemplo, en el *Exorcista*, y no sólo por la diferencia de enfoque respecto al sentido religioso del fenómeno sino porque, en última instancia, la fuerza que aniquila todo a su paso no se identifica con nada ni con nadie en particular aunque corrompa desde dentro a cada cual. Por así decirlo, esa fuerza es ubicua y anónima y corroe el vínculo ontológico y emocional entre el lugar que uno ocupa, lo que uno hace ahí y el ser propio, por lo que no deja ninguna huella a pesar de sus espantosos efectos: el tálamo no evoca el amor conyugal, el departamento del matrimonio no contiene nada que permita salvarlo, el otro en el que Ana se entrega al monstruo tampoco, etc. El poseso, por ende, no tiene modo de escapar pues no hay nada de qué o hacia

dónde hacerlo, y es por ello que aunque hay en una escena posterior una referencia explícita al sentido religioso de la existencia (ya hablaremos de ello), a nadie se le ocurre pensar en lo diabólico sino en lo patológico.

Con todo, los tres personajes en quienes se hace más violenta la despersonalización que ahora elucidamos son el hijo del matrimonio, su maestra, Helena, y el monstruo al que quién sabe por qué se entrega Ana. Respecto al niño, sólo al inicio hace que sus padres se acerquen a contemplarlo chapotear en la bañera, mas a partir del monólogo de ellos al que nos hemos referido *in extenso* se deslíe entre lo fantasmal y lo ilusorio, por lo que cuando en la penúltima escena se ahoga en otra bañera, su suicidio o su muerte accidental parecen un ridículo intento de alcanzar alguna especie de ser propio aunque nada tenga que ver *stricto sensu* ni con la desintegración de su familia o con lo que uno esperaría de un niño de esa edad, a menos que se aceptara que también ha sido víctima de una voluntad destructora. En cuanto a la maestra de él, Helena, es el vivo retrato de Ana, salvo por el color de los ojos y del cabello y por su manera de mirar, de gesticular o de moverse, que le dan un cierto aspecto siniestro, aunque, a diferencia de su sosia, se muestre más que dispuesta a actuar como la madre que el niño necesita (lo que le permite a Marco encargarle a su hijo todo el tiempo mientras él se dedica a asediar inútilmente a su mujer). De suerte que sin nunca actuar de un modo anómalo, pareciera que Helena estuviese en profunda vinculación con la fuerza sobrenatural que en vez de sublimar la normalidad de la relación interpersonal la descompone al mostrar los equívocos caracterológicos a los que da lugar.

Mas esta contradicción entre lo que uno es de acuerdo con las circunstancias personales y el tipo de relación que uno entabla con alguien más llega a su culminación en el monstruo que se ha posesionado de Ana, que muta de un modo aberrante: cuando lo vemos por vez primera, es una especie de pulpo que mueve lentamente sus extremidades o tentáculos encima de un

lecho en el que, según le dice Ana a uno de los detectives, la ha hecho gozar toda la noche. La segunda vez que aparece, que es cuando Ana se lo muestra a Enrique para convencerlo de que sus capacidades amorosas son ridículas comparadas con las de aquél, ya tiene una figura más cercana a la humana, si bien lo sanguinolento de su piel y lo disforme de su cabeza lo hacen quizá aún más repulsivo. En su tercera aparición, cuando Marco lo mira poseer lentamente a Ana, el acto mismo lo identifica más con el amante que ella no ha encontrado ni en su marido ni en ningún otro hombre, aunque eso lo contradice la larga cola que agita entre las piernas de la mujer y con la que parece penetrarla en medio de los tentáculos que la sujetan por todos lados. Así, la identidad del monstruo se desintegra conforme su figura se humaniza justo porque no hay un solo momento en el que percibamos en él, ya no digamos una voluntad destructora, ni siquiera un atisbo de consciencia. Por ejemplo, cuando Enrique se le acerca en medio de la estupefacción, él alza la cabeza y muestra dos ojos que parpadean como los de un animal que se hubiese echado a descansar. Y cuando posee a Ana, lo hace con ese ritmo lento, antediluviano, que recuerda la vida del fondo marino y no el ritmo con el que un ser protosexual se movería en el ámbito urbano actual.

Esta falta de identidad a la que nos referimos corresponde punto por punto a la imposibilidad de identificación que hemos subrayado líneas atrás: si entre Ana y Marco no hay el menor contacto aunque estén uno al lado del otro y cada cual tiene que lidiar con su angustia sin poder compartirla, entre Ana y el monstruo tampoco lo hay a pesar de que ella gima sin cesar, ya que lo hace con los ojos clavados en Marco. No se trata, pues, de la clásica desintegración de un matrimonio por el placer que uno halla con alguien más (como ocurre, por ejemplo, en *Bella de día* de Buñuel), se trata de un proceso sin sentido porque no hay manera alguna de reconocerse en alguien y/o de entregarse a él. La cópula con el monstruo, más que contraponer la intensidad del placer de Ana al horror de Marco y de identificarla así con aquél, la aísla en la

mirada que dirige a su marido, que no es la de una mujer en medio del orgasmo sino la de una a la que abruma a tal punto el dolor que literalmente no tiene ojos para nadie más que para sí misma: Ana, en efecto, ve a Marco sin mirarlo, y no porque esté fuera de sí por el deleite sino porque sólo capta la presencia de su marido en la periferia de su propia imagen. La mirada, el fenómeno humano por antonomasia, en el que las barreras psicológicas y epistemológicas que constituyen el yo se derrumban para dar paso a «[...] una primera relación de mi consciencia con la del otro, en la que este debe dárseme directamente como sujeto aunque en relación conmigo [...]» (SARTRE J. P. 1943: 293), se desvía de nuevo para no tener que fijarse en el instante crítico del reconocimiento, en el que le plazca a uno o no sus conflictos emocionales tienen que modularse de acuerdo con los requerimientos elementales de la convivencia. Y esto no tiene un sentido caracterológico que pudiésemos atribuir a cada personaje de modo individual, pues su reiteración constituye (como ya lo hemos señalado) una condición estructural de la película, que presenta la identidad interpersonal sin ponerla verdaderamente en juego, que es por lo que el conflicto resulta desde las primeras escenas o forzado desde el punto de vista del personaje en turno o inexplicable desde el de la causalidad narrativa que siempre queda en entredicho. Más aún, que el hilo conductor de la historia se apegue de principio a fin a una secuencia temporoespacial bastante lógica obliga a que los personajes interactúen dentro de ciertos límites y que, por ende, su resistencia a mirarse resulte doblemente cuestionable.

Este desvío de la mirada que simboliza la negación de los demás y muy en concreto del ser amado, se hace aún más obvia en la única escena en la que Marco y Ana tienen relaciones sexuales (sería absurdo llamarlas “íntimas”): tras hacer volar el departamento donde ella ha ocultado al monstruo y ha asesinado a quién sabe cuánta gente, él regresa a su casa conmocionado y lleno de sangre y ella, que sabe lo que acaba de hacer para evitar que la procesen, comienza a desnudarlo para lavarlo como si se

tratase de un niño o de alguien que necesitara el máximo cuidado. Por única vez en toda la cinta, los dos parecen compartir un sentimiento profundo que se refleja en los gestos de ella, ya que Marco se encuentra extenuado y simplemente la deja actuar; no obstante, apenas abraza a su esposo, la mirada de Ana pierde toda expresividad mientras pregunta con una sonrisa burlona si Marco cree en Dios, pues, añade, es Él quien la ha enviado. Cuando ambos vuelven a verse a los ojos, la ternura ha desaparecido, por lo que cuando Ana le pide a Marco que la haga suya, sus palabras no tienen nada que ver con el amor sino con algo que ella experimenta por su cuenta. Este carácter impersonal del acto se subraya en la siguiente toma, cuando ella, en un acercamiento extraordinario, ve a la cámara desde un lugar que evidentemente no es ni el del amor ni el de la cocina en cuyo piso se encuentran sino uno quizá imaginario u onírico que se hunde en una luz crepuscular: su mirada es muy intensa mas no revela ni placer ni reconocimiento sino un sentimiento muy difícil de nombrar, lo cual no se debe tanto a su complejidad psicológica sino a la ruptura que implica respecto a lo que se supone que hace y siente con Marco en ese momento (de hecho, el acto mismo exigiría que o cerrara los ojos para gozar o que viese los de Marco para integrarlo en lo siente junto con él). Mas no hay nada de esto: ni se ve a sí misma ni ve a su esposo; y aunque se dirige a la cámara, tampoco ve al espectador, pues las condiciones diegéticas de la escena implican que se encuentra inmersa en su realidad y no puede tender un puente emocional hacia quienes están fuera de ella. ¿A quién mira, entonces? *Stricto sensu*, a nadie. Su expresión extraordinaria se pierde en la nada al igual que ha sucedido cuando se entregaba al monstruo, y esto se reafirma en el contraste en la fuerza con la que mira y la ininteligibilidad de lo que dice bajo el monstruo o la brutalidad con la se cortan sus gemidos cuando está quién sabe dónde pero a leguas de Marco. Lo que en principio hubiese sido una escena donde la pasión venciera al menos un instante el horror y llevara a los esposos a la mutua identificación en el placer con tal urgencia que tuviesen que vivirlo ahí en el piso, en medio de un

gran desorden y la con ropa llena de sangre, es el símbolo de cuán lejos están uno del otro y de que no tienen absolutamente nada que decirse; hasta la misma definición de la imagen es distinta y se difumina un tanto para enfatizar que no tiene vínculo directo con lo que sucede (MITRY J. 2001: 239). Así, la pasión que mueve a los personajes en el momento de supuesta intimidad se halla siempre fuera de la relación, y no sólo de la marital sino de cualquier otra en la que haya alguna forma de entrega a un poder que sea dable ejercer sin arrasar con quien lo experimenta o con quienes comparte su vida. Lo cual subvierte por completo el sentido interpersonal o erótico de la posesión, y no para que irrumpa la potencia de lo diabólico sino para que cada cual se fuge hacia un lugar ilusorio donde no es menester integrar la propia finitud y la de los demás.

II

Como hemos mostrado a lo largo de la sección precedente, la emoción que Ana y Marco no logran comunicarse, se palpa, en cambio, en el espacio en el que interactúan, que por la misma impersonalidad que campea en la relación se despliega sin dar nunca lugar a la intimidad aunque sí a la expresión cada vez más desquiciante del conflicto. Por ejemplo, la cocina donde tienen relaciones (sería absurdo decir: donde hacen el amor) está llena de objetos que hacen ver hasta qué punto se ha venido abajo la cotidianidad, y lo mismo sucede en todas las otras habitaciones del departamento, donde el descuido y la indolencia se hacen patentes. La casa, en vez de organizar la relación matrimonial y familiar de acuerdo a las diversas necesidades de los tres miembros que tiene (aunque la presencia de su hijo es más bien incidental), se llena de objetos sin ton ni son que dan la impresión de un campo de batalla, que es a fin de cuentas en lo que se ha convertido. Y lo mismo sucede, por ejemplo, en el departamento que Ana ocupa con el monstruo, donde los cadáveres de las víctimas de ella substituyen al mobiliario que debería haber. Volvemos, pues, a la oscilación entre un proceso de saturación emocional y uno de agotamiento personal entre los

cuales no hay la menor vinculación, excepto la que provee el espacio como forma existencial básica que hace las veces de la consciencia que los personajes deberían tener de lo que viven. Pues si bien el espacio es capaz de expresar por sí mismo la personalidad de quien lo habita, ello se debe a que en él se desarrolla una vida cuya riqueza afectiva y situacional exige un lugar donde manifestarse. Dicho en otras palabras, aunque el espacio tenga una condición existencial propia en cuanto medio de integrar la presencia de los demás junto con la de los objetos a nuestro alrededor, sólo se hace personal o íntimo cuando da cabida a un núcleo afectivo (BACHELARD G. 2011: 178).

Ahora bien, si en la cinta esta función existencial e imaginativa del espacio no se despliega en lo doméstico, tendría que hacerlo en su contraparte, es decir, en lo público, donde las formas básicas de relación no son las sentimentales sino las sociales y las laborales. De hecho, la película comienza con el recorrido que realiza el taxi que lleva a Marco a su casa por las desoladoras calles del Berlín previo a la caída del muro, que en cuanto símbolo de la historia sincopará el conflicto de principio a fin; por ejemplo, el departamento donde mora la familia está en el sector occidental de la ciudad, mientras que el que ocupa el monstruo está en el oriental, justo a un lado del muro, cuya ominosa presencia se hace palpable sobre todo en una toma en la que Marco, horrorizado por los cadáveres que acaba de descubrir ahí, abre con violencia una de las ventanas y aceza mientras trata de calmarse. La toma se divide en dos secciones perfectamente definidas y casi simétricas: a la izquierda, un acercamiento de Marco nos lo muestra aún agitado pero con una expresión que indica que ya sabe qué tiene que hacer (volar el departamento para ocultar los crímenes de Ana); a la derecha, desenfocado, vemos el muro que corre por el costado del edificio en cuya segunda planta se halla el departamento. Cuando el rostro de Marco muestra que ha redondeado su idea (la cual, por cierto, incluye que asesine a Enrique para que no delate a Ana), la definición de las dos secciones de la toma se invierte, de manera que ahora Marco está desenfocado y el muro se ve con

claridad. Uno concibe un proyecto y lo echa a andar para darle sentido a su existencia, pero por encima de ello se encuentra la determinación histórica, que de acuerdo con la visión contemporánea tiene de un modo o de otro un sentido negativo respecto a la definición de lo personal, máxime cuando ese sentido tiene que ver con la desaparición del valor ideal de la persona en aras de un mundo histórico totalitarista que a su vez es fruto de la máxima hecatombe sociopolítica que haya presenciado el hombre, es decir, las dos Guerras Mundiales, que cada cual a su manera han devastado cualquier posibilidad de reconocimiento de lo personal (STEINER G. 1989: VII). Una situación en verdad aberrante que al menos hasta la época que recrea la película se ha prolongado en la Guerra Fría, cuyo mero nombre saca a la luz la imposibilidad de reinterpretarla desde las coordenadas de la tradición sociopolítica, como lo corrobora el hecho de que el muro parta en dos la ciudad y, junto con ello, los lazos afectivos de sus habitantes, que del modo más casual o arbitrario se han visto separados de sus seres queridos y de un modo de vivir que se desarrolla y organiza literalmente a la vuelta de la esquina (MIRZOEFF N. 2016: 105).

Este carácter en esencia negativo y desquiciante de lo social respecto a lo personal, que en la cinta se hace presente en todas las tomas en las que se percibe el muro de Berlín, tiene, sin embargo, una función dramática mucho más directa que la mera determinación existencial o histórica: no hay que olvidar que Marco trabaja como espía al servicio del bloque capitalista y que si bien renuncia a su empleo inmediatamente después de regresar a su casa, sus jefes lo buscan para proponerle que vuelva a trabajar para ellos, a lo que él se niega pues con todo lo que ha vivido desde su regreso el empleo no tiene la menor importancia para él. Esta actitud, si por un lado es comprensible, por el otro profundiza la ruptura con la estructura social y económica de la existencia, ya que debemos tomar en cuenta que hasta el estallido del conflicto Marco ha hecho las veces del padre proveedor tradicional, que es un trabajador eficiente y que, *last but not least*, tiene un hijo que depende de él por completo. Al

separarse de su empleo, al hacerse cómplice de Ana y al tomar partido directamente al final de la película contra la autoridad (se enfrenta a tiros con sus exjefes y con la policía), Marco, más que encarnar una actitud crítica contra el sistema sociopolítico, encarna su propio fracaso ante la imposibilidad de asumir la identidad que aquél le impone: por ejemplo, tras asistir al suicidio de la madre de Enrique (nuevo exceso melodramático en aras de identificarse con el ser querido), tiene una cita con sus exjefes a la sombra de una de las torres de vigilancia del muro; cuando dice que recurran a alguien más, le responden que lo quieren a él, no a otro. Por extraño que parezca, su total incapacidad para despertar el interés de Ana se contrapone con el valor extraordinario que tiene para una tarea que, en principio, cualquiera podría llevar a cabo, cosa que (no obstante su necesidad de reconocimiento) no le llama la atención en lo más mínimo, lo que la escena pone de manifiesto cuando ante la vista de un perro muerto que flota en el río bajo el puente, Marco evoca uno que él ha tenido cuando era niño y al que ha visto morir. *La memoria personal y las necesidades sociales divergen, pues lo que debería mediar entre ambas, o sea, la identidad caracterológica de uno, se ha desquiciado bajo el embate del horror.* Ni el trabajo ni las múltiples posibilidades que una ciudad como Berlín mal que bien prohija compensan la impersonalidad en las que hay que vivirlas, la cual sale a la luz en cuanto desaparece la supuesta intimidad en la que uno ha confiado por años. Por ello, cuando Marco balea a la gente con la que ha trabajado con tanta eficiencia destruye su único asidero real en el mundo y las consecuencias no se hacen esperar: lo hieren gravemente en el ataque, y aunque logra escapar en una motocicleta no llega muy lejos pues se vuelca y queda tan malherido que apenas tiene fuerzas para arrastrarse a un edificio cercano.

Merece la pena señalar un detalle muy significativo en la secuencia de la motocicleta porque corrobora la imposibilidad de acompañar lo personal y lo social en una época marcada por el nihilismo, es decir, por una forma de valorar la existencia que no se basa ya en el valor metafísico de la persona como encarnación

de un mundo social sino en la determinación abstracta de la voluntad que se opone al devenir histórico: Marco avanza a toda velocidad por una calle, da vuelta en un pasaje que atraviesa el interior de una gran construcción y va a dar al río, a cuya orilla se vuelca. Durante este recorrido no se ve a nadie, ni siquiera cuando Marco, lleno de sangre y tambaleante, se apoya contra el barandal que lo separa del río y mira hacia la otra orilla, donde se yergue una inmensa edificación. La ciudad se extiende alrededor de él, al fondo se vislumbra un gran puente que cruza el río, a sus espaldas está el pasaje por el que acaba de cruzar a mil por hora y, sin embargo, parece estar completamente solo, lo cual es aún más desconcertante por lo que acaba de ocurrir: el ataque contra sus exjefes y la policía, la fuga a través de la ciudad y la volcadura se suceden en un espacio urbano en donde se transita a una velocidad vertiginosa porque no hay nadie con quién cruzarse en el camino. Esta libérrima circulación a través de la ciudad no sólo contradice las condiciones de la mayoría de los núcleos urbanos contemporáneos, que por lo común se congestionan con automóviles y peatones hasta a las altas horas de la noche; también contradice o mejor dicho invierte las condiciones del espacio doméstico del personaje, donde cada rincón testimonia el descuido y el mutuo desinterés que sienten sus moradores, que es lo contrario de lo que ahora ocurre, ya que Marco se mueve a sus anchas en una ciudad que al menos en apariencia se extiende sólo para él. En vez de compensar la impersonalidad de lo doméstico, lo urbano (el ámbito por antonomasia de lo social y lo público) la hace mucho más opresiva pues la coloca en el horizonte de la guerra y la soledad personal que para la época contemporánea minan la idealidad de lo humano, ya que, como lo hemos señalado, no solamente implican la devastación del entramado vital sino, en un sentido mucho más inquietante, la pérdida de las vías para que la persona concreta reestructure su existencia mientras dura la hecatombe o después de que ha terminado. De hecho, estos dos factores se presentan en la cinta antes inclusive de que Marco aparezca, justo a través de las calles yertas de Berlín que el taxi

recorre de camino a una casa donde tampoco habrá espacio ni para la recreación del amor ni para la responsabilidad parental.

III

Antes de seguir, es menester aclarar que la oposición entre, por una parte, el espacio como determinación existencial o «[...] medio por el que la posición de las cosas se hace posible» (MERLEAU-PONTY M. 1945: 290) y, por la otra, su función como horizonte emocional del conflicto que la película desarrolla no tiene un valor verdaderamente crítico a lo largo de la acción de la misma pues, en vez de que Marco o cualquiera de los personajes encuentre un modo de moverse fuera del frenesí que provoca en todos el derrumbe del matrimonio, se dejan arrastrar por él sin ofrecer la menor resistencia. La persecución a través de la ciudad vacía no representa la búsqueda de una opción distinta al mero desquiciamiento, pues el espacio urbano siempre se puebla de gente que sin tener que ver de modo personal con uno permite, empero, concretar y superar cualquier dramatismo por su mera presencia. Esta fuerza ontológica y psicológica del espacio público, si bien en términos empíricos puede llegar a ser abrumadora, en el plan en el que se desenvuelve la película tendría que ofrecer una salida a la cada vez más ominosa desaparición de lo personal que aquí ni siquiera se proyecta como resultado de la guerra o de la sujeción a un sistema de control social, factores ambos que se quedan en la periferia de la acción aunque una y otra vez se insinúen en las tomas del muro de Berlín. En última instancia, lo impersonal del espacio que impide hallar en él algún testimonio de lo que uno ha vivido junto con un ser querido (y con gente cuya presencia, reitero, tiene que reconocerse aunque no nos despierte ninguna emoción) irrumpe con la violencia de una posesión que, en rigor, tampoco debería provocar nada pues fuera del desequilibrio de los personajes (sobre todo de Ana, auténtico eje del asunto) no apunta a ningún poder ni sobrenatural ni verdaderamente

personal: el monstruo que se supone que encarna el mal, en efecto, se mantiene en un rincón sin apenas moverse, y en la escena que más activo luce, que es cuando posee a su supuesta víctima, tampoco da la menor impresión de poder: más bien parece uno de esos seres inofensivos que satisfacen sus funciones vitales sin despegarse nunca de la tierra.

En lugar, pues, de que el dinamismo espacial o, mejor dicho, temporoespacial (pues el tiempo también se desquicia y el pasado que se ha compartido o el futuro al que apunta el sentimiento pierden su valor en aras de un presente opresivo) se trace de manera que uno pueda tomar posición respecto a él, se totaliza y expulsa cualquier forma de identidad personal o, mejor dicho, consciente, a la que substituye con la de un ser fuera de sí todo el tiempo que, para colmo, tampoco encarna a la postre lo diabólico porque le falta la consistencia simbólica y dramática para ello, como se ve en la secuencia seguramente más famosa de la película, que, sin lugar a dudas, es también una de las más delirantes de la historia del cine: tras una pelea con Marco en el que a la mitad del desorden doméstico y de un farrago pseudo-metafísico Ana pronuncia la frase que hemos puesto como epígrafe al inicio de este análisis y que en realidad se refiere a la esencial vacuidad del conflicto que viven los esposos, ella aparece al pie de un crucifijo que pende en lo alto de un altar, al que se dirige con balbuceos como si fuese una niña o de una idiota. La expresión de Cristo es doliente, más serena y contrasta con la pueril agitación de Ana, que en vez de sugerir un conflicto espiritual se agota en la exigencia de una respuesta como lo haría, insisto, un infante que quisiera imponer su voluntad a su padre. Tras un corte, vemos a Ana en el largo túnel de salida de una estación de metro. Mientras se ríe a carcajadas o grita, se azota contra las paredes y las baña con la leche que lleva en una bolsa, en la cual se revuelca sin dejar de aullar, hasta que de súbito se la ve de hinojos, vomitando y literalmente destilando hasta por detrás más leche y sangre y apretándose con fuerza la entrepierna como si acabase de abortar o estuviese por hacerlo.

No es casual, según yo, que los dos líquidos vitales manen a raudales del cuerpo de Ana, pues la sangre evoca el sacrificio de ese redentor con el que no ha podido identificarse y la leche el de la potencia maternal de la que de un modo o de otro ha renegado. Esta carga simbólica se enfatiza con la música de fondo (una melodía melancólica que un piano interpreta) y con lo que Ana le dice a Marco en uno de esos excesos crípticos que buscan pasar por revelaciones espirituales: al desaparecer la hermana Fe, sólo ha quedado la hermana Oportunidad. El sentido cristiano de la vida encuadra el conflicto mas no lo estructura porque no hay una consciencia ni de uno ni de los demás que plantee límites para lo que puede o debe hacerse, que es a fin de cuentas lo que le da al mal su dimensión simbólica o su carga dramática (RIVAS V. G. 2005: 331). Lo más perturbador de la escena no es entonces el paroxismo de Ana, es la falta de una causa que permita a los personajes (o al propio espectador) plantearlo como oportunidad de o hallar una salida para el horror o, de plano, dejarse llevar por él a sabiendas de que hay al menos otras dos personas a las que uno arrastrará junto consigo. Pero Ana jamás da pie para esto último; aúlla y se revuelva en su sangre sin que haya nadie a su alrededor. Lo cual revierte a lo que nos ha mostrado la escena del tálamo: no hay diálogo porque no hay manera de interesarse por nadie; *mutatis mutandis*, no hay mal en un paroxismo que no afecta a nadie. Y esto lo hace ver el hecho de que a pesar de que el metro es un espacio público y de que las contorsiones de Ana tendrían por fuerza que perturbar a cualquiera que pasara por ahí, ella sufre como condenada en una soledad doblemente abstracta por el encuadre pseudo simbólico de lo que vive.

Hay, pues, un problema tanto simbólico como estético en este delirante arrebato, máxime si se le considera a la luz de algo que, por el contrario, en el *Exorcista* queda perfectamente claro: que el objetivo del ser que atormenta al poseso no es tanto este mismo sino los que lo rodean, a quienes, como le dice Merrin a Karras, el diablo quiere hacer desesperar de su dignidad personal para entonces apoderarse de ellos sin resistencia alguna.

Como en *Posesión* no hay la menor alusión al demonio y como, por otro lado, el monstruo que posee a Ana se presenta de principio a fin como un ser anodino que en vez de inspirar terror inspira piedad o casi lástima, no hay *stricto sensu* ni un agente sobrenatural que lleve a Ana al paroxismo que vemos en la escena ni alguien a quien eso desquicie o envilezca (fuera, por supuesto, de la protagonista). Y esto hace que cualquier posible violencia a causa de la posesión pierda su efectividad simbólica y se quede, en el mejor de los casos, en un plano psicológico que no merece la pena delimitar, pues es tan abstracto como en el que vive Marco en medio de una ciudad vacía donde nadie puede, ya no digamos ayudarlo sino siquiera conmoverse con lo que le sucede o cobrar algún tipo de consciencia a través de ello. El espacio urbano (en el que, según hemos apuntado, debería desplegarse el valor sociohistórico de la identidad personal), se hunde sin remedio en ambos personajes en vez de servir como fundamento para que expresen y compartan su dolor o para que alguien cobre consciencia del límite que toda voluntad encuentra en el mal cuando éste en verdad revela la configuración interpersonal de la existencia.

Esto no es todo, pues allende el valor simbólico de la posesión hay en el desquiciamiento de los personajes un sentido dramático que también está en jaque a causa del cuestionable aislamiento en el que aparecen siempre, sea físico, sea afectivo o, inclusive, metafísico (como lo testimonia el ridículo balbuceo de Ana frente al crucifijo o la no menos ridícula fuga de Marco por una ciudad abandonada). Lo cual nos lleva directamente a la última secuencia de la película, en la que Marco, cubierto de sangre y agonizante tras volcarse en la motocicleta, se arrastra hasta lo alto de la escalera de un edificio decimonónico a donde ve atónito llegar a Ana nada menos ni nada más que... consigo mismo. Cuando se da cuenta de que el monstruo se ha apoderado por completo de esa personalidad que él, en cambio, no ha podido encarnar, alza la pistola para matarlo mas en eso la policía (o la gente que lo ha contratado y a la que ha traicionado) llega y desde bajo abre fuego: él cae y Ana, acribillada también a

balazos, ase la pistola para suicidarse y quedar junto con su esposo, con quien se da el postrer beso de amor. El doble pasa por encima de ellos y se marcha tranquilamente rumbo a la casa de Helena donde, como hemos dicho, provoca que el hijo del matrimonio se suicide en la tina de baño mientras Helena, a punto de abrir la puerta de entrada a través de la cual se ve al doble moviéndose como si fuese un pulpo que envolviere a su presa, se detenga en medio de unas luces extrañas que invaden el vestíbulo mientras se escucha el ulular de las patrullas y la melodía del piano que vuelve a marcar la única forma de profundidad emocional que hay en la escena.

Tras todo lo dicho, apenas sorprende que ni siquiera bajo la amenaza de un ser ominoso sea factible romper con las barreras psicológicas de la identidad y compartir el peligro de modo consciente, es decir, haciéndose cargo de la presencia de los demás como núcleo emotivo de la situación. El niño sale disparado, la maestra actúa como si no hubiese nada que temer, el doble se adhiere a la puerta sin decir nada y el caso es que ninguno de los tres se percata de quienes se hallan a su lado, lo cual es ciertamente ridículo a causa del niño, a quien por naturaleza hay que proteger, cosa de la que la maestra parece olvidarse, ya que en vez de detenerse a preguntarle por qué está asustado, se dirige a la puerta pero no llega a abrirla pues la absorben las luces y el ulular. Más aún, como es la sosia de Ana excepto por el color del cabello y el de los ojos, parece una reencarnación de aquélla, lo que la asimila al doble del que sólo se distingue por el modo de presentarse: el doble es de antemano un monstruo que ha usurpado la identidad de Marco; Helena es más bien un misterio, pues sin que haya en principio nada inquietante en ella, que sea el vivo retrato de Ana y que ocupe su lugar sin mucha razón para ello la hace también una especie de engendro. Este rasgo se advierte en la última imagen de la cinta, que es un acercamiento al rostro de ella en el que sus ojos tienen esa horrible dilatación y fijeza de los de quienes usan lentes de contacto de un color distinto al suyo. Su mirada es, de nuevo, el factor que bloquea el reconocimiento normal de una

personalidad, pues no se ve como la de una estatua sino más bien como la de un cadáver que se fijara en nosotros sin mirarnos o sin permitirnos reflejarnos en ella. Y eso explica lo ominoso del personaje, ya que si por una parte, nuestro ser se pone en juego ante su mirada, por la otra no tenemos manera de identificar el suyo sin sentir que es un remedo del de Ana. El paso de lo ontológico a lo psicológico de cualquier proceso de reconocimiento se fractura aquí pues, insisto, no podemos situar al personaje en el mundo diegético y afectivo de la obra.

A diferencia del doble (que es idéntico a Marco y cuyas intenciones no pueden ser más que malévolas pues ha visto cómo muere el matrimonio sin tocarse el corazón, aparte de que de alguna forma ha provocado la muerte del niño), Helena es distinta de Ana por más que su aspecto la funda con ella. El problema no es, pues, el parecido, aun siendo extremo, es la actitud que impide identificarla y entonces adoptar una postura frente a ella como lo haríamos frente a cualquier personaje, pues tal es la condición elemental del reconocimiento de alguien, inclusive de nosotros mismos: la vinculación con la persona en un horizonte existencial en el que podemos convivir con relativa lucidez (MERLEAU-PONTY M. 1945: 410). Por ejemplo, aun mirarnos en el espejo implica que nos fijemos en un espacio que nos da un rostro en el mundo de la vida sin tener que buscarlo en las siempre cuestionables determinaciones mentales. Mas como no queda claro en la cinta si Helena es una mujer que por mera coincidencia es la sosia de Ana o si es una usurpadora como el monstruo o doble aunque no haya pasado por la metamorfosis de él, la imagen final vuelve a ser la de una identidad cerrada o incapaz de integrarse en la intimidad propia. Helena queda así, igual que el doble, en la periferia de lo estrambótico, de lo ficticio o alucinante que como estados patológicos despiertan quizá nuestro interés pero a los que en condiciones normales les cerramos la puerta sin pensarlo dos veces.

Con todo, lo más difícil de asimilar, al menos de acuerdo con los antecedentes dramáticos de la película, es el hecho de que tras haber batallado por liberarse de cualquier forma de identidad predeterminada natural o aun históricamente, los esposos se identifiquen no uno con otro sino consigo mismos y de espaldas a cualquier valor que hubiese podido unirlos. Ana reencarna pero mantiene su actitud indiferente ante lo que les ocurre a quienes la rodean; Marco, que ha perdido familia y trabajo, ahora se pierde a sí mismo por completo y del modo más absurdo. La identidad natural, física o más bien animal impera por doquiera sin que la vivencia haya servido en lo más mínimo para modificar ninguna disposición; al revés, la apertura original al mundo de la vida que es la esencia de la afectividad y que cada cual modula según su temperamento y circunstancias ahora se da en un ámbito o patológico o ficticio en el que no parece haber cabida para el poder verdaderamente formativo de la temporalidad, que cada cual experimenta como oportunidad de cambiar de actitud respecto a sí mismo de acuerdo con una «[...] red de intencionalidades» (MERLEAU-PONTY M. 1945: 479) en la que los demás siempre intervienen. Mas aquí la temporalidad se desvanece en la reiteración *ad nauseam* de una fuerza que ni es realmente sobrenatural porque no llega a romper con las condiciones mundanas de la identidad (al revés, las totaliza al mostrarlas a través del mismo semblante) ni es tampoco crítica porque no apunta a un valor que pueda cimentar una nueva forma de relación consigo y con los demás. Por así decirlo, lo que les pasa a los personajes no sirve para que se den cuenta de qué es lo que comparten en su matrimonio o en cualquier otra relación y para que, en el mejor de los casos, cambien lo que haya que cambiar. Y esta vacuidad existencial es obvia en el hecho de que el doble se marche como si no pasara nada mientras Ana y Marco se revuelcan en un mar de sangre o de que Helena ni siquiera advierta que el niño acaba de suicidarse; aunque se hayan duplicado o hayan reencarnado, seguirán siendo idénticos a sí mismos sin tener, empero, una personalidad propia.

Más aún, esa vacuidad no solamente se da al final de la cinta sino brota una y otra vez a lo largo de ella, como lo prueban las palabras de Ana que he citado en el epígrafe: ella sabe que el mal que la arrastra es obra suya. No obstante, esta vacuidad del amor o del horror es indispensable para justificar dramáticamente la reiteración obsesiva del tiempo y de la propia actitud fatalista: ya que no hay modo de dejar de ser uno mismo (condición elemental o más bien infernal de la locura), uno puede dejarse llevar por el momento a reserva de que alguien más pague las consecuencias de ello. Este cinismo, por llamarlo así, es el hilo conductor caracterológico de cada uno de los personajes, y por eso el único instante en el que uno atisba un cambio por parte de ellos es cuando Ana le pregunta a Marco qué siente, aunque de inmediato dé marcha atrás en aras de un mayor dramatismo, es decir, de una mayor oportunidad de actuar sin tener que preocuparse por el sentido de sus palabras (RIVAS V. G. 2006: 65). Otro ejemplo de este dramatismo lo hallamos en la escena de la iglesia, en la que Ana balbucea y gesticula ante el crucifijo con ese tono exigente que tiene un niño caprichoso ante sus mayores, no con el de una persona a la que el dolor abrumba al grado de impedirle articular la menor palabra; con todo, la escena donde más claramente vemos cómo el exceso dramático substituye una efusión afectiva es la de la muerte de los esposos, en la que los chorros de sangre y la humareda no bastan para ocultar lo forzado de la postura de Ana al suicidarse, pues tiene que arquearse en medio de sus estertores para dispararse por la espalda en vez de volarse la tapa de los sesos o darse quizá un tiro en el corazón. Es el excesivo esfuerzo que implica actuar lo que substituye la voluntad de compartir la muerte del ser amado, y por ello el dramatismo, pese a todo, no deja de ser una disposición deplorable cuyo valor estético es casi nulo pues se agota una vez que ha pasado la impresión inicial.

Antes de concluir, una palabra tan sólo acerca de un aspecto que se ha insinuado desde el inicio pero que no he querido plantear de modo explícito: ¿el dramatismo que

acabamos de señalar es un defecto de la cinta o es una condición que pertenece más bien a nuestra época? Como espero haberlo mostrado, si desde el punto de vista de la definición caracterológica de los personajes y desde el de la causalidad narrativa del conflicto la película de Zulavski deja mucho que desear, las situaciones que plantea no dejan lugar a dudas de que es una condición del presente que desborda con creces la capacidad personal de reflexionar al respecto y de superar de algún modo el solipsismo que campea en todas las mediaciones socioindividuales hoy en día, solipsismo que hace ver un fenómeno supuestamente sobrenatural como el desequilibrio que provoca en cualquiera el fin del amor o la desintegración de las relaciones en las que hemos querido vivirlo. *Vale*.

Bibliografía

- BACHELARD Gastón, 2011 [1957], *La poética del espacio*, Prensas Universitarias de Francia, París.
- KANT Manuel, 1997 [1785], *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, introducción de Christine KORSGAARD M., traducción inglesa de Mary GREGOR, Universidad de Oxford, Oxford [Ed. original *Grundlegung zur metaphysik der sitten*, Grunert, Koenigsberg].
- LIPOVETSKY Gilles y SERROY Jean, 2011 [2007], *L'écran global. Du cinéma au smartphone*, Seuil, París.
- LUHMANN Niklas, 1985 [1982], *El amor como pasión. La codificación de la intimidad*, traducción de ADSUAR ORTEGA Joaquín, Península, Barcelona [Ed. original *Liebe als passion. Zur codierung von intimitat*, Suhrkamp Verlag, Fráncfort].
- MERLEAU-PONTY Maurice, 1945, *Fenomenología de la percepción*, Gallimard, París.

- MIRZOEFF Nicholas, 2016, *How to see the world*, Penguin, Londres.
- MITRY Jean, 2001, *Estética y psicología del cine*, Cerf, París.
- RICOEUR Paul, 1990, *Uno mismo como otro*, Seuil, París.
- RIVAS V. G., 2005, *On the fourfold ontology of evil throughout western tradition and its final disappearance in the present time* en Anna-Teresa Tymieniecka (editora), *The enigma of good and evil; the moral sentiment in literature*, Springer, Dordrecht, pp. 317-363.
- RIVAS V. G., 2006, *An enquiry concerning the dialectics of personality and its practical consequences* en Anna-Teresa Tymieniecka (editora), *Logos of phenomenology and phenomenology of the logos. Book Two. The human condition in-the-unity-of-everything-there-is-alive. Individuation, self, person, self-determination, freedom, necessity*, Springer, Dordrecht, pp. 61-89.
- RUSSELL, Bertrand, 1970 [1929], *Matrimonio y moral*, Liveright, Nueva York.
- SARTRE Jean-Paul, 1943, *El ser y la nada*, Gallimard, París.
- STEINER George, 1989 [1978], *Martin Heidegger*, Universidad de Chicago, Chicago.

Un panorama histórico del vínculo entre locura y poesía

Julio César Aguilar¹
Baylor University

«[A]quel que sin la locura de las Musas llegue a las puertas
de la poesía convencido de que por los recursos del arte
habrá de ser un poeta eminente, será uno imperfecto,
y su creación poética, la de un hombre cuerdo,
quedará oscurecida por la de los enloquecidos».
(PLATÓN)

A través de todos los períodos históricos y artísticos se ha observado una estrecha relación entre el arte, en todas sus expresiones², y la locura³, condición mental «que podría ser tan antigua como la humanidad» (PORTER R. 2008: 21)⁴. La locura, término genérico y por lo mismo impreciso, en su más vasta acepción puede aludir a cualquier padecimiento mental, desde la esquizofrenia, la depresión, el trastorno bipolar⁵, la ansiedad o

¹ Profesor e investigador de Baylor University.

² Principalmente en las áreas de la literatura, la pintura y la música.

³ Según el glosario del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, la locura es un «[t]érmino utilizado por los latinos en Estados Unidos y Latinoamérica para referirse a formas graves de psicosis crónicas. Este trastorno es atribuido a una vulnerabilidad hereditaria, al efecto de múltiples dificultades en la vida o a la combinación de ambos factores. Los síntomas presentes en las personas con locura son incoherencia, agitación, alucinaciones auditivas y visuales, dificultad para seguir las reglas de la interacción social, impredecibilidad y posible violencia» (1995: 1007).

⁴ Roy Porter (1946-2002) fue un historiador británico, reconocido por sus investigaciones sobre la historia de la medicina.

⁵ Conocido con anterioridad como enfermedad maniaco-depresiva.

hasta una aparentemente simple distimia.⁶ Sin embargo, en un sentido estricto, el paradigma de la locura está representado por la esquizofrenia; así, en términos clínicos, la locura sería el sinónimo de esquizofrenia, pues es ésta en realidad el prototipo de la alienación mental, enfermedad que «[c]onsiste en un desequilibrio profundo de la vida anímica, con desestructuración de los fundamentos cognitivos del psiquismo normal» (PEÑA Y LILLO S. 1997: 116)⁷.

Por lo tanto, el paciente esquizofrénico puede cursar, durante los períodos psicóticos de la enfermedad, con alucinaciones principalmente auditivas o visuales, delirios o ideas delirantes, trastornos afectivos entre los que se destaca la depresión, conducta inapropiada, así como lenguaje y pensamiento desorganizados y un deterioro importante de la actividad laboral y social del individuo. Para Ronald David Laing,⁸ autor del ya clásico estudio que interpreta la esquizofrenia desde un punto de vista de la fenomenología existencial, *El yo dividido*, el esquizofrénico es un individuo desesperado, que «carece de toda esperanza» (LAING R. D. 1964: 33), ya que en última instancia dicho enfermo es incapaz de sentirse amado por cualquier otro ser humano real o imaginario (LAING R. D. 1964: 34), al experimentarse a sí mismo como un

⁶ Trastorno afectivo de carácter crónico que se caracteriza por un estado de ánimo depresivo durante la mayor parte del día y la mayoría de los días por lo menos durante 2 años en adultos, pero que no cumple con los criterios de la depresión mayor. El trastorno distímico, como también se le conoce, generalmente tiene menos síntomas y son de menor intensidad que los de la depresión mayor.

⁷ Sergio Peña y Lillo es un psiquiatra chileno, profesor titular de psiquiatría de la Universidad de Chile. Autor de *El temor y la felicidad* (1998), *La angustia* (1993), *Amor y sexualidad* (1995), *Los temores irracionales* (1996), entre otros.

⁸ (Escocia, 1927-1989). Psiquiatra en cuyas obras teoriza sobre los padres esquizógenos, como causas de las perturbaciones psíquicas del individuo con personalidad esquizoide y en esquizofrénicos.

ente fragmentado. De tal modo que es bastante frecuente que la esquizofrenia coexista con otros problemas de salud mental, como por ejemplo, con los trastornos de ansiedad, la drogodependencia, el alcoholismo o la depresión.

Pero también, por otra parte y en un sentido riguroso, valga la pena aclarar que la depresión o cualquier otro trastorno de índole psicológica o mental —exceptuando la esquizofrenia— no puede considerarse propiamente locura, pues como lo afirma Henri Lôo⁹ al referirse al trastorno depresivo, esta alteración del estado de ánimo «no es ni debilidad de carácter, ni tristeza legítima, ni locura. Es una enfermedad de rostros múltiples, extremadamente difundida y a menudo ligada a la soledad. Su evolución puede ser grave, como lo muestra el número de suicidios debidos a un estado depresivo» (LÔO H. - THIERRY G. 2001: 42).

A principios del siglo XX, Eugenio Bleuler¹⁰ fue el psiquiatra quien por primera vez sugirió el vocablo “esquizofrenia”, para referirse a la mencionada perturbación mental que de forma literal significa “mente fragmentada o escindida”, en relación a la pérdida de coherencia intrínseca que debe existir entre el pensar, el sentir y el actuar. Bleuler señalaba entonces que los síntomas principales de este padecimiento, los mismos que observaba en sus pacientes, eran la afectividad aplanada, la ambivalencia, las asociaciones laxas del pensamiento y el autismo. Ahora se sabe que la evolución del cuadro patológico puede ocurrir en brotes psicóticos, durante los cuales

⁹ Psiquiatra francés, miembro de la Academia de medicina y presidente de la Federación francesa de psiquiatría. Fue jefe de la clínica universitaria de la salud mental y de tratamiento en el hospital de Sainte-Anne de París, desde 1985 hasta 2003.

¹⁰ Psiquiatra suizo (1857-1939). En su obra *Demencia precoz o grupo de esquizofrenia*, de 1911, acuñó el término “esquizofrenia” para reemplazar el de “demencia precoz”, creado por Emil Kraepelin (1856- 1926), otro psiquiatra de la época, y quien fuera su maestro en la universidad.

el paciente suele experimentar períodos de relativa normalidad, o bien puede tener desde el principio una tendencia a la cronicidad y manifestarse con un visible deterioro en el enfermo. Cuando el paciente sufre de esquizofrenia crónica, es común que se le vea retraído y ensimismado, como consecuencia del menoscabo o ruptura de lo que se llama «contacto vital con la realidad» (PEÑA Y LILLO S. 1997: 116-117).

De la población general, un grupo susceptible de padecer algún trastorno mental en alguna época de su vida o a lo largo de la misma, es sin duda alguna el de los artistas, y así lo constata Karl Jaspers¹¹ en su libro *Genio artístico y locura*, en cuyas páginas realiza un estudio comparativo de cuatro figuras fundamentales en la historia del arte moderno: Hölderlin, Swedenborg, Van Gogh y Strindberg. Tal vulnerabilidad en los creadores se debe, en la mayoría de los casos, a que habitualmente poseen una personalidad hipersensible, por lo que son afectados con mayor intensidad que los demás individuos por cualquier estímulo interno o externo. De ese modo, una considerable cantidad de ellos, sobre todo escritores, músicos y pintores, han sufrido principalmente ya sea de depresión, trastorno bipolar o esquizofrenia.

Reconocidos son los casos psicopatológicos por el que se vieron afectados, por ejemplo William Blake (Inglaterra, 1757-1827), Friedrich Hölderlin (Alemania, 1770-1843), Novalis (Alemania, 1772-1801), Hans Christian Andersen (Dinamarca, 1805-1875), Edgar Allan Poe (Estados Unidos, 1809-1849), Emily Dickinson (Estados Unidos, 1830-1886), Stefan Zweig (Austria, 1881-1942), Virginia Woolf (Inglaterra, 1882-1941), Horacio Quiroga (Uruguay, 1878-1937), William Carlos

¹¹ (Alemania 1883-1969). Psiquiatra y filósofo. Es autor de una vasta obra: *Ambiente espiritual de nuestro tiempo* (1933), *La fe filosófica* (1953), *Esencia y crítica de la psicoterapia* (1959), *Entre el destino y la voluntad* (1969), entre otros títulos.

Williams¹² (Estados Unidos, 1883-1963), Ernest Hemingway (Estados Unidos, 1899-1961), Anne Sexton (Estados Unidos, 1928-1974), Sylvia Plath (Estados Unidos, 1932-1963), entre muchos otros, vasta nómina de artistas que vivieron en constante lucha interna creando sus obras bajo el influjo de la enfermedad mental. Ciertamente, como lo asegura Philip Sandblom en su libro *Enfermedad y creación*¹³, existe una enorme proporción de grandes artistas que han estado realmente enfermos, afectados por los padecimientos ya mencionados: la depresión, la esquizofrenia o el trastorno maniaco-depresivo (SANDBLOM P. 1995: 69), entre los más frecuentes.

En la antigua Grecia la locura era considerada como un atributo de origen divino y también, por otro lado, una enfermedad que podía afectar al hombre. Ésas eran las dos causas de la locura que existían para los griegos. En *Fedro*, uno de los diálogos platónicos, en relación a la locura divina, Sócrates menciona: «Si fuera una verdad simple el que la locura es un mal, se diría eso con razón. Pero el caso es que los bienes mayores se nos originan por locura, otorgada ciertamente por donación divina» (PLATÓN 2005: 210). Y dentro de ese tipo de locura divina se distinguen cuatro categorías que son asignadas a cuatro

¹² En el artículo “William Carlos Williams”, de Elizabeth A. Evans y Dilip V. Jeste, se exploran los diversos episodios depresivos que el poeta norteamericano sufrió durante su vida. Su depresión, presumiblemente de origen genético —ya que su madre y un tío padecieron también de enfermedades mentales—, se manifestó por primera vez a temprana edad y después en su edad adulta tras la convalecencia de un primer accidente cerebrovascular y sobrellevar las secuelas de otro padecido años más tarde. El poeta mismo escribió en su autobiografía lo siguiente: «My first poem was born like a bolt out of the blue. It was unsolicited and broke a spell of disillusion and suicidal despondency» (EVANS A. E. - JESTE, V. D. 2004: 130).

¹³ Médico norteamericano (1903-2001). En sus estudios científicos combina su pasión por el arte con la investigación médica. *Creativity and Disease: How Illness Affects Literature, Art and Music*, es su libro más conocido.

dioses diferentes; de tal manera que a Apolo se le atribuye la inspiración profética, a Dionisio la mística, a las Musas la poética y a Afrodita y a Eros la locura amorosa (PLATÓN 2005: 248).

Por su parte, en la *Biblia* la locura se presenta como el resultado de un castigo divino. En el libro bíblico del profeta Daniel, capítulo cuatro, del *Antiguo Testamento*, se narra la locura bestial de Nabucodonosor, rey de Babilonia, quien tiene un sueño que Daniel interpretará después como vaticinio de la locura por la que se verá aquejado luego el rey, al jactarse de su palacio y exclamar con soberbia: «¿No es ésta la gran Babilonia que yo edificué para casa real con la fuerza de mi poder, y para gloria de mi majestad?» (BIBLIA 1964: 4:30). La interpretación que hace Daniel del sueño de Nabucodonosor es la siguiente narración expuesta al mismo rey, a quien le explica:

«[q]ue te echarán de entre los hombres, y con las bestias del campo será tu morada, y con hierba del campo te apacentarán como a los bueyes, y con el rocío del cielo serás bañado; y siete tiempos pasarán sobre ti, hasta que conozcas que el Altísimo tiene dominio en el reino de los hombres, y que lo da a quien él quiere [...] Por tanto, oh rey, acepta mi consejo: tus pecados redime con justicia, y tus iniquidades haciendo misericordias para con los oprimidos, pues tal vez será eso una prolongación de tu tranquilidad» (BIBLIA 1964: 4:25, 4:27).

En *Deuteronomio* 28:28, libro también del *Antiguo Testamento*, la locura es la consecuencia directa de la desobediencia a Dios: «Jehová te herirá con locura, ceguera y turbación de espíritu». Es decir que, desde tiempos inmemoriales, a través de los mitos religiosos y las fábulas heroicas, la locura se ha interpretado como una forma de fatalidad o de castigo. En otro sentido, desde una perspectiva histórica, también es cierto que las artes y la medicina han estado

vinculadas a lo largo del tiempo de un modo muy estrecho: ya por la mitología griega se sabe que Asclepio, dios de la medicina y la curación, era el hijo de Apolo, dios olímpico de la poesía, entre otros varios atributos.

Uno de los padecimientos psiquiátricos con una alta incidencia demográfica es el constituido por los cuadros depresivos, y así lo asevera Mortimer Ostow¹⁴ cuando menciona que «[l]a depresión es una de las dolencias más comunes de las padecidas por la humanidad, e incluso aquellos individuos que no llegan a enfermar de ella sufren a menudo oscilaciones cíclicas del ánimo y cambios en el temperamento» (OSTOW M. 1985: 7). Dicho desorden afectivo en muchas ocasiones va a culminar con el suicidio de la persona que la padece, principalmente cuando no es tratado o es mal diagnosticado, o también debido a que el tratamiento farmacológico, psicoterapéutico o ambos, es inadecuado e insuficiente. Sin embargo, es fundamental mencionar que en los pacientes con trastornos psiquiátricos es muy común también encontrar una correlación significativa con la drogodependencia, es decir con el uso y abuso de sustancias adictivas, pudiendo ser éstas fármacos controlados —ya que por la vía legal sólo se adquieren a través de las prescripciones médicas— o drogas recreativas «que se usan fundamentalmente por su capacidad para superar el dolor de la depresión» (OSTOW M. 1985: 107). El alcoholismo y el abuso de alcohol¹⁵ tampoco es infrecuente encontrarlos en pacientes con depresión o con cualquier otra alteración de

¹⁴ Neurólogo y psiquiatra norteamericano (1920-2008). Autor de *Myth and Madness: The Psychodynamics of Anti-Semitism* (1995) y *Spirit, Mind, and Brain: A Psychoanalytic Examination of Spirituality and Religion* (2002), entre otros.

¹⁵ Son dos modalidades distintas del problema con la bebida. El alcoholismo es una dependencia física del alcohol, en la que a pesar de los problemas físicos y mentales producidos por la excesiva ingesta, el individuo lo sigue consumiendo; en el caso del abuso del alcohol, no existe la adicción, que caracteriza al alcoholismo.

origen mental como la esquizofrenia, el trastorno bipolar o el trastorno de ansiedad. Por consecuencia, el paciente depresivo es una víctima vulnerable al lidiar contra el uso indiscriminado y el abuso de cualquier tipo de drogas, tanto legales como ilegales, y, a final de cuentas, de suicidarse. En los últimos años del siglo XIX, Emilio Durkheim¹⁶ describía lo que él llamaba el suicidio melancólico, el cual:

«[e]stá vinculado a un estado general de extrema depresión, de tristeza exagerada, que hace que el enfermo no aprecie más juiciosamente las relaciones que con él tienen las personas y cosas que le rodean. Los placeres no ejercen ningún atractivo sobre él; todo lo ve negro. La vida le parece aburrida o dolorosa. Como tales disposiciones son constantes, también lo son las ideas de suicidio» (DURKHEIM E. 1965: 30).

En esa época, Durkheim ya asociaba el suicidio con la depresión, ese “perro negro” como la llamaba Winston Churchill, quien desde su adolescencia la padecía. Ahora se sabe, por los aportes de la psiquiatría actual, que el principal factor de riesgo para el intento de suicidio y el suicidio consumado son los trastornos del estado de ánimo, entre los que se encuentra en primer lugar la depresión —seguida del trastorno bipolar, así como también la esquizofrenia¹⁷— debido a su alta prevalencia en la población, aunque también se reconoce, en contraposición, que «existe el llamado suicidio lúcido y que no todo aquel que se

¹⁶ Sociólogo francés (1858-1917). Autor de *El suicidio* (1897), monografía que estudia los diferentes tipos de suicidio de acuerdo a las causas que lo originan.

¹⁷ La esquizofrenia se agrupa, según el DSMIV, dentro de los trastornos psicóticos.

suicida es un enfermo mental» (MÍNGUEZ M. L. 2010: 144)¹⁸. Según Carlos A. Tozzini,¹⁹ el paciente deprimido tiende a suicidarse al «sentirse *objeto de presiones ajenas a su Yo*, aun cuando puedan estar incorporadas a su personalidad psicofísica, como, por ejemplo, una enfermedad, que está situada a nivel fisiológico» (TOZZINI C. A. 1969: 148). A su vez, Philip Sandblom repara en el hecho de que:

«[m]uchas de las personas desequilibradas que sienten una necesidad espontánea de crear revelan en su obra síntomas de la enfermedad mental. Sólo algunos de ellos, lo que tienen talento, se convierten en verdaderos artistas. Por medio de su obra nos invitan a explorar su mundo interior, fantástico, y totalmente ajeno al nuestro, ya sea deprimente o angustiado o en el que se refleja un humor muy raro» (SANDBLOM P. 1995: 69).

El trastorno depresivo puede presentarse o alternar en variadas enfermedades de origen psíquico (como en los diversos tipos de esquizofrenia: paranoide, desorganizada, catatónica, indiferenciada o residual; obviamente en la enfermedad bipolar, misma que cursa con períodos bien definidos de depresión que se suceden con las fases de manía; asimismo en los trastornos de personalidad y de ansiedad) o de forma aislada, en cuyo caso se conoce médicamente como depresión mayor —o trastorno depresivo mayor—, que a su vez se divide en episodio único o recidivante de acuerdo a las características de su evolución.

Desde hace dos milenios hasta el siglo XVIII la depresión era conocida con el nombre de melancolía, ya que se pensaba —

¹⁸ Luis Mínguez Martín es un psiquiatra español, autor de numerosos artículos académicos y libros de investigación.

¹⁹ Escritor argentino. Doctor en derecho, ciencias sociales y psicología.

según los postulados de Hipócrates de Cos²⁰ que dicha dolencia era causada por uno de los cuatro humores,²¹ la bilis negra (mélaina cholé), vocablos que proceden del griego y que de su origen etimológico se deriva precisamente el término en español “melancolía”, o aun antes la “melancholia”, que era la transliteración latina del griego. Esa teoría de Hipócrates sobre los humores (fluidos o secreciones elementales) revolucionó los conocimientos de la medicina de la Antigua Grecia, ya que en su tratado *Sobre la enfermedad sagrada* —llamada así la epilepsia hasta ese entonces, pues se pensaba que su origen era sobrenatural—, Hipócrates reflexionaba sobre la etiología orgánica de dicho trastorno neurológico, que durante esa época se consideraba como un tipo de posesión demoníaca o divina, según los signos y síntomas que presentara el paciente. Sin embargo, también por algún tiempo la epilepsia fue calificada de locura. En el estudio mencionado arriba, Hipócrates aclaraba: «La enfermedad sagrada no me parece que sea ni más divina ni más sagrada que el resto de las enfermedades, sino que tiene, como todas las demás aflicciones, una causa natural de la que se origina. Los hombres juzgan su naturaleza y su causa como divinas por ignorancia y asombro pues no se parece a ninguna otra enfermedad» (PORTER R. 2008: 26). Con los estudios de Areteo de Capadocia²², quien distingue la melancolía de la manía por sus principales manifestaciones, se avanza en el conocimiento de la

²⁰ Médico griego (460 a. C. – 370 a. C.). Se considera el “padre de la medicina” por sus importantes contribuciones a la ciencia médica. El enfoque terapéutico de Hipócrates se fundamentaba en el poder medicinal de la naturaleza.

²¹ De acuerdo a la teoría desarrollada por Hipócrates, la que consideraba que el desequilibrio de los humores en el organismo era el factor responsable de la enfermedad. Los otros humores eran la sangre, la bilis amarilla y la flema.

²² Fue un destacado médico griego que vivió durante la época del imperio romano, en el siglo II d. C. Es autor de una obra titulada *Sobre las causas y los síntomas de las enfermedades*.

enfermedad mental. Dicho médico describe con exactitud los rasgos que caracterizan a la melancolía, el cual la define como:

«[u]na afección sin fiebre en la cual la mente triste queda siempre fija en la misma idea y se adhiere a ella testarudamente. Me parece que es un principio, o una especie de semimanía. La diferencia que hay entre una enfermedad y la otra es que en la manía la mente se inclina ya a la tristeza, ya a la alegría, mientras que en la melancolía la mente permanece constantemente triste y abatida» (WIDLÖCHER D. 1986: 20)²³.

Ya desde la antigüedad Aristóteles se cuestionaba sobre el papel que ejercía este temperamento melancólico en la voluntad y destino de los hombres que lo experimentaban, inquiriendo acerca de esa naturaleza anímica: «¿Por qué razón todos aquellos que han sido hombres de excepción, bien en lo que respecta a la filosofía, o bien a la ciencia del Estado, la poesía o las artes, resultan ser claramente melancólicas[...]?» (ARISTÓTELES 2016: 79). Ese carácter melancólico, por otro lado, predispone al individuo a tener una mayor conciencia de lo sublime, a diferencia de los otros temperamentos, tales como el colérico, el flemático y el sanguíneo (BARTRA R. 2005: 33)²⁴. Las contribuciones médicas de Galeno de Pérgamo²⁵, influenciadas a su vez por las de Hipócrates —considerado este último, por cierto, el “padre de la medicina griega”—, estuvieron vigentes por más de mil años hasta la Edad Media. La importancia de Galeno, como médico, radica en que «hizo una síntesis de los conocimientos existentes hasta ese momento, dividiendo las

²³ Daniel Widlöcher es psiquiatra y psicoanalista francés (1929). Médico clínico y profesor en La Pitié-Salpêtrière.

²⁴ Roger Bartra es un reconocido sociólogo y antropólogo nacido en México en 1947. Se doctoró en Sociología en la Sorbona.

²⁵ En honor a él, a los médicos se les llama galenos.

causas de los trastornos psíquicos en orgánicos (lesiones craneoencefálicas, alcohol), y mentales (temores, desengaños amorosos). Sostenía que la salud psíquica depende de la armonía adecuada de las partes racional, irracional y sensual del alma» (OMAHÑA P. R. 2008: 10) ²⁶.

Por su parte, el ensayista László F. Földényi²⁷ opina, en un sentido más filosófico, que el sufrimiento del melancólico, originado por su propia vida, sirve para cimentar una existencia nueva, aunque su misma pesadumbre, proveniente de la incapacidad de obtener la felicidad deseada, vaya unida siempre al dolor existencial (FÖLDÉNYI L. F. 1996: 234-235). En su obra *Melancolía*, publicada en 1984, Földényi estima que:

«[e]n la Edad Moderna el melancólico es, sobre todo, triste. El esfuerzo heroico y la desesperación absoluta del Renacimiento son sustituidos por el simple abatimiento. Despojado de la posibilidad de crear un mundo nuevo, tampoco tiene la posibilidad de huir de un mundo que le es extraño. El distanciamiento del mundo se produce dentro del alma: el mundo oprime y aplasta al hombre, el cual procura en vano huir de los sufrimientos externos creando un mundo interno. La tristeza del melancólico moderno procede de la impotencia; haga lo que haga, siente que cualquier esfuerzo es inútil, nada puede romper la coraza del mundo [...] El melancólico se entrega a la tristeza con placer masoquista: El mundo no conoce esta doble cara de la tristeza» (FÖLDÉNYI L. F. 1996: 188-189).

²⁶ Especialista en Medicina Biológica y Antienvjecimiento.

²⁷ (Hungría 1952). Es uno de los intelectuales más importantes de su país. Especialista en Estética y Teoría del arte. Ha publicado, además de *Melancolía*, *El sudario de la Verónica* (2004), *Dostoyevski lee a Hegel en Siberia y rompe a llorar* (2006) y *Goya y el abismo del alma* (2008).

La depresión, antiguo padecimiento y tan común en nuestros días, se caracteriza²⁸ por la presencia de variados síntomas, tales como el insomnio o hipersomnia (el paciente refiere la necesidad de dormir períodos más prolongados sin obtener descanso), sentimiento de tristeza, de vacío, de soledad o de desesperanza, aumento o disminución del apetito (por lo que el enfermo tiende a bajar o subir de peso con facilidad, a veces drásticamente), anhedonia o incapacidad de sentir placer e interés por las actividades que se disfrutaban antes de sufrir el trastorno, fatiga o cansancio injustificados, irritabilidad, llanto sin causa aparente, deseos de morir o pensamientos recurrentes sobre la muerte, así como también ideaciones suicidas o tentativas suicidas. Importante es aclarar que dicha sintomatología debe estar presente por lo menos dos semanas para poder hablar propiamente de depresión. Aunque en realidad hoy se sabe que este vocablo define a una enfermedad, no siempre este concepto tuvo ese significado. Más bien, como lo señala Stanley W. Jackson²⁹:

«[L]os términos *melancolía* y *depresión*, y los con ellos emparentados, se han venido refiriendo durante más de dos milenios a toda una serie de diferentes estados de aflicción. En algún momento determinado de estos muchos siglos, el término pudo denotar una enfermedad, un estado conflictivo suficientemente grave y duradero como para que se

²⁸ Según el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, o DSM-IV por sus siglas en inglés, utilizado en psiquiatría y formulado por la American Psychiatric Association.

²⁹ Médico e investigador de Estados Unidos (1920-2000). Presidente de la Asociación Americana para la Historia de la Medicina. Fue un profesor distinguido de Psiquiatría y de Historia médica en Yale Medical School, así como el primer editor de *Journal of the History of Medicine and Allied Sciences*. Es autor de *Care of the Psyche: A History of Psychological Healing* (1999), entre otros libros.

pensara en él como en algo que tenía una entidad clínica; en otros se ha podido utilizar para indicar un estado emocional de cierta duración, probablemente molesto, sin duda no acostumbrado, pero que no podía ser considerado como algo patológico, que no era una enfermedad; en otras ocasiones podía referirse a un temperamento o un tipo de carácter con un determinado tono y una determinada disposición emocional, tampoco patológicos; en otras podía significar tan sólo una forma de sentir de duración relativamente corta, de tono infeliz, pero difícilmente enfermiza» (JACKSON S. W. 1982: 15).

Teniendo presente por lo tanto la acepción actual de este padecimiento psiquiátrico, puede afirmarse que dentro del campo de la literatura, el género poético es el que por excelencia se vincula de manera más frecuente con la mencionada patología. Sin duda, esto se debe al temperamento hipersensible de los poetas, así como desde luego también a la labilidad emocional que es común encontrar en ellos. Basta hojear su información biográfica, su correspondencia personal en muchas ocasiones publicada tras su muerte y diarios o documentos autobiográficos, pero sobre todo su obra literaria misma, para asegurar que, efectivamente, es el poeta uno de los artistas del quehacer literario que con mayor frecuencia se ve aquejado por tal enfermedad, ya pudiendo haber sido ésta diagnosticada o no, en vida del escritor, por un facultativo. Aunque es difícil, imposible y arriesgado generalizar, el poeta melancólico o depresivo tiende casi siempre a escribir una poesía lírica, es decir una obra en la que da cuenta de sus emociones y sentimientos más profundos, poesía que casi siempre es reveladora de una personalidad conflictiva o que evidencia pugnas internas. Es decir que, en suma, la obra del poeta depresivo se sustenta, en el

sentido más amplio, a través de un discurso poético hondamente autobiográfico.

Bibliografía

- ARISTÓTELES, 2016, *El hombre de genio y la melancolía (problema XXX)*, trad. de Cristina Serna, Editorial Acanalado, Barcelona.
- BARTRA Roger, 2005, *El duelo de los ángeles: Locura sublime, tedio y melancolía*, 2a, Ed, FCE, Bogotá.
- DURKHEIM Emilio, 1965, *El suicidio: Estudio de sociología*, trad. Lucila Gibaja, Schapire, Buenos Aires.
- EVANS Elizabeth A. - JESTE Dilip V., 2004, *William Carlos Williams*, "The American Journal of Geriatric Psychiatry", Vol. 12 no. 2, pp. 129-133.
- FÖLDÉNYI László F., 1996, *Melancolía*, trad. Adan Kovacsics, Círculo de Lectores, Barcelona.
- JACKSON Stanley W., 1982, *Historia de la melancolía y la depresión: Desde los tiempos hipocráticos a la época moderna*, Trad. Consuelo Vázquez de Parga, Turner, Madrid.
- JASPERS Karl, 1956, *Genio y locura: Ensayo de análisis patográfico comparativo sobre Strindberg, Van Gogh, Swedenborg, Hölderlin*, trad. Agustín Caballero Robredo, Aguilar, Madrid.
- LAING R. D., 1964, *El yo dividido: Un estudio sobre la salud y la enfermedad*, trad. Francisco González Aramburo, FCE, México.
- LÔO Henri, - Thierry Gallarda, 2001, *La enfermedad depresiva: Una explicación para comprender, un ensayo para reflexionar*, trad. Juan José Utrilla Trejo, Siglo XXI, México.

- MANUAL DIAGNÓSTICO Y ESTADÍSTICO DE LOS TRASTORNOS MENTALES, Asociación Americana de Psiquiatría, Washington D. C., 1995.
- MÍNGUEZ Martín Luis, et al, 2010, *Suicidio, el último verso de un poeta*, “Revista Norte de Salud Mental” vol. 8, no. 36, pp. 143-152.
- OMAHÑA Palanco Ricardo, 2008, *Estudio sobre la depresión según la encuesta nacional de salud. 1995-2003*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- OSTOW Mortimer, 1985, *La depresión: Psicología de la melancolía*, trad. Antonio Escohotado, 3a. Ed., Alianza Editorial, Madrid.
- PEÑA Y LILLO Sergio, 1997, *El enigma de lo poético*, Universitaria, Santiago.
- PLATÓN, 2005, *Fedón. Fedro*, trad. Luis Gil Fernández, Alianza Editorial, Madrid.
- PORTER Roy, 2008, *Breve historia de la locura*. Trad. Juan Carlos Rodríguez, FCE, Madrid.
- SANDBLOM Philip, 1995, *Enfermedad y creación: Cómo influye la enfermedad en la literatura, la pintura y la música*, trad. Angélica Bustamante de Simón, FCE, México.
- SANTA BIBLIA, 1964, Ed. Reina-Valera, Sociedad Bíblica Americana, Nueva York.
- TOZZINI Carlos A., 1969, *El suicidio*, Depalma, Buenos Aires.
- WIDLÖCHER Daniel, 1986, *Las lógicas de la depresión*, Herder, Barcelona.

Bosquejo al erotismo vampírico de Carmilla

Vania Téllez Aguilar¹

Berenize Galicia Isasmendi²

Beatriz del Carmen Ramírez Berttolini³

Benemérita Universidad Autónoma Puebla

«Y todavía hoy la imagen de Carmilla regresa a mi memoria con ambiguas alternancias. Unas veces es la hermosa muchacha divertida y lánguida; otras, el diablo contorsionado que vi en la Iglesia en ruinas.» (LE FANU S.)

En general, en la sociedad actual existe una confusión respecto a la verdadera esencia del erotismo, así, de manera general al hablar de lo erótico se le suele vincular con lo pornográfico, se tiende a ver sólo su aspecto hedónico y el goce que produce como su único fin, pero si atendemos a su análisis a través de diferentes estudiosos, a los cuales aludiremos más adelante, sabemos que una relación erótica tiene otros matices que la

¹ Pasante de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica, BUAP.

² Doctora en Literatura Hispanoamericana, miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Padrón de Investigadores VIEP-BUAP. Profesora-Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras, BUAP, correo: vincent_bere@hotmail.com

³ Pasante de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica, BUAP.

complejizan más allá del placer sexual. Lo erótico implica una serie de sensaciones y sentimientos contradictorios, pero complementarios: placer y dolor, vida y muerte, pasión y desesperanza se funden en un todo que elimina, momentáneamente, la distancia que nos separa del otro, ese ser misterioso, pero con el cual logramos fusionarnos al aceptar no sólo lo que de placentero y fácil tiene, sino también lo difícil y doloroso, hablamos pues de aquello que se desborda y es imposible controlar, que no debe estar:

«libre de la negatividad de la herida, del asalto o de la caída. Caer (en el amor) [debe ser] demasiado negativo. Pero, precisamente, esta negatividad constituye el amor: ‘el amor no es una posibilidad, no se debe a nuestra iniciativa, es sin razón, nos invade y nos hiera’»⁴ (HAN B-C. 2014: 25).

En el ámbito de lo erótico se han establecido algunas bases para explicarlo, teóricos como George Bataille, Zygmunt Bauman, Byung-Chul Han, María Emilia Chávez Lara y Anna Clark, dan una pauta para comprender de manera puntual aspectos de este tópico. En este caso, se retomarán sus conceptos para el análisis de la obra *Carmilla* (2016) de Sheridan Le Fanu, considerada una de las primeras obras vampíricas.

Como punto de partida se hará referencia a los tres tipos de erotismo propuestos por Bataille, para aludir a cuál consideramos que pertenece *Carmilla*. De igual manera se retomará a Bauman que establece una relación entre lo erótico con la muerte, así como sus nociones de deseo y ganas. Se hará referencia a los conceptos de Han, en los cuales establece –como

⁴ Para el filósofo coreano la negatividad es el estado ideal y necesario del hombre, dado que nos permite erigirnos desde lo complejo de la naturaleza humana, aquello que nos aleja de la sociedad del consumo de la posmodernidad.

citamos arriba- que una relación plenamente erótica no es solo placentera. También se expondrán las figuras de *femme fatale* y *femme fragile*, que introduce Chávez Lara, nociones clave al momento de hablar de la figura de vampiresa, así como el nacimiento de la misma. Finalmente se abordará el tema de las relaciones homosexuales, explicadas con el deseo sexual expuesto por Anna Clark, para explicar el aspecto lésbico en la novela.

En 1751 se planteó una de las primeras definiciones de la figura del vampiro, gracias a Augustin Calmet, quien escribió el *Tratado sobre los Vampiros* (2009), donde expresa respecto a estos seres:

«[...] son unos hombres muertos desde hace un tiempo considerable, más o menos largo, que salen de sus tumbas y vienen a inquietar a los vivos, les chupan la sangre, se les aparecen, provocan estrépito en sus puertas y en sus casas, y, en fin, a menudo les causan la muerte» (2009: 31).

La concepción sobre estas criaturas se ha modificado con el paso de los años y representan una fuente de inspiración para distintas artes en las que se les ha personificado, un ejemplo de esto es la literatura, donde se han adentrado como una pieza clave hasta el punto de poseer su propio género: el vampírico.

El caso de *Carmilla* es especial dentro de la literatura vampírica. Esta novela corta, escrita por Joseph Sheridan Le Fanu en 1872, fue un parteaguas para el arquetipo de la vampiresa, el precedente literario que inspiró en ciertos aspectos al *Drácula* de Bram Stoker; además, el cariz lésbico que expresa la protagonista: Carmilla en su relación con Laura –la otra protagonista de la historia- sorprende por el atrevimiento de representar ese tipo de pasión en la época en que fue publicada la narración.

En la historia, la vida de Laura y su padre, reclusa y plácida, sin incidentes extraños, en un ambiente solitario y boscoso, se ve alterada ante la llegada de una extraña: la bella y dulce Carmilla. Sin tener idea de su verdadera identidad, la aceptan en su hogar, y Laura siente un cariño inmediato e intenso hacia este personaje. Así mientras la salud de Laura se deteriora paulatinamente, la naturaleza de Carmilla, poco a poco, la devela como una no-muerta, una condesa que fue convertida en vampiro muchos años atrás y que se alimenta de bellas jóvenes con las que crea fuertes lazos apasionados antes de asesinarlas y alimentarse de su sangre.

En *Carmilla* pueden apreciarse características propias de lo erótico. Según Georges Bataille en su libro *El erotismo* (2013), existen tres tipos de erotismo, el de los “corazones”, de lo “sagrado” y de los “cuerpos”: el erotismo de los “corazones”, es más libre que el de los “cuerpos”, y procede de este último pero es «[...] estabilizado por la afección recíproca de los amantes» (2013: 24); es decir, los involucrados deben dejar su naturaleza como seres individuales para fundirse el uno en el otro y de esta manera crear una continuidad. En cuanto al erotismo de lo “sagrado” para el autor «[...] es justamente la continuidad del ser revelada a quienes prestan atención, en un rito solemne, a la muerte de un ser discontinuo» (2013: 27), éste último no es un ser finito, humano, sino místico, por eso este erotismo se vincula con lo religioso y una deidad o deidades.

Sin embargo *Carmilla* se adapta al tercer tipo de erotismo, el de los “cuerpos”, que según el autor tiene algo siniestro, pues «preserva la discontinuidad individual, siempre actúa en el sentido de un egoísmo cínico» (2013: 24), porque sólo busca la satisfacción personal y momentánea del deseo físico (lo cual no lo exime de la capacidad imaginativa del hombre que para Bataille caracteriza la capacidad erótica que hace única a nuestra especie). La condesa mantiene su discontinuidad individual, acaba con Laura sin necesidad de que ella acepte el sacrificio, pues solo busca poseerla para satisfacer su deseo y sed

de sangre, lo que se demuestra en el siguiente fragmento de la obra:

«Se acerca ya el momento en que habrás de saberlo todo. Me crearás cruel y muy egoísta, pero el amor es siempre egoísta; cuanto más apasionado, más egoísta. No sabes lo celosa que estoy. Debes venir conmigo, y amarme, hasta la muerte, u odiarme, pero seguir conmigo y odiarme a través de la muerte y después de ella» (LE FANU S. 2016: 74).

Aquí puede apreciarse la manera en que Carmilla percibe el amor y declara que lo único que espera de Laura es que permanezca a su lado, sin importarle o sin querer percatarse de la amenaza que representa en la vida de ésta última; así aparentemente, la vampiresa confunde su actuar con un sentimiento de afecto, amor, hacia su víctima.

Para Zygmunt Bauman en *Amor líquido* (2003), el erotismo se encuentra siempre vinculado con el este sentimiento profundo del amor; para este autor sólo es posible amar una vez en la vida y lo sucesivo serán simples sustitutos del sentimiento de enamorarse. Así le sucede a Carmilla, pues cuando estaba viva y era la condesa de Karnstein, tuvo una relación con un noble moravo, que «en su primera juventud, había sentido un amor apasionado y correspondido por la hermosa Mircalla» (2016: 145). Pero ahora, después de tantos años de ser vampira y con el único objetivo de saciar su sed de sangre, cree que forma lazos profundos, al menos con las jóvenes bellas e inteligentes que elige para cortejar, cuando en realidad lo que sostiene es una pasión egoísta, relacionada con el erotismo de los cuerpos de Bataille, cuyo sentimiento se desvanece una vez que logra su objetivo: alimentarse de ellas, poseerlas, después de lo cual va en busca de su siguiente víctima.

Aquello que Carmilla siente por sus enamoradas, puede abordarse a través de la contraposición que Bauman establece entre “deseo” y “amor”: «En esencia, el deseo es un impulso de destrucción [...] está contaminado desde su nacimiento por el deseo de muerte [...] Por otra parte, el amor es el anhelo de querer y preservar el objeto querido» (2003: 25). De esa forma, la vampiresa no ama, desea absorber, consumir la alteridad que representan las figuras de Laura o de las demás jóvenes.

El “deseo” que exhibe Carmilla se basa en el cortejo, lo cual implica preparativos, tiempo y demora de la satisfacción; es decir, el preámbulo forma parte del ritual erótico que fascina y envuelve en sus redes a quien se ve atrapado por ellas. En la novela, se describe al vampiro como:

«propenso a sentirse fascinado, con la acaparadora vehemencia parecida a la pasión del amor, por determinadas personas. [...] Sin embargo, jamás desistirá hasta no haber saciado su pasión absorbiendo la vida misma de su codiciada víctima. En estos casos, no obstante, dosificará y prolongará su asesino deleite con un refinamiento epicúreo realzado por los acercamientos graduales propios de un complicado galanteo» (LE FANU S. 2016: 144).

En cambio, la vampiresa muestra otro tipo de comportamiento hacia las mujeres de las cuales sólo se alimenta, pero no captan su “deseo” o interés y mucho menos amor, como en el caso del cortejo fúnebre de una de sus víctimas, que presencian Laura y Carmilla: «-¿A ella? No me molesto por campesinos. No sé quién es -respondió Carmilla-, con un destello fugaz en sus hermosos ojos» (*Le Fanu* 2016: 57). Ellas sólo son su alimento, objetos que consume, actitud con la cual recordamos la noción de “ganas” establecida por Bauman, en éstas lo determinante es el «consumo inmediato (no requiere una preparación adicional ni prolongada) y para uso único, ‘sin perjuicios’. Primordial y fundamentalmente [lo que se consume]

es descartable» (2003: 28). Así, las campesinas, mujeres pobres, trabajadoras e inculdas, no merecían la atención de la condesa de Karnstein, pues simplemente saciaban su apetito de forma momentánea, mientras ella continuaba su cortejo hacia las jóvenes por las que sí sentía “deseo”.

Para ahondar en el personaje de Carmilla, es necesario tener en cuenta dos nociones contradictorias del arquetipo femenino, propuestas por María Emilia Chávez Lara, en *La canción del hada verde* (2012). La primera es la *Femme fragile*/mujer frágil, se trata de la figura femenina idealizada, fue creada debido a que «La sociedad decimonónica exigía a sus mujeres ser virginales, santas y sumisas [...]» (2012: 62), tenían un propósito definido, cumplir su función de madres y ser «el ángel de la casa». La imagen de mujer ideal las transforma en objeto y en caso de que saliera de este rol, designado por la sociedad, se convertía en una amenaza para el hombre.

A partir de esta configuración surge la *Femme fatale*/mujer fatal, que se refiere en palabras de la autora, a «[...] mujeres feéricas, mujeres que se nos tienen destinadas, mujeres inevitables» (2012: 78) que llevan a la fatalidad de la lubricidad y de la muerte. Dentro de ellas se encuentra la imagen de la vampiresa, pues, de acuerdo con Chávez Lara, la mujer vampiro roba la fuerza vital del hombre por placer, ella se refiere al semen, pero en el caso de Carmilla es la sangre de las mujeres jóvenes que desea.

Chávez Lara menciona que el vampiro era la personificación femenina de todo lo negativo, relacionada con el sexo, la posesión y el dinero, Carmilla representa cada uno de estos aspectos, es hermosa y esto despierta fascinación en todo aquel que la conoce, busca poseer a sus víctimas al punto de acabar con su vida para obtener de esa manera su fuerza, además es una joven de clase alta –recordemos que en vida fue la condesa Mircalla- y reconoce que no se fijaba en quienes son inferiores a ella.

Por último, respecto al trasfondo lésbico que puede vislumbrarse en las actitudes apasionadas de Carmilla hacia sus bellas víctimas, es necesario retomar a la autora Anna Clark, que en su libro *Deseo. Una historia de la sexualidad en Europa* (2010), profundiza en lo siguiente:

«El deseo sexual puede incluir la necesidad por sentir el roce sensual de una piel, por el afecto o la pasión, por la dominación o la humillación, y todos estos deseos pueden satisfacerse de distintas maneras. Las emociones del deseo sexual –amor, lujuria, atracción- pueden estar dirigidas a cualquier objeto, no únicamente del hombre hacia la mujer y viceversa, sino también de hombres hacia hombres o mujeres hacia mujeres, [...]» (17).

Clark menciona que la homosexualidad es la prueba de que el deseo es imposible de regular por las normas sociales establecidas, aspecto con el cual se vincula con la imagen del vampiro, que desde un inicio implica un rompimiento al tratarse de un no-muerto cuya única posibilidad de seguir con vida es alimentarse de la sangre de seres humanos. Así, entre las protagonistas hay deseo y su sexualidad no interfiere en él, aunque Laura se siente conflictuada por el cortejo de Carmilla:

«Era como el ardor de un enamorado; me turbaba; era repulsivo y, sin embargo, irresistible; y con mirada ansiosa me atraía a sí y sus cálidos labios me recorrían a besos mis mejillas; [...]» (LE FANU S. 2016: 54).

La atracción de Carmilla es evidente y no se preocupa por ocultarlo ante los demás:

«[...] tal como la veo ahora: una jovencísima y hermosa dama, de cabellos de oro y grandes ojos azules, y unos labios... tus labios... tú, tal como estás ahora. Tu belleza me fascinó» (2016: 47).

Reflexión

Si bien este es un esbozo, creemos que sirve de punto de partida para afirmaciones importantes que permitan posteriormente un estudio que profundice. La novela de *Carmilla* a partir de lo erótico se vincula, a partir de Bataille, con el erotismo de los cuerpos, dado que se guía por el egoísmo e ignora los sentimientos por el ser del otro, esenciales para el erotismo de los corazones y de lo sagrado. Se aprecia la relación entre el erotismo y el dar la muerte de manera egoísta con la selección de las víctimas que lleva a cabo la vampiresa, pues, solo con algunas jóvenes establece un vínculo profundo pero sin llegar a amarlas; esto último conduce a los términos “deseo” y “ganas” (establecidos por Bauman), que marcan la distinción entre los objetos que atraen eróticamente a la protagonista.

Asimismo, se evidencia que *Carmilla* entra en la categoría de mujer fatal, pues no se guía por las normas preestablecidas, ejemplo de esto es el cortejo que establece con sus víctimas, lo que demuestra que el deseo sexual no se rige por ningún mecanismo social, sino a través de lo prohibido que se transgrede, tal como exhibe Anna Clark.

Carmilla no ha obtenido el reconocimiento que otras novelas del mismo género han logrado; sin embargo, es necesario mencionar que, dado el año en que fue publicada, el personaje es una figura transgresora e iniciadora del género, al ser una vampiresa que se dedica a atacar al género femenino, cuyo enfoque son las jóvenes de alta sociedad, por las cuales siente un deseo y atracción sexual que las llevan a consumir su vida.

Bibliografía

- BATAILLE George, 2013, *El erotismo*, Tusquets, México.
- BAUMAN Zygmunt, 2003, *Amor Líquido*, Fondo de Cultura Económica, México.
- CALMET Augustin, 2009, *Tratado sobre los Vampiros*, Reino de Cordelia, España.
- CLARK Anna, 2010, *Deseo. Una historia de la sexualidad en Europa*, FEMINISMOS, Madrid.
- CHÁVEZ LARA María Emilia, 2012, *La canción del hada verde*, Universidad Autónoma de México, México.
- HAN Buyung-Chul, 2014, *La agonía del Eros*, Herder, España.
- SHERIDAN LE FANU Joseph, 2016, *Carmilla*, Alianza editorial, Madrid.

Nota sobre Eliot y Lezama

Edinson Aladino¹
UNAM

En una entrevista en 1970, hablando del motivo que lo llevó a la novela siendo un poeta, José Lezama Lima (1910-1976) declaró lo siguiente:

«En un momento determinado todo poeta empieza a sentir el peso de sus visiones y su poema se convierte en una sala de baile, en un escaparate mágico. Se verifican laberintos, enlaces, y el poema organizado como una resistencia frente al tiempo se convierte en un arca que fluye sobre las aguas con todos los secretos de la naturaleza. El arca llega a una isla desierta, allí se encuentra con un almirante náufrago que dialoga incesantemente con una gallina que tiene un ojo de vidrio; en fin, una novela» (BIANCHI ROSS C. 2009: 39-40).

El autor de *La fijeza* divisó otras regiones, otros territorios estéticos. La idea de creación articulada en el “sujeto metafórico” aboga por una apertura del acontecimiento literario y, al mismo tiempo, anuda la perspectiva de un estado naciente de sensibilidad. El arrojío americano ante el cansancio europeo, la fiesta de los nuevos mitos ante el pesimismo creativo es un punto que Lezama extiende en *Mitos y cansancio clásico*,

¹ Candidato a Doctor en Letras por la Universidad Nacional Autónoma de México, correo: edialad@hotmail.com

conferencia que abre el libro *La expresión americana* (1957)². El escritor cubano se antepone al *método mítico* de T. S. Eliot, formulando su propia visión de la literatura para asumir y transformar distintos legados culturales. El texto aludido, del poeta de *The Waste Land*, es: *Ulysses, Order and Myth*, publicado en la revista *The Dial* en noviembre de 1923.

Eliot había seguido los capítulos de *Ulysses* publicados en el magazín londinense *The Egoist Press*³. Debido a que cada capítulo tiene un andamiaje mitológico sobre la base de la *Odissea*, el nobel poeta resaltó la importancia de la labor realizada por Joyce con respecto a la tradición clásica. El paralelismo con la épica homérica le llama la atención por la eficacia de los símbolos griegos insertos en cada parte del libro. Por el acierto de usar el pasado para organizar el presente, Eliot considera la hazaña de Joyce semejante a un grandioso descubrimiento científico en el contexto de la narrativa contemporánea, cuyo método de trabajo deberían asumir otros escritores para darle orden y contorno, forma y significado al escenario del mundo moderno. De este modo objeta la postura del poeta británico Richard Aldington⁴. Aldington había escrito un texto en abril de 1922, en *English Review*, titulado *Mr. James Joyce's 'Ulysses'*. Allí aducía que Joyce encarnaba la figura del profeta del caos, sugiriendo que la lectura del libro podría generar pésimas influencias para las eventuales generaciones, pues el autor de

² *La expresión americana* fueron cinco conferencias que Lezama leyó en el Centro de Altos Estudios de La Habana, en enero de 1957. Sobre un estudio detallado de la teoría de la cultura que subyace en la obra, véase Irlomar Chiampi (2001), Remedios Mataix (2000) y Sergio Ugalde Quintana (2011).

³ Acerca de la recepción del libro de Joyce, véase Seon Givens (1948), Stuart Gilbert (1955), Richard Ellmann (1982), Wyndham Lewis (1928), Louis Gillet (1946) y Roger Norburn (2004).

⁴ En cuanto a la controversia literaria entre Eliot y Aldington, véase Selwyn Kittredge (1973).

Dubliners había creado un libelo en contra de la humanidad⁵. Eliot, por su parte, advierte que la obra joyciana es la expresión literaria más importante de la época. Para el poeta britano-estadounidense la historia contemporánea reflejaba un panorama de inmensa futilidad y anarquía; por ello el “método mítico” llevado a cabo en el *Ulysses* lo estima como un resguardo de la tradición, como un *continuum* entre la tradición moderna y la antigua. La meta de toda buena literatura —según los presupuestos eliotianos— estaría en atravesar el camino de la nobleza clásica retomando los constructos de los mitos antiguos para la funcionalidad de las formas literarias: «Instead of narrative method, we may now use the mythical method. It is, I seriously believe, a step toward making the modern world possible for art» (ELIOT T. S. 1975: 178)⁶.

Ahora bien, ¿Lezama cómo lee a Eliot? En el ensayo *Julián del Casal*⁷, integrado en el libro *Analecta del reloj* (1953), el

⁵ En el libro *Life for Life's Sake: A Book of Reminiscences* (1941), Richard Aldington inserta sus memorias personales sobre Joyce y hace un recuento de la escritura del *Ulysses*.

⁶ Eliot había abordado el tema del orden y la tradición en el ensayo: *Tradition and the Individual Talent* (1919). Dicho ensayo pertenece a su primera etapa como crítico literario. Allí arguye que la obra de un poeta o de un artista es valorada en relación con los poetas y artistas que fungen como predecesores: «No poet, no artist of any art, has his complete meaning alone. His significance, his appreciation is the appreciation of his relation to the dead poets and artists. You cannot value him alone; you must set him, for contrast and comparison, among the dead. I mean this as a principle of aesthetic, not merely historical, criticism. The necessity that he shall conform, that he shall cohere, is not on-sided; what happens when a new work of art is created is something that happens simultaneously to all the works of art which preceded it» (ELIOT T. S. 1976: 38).

⁷ El texto *Julián del Casal* fue una conferencia leída por Lezama en *El Ateneo* de La Habana en abril de 1941, invitado por José María Chacón

autor cubano diseñó un modo de acercarse al hecho literario⁸. Para él la historia poética de la isla había luchado en contra de dos actitudes invariables de la crítica: «por un lado, la visión inmediata y parcial que se concentra en leer un fragmento, pero que desconoce la esencia verdadera de lo poético, y, por otro, la actitud desdeñosa que subestima las obras americanas porque en ellas no encuentra grandes sistemas de reflexión» (UGALDE QUINTANA S. 2015: 205). La primera posición es de carácter fragmentario, sin un interés global por la obra; la segunda, se limita a observar a un autor como eco epigonal de las influencias que receipta⁹. Lezama, *in situ*, propone otra vía, otra forma de abordar la crítica literaria: «Hay que buscar otro acercamiento [...] De la misma manera que un poeta o un pintor detenido en la estética de la flor, tendría que abandonarse, reconstruirse para alcanzar la estética de la hoja» (LEZAMA LIMA J. 2010a: 47-48). La escritura misma del ensayo sobre Julián del Casal es una *mise in scène* de esta visión de lectura. Lezama transforma la historia poética insular incorporando al autor decimonónico como figura imprescindible de la tradición literaria de la isla. Su lectura se fija en la articulación de la sensibilidad casaliana como cumplimiento de un destino armonioso, individual y colectivo. Lo que le interesa a Lezama —desde el lenguaje y la práctica de su crítica— es reconfigurar un tipo de sensibilidad expresiva, un tipo de imaginación cultural.

Lezama lee a Eliot como epítome del cansancio clásico, como una figura que despliega una vía de imaginación literaria. Para el escritor de *Paradiso* las figuras centrales de transmisión de la cultura —que iniciaron rutas de creación o atenuaron la futilidad de su época—, deben sopesar el trayecto de sus

y Calvo. La conferencia apareció publicada después en el diario habanero *El Mundo*, el 15 de abril del mismo año.

⁸ Véase el trabajo de Enrico Mario Santí sobre la “razón reminiscente” en Lezama y Vitier (1975).

⁹ Sobre el contexto de la crítica lezamiana en diálogo con la filología española, la filología alemana y la crítica cubana de su tiempo, véase Sergio Ugalde Quintana (2010).

adquisiciones estéticas para encarar nuevos planteamientos, nuevas técnicas o métodos de expresión. Lezama coteja el período ligado a la novelística de Joyce y aduce que Eliot valoraba esa obra por oponerse al caos de la época¹⁰, por resistir a lo contemporáneo buscando asilo en los mitos. Cita, ulteriormente, las páginas finales de la reseña sobre el *Ulysses*, donde se sugiere optar por el *método mítico* en vez del método narrativo: «en el caso particular de Mr. Eliot, el método mítico era más bien mítico crítico, conforme a su neoclasicismo *a outrance*, que situaba en cada obra contemporánea la tarea de los glosadores para precisar su respaldo en épocas míticas» (LEZAMA LIMA J. 2001: 57). El neoclasicismo *a outrance*, desde la óptica lezamiana, es el resultado de una imaginación conservadora que desea integrar las simetrías del arte con las noblezas del pasado. Que elude, asimismo, la posibilidad de erigir un “programa moderno de creación” (SALGADO C. 1997: 228):

«No le preocupaba a Eliot, la búsqueda de nuevos mitos, pues él es un crítico pesimista de la era crepuscular. Pesimista en cuanto él cree que la creación fue realizada por los antiguos y que a los contemporáneos solo nos queda el juego de las combinatorias [...] Eliot pretende, en realidad, no acercarse a los nuevos mitos, con respecto a los cuales parece mostrarse dubitativo y reservado, o a la vivencia de los mitos ancestrales, sino al resguardo que ofrecen esos mitos a las obras contemporáneas, los que le otorgan como una nobleza clásica. Por eso, su crítica es esencialmente pesimista o crepuscular, pues él cree que los maestros antiguos no pueden ser sobrepasados,

¹⁰ Acerca de la postura de Lezama frente a la novelística de Joyce, véase *Muerte de Joyce* en *Analecta del reloj* (1953). En cuanto al análisis comparado de las obras de Joyce y Lezama, puede consultarse el trabajo de Cesar Salgado (2001).

quedando tan solo la función de repetir» (LEZAMA LIMA J. 2001: 57-58).

Seguidamente, el autor cubano subraya que el nobel poeta convierte su visión pesimista en uno de los temas de *East Coker*, segundo poema de los *Four Quartets* (1944)¹¹:

«And what there is to conquer
By strength and submission, has already been
discovered
Once or twice, or several times, by men whom one
cannot hope
To emulate –but there is no competition–
There is only the fight to recover what has been
lost

¹¹ Francis O. Matthiessen apunta que la idea de escribir un poemario con nombres de lugares que Eliot frecuentó, o que guardan una íntima relación con él, se logra en los *Four Quartets*: «El impulso para escribir una colección de poemas con nombres de lugares se logró, en cambio, en el más ambicioso, *Burnt Norton*, que toma este título de un feudo de Gloucester-shire cerca del cual Eliot se hospedó. Los títulos de los otros tres cuartetos indican relaciones más íntimas: East Coker, en Somerset, donde vivió la familia de Eliot hasta su emigración, a mediados del siglo XVII, a la costa de Nueva Inglaterra» (MATTHIESSEN F. O. 1944: 5). Helen Gardner señala que los *Four Quartets* contienen experiencias reales o recordadas que se conectan con lugares y estaciones recreadas: lo que fue, lo que pudo haber sido, la realidad del pasado con su potencialidad lírica; los cambios históricos, las edades, los ciclos, el nacimiento, la muerte, todo ello y mucho más, adquiere tonalidad y resonancia poética en estos poemas que son: «meditations on the experiences of a lifetime» (GARDNER H. 1978: 29). José Emilio Pacheco comenta que Eliot visitó por última vez la aldea de East Coker en 1937: «Su familia vivió allí durante dos siglos antes de emigrar a Norteamérica. Hoy sus cenizas yacen en la iglesia de ese lugar ancestral. En el atrio Eliot contempló las ‘viejas piedras indiscifrables’, lápidas de quienes deben haber sido sus ancestros» (ELIOT T. S. 2017: 102).

And found and lost again: and now, under
conditions
That seem unpropitious. But perhaps neither gain
nor loss.
For us, there is only the trying. The rest is not our
business» (ELIOT. T. S. 1948: 22).

Reproduzco la traducción de José Emilio Pacheco:
«Y lo que debe ser conquistado
Mediante fuerza y sumisión,
Ya ha sido descubierto, una, dos, varias veces,
Por hombres que uno no tiene esperanza de
emular,
Pero no hay competencia:
Sólo existe la lucha por recobrar lo perdido
Y encontrado y perdido una y otra vez
Y ahora en condiciones impropicias.
O quizá no hay ganancia ni pérdida:
Para nosotros sólo existe el intento.
Lo demás no es asunto nuestro»
(ELIOT T. S. 2017: 39-41).

El fragmento –escogido por Lezama– compone la quinta y última parte de *East Coker*. Dicho fragmento trasluce la imposibilidad de conquistar otras regiones para la creación literaria. Todo ha sido (ya) descubierto por poetas, sabios o artistas a los que no se puede emular. La competencia en este punto carece de sentido; lo que resta no es un gesto de sumisión o anarquía; lo que resta es el intento de recobrar lo perdido, la tradición clásica, la lección de los maestros –la lección de Milton, de Dante, de San Juan de la Cruz, tal vez– en medio de condiciones poco benéficas para amortiguar la decadencia¹².

¹² En la traducción de los *Four Quartets* hecha por Vicente Gaos, éste adhiere a la quinta parte de *East Coker* una nota de Eliot: «En veinte

Rehusando el *método mítico* eliotiano, Lezama propone una modalidad de relectura afín a las ideas de Ernest Robert Curtius¹³: «Nuestro método quisiera más acercarse a esa técnica de la ficción, preconizada por Curtius, que al método mítico crítico de Eliot. Todo tendrá que ser reconstruido, invencionado de nuevo» (LEZAMA LIMA J. 2001: 58). Para Lezama la «ficción de los mitos son nuevos mitos, con nuevos cansancios y terrores» (LEZAMA LIMA. J. 2001: 58). Es así como crea la noción de “sujeto metafórico” para alejarse de la historiografía contemporánea y aproximarse al momento en que una cultura logra atizar un tipo de imaginación¹⁴. Datos, épocas, entidades míticas o históricas, entre otros elementos, son enlazados por “el sujeto metafórico” en un “espacio contrapunteado” donde tiene lugar un nuevo tejido discursivo:

«Nuestro ente de análogo cultural presupone la participación, sobre un espacio contrapunteado, del sujeto metafórico. Pudiéramos decir que ese sujeto metafórico actúa como el factor temporal,

años yo he escrito como una docena de líneas en este estilo; y comparadas con el más opaco pasaje de la ‘Divina Comedia’, son como paja» (ELIOT T. S. 1980: 114).

¹³ La cita de Lezama acerca de Curtius muestra, quizás, *de facto*, el punto de invencionar todo de nuevo: «Lezama nunca indica la procedencia de sus múltiples citas (casi siempre también reconstruidas e invencionadas de nuevo), y, por supuesto, no nos ayuda a aclarar en qué sentido utiliza el término que atribuye a Curtius. Esa “técnica de ficción” aparece en el primer volumen de *Literatura europea y Edad Media latina* y es una cita de Toynbee (tampoco Curtius señala exactamente de dónde procede), quien a su vez se basa en la “función fabuladora” de Bergson» (MATAIX R. 2000: 22). Sobre la “mala cita” en Lezama, véase Enrico Mario Santí (1987) y Juan Pablo Lupi (2012).

¹⁴ Lezama llamó “Eras imaginarias” al momento en que una cultura logra crear un tipo de imaginación. La noción de “Era imaginaria” la desarrolló en su último libro de ensayos, *La cantidad hechizada* (1971).

que impide que las entidades naturales o culturales imaginarias se queden *gelée* en su estéril llanura [...] Entidades como las expresiones, “fabulas milesias” o “ruinas de Pérgamo”, adquieren en un espacio contrapunteado por la *imago* y el sujeto metafórico, nueva vida, como la planta o el espacio dominado [...] Nos acercamos a esos problemas de las formas, con el convencimiento de que el sujeto metafórico, el sujeto que interviene en forzosas mutaciones, destruye el pesimismo encubierto en la teoría de las constantes artísticas»

(LEZAMA LIMA J. 2001: 54-62).

En la textura del texto lezamiano concurre lo cognitivo y lo performativo; un decir y un hacer¹⁵. Lezama consume un acto asociativo en el espacio textual de su ensayo-conferencia: ilustraciones de los hermanos Limbourg; pinturas de Brueghel, Van der Weyden, Van Eyck, Simone Martini; hexagramas del *I Ching* y la leyenda ecuatoriana de Tacquea, son elementos culturales re-ligados para construir una nueva situación textual. Hay una modalidad de producción de los significados puesta en relieve; la función retórica del texto literario asoma como fuerza de escritura que hilvana el mismo cuerpo enunciativo. Lezama empieza con alusiones a cuadros, libros, paisajes, leyendas –una vorágine intertextual reanimada por su imaginación poética– y, al final de todas esas sucesiones, refiere: «Lo que ha impulsado esas entidades, ya naturales o imaginarias, es la intervención del

¹⁵ Retomo la noción de retórica cognitiva y retórica performativa en el sentido que Paul de Man, en *Alegorías de la lectura* (1990), le confiere a la discrepancia entre las estructuras gramaticales y las estructuras retóricas que cohabitan en el texto.

sujeto metafórico, que por su fuerza revulsiva, puso todo el lienzo en marcha [...] para producir la metamorfosis hacia la nueva visión» (LEZAMA LIMA J. 2001: 53). Más allá de observar la retórica performativa del texto en su principio estético, las asociaciones lezamianas de lectura actúan como ejemplo, muestra o garantía de la intervención del “sujeto metafórico”. Por otro lado, en el nivel de la retórica cognitiva subyace una postura diferenciada ante el pesimismo, ante la eventualidad de repetir las mismas formas estilísticas. La superioridad de lo antiguo frente a lo contemporáneo funge como marca referencial del cansancio clásico que el autor cubano le adjudica a Eliot. O bien: el Eliot *de* Lezama es una figura que corresponde a la era del pesimismo crepuscular; una figura que le sirve de contraste para reflexionar sobre las posibilidades de expresión¹⁶:

«La objeción de Lezama no es al método mítico joyciano como tal, sino a su cualificación tanto en el ensayo como *en la obra subsiguiente* de Eliot [...] Lo ilegítimo es el método mítico crítico que

¹⁶ Lezama también toma distancia de los planteamientos teóricos de Oswald Spengler y Eugenio D’Ors: «Lo que motiva el rechazo a la homología y a la analogía spenglerianas son sus consecuencias para la valorización de las formas culturales americanas. Spengler, al homologar formas o tejer analogías funcionales, tendía a configurar la historia como eterna repetición: cada ‘universo-historia’, concebido como un organismo de ciclos y periodos que evolucionaban siempre en la misma dirección, repetía las formas anteriores de otro ‘universo-historia’. El pesimismo de la morfología de un ‘destino’, así como el de la teoría de las constantes artísticas de un Eugenio D’Ors, es denunciado por Lezama como ‘el germen del terrible complejo del americano’, que con él ve disminuidas sus creaciones culturales como repeticiones de formas estilísticas anteriores» (CHIAMPI I. 2001: 18). El análisis de estas dos figuras intelectuales en relación con Lezama excede los límites de mi trabajo. Sigo, para los objetivos que persiguen estas páginas, el hilo conductor en relación con Eliot.

ejemplifica Eliot (y que agudiza en su poesía y teoría estética posterior) donde se desprecia y empequeñece el factor “actualidad” de la ecuación al sobrevalorar “la antigüedad”, desarticulando así el *continuo* creador» (SALGADO C. 1997: 229).

La *démarche* del texto lezamiano incorpora ajenas imágenes, ajenos paisajes, ajenas piezas de arte, movilizándolo todo, transformando todo el conjunto a través de una operación fabuladora. La red de imágenes injertadas, las alianzas metafóricas o los agrupamientos temporales, son, quizá, la respuesta posible de Lezama a la inmanencia dubitativa frente a los nuevos mitos. La lectura sobre el *método mítico* de Eliot conforma las oposiciones crear/repetir, futuro/pasado, alegría/pesimismo, amanecer/ocaso, entre otras. La necesidad lezamiana de pensar(se) en un sistema cultural americano, en diálogo con otros sistemas culturales del mundo, activa un mecanismo de escritura que modula una actitud receptora y propositiva ante el devenir del hecho literario. El texto rehúsa el pesimismo crítico, el modo estéril de acoger los mitos antiguos como resguardo de las expresiones artísticas actuales; aprecia, en cambio, la sensibilidad naciente que está por-venir, la incursión en territorios inusitados o en *Islas Afortunadas*: «contrarréplica de Lezama a una época crítica que no se lanza a la búsqueda de la Isla Afortunada» (SUCRE G. 1975: 502). Evidenciar estos rasgos no sirve para determinar la significación de los elementos deslizados en el texto lezamiano o en el juego de las oposiciones temáticas que he señalado de manera provisional. Estos rasgos deben despuntar sobre la cuestión problemática entre la representación que Lezama erige de la creación y la manera en que la creación asume las representaciones.

La necesidad de «volver a vivir lo que ya no se puede precisar» (LEZAMA LIMA J. 2001: 56), alinea el desenvolvimiento del “sujeto metafórico”. Si se invoca a los viejos mitos, se tiene conciencia del pasado; si se va a la tradición, es, pues, para visualizar el presente: «los viejos mitos, al reaparecer de nuevo, nos ofrecerán sus conjuros y sus enigmas con un rostro desconocido» (LEZAMA LIMA J. 2001: 58). La malla oposicional que escinde crear/repetir, adquiere porosidad por el desplazamiento mismo del “sujeto metafórico”. Dicho agente se sitúa libremente, obra libremente. Reviste tradiciones a su manera. El exceso, la estela, la añadidura destacan en su modo de incorporar. El “sujeto metafórico” bucea sobre capas geológicas de cultura para descongelar elementos, imágenes. En el “espacio contrapunteado” las imágenes halladas interactúan de nuevo, “repiten” su rostro, aparecen otra vez, animadas por la fuerza del tejido escritural que se les ha impreso. El “sujeto metafórico” *repite*. La etimología de la palabra “repetir” viene del latín *repetere*, que significa: «‘volver a dirigirse a’, o ‘volver a traer algo’, ‘volver a pedir’» (COROMINAS J. 1996: 503). El prefijo re- (ir hacia atrás) y *petere* (pedir, buscar, dirigirse) forman la palabra “repetir”. El “sujeto metafórico” *vuelve a dirigirse a, vuelve a traer algo, vuelve a buscar algo*. Re-escibe, disloca y re-significa modos de imaginación de diversas tradiciones culturales desde la contemporaneidad¹⁷. Así, los viejos mitos reaparecen con un rostro desconocido. Así, el “sujeto metafórico” repite y crea o crea y repite, combina e inventa o inventa y combina; transgrede y reelabora; va hacia el mundo antiguo para forjar una memoria

¹⁷ Como ha subrayado Irlema Chiampi, el método del contrapunto empleado por Lezama no es nuevo, lo nuevo es la forma en que éste se apropia de los hechos o entidades culturales: «La técnica no es nueva, evidentemente, y forma parte de cualquier ejercicio de crítica comparada, pero Lezama le imprime una dosis extra de imaginación personal que le confiere el estatuto de verdadera fábula intertextual» (CHIAMPI I. 2001: 17).

del futuro, a la vez que su memoria es la memoria renovada del mundo antiguo. Así, el “sujeto metafórico” puede contemplar el ocaso y velar hasta el amanecer; puede aquietar el pesimismo del naufragio creativo que lleva dentro de sí y penetrar en una región desconocida, ¿quizás en la Isla Afortunada donde hay que empezar a nombrar todo de nuevo?

Quizás la Isla Afortunada es una isla desierta (o baldía) donde el “sujeto metafórico” imagina la llegada del «arca que fluye sobre las aguas con todos los secretos de la naturaleza» (BIANCHI ROSS C. 2009: 39). Mientras tanto, bajo la sombra de un corajo, «dialoga incesantemente con una gallina que tiene un ojo de vidrio» (BIANCHI ROSS C. 2009: 40).

Referencias

- ALDINGTON Richard, 1941, *Life for Life's Sake: A Book of Reminiscence*, Viking Press, New York.
- BIANCHI ROSS Ciro, 2009, *Asedio a Lezama Lima y otras entrevistas*, Letras Cubanas, La Habana.
- CHIAMPI Irlemar, 2001, *La historia tejida por la imagen*, en introducción a *La expresión americana* de José Lezama Lima, FCE, México, pp. 9-33.
- COROMINAS Joan, 1996, *Diccionario etimológico de la lengua castellana*, Editorial Gredos, Madrid.
- DE MAN Paul, 1990, *Alegorías de la lectura*, traducción de Enrique Lynch, Editorial Lumen, Barcelona.
- ELIOT Thomas Stearns, 2017 [1944], *Cuatro cuartetos*, aproximación, edición y notas de José Emilio Pacheco, Colegio Nacional, Ediciones Era, México.

-*Tierra baldía/Cuatro cuartetos*, 1980 [1922/1944], traducción de Vicente Gaos y Ángel Flores, Premia Editores, México.

-*Ulysses, Order and Myth*, 1975 [1923], en *Selected prose T. S. Eliot*, introducción y notas de Frank Kermode, Farrar, Strauss and Giroux, New York, pp. 175-178.

-*Tradition and the Individual Talent*, 1975 [1919], en *Selected prose T. S. Eliot*, introducción y notas de Frank Kermode, Farrar, Strauss and Giroux, New York, pp. 37-44.

-*Four Quartets*, 1948 [1944], Sheed and Ward, Londres.

ELLMANN Richard, 1982, *James Joyce*, Oxford University Press, New York.

GARDNER Helen, 1978, *The Composition of Four Quartets*, Oxford University Press, New York.

GILBERT Stuart, 1955, *James Joyce's Ulysses: A Study*, Vintage Books, New York.

GILLET Louis, 1946, *Stèle pour James Joyce*, Éditions du Sagittaire, París.

GIVENS Seon, 1948, *James Joyce: two decades of criticism*, Vanguard Press, Nueva York.

KITTREDGE Selwyn, 1973, Richard Aldington's Challenge to T.S. Eliot: The Background of Their James Joyce Controversy, "James Joyce's Quarterly", vol. 10, no. 3, pp. 339-341.

LEWIS Wyndham, 1928, *Time and Wester Man*, Chatto & Windus, Londres.

LEZAMA LIMA José, *Sobre Julián del Casal*, 2010a [1953], en *Analecta del reloj*, Letras Cubanas, La Habana, pp. 47-73.

-*Muerte de Joyce*, 2010a [1953], en *Analecta del reloj*, Letras Cubanas, La Habana, pp. 180-182.

-*La cantidad hechizada*, 2010b [1971], Letras Cubanas, La Habana.

- La expresión americana*, 2001 [1957], edición de Irleamar Chiampi, FCE, México.
- LUPI Juan Pablo, 2012, *Reading anew: José Lezama Lima's rhetorical investigations*, Iberoamericana Vervuert, Madrid.
- MATAIX Remedios, 2000, *Para una teoría de la cultura: La expresión americana de José Lezama Lima*, Cuadernos de América sin Nombre, Alicante.
- MATTHIESSEN Francis Otto, 1944, *Los Cuartetos de T. S. Eliot*, traducción de José Rodríguez Feo, "Revista Orígenes", no. 2, pp. 3-17.
- NORBURN Roger, 2004, *A James Joyce Chronology*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- SALGADO Cesar, 2001, *From Modernism to Neo-baroque: Joyce and Lezama Lima*, Bucknell University Press, Lewisburg.
- Ulysses en Paradiso: Joyce, Lezama, Eliot, y el método mítico*, 1997, "Inti: Revista de literatura hispánica", No. 45, pp. 223-233.
- SANTÍ Enrico Mario, 1987, *Parridiso*, en *Lezama Lima*, edición de Eugenio Suarez-Galbán, Taurus, Madrid, pp. 141-167.
- Lezama, Vitier y la Crítica de la Razón Reminiscente*, 1975, "Revista Iberoamericana", vol. XLI, no. 92-93, pp. 535-546.
- SUCRE Guillermo, 1975, *Lezama Lima: El logos de la Imaginación*, "Revista Iberoamericana", vol. XLI, no. 92-93, pp. 493-508.
- UGALDE QUINTANA Sergio, 2015, *El joven Lezama, Casal y la crítica literaria*, en *Banquete de imágenes en el centenario de José Lezama Lima*, editores Luzelena Gutiérrez de Velasco y Sergio Ugalde Quintana, El Colegio de México, México, pp. 201-226.

-La biblioteca en la isla. Una lectura de La expresión americana de José Lezama Lima, 2011, Colibrí, España.

III. DIÁLOGOS CON LA EDUCACIÓN

En el tercer apartado los estudios humanísticos desde su carácter intercultural en el marco de la Educación, establecen como propósito la valoración de los principios teóricos, metodológicos e instrumentales de la pedagogía y la didáctica, con el propósito de que se comprenda la actividad docente que debe desarrollarse en la educación de manera propositiva en el panorama actual. Por ello, se debe fortalecer la acción pedagógica desde el enfoque intercultural al dominar las realidades que prevalecen en los contextos escolares, a partir de aplicar los enfoques educativos contemporáneos para transformar los escenarios educativos. En este apartado se presentan seis capítulos, los cuales plantean un análisis sobre las prácticas educativas que fundamentan el acto pedagógico para atender las problemáticas que imperan en el ámbito social. De esta forma, Edgar Gómez Bonilla presenta el marco curricular de competencias profesionales de la Maestría en Educación Superior en la BUAP, a fin de proponer estrategias que conlleven a las oportunidades Laborales. Para valorar las pautas analíticas de la Educación y ciudadanía, José Gabriel Montes Sosa y Susana Ismenne Burgos Vázquez exponen los pilares fundamentales para la reconfiguración de la pertinencia nacional. Por su parte, María Matilde López Serrano y Norma García Jorge, se dan a la tarea de analizar los Programas de formación docente en las instituciones de educación superior.

Para efectuar procesos de apropiación e interpretación frente a una visión crítica de la realidad interdisciplinar de los procesos de intervención en la educación, María Yanet Gómez Bonilla, se da a la tarea de explicar una serie de conceptualizaciones sobre las competencias comunicativas para fortalecer el dominio verbal en la Educación Media Superior. Luis Alfredo Mena Luna, se ocupar de hacer una caracterización del desarrollo la competencia comunicativa a partir de su alineamiento curricular con las secuencias didácticas para presentar exámenes certificadores en inglés. Finalmente con el juego como estrategia didáctica, Monserrat Flores Alcalá, presenta una propuesta metodológica que facilite el aprendizaje de la probabilidad enfocada en estudiantes de nivel preparatoria. Cada una de las propuestas que corresponden a la dimensión de la Educación e Interdisciplinariedad evidencian una serie de herramientas epistemológicas, para participar en la transformación de los escenarios educativos.

Marco curricular de las competencias profesionales en la Maestría en Educación Superior de la BUAP

Edgar Gómez Bonilla¹
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

La formación en la línea de la Maestría en Educación Superior (MES) tiene sus antecedentes hacia 1986 cuando se crea el Centro de Estudios Universitarios (CEU), y se concreta en marzo de 1993 cuando se hace la propuesta del posgrado en Educación, con la finalidad de participar en el fortalecimiento de los escenarios académicos institucionales y regionales al preparar a los expertos para atender las funciones de docencia, gestión e investigación educativa. Así, los programas de posgrado en el CEU comprendieron los niveles de especialización, compuesto por cursos de actualización y capacitación sobre aspectos de la problemática educativa; y la maestría, como programa enfocado a la formación de personal académico abocado al estudio de los procesos de la Educación Media Superior (EMS) y Educación Superior (ES).

Con estos programas se pretendió satisfacer las aspiraciones de superación académica de los profesores abocados a la tarea de enseñanza, así el 20 de noviembre de 1994 se aprueba y da inicio la Maestría en Educación Superior

¹ 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 nivel 1), correo: gbonillaedgar@yahoo.com.mx

(BUAP, 2019), y con la generación 1996-1998 el programa se incorpora en el padrón de excelencia del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

En febrero de 1998 la MES se traslada a la Facultad de Filosofía y Letras, para convertirse en los últimos 21 años en la sede que participa en la resolución de problemáticas imperantes en determinados procesos educativos. En ese mismo año se hace una actualización curricular del posgrado optando por la formación de profesionales de la EMS y ES para el Estado de Puebla (BUAP 2019).

Los estudios sobre la ES en México han mostrado un desarrollo importante en los últimos años, los estados del conocimiento publicados en espacios de difusión e investigación, permiten identificar la variedad de estudios sobre el área de educación. Se acentúa la producción sobre aspectos referentes a la planeación, intervención didáctica, la gestión educativa y los estudios curriculares, también aparecen los trabajos relativos a los sujetos y los procesos educativos e institucionales; finalmente, se registran las exploraciones teóricas sobre el campo y el análisis histórico. Con todo el avance en estas líneas, las investigaciones sobre la ES comparten con el conjunto de las investigaciones educativas en nuestro país, las características de ser un campo de conocimiento en construcción. En esta revisión se observa que el progreso de los estudios sobre la ES sigue la ruta de un creciente profesionalismo, es decir, van dejando de ser materia exclusiva de expertos planificadores, preocupados ante todo por la eficiencia de los procesos institucionales, y por tanto, generando estudios para la gestión con el propósito de avanzar hacia el establecimiento de investigaciones más académicas, con crecientes intereses teóricos y metodologías específicas a cargo de científicos sociales, dedicados al tema.

A pesar de la creciente multiplicación de los trabajos sobre el campo de la ES, a la fecha se requieren investigaciones que aseguren la articulación de los diversos aspectos de la problemática educativa que ofrezcan una visión más integrada de sus relaciones con el contexto social y sus implicaciones en los procesos de cambio como: el conocimiento de la calidad y relevancia de los fenómenos producidos y reproducidos por el sistema; los mecanismos y perímetros de vinculación reales entre el universo de la educación profesional y el mundo laboral; la distribución de los egresados en actividades socialmente significativas y económicamente productivas; así como, la naturaleza de los procesos de construcción que otorgan legitimidad a las instituciones ante la sociedad y su traducción en flujo de inversión de recursos financieros directos o mediados por el Estado.

El interés por impartir los estudios de la MES, es para dar respuesta a los cambios que se observan en la vida social y a los efectos que los nuevos programas económicos, políticos y culturales presentan en el ámbito de la educación a nivel nacional y estatal. En la presente década, la ES ha vivido transformaciones importantes, se registra el crecimiento de las instituciones, la multiplicación de las carreras, el incremento en los volúmenes de la matrícula y en el tamaño de las plantas docentes, también son perceptibles los cambios en los sistemas de relaciones al interior de las instituciones -entre éstas y sus contextos-, en la valoración social del trabajo de las universidades, así como, del lugar que ocupan los establecimientos educativos dentro del escenario sociocultural de nuestro país.

Los aspectos vinculados al desarrollo de la economía son los que generan actualmente las principales presiones para la innovación de los sistemas educativos en todos los países, sobre

todo cuando el potencial tiene como base el progreso científico, sus aplicaciones tecnológicas y altos niveles de capacitación y dominio laboral. Sin embargo, estos procesos que tienden a establecer vínculos más estrechos entre desarrollo económico, producción científico-técnica y cualificación profesional que ocurren en entornos específicos y que asumen ritmos particulares en correspondencia con la dinámica de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales y políticas.

En la actualidad la MES de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), es una opción académica, que a nivel estatal y regional se encuentra registrada en el PNPC y con su perspectiva de profesionalización se aboca a estudiar las características del cambio en el Sistema Educativo Mexicano (SEM), valorando que se comparte con otros países las influencias y requerimientos de esquemas de desarrollo orientados hacia la internacionalización económica y las alianzas regionales -con lo cual sus perspectivas estratégicas se ligan en su nivel de participación por el avance científico y tecnológico y a la eficiencia de sus instituciones de formación profesional-, por lo que no puede sustraerse a determinadas condiciones históricas y culturales que dieron estructura a su aparato científico y educativo y que explican muchas de las inercias institucionales y las resistencias a determinados tipos de cambios.

En la evolución de la ES se ubican una serie de modificaciones en las políticas gubernamentales que datan de los años setenta en el siglo pasado, cuando la economía se benefició de los altos precios mundiales para el petróleo mexicano, lo que dio la pauta para la creación de numerosas instituciones públicas y privadas en el Estado de Puebla, por lo que en 1970 se registran 100 instituciones, en tanto que para el 2017 se cuenta con 370 instituciones en operación. Poco más del 40% de la expansión de la matrícula es atendida por las universidades

públicas, y para el caso de la BUAP corresponden 74 mil 328 (31.62%) de los 234 mil 727 (68.38%) estudiantes inscritos en el ciclo escolar 2018-2019 en el Estado de Puebla (ANUIES 2019), lo que indica que la demanda estudiantil en relevantes proporciones, ha contribuido al incremento del sector privado. Un referente importante de este aumento ha incidido en el reclutamiento de jóvenes profesores que son requeridos para enseñar al demandante número de estudiantes que están matriculados, por lo que, los puestos académicos en el país aumentaron de menos de 20 mil en 1970 a cerca de 100 mil en el año 2005. Mientras el nivel de posgrado se mantuvo estático durante este lapso, porque muchos profesionales incorporados como profesores universitarios en ese periodo no contaron con la formación de alto nivel (BUAP 2019).

Las líneas anteriores dan cuenta del proceso de cambios que han tenido lugar en el universo de la educación superior mexicana, campos a los que no es ajeno el Estado de Puebla, así como, sus manifestaciones más evidentes de crecimiento y expansión del sistema regional. Con todo y los datos generales con los cuales se cuenta para explicar el SEM, se identifica que la Maestría en Educación Superior es una propuesta académica que para la entidad poblana representa el espacio con un enfoque multidisciplinario, donde se forman a los profesores de Educación Media Superior y Superior con el complemento de la investigación educativa desde el enfoque profesionalizante, que origina sus propias metodologías. No se puede aspirar a una formación aceptable, y mucho menos pensar que se puede desarrollar la crítica a los procesos educativos en una sociedad como la mexicana, ignorando los hechos de la realidad sin instrumentos analíticos para captarla en toda su dimensión. Con la puesta en marcha en el 2019 del plan de estudios de la Maestría en Educación Superior se pretende formar a los estudiantes en el marco curricular de las competencias

profesionales para propiciar la vinculación con los sectores sociales y productivos, así como, la movilidad con otras instituciones académicas nacionales o extranjeras que ofertan planes de estudio equivalentes.

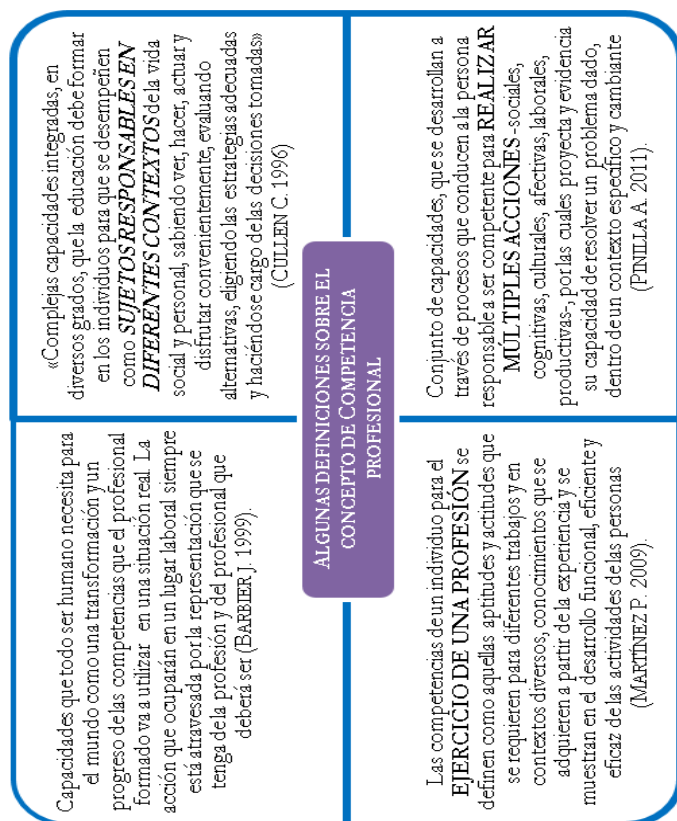
Hacia una definición de las competencias profesionales en el posgrado

El reconocimiento de una competencia pasa por la identificación de las situaciones que hay que dominar y manejar, así como de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que se deben tomar, la adquisición de saberes, la demostración de las capacidades y la práctica de una serie de acciones con necesarias orientaciones éticas. La competencia profesional es concebida como la aptitud para atender eficazmente una serie de situaciones, movilizand o a conciencia y de forma pertinente y creativa múltiples recursos cognitivos representados en los saberes, capacidades, información, valores, actitudes, percepción, valoración y razonamiento, se trata de comprender una nueva forma de evidenciar el desempeño de las personas en las diferentes actividades laborales, porque la competencia define los niveles de logro con relación al trabajo que se realiza para la transformación productiva (CELIS M. 2012), tal y como se señalan en los contextos profesionalizantes de las competencias (véase el cuadro 1).

En el ámbito de las competencias profesionales para el área de la educación se identifica que en su labor de formación los profesores se hacen cargo de los saberes que hay que enseñar y de los principios pedagógicos y didácticos generales, por lo que es importante ubicar el conjunto de las competencias y de los recursos que obran en las prácticas profesionales y escoger de

manera estratégica las que importa comenzar a construir en la formación inicial de los especialistas educativos.

Cuadro 1. Competencias profesionalizantes y su contexto



Fuente: Elaboración propia.

Las competencias profesionales en educación se comprenden desde diferentes lógicas, como el que implica relacionar las aptitudes o características personales del profesorado y la que supone la relación de los comportamientos

del maestro con el rendimiento de sus estudiantes. En la definición de la competencia se recupera la visión de integración de saberes, porque ser competente requiere que se disponga de un acervo de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes, para saberlos seleccionar y combinar de forma pertinente; porque va ligada a la ejecución y participación en un espacio, momento y circunstancias; porque la competencia se adquiere de forma recurrente, con formación inicial, permanente y experiencia en el trabajo al estar en progresión constante (CANO M. 2018).

Perspectiva de profesionalización en el ámbito de la Educación

El término de profesional en la educación resulta que tiene un alcance polisémico porque parte de una serie de visiones y concepciones del mundo, al comprender que la enseñanza además de caracterizar la práctica real de los profesores, desde la escuela se debe asegurar la integración de los educandos en la sociedad, y en su medida, intentar mejorarla (CONTRERAS J. 1997). La profesionalización establece como aspecto crítico su carácter de proceso dinámico, de desarrollo y evolución de una ocupación, más allá de su aceptación como rango y estatus adquirido, particularmente la profesionalización docente es:

«La habilidad y el arte de enseñar... reside en la creación de un ambiente educacional que esté lleno de relaciones sociales que apoyen las funciones mentales superiores que queremos que los individuos aprendan a desarrollar. De esto pueden derivarse muchas conclusiones, entre las cuales no es la menor la de que el docente no puede imponer al alumno el cuestionamiento y la

reflexión crítica mediante la aplicación del control autoritario o la especificación mecánica de un régimen para el salón de clase» (TURNER D. 2015: 161).

La profesionalización además de constituirse como el estado final al que se encaminan las ocupaciones, también debe atender un proceso continuo para lograr un ejercicio útil, pertinente, factible, puntual y responsable (DARLING L. 2005). Esta representación del proceso, que se aparta de la noción habitual y clásica que se presenta con las carreras más reconocidas por la sociedad como: el derecho, la medicina, la arquitectura, la ingeniería, entre otras, resulta que la educación también necesita su propia resignificación y también el reconocimiento como profesión porque los profesores son los promotores encargados de orientar los aprendizajes de sus estudiantes (NEMÍÑA R. 2009).

Los educadores se comprometen a ser guías frente a sus estudiantes para orientar los procesos que implica la profesión de la docencia, por lo que, los maestros deben ser profesionales en los escenarios escolares donde les toca participar e intervenir. El laberinto que implica la tarea de la enseñanza es un referente que se plantea a la profesionalización, y el consiguiente mecanismo de formación en la docencia. (MONTERO L. 1999). Se debe establecer si el aumento de labores como la gestión de clase, la dinámica resolutoria de problemas y el trabajo colaborativo, va en menoscabo de otras áreas de la labor de enseñanza implicadas con los valores, el contenido y el propósito del currículo en la importancia de educar para la vida a los estudiantes (NEMÍÑA R. 2009).

Las políticas que optan por fortalecer el conjunto de acciones que profesionalizan al docente, pretenden convertirlo en el agente prioritario que genera los cambios educativos, pero

al mismo tiempo es el medio que reproduce una serie de resistencias, cuando las políticas dirigidas a los maestros solo se dan por cumplimiento y terminan aquejando los ambientes en los que se ejerce la labor de enseñanza. El saber docente se configura desde la práctica y se alimenta de las teorías que confieren a los profesores una variedad de perspectivas de análisis que los lleven a comprender los aspectos históricos, sociales, culturales, organizacionales en los que se ven inmersos profesionalmente en los escenarios escolares. Las competencias y la práctica profesional de los maestros debe ser motivo de reflexión considerando la pluralidad de la sociedad y que por tanto deben incidir en la modificación de los contextos de desigualdades sociales, económicas, culturales y políticas imperantes en la actualidad (CONTRERAS J. 1997).

La formación profesional de los docentes como práctica social, producen experiencias que pueden correlacionarse en el marco de una cultura entre medios de legitimidad, tipologías jurídicas-normativas y formas de imparcialidad. Se trata de una combinación de las formas del conocimiento con las relaciones de poder, a través de los cuales los profesores interactúan interactúan en el entorno escolar para modificar, transfigurar o incidir en el campo de acciones posibles de los estudiantes. En la última década las políticas en materia de reforma educativa se han focalizado de manera excesiva en el factor docente basado en el saber, haciendo que:

«Nuestro sistema educativo ha dado prioridad a las dimensiones cognitivas, a las que están relacionadas con el conocimiento y ha olvidado las dimensiones afectivas; esta es una palabra que paulatinamente ha ido saliendo del ámbito escolar desde finales del siglo XIX e inicios del XX... entonces para mejorar el desempeño docente y

cumplir con las pautas anteriores se requiere...
decodificar emocionalmente los comportamientos
y construir relaciones dignas y dignificar a la
educación tan criticada ahora» (LIRA Y. 2015: 20).

El ambiente de la función del docente se asocia a una cadena de situaciones que llevan a determinar que la tarea de enseñanza es de acceso sencillo, que por tanto no requiere de muchos requisitos, sin embargo el que se visualiza a la docencia como una acción de fácil acceso y ejercitación, pero que demanda la compleja tarea de formar a los educandos para la vida indican que en la actualidad se debe reflexionar a profundidad sobre lo que implica el principio de ejercer la enseñanza en las aulas (LABAREE D. 2000). Se han desgastado los principios iniciales que la escolarización tradicional generó con respecto a la autoridad y la función del docente, a la fecha los profesores se encuentran solos conviviendo con un nuevo tipo de estudiantes que solicitan se les eduque diferente a los cánones tradicionales con los que se desempeñan sus educadores en el salón de clases. Los maestros están a la expectativa porque sienten la ausencia de principios que legitimen su labor profesional por parte del mismo Estado-Nación y del apoyo mismo de la sociedad que antes confiaba en la escuela como agente promotor de la igualdad, la ciudadanía y el progreso (DUBET F. 2004).

Los maestros deben perfilar los resultados de la calidad de la educación y posicionar con responsabilidad la función catorgórica que garantice los aprendizajes de los estudiantes, esto con el propósito de asegurar sus funciones profesionales, por lo que es importante revisar los sistemas de formación desde los nuevos contextos sociales y culturales de la educación contemporánea, porque:

«El problema así planteado recupera el dilema clásico y actual que se le presenta a todo docente. ¿Cómo hacer que los alumnos y alumnas aprendan por sí mismos, implicándose activamente, en la cultura producida por la comunidad? ¿Cómo aprehender de forma relevante y creadora la herencia cultural de la humanidad?» (GIMENO J. 2013: 66).

Hay que centrar la atención en los saberes estratégicos que perfilan la formación docente, para analizar el escenario social de la escolarización y los desafíos que dicho contexto plantea al oficio del que enseña. Esto supone el estudio examinador de las usanzas de tipo histórico que conforman las representaciones de los maestros, los modos de entender su actividad y sus prácticas actuales; el análisis de las implicaciones sociales de la diligencia escolar y los sentidos que aparecen en las formas de enseñar y aprender. Los profesores requieren comprenderse a sí mismos, entender a la sociedad y las estrategias educativas que se llevan a cabo en lo externo y lo interno, de forma que se establezca relación con ellos mismos y los alumnos (MILLER E. 2002).

Frente a las nuevas exigencias que caracteriza a la práctica profesional de la docencia, resulta que los profesores se sienten en parte formados para hacer frente a las exigencias que implica el complejo oficio de la enseñanza (ESTEVE J. 2006), por lo que se debe repensar la función de profesionalización para elegir aquellos saberes que ayuden a lograr una serie de avances en el SEM. La práctica debe ir más allá de la tarea de enseñar o de comprender los contextos del aula; es importante expandir su sentido, porque para formarse en la práctica profesional de la enseñanza es necesario deliberar desde las aproximaciones sucesivas que abarquen las dimensiones de la institución escolar,

el contenido, la relación con los padres de familia, la planeación didáctica, el trabajo colaborativo con los pares, y la atención a los problemáticas sociales que inciden en la calidad de la educación, comprendiendo que la profesionalización de la docencia es eje de una autonomía contextualizada, que propone soluciones para los diversos procesos educativos porque:

«Los espacios y las condiciones ambientales en las que se desarrolla la docencia constituyen una parte importante del contexto de condiciones. Poseen gran importancia en el desarrollo de una enseñanza y un aprendizaje de calidad. De hecho el contexto físico y ambiental puede actuar como potenciador del impacto formativo de nuestra actuación docente o como factor que limita, empobrece o dificulta las actividades formativas» (ZABALZA M. 2013: 184).

Reflexionar sobre la formación de los docentes implica discutir sobre los proyectos de escuela, para que se implementen mecanismos en permanente evolución de interrelación entre los actos educativos y el papel de los educadores junto con los educandos, como representaciones de los diversos actores sociales, profesionales e institucionales investidos positivamente de la cooperación profesional en los escenarios comunes del trabajo.

Perfil profesional del posgrado en Educación Superior

El campo de trabajo donde se desempeña el Maestro en Educación Superior, indica una serie de áreas de competencia profesional, así como el tipo de servicios que proporciona a la sociedad, a partir de tres áreas de acción: académicas, de gestión y de investigación. Los egresados de la maestría se desempeñan

en un escenario ocupacional amplio y diversificado, porque su formación integral y especializada les permite realizar tareas de docencia, investigación, planeación, consultoría o coordinación de proyectos académicos en los niveles de Educación Media Superior y Superior del SEM, así como en los procesos que derivan de la educación no formal e informal (véase cuadro 2).

Cuadro 2. Perfil profesionalizante del posgrado: desempeño y competencias profesionales

CAMPOS DE FORMACIÓN		COMPETENCIAS PROFESIONALES						
Teórico-conceptual		MARCO CURRICULAR COMÚN. Posgrado en Educación Superior 2 0 1 9						
Metodológica instrumental Profesionalizante								
Electiva de Especialización								
Investigación educativa profesionalizante								
		Enseña con determinadas responsabilidades en los procesos educativos	Diseña planes y programas de	Planifica y Evalúa los procesos de la	Administra y gestiona las dinámicas educativas	Asesora y consulta en el área educativa	Ejerce la investigación educativa	Analiza los procesos educativos y su desarrollo económico, político y social
		Ejes transversales						

Fuente: BUAP (2019). *Plan de estudios 2019 Maestría en Educación Superior*. Puebla: BUAP.

Para el logro por desempeños, el egresado de la MES desarrolla una serie de competencias profesionales por ámbito laboral: profesor con determinadas responsabilidades en los procesos educativos; diseñador curricular; planificador y evaluador; administrador y gestor de la educación; asesor y consultor educativo; investigador educativo; analista educativo del desarrollo económico, político y social en la ES.

Como servicios a proporcionar en los ámbitos de educación pública y privada para participar en el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes y la formación integral de todos los grupos de la población estudiantil de bachillerato, licenciatura y posgrado, destaca el ejercicio profesional de profesor con determinadas responsabilidades en los procesos educativos, incorporando los atributos de competencia profesional:

1.1 Interpreta enfoques educativos contemporáneos, fundamentos y aportaciones a los ámbitos de la formación del profesorado en educación media superior y superior;

1.2 Fortalece su acción pedagógica en el aula al comprender las realidades de los contextos educativos;

1.3 Asume una actitud crítica encaminada a propiciar la transformación del trabajo en el aula para trascender en el aprendizaje de los estudiantes.

En el desempeño laboral de diseñador curricular, para proporcionar el servicio público y privado en la construcción de nuevos modelos de educación abierta y a distancia que garantice su pertinencia tecnológica y de profundización en contenidos, se registran como atributos de competencia profesional: 2.1 Elabora los diseños curriculares de las carreras profesionales a crear o ya existentes en una institución; 2.2 Programa, coordina, supervisa y ejecuta actividades pertinentes a la realización de los

diseños curriculares; 2.3 Ajusta el perfil profesional a las necesidades de la institución y del mercado laboral profesional; 2.4 Diseña, realiza proyectos y programas académicos para orientar a su institución hacia la calidad.

Por otra parte, los atributos: 3.1 Evalúa programas, instituciones y procesos educativos considerando enfoques, metodologías, técnica, diseñando instrumentos con una actitud de objetividad y flexibilidad que le permita incrementar la calidad y eficiencia de las instituciones; 3.2 Planifica, coordina y evalúa planes, programas y proyectos administrativos de las diferentes unidades de las instituciones educativas; y 3.3 Prepara informes ejecutivos sobre las investigaciones estudios o actividades desarrolladas en materia de planificación y evaluación, propician una atención de servicio para participar en la planeación de la calidad y evaluación de la pertinencia de la EMS y ES, a fin de que contribuyan al desarrollo de México, esto con el propósito de asegurar un desempeño laboral como planificador y evaluador.

En alineación a los servicios que permiten proponer programas que favorezcan la conjunción de esfuerzos para que se oriente la inclusión y la equidad, se registra el desempeño laboral de administrador y gestor de la educación con las competencias profesionales que delimitan a los atributos: 4.1 Interviene en la administración de procesos institucionales de mejora y desarrollo educativo; 4.2 Contribuye a fomentar la participación, colaboración y responsabilidad personal y colegiada; y 4.3 Domina el conocimiento de aspectos teóricos conceptuales, metodológicos y técnicos de la administración y gestión educativa manteniendo una visión sociocultural y de respeto a la diversidad.

En el desempeño laboral de asesor y consultor educativo, se agrupan las competencias: 5.1 Diseña proyectos y

programas de investigación e intervenciones educativas innovadoras y metodológicamente pertinentes a los contextos educativos; y 5.2 Propone acciones de transformación pedagógica a partir del conocimiento de las diferentes perspectivas o enfoques educativos contemporáneos, la finalidad es brindar servicios de promoción y difusión del arte, la cultura, la salud y actividades recreativas como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.

En el rol de investigador educativo a fin de participar en propuestas que impulsen la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento, se registra como competencia profesional el atributo 6.1 Desarrolla investigación en las áreas representativas de problemas de la educación –normatividad, currículo, enseñanza, aprendizaje, recursos para el aprendizaje, administración de recursos, infraestructura– relativos a la disciplina de su dedicación o institución en que labore.

Finalmente se ubica el desempeño laboral de analista educativo del desarrollo económico, político y social en la ES, función a la que le corresponden los atributos: 7.1 Interpreta los efectos económicos, políticos y sociales que han producido en México el crecimiento y la diversificación de los sistemas educativos; 7.2 Analiza diversas alternativas de cambio educativo derivado de las estrategias de desarrollo económico y social que se implementan en México; y 7.3 Define el papel que la educación superior debe desempeñar en la formación de los profesionales mexicanos, con el fin de detectar aquellas alternativas que sean las más adecuadas, para participar socialmente en la educación pública y privada en las prácticas de análisis reflexivo y crítico que conlleve a la generación de propuestas de inclusión y equidad educativa entre todos los

grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

Perfil de egreso en el posgrado y desarrollo profesional

El grado académico que otorga la BUAP al estudiante al terminar su programa de posgrado es de Maestría en Educación Superior. El egresado del programa debe dar resolución a las necesidades surgidas de los fenómenos educativos en forma progresiva a partir de la generación de elementos que favorezcan transformaciones en la EMS y ES. Desde el punto de vista profesional, el egresado participa en y para la sociedad con juicio crítico, poder de decisión e iniciativa, dando prioridad a la formación integral de los educandos. Al concluir el posgrado, el egresado posee una serie de conocimientos, desarrolla habilidades y destrezas, y asume valores y actitudes con los cuales se desempeña en su ejercicio profesional. Los egresados realizan la instrumentación y análisis de problemáticas en el ámbito escolar, así como, la investigación en el campo educativo, por lo que se espera que cuenten con una serie de atributos de perfil por áreas de conocimiento y dimensión (véase cuadro 3).

La formación de los maestros en Educación Superior se encuentra vinculada al desarrollo profesional docente, así que su preparación está pensada desde el aprovechamiento que pueden generar en las aulas, el perfeccionamiento de la enseñanza, la actualización permanente, continua y en servicio; y también aparecen las que se asocian al desarrollo de las condiciones de sus ambientes de trabajo, el desarrollo profesional-personal, el crecimiento profesional, entre otras. (NEMIÑA R. 2009).

Cuadro 3. Perfil de egreso en el posgrado y desarrollo profesional

Área	Dimensión	Perfil
Cognoscitiva	Conocimientos	<p>*Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de la ES: Filosofía de la educación, Epistemología de la educación, Teorías educativas, Planeación, Evaluación, Diseño curricular y Docencia universitaria.</p> <p>*Identifica las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la Educación Superior: Ling., Filosofía, Sociología, Psicología, Política e Historia.</p>
		<p>*Investiga en educación media superior y superior, para que se ubiquen los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas profesionalizantes de las áreas de Planeación, desarrollo y evaluación; Diseño y desarrollo curricular; y Docencia universitaria.</p>
Psicomotora	Habilidades	<p>*Busca, analiza y sintetiza información clave, que permita la propuesta de alternativas a los problemas educativos del nivel medio superior y superior.</p> <p>*Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según los contextos de la Educación Media Superior y Superior.</p> <p>*Planea y evalúa el sistema de educación superior, a través del diseño de currículos y propuesta de alternativas que fortalezcan la docencia universitaria.</p> <p>*Relaciona la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).</p>

Afectiva	Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> *Educa en valores, formación ciudadana y democracia en los escenarios de la ES. *Genera innovaciones científicas y de compromiso en distintos ámbitos del sistema educativo superior *Orienta y facilita con acciones educativas de liderazgo académico los procesos de cambio en la comunidad para dar solución a las problemáticas imperantes. *Proyecta y desarrolla en forma colaborativa acciones educativas de carácter interdisciplinario en el nivel medio superior y superior.
-----------------	------------------	--

Fuente: BUAP (2019). *Plan de estudios 2019 Maestría en Educación Superior*. Puebla: BUAP

El desarrollo docente representa la esencia en la existencia profesional de los maestros, que van de la mano con sus nuevos aprendizajes adquiridos y que se activan con la experiencia de trabajar en el aula, el propósito es lograr niveles de dominios e interacciones tanto individuales como colaborativas. El desarrollo profesional actúa como proceso de retribución que asegura la legitimidad de la labor docente propiciando aspectos de estabilidad (IMBERNÓN F. 1999: 191), por lo que es significativo precisar el desarrollo profesional como multirreferencial y de interacción eficiente entre las fases por las que transitan los maestros recuperando las experiencias de vida, los elementos ambientales laborales, el trabajo de la profesión, por que:

«La calidad de la nueva educación del milenio, con su énfasis en lo formativo se logrará por la confluencia de una serie de factores y de elementos que deben ser repensados y recontextualizados sobre criterios muy nuevos como los que se insinúan desde el desarrollo de la

nueva constitución política y la sociedad del conocimiento... un enfoque integrado que involucre a todas las personas comprometidas en esta misión educativa» (PILONIETA G. 2017: 194).

La polisemia de significados y la correlación que impera entre formación y desarrollo profesional son indicadores de la realidad educativa en la que nos encontramos, especialmente si se tiene en cuenta el juego de tradiciones y culturas imperantes en la práctica de la enseñanza. El ejercicio de la docencia encierra en sí unas fuentes de tensión de presencia prácticamente permanente, a las que el profesor se enfrenta por lo que debe identificarlas para superarlas con la finalidad de lograr que el trabajo de la enseñanza sea agradable y permita la autorrealización en la práctica escolar. No se trata de quedarse con la visión problemática de la educación, sino más bien asumir una actitud positiva con respecto a los obstáculos que se debe superar, comprendiendo que la mejor forma de hacer cambios es conociéndolos y afrontándolos.

El educador debe instituir los aprendizajes de sus estudiantes, por lo que le toca decidir que contenidos específicos enseñar. El aprendizaje dirigido a los estudiantes se origina de su carácter participativo, así que se debe puntualizar sobre los aspectos a mejorar en la práctica docente que permita fortalecer tanto el desarrollo profesional, como el personal del profesor. El maestro debe ser concebido como sujeto-persona y su desarrollo profesional, deriva de la experiencia y valoración en la labor de la enseñanza (GLATTHORN A. 1995: 41).

En el desarrollo profesional incide el acontecimiento que está asentado en el enfoque del constructivismo, lo que involucra a los maestros como practicantes comprometidos en la autoevaluación y reflexión de la tarea docente. La

profesionalización se proyecta como una acción de larga duración porque los educadores aprenden con el tiempo, al enlazar sus experiencias adquiridas con los saberes docentes que dominan y conciben como referentes que deben influir en los cambios que marcan los escenarios escolares (NEMIÑA R. 2009). Se aprecia relevante la circunspección del escenario en el que se registran las experiencias de desarrollo profesional, particularmente en los contextos determinados en las escuelas y las funciones cotidianas que realizan los maestros, para transfigurar a las instituciones escolares como referentes que integran a las colectividades que reconocen la notable labor de asegurar la adquisición de aprendizajes notables en los alumnos.

Se incurre en la correspondencia entre el desarrollo profesional y las necesidades que evidencia la educación, al utilizar la profesionalización como un asunto de cimentación de una cultura docente que se caracteriza desde el marco de dominio de las competencias profesionales. Así, se forja al docente como un experto profesional que encamina sus prácticas reflexivas y que asume la enseñanza con una formación inicial para que al adquirir nuevos conocimientos y experiencias construya nuevas teorías y prácticas didácticas que incidan en el mejoramiento de la función de enseñanza (NEMIÑA R. 2009). Este desarrollo profesional se proyecta de tránsito cooperativo que sin eliminar el área para el trabajo y la reflexión personal, logra notables beneficios en las interacciones significativas entre cada uno de los actores educativos.

La relación entre la formación, la profesionalización y el desarrollo profesional

La profesionalización de la enseñanza y la formación de profesores se cimientan en atender la necesidad de perfeccionar

la educación en una sociedad que está en permanente permutación. Se aceptan los bienes de la contemporaneidad, la fortaleza del saber científico y las prácticas educativas aprobadas como procedimiento para renovar la educación, y la participación de los maestros en los contextos escolares (VEZUB L. 2007). Numerosos componentes como la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la comprensión del progresivo fenómeno de la migración, los avances económicos, entre otros, influyen en el perfil de configurar la profesión de la enseñanza. La idea tradicional de la enseñanza como transmisora de conocimiento con su función artesanal se identifica antigua, por lo que en el presente este escenario debe modificarse por acciones que perfilen una nueva cultura de acción profesional en la educación con incidencia en lo pedagógico. La organización escolar, los métodos y las destrezas de enseñanza deben ser examinadas habitualmente debido, por un lado, a que la información se hace más accesible gracias a las TIC, y por otro, a las exigencias de la sociedad que sobre la educación hacen que la enseñanza sea una labor compleja y con un cúmulo de retos a atender. El aseguramiento de una enseñanza de calidad hace que los docentes revisen periódicamente la forma en que ejecutan sus principios pedagógicos. También necesitan establecer un equilibrio entre el qué y el cómo de su enseñanza y revisar sus propósitos éticos (NEMIÑA R. 2009).

El profesional de la educación es un personaje que asume un compromiso de vida, que va más allá del perfeccionamiento de rutinas y hábitos profesionales, los profesores deben involucrarse en la generación de estrategias que en el Siglo XXI garanticen los aprendizajes de los estudiantes. En la tarea de crear las oportunidades de aprendizaje los profesores deben evidenciar su compromiso profesional con la enseñanza para que en reciprocidad los estudiantes también se

comprometan con su proceso formativo. Los maestros que reflejan su motivación con la enseñanza se aseguran que sus alumnos aprenden de forma significativa integrando a los que aprenden con facilidad, y a los que presentan dificultades en la trayectoria formativa. Los educadores autorregulan su acción de enseñanza y por lo tanto fortalecen su desarrollo profesional continuo (VEZUB L. 2007).

La inversión en el desarrollo profesional dentro del contexto institucional, está todavía en la agenda de los pendientes, los profesores aún trabajan de forma aislada, así que las oportunidades para el desarrollo de una práctica por autoevaluación y reflexión colaborativa se encuentran en fase inicial por lo que se propone una actuación asociada que otorgue equilibrio a las tareas de planeación didáctica y la valoración de la función docente. Los profesores inician sus funciones de enseñanza con muchas expectativas asumiendo que su labor en la docencia es socialmente reveladora y que podrá ofrecer una variedad de beneficios, sin embargo esta actitud se transforma con el acontecer diario de la enseñanza, y al optar por la línea de desempeño individual y no colaborativa, a la que se agregan situaciones de tipo personal, y al señalarse las exigencias de carácter social con principios y situaciones axiológicas contrapuestas, la labor de la docencia empieza a transformarse, por lo que, haya maestros que al llegar a la mitad de su vida profesional no se sienten satisfechos con los resultados de los aprendizajes que presentan los estudiantes, dejando de lado la prioridad de procurarles su bienestar y desarrollo social.

La enseñanza involucra una inmensa labor emocional, por lo que es importante lograr una articulación entre la mente y los sentimientos, que es consecuencia de la propia identidad y personalidad profesional, este compromiso forma parte de la identidad sustantiva profesional de los profesores que

conforman aspectos esenciales de sus vidas. El desarrollo profesional debe, por tanto, tenerlos en cuenta, así como los contextos sociales que pueden motivar o desmotivar la función para generar la adquisición de aprendizajes en los educandos, por lo que se debe prestar atención a las propias historias de vida de los profesores, sus experiencias en la enseñanza y la cultura profesional que proporciona el contexto diario de su labor escolar. Si realmente se quiere incidir en la relación entre profesores y alumnos, las intervenciones en la vida profesional docente deben fundamentarse en las acciones de atención que requieren los escenarios educativos, para generar el desarrollo de oportunidades en las fases claves de las funciones de educar.

Consideraciones finales

La Maestría en Educación Superior asume la responsabilidad de formación integral y transdisciplinariamente a sus estudiantes, por lo que concibe a la educación como un objeto de estudio complejo, y con distintos niveles de actuación y desarrollo. Se considera que en la Educación Superior existen dimensiones y unidades de análisis interdependientes que, a pesar de poseer autonomía en su desarrollo, influyen en el comportamiento de los demás. La formación en competencias profesionales que ofrece el posgrado delimita campos de indagación, postula como forma de abordaje y estudio esquemas constructivistas, dialógicos y con ejes de intervención y de desarrollo concreto con énfasis en los referentes teóricos, metodológicos y contextuales. Para ello, se delimitan como aspectos críticos que aseguren el perfil profesionalizante de los estudiantes y por consiguiente una serie de oportunidades laborales:

- La actualización en el conocimiento disciplinario y de campos de especialización relevantes, para formular propuestas originales en el campo educativo.
- La capacidad para desarrollar tareas de docencia e investigación de manera colegiada y multidisciplinaria en

el marco del desarrollo institucional y los programas académicos de formación en los niveles de educación media superior y superior.

- La difusión de su pensamiento educativo en congresos, encuentros, seminarios, coloquios, además de colaborar en programas sociales de desarrollo.
- La propuesta de proyectos de investigación profesionalizantes desarrollados con marcos novedosos de carácter interdisciplinario que articulan teoría, métodos y trabajo de campo pertinentes a áreas fundamentales de la investigación básica y aplicada en educación.

El plan de estudios 2019 en el marco de las competencias profesionales delimita la generación de conocimientos estratégicos, el desarrollo de habilidades, técnicas y procedimientos, así como, la promoción de actitudes y valores, para que en una forma integral los profesores de los niveles de Educación Media Superior y Superior los egresados logren la calidad en el servicio de la educación. El mapa curricular de la Maestría en Educación Superior propone la formación profesional para tener oportunidades laborales en cuatro áreas del conocimiento: Investigación educativa, bases teórico-conceptuales, herramientas metodológicas instrumentales profesionalizantes y electivas de especialización. El posgrado en Educación Superior busca el establecimiento de un enfoque orientado al dominio de las nociones y categorías centrales de la ES, el desarrollo de la investigación y sus métodos, la apropiación de competencias profesionales que incidan en los escenarios laborales con creatividad para asegurar la profesionalización educativa.

La actividad académica se centra en los intereses y necesidades de los estudiantes del posgrado, y los procesos

formativos que tienen que ver básicamente con las experiencias de investigación que comparten. Finalmente se espera que los egresados del posgrado actúen de forma autónoma, con profesionalidad, haciéndose responsable de las decisiones que tomen y adquiriendo un rol activo en la promoción de las propias competencias profesionales.

Bibliografía

- ANUIES, 2019, *Anuarios Estadísticos de Educación Superior– Licenciatura. Ciclo escolar 2018-2019*, México, ANUIES.
- BARBIER Jean Marie, 1999, *Prácticas de formación, evaluación y análisis. Formación de formadores*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- BUAP, 2019, *Plan de estudios 2019 Maestría en Educación Superior*, Puebla, BUAP.
- CANO María Elena, 2008, La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-16.
- CELIS Mónica, 2012, Diagnóstico y Desarrollo de Competencias Docentes, En E. Cisneros-Cohernur (Comp), *Evaluación de Competencias Docentes en la Educación Superior* (pp. 377-406), México, ReDECA.
- CONTRERAS José, 1997, *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
- CULLEN Carlos, 1996, El debate epistemológico de fines de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la

- educación formal. Parte II. *Novedades Educativas*, 62 (1), 1-21.
- DARLING Linda, *et al.*, 2005, *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Hoboken-New Jersey, Jossey-Bass/Wiley.
- DUBET François, 2004, Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo, En Tenti Fanfani, E. (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 15-43), Buenos Aires, IPE/UNESCO.
- ESTEVE José Manuel, 2006, Identidad y desafíos de la condición docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Tenti Fanfani, E. (comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 10-69). Buenos Aires: OSDE-IPE/UNESCO.
- GIMENO José, 2013, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- GLATTHORN Allan, 1995, Teacher Development, En L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teacher and teaching education*, London, Pergamon Press.
- IMBERNÓN Francisco, 1999, De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español, En A. Pérez Gómez, (Ed.), *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica* (pp. 181-207), Madrid, Akal.
- LABAREE David, 2000, On the nature of teaching and teacher education, *Journal of teacher education*, 51 (1), 228-233.
- LIRA Yolanda. *et al.*, 2015, *Docencia integral. Guía para desarrollar las competencias emocionales*, México, Trillas.

- MARTÍNEZ Pilar, *et al.*, 2009, Formación basada en competencias, *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 125-147.
- MILLER Errol, 2002, Políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe, En AAVV, *Formación Docente: un aporte a la discusión* (pp. 15-34), Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.
- MONTERO Lourdes, 1999, Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica, En V. Ferreres (Ed.), *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 97-129). Madrid, Síntesis.
- NEMIÑA Raúl, *et al.*, 2009, Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (2), 1-13.
- PILONIETA Germán, 2017, *Modificabilidad estructural cognitiva y educación.*, México, Magisterio editorial/Neisa.
- PINILLA Análida Elizabeth, 2011, Educación y Práctica de la Medicina. Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud, *Acta Medica Colombiana*, 36 (4), 204-218.
- TURNER David, 2015, *Teoría y práctica de la educación*, México, Siglo veintiuno editores.
- VEZUB Lea Fernanda, 2007, La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11 (1), 2007, 1-23.
- ZABALZA Miguel Ángel, 2013, *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo personal*, Madrid, Narcea.

Educación y Ciudadanía: Pilares fundamentales para la reconfiguración de la pertinencia nacional

José Gabriel Montes Sosa¹
Susana Ismenne Burgos Vázquez²
Maestría en Educación Superior, BUAP

Introducción

Toda institución educativa tiene entre sus propósitos la transmisión de conocimientos que intrínsecamente son axiológicos mismos que permiten la cimentación de una sociedad justa y democrática. Se espera de los que laboran en ella, una vocación innata por enseñar y de los que asisten, una voluntad inquebrantable por aprender, cualidades que emanadas por y para el conocimiento establezcan las bases de una excelencia educativa.

La formación profesional es piedra angular en el ámbito ciudadano debido a que posibilita una gama de acciones que, al ser éticamente adecuadas, se manifiestan en actos responsables logrando construir y reforzar continuamente el tejido social. Sin embargo, las Instituciones de Educación Superior (IES), anulan la importancia de los temas cívicos y los compensan con contenidos disciplinares, que si bien, dejan a nuestros estudiantes

¹ Doctor en Educación, Profesor investigador de la Maestría en Educación de la BUAP, correo: laikatiti@hotmail.com

² Estudiante de la Maestría en Educación de la BUAP, correo: naos230@hotmail.com

con más conocimientos también los forman de manera incompleta.

Es por ello importante recordar, que un profesional excelente no es necesariamente un mejor ciudadano, si bien es cierto, su formación configura un capital cultural de comprensión de la realidad, esto no asegura que adquirirá un sentido de correspondencia con sus connacionales y por ende con su sociedad.

Desde esta perspectiva se despliega una serie de reflexiones en el vínculo indisoluble entre educación y ciudadanía, en el plano que ambos colaboran para ser pilares idóneos de cada sociedad, conseguidos únicamente en el diálogo entre ciudadanos.

Asimismo, es menester decir que la intención del presente escrito es recordar la importancia de la ciudadanía en la formación de los profesionistas y exhortar a las autoridades competentes a incluir la educación cívica en las diferentes dimensiones de los actores y sujetos educativos, de tal forma que esté implicada desde su misión y visión institucional y materializada en los diferentes tipos de currículums, en las acciones de toda institución educativa, y preservada en los profesionistas formados, es así como, podremos recobrar nuestro sentido de identidad que hemos perdido casi por completo, rescatar nuestro pasado histórico que nos permite entender nuestro presente para redimir nuestra esperanza en la comunidad la cual nos permitirá trabajar por recuperar nuestro tejido social.

I. Educación y Ciudadanía

«El objetivo de la educación es la virtud y el

deseo de convertirse en un buen ciudadano»
(PLATÓN)

La educación y la ciudadanía es un tema intermitente y con caminos desiguales en las diferentes agendas educativas del mundo, un ejemplo de ello, data del año 2005 el cual fue elegido por las instituciones de la Unión Europea (UE) y los gobiernos de los países miembros para otorgar apoyo, promoción y legislación pertinente al tema: «Año europeo de la Ciudadanía a través de la Educación» (UNIÓN EUROPEA 2018). La encomienda en este punto fue consolidar la relevancia de la educación en la participación de sociedades visiblemente democráticas.

Mientras tanto, el objetivo que trabajó América Latina, fue y actualmente es el fortalecimiento de una democracia desdibujada para la mayoría de los países que lo integran, los problemas de pobreza, desigualdad, hambruna, desempleo, el descontento hacia lo político generado por la falta de ética y honor en la mayoría de nuestros gobernantes y que lamentablemente ha permeado en todas las esferas sociales, ha logrado que los ciudadanos olvidemos nuestras raíces históricas y vivamos sorteando los problemas cotidianos alejándonos cada vez más de ellos. Nos hemos quedado en un punto en donde para la mayoría de los adultos, la falta de información nos desatiende de nuestra realidad caótica, la situación sigue el mismo panorama en los jóvenes, para ellos la solución ideal será cualquiera que resuelva los problemas económicos, inclusive si esto significara darles la bienvenida a gobiernos autoritarios. (BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO 2005).

Queremos pensar que aquellos a quienes la educación nos ha acompañado en la formación personal, académica y profesional la historia sería diferente, pero no es así, se ha visto

una separación entre profesión y ciudadanía. Se percibe en ocasiones como dimensiones separadas, olvidándose de la importancia de contribuir a una sociedad equitativa.

Sin embargo, es nuestro deber preguntarnos como sujetos de la educación ¿si nuestro trabajo está contribuyendo a una sociedad democrática y justa al hacer bien nuestra actividad profesional de acuerdo con los bienes internos de nuestra profesión? Si es así, podemos establecer un diálogo no solamente con nuestros homólogos, sino con cualquier otro ciudadano posibilitando análisis más profundos que puedan despertar un interés genuino en la educación ciudadana, dando paso al poder de la palabra; así y sólo así, nuestro panorama se tornaría de la desinformación a la información objetiva, de la apatía a la toma de decisiones consensadas para una mejora ciudadana, nuestros jóvenes podrían ver que la patria y sus ideales son una madre más que los aguarda para proveerles una mejor vida, nuestros patios cívicos serían testigos fieles del orgullo de entonar nuestros himnos que nos recuerdan la gloria de nuestro pueblo y como profesionistas tendríamos el más alto honor, el preservar nuestra cultura y retribuirle a nuestra nación el respeto que se merece. De esta forma y solo así, todas las instituciones educativas tendrían un lugar especial en la formación de un ciudadano y de la democracia en todas sus dimensiones posibles, pero siempre en pro de la nación.

Por ello, es momento de resignificar la importancia de la formación profesional y la ciudadanía, vale la pena preguntarse, ¿Para qué educamos? Indudablemente es para formar excelentes ciudadanos que contribuyan a un mejor vivir a través de una serie de saberes que se ponen en disposición no solo en su ámbito profesional, sino desde una complejidad. Es cierto que no todos tienen la posibilidad de acceder a una profesión, sin embargo, esa singularidad, nos hace tener una responsabilidad en

la confianza que tiene la sociedad ante nosotros en la medida en que nuestras acciones afectan a la misma, pues un mal profesional es sin duda, un mal ciudadano. En este sentido ¿Qué nos hace un buen ciudadano?

Un buen ciudadano es aquel que se ocupa de los problemas de los otros con la intención de mejorar las condiciones de vida de la comunidad, pues, se siente comprometido con la realidad que vive. De ahí la importancia del tránsito que tienen los profesionales en la institución educativa puesto que posibilita el cultivo de sí, en la formación de un carácter virtuoso.

En este aspecto los profesionales deben ocuparse de sí mismos, en el sentido de una formación profesional de excelencia que permita actitudes y comportamientos como: la solidaridad, la cooperación, la honestidad, la honorabilidad, la mesura, la justicia, la participación comunitaria y el bien común, que los ayuden a ubicarse como ciudadanos autónomos y responsables. Desde esta perspectiva la acción de los profesionales en la ciudadanía debe ser concebida como una estructura axiológica en su aplicación práctica, y ese ocuparse de sí (FOUCAULT M. 2012), es hacer bien las cosas, cultivando cualidades de los bienes internos de la profesión y hacer un escrutinio del saber disciplinario, que, por supuesto también se retroalimenta en el vínculo con los ciudadanos en particular y con la sociedad en su conjunto, porque en la experiencia de la práctica profesional hay una conciencia vivida que posibilita un conocimiento que debe ser recuperado, puesto que todo ciencia en sí misma es incompleta. Desde esta mirada, la propia experiencia de ciudadanía debe ser meditada porque es parte de la formación profesional y, por tanto, de su quehacer social.

Es necesario preguntarnos ¿cuál es el sentido de nuestra existencia en el mundo de la vida? Esto es parte del examen de

uno mismo y del vínculo que se tiene con los otros (GRODIN J. 2005). Recordemos que nos encontramos en y para la sociedad, somos productores y reproductores con el propósito de una vida armónica y por ende feliz. Así, dentro de las acciones esenciales que debemos consolidar será pasar del oír al escuchar, establecer la conversación como un arte, pasar de un saber a otro como necesidad de comprensión, ser afable con el otro y, por ende, hacer todo aquello que me agradaría que los otros hicieran y así convertir las virtudes en habilidades y en el actuar cotidiano.

Lo antes dicho, se ve enfrentado a una sociedad que en ocasiones se nos presenta con actitudes de desigualdad, ya Hobbes en el *Leviatán* (2016) señala que todo hombre (ser humano diríamos hoy), debe procurar los medios que posibiliten la “felicidad” a través de una actitud voluntaria de sus pasiones, que oscila entre el deseo y la aversión. Nuestra llegada al mundo no se elige ser, sino es una situación dada. Se necesita de leyes que amparen la igualdad y evitar entre otros la venganza. Ahora bien, la venganza no restaura nada, ella emerge ante el sentimiento de injusticia, así la ira como sentimiento que se encuentra en medio de este espacio posibilita el movimiento de lucha para que se pague por el daño causado, pero también que no vuelva a suceder no solo para mí, sino para los otros. De ahí la importancia de la participación de la ciudadanía en la construcción de leyes que protejan a todos los ciudadanos y a contribuir a que las diferencias no dificulten el acceso a la justicia, propiciando de esta forma un sentido de equidad.

También es importante destacar que el reconocimiento de la diferencia con otros ciudadanos que piensan y actúan de otras maneras, forma parte del proceso de ciudadanización. Ese otro diferente hay que hacerlo próximo, es un *otro-abí*, que enuncia desde su lugar, desde su contexto cultural y político situaciones que probablemente no se perciben y sus aportes son

de gran significancia. Siendo precisamente la diversidad lo que contribuya a una sociedad democrática, equitativa y justa, donde las discrepancias se funden en un diálogo horizontal y una racionalidad argumentativa, en un reconocimiento recíproco para dirimir las diferencias y se contribuya con lo mejor para la ciudadanía.

Edgar Morín señala (2009):

«La alta complejidad deja que se expresen antagonismos y concurrencias de intereses y sobre todo de ideas en el marco de leyes democráticas, tolera desordenes e incertidumbres, al tiempo que se muestra apta para responder a los *aleas*. Disemina retroactivamente sus emergencias sobre el conjunto de individuos, los cuales disponen de la posibilidad de controlar a sus controladores. Es decir, que la alta complejidad comporta autonomía individual y civismo» (123).

Desde esta disposición, la diversidad forma parte de la ciudadanía como elemento sustancial de una sociedad incluyente y democrática.

Morin expresa (2001): «Individuo y sociedad existen mutuamente. La democracia permite la relación rica y compleja individuo-sociedad donde los individuos y la sociedad pueden entre sí ayudarse, desarrollarse, regularse y controlarse (...) Los ciudadanos producen la democracia que producen los ciudadanos» (102). Son los ciudadanos los que construyen la sociedad, es decir, la gubernamentalidad³, a saber, cómo ser

³ El concepto Gubernamentalidad es trabajado por Foucault, en el curso *Seguridad, territorio, población*, en el Collège de France (1977-1978) el cual lo refiere también a un proceso de formas de resistencia a no ser

gobernado. Esa es la característica de la educación en ciudadanía en un vínculo que se fortalece de ida y vuelta, ya que toda experiencia vivida, reflexionada construye conocimiento. La institución educativa debe analizar los acontecimientos sociales como parte de su formación en su contenido curricular y en la generación de actitudes empáticas, colaborativas dentro de un contexto de diversidad cultural. Se trata de que los estudiantes tengan un papel activo, empezando por el propio ámbito escolar, esto es, una ciudadanía en el aula de la institución y la construcción de interrogantes transversales.

II. Identidad: Elemento inherente en las venas de las Instituciones de Educación Superior

«El interés por la formación crítica del saber o del conocer y *del decidir* nos ayuda a discernir entre la permanencia y el cambio, entre la educación que legitima lo establecido y el campo de la educación como lugar de la reinención *crítica y solidaria del mismo sujeto*». (ARMANDO RUGARCÍA)

La constante preocupación de las instituciones educativas por ocuparse de una formación profesional cada vez más integral se convierte poco a poco en un desafío imposible de alcanzar debido a que las necesidades sociales son cada vez más en número y diversidad. Hemos llegado a un punto en que nuestros actores responsables de la formación ciudadana, Estado, Instituciones Educativas (IE) y Familia, han defraudado los grandes anhelos de las generaciones pasadas, que

gobernado de cierta manera y, por tanto, a establecer nuevos discursos ante lo establecido.

comprometidos con la construcción de una sociedad más humana y consciente, trabajaron constantemente por la promoción y perseverancia de valores que engrandecieran al ser y el estar de cualquier sujeto.

Si bien, el problema aqueja enormemente a nuestra realidad, es importante que en comunidad trabajemos por cambiar la situación actual. En un documento de Medina y Guzmán donde citan el documento de ANUIES (2011):

«La innovación de la educación superior reclama la participación de sus actores en una agenda compartida con la sociedad civil y con sus sectores, en el diseño de propuestas y proyectos que den cuenta de las realidades contextuales, incorporando los avances del conocimiento y el cambio tecnológico, generando así nuevas formas para su organización y acceso (...) la introducción de innovaciones educativas curriculares en las IES implica (...) llegar a consensos que permitan la reconfiguración de acciones conjuntas, clarificando el por qué y para qué se realizará la innovación, así como la precisión en compromisos en cuanto a los niveles de participación y a los resultados esperados» (7).

Por su parte, tanto el Estado como las IES han colaborado conjuntamente para lograr cambios curriculares que logren una formación disciplinar y consciente del estudiante. Desde esta arista, los actores educativos han trabajado confiados que tanto la Transdisciplinariedad desde la configuración cognoscente propia del sujeto y de su realidad (GÓMEZ 2015), como «la Transversalidad que es el espíritu, el clima y el dinamismo humanizador que ha de caracterizar la acción educativa escolar (...) en la formación de una personalidad

profundamente humana, (...) de favorecer una sólida educación moral». (YUS 1996), lograrán un cambio significativo en la educación a través de los procesos dialécticos, pragmáticos y de integración que puedan generarse en las diferentes dimensiones de la realidad.

Sin embargo, el reto por su entendimiento e implementación en primer momento en los espacios áulicos y después en la sociedad, ha sido colosal, desafortunadamente las carencias tanto en conocimiento como en valores, que presentan nuestros estudiantes son trascendentales en su formación constante dejando así una gran disparidad entre lo anhelado y prescrito y lo logrado.

Un ejemplo de lo antes dicho se encuentra en el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana Cívica (2016) que expresa:

«México se encuentra entre los tres promedios más bajos de conocimiento cívico y la mayoría de los estudiantes se ubica en niveles de desempeño concreto, es decir; están familiarizados con los conocimientos y nociones cívico-políticas, pero pocos logran el nivel de desempeño A, Adicionalmente, 2 de cada 10 jóvenes reportan carencias conceptuales y cognitivas» (109).

Además, el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana Cívica 2016 expone que:

<i>Resultados por niveles de desempeño</i>		
1 de cada 10 estudiantes	7 de cada 10 estudiantes	2 de cada 10 estudiantes
Alcanzó el nivel de desempeño A (el más alto).	Se ubicaron en los niveles B y C lo que significa que tienen	Se ubicaron en el nivel D e incluso por debajo del D

<p>Estos estudiantes cuentan con un enfoque holístico de los conceptos cívicos y de ciudadanía.</p>	<p>familiaridad con los conceptos de democracia, igualdad, cohesión social y libertad y reconocen el uso de las leyes e instituciones para promover y proteger los valores y principios de una sociedad. No obstante, tienen dificultad para vincular, justificar evaluar los procesos de organización e influencia social y política en un marco legal.</p>	<p>Los estudiantes en estos niveles presentaron notables carencias en el razonamiento y aplicación de conocimientos cívicos.</p>
---	--	--

Elaborado a partir de Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana Cívica 2016.

Ante esta situación, el panorama se torna gris y es porque a pesar de nuestros esfuerzos de cambio, la familia, como actor educativo, la hemos dejado de lado, siendo sólo un espectador y juez sin tomar responsabilidad de dicha encomienda. La familia, no sólo representa y promueve la consolidación de lo aprendido en la escuela y la aplicación de dicho saber ante la sociedad, sino que es también la causante de la formación de la consciencia y del sentido de pertinencia de los individuos. Si los individuos no desarrollan este sentido de pertinencia, entonces, ellos no tendrán un punto de referencia

que les permita su construcción individual, familiar, social y de pertinencia nacional.

Es así como pretendemos incansable y erróneamente que los jóvenes se muestren conscientes a los cambios que ellos pueden propiciar, pero esta encomienda es difícil cuando no quieren ser parte de dicho cambio e ignoran voluntariamente su responsabilidad porque no se sienten parte de algo ni identificados con nada, son excluidos para después autoexcluirse. Estado e IES, pueden promover e implementar acciones, pero la familia como núcleo primario de la sociedad está obligada a su consumación ante la vida. Para ello, se debe dar más responsabilidad a este actor, aún más que el Estado y la Escuela, porque un individuo puede formarse sin conocimiento científico, recordemos que el individuo tiene la capacidad de formarse a pesar de las instituciones, pero este, no puede ni debe formarse sin valores morales y axiológicos mismos que forman al propio ser.

Educar no es lo mismo que formar, pero tanto la educación como la formación es responsabilidad de todos, esto debe ser de forma incluyente y permanente, es donde el Estado, las Instituciones Educativas y la familia deberán partir en palabras de GÓMEZ (2015) desde la unicidad, mismidad, la certeza y desde nuestra perspectiva la otredad, con mira en estos tiempos caóticos de una construcción, deconstrucción y reconstrucción de una identidad, de una cultura. Es así como GÓMEZ cita las palabras de GIMÉNEZ (2015):

«La identidad contiene elementos de lo “Socialmente compartido”, resultante de la pertinencia a grupos y a otros colectivos, y de lo “Individualmente único”. Los elementos colectivos destacan las similitudes, mientras que los individuales enfatizan la diferencia, pero ambos

se relacionan estrechamente para constituir la identidad al mismo tiempo única y al mismo tiempo multidimensional, del sujeto individual» (55).

De esta forma, lo individualmente creado en el núcleo familiar y lo socialmente generado y compartido como la educación y por ende la cultura, convergen en tiempos y lugares diferentes y son reforzados permanentemente.

Hasta el momento, se han considerado los actores responsables de la formación de los estudiantes, no obstante, hace falta mencionar que, dentro de las IES, los docentes como sujetos educativos deben estar preparados para dicha empresa.

Es de conocimiento general que un docente debe tener dominio de conocimiento de lo enseñado, pero esto no es lo único, su formación y actuar humano ahora importa, empero, ¿Cuáles son los parámetros para saber cuál es la formación humana deseable?, citando a PACHÓN SJ. (2012):

«El maestro tiene sin duda en esta concepción educativa una relevancia especial. (...) sí tuviéramos que definir un perfil humano y profesional, señalaríamos como rasgos más característicos, no exclusivos, un humanismo vital, activo, lleno de intuiciones psicológicas y pedagógicas, capaz de aplicaciones metodológicas adaptadas a los ritmos de los estudiantes y otro más presididas en todas las ocasiones por un elevado sentido renovador» (12).

Sin duda alguna, existen dentro del magisterio innumerables profesores que cuenten con estos atributos o más, pero lamentablemente no son todos, debemos reconocer que gran parte de la responsabilidad de nuestro declive en el interés

de los estudiantes ante la educación y en la credibilidad social es sin duda el actuar de algunos docentes, quienes en su acontecer demuestran que no tienen la vocación del maestro, ni la ética profesional. Para evitar lo anterior, las IES deben comprometerse a valorar las cualidades de los que conforman las instituciones, pero ¿De qué forma se puede medir lo humano? Solamente se logra en la cotidianidad y se refleja en el discurso de los alumnos, si escuchamos sus experiencias, si nos enfocamos en el curriculum vivido, entonces conoceremos nuestra propia realidad educativa.

Asimismo, actores y sujetos educativos han sido someramente abordados, es tiempo de incluir a dos factores elementales de la vida misma, estos son el Cambio y la Incertidumbre, ambos pueden confundir el propósito de la educación si no son considerados en la proyección educativa y social y pueden acotar la visión de lo que se necesita a un futuro cercano afectando a las generaciones próximas.

Dentro del campo educativo, ambos factores pueden representar Riesgo o Error que razón tiene Morín cuando alude al error de la siguiente forma:

«Las posibilidades de error y de ilusión son múltiples y permanentes: las que vienen del exterior cultural y social inhiben la autonomía del pensamiento y prohíben la búsqueda de verdad; aquellas que viene del interior, encerradas a veces en el seno de nuestros mejores medios de conocimiento, hacen que los pensamientos se equivoquen entre ellos o sobre sí mismos» (MORÍN E. 1999a: 32).

De esta forma el riesgo y el error son omitidos o incluidos desde y por ello son omitidos o incluidos desde el temor, aún no

comprendemos que solo se aprende a través de ellos, no obstante, el error puede ser el factor potencial que inmovilice los cambios. En este punto, la familia, la sociedad y las IES se encuentran completamente afectados, no conciben una formación sin error, en su habitar desean las más altas calificaciones, las más reconocidas acreditaciones, los más altos estándares evaluativos, las mejores percepciones sociales, dejando al lado nuestra formación y desarrollo humano porque se puede materializar la evaluación del conocimiento, pero no hemos logrado evidenciar el desarrollo solidario que un alumno ha alcanzado y mucho menos nos hemos preocupado por perseverarlo.

Para contrarrestar lo anterior, el primer paso es perder el miedo, consideremos al cambio y a la incertidumbre como factores paradójicamente inmutables y por tanto el error se presentará como camino para la mejora y no como deficiencia alguna. Un paso más sería el reconocimiento de los atributos que vemos en nuestros estudiantes y en nuestros maestros, no dejemos por alto la solidaridad, el respeto, la honorabilidad entre otros valores y características de nuestros iguales. Seamos capaces de crear no solo ambientes de aprendizaje sino también de convivencia basada en el reconocimiento social de aquellos que han logrado los objetivos, pero también de aquellos que lo han intentado. Sabemos de antemano que la educación es un proceso de formación, entonces vivámoslo como tal, todo sujeto crece dependiendo de su desarrollo individual, siendo así, eduquemos lo más posible basado en ello y no solamente en los tiempos administrativos que toda institución demanda.

Consideramos que el cambio y la incertidumbre deben ser entendidos y atendidos por todos los individuos en su retórica y en su praxis desde condiciones:

«bioantropológicas (las aptitudes del cerebromente humano), condiciones socioculturales (la cultura abierta que permite los diálogos e intercambios de ideas) y condiciones noológicas (las teorías abiertas) que permiten “verdaderos” interrogantes, esto es, interrogantes fundamentales sobre el mundo, el hombre y el conocimiento mismo» (MORÍN E. 1999b: 31).

Así mismo, deben ser aplicados en los diferentes niveles educativos, debido a que pueden lograr que los sujetos recreen la realidad en diferentes escenarios posibles exigiéndoles un pensamiento crítico y humano, mismos que desembocan hasta la consideración de la realidad compleja e impredecible, los cuales permitan trascender en la toma de decisiones conscientes, responsables y en el mejor de los casos compartidas en sociedad.

III. Espacio público como lugar de diálogo

«La primera actitud del hombre ante el lenguaje fue la confianza... Hablar era recrear el objeto aludido...

Más las palabras son rebeldes a la definición».

(OCTAVIO PAZ)

El poder se presenta no como coerción, sino como hábito y, por tanto, se convierte en un estado anímico de cansancio, de pesadez, se actúa de manera mecánica, hay una especie de invisibilidad, es una habitualidad y cedemos nuestra voz, permitimos que otros decidan por nosotros, porque pensamos que desde nuestro estatus no se puede influir en la política, pareciera que, en lo macro, se complica. ¿Qué es entonces lo que

podemos hacer? El diálogo siempre ha sido una respuesta, dialogar con nuestros iguales nos hará sentir menos vulnerables y a la vez lograremos generar opinión pública que tanto se ausenta en nuestra realidad.

Asimismo, el espacio público es un lugar de encuentro entre los ciudadanos para socializar y permite analizar los problemas que se viven día a día en la comunidad en la que se habita. Por su parte, el diálogo que se establezca puede generar posibilidades de mejor vivir y cuidar bien a las personas, de esta forma robustecemos el espacio público, por lo que es en lo cotidiano, en la inmediatez de las interacciones con el otro donde se facilitan los cambios de influencia social y de opinión pública, es decir, volver objeto de conversación las acciones del Estado y su administración convirtiéndolas en reflexión cotidiana.

Al respecto señala CAMUS (2014): «Cuando la muerte se convierte en objeto administrativo y de estadística es que, en efecto, las cosas del mundo van mal, pero si la muerte se hace abstracta es que la vida también lo es» (88). Esas formas administrativas y estadísticas se convierten es sí mismas en crueldad, por el proceso mismo en el que el ciudadano debe pasar, es, por tanto, urgente humanizar los procesos de agravio por los cuales pasa la sociedad ante tales calamidades. En este sentido estos acontecimientos deben convertirse en un espacio de diálogo, de búsqueda de acuerdos, para que el espacio público se transforme en la “casa de la ciudadanía” pues la vida puede ser de otra manera.

Es así como, los profesionales formados desde sus diferentes disciplinas tienen la posibilidad de conversar estos temas desde perspectivas diferentes, destacando acciones que propicien los cambios necesarios para una convivencia social y por otra parte, replantear las ideas comunes que la sociedad tiene

y trastocar el lenguaje que hace referencia a llamar profesionales al delincuente, al narcotráfico, al asesino, o, señalar como inteligente, astuto, aquel que rompió con las reglas, cuando es un tramposo. Consideremos que toda interacción no acepta la falta de ética, sino evoca a relaciones de cuidado, reconoce el correcto actuar, de tal manera que una actitud ética es también una actitud política.

Explica Gómez citando a Rossana Reguillo (2015):

«Nuestras identidades culturales y políticas se gestan y transcurren en diferentes espacios de transformación y convivencia: el mundo de la intimidad, constituido por nuestros lazos familiares y fraternales profundos, referente (...) clave para nuestra interpretación y acción en la vida social; el mundo de la comunidad, (...) cuyo núcleo vital lo conforman personas y creencias con las cuales nos sentimos identificados y que opera como fuente de certezas; el mundo de la socialidad, conformado por personas que no amamos pero que tampoco odiamos, regido por pactos, acuerdos, normas implícitas; y, finalmente el mundo de la política constituido por todos aquellos referentes de carácter explícito que posibilitan la coexistencia de los diferentes, de acuerdo a leyes, marcos normativos explícitos que pautan las relaciones» (58).

De tal modo, que el mundo de la intimidad, el mundo de la comunidad, el mundo de la socialización, y el mundo de la política deben ser parte de todo profesional-ciudadano quien, con ayuda de estos, se va apropiando del espacio público con la intención de ir generando transformaciones, de aquello que se

presenta como “natural”, de esta forma, el ciudadano se va recuperando como *sujeto de enunciación*, donde emerge un *nosotros*. En este sentido, se entiende que es en la habitualidad de lo ordinario donde se encuentra la ciudadanización, ante un acontecimiento que afecta no solo en lo individual, sino en lo colectivo.

Por consiguiente, es nuestro derecho y responsabilidad que en el transitar de nuestra vida diaria construyamos espacios de diálogo que dejen a un lado el “NO”, construyamos desde el sí de la rebeldía⁴, con mesura, en el pensamiento del medio día. (CAMUS A. 2017)

«Hagamos común que la belleza cure, que la luz alimente Camus» (Tanase V. 2018: 65). Desde nuestra perspectiva los actos bellos de cuidado y ocupación ante las afectaciones del otro; así como los saberes, las palabras son protecciones ante el desamparo, la angustia, la ansiedad que la sociedad padece.

Reflexiones finales

«Mi buen amigo, siendo ateniense, de la ciudad más grande y prestigiada en sabiduría y poder, ¿no te avergüenzas de preocuparte de cómo tendrás las mayores riquezas y la mayor fama y

⁴ «La rebeldía nace del espectáculo de la sinrazón, ante una condición injusta e incomprensible...Su preocupación es transformar. Pero transformar es obrar, y obrar...Es, pues necesario que la rebeldía saque sus razones de sí misma» (CAMUS A. 2017: 22-23). Para poder entender la rebeldía de Camus, necesitamos comprender al hombre rebelde, el autor lo explica en las siguientes palabras: «¿Qué es un hombre rebelde? Un hombre que dice no. Pero sí niega, no renuncia: es también un hombre que dice sí, desde su primer movimiento» (CAMUS A. 2017: 27).

los mayores honores, y, en cambio no te preocupes ni interesas por la inteligencia, la verdad y por cómo tu alma va a hacer lo mejor posible?» (SÓCRATES)

La formación en la institución educativa es vital en la construcción de ciudadanía, en el sentido que fortalece a una sociedad justa y democrática. Los profesionales entre otros posibilitan una renovación de la cultura ya que ordenan, clasifican, interpretan, planteando formas de actuar e incluso de cambio, no solamente en el ámbito de lo privado, sino en el espacio público, aquí se encuentra la relación entre educación y ciudadanía. En todo lo anterior se configura una axiología que debe reivindicar el honor, la valentía, el conocimiento. Por tanto, es sustancial volver objeto de conversación los temas de la vida cotidiana en las interacciones que se establecen en nuestro quehacer diario.

El tema de la formación ciudadana a través de la educación debe tener un espacio significativo como propósito de formación, porque de esa manera se tendrá un excelente profesional abocado a coadyuvar a una sociedad justa y libre.

Es posible que pueda pensarse como utópico lo anteriormente planteado, pero acaso, ¿Aún conversamos en familia? ¿Nos interesamos por lo acontecido en sus vidas, en nuestras vidas? ¿Conversamos con las personas que nos atienden en un comercio en la venta de un producto, o un servicio? el diálogo familiar, el casual de espera, es aquel que nos permite conocernos, afianzarnos, sentirnos en comuna, es en esos momentos que personas comunes comparten sus formas de apreciar la realidad y generan nuevas construcciones. ¿Qué pasa si no conversamos lo que nos asombra o lo que nos aqueja? ¿Si no le damos ese poder a nuestra voz? Dejamos de ser sujetos

sociales y nos convertimos en entes en soledad que prontamente pierden la interacción, los valores, lo social. Esto no es una exageración, es la realidad en la que vivimos. Nuestro tejido social se descompone porque no hay más lenguaje que compartir, no atendemos a lo vivo por atender a lo tecnológico. ¿Quién me escuchará, me orientará si ahora somos autómatas? Vivimos en soledad porque creamos nuestra propia burbuja ajena a todo lo vivo.

Es por ello, que debemos valernos de los espacios públicos de manera inmediata, iniciando por el lugar donde se habita, trascendamos al espacio de la calle, a saber: en la espera del autobús, el estacionamiento, abordando un taxi, el parque, los mercados, los centros comerciales, los restaurantes, entre otros. Esos lugares acercan a los ciudadanos y se puede dialogar sobre los acontecimientos, si bien su duración es de instantes, esta genera opinión pública. Nos dice OCTAVIO PAZ (1998):

«los antiguos mayas tenían dos formas de ver el tiempo, la *cuenta corta* y la *cuenta larga*, y que los historiadores franceses hacen la diferencia entre «duración larga» y la «corta». La *corta* son los acontecimientos que derriban imperios, guerras, tiranos. La duración *larga* se dan rupturas, repeticiones y que las dos perspectivas son ciertas. Los cambios pertenecen a la duración *corta*, sin embargo, las más significativas están en relación con la duración *larga*.

La duración *larga* da la sensación de que la naturaleza está inmóvil, la cual es engañosa porque se mueve y cambia. La duración *corta* se inscribe en ese fondo aparentemente inmóvil, “como los fenómenos que altera la fisonomía de un paraje: El paso de la luz y el de la oscuridad, el mediodía y el

crepúsculo, la lluvia y la tormenta, el viento que empuja las nubes y levanta tolvaneras» (270).

Es importante ir construyendo nuestro tiempo con paciencia y entereza, para mejorar la educación en la ciudadanía. Nuestro lenguaje, su retórica posibilita expresar la situación vivida en la sociedad, señalando lo justo y lo injusto, ya que somos los únicos vivientes que lo pueden expresar de manera escrita y con nuestra voz sobre lo acontecido, pues, contamos con la libertad y, por lo tanto, con la responsabilidad.

Es transcendental que la voz sea escuchada, que aquello que valoramos habite en nuestro ser y se haga morada, expresándose de manera decidida, que anime para transformar, pero que también se tenga la capacidad de cambiar ante la singularidad de los eventos, porque la construcción de una vida digna es responsabilidad de todos.

Bajo esta perspectiva, las instituciones educativas son por excelencia el espacio idóneo para analizar la situación que viven los ciudadanos, a través de los saberes que se están formando y posibilitando de esta forma, meditar los problemas que afligen al individuo y a la sociedad, en este espacio se propicia la ciudadanía en donde no sólo se reflexiona sino también se promueve el querer ser gobernados de cierta manera y establecer nuevos discursos que acompañen a la ciudadanía a imaginar un mundo posible que se construya con nuestros actos.

Bibliografía

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO,
2005, *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción*. G. y. Departamento de Desarrollo Sostenible: División de

- Estado, Editor. Recuperado el 15 de noviembre de 2018 de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/3566/Educacion%20para%20la%20Ciudadania%20y%20la%20Democracia%20en%20las%20Am%C3%A9ricas%20Una%20Agenda%20para%20la%20Acci%C3%B3n.pdf?sequence=1>
- CAMUS Albert, 2014, *Ni víctimas, ni verdugos*, Godot, Buenos Aires.
- CAMUS Albert, 2017, *El hombre rebelde*, Alianza, Barcelona.
- FOUCAULT Michel, 2012, *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France 1981 – 1982*, Fondo de Cultura Económica, México.
- GÓMEZ Elba, 2015, *Diálogos sobre la Transdisciplina: Los investigadores y su objeto de estudio*, ITESO, Guadalajara-México.
- GRONDIN Jean, 2005, *Del sentido de la vida un ensayo filosófico*, Herder, Barcelona-España.
- Hobbes, T. (2016). *Leviatán o la materia, forma y poder de un estado eclesiástico y civil*, Dower, Madrid.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Estudio internacional de Educación Cívica y Ciudadana cívica 2016*, INEE, México.
- MEDINA Lourdes, GUZMÁN Leticia, 2011, *Innovación curricular en instituciones de educación superior: Pautas y procesos para su diseño y gestión*, ANUIES, México.
- MORIN Edgar, 2001, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, Paris.
- MORIN Edgar, 2009, *El método5 la humanidad de la humanidad. La identidad humana*, Cátedra, Madrid.

- PACHÓN Nicolás SJ, 2012, *La Ratio Studiorum y la Pedagogía Ignaciana, Evolución de un Sistema pedagógico*, en *Observatorio Cultural BUAP*:
[http://www.observatoriocultural.buap.mx/Libros/3\)RATIO_STUDIORUM_LA_PEDAGOGIA_IGNACIANA.pdf](http://www.observatoriocultural.buap.mx/Libros/3)RATIO_STUDIORUM_LA_PEDAGOGIA_IGNACIANA.pdf)
- PAZ Octavio, 1998, *Ideas y costumbres I. la letra y el cetro*, Obras completas, Fondo de Cultura Económica, México.
- RUGARCÍA Armando, 2013, *El desarrollo integral del sujeto vía el método trascendental: La ética del sujeto auténtico y la Humanización-Real de la sociocultura*, Vol. I., Universidad Iberoamericana Puebla, México.
- TANASE Virgil, 2018, *Camus*, Plataforma Editorial, Barcelona-España.
- UNIÓN EUROPEA, 2018, *Unión Europea*.
https://europa.eu/european-union/about-eu/european-years_es
- YUS Rafael, 1996, *Temas Transversales: Hacia una nueva escuela*, GRAÓ, Barcelona-España.

Programas de formación docente en las Instituciones de Educación Superior

María Matilde López Serrano¹

Norma García Jorge²

Maestría en Educación Superior, BUAP

Resumen

La práctica y el saber pedagógico del docente son fundamentales para la labor que realiza en el aula universitaria, la docencia universitaria debe permanecer en constante actualización respecto a la aplicación de procesos de enseñanza-aprendizaje, para favorecer el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en el estudiante. Debido a ello, es necesario que el docente universitario esté en formación permanente o continua respecto a su disciplina y al conocimiento de técnicas y métodos pedagógicos que le permitan solventar las diversas necesidades de formación de todos sus estudiantes, de ahí la importancia de la creación y diseño de programas de formación docente dentro de las instituciones de educación superior. El diagnóstico de necesidades, es un proceso elemental para el diseño contextualizado de programas de formación docente.

En el siguiente documento se presenta el desarrollo de los siguientes puntos: a) las problemáticas que presenta el docente en la educación superior; y b) los elementos que engloban la temática de formación y formación docente. Desarrollar estos dos puntos sirve para dibujar un panorama que permita

¹ Licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica. Pasante de Maestría en Educación Superior, correo: matildelopez.222@gmail.com

² Docente-Investigador, Maestría en Educación Superior, correo: normajor1521@gmail.com.

comprender la labor del docente dentro de las Instituciones de Educación Superior, y la importancia de su formación a través del diseño e implementación de programas de formación docente fundamentados en diagnósticos de necesidades

Introducción

Las Instituciones de Educación Superior en México tienen la finalidad de atender la formación profesional de los estudiantes y responder a los diferentes cambios y exigencias sociales. En este proceso de formación del estudiante, los docentes son actores principales, por ello se presenta la necesidad de propiciar aprendizajes sólidos constituidos a partir de la aplicación de la práctica y el saber pedagógico y otros aspectos disciplinares, contextuales y estratégicos.

La creación del presente documento surge a partir de un proceso reflexivo de la práctica y el saber pedagógico, además de considerar el compromiso con el que debe contar la educación superior, analizando modelos pedagógicos, planes y programas de estudio y planta docente.

Para fundamentar el documento, se ha realizado una investigación documental en libros, artículos de revistas educativas, tesis de corte nacional e internacional, entre otros, definiendo temas fundamentales como: práctica pedagógica, saber pedagógico, formación, formación docente y diagnóstico de necesidades de formación docente; además de la revisión de políticas educativas que emiten Organismos Internacionales, autores como Moreno, Honoré, Díaz, Quero y Casillas, Ducoing Watty y Fortoul Olliver.

Problemáticas del docente en la educación superior

En la educación se ha considerado establecer un perfil docente que se constituya a partir de un conjunto de características profesionales, es decir, conocimientos, habilidades y actitudes a

través de las cuales se ejercerán diferentes actividades o funciones. El perfil es un conjunto de competencias que son necesarias para realizar actividades profesionales considerando aspectos valorativos y de calidad. Por otro lado, algunos autores definen perfil como «un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes que debe poseer el docente para tener un óptimo desarrollo profesional» (HAWES G.- CORVALAN O. 2005).

Actualmente, se ha realizado la formulación de un perfil docente considerando competencias para educación superior, estableciendo elementos cognitivos, actitudinales y valorativos que respondan a las demandas sociales, avance y mejoras educativas. En este sentido, el perfil del docente universitario será «una serie de características, habilidades y destrezas que se espera que el docente cumpla como requisito indispensable ante las demandas de una institución para lograr la calidad en su acción educativa». (FERNÁNDEZ E. 2009).

El concepto de perfil docente, específicamente universitario que proponen los autores, representa un proceso en el que el docente se compromete con su práctica y realiza acciones de mejora a partir de situaciones reflexivas. Otros especialistas en el concepto de perfil docente, realizan una clasificación de funciones del docente universitario en torno a tres ejes específicos: docencia, gestión e investigación: «La primera se basará en la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, contextualización y formación, la segunda se establece a partir de la realización de actividades dentro y fuera del aula, procesos de vinculación a nivel local, nacional e internacional y por último, la investigación se desarrollará a partir de proyectos en colaboración con agentes e instituciones» (TEJADA J. – NAVÍO A. 2008).

Se proponen además, diversos aspectos a considerar para la construcción del perfil docente universitario que solvente las situaciones que devienen en los procesos de formación, considerando así: la capacidad para organizar y gestionar a través de estrategias, técnicas y métodos el aprendizaje, interactuar con

el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje, tener el conocimiento adecuado en torno a los avances educativos tecnológicos en apoyo al desarrollo profesional de estudiante, movilizar competencias y comprender que la adquisición de conocimiento es un proceso en constante movimiento que impacta en el desarrollo de programas de formación docente, realizar contribuciones académicas y científicas a través de la investigación que permitan aportar e innovar en el ámbito educativo y en los actores y agentes educativos, la práctica docente debe ser sometida a evaluación para establecer áreas de oportunidad que permitan rediseñar elementos en los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación, y por último valorar el contexto y la relación que establece con éste el docente.

Sin embargo, a pesar de las diversas investigaciones y documentos en torno al perfil del docente en educación superior en competencias, el docente en muchas ocasiones presenta carencias pedagógicas y disciplinares, es posible notar tres áreas específicas en las que se obstaculiza su desempeño: formación, contexto y aplicación (CHIROLEU A. 2011). Respecto a la formación, en muchas situaciones, el profesorado de la Educación Superior concluye la etapa universitaria y se inserta al plano laboral docente en diversas instituciones públicas y privadas sin disponer de un plan de formación docente o permanente. Es un hecho que, al empezar este proceso laboral docente, hay carencias y los saberes son dispersos. Derivado de esto, existe la idea de que el fracaso o el éxito en la parte académica de las instituciones y en este caso de la Educación Superior, se debe a la calidad formativa de los docentes, esto sumado a las instalaciones, planes y programas de estudio, entre otros. Por ello se menciona que:

«Continúa con su ejercicio docente con un conjunto de saberes dispersos, difusos, superficiales que lo acompañan durante su desempeño; a los cuales se suman la rutina, conformismo, condiciones adversas del medio, ausencia de programas de formación y un

abandono intelectual que se apodera del docente ayudado por la fragilidad de un compromiso que no ha podido desarrollar. Se trata de hacer un balance, sobre como consideramos nuestra formación docente en relación con los siguientes criterios: (a) formación personal, (b) formación teórica, (c) formación disciplinar y (d) formación como investigador y lo que es más importante la promoción de los valores como la libertad, el respeto a la dignidad de la persona, la solidaridad, el pluralismo y la justicia social» (DÍAZ V. 2006: 97).

El contexto en el que transita el docente se observa a través de la sociedad y la institución educativa: globalización, mercantilización, atención a la institución desde el aspecto económico, político, la masificación, la falta de planificación en la educación superior, las políticas públicas, el sindicalismo, calidad educativa, deserción estudiantil. La aplicación de métodos, técnicas y medios para la enseñanza- aprendizaje se dificulta a través de planes y programas de estudio obsoletos, falta de grupos multidisciplinarios de docentes en tiempo completo, planeación y actualización institucional, inexistencia de programas de formación docente, bajos salarios y falta de incentivos. Se pueden agregar además, los cursos numerosos de alumnos, motivación de alumnos, material e infraestructura institucional y con ello un desempeño bajo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Después de la revisión de algunos aspectos del contexto en el que se presenta la práctica del docente, es importante destacar el establecimiento de diagnósticos de necesidades de formación docente para la creación de programas que deriven en la formación integral del docente en Instituciones de Educación Superior.

Formación

La formación como proceso «estará vinculada a los perfiles y objetivos que se presentan en el currículo, y que indican y propician una reflexión hacia la concepción del hombre y de la sociedad » (DUCOING P. 2013). Por ello definimos formación como un proceso consecutivo en el que se manifestará un desarrollo a partir de aprendizajes. Para establecer una definición del término formación, se distinguen dos aspectos que lo construyen: el hacer formativo y el ser del hacer formativo que se relacionarán para el desarrollo de una persona, es decir, el proceso educativo. Se distinguen diferentes horizontes para reflexionar sobre la formación: como configuración de lo posible, significación del lenguaje, significación histórico-social, configuración histórico localizable y la formación y socialización del sujeto:

«La formación como configuración de lo posible: la formación es del orden de lo inacabado, como proceso de proyección de lo posible, retomando las formas preexistentes pero construyéndolas como significaciones distintas.

El proceso de restitución del sujeto como actor de su propia formación, supone distinguir entre lo establecido y lo creado, la finalidad normada y la construida, la reproducción de formas dadas y la creación de nuevas.

La formación como significación del lenguaje: se considera el proceso de formación del hombre como sujeto de conocimiento, para lo cual se establece una distinción entre lo que son los atributos, cualidades y lógicas del sujeto cognoscente y la existencia de objetos susceptibles de ser definidos. Pensar la formación como significación de lenguaje requiere reconocer la diversidad de culturas, historias y geografías que asignan un sentido diferente de la formación, de

acuerdo con épocas, ideologías, evolución política, creencias y desarrollo.

La formación constituye una significación imaginaria, determinada por la cultura y lenguaje de cada sociedad.

La formación como significación histórica-social: al ser la formación una construcción cultural propia de cada sociedad y época, no puede ser pensada solo como una práctica social en cuanto a sus dispositivos puestos en marcha por la prescripción.

La formación como configuración histórica localizable: al ser conceptualizada la formación como un proceso de construcción ético y técnico, la formación significa el proceso por el que se conoce en oposición al pensamiento previo.

Formación y socialización: la noción de educación vehiculiza la relación educar para formar, hecho que ha constreñido lo educativo a estrategias procedimentales fundadas en la lógica de medios-fines» (GARCÍA C. 2006: 54-55).

De tal manera que la formación será un acto que se mantendrá en constante cambio, un acto que representa la participación de diversos medios. Otros autores desde distintas disciplinas han dado significado al término de formación, por ejemplo se señala que la formación será aquel «desarrollo de potencialidades humanas, de habilidades generales y de capacidades específicas que se ocuparán para actividades» (GÓMEZ A. 2010: 90). Además se establece una relación directa entre la enseñanza y el aprendizaje como elementos necesarios dentro de la formación (CRUZ O. 2005). En este sentido la formación será una práctica que moldeará y establecerá experiencia y conciencia en el ser humano. La formación es definida también como actividades, desarrollo de potencialidades que se implementarán en la vida y en el contexto, sin embargo se

presentan algunas situaciones en torno al desarrollo de la formación, correspondientes a la forma de situar la formación y en la práctica formativa:

«En cuanto a los problemas que surgen a partir de la manera de situar la formación, encontramos:

El lenguaje de la formación y la designación de las actividades que se relacionan con ella.

La problemática histórica: la aparición de la formación y su desarrollo.

Una problemática diferencial: los problemas generados por la superposición o confusión de las prácticas de formación con otras prácticas como la psicoterapia, la enseñanza, la orientación y la dirección.

Los problemas que surgen en la práctica son:

El sentido que para las personas que la viven tiene la formación.

Los problemas relacionales y situacionales, los relacionados con todos los elementos que forman la unidad de la experiencia: familia y profesión.

La problemática del cambio, según parece une a todos los elementos de la formación» (HONORÉ B. 1980: 127).

Resulta entonces fundamental comprender el término de formación, como la experiencia y transformación del hombre, la formación hay que entenderla como la conversión del hombre en sujeto, es decir, en autor de sí mismo, la formación será un proceso en el que al no saberse terminado, existe una necesidad de tomar forma, de formación (CAMPO R.- RESTREPO M. 1999). En estancias, organismos e instituciones educativas, la formación permitirá la transmisión de conocimiento y saberes, la adquisición de competencias que se aplicarán en el contexto en el que se desarrolle el estudiante y el profesional. Por ello la

formación contemplará el saber, el saber hacer y el saber ser, el sistema, la persona que lo ejerce y las instituciones.

Formación docente

La formación profesional se considera un conjunto amplio de saberes, condiciones, procesos y prácticas profesionales. Dado esto, cabe señalar que la formación es un tema de discusión dentro del ámbito educativo (MORENO T. 2009). La temática de formación docente ha sido analizada por diversos estudiosos de la educación, por instituciones y organismos, el resultado ha derivado en documentos académicos, en los cuales se proponen enfoques y proyectos para una correcta adecuación de la actuación docente. Actualmente, la formación docente universitaria se ha convertido en un tema de discusión y de constante evolución basada en diversas propuestas hacia las problemáticas educativas que engloban la Educación Superior.

La formación docente cuenta con dos componentes importantes: la práctica pedagógica y el saber pedagógico, que derivan en el proceso del saber-hacer, basado en aprendizaje y experiencia. La práctica pedagógica es aquella que tiene el objetivo de formar alumnos, a través del trabajo diario dentro de las aulas y espacios educativos, esta práctica pedagógica cuenta con los siguientes componentes: los docentes, el currículo, los alumnos y el proceso de formación, todos deberán ser analizados. En la práctica, el docente debe reflexionar sobre su actuación para mejorarla y fortalecerla, la elaboración de nuevos conocimientos constituye su mayor quehacer dentro de las aulas. El saber pedagógico, por su parte está compuesto por los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes: valores, ideologías, actitudes, prácticas, dentro de un contexto, que son producto de interacciones personales e institucionales, que evolucionan y se reestructuran (DÍAZ V. 2001).

En el espacio universitario no todos los profesores o docentes cuentan con las mismas bases teóricas o pedagógicas, para emprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a ello, existe una necesidad de fortalecer aspectos que se expresan como necesidades. Estas necesidades se deberán establecer en programas de formación docente, y en su diseño deberá considerarse el docente, el perfil, los objetivos a los que se quiere llegar, así como la evaluación y modificación. En *Reflexiones y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales: la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa*, se establece que los programas de formación docente no siempre son coherentes respecto a los lineamientos filosóficos, políticos, sociales, económicos y culturales de la sociedad o en específico de la institución en la que se quiera implementar, actualmente, pareciera que los esfuerzos realizados para la formación de recursos humanos no tienen respuesta ante las exigencias de los estudiantes y el contexto (PRIETO P. 1999).

Dentro del sistema educativo la formación docente se ha establecido como una problemática que se deriva en la intervención, puesto que las necesidades que se presentan en las distintas instituciones no han sido atendidas. Algunos otros autores indican que los modelos de formación docente que pueden ser utilizados en la práctica del profesorado son: práctico artesanal, normalizador-disciplinadora, tradición academicista, técnico academicista, humanista y hermenéutico-reflexivo (DIKER G. –TERIGI F. 2008). En *Enfoques y modelos de la formación de profesorado*, se indica que la formación docente debe ir hacia el enfoque hermenéutico reflexivo, ya que este contempla el contexto global y de esta forma permite adecuaciones y es abierto a los ámbitos del ejercicio de la docencia que se presenten. Este modelo, pretende, además formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro) y con competencias polivalentes. Un docente abierto, capaz de:

«Partir de la práctica como eje estructurante, en tanto áulica, institucional, comunitaria, social.

Problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las estereotipias, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas.

Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas.

Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales contenedores, con coordinación operativa, para posibilitar cambios actitudinales.

Propiciar imprescindibles espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos, entre ellos resultan muy valiosos los etnográficos; tales como cartas, bitácoras personales, diarios de campo, testimonios orales. casos reales o simulados y documentales» (CASTILLO E. 2012: 51).

En Evaluación sistemática de un programa de formación docente para profesores de la Universidad de Castilla, se proponen cinco modelos formativos basados en: la reflexión, la investigación-acción, la comprensión y la evaluación (García J. 2015). Respecto al modelo reflexivo, éste permitirá un cambio en la práctica para una mejora, hay un cambio educativo, sin embargo, se encuentra una limitante en la práctica docente y los factores bajo los cuales se lleva a cabo. La investigación-acción es entendida como una estrategia que influirá en la formación profesional, es necesario identificar el problema y aplicar acciones de mejoramiento. Después de revisar los modelos de formación docente, respecto a los autores mencionados, es notorio que su objetivo se centra en la enseñanza, habría que

poner énfasis y considerar que la formación personal y profesional del docente indican la correcta vinculación del currículo (planes y programas de estudio) el saber pedagógico y la práctica pedagógica, es necesario el fortalecimiento de estas áreas.

Ahora bien, respecto a la profesionalización, se comprende que estará caracterizada por todas aquellas capacidades y el proceso de cómo se adquieren. El movimiento de profesionalización se referirá en este sentido, al reconocimiento de las competencias de los profesores y la reorganización de la autonomía del profesor. El desarrollo profesional del docente será sujeto según el medio de desarrollo y desde luego, el contexto en el que se presente. El proceso de profesionalización y el desarrollo docente, serán efectivos a partir de la implementación de programas de formación docente constituidos a través de la aplicación de un diagnóstico de necesidades. Tejada, establece la presencia de los siguientes elementos en la profesionalización docente: Identidad profesional, competencias profesionales, el desarrollo profesional con la interacción de la teoría y la práctica y por último la evaluación del desempeño, con la autonomía y responsabilidad profesional. Es posible definir a la formación docente desde la inclusión de la enseñanza y del análisis de las relaciones entre formación y profesionalidad, considerando:

«Una obligación de servicio a los otros con cierta vocación.

Comprensión de un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos.

Un dominio cualificado de actuaciones prácticas: habilidades y estrategias que aseguran el ejercicio práctico de la profesión.

Ejercicio de juicio en condiciones de inevitable incertidumbre: no aplicación directa de los conocimientos o habilidades, sino el ejercicio de un juicio práctico en condiciones inciertas.

Necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica.

Una comunidad profesional que desarrolla la cualidad e incrementa el conocimiento: ser profesional es ser miembro de una profesión que tiene ciertas responsabilidades públicas con respecto a las prácticas individuales» (TEJADA J. 2013: 173).

Los puntos indicados arriba, establecen en mayor medida las funciones del docente en torno a los procesos de formación, la práctica y el saber pedagógico, la formulación de perfiles, objetivos y las necesidades para la formación.

Diagnóstico de necesidades de formación docente

La detección de necesidades es una acción necesaria para el diseño de programas de formación docente, una necesidad se establece a partir de las diferencias que se presentan entre lo que es y lo que debe ser, por lo tanto, los diagnósticos de necesidades, deberán estar debidamente estructurados por la teoría y aspectos metodológicos. La relación que se establece entre necesidades y docente se presenta cuando el docente percibe las actividades que son fundamentales para la existencia de un avance profesional docente y formación del estudiante. El diagnóstico de necesidades de formación docente puede ser establecido a nivel individual en conjunto con la institución. Por su parte, Gairín, establece que una necesidad de formación docente es una condición que impide que se desarrollen en su totalidad las funciones docentes o bien el desarrollo pleno de competencias del ejercicio docente, es importante con ello identificar:

«Las necesidades de formación hacen referencia a un concepto más amplio que las directamente relacionadas con la instrucción.

No siempre la causa de los problemas es la falta de formación, también lo puede ser la falta de recursos, problemas de infraestructura u otros. Por lo tanto la experiencia laboral y el contexto en el que se desenvuelve son elementos que pueden influir en la percepción de necesidades de formación.

El mal desempeño puede deberse a factores personales de carácter interno.

Los indicadores de un mal desempeño son situaciones insatisfactorias que, además de orientarnos sobre posibles problemas de formación, también nos ayudan a conocer otros problemas de la organización.

La detección de necesidades será diferente si corresponde a situaciones no deseadas o problemas declarados (detección correctiva), o, si por el contrario, se actúa de forma anticipada (detección preventiva)» (GAIRÍN J. 1996).

Un modelo de detección de necesidades específicamente para el contexto educativo, se establece a partir de tres fases:

- a. Definir el perfil ideal, aquello que debe ser.
- b. Establecer el instrumento de diagnóstico sobre la realidad de la institución.
- c. Indicar las discrepancias entre el punto uno y dos para proceder a las variables de formación.

(WITKIN B.- ALTSCHULD J. 2000).

El diagnóstico de necesidades de formación docente será fundamental para la construcción de programas de formación docente, un programa de formación bien estructurado desde sus

inicios permitirá lograr los fines necesarios en beneficio de las instituciones de educación superior, los estudiantes y desde luego el docente.

Conclusiones

Se ha planteado que el ejercicio docente universitario es complejo al contemplar distintos elementos en su composición, al observar estos elementos se vislumbra una serie de hechos que necesitan ser estudiados y atendidos, la formación docente como un tema que ha sido analizado ya por distintos especialistas, representa un tema interesante y muy amplio, no solo por ser una problemática en los contextos educativos de décadas anteriores y en la actualidad, sino porque su estudio implica la producción de investigación científica dentro de la educación, actualización y calidad educativa.

Después de la revisión respecto a algunos problemas por los que el docente de educación superior atraviesa, aun no es posible contar con un registro que estipule el control docente o bien el diagnóstico, la formación y evaluación, estos son procesos internos en los que interviene la gestión y administración que se establece en cada institución y el contexto en el que se encuentran dichas instituciones no permite comprender la realidad académica de los estudiantes, siendo reflejo de la calidad docente. Habría que mirar más allá de lo que se muestra respecto a la formación docente.

La formación del profesorado y la atención a sus necesidades se mantienen en el interés de los investigadores y de los especialistas en programas de formación docente, es importante hacer propuestas de mejora para las estrategias que se les brinda a los docentes en la universidad.

La detección de necesidades de formación docente en el contexto universitario, no solo representa un punto inicial para producir programas, sino la búsqueda de modelos que representen la reflexión sobre el perfil de los docentes, el diseño

de instrumentos de diagnóstico y el retomar la práctica y el saber pedagógico.

Los objetivos bien formulados dentro de un programa de formación permitirán vislumbrar de manera clara la finalidad del proceso formativo, la funcionalidad y modificaciones posteriores.

Quienes nos vemos involucrados en la enseñanza universitaria, diariamente somos testigos de la tarea ardua para lograr el objetivo que indique un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje visto desde diversos panoramas. La docencia universitaria es un problema complejo debido a los constantes cambios en reformas educativas y en la cultura de la enseñanza-aprendizaje, desde luego esto supone nuevas exigencias en técnicas, métodos o estrategias de enseñanza y la relación de experiencia-construcción indicada en disciplinas y ciencias.

Bibliografía final

Libros

- CAMPO Rafael - RESTREPO Mariluz, 1999, *Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano*, Pontificia Universidad Javeriana, Santafé de Bogotá
- DAVINI María C., 1995, *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*, Paidós, Bs. As.
- DUCOING Patricia, 2013, *Procesos de formación, 2002-2011, vol. I, 2002-2011*, ANUIES, México.
- DIKER Gabriela - TERIGI Flavia, 2008, *La formación de maestros. Una hoja de ruta*, Paidós, Buenos Aires.
- FERRY Gilles, 1991, *El trayecto de la formación. Los profesores entre la teoría y la práctica*, Paidós educador, México.
- GAIRÍN Joaquín, 1996, *Estudio de necesidades de formación de los directivos en los centros docentes*, MEC-CIDE, Madrid.

- GÓMEZ Armando, 2010, *La formación y la sujeción en el discurso teórico de la educación*, UPN y Plaza y Valdés, México.
- HONORÉ Bernard, 1980, *Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad*, Morata, Madrid.
- IMBERNÓN Francisco, 2002, *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, Grao, Barcelona.
- PRIETO Piedad, 1999, *Reflexiones en torno al núcleo en Reflexiones y tendencias sociales y educativas instituciones: nacionales e internacionales, la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa*, Consejo Nacional de Acreditación, Bogotá.
- WITKIN Belle R. - ALTSCHULD James, 2000, *Planing and Conducting Needs Assessments. A Practical Guide*, Sage Publications, London.

Contribuciones individuales dentro de obras colectivas

- ZABALZA Miguel A., 2006, *El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones*, en Juan M. ESCUDERO (curador), *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*, Octaedro, Barcelona, pp. 309-330.
- GARCÍA Carlos, 2006, *Configuraciones formativas: asedio a un campo*, en José EZCURDIA (curador), *Configuraciones formativas I. El estallido del concepto de formación*, UGTO e IIEDUG, México, pp. 54-55.

Contribuciones individuales en publicaciones periódicas

- CASTILLO Emilia, 2012, *Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento*, “Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense”, vol. 4 n. 11, pp.48-61.
- CHIROLEU Adriana, 2011, *La educación superior en América Latina. ¿Problemas insolubles o recetas inadecuadas?*, “Revista da Avaliacao da Educacao Superior”, vol. 16, n. 3, pp. 631-653.

- CRUZ Ofelia, 2005, *La formación docente, una mirada genealógica del concepto*, “VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa”, COMIE, Hermosillo, Sonora.
- DÍAZ Víctor, 2006, *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*, “Laurus, Revista de Educación”, vol.12, n. Ext, 2006, pp.88-103.
- DÍAZ Víctor, 2001, *Construcción del saber pedagógico. Sinopsis Educativa*, “Revista Venezolana de Investigación”, vol.1, n. 2, pp. 13-40.
- FERNÁNDEZ Eduardo, 2009, *El discurso de la formación basada en competencias profesionales: un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la Educación Superior*, “Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado”, vol.12, n.1, pp. 151-160.
- HAWES Gustavo - CORVALÁN ÓSCAR, 2005, *Construcción de un perfil profesional*, “Revista Iberoamericana de Educación”, vol.40, n.1, pp. 1-17.
- MORENO Tiburcio, 2009, *Competencias en educación superior. Un alto en el camino para revisar la ruta de viaje*, “Perfiles Educativos”, vol. 31, n. 124, pp. 69-92.
- TEJADA José - NAVÍO Antonio, 2008, *Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias*, “Revista de la educación superior”, vol.37, n.146, pp. 115-132.
- TEJADA José, 2013, *Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación*, “La informalización de la educación, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento”, vol. 10, n. 1, p. 173.

Tesis

- GARCÍA Juan J., 2015, *Evaluación sistemática de un programa de formación docente para profesores de la Universidad de Castilla*, (Tesis de Doctorado), Universidad de Castilla, La Mancha.

Hacia una conceptualización de las competencias comunicativas para el dominio verbal en Educación Media Superior

María Yanet Gómez Bonilla¹
BUAP

En este capítulo se presenta una conceptualización de las competencias comunicativas que se sustenta en la teoría del aprendizaje constructivista. Desde la relación con el enfoque comunicativo se abordan a los teóricos que metodológicamente implementan una serie de estrategias para desarrollar en los estudiantes las competencias que fortalezcan los niveles de dominio verbal, las cuales se trabajan en alienación con las habilidades lingüísticas –hablar, leer, escribir y escuchar–, como referentes primordiales en la formación del ser humano, para que en su conjunto abarquen los aspectos de la comprensión lectora, el completar las oraciones, el uso de antónimos y analogías.

Antecedentes y Desarrollo

El tema de las competencias comunicativas toma importancia en la década de los setenta del siglo pasado, en la cual se muestra una preocupación por parte de científicos, educadores e instituciones educativas. Surgiendo inquietudes por los síntomas que se observaron en las generaciones de jóvenes que cursaron

¹ Profesora investigadora de la Maestría en Educación de la BUAP.

la de educación media superior y superior, cuando muchas instituciones evidenciaron descensos en el desempeño intelectual de los estudiantes. Como consecuencia se plantearon estudios para la detección de las dificultades que los estudiantes presentaron en los aprendizajes para resolver problemas y tomar decisiones. Así surgieron nuevas propuestas de enseñanza haciendo énfasis en el diagnóstico de necesidades y en la aplicación de estrategias para propiciar el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias comunicativas (SÁNCHEZ M. 2002: 2).

En el devenir histórico del ser humano se ha trabajado sobre la importancia de los temas que giran en torno a la Educación, enfocados específicamente en la enseñanza y el aprendizaje. Diferentes enfoques y teorías han surgido y en todos ellos hay una constante importancia por desarrollar las competencias comunicativas que enfatizan en el desarrollo del dominio verbal en los estudiantes, para hacer frente a la «acumulación de conocimientos en todas las áreas del saber, la incesante revolución tecnológica que lo acompaña y la creación de nuevos enfoques, en un contexto decreciente y cada vez más complejas necesidades» (ESTÉVEZ E. 2005: 19).

Históricamente la importancia de estas competencias verbales fueron aspecto de atención con los clásicos, específicamente con la escuela de los sofistas, quienes buscaban preparar al individuo en el arte de la retórica y la oratoria, esta preparación residía ante todo en una aptitud juiciosa de pronunciar palabras decisivas y bien fundamentadas; pero no sólo era el propósito de hablar bien y convencer al público, sino el de solucionar problemas, ya que estos individuos se convertirían en el verdadero timón al formar parte del estado (JAEGER W. 1978).

Al igual que los clásicos en la actualidad se busca formar individuos que analicen, que construyan su propio aprendizaje, y a través de un conjunto de dominios cognitivos optimicen su proceso de razonamiento. Se pretende no sólo que los estudiantes en Educación Media Superior se apropien de aquellos conocimientos y capacidades que les permitan participar en las prácticas sociales de una determinada cultura, o de su propia cultura, sino también que lo hagan de una manera creativa y crítica, donde el pensamiento se concibe como: «el proceso intelectualmente disciplinado que hace a una persona experta en ello, conceptualizando, aplicando, analizando, sintetizando y/o evaluando la información procedente de la observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía para opinar y actuar» (LÓPEZ B. 2000: 17).

En el siglo XVII con Comenio, en la Escuela Tradicional el desarrollo de habilidades verbales mostró un giro, pues en esta etapa sólo se buscaba que el estudiante fuera memorístico y repetitivo a través de los ejemplos de sus maestros. La tarea del maestro era la base y condición del éxito de la educación, a él le correspondía organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, trazando el camino para orientar a sus alumnos. La mejor forma de preparar al niño para la vida, según la filosofía de la escuela tradicional, era formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidades de atención y de esfuerzo. La Escuela Nueva surge como reacción a la escuela tradicional y su objetivo es preparar al alumno para el triunfo, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales artísticos y sociales propios del estudiante (PALACIOS J. 1995). Si bien en las instituciones se busca trabajar de manera creativa en la cual el estudiante descubra y conozca por sí mismo, no podemos negar que en la actividad docente aún se presenta una postura tradicional e impositiva, porque el

estudiante no ha desarrollado sus competencias de dominio verbal y esto le impide tener una comunicación eficaz que le permita interactuar con el maestro, porque no es suficiente que el docente actúe como «transmisor de conocimientos [...] sino que tiene que mediar el encuentro de sus alumnos con el conocimiento [...] proporcionándoles una ayuda ajustada y pertinente a su nivel de competencia» (DÍAZ F. 1999: 11).

Hay varios autores que han reflexionado sobre de los dispositivos que permiten al individuo la adquisición del lenguaje como delimitación esencial para el desarrollo e integración en un espacio social. Los conductistas explicaban que la adquisición del lenguaje se da por medio de principios no cognitivos como la asociación, la imitación y el refuerzo, por lo que esta teoría recurre a la adquisición de conocimientos memorísticos. En el trabajo docente se puede percibir que un porcentaje importante de estudiantes adoptan esta técnica de estudio, la cual no les favorece en ningún sentido debido a que lo que estudian y aprenden es efímero, sólo permanece en su memoria a corto plazo. Y esto sucede porque el aprendizaje de los contenidos no lo hacen significativo, al no realizar una lectura crítica y utilizar diferentes técnicas de estudio que los lleven a niveles de comprensión más óptimos.

Desde el punto de vista cognitivista de Piaget el lenguaje representa una de las diversas funciones simbólicas siendo un producto de los procesos mentales (percepción, memoria, aprendizaje) implicados en el conocimiento; esta teoría busca provocar cambios cognitivos de manera deliberada y estable. Concibe al estudiante como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Su objetivo es que el alumno atribuya un significado a lo ya aprendido, es decir que el vínculo

que se establezca entre el alumno y el conocimiento sea sustantivo y no arbitrario. De acuerdo con Piaget: «el papel de la acción en el lenguaje es fundamental pues la característica esencial del pensamiento es ser operativo, o sea, prolongar la acción interiorizándola» (GADOTTI M. 1998: 163).

La teoría del cognoscitismo promueve el desarrollo de competencias del pensamiento y de dominio verbal, porque esta teoría ve a la educación como un proceso sociocultural, mediante el cual el estudiante adquiere saberes y contenidos valorados culturalmente; de la misma manera el aprendizaje es un proceso activo, en el cual se construye, modifica, enriquece y diversifican los esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares a partir del significado y el sentido que se le atribuyen a los contenidos y al propio hecho de entenderlos. Para el cognitivismo «la actividad del que aprende se convierte en objeto relevante en la medida en que se interpreta el aprendizaje como un conjunto de acciones internas puestas por el aprendiz y encaminadas a dar a los estímulos nuevos significados» (BERNAD J. 2000: 21).

El enfoque pragmático hace énfasis en la perspicacia de los fenómenos lingüísticos en cuanto actos comunicativos; siendo el uso de lenguaje una de las dimensiones más relevantes para comprender la adquisición y desarrollo comunicativo de los humanos; en general se concluye que la tarea del estudiante es aprender como determinar su comunidad lingüística, que se puede utilizar el lenguaje en tanto instrumento de comunicación cambiando de objeto de estudio desde las palabras a frases, a los actos de ilocución (actos que se realizan diciendo algo de diferente manera) de los alumnos. Este desarrollo de lenguaje involucra un complejo interjuego de emergencia de habilidades socio-afectivas, comunicativas, cognitivas y lingüísticas.

No basta el mero conocimiento del idioma para lograr una comunicación con éxito. Incluso, para entender de manera precisa las interacciones verbales, es necesario tomar en cuenta elementos extralingüísticos del evento comunicativo que hasta hace muy poco no eran importantes para los investigadores del lenguaje. Hoy en día, para estudiar dichas características contextuales, se recurre a la pragmática:

«[...] no es un nivel más de la descripción lingüística –comparable a la sintaxis o a la semántica–, ni una disciplina global que abarca todos los niveles y los supera; la pragmática es una perspectiva diferente desde la que se contemplan los fenómenos, una perspectiva que parte de los datos ofrecidos por la gramática y toma luego en consideración los elementos extralingüísticos que condicionan el uso efectivo del lenguaje» (ESCANDELL M. 1996: 10).

A partir de los años ochenta, el enfoque comunicativo se concibe como la sucesión de una serie de propuestas que, en mayor o menor medida, han intentado traducir a la práctica docente las distintas teorías, investigaciones y modelos que tanto las ciencias del lenguaje como la Psicolingüística han ido desarrollando en todo momento, siempre con el objetivo de lograr el desarrollo de la competencia comunicativa. El enfoque comunicativo se define como:

«un conjunto de competencias lingüísticas y pragmáticas relacionadas con la comunicación humana, referida a los conocimientos lingüísticos, sociales y culturales necesarios para que se lleve a cabo una comunicación adecuada en el marco de situaciones reales, este enfoque está constituido

por las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, leer, hablar, y escribir, y se complementa con reflexiones sobre aspectos formales de la lengua» (MAQUEO A. 2006: 166).

De los dos enfoques mencionados anteriormente se identifica lo importante que son en el desarrollo del individuo en general, porque no sólo se remite a un ámbito educativo sino en un contexto amplio y diverso; por lo que su importancia radica en el desempeño diario del individuo sea el contexto en el que se encuentre, social, cultural, laboral o bien educativo en el caso de los estudiantes; y este buen desempeño se logrará con el desarrollo de competencias lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), así como habilidades del pensamiento.

De acuerdo al contexto de las competencias comunicativas se tiene que en la década de los ochenta en América Latina se gesta una iniciativa dirigida a estimular el desarrollo intelectual de la población en general sin distinción de edad, nivel educativo o área de trabajo, el propósito era estimular el desarrollo de las habilidades verbales de las personas y propiciar la aplicación de dichas habilidades en el aprendizaje, la solución de problemas y la toma de decisiones en variedad de situaciones y ambientes.

Hacia 1983, en México el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey implantó el programa desarrollo de habilidades para favorecer la acción comunicativa con el que se pretendía promover la lectura analítica, crítica y profunda:

«la aplicación de este modelo introdujo cambios en la enseñanza de la memorización al procesamiento de la información, estimulando el desarrollo de las

habilidades de un razonamiento lógico, crítico y creativo; así como, la transferencia de estas habilidades al aprendizaje y a la vida» (SÁNCHEZ M. 2002: 3).

En años recientes el sistema educativo mexicano ha puesto énfasis en el desarrollo de las competencias de dominio verbal, se invierte tiempo y esfuerzo en el desarrollo de las facultades intelectuales que permitan guiar el aprendizaje significativo y autónomo de las personas y la aplicación de estrategias que ayuden a comprender y explorar el progreso e impacto sobre el rendimiento académico del estudiante en el bachillerato.

Y para efectos de esta investigación corresponde la revisión de la teoría del constructivismo, como referente que ha hecho importantes contribuciones a la práctica de la enseñanza refiriéndose al aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento. También se revisa el enfoque comunicativo como la tendencia en la cual se desarrollan las competencias básicas en cuanto al dominio verbal, pues se tiene que antes de este enfoque se abordaba el lenguaje en un aspecto sintáctico y morfológico dejando de lado la importancia de la comprensión.

Constructivismo y su relación con las competencias comunicativas

Mucho se ha dicho que la concepción constructivista no es considerada como tal, sino más bien es un conjunto articulado de principios desde donde es posible: diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza, porque se parte «del hecho obvio de que la escuela hace

accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal» (SOLÉ I. 2000: 15). La teoría constructivista del aprendizaje considera que la construcción del conocimiento es una actividad personal en donde la selección, interpretación y organización de los datos percibidos varía dependiendo del conocimiento previo que posea cada individuo. El objetivo del constructivismo es que los estudiantes generen sus conocimientos en vez de reproducirlos como se trabajaba en la escuela tradicional. Para ello los docentes deben brindarles información y guiar en el proceso a través de actividades de experimentación y análisis; así como desde su bagaje cultural particular, le atribuirá un significado y podrá entonces hacer que el aprendizaje sea significativo y funcional en su desempeño profesional.

Esto permite al estudiante responder sus preguntas y generar sus propios significados basándose en sus experiencias, actitudes y habilidades (COLL C. 2000). A la fecha se tiene que el Sistema Educativo Mexicano (SEM) se ha centrado en la enseñanza del contenido a través de asignaturas por áreas, dejando de lado la instrucción de procesos de abstracción o desarrollo de competencias de razonamiento que son necesarias para comprender los contenidos de las materias científicas que se pretende enseñar (PAVÓN S. 1997). Desde el constructivismo se comprende que el estudiante de bachillerato aprende a través de la interacción con el objeto de conocimiento de la discusión sobre sus hallazgos con sus pares y con su maestro y no a través de recibir información dosificada sobre el conocimiento constituido, como lo ha supuesto la enseñanza tradicional.

A partir de la teoría del aprendizaje constructivista el profesor puede ambientar una serie de escenarios en el aula que le permiten al estudiante de bachillerato establecer un diálogo con el conocimiento. Se pretende que reconozcan que el

razonamiento verbal es un espacio de conocimiento, susceptible de ser experimentado y cuestionado. En todo caso las representaciones y procedimientos convencionales deben su importancia al haber mostrado su eficacia en los procedimientos de resolución que el estudiante de bachillerato espontáneamente elabora si se le permite hacerlo (FUENLABRADA I. 2001).

El constructivismo ha sido el fundamento del Bachillerato General Oficial del Estado de Puebla desde el 2001, y por tanto las competencias de dominio verbal a desarrollar en el estudiante deben sustentarse en las corrientes filosóficas de Bruner, Vygotsky y Ausubel cuyas propuestas teóricas resultan ser las bases del aprendizaje donde el estudiante se visualiza como el centro del proceso, porque él va a construir sus conocimientos, va a desarrollar sus competencias básicas y asumir así las actitudes crítica y creativa. Con el constructivismo el estudiante aborda recursos prácticos y mentales, que utiliza con base en ciertos criterios que permitan construir versiones razonables y con sentido, cuando trata de resolver problemas sobre su relación con los objetos, fenómenos, pasajes, hechos y acontecimientos que lo involucran en su existir cotidiano (GÓMEZ E. 2011: 4).

En la teoría constructivista se integran grandes y diversas aportaciones en su conjunto; sin embargo, en esta investigación sólo se expone a Lev Semionovich Vigotski y su constructivismo socio-cultural, David Paul Ausubel y el aprendizaje significativo, así como, a Jerome Bruner y su aprendizaje por descubrimiento, todas en alineación con el enfoque comunicativo.

La primera concepción corresponde al enfoque teórico de Vygotsky para quien el proceso de aprendizaje se da por reestructuración, al que se le denomina “aprendizaje efectivo”, y en el que se percibe que el sujeto de aprendizaje no sólo recibe la

información y la organiza de acuerdo a su correspondencia, sino que la transforma, al imprimirle un significado y una interpretación que genera cambios en la misma realidad (GARZA R. 2000: 52). 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 conocimiento como un sistema y los conceptos como parte de él.

Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) es considerado el precursor del constructivismo social. A partir de él se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje. Algunas de ellas amplían o modifican algunos de sus postulados, pero la esencia del enfoque constructivista social permanece. Lo fundamental del enfoque de Vygotsky consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vygotsky el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico, como lo considera primordialmente Piaget (VYGOTSKY L. 1985).

El constructivismo social expone que el ambiente de aprendizaje más óptimo es aquel donde existe una interacción dinámica entre los instructores, los alumnos y las actividades que proveen oportunidades para los alumnos de crear su propia verdad, gracias a la interacción con los otros. Esta teoría, por lo tanto, enfatiza la importancia de la cultura y el contexto para el entendimiento de lo que está sucediendo en la sociedad y para construir conocimiento basado en este entendimiento, con el fin de desarrollar en los alumnos la predisposición a actuar de manera creativa. Se establece que «el pensamiento no es lo

prioritario, aunque sea en forma de acción, sino que lo prioritario es la naturaleza social y externa del pensamiento, procedente del habla o lenguaje interiorizado» (GARCÍA J. 1998: 165).

El objetivo de la enseñanza y el aprendizaje en el constructivismo socio-cultural ha de ser la producción de textos eficaces, es decir, que cumplan su propósito y se adecuen a la audiencia y al contexto. Se trata, también, de que los alumnos pasen de un modelo de decir el conocimiento, memorizarlo, a otro de transformar el conocimiento, en el que se llegue a dominar la lengua escrita como un medio de evolución y de actuación sobre el conocimiento y la experiencia; si se logra este objetivo permitirá al estudiante hacerse de nuevos conocimientos y acomodarlos a los previos, lo cual llevará a la reflexión de su aprendizaje, y logrará de esta manera que los alumnos se apropien de aquellos conocimientos y capacidades que les permitan participar en las prácticas sociales de una determinada cultura y en su propia cultura, sino también que lo hagan de una manera creativa y crítica. Con todo esto se favorecerá la colaboración y la indagación y se promocionará la reflexión y el espíritu crítico. Un punto crucial en la teoría de Vygotsky es «el uso del lenguaje, no sólo para comunicarse con los demás, sino para planear, guiar y supervisar sus propias actividades» (ESCAMILLA J. 2000: 57).

La segunda concepción constructivista que sustenta el desarrollo de las competencias comunicativas de dominio verbal en los estudiantes de bachillerato es el “aprendizaje por descubrimiento” de Bruner, donde se tiene que el aprendizaje se da a través de procesos por hallazgos fundamentándose en el razonamiento inductivo, estableciendo para el estudiante una participación activa (GARZA R. 2000: 52). Delimitando entonces la concepción de Bruner como uno de los ejes que sustenta el

desarrollo de las competencias comunicativas con énfasis en los dominios verbales, resulta que los profesores deben encargarse de organizar las estructuras instruccionales que permitan a los estudiantes en el bachillerato descubrir el conocimiento, formular hipótesis y establecer generalizaciones.

La tercera concepción pertenece al aprendizaje significativo de Ausubel, que se define 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 (MOREIRA M. 2000: 11). La teoría del aprendizaje significativo hace énfasis en el aprendizaje de los conceptos y sugiere que los individuos aprendan significativamente al construir sus conocimientos sobre la base de lo que ellos realmente conocen, a la vez que enfatiza la naturaleza y beneficios del aprendizaje significativo en contraposición con el aprendizaje memorístico (NOVAK J. 1991).

El aprendizaje significativo implica la incorporación sustantiva de nuevas ideas y proposiciones verbales, dentro de una estructura cognitiva ya existente y para que ocurra es necesario que las ideas sean potenciales con el propósito de que el aprendiz adquiera conceptos relevantes. Además, es necesario que el sujeto que aprende sea capaz de relacionar de manera consciente los nuevos significados con aspectos relevantes de su estructura cognitiva. En este sentido, Novak (1991) concuerda con Ausubel en cuanto a que el componente de mayor predominio en el aprendizaje es lo que el individuo conoce previamente, de manera que el reto del docente consiste en determinar aquello que realmente conoce un estudiante para promover la construcción de nuevos conocimientos. Para Ausubel, un aprendizaje es significativo cuando «puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la

letra) con lo que el alumno ya sabe [...] es significativo cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores» (POZO J. 2003: 210).

La adquisición del aprendizaje significativo se enlaza con las habilidades de los estudiantes para resolver problemas nuevos, como tarea compleja que incluye una situación reto e involucra actividades como: la comprensión del lenguaje utilizado; la interpretación de la información que se ofrece y del objetivo que se persigue; la comprensión de los conceptos involucrados. Parece lógico pensar que un proceso exitoso para resolver problemas comience por comprender e interpretar el significado de la información ofrecida en el planteamiento.

Por esto se considera al lenguaje como uno de los principales factores que afectan potencialmente la ejecución de la tarea y se ha enfatizado sobre la importancia del razonamiento verbal como resultado de sus experiencias. Diversas investigaciones han demostrado que, en efecto, el aprendizaje y la resolución de problemas se ven afectados por el sistema deficitario de símbolos que se produce cuando existe un razonamiento verbal insuficiente, por lo que es importante que el estudiante cuente con un dominio de contenidos o aspectos semánticos del lenguaje, representados en «el conocimiento de los objetos, sea de objetos particulares o clases de objetos; las relaciones entre los objetos, sean reflexivas o de un objeto consigo mismo; y las relaciones entre eventos como el tiempo y la causalidad, o el tiempo, el modo o el conocimiento» (GARCÍA J. 1998: 174).

Por tanto el papel del profesor que imparte Taller de Lectura y Redacción en el bachillerato es el de organizador al presentar a los estudiantes los contenidos semánticos y procedimentales, así como un relevante número de ejemplos, a

fin de que los estudiantes apliquen el conocimiento en la solución de problemas.

En síntesis se debe promover de acuerdo a las consideraciones teóricas en el Bachillerato General, la apertura formativa de cuadros de profesores que abarquen los planos: conceptual, reflexivo y práctico y que, por tanto, generen en los estudiantes el aprendizaje por descubrimiento, efectivo (socio-cultural) y significativo de las competencias comunicativas para desarrollar los niveles de dominio verbal, garantizando así que la función central del docente sea la de orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia, de tal forma que asumiendo el rol de profesores constructivos y reflexivos hagan aportes relevantes para la solución de los problemas. El docente de Taller de Lectura y Redacción del Bachillerato General debe reflexionar sobre su papel en la promoción del aprendizaje, donde no basta su actuación como promotor del conocimiento o facilitador del aprendizaje, sino como mediador entre el encuentro de sus alumnos con el conocimiento, en el sentido de orientar y guiar la actividad constructiva de los estudiantes, proporcionándoles una ayuda ajustada y pertinente a su nivel de competencia lingüística.

El enfoque comunicativo y el desarrollo de las competencias

Durante mucho tiempo el propósito de estudiar la lengua giraba en torno a su conocimiento, lo primordial era el aprendizaje de la gramática, estudio de las reglas y principios que regulan el uso de las lenguas y la organización de las palabras dentro de una oración, como la fonética (el estudio de los sonidos físicos del discurso humano), la morfosintaxis (conjunto de elementos y reglas que permiten construir oraciones con sentido), ortografía

y léxico y las actividades que en ella se desarrollaban eran cognitivas, prevalecía el análisis morfosintáctico, la conjugación verbal y todo lo que fuera en cuanto a su estructura y categorías.

Tener el conocimiento de la lengua no implica dominar su uso, es decir no basta con saber cada una de las categorías gramaticales o manejar el sistema de reglas lingüísticas o escribir con corrección ortográfica; el manejo de la lengua va más allá, ya que cada vez que se emite o recibe un mensaje oral o escrito se está realizando un acto de habla.

Es por ello que actualmente el enfoque en cuanto al estudio de la lengua se ha ido transformando; a partir de las últimas décadas del siglo pasado se ha incrementado el interés por trabajar en la lengua y en lo que se consigue al utilizarla; viéndola como un instrumento que tiene múltiples usos. De ahí surge el concepto de competencia o enfoque comunicativo, el cual dice que para poder usar el lenguaje con propiedad no basta el conocimiento de la gramática, sino que debemos tomar en cuenta la situación que se presenta en cada ocasión.

La competencia comunicativa se comprende como un conjunto de dominios relacionados con la comunicación humana, referida a los conocimientos lingüísticos, sociales y culturales necesarios para que se lleve a cabo una comunicación adecuada en el marco de situaciones reales; es la base sobre la que se asienta el enfoque comunicativo funcional. El enfoque comunicativo se adopta oficialmente en España a fines de la década de los ochenta y a partir de ese momento se incrementa de manera notable la aportación de diversos estudiosos como Carlos Lomas, Amparo Tusón, Andrés Osoro, Isabel Solé y otros (MAQUEO A. 2006).

La competencia lingüística es sinónimo de competencia comunicativa y es lo que una persona es capaz de hacer con su

lengua, la competencia está conformada por cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir, y complementada con reflexiones sobre aspectos formales de la lengua.

El dominio verbal y su relación con el enfoque comunicativo

Uno de los retos en el siglo XXI por parte de los estudiantes es la continuación con los estudios de nivel superior y se observa que un gran porcentaje se quedan fuera al presentar el examen de admisión, la causa es el bajo desempeño que presentan en cuanto al manejo de las competencias de dominio verbal, como del razonamiento matemático. Se sabe que para aprender una tarea compleja como es el lenguaje, la comunicación y la redacción, no bastan conocimientos de gramática, sintaxis, fonética, fonología, etc., sino que implica el desarrollo de una serie de competencias, muy distintas, traducibles en contenidos que requieren diferentes clases de aprendizajes y técnicas didácticas y es el enfoque comunicativo el que hace énfasis en esta tarea y el que se centra en desarrollar cuatro habilidades básicas como son: escuchar, hablar, leer y escribir. Algunos necesitan un entrenamiento repetitivo (ortografía, gramática) y otros de un aprendizaje constructivo (retórica, hermenéutica; análisis, síntesis). En realidad, el lenguaje, la comunicación y la redacción es un sistema complejo de competencias diversas y requiere de competencias básicas de la expresión escrita, para una comunicación eficiente; como son: expresarse, transcribir, inventar, jugar con las palabras, describir, narrar, secuencializar, explicar, analizar, sintetizar, documentarse, definir, ordenar, resumir, exponer, relacionar, argumentar, confrontar, clasificar, defender, entre otras.

El enfoque comunicativo se trabaja con textos completos y no solamente con palabras, oraciones o fragmentos

entrecortados, ya que utiliza textos auténticos, no específicamente creados para la educación y tampoco excesivamente manipulados (reales). Este enfoque tiene como finalidad mejorar las capacidades del uso comprensivo y expresivo del alumno, porque se busca formar lectores y escritores, hablantes y oyentes competentes que funcionen con soltura en su entorno socio-cultural. Al trabajar el enfoque comunicativo se propicia el trabajo en pareja, o grupo, lo que permite organizar situaciones de comunicación, mediante ejercicios en clase que recrean situaciones reales, de manera que el proceso comunicativo se practica durante la realización de la actividad; pretende recuperar la noción de uso y se trabaja con una lengua real contextualizada, heterogénea, tanto la estándar como la que se usa en la calle.

De esta manera el enfoque comunicativo a través de sus dominios básicos (escuchar, hablar, leer y escribir) busca promover y desarrollar en el estudiante competencias verbales diversas o complejas, como son: 1) aplicar estrategias para la elaboración de textos o trabajos escolares, mediante la comprensión de lectura; 2) utilizar la relación lógica de semejanza que se establece entre dos términos o palabras, mediante ejercicios de analogías; 3) reflexionar lógicamente y coherentemente estableciendo relaciones entre los componentes de una oración al solucionar ejercicios de completar oraciones.

Las competencias comunicativas en Educación Media Superior tienen como propósito asegurar la adquisición o enriquecimiento de un léxico nuevo, por medio de la ejercitación de los dominios basados en el uso de sinónimos, antónimos, campo semántico, completar oraciones, la comprensión lectora y las analogías, la finalidad es que los estudiantes aprendan nuevos saberes que deben relacionar con su vida cotidiana. Los aspectos críticos que caracterizan a las competencias comunicativas para

el dominio verbal en el bachillerato presentan los siguientes referentes conceptuales:

Sinónimos: De igual significado, consiste en utilizar palabras o expresiones que, a pesar de ser diferentes, tienen la misma idea fundamental. Son palabras que, de acuerdo con un aspecto específico, tienen significados semejantes y pertenecen a la misma categoría gramatical. Si dos palabras son sinónimas, una de ellas puede ser sustituida por la otra en una oración y ésta significará casi lo mismo. Los sinónimos son parte fundamental en el vocabulario del estudiante, pues mediante su uso se evitará la pobreza del lenguaje y dará realce a la expresión oral o escrita.

Antónimos: Son los vocablos diametralmente opuestos entre sí y se conciben como los rasgos de oposición en las palabras, por lo tanto, se deben considerar las posibilidades expresivas de un vocablo. Cada palabra encierra una gran cantidad de información y es necesario analizarla para que pueda ser utilizada en determinados contextos. Tienen que ver con el nivel léxico del lenguaje y el dominio que el estudiante maneje, es decir, la aplicación de palabras que ha incorporado a su competencia lingüística durante el transcurso de su vida.

Campo semántico: Un campo semántico es un conjunto de palabras o elementos significantes con significados relacionados, debido a que comparten un núcleo de significación o rasgo semántico (sema) común y se diferencian por otra serie de rasgos semánticos distinguidores. Un campo semántico estaría constituido por un grupo de palabras que están relacionadas por su significado, compartiendo ciertas características comunes o referenciales. Al igual que los sinónimos y antónimos el campo semántico tiene que ver con el significado de las palabras.

Completar oraciones: Se define como la acción de identificar palabras o frases que mejor completen el significado lógico de una oración, esto es, estableciendo relaciones entre los constituyentes de la oración y la importancia del dominio léxico que el estudiante maneje. En ejercicios correspondientes a esta temática, se presenta a los estudiantes una serie de oraciones, las cuales tienen uno o dos espacios en blanco lo cual indica que algo se ha omitido. Después de la oración se presentan cinco opciones de respuestas para escoger la que mejor complete el sentido del enunciado, en algunos reactivos es necesario que los estudiantes escojan aquellas palabras que tienen sentido lógico, coherencia, concordancia; palabras que unen ideas similares, ideas opuestas o contrastes, palabras que expresan la relación causa y efecto o palabras que plantean una idea como condición de otra. En otros, la solución depende del dominio léxico que el estudiante presenta.

La Comprensión Lectora: Es la interpretación y selección de un mensaje que se ha recibido por escrito. La lectura permite entrar en contacto con otras maneras de ver la vida, de comprender el fenómeno de la producción de desarrollo, la vida económica o la política de un pueblo o nación, así mismo permite la comprensión y la interpretación, si los docentes fomentan la lectura en los estudiantes les otorgarán múltiples beneficios como: la adquisición de la mayoría de los conocimientos, aumento de su nivel cultural, y asunción de la sensibilidad proporcionándole diversas emociones. La comprensión de lectura se concibe como el proceso en el que se presenta la idea general para reconocer las diversas formas que hay en el sistema de la lengua, que permite expresar o interpretar una idea; porque al realizarse la lectura deben establecerse relaciones o asociaciones con experiencias vividas. Metodológicamente para desarrollar competencias comunicativas se propone leer con rapidez, precisión y distinguir

entre las ideas principales y secundarias (reconociendo estas acciones como competencias básicas), cuestionando el qué, cómo, cuándo, por qué, del tema a tratar, para que de ésta manera se pueda entender la intención del autor.

Analogías: Se definen como las relaciones entre un par de palabras, los ejercicios de analogías verbales consisten en determinar qué tipo de relación se establece entre un par de palabras dado y enseguida encontrar, entre una serie de opciones, aquel par de palabras que presente una relación similar o paralela al par inicial. Cuestionan la relación que existe entre un par de palabras que constituye una premisa, con opciones, para que se escoja la que exprese la misma relación. En los ejercicios de analogías se presenta a los estudiantes un par de palabras que tienen relación entre sí y se les pide seleccionar la opción que mejor establezca la misma relación, es decir, aquel par de palabras que muestre la misma relación o semejanza, con el par de palabras inicial. En estos ejercicios es importante recordar que no se están buscando o identificando palabras similares u opuestas o con el mismo significado de la premisa, sino encontrar el par de palabras que establezca la misma relación. La escuela en general, en particular el área de lenguaje y comunicación deben beneficiar la adquisición y el desarrollo de las competencias comunicativas de alumnos y alumnas; el salón de clase debe ser la zona, el lugar de creación y recepción de textos de diversa cualidad e intención en el que se atienda tanto a mejorar, en la medida que sea posible, sus capacidades expresivas y comprensivas como a asistir su reflexión en torno a los atributos formales, semánticos y pragmáticos implicados en los usos verbales y no verbales de los estudiantes.

Definiendo las competencias comunicativas

La competencia es una capacidad que todo individuo puede desarrollar por medio de un conjunto de procedimientos que pueden ser analizados en forma consciente, lo que permitirá autoevaluar el desempeño cognitivo con el fin de introducir las modificaciones pertinentes, también puede ser una facultad de aplicar el conocimiento procedimental y puede referirse a la aplicación directa del proceso o a la evaluación y mejora de lo que se piensa y se hace. Definir un concepto conlleva a la observación directa e indirecta de distintos ejemplares pertenecientes a la clase que se desea definir, luego la comparación de los ejemplos previamente observados, la identificación de las características esenciales que definen la categoría conceptual correspondiente y finalmente la observación de contraejemplos para discriminar el concepto de otros que se diferencien en al menos una característica.

Desarrollar la competencia comunicativa implica la superación de la siguiente secuencia de etapas: 1) conocimiento y comprensión de la operación mental que define el proceso; 2) concientización de los pasos que conforman la definición operacional del proceso; 3) aplicación transferencia del proceso a variedad de situaciones y contextos; 4) generalización de la aplicación del procedimiento; y 5) evaluación y mejora continua del procedimiento (SÁNCHEZ M. 2002).

Las competencias comunicativas y sus niveles de dominio verbal, se definen como el proceso en el que se aplican saberes de tipo intelectual para la comprensión, solución de problemas y toma de decisiones que conllevan a la organización del pensamiento y al desarrollo del razonamiento para valorar lo que esté ocurriendo con determinado fenómeno. Por tanto las competencias comunicativas de dominio verbal se conciben

como: «la aplicación precisa de los procesos que permiten adquirir nuevos conocimientos, administrar el aprendizaje y verificar el progreso intelectual» (SÁNCHEZ M. 1998), atribuyéndole a la competencia un papel importante y necesario, porque se ha encontrado que muchas de las dificultades del aprendizaje son originadas por la falta de herramientas intelectuales para procesar información, lo cual repercute en el desarrollo de esquemas que faciliten el almacenamiento, la recuperación y el uso adecuado de los conocimientos.

Uno de los elementos que caracterizan a las competencias comunicativas de dominio verbal es que éstas se centran en el aprendizaje, por ello cuando el estudiante lee un texto debe elaborar ideas que deriven de su conocimiento previo generando una actitud consciente y crítica que lo lleve a saber más. Cuando el alumno recurre a su experiencia incorpora conocimiento y acción que derivan en la demostración de su capacidad de razonamiento, autoaprendizaje, pensamiento crítico, solución de problemas y aprender a aplicar lo aprendido, sustentados en los «aprendizajes efectivos y significativos» (TORRES R. 1998: 65).

Otro de los elementos que caracterizan a las competencias verbales, es el que se basa en la explicación de que el pensamiento se da en un contexto histórico-cultural, determinado por la dimensión social del aprendizaje, por ello, se debe ofrecer a los alumnos independientemente de sus debilidades o fortalezas, «la posibilidad de desarrollar de forma efectiva y significativa sus competencias de pensamiento, de metacognición y autorregulación, mismas que le permitirán la autonomía cognitiva y afectiva que le llevará a aprender a lo largo de toda su vida» (LOZANO L. 2003), se trata de darle la oportunidad al estudiante, para que confronte puntos de vista y maneras de hacer las cosas.

Para definir las competencias comunicativas de dominio verbal en esta investigación se reconocen como: la capacidad que tiene el estudiante para comprender, reflexionar, analizar y resolver problemas que se le presenten en diversos ámbitos; mediante el uso adecuado de la lengua en el que demuestre su dominio del léxico, establezca relaciones y utilice su lógica, coherencia y concordancia ante diferentes situaciones reales.

Consideraciones finales

La educación en los Bachilleratos Generales requiere alcanzar las competencias básicas en los estudiantes, porque adquieren un papel protagónico en las sociedades contemporáneas, resultando necesario que el discurso educativo se adapte a este tipo de procesos, si se tiene presente que la educación ha sido concebida como la base que permita el avance hacia el progreso de los individuos, sociedades y naciones. Se visualizan cambios en los individuos a partir de su necesidad por mejorar sus pautas de comunicación, elevar su autoestima, acceder a cierta flexibilidad y superar una inveterada timidez, que lleven a los cambios que podemos llamar desarrollo y asegurar que éste depende más de la interacción y de la participación de la persona en la construcción de su circunstancia, que de la información documentada que haya leído acerca de ella (BARRÓN C. 2002: 49).

Por ello, el proceso educativo se aborda bajo una perspectiva visionaria que permita a sus actores participantes tomar conciencia y reflexionar sobre el papel del “saber”, el cual es útil para producir, y las competencias –principalmente las de carácter comunicativo– deben ser multifuncionales a fin de lograr en los estudiantes su capacidad para resolver problemas a partir de detectar, manejar y combinar información y tecnología,

las cuales puedan ser aplicadas a la realidad mediata (BARRÓN C. 2002: 26).

En el caso de los estudiantes de Bachillerato General se debe optar en el área de Lenguaje y Comunicación por el desarrollo de competencias de carácter cognoscitivo y técnicas específicas, que queden plasmadas en el manejo de dominios verbales básicos relacionados con la lectura, la escritura, el lenguaje, la lógica y el razonamiento.

Se ha hecho una reseña sobre la forma en cómo debe definirse en general el concepto de competencias comunicativas con énfasis en los dominios verbales, así como los aspectos más importantes que se deben considerar para su promoción en los estudiantes. Teóricamente el perfil del estudiante de Bachillerato General se puede caracterizar porque presentan dificultades de abstracción y comprensión de conceptos, tendencia a mecanizar y memorizar a corto plazo contenidos en general y tendencia a ser heterónimo, al presentar una alta dependencia educativa hacia el profesor.

Es fundamental atender el perfil de competencia verbal del estudiante de bachillerato que contribuyan al ideal de la educación de aprender a aprender, aprender a desaprender y aprender a reaprender, así como, un aprendizaje considerado como desarrollo intelectual, por lo que es necesario la implementación de instrumentos y programas integrales que permitan subsanar las deficiencias encontradas y tengan como objetivo primordial fortalecer las competencias básicas de razonamiento del estudiante. En el presente capítulo se abordaron los aspectos que deben observarse sobre las competencias comunicativas en los estudiantes de bachillerato, atendiendo a sus definiciones más importantes en torno a cómo debe conceptualizarse, asimismo, se estableció una relación entre

las competencias de dominio verbal con la concepción constructivista y el enfoque comunicativo.

Bibliografía

- BARRÓN Concepción, 2002, *La educación basada en competencias en el marco de los procesos de Globalización*, En A. Valles (Coord.), *Formación en Competencias y Certificación Profesional*, CESU-UNAM, México, pp. 105-139.
- BERNAD Juan Antonio, 2000, *Modelo cognitivo de evaluación educativa*, Narcea, Madrid.
- COLL César, et al., 2000, *El constructivismo en el aula*, Graó, Barcelona.
- DÍAZ Frida, 1999, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Mc Graw Hill, México.
- ESCAMILLA José, 2000, *Selección y uso de la tecnología educativa*, Trillas, México.
- ESCANDELL María Victoria, 1996, *Introducción a la pragmática*, Ariel, Barcelona.
- ESTÉVEZ Ety Hadydeé. 2005, *Enseñar a aprender: estrategias cognitiva*, Paidós, Barcelona.
- FUENLABRADA Irma, 2001, *La numerosidad de las colecciones y los números como signos que la representan*, “Consejo Mexicano de Investigación Educativa”, vol. 6 no. 1, pp. 1-11.
- GADOTTI Moacir, 1998, *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo XXI, México.
- GARCÍA Jesús Nicasio, 1998, *Manual de dificultades del aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura, y matemáticas*, Narcea, Madrid.

- GARZA Rosa María, 2000, *Aprender cómo Aprender*, Trillas, México.
- GÓMEZ Edgar, 2011, *Evaluación de habilidades docentes en estudiantes practicantes de la licenciatura en Historia*, “Consejo Mexicano de Investigación Educativa”, vol. 11 no. 1, pp.1-10.
- JAEGER Werner, 1978, *Los Sofistas, Paidea*, Fondo de Cultura Económica, México.
- LÓPEZ Blanca Silvia, 2000, *Pensamientos crítico y creativo*, Trilla, México.
- LOZANO Lucero, 2003, *Didáctica de la Lengua Española y de la Literatura*, Libris, México.
- MAQUEO Ana María, 2006, *Lengua, aprendizaje y enseñanza: El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*, UNAM-Limusa, México.
- MOREIRA Marco Antonio, 2000, *Aprendizaje Significativo. Teoría y Práctica*, Aprendizaje Visor, Madrid.
- NOVAK Joseph Donald, 1991, *Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender: La opinión de un profesor-investigador*, “Enseñanza de las Ciencias”, vol. 9 no. 3, pp. 215-228.
- PALACIOS Jesús, 1995, *La cuestión escolar*, Fontamara, México.
- PAVÓN Susana. et al. 1997, *Efectos diferenciales de la disciplina cursada por estudiantes universitarios en habilidades de razonamiento*, “Revista Latinoamericana de estudios educativos”, vol. 27 no. 1, pp. 33-60.
- POZO Juan Ignacio, 2003, *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Morata, Madrid.

- SÁNCHEZ Margarita, 1998, *Desarrollo del Pensamiento*, Trillas, México.
- 2002, *La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades del pensamiento*, “Centro para Desarrollo e Investigaciones del Pensamiento”, vol. 4 no. 1, pp.1-11.
- SOLÉ Isabel, 2000, *Los profesores y la concepción constructivista*, En C. Coll (Coord.), *El constructivismo en el aula*, Graó, Barcelona, pp. 7-23.
- NOVAK Joseph Donald, 1991, *Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender: La opinión de un profesor-investigador*, “Enseñanza de las Ciencias”, vol. 9 no. 3, pp. 215-228.
- TORRES Rosa María, 1998, *Contenidos curriculares*, En *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*, SEP, Biblioteca del normalista, México, pp. 60-71.
- VYGOTSKY Lev Semionovich, 1985, *Pensamiento y lenguaje*, Pléyade, Buenos Aires.

Abordaje Teórico de la Competencia Comunicativa en el Inglés como Segunda Lengua en el nivel Superior

Luis Alfredo Mena Luna¹

María Yanet Gómez Bonilla²

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

El presente apartado muestra el abordaje teórico que da sustento a un proceso completo de investigación, en primera instancia se presenta la definición genérica de competencia y de su diferencia con la competencia comunicativa a fin de lograr la interpretación de cada uno de sus componentes. Dicha Competencia Comunicativa está sustentada a través del Constructivismo de diversos autores y de como se concibe en la adquisición del Inglés como segunda lengua en el nivel Superior.

En la práctica educativa, las cuatro habilidades básicas se dividen en destrezas productivas: hablar y escribir, y en habilidades receptivas: leer y escuchar. Aunque esta clasificación es aún válida, la concepción de lo que es receptivo o productivo ha cambiado. En el pasado, se creía que las habilidades receptivas no involucraban mayor esfuerzo y que la demanda cognitiva se presentaba casi en su totalidad al escribir y al hablar. Hoy se sabe que, aunque receptivas, tanto la comprensión de lectura como la comprensión auditiva requieren de una serie de procesos cognitivos sin los cuales la persona no podría dar sentido a lo que lee o escucha.

¹ Estudiante de la Maestría en Educación de la BUAP.

² Profesora investigadora de la Maestría en Educación de la BUAP.

El concepto genérico de Competencia

Primero que nada, el término competencia para designar aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente. Y desde entonces, el concepto de competencia se ha ido extendiendo de forma generalizada, de modo que hoy en día podemos encontrar una propuesta de desarrollo y formación profesional que no esté estructurada en torno a las competencias. Es así, como desde el mundo empresarial se habla de gestión por competencias, análisis de competencias, diseño de competencias y mucho más. Por lo que es importante llegar a una conceptualización inicial, que trate de ser genérica para después incrustarla en las distintas áreas y niveles del sector educativo.

En la lengua clásica, el latín, se entiende el concepto de competencia como la forma de *competens* que se refiere a ser capaz y en la forma de *competentia*, entendida como la capacidad y la permisión. Como se indica, ya en el siglo XVI, el concepto estaba reconocido en inglés, francés y holandés y, de la misma época, data el uso de las palabras *competence* y *competency*. (MULDER M. 2006: 6).

Para autores como Bogoya, «la persona competente es aquella que partiendo de sus conocimientos especializados realiza una actividad determinada de manera exitosa y coherente, conforme el contexto en el cual se desempeña, y ofrece soluciones variadas, novedosas y ajustadas a las condiciones dadas». (BOGOYA D. 2000: 17).

Por su parte, Lozano (2001) plantea que «es competente quien se desempeña efectivamente en un puesto de trabajo, se adapta a la cultura organizacional, está en capacidad de analizar lo que ocurre guiado por su experiencia y en previsión de los resultados». (LOZANO J. 2001: 25).

Para López, (2016), el término de Competencia debe analizarse bajo tres perspectivas que son: A) Histórica: Llegar a ser capaz de, tener la habilidad de conseguir algo, una cierta destreza, capacidad, permisión. B) Etimológica: Ir al encuentro una cosa de otra, responder, estar de acuerdo con, aspirar a algo,

ser adecuado y C) Semántica: Aptitud, idoneidad, quien conoce cierta ciencia o materia, experto en la cosa que expresa.

Las competencias que se desarrollan dentro de una persona se entienden como «formas de comportarse o pensar, que se generalizan a través de situaciones y perduran durante un periodo razonable de tiempo» y que muchas veces se ponen de manifiesto cuando los estudiantes se encuentran en su formación Universitaria. (SPENCER L. Y SPENCER M. 1993: 6).

La Competencia incluye los siguientes elementos o características:

- a) Motivos, que se refiere a las cosas que una persona piensa o quiere de forma consistente que produce acción.
- b) Rasgos, son las características físicas y respuestas consistentes a situaciones o información.
- c) Auto-concepto, refiere a las actitudes que una persona, sus valores y su autoimagen.
- d) Conocimientos, es la información que una persona posee sobre áreas de contenido específico.
- e) Habilidades, es la capacidad para desempeñar una tarea física o mental. Las habilidades mentales o cognitivas incluyen el pensamiento y el pensamiento conceptual.

Dichas ideas sobre el concepto de competencia, además de las características mencionadas hacen constar que una competencia necesita ser demostrada en una situación concreta, se es competente cuando se actúa ante una situación – problema de modo que la situación sea resuelta con eficacia.

¿Qué es la Competencia Educativa?

De acuerdo con los autores que se presentan en la siguiente tabla, el concepto de competencia involucra una serie de componentes y acciones que se movilizan dentro de la persona que las desarrolla o las posee. A medida que avanza el tiempo, las necesidades sociales, laborales y profesionales van adaptándose a ciertos patrones o modelos que desde las aulas se

están desarrollando fuertemente, lo que está determinado por el desarrollo integral de cada estudiante bajo estas características. Todas las Instituciones que están trabajando con el esquema de las Competencias, están envueltos en un proceso constante de aprendizaje que involucra, adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades y planteamiento de actitudes positivas tal y como lo establecen los siguientes autores y organismos Internacionales:

AUTOR(ES)	CONCEPTO DE COMPETENCIA
<i>Philippe Perrenoud. 1999</i>	“Facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos (conocimientos, habilidades, capacidades) para enfrentar con pertinencia situaciones diversas”
<i>Para la OCDE. 2017</i>	“se interpreta como un sistema más o menos especializado de capacidades, competencias y destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico”.
<i>Ángel Díaz Barriga. 2006</i>	“La Competencia supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad, y c) puestos en acción en una situación inédita”
<i>Cesar Coll. 2007</i>	“Es un conjunto de atributos que una persona posee y le permiten desarrollar acción efectiva un determinado ámbito”.
<i>Laura Frade. 2009</i>	“Es un conjunto de conocimientos que al ser utilizados mediante habilidades del pensamiento en distintas situaciones, generan diferentes destrezas en la resolución de los problemas de la vida y su transformación”
<i>Sergio Tobón, Julio Pimienta y Juan Antonio García</i>	“Entenderse desde un enfoque sistémico como actuaciones integrales para resolver problemas del contexto

Tabla 1. Elaboración propia

Distintas son las definiciones y concepciones de acuerdo a los autores sobre el concepto de competencia, ya que como podemos observar a lo largo de las últimas décadas se han ido dando a conocer a diversos niveles y contextos.

De acuerdo a lo anterior, se establecen las siguientes conclusiones para las competencias:

1. Las competencias integran conocimientos.
2. Las competencias enfatizan en el desarrollo de habilidades.
3. Las competencias promueven la adquisición de actitudes respetuosas y positivas ante situaciones complejas.

Por lo que, se ha insistido en que el concepto de *competencia* (educar para el desarrollo de competencias) corresponde a una visión nueva del proceso educativo —visión que ha pasado a orientar las grandes decisiones de la política educativa nacional mexicana, dirigidas al mejoramiento de la calidad de la educación—.

Las competencias académicas están asociadas con las condiciones básicas de aprendizaje escolar y comienzan a desarrollarse desde los primeros años de vida, orientadas por las instituciones de educación. Lo anterior se refuerza con los planteamientos ya descritos dentro de la tabla 1, ya que académicamente las competencias se describen como sistemas, enfoques y andamiajes que los estudiantes estructuran cognitivamente para obtener, comprender y potencializar sus saberes, aplicar sus habilidades y demostrar sus actitudes en el nivel superior.

¿Qué entendemos por Comunicación?

La comunicación es un elemento fundamental en la cotidianidad de todo individuo. El aprendizaje de la lengua, la apropiación del lenguaje y el ejercicio del habla pueden parecer tareas poco especializadas. Sin embargo, aprenderlas involucra esfuerzo, tiempo y, por qué no decirlo, muchas frustraciones.

La Comunicación es un proceso interactivo e interpersonal. Proceso, en cuanto se producen etapas, e interactivo e interpersonal, porque ocurre entre personas y está compuesto por elementos que interactúan constantemente.

A los componentes de la comunicación señalados anteriormente, hay que agregar los otros propuestos por Jakobson como son el canal, que viene a ser el medio, el vehículo, utilizado para hacer llegar ese mensaje y el contexto, situación o referente, entendido éste como la dimensión espacio-temporal y física, además de los objetos relevantes presentes en una realidad.

Para Roman Jakobson, los siguientes elementos se presentan en el proceso de la comunicación:

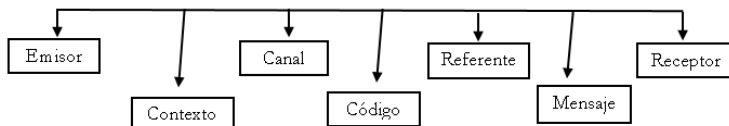


Figura 1. Elaboración propia

Además, otro elemento que pertenece a este esquema, es el de Retroalimentación, ya que establece que cuando el receptor reconoce el mensaje y responde al emisor, la retroalimentación ha tenido lugar. La retroalimentación es la respuesta del receptor al mensaje del emisor. Ésta completa el circuito de la comunicación, pues el mensaje fluye del emisor al receptor y de nueva cuenta a aquél.

Ya un recién nacido se comunica con su madre a través del llanto, y esta puede dar respuesta a sus deseos, según sea la

intensidad, frecuencia del lloro, porque sabe si le está pidiendo alimento, si tiene sueño, dolor de estómago, etc. El hombre primitivo se comunicaba con los demás a través de sus gruñidos, y esta comunicación se ha ido perfeccionando en el lenguaje y las distintas lenguas habladas por un determinado grupo social. De ahí, que para ampliar la comunicación sea necesario el estudio de otras lenguas.

Nociones y características de la Competencia Comunicativa

La competencia comunicativa, en nuestros días, se ha hecho tan urgente y necesaria, que ha demandado de las escuelas y sus líderes maestros y maestras, una conciencia de formación de este tipo en los estudiantes a su cargo. Por ello, es importante conocer los elementos, funciones y mecanismos que intervienen en el proceso comunicativo y valorar este acto en el proceso de aprendizaje. En este capítulo se apreciará la relación del lenguaje y su aprendizaje, para el logro de una eficaz competencia comunicativa. «Capacidad que posee todo hablante para apropiarse del conocimiento de su lengua y así producir y entender enunciados y significaciones siempre nuevos» (CHOMSKY N. 1950: 178).

La competencia comunicativa Dell Hymes, es «el término más general que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias». (DELL H. 1979: 21).

Así pues, esa competencia comunicativa exige no solo la habilidad para manejar una lengua sino además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas. Así, la competencia comunicativa es la suma de conocimientos, destrezas y características individuales (relacionados con el componente lingüístico, sociolingüístico y pragmático) que

permiten a una persona comunicarse. La competencia comunicativa se pone en funcionamiento con la realización de actividades de lengua para cuya realización se activan determinados procesos que implican ciertas destrezas.

Competencia Comunicativa y el Desarrollo del Inglés

La lengua inglesa es, hoy en día, la lengua franca, puesto que es la más extendida en el mundo actual, donde las relaciones internacionales han crecido mucho en las últimas décadas. Esta situación, unida a la multiculturalidad que preside la sociedad en la que vivimos, hace necesario el conocimiento de dicha lengua franca.

El concepto de competencia comunicativa tiene su origen con Dell Hymes, siendo éste el que acuñó el término. Así, se entiende como competencia comunicativa al conocimiento que se tiene sobre una lengua y también a saber cómo usarla. Ya desde entonces, se deduce que la competencia comunicativa no se refiere sólo al conocimiento más o menos profundo de una lengua, sino que también es necesario saber cómo usarla y saber todo lo que ello implica.

El docente de la asignatura de Inglés debe procurar que sus alumnos sean competentes en su comunicación, y en especial, debe interesarse en utilizar diversas estrategias y técnicas que permitan a los aprendientes de lenguas estar en posibilidades de potenciar su competencia comunicativa oral no sólo dentro de los salones de clase, sino también en su interacción en un posible entorno real de comunicación verbal en la lengua meta.

Históricamente hablar un segundo idioma o, mejor dicho, hablar un segundo idioma altamente valorado, era cosa de la élite social y económica. El inglés extendió su influencia bajo el Imperio Británico y a lo largo de la post-guerra, durante la expansión económica de los Estados Unidos. En muchos países eclipsó al francés como el idioma de la alta sociedad. No obstante, la globalización, la industrialización e internet han

cambiado de manera drástica el papel del inglés en los últimos 20 años.

De acuerdo a *English First, English Proficiency Index* (EF, EPI), en su informe del 2018, nos demuestra que hoy en día, un buen nivel de inglés no se considera como una ventaja de los ricos sino que se está volviendo cada vez más en una aptitud básica necesaria para cualquier trabajo, de la misma manera que la literatura dejó de ser un privilegio de la élite hace dos siglos, para convertirse en una materia básica para cualquier ciudadano de cualquier país.

EF, EPI (2018), nos indica que «hasta los angloparlantes nativos que trabajan en entornos multilingües pueden beneficiarse de una formación que les enseñe a escuchar con atención y las tácticas para expresarse de manera más clara con hablantes no nativos».

Los estudios llevados a cabo sugieren que la enseñanza del inglés necesita desarrollar mejores estrategias de comunicación, y que los resultados de los estudiantes deben ser medidos según estos nuevos parámetros. Pasarán varios años antes de que ello se vea reflejado en las aulas y centros de titulación del mundo entero, pero los estudiantes que reciban este tipo de formación de inglés basada en la comunicación, estarán mejor preparados para el mundo laboral que los que se limiten a memorizar reglas gramaticales.

Es oportuno señalar que la educación basada en competencias considera que el aprendizaje debe medirse en resultados, y esto implica lo que los aprendientes pueden y saber hacer, sin embargo, no resulta sencilla la evaluación de estos resultados (basados en estándares) y tampoco puede tenerse la absoluta certeza de si ellos pueden ser considerados como un indicador real de todas las habilidades, actitudes y conocimientos teórico-prácticos que los alumnos han adquirido.

La presente investigación está alineada al desarrollo de la competencia comunicativa en una segunda lengua; Inglés, que privilegie y potencialice a sus componentes con la finalidad de adquirir dicho idioma.

Los Componentes de la Competencia Comunicativa

A continuación, se describen los cuatro componentes básicos para el desarrollo de la competencia comunicativa; comprensión lectora, comprensión auditiva, habilidad oral y habilidad escrita. Dichos componentes son esenciales para el aprendizaje y adquisición del Idioma Inglés, ningún componente es más importante que el otro. Algunos estudiantes universitarios son más aptos para trabajar con un solo componente, es decir, suelen ser muy hábiles para la lectura, algunos otros para la escritura u otros para hablar con los demás y expresarse adecuadamente de forma oral, sin embargo, los cuatro componentes se complementan para llegar a la adquisición del lenguaje.

A su vez, cada uno de estos componentes contiene una serie de atributos que son signos visibles y tangibles sobre el dominio del mismo así como de la competencia comunicativa.

Proceso de Lectura

De acuerdo a, Carlino, dispone que «la lectura es una habilidad básica y un proceso de mayor complejidad, una práctica social, situación que se lleva a cabo dentro de una determinada comunidad textual, que difiere según el momento, la situación, los objetivos y el contenido que se lee». (CARLINO P. 2005: 67).

Por otro lado Cassany, plantea que hay tres concepciones sobre la lectura: la lingüística, la psicolingüística y la sociocultural. La concepción lingüística propone que el significado se encuentra en el texto, así, «leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido surge de la suma del significado de todos los vocablos y oraciones» (CASSANY D. 2006: 45).

Conforme a estos dos autores, podemos determinar que cualquier persona universitaria efectúa el proceso de lectura, en un primer momento, identificando las grafías (que entendemos como letras, palabras, conceptos) y en el segundo momento,

cuando los conceptos los relacionamos con nuestro entorno y, en muchos casos, un tercer paso es cuando la lectura, sirve para recuperar información que nos es útil para el aprendizaje de nuevos conceptos o para la solución de alguna tarea determinada.

Para complementar las ideas ya expuestas, y siguiendo la misma línea, Frank Smith (1989) plantea que leer es un acto psicolingüístico de carácter interactivo entre el pensamiento y el lenguaje, porque se relacionan la información no visual que posee el lector con la información visual del texto y con estos dos factores se construye el sentido del texto. Smith opina que la lectura es un proceso global e invisible, que el sentido del mensaje escrito no está en la mente del autor sino que es el lector es quien construye el significado de lo que lee a través de la interacción con el texto; además las experiencias previas del que lee juegan un papel fundamental en la comprensión del mismo.

Características de la Lectura de Comprensión

Para Frank Smith (1989) la identificación del significado es sinónimo de la comprensión. El significado que los lectores comprenden del texto corresponde a lo que ya saben y a lo que van construyendo o interpretando del contenido del texto. La comprensión puede ser considerada como la reducción de la incertidumbre del lector.

De acuerdo con Díaz Barriga Frida, en el año de 2014, durante el proceso de la comprensión, el lector utiliza todos sus recursos cognitivos requeridos tales como habilidades psicolingüísticas, esquemas, habilidades y estrategias para reconstruir una representación que corresponda a los significados expuestos por el autor del texto además hace uso de los marcadores textuales y de formato que halla en el discurso. A partir de la información que se proporciona, el lector debe ampliar la información recibida con sus propias interpretaciones, inferencias e integraciones para lograr profundizar en lo que el

autor quiso comunicar. De este modo el lector puede ir más allá de lo comunicado en el texto y realmente ha elaborado la construcción que tendrá un estilo propio, es decir un cierto matiz especial de la persona.

Para que el lector pueda obtener una comprensión, son necesarias las actividades meta cognitivas y el uso de estrategias auto reguladoras, a lo cual algunos autores llaman metacognición y que más adelante los abordaremos.

El Proceso de Lectura en el Aprendizaje del Inglés

Si nos remitimos a los enfoques que se han usado para enseñar la lectura en la lengua extranjera, debemos hablar del enfoque de procesamiento ascendente o *bottom up* (NUNAN D. 1998: 23), el cual concede mayor importancia al texto y considera el conocimiento del lector importante pero secundario. Se define este enfoque como el proceso de decodificar el significado en la que los lectores deben reconocer primero los signos lingüísticos (letras, morfemas, sílabas, palabras, frases, claves gramaticales, marcas del discurso) y usar los mecanismos de procesamiento de datos para dar orden a esos signos (SOLÉ I. 1998: 89). Este enfoque fue introducido en los años cincuenta por los psicólogos conductistas quienes aclamaban que el aprendizaje estaba basado en la formación de hábitos al realizar acciones repetidas después de tener un estímulo. La mayoría de actividades bajo este enfoque se centran en el reconocimiento de formas gramaticales y léxicas con énfasis en la dimensión de decodificación (NUNAN, 1998). Dado que este es un proceso muy desarrollado por los estudiantes que están adquiriendo un nuevo idioma, se ubica como una actividad para quienes empiezan a leer en Inglés, otorgando al estudiante la capacidad de comprender lo que está leyendo, partiendo de algo muy sencillo hacía mensajes más estructurados y complicados.

Otro de los enfoques usados para la enseñanza de la lectura es el modelo descendente o *top down*, llamado también enfoque psicolingüístico (NUNAN D. 1998: 23) con el cual se trata de dar sentido a lo que se lee utilizando el contexto y las

experiencias previas del lector. La lectura bajo este enfoque no es considerada como un proceso de extraer significado del texto, sino como un proceso de conectar información en el texto con el conocimiento que el lector trae al acto de la lectura.

Mientras más lee un alumno más retiene el material lingüístico, lo que le facilita comprenderlo cuando lo escucha y le mejora su expresión oral y escrita. La enseñanza de la lectura en los cursos de lengua extranjera es, por lo tanto, objetivo de fundamental importancia. Sin el dominio de la lectura el manejo de la lengua extranjera se pierde en gran medida si se vive fuera del medio lingüístico en el que se habla. Pero afortunadamente la lectura es el único aspecto de la actividad que se puede continuar de modo independiente durante toda la vida, por lo que una vez que se adquieren sus mecanismos en el aula se pueden aplicar con constancia como fuente permanente de práctica lingüística y de ampliación cultural.

El Proceso de Escritura

El lenguaje es una de las herramientas más sofisticadas que ha desarrollado el hombre, de ahí su relevancia en el proceso de educación formal. Al respecto, Aguilar (2016) afirma que «conforme a los postulados de Vygotsky, Halliday y Bruner, el lenguaje es una herramienta que utiliza el hombre para dar sentido al mundo que le rodea; y, en consecuencia, el dominio de la lengua es parte importante en la construcción de los saberes» (AGUILAR P. 2016: 36).

De acuerdo con este planteamiento, la escritura constituye un proceso que estimula el análisis crítico con respecto al propio saber, esto debido a que su ejercicio otorga la posibilidad de mantener la concentración en ciertas ideas, lo cual, a su vez, está dado por la naturaleza estable de la escritura, a diferencia del pensamiento y de la oralidad.

Vemos así que la escritura no es un proceso meramente cognitivo. En concordancia con lo anterior, Marchant, Lucchini y Cuadrado (2007) consideran la existencia de una estrecha

relación entre la disponibilidad léxica usada en las producciones textuales con la calidad de la lectura oral, el dominio de las habilidades de comprensión lectora, el uso adecuado de los contenidos de las diversas áreas y el desarrollo de la autoestima. Todo lo cual confirma la presencia de complejos y variados procesos implicados en la actividad escritural, así como la confluencia de múltiples factores involucrados en su desempeño.

Formas Efectivas para desarrollar la Escritura

El propósito de la ejercitación (Graham y Harris, 2000 en Morales, 2006) consiste en proponer a las personas que intentan mejorar su eficiencia al escribir la realización de actividades que faciliten: a) su toma de conciencia sobre la conducción de las diversas etapas del proceso de la escritura; y b) el desarrollo de su capacidad para regular esa conducción. Al conducir la ejercitación es importante tener presente que, si bien inicialmente, ésta debe buscar la excelencia y la toma de conciencia en la ejecución de las conductas que ejercita, no obstante, se espera que, como resultado de esa ejercitación, la persona logre, eventualmente, manifestar esas conductas de manera espontánea, automática y oportuna.

Aspectos Básicos para la Producción de Textos en el Idioma Inglés

Es de suma importancia para la presente investigación identificar los 4 aspectos básicos necesarios para la redacción y producción de textos en el idioma Inglés.

El primero y el segundo aspecto básico para la producción de textos están determinados por Fumero (2004), quien menciona que un primer indicador se refiere a la estructura del propio discurso oral, es decir, que se debe establecer una introducción, un desarrollo y una conclusión dentro del escrito para llevar un orden lógico en las ideas. Cuando los estudiantes tienen clara la colocación de las ideas dentro de un escrito, la comprensión y entendimiento del mismo

es mucho más rápida y los lectores agradecerán dicho mensaje. El segundo elemento básico corresponde al manejo y correcto uso de la ortografía, toda vez que escribir correctamente las palabras dará certeza al estudiante de un adecuado uso de los conceptos así como de la formalidad de sus escritos.

El tercer y cuarto elemento para la redacción de textos corresponde a lo que Louwerse (2004) identifica como cohesión y coherencia. La cohesión refiere a las indicaciones textuales a partir de las que debería construirse una representación coherente, es decir, es un rasgo del texto a través del cual se deja ver el significado del mismo, mientras que por otro lado, la coherencia se manifiesta en un nivel más profundo, mediante la continuidad de sentido que caracteriza un texto. Esta continuidad afecta a la estructura semántica y, en términos cognitivos, a la estructura lógica y psicológica de los conceptos expresados.

El Desarrollo de la Habilidad Oral

El lenguaje —entendido como la capacidad humana para comunicarse a través de un sistema lingüístico— encuentra en su forma oral la manera natural de manifestación. No obstante, pese a que es el medio de comunicación natural del ser humano, necesita un entorno verbal para que se pueda desarrollar. Asimismo, partiendo de la idea de que la comunicación supone hacer partícipe a los interlocutores de algo, es decir, compartir algo con alguien, la comunicación oral se convierte en eje de las interacciones entre las personas. Es por esto que ha sido imprescindible para la supervivencia y el desarrollo humanos (AVENDAÑO C. Y MIRETTI L. 2006: 97).

Una de las tareas fundamentales de la didáctica de la expresión oral es hacer a los estudiantes conscientes del poder de la palabra para comprometerse con los demás y dar cuenta de la realidad.

La Competencia Oral en los Ambientes de Aprendizaje

Es necesario desarrollar confianza en el aprendizaje para que se anime a participar activamente en la interacción oral constante exigida para desarrollar la competencia comunicativa. Hadaway, Vardell y Young (2001) puntualizan la necesidad de crear un ambiente de aprendizaje confortable en el aula de inglés. La confianza del estudiante para hablar en Inglés y comunicarse en este idioma es fundamental para desarrollar esta competencia ya que si el estudiante observa que es capaz de hablar en inglés, adquiere confianza y se estimula para ser competente considerando sus expresiones orales. El desarrollo de la competencia oral en el inglés requiere estrategias especiales para su desarrollo. Muchos autores especializados en las habilidades orales aseveran que las habilidades de expresión oral necesitan una serie de actividades de aprendizaje que sean comunicativas, tales como el completar espacios vacíos, los juegos, los rompecabezas, la resolución de problemas, las actuaciones, entre otras.

Otro aspecto importante dentro de la enseñanza y competencia oral es el que se refiere a la gramática, Krashen (1981), establece que dicha adquisición está motivada por la convicción de que los aprendices acceden a su propio plan de estudio natural, tal y como lo aprendimos con el Español; nuestra lengua materna. Sin embargo, la exageración en este tipo de métodos es muy común dentro de los salones de clase, ya que dichas actividades suelen controlar y ser muy desgastantes para los estudiantes. El balance que debe darse con los otros elementos deber ser establecido por los docentes desde el inicio del proceso enseñanza aprendizaje.

La Competencia Auditiva

Hace 20 años, Wipf en el artículo *Strategies for Teaching Second Language Listening Comprehension*, definió la escucha como: un proceso mental invisible, lo que lo hace difícil de describir. Las personas que escuchan deben discriminar entre los diferentes sonidos, comprender el vocabulario y las estructuras

gramaticales, interpretar el énfasis y la intención, y retener e interpretar todo esto tanto dentro del contexto inmediato como de un contexto socio-cultural más amplio. (WIPF J. 1984: 275) En esta definición, si bien es cierto, se hace referencia al aspecto socio-cultural, el énfasis refleja las tendencias existentes hasta hace muy poco en cuanto a los idiomas, en las cuales se daba mucho más importancia a los aspectos fonológicos, léxicos y estructurales del idioma, y no a su componente socio-cultural, tan importante hoy en día.

La escucha es un proceso de interpretación activa y compleja en el cual la persona que escucha establece una relación entre lo que escucha y lo que es ya conocido para él o ella. En esta concepción, se nota como el enfoque ha ido cambiando para dar cabida al aspecto social del lenguaje, especialmente a la importancia de la interacción entre el emisor y el receptor, considerando tres aspectos fundamentales:

1. Para lograr escuchar se deben interpretar sonidos producidos oralmente, lo que a su vez, implica que esta tiene que distinguir los fonemas de la lengua, o sea las unidades más pequeñas del idioma. Es esto lo que permite a la persona saber que, cuando escucha alguna expresión, ésta se manifiesta en una lengua y no en otra.

2. El hecho de escuchar es una destreza activa y no pasiva, (como se creía hasta la década de los 70, aproximadamente) por lo que cuando una persona está escuchando, debe activar una serie de procesos mentales que le permiten comprender lo que se está diciendo.

3. Oír no es lo mismo que escuchar; lo que significa que para poder escuchar la persona tiene que concentrarse en lo que se está diciendo para poder descifrarlo e interpretarlo.

El Desarrollo de la Comprensión Auditiva en el Inglés

Como ya se ha destacado, el proceso de comprensión auditiva juega un rol fundamental en el proceso de formación de los profesionales de la traducción e interpretación, en tanto este proceso, según Domínguez (2005), es un acto comunicativo que

trasciende barreras lingüísticas y culturales, y que al mismo tiempo re-expresa en una lengua de llegada lo que ha sido previamente transmitido en una lengua de salida. Interpretar significa entonces, que mientras se trata de proveer significado a un *input*, los oyentes emplean el conocimiento previo para descifrar lo que ocurre y comprender lo que el emisor quiere transmitir.

La comprensión auditiva comprende una serie de procesos que le permiten al estudiante universitario transitar por cada uno de sus momentos que son: pre audición, audición y post audición. Dichos procesos, según Antich (1986 en Abreus 2010), presuponen:

- La percepción de los signos lingüísticos como resultado de la audición.
- Identificación de lo escuchado con el patrón de referencia conocido.
- Descodificación del signo lingüístico.
- Establecimiento de relaciones entre los conceptos a partir de su forma gramatical.
- Comprensión del contenido enunciado.
- Autocontrol.

Cassany (2009), expresa que mientras se lee, se van haciendo anticipaciones, que pueden ser léxico-semánticas, es decir, anticipan algún significado relacionado con el tema; o sintácticas donde se anticipa alguna palabra o una categoría sintáctica como un verbo, sustantivo, etc. Las anticipaciones serán más pertinentes mientras más información tenga el lector sobre los conceptos relativos a los temas, al vocabulario y a la estructura del lenguaje del texto que lee.

El Constructivismo y la Competencia Comunicativa

Como teoría referente a la formación del conocimiento, el constructivismo representa la superación del antagonismo entre posiciones racionalistas y empiristas. La primera de estas

perspectivas asume que el conocimiento es posibilitado por la presencia de capacidades innatas presentes en el sujeto. Los empiristas, por el CONTRARIO, suponen que el elemento fundamental en la generación del conocimiento es la experiencia, al tiempo que sostienen la existencia de una realidad externa accesible desde la perspectiva sensorial. Mientras tanto el constructivismo plantea la formación del conocimiento - situándose en el interior del sujeto- (DELVAL J. 1997: 80).

El sujeto construye el conocimiento de la realidad, ya que ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone, mecanismos que, a su vez, permiten transformaciones de esa misma realidad. De manera que el conocimiento se logra a través de la actuación sobre la realidad, experimentando con situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos.

Actualmente son muchos los investigadores y pedagogos que se consideran parte de la corriente constructivista, es por ello que responderemos y atenderemos acerca de las características del constructivismo y sus implicancias como lo mencionábamos anteriormente, pero enfocándonos en la forma de concebir el proceso del conocimiento, y aún más en específico el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para comenzar nos encontramos por un lado que el constructivismo para algunos autores es básicamente un enfoque epistemológico, establecido en la relación o interacción que ocurre entre el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende, dicho de una manera sintetizada relación entre sujeto-objeto. Según Carretero «Es la corriente que afirma que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental del individuo que se desarrolla de acuerdo a la interacción con el entorno. Y este conocimiento es una construcción del ser humano» (CARRETERO M. 1997: 26).

En consecuencia según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano.

Coll afirma que: «Su utilidad reside en que permite formular determinadas preguntas nucleares para la educación, contestándolas desde un marco explicativo, articulado y coherente, y nos ofrece criterios para abundar en las respuestas que requieren informaciones más específicas» (COLL C. 1999: 34).

La teoría constructivista en la educación se conoce como una corriente contemporánea en el ámbito educativo, ubica al estudiante como responsable de la construcción de su aprendizaje.

Postura que también la ubica como corriente de pensamiento que para muchos puede ser una síntesis elaborada de la pedagogía de este siglo no obstante, son muy evidentes todas las aportaciones que esta ha dado a la educación.

Se considera que el Constructivismo tiene ideas muy acordes con nuestra forma de ver la Educación. El Constructivismo es una corriente que afirma que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental del individuo, que se desarrolla de manera interna e interactúa con su entorno. Es una concepción epistemológica que destaca la contribución del individuo en la adquisición de conocimiento.

Jean Piaget y la propuesta Constructivista

La construcción de la estructura de conocimiento cada vez más adaptadas, tiene lugar gracias a dos procesos biológicos que a decir de Piaget aplica también al funcionamiento del comportamiento, estos procesos complementarios son los de asimilación y acomodación.

«La asimilación es la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabados de un organismo» (PIAGET J. 1977: 132). En este sentido, la adquisición de una lengua extranjera que es el caso de esta investigación, a través del desarrollo de la competencia comunicativa es una muestra palpable de elementos exteriores que los estudiantes van

construyendo por medio de la asimilación de Piaget dentro de sus procesos cognitivos.

En este sentido, supone asimilar el objeto de la actividad a las estructuras previas de conocimiento, a los que Piaget llamó esquemas, utilizados para darle sentido. Sin embargo, si solo la asimilación estuviera implicada en el desarrollo, no habría variaciones en las estructuras mentales del estudiante. «La asimilación es necesaria porque asegura la continuidad de las estructuras y la integración de elementos nuevos a esas estructuras, pero necesita de algo que permita el cambio». (PIAGET J. 1977: 67). Piaget llama a este proceso complementario como acomodación:

«Por acomodación entendemos la modificación que en mayor o menor grado se produce en las estructuras de conocimiento cuando las utilizamos para dar sentido a nuevos objetos y ámbitos de la realidad». (PIAGET J. 1977: 97).

Como ya hemos mencionado, el desarrollo de la Competencia Comunicativa requiere de una serie de elementos que se integran para la adquisición de un idioma que posibilita entre otras cosas, de una serie de modificaciones en los procesos cognitivos de los estudiantes, desde la integración de nuevos saberes hasta la asimilación de otros que debe poner en práctica acorde a los contextos que requiera. Cuando la asimilación predomina el pensamiento evoluciona en sentido egocéntrico, se tienen poco en cuenta las propiedades nuevas y diferentes de los objetos. Cuando la acomodación predomina, podemos encontrar comportamiento de imitación. Mediante la imitación, el sujeto puede incorporar a sus estructuras de conocimientos nuevos comportamientos que ha observado en el modelo. (PIAGET J. 1977: 223). Para Piaget, la adaptación constituye el equilibrio entre los procesos de asimilación y acomodación, este equilibrio se logra varias veces a lo largo del desarrollo siendo cada vez más sofisticado y estable.

Lev Vygotsky y el Constructivismo

«La pedagogía no debe orientarse hacia el ayer, sino hacia el mañana del desarrollo infantil. Sólo entonces podrá, en el proceso de la enseñanza despertar a la vida a los procesos de desarrollo que están ahora en la zona de desarrollo próximo» (VYGOTSKY L. 1980: 28).

Vygotsky expresa que la capacidad humana de superar la situación presente respecto al aprendizaje se debe por la acción directa de un mediador con la finalidad de potenciar el aprendizaje.

El nivel de desarrollo actual –NDA- determina nuestra capacidad de aprender sin ayuda de los demás. La zona de desarrollo potencial –ZDP- abarca aquellos aspectos que son más modificables y nos permiten crecer más con la ayuda de mediadores. El nivel de desarrollo potencial –NDP – marca la distancia entre el nivel de desarrollo actual o real y el que ha logrado. En virtud de la mediación se logra un salto en el aprendizaje que una persona por sí sola sería incapaz de realizar. (VYGOTSKY L. 1980: 28).

La motivación es una base imprescindible para el aprendizaje, la psicopedagogía da una amplia apertura a la tan esperada creatividad, donde se puntualiza por ejemplo: los seres humanos estamos esperando un aprendizaje significativo, que podamos aplicar en nuestras vidas y poder dar soluciones a problemas que se nos presenten. Se debe tomar en cuenta algo que está sumergido en la relación: mediador – estudiante, ese algo “aprender a convivir” basado en la flexibilidad curricular y su práctica de todos los días.

Usualmente los educadores hablan de zona de desarrollo próximo, pero, se dice que es el momento que el estudiante aprende, empero no existe un conocimiento profundo como para poder aplicar y ni siquiera alcanzar, o a veces por lo menos volar por esta zona. En su definición de zona de desarrollo próximo, con sus propias palabras: «No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el

nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz» (MEDINA L. 2007: 86).

Dentro del proceso de aprendizaje de un segundo idioma, es de suma importancia y como punto de partida es el que se refiere al que el estudiante identifique el nivel en el que se localizan sus conocimientos y habilidades con respecto a la adquisición de la competencia comunicativa, es decir, lo primero que se debe conocer e identificar es lo que Vygotsky nos da a conocer como Zona de Desarrollo Actual y en la búsqueda de la Zona de Desarrollo Potencial del estudiante, a través de actividades establecidas y diseñadas, el estudiante logrará que su competencia comunicativa se encuentre mejor desarrollada y ¿por qué no?, que la competencia esté adquirida.

El Constructivismo de David Ausubel

El concepto de aprendizaje significativo fue propuesto por Ausubel (1963 a 1968) como el proceso a través del cual una nueva información, un nuevo conocimiento se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva de la persona que aprende. El estudiante universitario adquiere el nuevo conocimiento estableciendo relaciones con su propio contexto. La sustantividad quiere decir que lo que se incorpora a la estructura cognitiva es la sustancia del nuevo conocimiento y no las palabras utilizadas para ello (un mismo concepto puede expresarse de diferentes maneras a través de distintos signos).

La diferencia entre aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico está en la capacidad de relación del nuevo conocimiento con la estructura cognitiva, si esta es arbitraria y lineal, entonces el aprendizaje es mecánico y si no es arbitraria y sustantiva, entonces el aprendizaje es significativo.

Ausubel plantea que el aprendizaje se lleva a cabo sobre el cimiento de una estructura cognitiva previa, por ella se entiende el conjunto de conceptos, ideas que un individuo tiene en un determinado campo de conocimiento, así como su

organización. Al orientar el aprendizaje es importante saber la estructura cognitiva del alumno; no es saber cuanta información maneja, sino que conceptos y proposiciones maneja y el grado de estabilidad de estos. Los principios de aprendizaje que propone Ausubel dan el marco para diseñar herramientas meta cognitivas para conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo que permitirá una mejor orientación del trabajo docente, los alumnos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados en su beneficio.

El proceso de adquisición de un segundo idioma, a través de la competencia comunicativa, se establece reconociendo las habilidades en el alumno con la finalidad de potenciarlos, además de que dichas habilidades le servirán de ancla para el desarrollo a adquisición de otras habilidades.

El Constructivismo desde la mirada de Jerome Bruner

El aprendizaje consiste esencialmente en la categorización (que ocurre para simplificar la interacción con la realidad y facilitar la acción). La categorización está estrechamente relacionada con procesos como la selección de información, generación de proposiciones, simplificación, toma de decisiones y construcción y verificación de hipótesis. El aprendiz interactúa con la realidad organizando los inputs según sus propias categorías, posiblemente creando nuevas, o modificando las preexistentes. Las categorías determinan distintos conceptos. Es por todo esto que el aprendizaje es un proceso activo, de asociación y construcción. Otra consecuencia es que la estructura cognitiva previa del aprendiz (sus modelos mentales y esquemas) es un factor esencial en el aprendizaje. Ésta da significación y organización a sus experiencias y le permite ir más allá de la información dada, ya que para integrarla a su estructura debe contextualizarla y profundizar.

Para formar una categoría se pueden seguir estas reglas:

- a) Definir los atributos esenciales de sus miembros, incluyendo sus componentes esenciales.

- b) A través de la descripción de cómo deben estar integradas sus componentes esenciales.
- c) Estableciendo límites de tolerancia de los distintos atributos para que un miembro pertenezca a la categoría.

Es por ello que la aportación que este trabajo de investigación pretende establecer, es con respecto al constructivismo y la adquisición de un segundo idioma en el Nivel Superior con la intención de potencializar su competencia comunicativa como eje para desarrollo integral de su formación profesional.

Establecer teóricamente el desenvolvimiento de lo las cuatro habilidades que dan la pauta para la adquisición de un segundo idioma como lo es el Inglés.

Bibliografía

- ABREUS Adrian, 2000, *La comprensión auditiva en Inglés: importancia y objetivos esenciales*, Biblioteca Virtual en Derecho economía y Ciencias Sociales, México.
- AGUILAR Paula, et al. 2016, *Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiante de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos*, Estudio Pedagógicos XLII. Núm. 3.
- ALCALAY Lidia & FRANCO Simonetti, 1996, *Estrategias para incrementar Vocabulario: Dos programas Basados en el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento*, PHYKHE, Vol. 5, Núm. 2.
- BLANCO Ascensión, 2009, *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*, NARCEA España.
- BOGOYA Daniel, 2000, *Competencias y Proyectos Pedagógico* Cap. Educar para el Desarrollo de las Competencias; una propuesta para reflexionar, Universidad Nacional de Colombia, Santa Fe de Bogotá.
- CARLINO Paula, 2005, *Escribir, leer, y aprender en la universidad; Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

- CASSANY Daniel, 2006, *Tras líneas sobre la Lectura Contemporánea*, Edit. Anagrama, Barcelona.
- CÁZARES Leslie, 2011, *Estrategias educativas para fomentar competencias*, Trillas, México.
- CENOZ Iragui, 2012, *El concepto de competencia comunicativa*, Centro Virtual Cervantes.
- CÓRDOBA Patricia, et al. *La comprensión auditiva; definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. Actualidades Investigativas en Educación*, Vól. 5, Núm. 1. Costa Rica.
- DIFABIO DE ANGLAT Hilda, 2013, *Evaluación de las Concepciones de Escritura Académica en Doctorados en Educación*. Vól. 3 Núm. 13.
- DÍAZ BARRIGA Ángel, 2006, *El enfoque de Competencia en la Educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Perfiles Educativos, Vól. 28. Núm. 111. D.F. México.
- FERNÁNDEZ DE MOTTA María del Mar. & HERNÁNDEZ Antonio, 2014, *Concepto de Comunicación y componentes del Proceso Comunicativo*. EF Deportes.com Revista digital, Año 17. Núm. 178 Buenos Aires.
- FUMERO Francisca, 2004, *Estrategias de Comunicación en la producción de textos para estudiantes de la segunda etapa de Educación Básica*, Sapiens Revista Universitaria, Vól. 5. Núm. 99 Caracas, Venezuela.
- GARCÍA Juan et al. 2009, *Currículo, Didáctica y Evaluación por Competencias*, NEISA, México.
- GENTILE Paola. & BENCINI Roberta, 2000, *El Arte de Construir Competencias*. Entrevista con Philippe Perrenoud, Universidad de Ginebra.
- GÓMEZ Teresita, 2011, *Dime qué resuelves y te diré que aprendes*. Universidad Iberoamericana, México.
- GONZÁLEZ Claudio, 2015, *Sorry; El aprendizaje del Inglés en México*. Recuperado: de www.mexicanosprimero.org

- HOLDEN Susan & ROGERS Mike, 1997, *English Language Teaching*, DELTI, México.
- LÓPEZ-GÓMEZ Ernesto, 2016, *En torno al concepto de competencia. Un análisis de fuentes*. Vól. 20. Núm. 1.
- LOUWERSE, Max, 2004, *Un Modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión*. Revista Signos, Vól. 37, Núm. 56. Valparaíso, Chile.
- LOZANO Manuel, 2001, *Modelo de gestión humana centrada en competencias laborales con relación a la productividad organizacional*, Trabajo de pregrado. Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.
- MULDER Martin, et al. 2007, *The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis*, Journal of Vocational Education & training, 59.
- NUNAN David, 1998, *Second Language Teaching & Learning*. Heinle.
- RA Ximhai, 2014, *Comprensión Lectora, Noción de Lectura y Uso de Macro reglas*, Núm. 5. Vól. 10. Universidad Autónoma Indígena de México.
- RICHARDS Jack, 1997, *From Reader to Reading Teacher*, Cambridge, U.S.
- SMITH Frank, 2007, *Understanding Reading*, Sixth Edit, U.S.A.
- SOLÉ Isabel, 1998, *Estrategias de Lectura*, 8va. Edición. Dora, Barcelona.
- SPENCER, Lyle. & SPENCER, Signe, 1993, *Competency at work: models for superior performance*, Wiley and Sons, New York.
- TOBÓN Sergio, et al. 2013, *Competencias, Calidad y Educación Superior*, NEISA, España.
- TOBÓN Sergio, et al. 2010, *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*, Pearson, México.
- TOBÓN Sergio, 2010, *Formación Integral y Competencias*, Ecoe, Bogotá.
- TORRES Gabriela & ROSITAS Juan, 2011, *Diseño de Planes Educativos bajo un enfoque de Competencias*, Trillas,

México.

WALLACE Catherine, 1992, *Reading*, Oxford, U.S.

ZABALA Antonio & ARNAU Laia, 2013, *11 ideas clave. Como aprender y enseñar Competencias*. México.

El juego, como estrategia didáctica, una propuesta metodológica para el aprendizaje de la probabilidad enfocada a estudiantes de preparatoria

Montserrat Flores Alcalá¹

Edgar Gómez Bonilla²

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Introducción

La importancia del aprendizaje de las matemáticas y su interpretación como lenguaje funcional, radica no solo en el hecho de que éste pueda ser aplicable en el mundo actual debido a su interrelación con la ciencia y la tecnología, sino también porque el conocimiento matemático presenta una forma diferente de pensar y de abrir nuevas formas entendimiento para lograr comprender una gran cantidad de situaciones que se presentan en la vida diaria.

En México como en otros países del mundo las matemáticas ocupan un lugar preponderante en los planes y

¹ Estudiante de la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. montse.alcala5@gmail.com

² 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 nivel 1) gbonillaedgar@yahoo.com.mx

programas de estudio, desde el nivel básico hasta la educación media superior, que tienen como objetivo principal, desarrollar habilidades de razonamiento que permitan formular y resolver problemas de forma práctica y también profesional. Sin embargo, los esfuerzos realizados en torno a la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas no se han visto reflejados en los resultados obtenidos a través de los exámenes de tipo estandarizado aplicados a los educandos por organismos tanto nacionales como internacionales.

Los estudios realizados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a través del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) han mostrado consistentemente resultados en los que se advierte que los estudiantes del nivel medio superior, a nivel nacional, obtienen niveles de desempeño muy inferiores a los esperados; esta situación se acentúa en matemáticas donde dos de cada tres estudiantes se encuentran en el nivel de logro más bajo, lo cual destaca deficiencias en el desarrollo de sus conocimientos y habilidades que les impedirán continuar sus estudios de nivel superior. (PLANEA. 2018: 128).

A nivel estatal, se destaca el sistema de preparatorias que forman parte de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) en el que la prueba PLANEA se aplicó en 2016 y 2017, obteniendo resultados que permiten apreciar un alto porcentaje de estudiantes agrupados en los niveles inferiores de desempeño establecidos. (SEP 2017).

De manera particular es interesante los datos obtenidos en la preparatoria de San Salvador El Seco perteneciente al complejo regional centro de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP); misma que por ser una institución de reciente creación no cuenta con resultados de PLANEA. Ante esta situación se tomaron en cuenta las calificaciones de la asignatura de Matemáticas I y se clasificaron los promedios finales haciendo un comparativo entre los resultados obtenidos y los niveles de logro (I-V) de PLANEA. Los resultados destacan que aproximadamente el 72% de los

estudiantes evaluados requieren ser objeto de una atención especial para reforzar sus conocimientos y habilidades en esta área del conocimiento.³

Los datos presentados confirman los bajos niveles de desempeño de los alumnos del Sistema Educativo Nacional, reportado a través de diversas evaluaciones (PISA y ENLACE). Si bien son evidentes las profundas desigualdades socioeconómicas de las diferentes entidades del país, así como diversos contextos institucionales en los que se desarrolla la función educativa, las evaluaciones representan un valioso indicador que permite ajustar el rumbo de los planes y programas y hacer los ajustes necesarios para alcanzar los objetivos establecidos.

Las deficiencias en el desarrollo de conocimientos y habilidades en el área de matemáticas se registran desde el nivel básico, pero no impactan demasiado debido a que existe una continuidad y grado de dificultad en los contenidos de los programas de estudio, lo cual aunado al natural desarrollo de los procesos de maduración intelectual representa una posibilidad de corregir estas deficiencias conforme los estudiantes avanzan en los subsiguientes cursos escolares. Sin embargo, la situación se complica en la fase de la educación preparatoria, la cual como su nombre lo indica, prepara propedéuticamente a los estudiantes en la fase final de sus estudios antes de iniciar una carrera universitaria a nivel licenciatura que los convertirá en profesionales culminando así la parte formativa de su proyecto de vida.

Es en la etapa de la educación preparatoria donde hay que desarrollar las capacidades y actitudes hacia el estudio de las matemáticas, específicamente en las escuelas de reciente creación como es el caso de la preparatoria de San Salvador El Seco, Puebla, adscrita al Complejo Regional Centro (BUAP) donde se presenta la oportunidad de reforzar, desde los

³ Datos obtenidos de la oficina de Servicios escolares. Preparatoria de San Salvador El Seco.

primeros semestres, los conocimientos y habilidades de sus estudiantes a través de herramientas novedosas que les faciliten el aprendizaje de la probabilidad en particular y de las matemáticas en general, lo cual les ayudará a conquistar nuevas metas mediante su incorporación a los estudios de nivel superior. Por lo que resulta importante priorizar a las poblaciones que representan un alto grado de marginación para implementar acciones y estrategias dirigidas a los estudiantes de preparatoria con la intención disminuir las brechas educativas que los colocan en desventaja frente a los egresados de otras instituciones que cuentan con mejores recursos tanto a nivel de infraestructura como de tipo organizacional.

Conjuntamente a la tarea de indagar las causas que afectan el aprendizaje de los estudiantes, resalta la necesidad de presentar nuevas opciones encaminadas a fortalecer sus competencias en esta área del conocimiento que independientemente de mejorar sus resultados en las pruebas estandarizadas les proporcione seguridad para resolver situaciones del aula y de la vida real mediante métodos y recursos diferentes, enfocando desde otra perspectiva el aprendizaje de las matemáticas.

Por lo expresado anteriormente se presenta una propuesta metodológica basada en el juego con la intención de buscar nuevos enfoques que resulten atractivos y significativos para los jóvenes estudiantes mediante la aplicación de herramientas novedosas que faciliten el aprendizaje de una de sus ramas, la probabilidad, la cual se considera como una asignatura compleja que propicia el desarrollo del razonamiento lógico aplicable a las matemáticas en general.

Se establece como objetivo general: el diseño y la implementación de estrategias didácticas, basadas en el juego, para potenciar el aprendizaje de la probabilidad en los estudiantes de la Preparatoria de San Salvador El Seco, perteneciente al Complejo Regional Centro de la BUAP. Para lograr el objetivo propuesto, se plantean tres objetivos específicos que incluyen: el diseño de estrategias didácticas

basadas en el juego adaptadas a la enseñanza y el aprendizaje de la probabilidad, el desarrollo de un taller como un proceso de intervención para potenciar el aprendizaje de la probabilidad en los estudiantes de preparatoria y finalmente se considera la evaluación de la metodología implementada a través de un instrumento de entrada y de salida (*pretest y postest*) aplicado a los estudiantes que integraron los grupos de control y experimental, mismos que, son altamente relevantes para el desarrollo de esta investigación.

Por otra parte, los fundamentos que sostienen el marco teórico de esta investigación están orientados hacia los siguientes temas: la enseñanza de las matemáticas en el bachillerato, las propuestas del aprendizaje constructivista, estrategias didácticas, ambiente lúdico en el aprendizaje de la probabilidad y la teoría de probabilidades. El primer punto aborda el panorama general de la enseñanza de las matemáticas en la educación media superior, su problemática y algunos avances logrados.

La enseñanza de las matemáticas en el bachillerato

En la última década la Educación Media Superior del país (EMS), ha sido objeto de transformación mediante tres importantes sucesos: la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008, que impulsó la enseñanza por competencias y la regulación e integración de los más de 30 subsistemas educativos mediante el establecimiento del Marco Curricular Común y el Sistema Nacional de Bachillerato; la Reforma de 2012, anclada en el mandato constitucional de obligatoriedad y universalización de la EMS, y la Reforma de 2013, que fue impulsada para garantizar la educación obligatoria de calidad. Las convergencias de estas tres reformas contribuyeron a impulsar importantes cambios para avanzar hacia la conformación de un sistema educativo más incluyente, pertinente y de calidad. (TUIRAN R.-HERNÁNDEZ D. 2018: 1).

A pesar de estos empeños, se destaca que la EMS ha venido arrastrando diversos problemas desde hace varias décadas, entre ellos: altos índices de deserción de los alumnos, bajo rendimiento escolar, falta de interés por los estudios y problemas relacionados con el entorno socioeconómico en que la acción educativa se desarrolla. (RODRÍGUEZ R. 2018: 44).

La enseñanza de las matemáticas en bachillerato no escapa a esta problemática, es sabido que los aprendizajes de los estudiantes en las aulas de EMS a menudo son insuficientes e inadecuados, pues una elevada proporción de ellos no desarrolla las competencias que se requieren para desempeñarse con éxito en la sociedad moderna. Como consecuencia, las brechas que separan a los estudiantes mexicanos de los de otros países siguen siendo considerables, en vista de que, la proporción de estudiantes mexicanos con nivel de logro insuficiente en la evaluación de matemáticas de la Prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*) supera el 50%. (TUIRAN R.-HERNÁNDEZ D. 2018: 4).

La enseñanza de las Matemáticas en el nivel medio superior está planeada de tal manera que en los tres años que incluyen este ciclo, el alumno adquiera los conocimientos indispensables para desarrollar las competencias matemáticas que le demanda el nivel superior. El eje conductor de los tres cursos, desde el punto de vista operativo es el álgebra y desde el punto de vista metodológico la simulación y la aproximación progresiva a la sistematización y a la modelación.

Un problema para todos conocido es la dificultad en el aprendizaje de las matemáticas en muchas ocasiones debido a sus métodos o estrategias. En las últimas décadas, se han logrado avances en el conocimiento acerca de cómo aprenden las personas, lo cual ha derivado en la creación de entornos que ayudan al estudiante a potencializar aún más sus habilidades y destrezas; así se han dado pasos en la conjunción de recursos,

tareas y actividades que motivan a los alumnos a lograr un mejor aprendizaje.

Como ciencia constituida, las matemáticas se caracterizan por su carácter formal y abstracto, por su naturaleza deductiva y por su organización a menudo axiomática. Sin embargo, tanto en la génesis histórica como en su apropiación individual por los alumnos, la construcción del conocimiento matemático es inseparable de la actividad concreta sobre los objetos, de la intuición y de las aproximaciones inductivas activadas por la realización de tareas y la resolución de problemas particulares. (GODINO J. 2003: 28).

Para mejorar la enseñanza de las matemáticas se utiliza un enfoque constructivista que incluye estrategias de aprendizaje tecnológicas y pedagógicas que contribuyen a un mejor desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. En los últimos años los recursos didácticos para la enseñanza de las matemáticas han tenido un desarrollo trascendental, tanto en la mejora de los ya existentes como en la aparición de nuevos materiales entre ellos: juegos, acertijos y rompecabezas, con carácter lúdico hasta software muy completos que proporcionan una interacción mayor entre el alumno y los contenidos. En el siguiente apartado se ahondará en ciertos aspectos de las propuestas teóricas del aprendizaje constructivista tomando en cuenta algunas de las aportaciones de sus principales exponentes.

Las propuestas del aprendizaje constructivista

Ante el problema central de la psicología de la enseñanza de la matemática de proveer de una teoría que facilite la intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los investigadores matemáticos consideran el constructivismo como una propuesta aceptable. El Modelo Constructivista representa un elemento integrador, tanto de las investigaciones en los diferentes aspectos de la enseñanza-aprendizaje de la matemática, como de las

aportaciones procedentes del campo de la sociología, la epistemología y la psicología del aprendizaje. De este modo, las propuestas constructivistas se han convertido en el eje de una transformación fundamental en el campo de las matemáticas.

El constructivismo, en sentido estricto, no es una sola teoría sino un conjunto de teorías, desarrolladas fundamentalmente desde la Psicología cognoscitiva que se refieren, cada una de ellas, a diversos aspectos de la construcción del conocimiento. Entre los principales autores que han aportado valiosas aportaciones se encuentran: William Fritz Piaget, epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo, Lev Semiónovich Vygotsky, psicólogo ruso; David Paul Ausubel, pedagogo y psicólogo estadounidense y Jerome Seymour Brume, también psicólogo estadounidense. (BRIONES G. 2006: 147).

Desde sus primeros trabajos, Piaget, estuvo interesado en el tópico de la adquisición del conocimiento, lo cual puede resumirse en una pregunta general que constituye el hilo conductor de toda su trayectoria teórica e investigadora: ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento o de conocimiento menos válido a un estado de mayor conocimiento o de conocimiento más válido?

El conocimiento científico es el referente o patrón que utiliza para establecer la validez del conocimiento. Piaget (1979) define la epistemología genética como la disciplina que estudia los mecanismos y procesos mediante los cuales se pasa de los «estados de menor conocimiento a los estados de conocimiento más avanzado» (46). Este científico trata de explicar el desarrollo y la formación del conocimiento recurriendo a un proceso central de equilibración. Para ello se retoma la idea básica de que los conocimientos no se originan a través de la experiencia de los objetos, así como, tampoco surgen de una programación innata en el sujeto, sino estos nacen de construcciones sucesivas con constantes elaboraciones de nuevas estructuras.

De acuerdo con Piaget existen dos funciones fundamentales que intervienen y son una constante en el proceso de desarrollo cognitivo. Estos son los procesos de organización y de adaptación. La función de organización permite al sujeto conservar en sistemas coherentes los flujos de interacción con el medio; mientras la función de adaptación que ha sido definida como una tendencia de ajuste hacia el medio, supone dos procesos igualmente insolubles: la asimilación y la acomodación. (PIAGET. J. 1990: 15).

Con base en estos dos procesos, es posible considerar respecto al aprendizaje de las matemáticas, que la nueva información se relaciona con la experiencia previa que los estudiantes poseen y que cuando los nuevos elementos informativos no producen cambios en los esquemas del sujeto y existe un cierto estado compensatorio se produce el equilibrio entre el sujeto y el medio.

En lo referente al conocimiento matemático, la teoría de Piaget indica que cuando un individuo se enfrenta a una situación, en particular a un problema matemático, intentará asimilar dicha situación a esquemas cognitivos existentes. Es decir, tratará de resolver tal problema mediante los conocimientos que ya posee y que se sitúan en esquemas conceptuales existentes. En el proceso de asimilación, el esquema cognitivo existente se reconstruye o expande para acomodar la situación. El binomio asimilación-acomodación produce en los individuos una reestructuración y reconstrucción de los esquemas cognitivos existentes, dando como resultado un aprendizaje de tipo significativo, el cual resulta acertado en el desarrollo del aprendizaje de las matemáticas sobre todo en el nivel que corresponde a la educación media superior. (COLL C. – GILLIERON C. 1985: 113).

Para Vygotsky la actividad mental es la característica fundamental del hombre, esa actividad es el resultado de un aprendizaje sociocultural que implica la internalización de

elementos culturales entre los cuales ocupan un lugar central los símbolos y los signos, tales como el lenguaje, los símbolos matemáticos, los signos de la escritura y en general todo tipo de señales que tienen un significado definido socialmente. (BRIONES G. 2006: 49).

El concepto de aprendizaje alude a los procesos mediante los cuales, las personas incorporan nuevos conocimientos, valores y habilidades que son propios de la cultura y de la sociedad en que se vive. El desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. Destaca la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo y postula una nueva relación entre aprendizaje y desarrollo. Vygotsky (1979) expresa que el desarrollo es propiciado por procesos que son en primer lugar aprendidos mediante la interacción social, «el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual las personas acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean» (122).

Otros conceptos centrales de esta teoría son el de mediación y el de zona de desarrollo próximo (ZDP). Según el primero, la conducta humana está mediada por herramientas materiales o técnicas y por «herramientas» psicológicas o signos. Respecto a la ZDP, Vygotsky considera que la pedagogía debe crear procesos educativos que puedan incitar el desarrollo mental del alumno. La forma de hacerlo consiste en llevar al educando a una ZDP que define como: La distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz. (VYGOTSKY L. 1979).

En la dimensión del aprendizaje de las matemáticas, la noción de una zona de desarrollo próximo ayuda a presentar una

nueva fórmula a saber: el «buen aprendizaje» es sólo aquel que precede al desarrollo y contribuye de un modo determinante para potenciarlo. La adquisición del lenguaje proporciona un paradigma para el problema de la relación entre el aprendizaje y el desarrollo. El lenguaje surge inicialmente, como un medio de comunicación entre el aprendiz y las personas de su entorno. Más tarde al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar su pensamiento, es decir se convierte en una función mental interna. (KOHL M. 1996: 51).

David Paul Ausubel, por su parte, indica que desde el punto de vista del desarrollo del aprendizaje escolar existe la necesidad de distinguir con claridad los principales tipos de aprendizaje que pueden tener lugar en el salón de clases. El primer tipo es el aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento, mientras que el segundo menciona al aprendizaje mecánico o por repetición y al aprendizaje significativo. (AUSUBEL D. – NOVAK J.D. – HANESIAN H. 1991: 74).

El aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento son de suma importancia porque la mayoría de las nociones adquiridas por el alumno, no las descubre por sí mismo, sino que le son dadas. En el aprendizaje por recepción, el contenido total de lo que se va a aprender se le presenta al alumno en su forma final. El rasgo esencial del aprendizaje por descubrimiento sea de formación de conceptos o de solucionar problemas por repetición, es que el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda incorporar lo significativo de la tarea a su estructura cognoscitiva. En otras palabras, la tarea de aprendizaje distintiva y previa consiste en descubrir algo. (CAMPOS J. *et. al.* 2006: 58).

Para Ausubel «Hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud

de aprendizaje correspondiente para hacerlo así» (AUSUBEL D. – NOVAK J.D. – HANESIAN H. 1983: 46). Esto quiere decir que el aprendizaje resulta significativo cuando puede incorporarse a las estructuras cognitivas que ya posee el sujeto. Por lo tanto, dicha situación requiere que el material utilizado en las sesiones sea significativo por sí mismo. En el aprendizaje de la probabilidad, el tipo básico de aprendizaje significativo, del cual dependen todos los demás aprendizajes de esta clase, es el aprendizaje de representaciones, que consiste en hacerse del significado de símbolos solos (generalmente palabras) o de lo que estos representan. Después de todo, las palabras solas de cualquier idioma son símbolos convencionales o socialmente compartidos, cada uno de los cuales representa un objeto, situación, concepto u otro símbolo unitario de los dominios físico, social e ideativo. (CAMPOS J. *et. al.* 2006: 51-52).

Jerome Bruner desarrolló en la década de los 60 una teoría del aprendizaje de índole constructivista, conocida como aprendizaje por descubrimiento. La característica principal de esta teoría es que promueve que el estudiante adquiera los conocimientos por sí mismo. El descubrimiento es un tipo de razonamiento inductivo, ya que los discentes pasan de estudiar ejemplos específicos a formular reglas, conceptos y principios generales. El aprendizaje por descubrimiento también es conocido como aprendizaje basado en problemas, aprendizaje de indagación, aprendizaje de experiencia y aprendizaje constructivista. (BRUNER J. 1961).

El aprendizaje se basa, según Bruner, en la categorización o procesos mediante los cuales se simplifica la interacción con la realidad a partir de la agrupación de objetos, sucesos o conceptos. Es por esto por lo que el aprendizaje es un proceso activo, de asociación, construcción y representación. La estructura cognitiva previa del estudiante provee significado, permite organizar sus experiencias e ir más allá de la información dada.

Bruner enfatizó la enseñanza como un medio de provocar el desarrollo cognoscitivo. Si la comprensión del número, la medida y la probabilidad se considera fundamental para la formación científica, la instrucción en esta materia deberá iniciarse lo antes posible y mediante procedimientos que sean intelectualmente coherentes con el pensamiento inicial, ya habrá tiempo más adelante de desarrollarlos y ampliarlos. (BRUNER J. 1988: 168).

Las estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe como un espacio en el cual el alumno es un sujeto activo que construye su propio conocimiento, a través de la función mediadora del docente que promueve situaciones didácticas que facilitan el aprendizaje significativo en sus estudiantes; en estas situaciones didácticas, las estrategias, las actividades y los métodos y procedimientos deben estar encaminados a facilitar las actividades progresivas de reconstrucción del conocimiento. (HERNÁNDEZ G. 2017: 202).

En cuanto a las estrategias, el término “estrategia” entendido como «el arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares» (GRAN ENCICLOPEDIA CATALANA 1978: 197), en este sentido, la actividad del estratega consistía en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares de tal manera que se consiguiera la victoria. También en este entorno militar los pasos o peldaños que forman una estrategia son llamados “técnicas” o “tácticas”.

Las técnicas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica, sin que para su aplicación sea necesario que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza. Las estrategias, en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Esto supone que las técnicas puedan considerarse

elementos subordinados a la utilización de estrategias; también los métodos son procedimientos susceptibles de formar parte de una estrategia. Es decir, la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar. (MONEREO C. *et. al.* 1994: 23).

Desde la perspectiva constructivista en la que se ubica el presente trabajo, interesa no sólo transmitir la información sobre cómo hay que utilizar determinados procedimientos, sino que se pretende también que el aprendiz construya su propio conocimiento sobre el adecuado uso de estos procedimientos. En esta tarea tiene una actuación particular y destacada el profesor, quien, al explicitar sus objetivos, decidir qué actividades efectuar, clarificar qué, cómo y con qué finalidad va a evaluar y, sobre todo, al proporcionar a sus estudiantes determinados mecanismos de ayuda pedagógica, favorece el aprendizaje de dichas estrategias.

Las estrategias de enseñanza pueden definirse como: procedimientos que el agente educativo utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes y en conformidad con lo anterior, son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica, en tanto que las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplir una determinada tarea u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en la que se produce la acción. (MONEREO C. *et. al.* 1994: 23).

Para propiciar el aprendizaje de la probabilidad a través de la lúdica, pueden considerarse las siguientes estrategias: las de tipo coinstruccional (a través de analogías) y las de tipo post instruccional (diagramas, redes y mapas conceptuales). En cuanto a las estrategias de aprendizaje se destacan en primer lugar las de elaboración (a través de técnicas para el procesamiento simple y complejo), seguidas por las de

organización de la información, (técnicas para el uso de categorías) y finalmente las estrategias para contenidos declarativos complejos que consisten en traducir las ideas en procedimientos, inferir reglas, principios y resolver problemas.

Ambiente lúdico en el aprendizaje de la probabilidad

Configurar un ambiente educativo implica pensar en una intencionalidad, un para qué, a las necesidades que responde. Las condiciones que propician el mejoramiento cualitativo de las capacidades, competencias, habilidades en ese ambiente, determinarán los tipos de estrategias pedagógicas que son pertinentes implementar. (VELÁZQUEZ J. 2008: 35).

La lúdica es considerada como un conjunto de estrategias diseñadas para crear un ambiente de armonía en los estudiantes que están inmersos en el proceso de aprendizaje; posee una ilimitada cantidad de formas, medios o satisfactores, de los cuales el juego es tan solo uno de ellos. De la misma manera como la dimensión cognitiva del hombre no se agota con la disminución de la aptitud física o con la disfunción de la memoria, la lúdica no es solo juego. (JIMÉNEZ C. 2000: 2).

A partir de la década de los ochenta surge en el ámbito pedagógico una tendencia moderna, la pedagogía de expresión o lo que actualmente se conoce como «metodología lúdico-creativa» ampliamente difundida por el Dr. Raymundo Dinello. Esta metodología se ubica dentro de un concepto de aprendizaje interactivo, donde el estudiante aprende mediante el juego y los juguetes, pretende fomentar el pensamiento creativo, promover procesos de descubrimiento, la experimentación, la imaginación y a la vez partir del análisis de la realidad sociocultural que lo rodea.

La pedagogía lúdica según Dinello (2007) visualiza el juego como un instrumento de enseñanza y aprendizaje eficaz, tanto individual como colectivo; el establecer de forma sistemática e intencional, pero sobre todo de manera creativa, el mayor número de interrelaciones entre los sujetos, aprendientes

y enseñantes, los objetos y contenidos de aprendizaje para orientar las acciones educativas y de formación en pro del establecimiento de un «clima lúdico» en interrelaciones entre los ámbitos social, físico y contextual, que condiciona toda situación de enseñanza y aprendizaje (22- 23).

La pedagogía lúdica contempla las variables involucradas en el acto educativo como mediadoras en el proceso de aprendizaje y promueve las experiencias realizadas bajo un ambiente de creatividad, alegría y libertad, donde cualquier contenido conceptual, procedimental y/o actitudinal, se puede transferir por medio de estrategias lúdicas, los juegos permiten aproximarse de forma intuitiva a algunas de las ideas básicas de la probabilidad y proveen de un contexto significativo en el que nociones teóricas propias del estudio de la probabilidad pueden ser introducidas.

Introducción a la teoría analítica de las probabilidades y un acercamiento a la enseñanza de la probabilidad

La probabilidad ha estado presente en los trabajos de importantes físicos y matemáticos tales como: Blas Pascal, Pierre Fermat, Abraham de Moivre, Jacob Bernoulli, Thomas Bayes y Joseph Lagrange. Posteriormente en 1812 Pierre Simón Laplace, publica su *Théorie Analytique des Probabilités* retomando las ideas de aquellas mentes matemáticas. Laplace describe en la introducción de su obra (en la edición de 1820) algunos conceptos como: la esperanza (valor esperado), la teoría del azar y los principios generales del cálculo de las probabilidades, mismos que cuya incorporación en el desarrollo teórico de esta propuesta metodológica resultan de suma importancia, dado que los contenidos seleccionados para la intervención se basan en gran medida en estos principios.

Laplace propone diez principios del cálculo de las probabilidades en donde se advierten algunos conceptos fundamentales: tales como los eventos dependientes, los eventos

independientes, la suma de las probabilidades y también presenta un postulado que define la probabilidad de un evento como el número de casos favorables dividido entre el número de casos posibles.

Para comprender con mayor claridad algunos de los preceptos preestablecidos por Laplace, puede plantearse el evento hipotético más simple en la probabilidad que es: lanzar una moneda. Ahora bien: ¿Qué significa lanzar una moneda al aire? Para contestar esta pregunta, resulta necesario considerar a los experimentos aleatorios, que son aquellos donde los resultados no pueden ser conocidos, ya que, al lanzar una moneda no es posible conocer el resultado; únicamente se conocen las posibles opciones que matemáticamente se traducen como universo, mismo que es conocido como espacio muestral.

El supuesto presentado anteriormente parte del escenario ideal de que la moneda aterrice y su resultado sea águila o sol, sin embargo, para que se pueda establecer como una teoría matemática, deben descartarse aquellos casos en donde el resultado de este evento sea una moneda que cae de canto, con lo cual ya se indica que se rechaza al azar. Conforme a los principios anteriormente expuestos desde una mirada práctica, conviene establecer los puntos fundamentales en los que se debe trabajar si se desea que los estudiantes desarrollen una comprensión significativa de la probabilidad, es decir, enseñar a los estudiantes a reconocer los diversos enfoques probabilísticos (teórico, experimental y subjetivo), así como explorar las conexiones entre ellos y los diferentes contextos en los que uno o el otro puede ser más útil. (SHARMA S. 2016: 129).

El enfoque teórico de la probabilidad asume que es posible representar el espacio muestral (todos los resultados posibles) como una colección de eventos probabilísticos. Los enfoques experimentales de la probabilidad, en contraste, suponen que la probabilidad de un evento dado puede ser determinada a través de la experimentación. Al igual que la

probabilidad teórica, la probabilidad empírica también implica divisiones, pero en este caso se determina dividiendo el número de veces que un evento ocurre por el número total de ensayos realizados. A medida que aumenta el número de ensayos, la probabilidad experimental tiende a la probabilidad teórica de un evento. Al evaluar y comparar las inferencias de su trabajo teórico y empírico, los estudiantes pueden evaluar y modificar sus hipótesis iniciales, estas ideas se tomaron en cuenta para la elaboración de la sesión uno y dos de la secuencia didáctica. (SHARMA S. 2016: 129).

La teoría analítica de probabilidades y posteriormente el ensayo filosófico sobre la probabilidad son propuestas sumamente complejas y entre sus páginas se puede encontrar un amplio desarrollo de la teoría de probabilidad con aplicación a problemas de diversas índoles entre los que se encuentran problemas de tipo: demográficos, jurídicos, sociales y además astronómicos. En estas obras, además, Laplace invita a considerar el cálculo de las probabilidades como una parte autónoma de las matemáticas, permitiendo tomar el impulso teórico que habría de llevarla al extraordinario desarrollo y perfeccionamiento que actualmente posee. (RESTREPO L – GONZÁLEZ L. 2003: 85).

Una vez asentados los fundamentos teóricos que convergen para la realización de esta investigación resulta necesario examinar brevemente la metodología propuesta para la realización de esta intervención educativa.

Metodología del Taller de estrategias didácticas para el aprendizaje de la Probabilidad

La propuesta de investigación fue realizada en la preparatoria de San Salvador El Seco que pertenece al Complejo Regional Centro de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se

trata de un estudio de tipo cuantitativo, experimental a través de un diseño cuasi experimental. Se utilizó como instrumento metodológico el taller tomando en cuenta que su aplicación se considera como un espacio que propicia la construcción de aprendizajes significativos a través de estrategias basadas en el juego.

La metodología del trabajo de investigación está integrada por tres fases. La fase uno que corresponde al diseño, se encarga de modelar la planeación didáctica del taller considerando las competencias correspondientes a los temas que se desarrollarán, la programación de las sesiones, las técnicas, recursos y materiales, así como la preparación del material correspondiente a las estrategias didácticas, basadas en el juego, que se utilizará para promover el aprendizaje de la probabilidad.

La fase dos, denominada ejecución, se inicia con la aplicación del instrumento de entrada (*Pretest*) a los dos grupos: grupo control y grupo experimental (GE y GC) con la finalidad de conocer el nivel de conocimientos que los alumnos poseen respecto al tema a tratar. Incluye el desarrollo del taller conforme a la secuencia didáctica establecida través de la orientación del docente y con la participación de los alumnos en dinámicas grupales. En el grupo experimental se realizan actividades para generar un ambiente lúdico favorable para trabajar con las estrategias didácticas basadas en el juego con la finalidad de incrementar el aprendizaje de los temas relacionados con la probabilidad.

La fase tres, corresponde a la evaluación y análisis. En esta fase final se aplica el instrumento de salida (*Postest*) a fin de medir y confrontar el nivel de conocimientos obtenido por los estudiantes de los dos grupos respecto a los temas desarrollados en el taller. Además, se realiza un ejercicio para apreciar la percepción de los estudiantes respecto a su participación en el taller y la funcionalidad de las estrategias utilizadas y finalmente se realiza el análisis de los resultados para obtener las conclusiones del estudio.

En lo que respecta a los sujetos de estudio, es importante destacar que se consideraron dos grupos integrados por 20 estudiantes cada uno. El grupo experimental (GE) que es el que recibe el tratamiento o la intervención de la variable independiente a través de las estrategias basadas en el juego para el aprendizaje de temas relacionados con la probabilidad. En cuanto al grupo de control (GC), su finalidad es la de funcionar como testigo y en él los contenidos se desarrollan con ausencia de estímulo y sin la aplicación de dichas estrategias lúdicas.

Por otra parte, el instrumento de evaluación (*pretest* y *postest*) pretende conocer los saberes previos de los estudiantes, sobre probabilidad, a través de un cuestionario. El instrumento se fijó en cinco temáticas específicas: probabilidad teórica y experimental, probabilidad de eventos compuestos, principio fundamental del conteo, permutaciones y eventos dependientes e independientes. El instrumento está constituido por 22 reactivos de opción múltiple y dos multirreactivos de pregunta abierta que fueron construidos con la finalidad de encontrar el avance real mediante el análisis de resultados. Los primeros ocho reactivos se basan en preguntas de complementación para poder construir definiciones ya que se considera que las definiciones y el vocabulario son una parte importante de la probabilidad, los siguientes 14 reactivos son referentes a problemas de aplicación y los últimos dos ejercicios son de respuesta abierta.

Los materiales y recursos utilizados en las estrategias lúdicas están integrados por: organizadores gráficos, juego de cartas UNO, juego de cartas SUSHI-GO, Juego de Mesa CLUE, dados de rol, monedas de plástico, cubos de construcción Mega Blocks, hojas impresas con figuras autoadheribles, textos impresos, hojas de trabajo, fichas de papel rotuladas, papel bond, cartulinas de colores, plumones, pegamento adhesivo y tijeras, laptop, pizarrón y proyector.

El trabajo de investigación contempla el desarrollo de un taller para la aplicación de estrategias didácticas a través del juego, las cuales están orientadas al aprendizaje de temas de la asignatura de probabilidad y estadística que corresponde al plan

de estudios del bachillerato general. El uso del taller como instrumento metodológico permite conectar el aprendizaje de los contenidos curriculares con el aprendizaje de los procedimientos para desarrollar habilidades de manera autónoma.

El taller se desarrolla considerando los contenidos temáticos, las competencias genéricas y específicas correspondientes, la planeación didáctica de las sesiones, la programación de las mismas, la preparación de los materiales, instructivos de aplicación de los juegos, y las rúbricas para la evaluación de cada una de las estrategias. Se considera llevar a cabo el taller durante nueve sesiones incluyendo una sesión preliminar. La secuencia didáctica de las sesiones destaca en su estructura los siguientes aspectos: Propósito del taller, contenidos, competencias, estrategia didáctica, actividades de enseñanza, actividades de aprendizaje, apoyos y recursos, distribución de tiempo, desarrollo de las sesiones y evaluación.

Un ejemplo de la aplicación de estas estrategias es el que se describe en la sesión uno conforme a la secuencia didáctica correspondiente en donde para complementar las ideas expuestas sobre probabilidad simple y experimental se emplean cubos de construcción (mega block), monedas de plástico y una hoja de trabajo para anotar las frecuencias obtenidas. Los estudiantes trabajarán en binas, y realizarán una predicción sobre la cantidad de soles o Águilas que se pueden obtener al lanzar una moneda 20 veces anotando sus resultados en la hoja de trabajo. Después comprobarán dicha predicción lanzando objetivamente una moneda de plástico 20 veces y construyendo una gráfica de frecuencias con los cubos de mega block. El objetivo de la actividad es que el estudiante experimente la noción de hacer probabilidad de manera tangible y que les resulte interesante.

Análisis de resultados

En este apartado se presentan los resultados de la intervención ejecutada a través del taller de estrategias didácticas, basadas en el juego, para el aprendizaje de la probabilidad y se describe el tratamiento y análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación del *pretest* y *postest*.

Se eligió una prueba de tipo estandarizada para utilizarse como un ejercicio de pretest en los grupos de control y experimental. Para realizar el análisis de resultados, se consideran los 22 reactivos que forman parte del instrumento de entrada y de salida. Los reactivos se han clasificado conforme a las temáticas elegidas para ser evaluadas como es el caso de: probabilidad teórica (probabilidad simple), probabilidad de los eventos compuestos, principio fundamental del conteo, permutaciones y eventos dependientes e independientes.

Los datos se presentaron mediante gráficas de datos agrupados. Una vez aplicados los instrumentos de entrada y de salida y con la finalidad de corroborar los datos obtenidos en ambos grupos independientes (grupo experimental y grupo control), se utilizaron herramientas estadísticas que demostraran de forma exacta los resultados de los instrumentos.

Para calcular los datos requeridos (media, mediana, varianza, desviación estándar, prueba Kolmogórov-Smirnov y prueba T de Student por mencionar algunos) y así, analizar correctamente los puntajes presentados se empleó el programa SPSS, así mismo, la prueba T de Student se utilizó con la finalidad de evaluar si dos grupos difieren de manera significativa respecto a sus medias en una variable. Además, para realizar un análisis estadístico correcto de la relación entre los GE y GC es necesario establecer una hipótesis; la hipótesis que se propone es: El promedio de las calificaciones obtenidas en el instrumento de salida (Postest) por los estudiantes del grupo experimental es mayor que el promedio obtenido por los estudiantes del grupo control.

Por lo tanto, se establecen las siguientes hipótesis (nula y alternativa):

H_0 =No existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo experimental y la media del grupo control.

H_1 = Existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos por los grupos experimental y control.

Con el propósito de realizar análisis estadístico de las dos variables se seleccionó un porcentaje de error de un 95%, lo que equivale a Alpha 5%, por lo tanto, se expresa como: $\alpha = 5\% = 0.05$.

Dada la naturaleza del estudio se utiliza la prueba T de Student para muestras independientes, sin embargo, antes de calcular T se debe corroborar que la variable aleatoria en ambos grupos se distribuye normalmente. Para ello se utiliza la prueba Kolmogórov-Smirnov cuando se trata con muestras mayores a 30 participantes.

De lo anterior se establece que:

P-Valor $> \alpha$ aceptar H_0 = Los datos provienen de una distribución normal.

P-Valor $> \alpha$ aceptar H_1 = Los datos no provienen de una distribución normal. El concentrado de la prueba de normalidad se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Concentrado de la prueba de Normalidad*

Normalidad (Promedios)

P-valor (Experimental)	>	$\alpha = 0.05$
=*.200		

P-valor (Control) > $\alpha = 0.05$
 =*.200

Nota: Esto es un límite inferior de la significación verdadera.
 Elaboración propia

Dado que P-Valor > α , se acepta la H_0 y se concluye que la variable que involucra los promedios en ambos grupos se comporta normalmente. Ante lo anterior se determina que se cumple con el supuesto, por lo tanto, se puede continuar con el procedimiento.

En el siguiente paso para completar el procedimiento, se estudia la Prueba de Levene de igualdad de varianzas para la cual se establecen nuevamente la hipótesis nula y la hipótesis alternativa que establecen que:

P-Valor > α aceptar H_0 = Las varianzas son iguales.

P-Valor > α aceptar H_1 = Existen diferencias significativas entre las varianzas.

Los datos obtenidos se presentan a continuación en la tabla 3.

Tabla 2. *Comparación de varianza contra P-valor*

Igualdad de varianza		
P-valor =.673	>	$\alpha = 0.05$

Elaboración propia

Con los datos presentados se encuentra que se cumple con los dos supuestos: el de normalidad y el de varianza y ahora se puede rescatar el P-valor de la prueba T de Student. El criterio para decidir si se acepta o se rechaza la hipótesis nula recae en el supuesto de que: Si la probabilidad obtenida P-valor $\leq \alpha$, se rechaza H_0 , por lo tanto, se acepta H_1 , así mismo, Si la probabilidad obtenida P-valor $> \alpha$, se rechaza H_1 , por lo tanto, se acepta H_0 .

Tabla 3. *Prueba T de Student para grupos independientes*

Prueba T de Student		
P-valor = .005	<	$\square = 0.05$

Elaboración propia

Con el procedimiento anterior se demuestra que existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos por los grupos experimental y control, además, para corroborar la posible existencia de puntajes entre los grupos experimental y control se aplicó el mismo procedimiento en los puntajes obtenidos en el instrumento de entrada y el de salida en ambos grupos, por lo tanto se presenta el supuesto de que se establecieron nuevamente las hipótesis nula y alternativa y se encuentra que en el caso del pretest y el postest para el grupo experimental se satisfacen los valores de Kolmogórov-Smirnov que demuestran la normalidad de la muestra, también, la prueba de Levene da indicios de la igualdad de varianzas y finalmente al aplicar la T de Student se encuentra que el P-valor es menor al nivel de significancia dando por hecho un resultado estadísticamente significativo.

En contraste, se presenta que los puntajes recabados mediante los instrumentos de entrada y de salida del grupo control muestran que existe normalidad en los datos y que también está presente la igualdad de varianzas, pero finalmente se destaca el hecho de que no es un resultado estadísticamente significativo.

La tabla 4, muestra un resumen de las pruebas aplicadas y los datos obtenidos con la finalidad de que se verifique la información antes descrita.

Tabla 4. *Resumen de pruebas aplicadas a los instrumentos de entrada y salida en los grupos experimental y control.*

Resumen de procesamiento de datos		
Normalidad	Igualdad de	Prueba de
	de	muestras

Grupos	Kolmogórov-Smirnov	Varianzas independientes	
		Prueba de Levene	Prueba T para la igualdad de medias
Pretest y postest grupo experimental	0.200	0.61	0.004
Pretest y postest grupo control	0.200	0.247	0.392

Elaboración propia

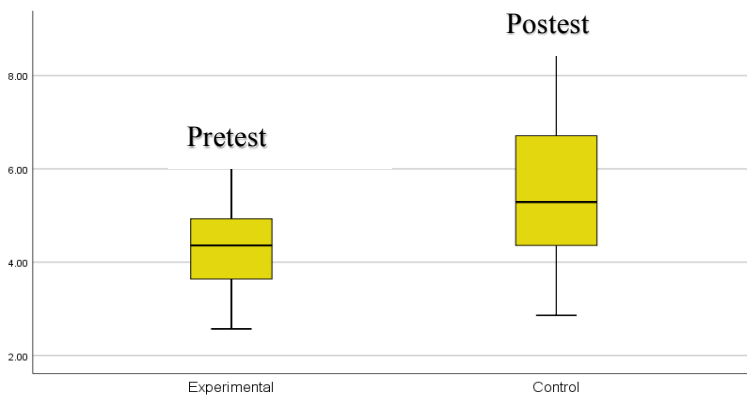
Para destacar la normalidad, la mediana y algunos valores atípicos se presenta una gráfica de caja y bigotes (Gráfica 1) donde se comparan los dos momentos de la aplicación del instrumento de evaluación, es decir, se muestra la distribución de los datos obtenidos en el pretest y en el postest. Puede observarse aquí que el mayor puntaje promedio (mediana) se ha obtenido en la distribución correspondiente al postest.

El pretest presenta valores en su media aritmética de 4.22, la mediana es de 4.36 y una desviación estándar de 0.22251, mientras que el postest arrojó valores de 5.50 en su media aritmética, la mediana es del orden de 5.29 y la desviación estándar de 0.34531.

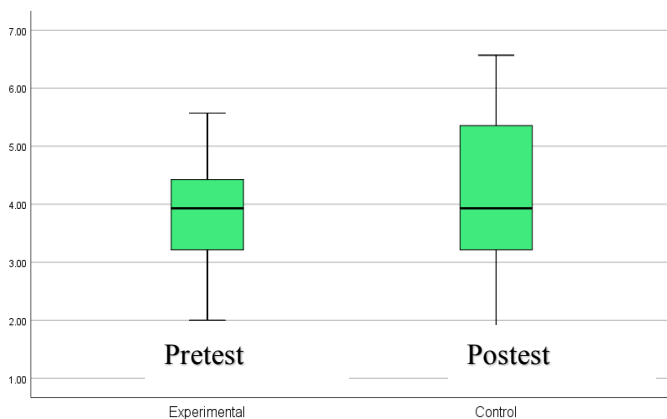
Para concluir este apartado se presenta una gráfica de caja y bigotes (Gráfica 2) donde se muestran los resultados obtenidos por parte del grupo control en el pretest y postest. Conviene subrayar que como fue mencionado anteriormente los datos recolectados indican que no hay diferencias importantes, sin embargo, no se consideró pertinente dejar fuera el análisis realizado en este grupo.

Ante esta premisa se presentan los datos arrojados por las diversas pruebas que indican que: la media aritmética en el pretest es del orden de 3.76, la mediana es de 3.93 y finalmente la desviación estándar presenta valores de 1.144310.

Por otra parte, los datos obtenidos en el postest indican que la media toma valores de 4.11, la mediana de 3.93 y finalmente la desviación estándar arroja un resultado de 1.40248.



Gráfica 1. Puntajes obtenidos en el pretest y posttest por el GE. Elaboración propia.



Gráfica 2. Puntajes obtenidos en el pretest y posttest por el GC. Elaboración Propia

Posterior al análisis de resultados en los dos momentos de la evaluación, se buscó dar una interpretación final al análisis estadístico que se presentó en cada variable, para poder determinar si existe o no el cambio. Los datos analizados y las gráficas presentes en algunas de las cinco variables corresponden al posttest de ambos grupos.

Consideraciones finales

El último apartado de este documento presenta las conclusiones y recomendaciones que surgen a partir de los resultados obtenidos durante el desarrollo de la intervención didáctica motivo del presente trabajo de investigación. Se considera que el trabajo de investigación cumplió con todos y cada uno de los objetivos específicos, que de manera conjunta y secuencial contribuyeron al logro de las expectativas planteadas en el objetivo general.

Una de las formas de verificación del cumplimiento del objetivo general recae en los datos recabados de la aplicación de los instrumentos de evaluación mediante las pruebas estadísticas de la T de Student donde se verifica que la diferencia entre los promedios obtenidos en el pretest y posttest es altamente significativa lo que destaca la pertinencia de las estrategias didácticas basadas en el juego para reforzar el aprendizaje de la probabilidad. La segunda forma en que se comprueba el resultado esperado de esta propuesta radica en la encuesta de apreciación aplicada a los alumnos participantes al finalizar el taller. En esta encuesta se buscó que los reactivos estuvieran orientados en cuatro puntos: la efectividad y el agrado por el método, los contenidos y el trabajo del facilitador del taller; aspectos que fueron evaluados mediante una escala Likert obteniendo resultados satisfactorios.

Un apartado más de la encuesta recolecta la información de un espacio abierto destinado a las opiniones, en este punto se obtuvieron muchos comentarios favorables, sobre la materia,

sobre la estrategia didáctica, comentarios favorables sobre el trabajo del facilitador y algunos comentarios que indicaban que: «Algo aburrido se transformó en divertido».

Como en todos los proyectos de esta índole existe siempre un largo camino que recorrer, por lo tanto, se espera que los resultados obtenidos a través de la experiencia obtenida durante la implementación del taller de estrategias didácticas para el aprendizaje de la probabilidad, resulte de beneficio tanto para los estudiantes, como para la institución, deseando que la intervención pueda ser considerada como una aportación al estado del arte y un pequeño avance hacia futuros trabajos que sobre el tema habrán de realizarse.

En cuanto a la experiencia personal, resultó ser un trabajo muy gratificante, además de un gran aprendizaje, que abarcó desde el diseño de las estrategias, el planteamiento y la elaboración de las secuencias, la selección de materiales y finalmente la puesta en práctica del taller. El hecho de utilizar un enfoque diferente al método tradicional expositivo para la enseñanza de las matemáticas despertó nuevas expectativas acerca del trabajo docente. El método lúdico contribuyó a desarrollar un ambiente de confianza y de participación espontánea y creativa tanto por parte de los alumnos como del instructor, situación poco común en otro tipo de método utilizado.

Bibliografía

- AUSUBEL David –NOVAK Y Joseph D. - HANESIAN Helen, 1983, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México.
- BRIONES Guillermo, 2006, *Teorías de las Ciencias sociales y de la educación*, 2ª edición., Trillas, México.
- BRUNER Jerome, 1961, *The act of discovery*, "Harvard Educational Review", vol. 31, n. 1, p.p. 21-32.
- BRUNER Jerome, 1988, *Desarrollo cognitivo y educación*, en Jesús PALACIOS, 2008, sexta edición, Morata, Madrid.

- CAMPOS José - ZECENARRO Juan - GONZÁLES Elio - PALOMINO Juan, 2006, *Introducción a la Psicología del Aprendizaje*, San Marcos, Perú.
- COLL César - GILLIÉRON Cristian, 1985, *Jean Piaget, el desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional*, Alianza, Madrid.
- DINELLO Raimundo, 2007, *Tratado de educación. Propuesta pedagógica del nuevo siglo*, grupo Magro, Paraguay.
- GODINO Juan – BATANERO Carmen – FONT Vicens, 2003, *Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Madrid.
- Gran Enciclopedia Catalana*, 1978, Gran Enciclopedia Catalana, Vol. 11, Barcelona.
- HERNÁNDEZ Gerardo, 2017, *Paradigmas en Psicología de la educación*, Paidós, México.
- JIMÉNEZ, Carlos, 2000, *Cerebro creativo y lúdico*, Magisterio, Bogotá.
- LAPLACE Pierre Simón, 1820, *Théorie analytique des probabilités*, Courier, Paris.
- MONEREO Carles - CASTELLÓ Montserrat - MERCE Clariana – PALMA Montserrat – PÉREZ María L, 1994, *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*, Graó, México.
- KOHL Martha, 1996, *Pensar en la educación: Las contribuciones de Vygotsky*, en José Antonio CASTORINA (coordinador), *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Paidós Educador, p.p. 45-68.
- PIAGET Jerome, 1979, *Tratado de lógica y conocimiento científico (1). Naturaleza y métodos de la epistemología*, Paidós, Buenos Aires.
- PIAGET Jerome, 1990, *El nacimiento de la inteligencia*, Crítica, Barcelona.
- RESTREPO Luis – GONZÁLEZ Julián, 2003, *La historia de la probabilidad*, Revista Colombiana de Ciencias pecuarias, Bogotá.

- RODRÍGUEZ Roberto, 2018, *La reforma de la EMS. Una difícil transición*, "RED INNE", vol. 3, n. 9, pp. 45-59.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. SEP, 2017, *Planea. Resultados nacionales 2017 Educación Media Superior*. Consulta por entidad federativa, México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2016, *PLANEA. Resultados nacionales. 2016. Educación media superior*. Consulta por entidades federativas, México.
- SHARMA Sashi, 2016, *Probability from a socio-cultural perspective*, "Statistics Education Research Journal", vol. 2, n. 2, p.p. 126-144.
- TUIRÁN Rodolfo - HERNÁNDEZ Daniel, 2016, *Desafíos de la educación media superior en México, Este país*, Dopsa, México.
- VELÁSQUEZ José, 2008, *Ambientes lúdicos de aprendizaje: Diseño y Operación*, Trillas, México.
- VYGOTSKY Lev, 1979, *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*, Crítica, Barcelona.