

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
© 2021

Coordinadoras

Erika Galicia Isasmendi
Rosa María Grillo

Diseño Gráfico y Maquetación

Berenize Galicia Isasmendi
Edinson Aladino

Edición y Corrección de Estilo

Edinson Aladino

Portada

AD Studio

Textos, imágenes y tablas

© de los autores, excepto que se especifique el autor de la imagen

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 cieco da parte di specialisti.
Pubblicato con il contributo dell'Università degli Studi di Salerno Dipartimento di Studi Umanistici.

SETTEMBRE 2021©
OÈDIPUS ED. SALERNO /MILANO WWW.OEDIPUS.IT----- info@oedipus.it

ISBN 978-88-7341-486-5

Soledad, Aislamiento y Comunicación

Antropología, Historia,
Educación, Literatura,
Filosofía & Arte

Erika Galicia Isasmendi
Rosa Maria Grillo
COORDINADORAS

ÍNDICE

	PROEMIO	7
I. SOLEDAD, AISLAMIENTO Y COMUNICACIÓN: HISTORIA &	ANTROPOLOGÍA	14
	<i>Aislamiento y soledad: forma extrema del animal social</i>	15
	Romolo Santoni	
	<i>Resguardo y confinamiento en la mujer novohispana, siglo XVIII</i>	28
	Erika Galicia Isasmendi	
	<i>El doble confinamiento en la penitenciaría de San Francisco</i>	44
	<i>Xavier, Puebla. 1891-1924</i>	
	María del Carmen Labastida Claudio	
	Gerardo Solis Toriz	
II. SOLEDAD, AISLAMIENTO Y COMUNICACIÓN: EDUCACIÓN		62
	<i>Enseñanza sobre estilos de vida saludables holísticos,</i>	63
	<i>una práctica docente desde un ambiente virtual</i>	

Edgar Gómez Bonilla
Gabriela Pérez Bello

*Las instituciones de educación superior frente a la manifestación
de lo inesperado: una pandemia con alcance mundial* 83
María Patricia Moreno Rosano

*Desarrollo del Pensamiento Crítico y Reflexivo en literatura
en estudiantes de bachillerato* 92
Yanet Gómez Bonilla
Gabriela Misete Pérez

*La soledad del aula virtual: ¿cómo garantizar
los aprendizajes y la enseñanza?* 108
Alejandro García Limón

Afecto y plegaría en jóvenes universitarios 152
José Gabriel Montes Sosa

**III. SOLEDAD, AISLAMIENTO Y COMUNICACIÓN: LITERATURA, 167
FILOSOFÍA & ARTE**

El imposible diálogo detrás de las rejas 168
Rosa Maria Grillo

*Nombrar y reapropiar: el movimiento feminista como inspiración del modelo
social de la discapacidad* 184
Berenize Galicia Isasmendi
Vania Téllez Aguilar

Modernidad y melancolía. Una nada que duele 202
José Carlos Blázquez Espinosa
Miguel Ángel Burgos Gómez

Fenomenología y poética existencial de la soledad 212
Víctor Gerardo Rivas López

Permanencia y modificación de los ritos religiosos católicos (litúrgicos) de Semana 238

Santa durante la pandemia en el año 2020

Berenize Galicia Isasmendi

María José Vázquez Sánchez

PROEMIO

Bajo el cielo de Orán –una ciudad de la costa argelina circundada por montículos y abierta hacia el mar– ocurrió lo que no se esperaba: una fiebre desconcertó a todos los habitantes y una pesadez tibia empezó a expandirse de manera inflexible. Era la fiebre y la pesadez de la peste. Albert Camus publica su novela, *La peste*, hacia 1947 y en ella retrata –de forma alegórica– el dolor experimentado durante la Segunda Guerra Mundial. Suscrita en Orán, la novela relata la desazón física y moral que deviene con el acontecimiento inesperado de la peste. Todo empieza un 16 de abril; miles de roedores salen del subsuelo para morir al aire libre y centenares de personas aparecen infectadas; la situación se agrava cada vez más y las autoridades imponen el aislamiento para evitar contagios y fallecimientos.

Pareciera que esa novela hubiera sido escrita hace poco, dado que

vivimos en un confinamiento y en una situación de finitud semejante a la que experimentan algunos personajes de *La peste*.

La epidemia generada por el Coronavirus a nivel global nos sustrajo de nuestro yo y nos develó que la enfermedad no le ocurre únicamente al prójimo: le ocurre a todo ser viviente. Así como la comodidad y donosura de la ciudad de Orán se vio interrumpida por la peste, nuestra frágil realidad de igual modo se ha ido desmantelando: somos vulnerables. Llama la atención que el texto de Albert Camus en pleno siglo XXI nos siga ofreciendo lúcidas metáforas para pensar el presente. El nobel escritor no brinda lacónicas respuestas; antes bien, como todo gran pensador, nos deja preguntas y nos conmina a elucidar los temas más vitales: la muerte, la enfermedad, la soledad, el aislamiento, la comunicación y los valores que definen intrínsecamente al ser humano.

Pudiera decirse que el espectro de la enfermedad y la cercanía de la finitud nos han obligado a abrir los ojos para interrogarnos sobre el sentido de la vida, sobre los rituales y ceremonias que sustentan nuestra existencia en comunidad.

Así pues, los textos reunidos en este volumen ofrecen una visión promisoría sobre la experiencia de la soledad, la vivencia del aislamiento y el acto de la comunicación en el marco contextual de la pandemia que ha sobrevenido a nivel mundial. Distintas voces de investigadores, tanto de México como de Italia, se han ceñido a la tarea

de compartir sus miradas críticas, desde un ejercicio inter y transdisciplinario y en torno a un tema en común. Hay que resaltar que dichas voces, desde sus campos de conocimiento, entregan una reflexión sugerente sobre la realidad actual que vivimos. La (pos)modernidad y los emplazamientos mortíferos del Coronavirus impulsan sentimientos de orfandad; vemos cómo crece el desierto – para aludir a una metáfora nietzscheana: *Die Wüste wächst*– y es aquí cuando la labor docente e investigativa se convierte en una ventana esencial para discernir las compulsiones del presente. Desde la historia, la antropología, desde la educación, desde la filosofía, el arte y la literatura, es menester seguir encarando con diálogos transversales el “desierto que crece” con el aislamiento y la pandemia.

De manera específica, este libro consta de tres secciones que se vinculan y dialogan entre sí:

La primera se titula *I. Soledad, Aislamiento y Comunicación: Historia & Antropología*, la cual está conformada por tres capítulos. En el primero Romolo Santoni aborda el tema del animal social desde una perspectiva antropológica, histórica y filosófica, donde se conjunta la alusión a la obra maestra de Bram Stoker, *Drácula*, con las implicaciones del ser humano referentes a la búsqueda y conformación de la sociabilidad y la vida en comunidad; de esta manera, su aporte reflexivo indaga sobre la problemática actual del aislamiento forzado a causa del Coronavirus, el cual ha creado fracturas indelebles en los lazos sociales. En el segundo,

Erika Galicia Isasmendi, desde un panorama histórico, esclarece las situaciones que llevaron a las mujeres al aislamiento y confinamiento en el siglo XVIII; dicha investigación retoma los archivos históricos de la ciudad de Puebla para esgrimir las condiciones de pobreza y violencia que vivieron las mujeres durante la época novohispana; la historiadora discierne sobre los espacios de las casas de recogimiento, en cuyo seno las mujeres intentaron hallar seguridad y cuidado en la Nueva España. En el tercero, Carmen Labastida y Gerardo Solís brindan un análisis prolijo sobre el funcionamiento de la penitenciaría de San Francisco Xavier, de la ciudad de Puebla, a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX; a partir del contexto detallado de la cárcel y las dinámicas de regulación social de los presos, se clarifica cómo se erigieron y afianzaron las políticas de confinamiento en ligazón con los hallazgos progresivos de la ciencia criminal.

La segunda sección, se llama *II. Soledad, Aislamiento y Comunicación: Educación*, se conforma por cinco capítulos. En el primero, Edgar Gómez y Gabriela Pérez sitúan la reflexión sobre el aislamiento desde las prácticas y enfoques educativos que atañen a la enseñanza de estilos de vida saludable, los cuales involucran de manera holística el cuerpo humano en relación con una voluntad de vida benéfica; se extiende, pues, un programa compaginado sobre el cuidado de sí y la salud para resistir y trasvasar los estragos generados por la pandemia. En el segundo, Yanet Gómez Bonilla y Gabriela Misete aportan un estudio

centrado sobre los cambios y ajustes que la educación tuvo que afrontar debido a las condiciones actuales de salud; las investigadoras observan –y coligen– cómo cada uno de los actores principales de la educación, tanto docentes como estudiantes, se percibieron en soledad durante el aislamiento forzado. En el tercero, María Patricia Moreno contribuye a la temática desde dos vertientes: por un lado, alude a la pandemia suscitada por el Coronavirus, cuya injerencia ha llevado a las Instituciones de Educación Superior a un confinamiento perdurable; por otro lado, muestra las acciones relevantes que tres universidades mexicanas desplegaron como respuesta efectiva ante la contingencia vigente de distanciamiento. En el cuarto, Alejandro García encara el tema de la soledad del aula virtual en el contexto de la enseñanza; de este modo, descubre y coteja los problemas que enfrentaron algunos maestros de la ciudad de Puebla, México, ante el hecho de ofrecer otras metodologías de aprendizaje de acuerdo con los avances tecnológicos y las recientes aperturas didácticas. En el quinto, José Gabriel Montes indaga sobre la experiencia religiosa de los estudiantes de Educación Superior del Estado de Puebla, recabando así información prominente sobre el punto del recogimiento íntimo de las oraciones y plegarias como consuelo ante los acontecimientos extraordinarios (y luctuosos) de la pandemia.

La tercera sección, llamada *III. Soledad, Aislamiento y Comunicación: Literatura, Filosofía & Arte*, la agrupan cinco capítulos. En el primero,

Rosa María Grillo analiza el proceso de reclusión que padecieron algunos integrantes del grupo subversivo *Tupamaros*, en Uruguay; es así como los rasgos individuales, las distintas experiencias y actos de sobrevivencia reunidos en *Memorias del Calabozo*, de Mauricio Rosencof y Eleuterio Fernández Huidobro, se traslucen en un testimonio real de los presos acerca de las prácticas de tortura y aislamiento inhumano. En el segundo, Berenize Galicia Isasmendi y Vania Téllez Aguilar afrontan el tema del aislamiento desde la configuración de la enseñanza literaria en relación con el bloque social de los excluidos, en este caso, las personas que viven con alguna “discapacidad física”; la investigación propende hacia la inclusión social centrada en la visualización de los cuerpos y las diferencias emergentes de los individuos, de ahí que la transcripción de cuentos literarios al sistema de escritura braille se constituya en una apertura de inclusión para un sector marginado de la población global. En el tercero, José Carlos Blázquez y Miguel Ángel Burgos acogen la temática del aislamiento a partir de los pliegues de la Modernidad y el afán utilitario que impregna todos los ámbitos de la vida humana; el análisis se extiende hacia los procesos y manifestaciones que la literatura y el arte brindan como posibilidad para reflexionar sobre la soledad y la incomunicación. En el cuarto, María José Vázquez y Berenize Galicia Isasmendi detallan cómo la pandemia en el transcurso del año 2020 afectó a los rituales religiosos católicos durante la Semana Santa en la ciudad de Puebla,

México; se visualiza aquí la forma en que las actividades litúrgicas – atinentes a los templos sagrados– fueron derogadas por las medidas de salubridad, lo cual acarreó que la experiencia de la Pascua se viviera en el espacio íntimo de los hogares. En el quinto, Víctor Rivas muestra los planos esenciales del fenómeno existencial de la soledad desde un punto de vista filosófico; por un lado, dibuja el contexto vivencial del fenómeno *estar/sentirse solo*; y por otro, observa la capacidad que este fenómeno tiene para generar diversas expresiones culturales y artísticas en torno a él.

*Las Coordinadoras
Salerno-Puebla, septiembre 2021.*

I.

SOLEDAD, AISLAMIENTO Y
COMUNICACIÓN: HISTORIA &
ANTROPOLOGÍA

Aislamiento y soledad: forma extrema del animal social

ROMOLO SANTONI¹

El horror y la ausencia

Una novela considerada un clásico de la narrativa del horror es la obra maestra del irlandés Bram Stoker, *Drácula*. El éxito de esta obra –escrita por un autor hasta ese entonces bastante desconocido, sobre un tema inusual, éxito mundial que perdura desde hace más de un siglo y medio– es sorprendente y difícilmente explicable.

Como es bien sabido, la idea stokeriana proviene de los sucesos del voivoda de Valaquia, Vlad III, que vivió entre 1431 y 1477. Vlad de la Casa de Drăculești y cuyo patronímico era precisamente Drácula, en la memoria del pueblo rumano, es el gran héroe de la defensa del cristianismo contra el turco musulmán, a quien derrotó varias veces, logrando preservar la independencia de Valaquia durante mucho tiempo. Por su propensión a empalar a cualquier

¹ Romolo Santoni, antropólogo italiano, es uno de los 10 fundadores (4/5/1977) y actual presidente del Centro Studi Americanisti “Circolo Amerindiano”. Mexicanista precolombianista, se ocupa también de problemas de percepción de la realidad y de forma y validez del conocimiento humano. Es director de la revista Thule, rivista italiana di studi americanisti, presidente del XLIV Congreso Internacional de Americanística y director general del proyecto Ruta de la Obsidiana (México).

ser que le diera el más mínimo motivo, Vlad se ganó el nombre de Țepeș, que, traducido del rumano, significa “empalador”.

Se crearon muchas leyendas sobre Vlad, sobre su vida y su muerte (y tal vez no murió en 1477: hay quien dice que –rescatado por su hija del cautiverio en el que lo tenían los turcos– llegó a Italia y está sepultado en Nápoles, en la iglesia de Santa Maria la Nova). En cualquier caso, la historia de Vlad III Dracul proporcionó la excusa y el trasfondo histórico para Stoker. Pero Vlad III no es el Drácula del escritor irlandés. Seguramente el texto está bien escrito, pero no explica los cientos de adaptaciones a obras cinematográficas, teatrales, literarias.

Horror y fascinación, maldad demoníaca y dolor infinito, violencia inhumana y pasión morbosa se mezclan en el desarrollo de la historia. Sin embargo, quizás, en los pliegues narrativos, entre la oscura atmósfera gótica, emerge un inesperado romanticismo tardío. Su éxito ha llegado hasta tal punto que hoy el Señor de la Noche y sus aventuras se han convertido en un mito sólido, con muchas reinterpretaciones y transfiguraciones narrativas. El Drácula, príncipe del mal que en su existencia sin vida esparce la plaga del mal entre los seres humanos, se vuelve bueno y lucha contra otros seres negativos. Una transfiguración que, en su incongruencia narrativa (Nosferatu –el “no muerto”– es tal porque maldijo a Dios y fue maldecido por Dios), tal vez inconscientemente esconde, en los pliegues siniestros de la narración, la verdadera explicación de la historia del conde de Transilvania. Una explicación que se encuentra fuera de la narración, aunque ésta sea el fondo y la motivación última de su popularidad entre los modernos.

El humano animal social

En las estrategias que implementa la vida para garantizar la supervivencia, la sociabilidad es la que aparenta tener implicaciones más densas, tanto biológicas como culturales. De hecho, la comunidad humana nace sobre estas premisas. No es la única comunidad animal. Casi todos los mamíferos viven en comunidad. Por supuesto, por comunidad me refiero a esa estructura mínima formada por interrelaciones sociales, interconexiones locales y roles predefinidos. Por tanto, no incluyo ciertos tipos de artrópodos (como pulpos o arañas) o reptiles (como caimanes o tortugas) que, al menos en la primera fase de su existencia, viven en grupos, sin embargo, no construyen una comunidad estructurada.

Vivir en comunidad es fundamental para la transmisión, vertical (diacrónica) y horizontal (sincrónica) del conocimiento, siendo el medio más eficaz para potenciar su velocidad e intensidad. En la cercanía, la familiaridad, la emulación y el intercambio de experiencias, el conocimiento no pasa solo genéticamente de un individuo a otro, sino que se amplifica considerablemente, gracias a los infinitos intercambios de las experiencias individuales, desencadenando procesos evolutivos con caminos medibles en planos y cantidades geométricas, y no solo aritméticas.

No creo que sea una coincidencia que las últimas decenas de milenios de vida terrestre hayan visto solo a dos especies de mamíferos y a varias especies de insectos expandirse y propagarse de forma autónoma (dejando de lado los efectos de la agricultura intensiva y de la ganadería), siendo animales con sociedades estructuradas: humanos y ratones. La evolución misma ha cristalizado en las especies esa pulsión a socializar que proviene directamente de la pulsión de supervivencia. La socialización, impresa profundamente en el individuo, si no determina, condiciona de manera igualmente profunda los modelos de pensamiento y de comportamiento y los esquemas de acción de los individuos.

Los procesos de identidad se superponen a las individualidades y dirigen socialmente sus acciones, a veces incluso implican sacrificios extremos: algunas hormigas de un grupo que transmigra encontrando incendios, se arrojan a las llamas y se dejan quemar para apagar el fuego con su propio cuerpo permitiendo el paso seguro al resto del hormiguero. Entre los humanos existen ideales como la patria, la nación, el pueblo que, aunque se puedan definir poco o nada a un nivel concreto, también suelen provocar acciones que tienden al sacrificio de sí mismos o del prójimo. Cabe señalar que las hormigas y los humanos son dos especies que constantemente libran guerras con otros grupos de su propia especie.

Desviación

Sin embargo, estos modelos no siempre abren caminos de vida que van en la dirección prescrita por la evolución. En el Universo, donde todo se transforma y ni el tiempo, ni el espacio, ni ninguna parte hecha de materia o energía y por pequeña que sea, es igual a otra: cada parte es única e irrepetible y, por eso, la desviación siempre está al acecho. Esto parece

sucedan normalmente en los mamíferos, especialmente en el género *Homo*, donde la desviación alcanza tales niveles que resulta funcional al sistema.

El individuo humano vive en constante conflicto entre la identidad individual y la colectiva. El individuo, aun siendo una estructura abierta, dinámica e inestable (en cuanto estructura disipativa, según la idea de Prigogine) es, de todos modos, una realidad precisa y autónoma; la colectiva también, aunque esté compuesta de varias individualidades, constituye una unidad precisa, aunque también sea abierta, dinámica e inestable, dado que los individuos que la componen tienen esas mismas características de base.

La identidad colectiva se trata de una unidad cuya forma podemos ver o, por lo menos, percibir y entender y que probablemente podría ser delimitable, pero que ciertamente no somos capaces de realizar en este momento, es decir, en esta fase de nuestra evolución.

Ambas identidades, la individual y la colectiva, sometidas a la constante mutación que impregna lo Real, lejos de estar en una rígida interrelación, viven en un proceso dialéctico ininterrumpido que mantiene un mínimo de distancia identitaria y que evita que el individuo se identifique completamente con la comunidad a la que pertenece. Pero individuo y colectivo, que siempre perciben el cambio global y su inevitabilidad, sin embargo, tienen una necesidad vital de detener de alguna manera el movimiento global, es decir, encontrar un punto fijo en su existencia que les dé seguridad en la previsión de eventos, para poder lidiar con ellos. Entonces, es que en el mar de movimientos de la realidad, la identidad ofrece una roca de salvación: un punto fijo de certeza compuesto por una interpretación cosmovisiva precisa, que ofrece aquellos modelos que serán la referencia para el pensamiento y el comportamiento de sus integrantes; una roca a la cual nuestra mente pueda aferrarse para no ahogarse en el mar de las incertidumbres. Un punto desde el cual se puede decir: el Universo es así y siempre será así.

Al final de este camino que conduce al individuo desde la soledad que abre la existencia a la progresiva integración en la comunidad, se encuentra el sentido colectivo de identidad, que no solo expresa genéricamente el sentido de pertenencia a una comunidad, sino también una necesidad urgente de pertenecer a esa comunidad. En efecto, si la pertenencia a una comunidad une y fortalece fuerzas al generar el fenómeno clásico del surgimiento de nuevas energías más allá de la simple suma de los individuos que la componen, simultáneamente desencadena en esos mismos individuos la necesidad de sentir que pertenece a esa comunidad

como una necesidad. Así se construye la comunidad, el sentido de pertenencia y la sociabilidad. En el otro extremo está la soledad.

El distanciamiento: separación voluntaria, separación forzada

El dualismo de *identidad individual / identidad colectiva* provoca una oscilación constante entre la libertad del individuo y las necesidades colectivas. Éstas se identifican, o de alguna manera se resumen, en el poder que gestiona la comunidad. El poder nunca representa las necesidades de todos, pero a las de la mayoría o de las elites y sus decisiones no siempre son del agrado de todos los individuos que componen esa mayoría o esas elites. Siempre, el poder, por las mismas razones que mueven la lógica de la vida terrestre, tiene como interés primordial su reproducción y la conservación de los privilegios que le derivan. En el otro extremo del proceso está el individuo con las mismas necesidades: su supervivencia y la preservación del espacio conquistado dentro de la comunidad.

Es evidente que estos casos son imposibles de conciliar por completo, a menos que (y de cualquier manera, no siempre será cierto, ni siquiera en este caso) el individuo en cuestión también pertenezca a la esfera del poder. Por tanto, no parece extraño que se produzcan fracturas más o menos graves durante el proceso dialéctico individuo / comunidad. Cada comunidad, y el poder que la rige gobernando y a menudo determinando sus instancias, ponen en marcha estrategias de reparación para las fracturas que van desde la reprobación social (a menudo nada), hasta sanciones sobre sus bienes o sobre la persona. Pero estas estrategias también pueden contemplar acciones definitivas en caso de rupturas consideradas tan graves que no puedan prever reparaciones y la comunidad (es decir, el poder que las rige) cree que, en cambio, se deba separar definitivamente al individuo de la comunidad.

La separación se puede lograr de diferentes formas: el alejamiento del miembro de la propia comunidad; la segregación del mismo; o la supresión. Estos modelos de separación deliberada del contexto social han creado eventos complejos a lo largo del tiempo. El alejamiento de la comunidad en el pasado, pero también hoy en pueblos de pequeñas dimensiones demográficas, significó un destino miserable para quienes lo sufrieron, lo que podía conducir a una muerte prematura. La desprotección y el hecho de haber sido expulsados

de la comunidad de nacimiento provocaba una gran desconfianza por parte de quienes se relacionaban con estas personas.

En los estados nacionales, donde las dimensiones son muy grandes, la expulsión toma la forma de exilio. Consiste en la expulsión del ciudadano del territorio nacional, precedida de la pérdida de todos los derechos ciudadanos y, a menudo, de la incautación de todos los bienes. El exilio normalmente está vinculado a causas políticas. En la gran mayoría de los casos, en la actualidad, el exilio es voluntario y está vinculado al deseo de escapar de persecuciones políticas, presuntas o reales.

Por otro lado, para cuestiones relacionadas con otro tipo de acciones consideradas delitos, como robos, asesinatos, etc., el Estado prefiere acudir a la reparación con penas económicas o la segregación. La capacidad de perseguir y sancionar a los autores de acciones consideradas delitos por el Estado se considera una tarea inderogable, bajo pena de pérdida del crédito entre los miembros de la propia comunidad. Hasta tal punto que esta capacidad se considera prioritaria sobre la capacidad de dar bienestar a esta misma comunidad. Evidentemente, esto tiene que ver con la fuerza que tiene el poder y que se identifica con el poder mismo.

La necesidad de la presencia y la gestión proxémica

Otro reflejo del dualismo individuo / colectividad, especialmente del individual/social, es el control de la proxémica. El individuo requiere la proximidad de otras personas similares a él, pero solo con algunos selectos otros, en determinadas ocasiones y según reglas precisas. La necesidad de sentirse parte de una comunidad choca, como se mencionó, con el sentido de su individualidad. Desde la exigencia de defender la propia identidad, combinada con otras de carácter reproductivo, con anexos y conexiones a nivel de relaciones familiares, laborales, de subsistencia, seguridad, etc., se crea en el individuo la necesidad de compartir sus espacios con otros miembros, pero después de haber realizado una selección precisa de éstos que les permita establecer proximidad y distancias.

El manejo de la proxémica, es decir, del propio espacio, al seleccionarlo y ordenarlo según grados de importancia relacional, permite al individuo mitigar las fuerzas centrífugas de su propio contexto social. La proxémica, disciplina inventada por el estudioso Edward T. Hall

en los años 60 del siglo pasado, sostiene que existe un criterio preciso que regula el control del espacio que rodea al individuo. Es lo que el antropólogo estadounidense llama el *lenguaje silencioso del espacio*. La distancia de los demás se organiza sobre la base de criterios de percepción subjetiva, sobre el papel del otro en la propia existencia. Entonces tenemos:

- La distancia íntima (0-45 cm).
- La distancia personal (45–120 cm) para la interacción entre amistades.
- La distancia social (1.2-3.5 metros) para la comunicación entre conocidos o la relación entre profesor y alumno.
- La distancia pública (más de 3.5 metros) para las relaciones públicas (HALL EDWARD T. 1968: 9).

Parecería que la proxémica establece distancia, pero, al invertir la perspectiva, también establece cercanía y así repite ese mecanismo interior / exterior que refleja el dualismo individualidad/socialidad.

El distanciamiento

Dicho esto, se podría pensar que existe una relación directa entre la soledad y el distanciamiento, el aislamiento y cualquier otra forma en la que un individuo se encuentre físicamente alejado de su comunidad o, incluso, de toda la humanidad. De hecho, la condición de desapego físico, incluso solo del propio contexto, puede ser percibida psicológicamente como una situación de soledad, por quienes la viven. Esto desencadena una serie de problemas psicológicos, capaces, en algunos casos, de transformarse en estados que van desde la tristeza hasta estados severos de sufrimiento. Este es el caso de la pandemia que vivimos desde hace 9 meses.

Pandemia y social

El caso de la pandemia provocada por la propagación del COVID-19 es paradigmático de lo anterior. Con un poco de cinismo epistemológico, se podría decir que la pandemia que nos avasalló, además de las tragedias que ha causado y provoca, nos está ofreciendo un

experimento socio-antropológico extraordinario y sin precedentes. El caso de la pandemia COVID-19 ha caído sobre el mundo globalizado y sus valores, como un tsunami: rápido y disruptivo. Como una ola devastadora, dividió las generaciones enfrentándolas entre sí y luego dispersó a los individuos inspirando el miedo al otro, a cualquier otro.

Se ha extendido en las sociedades de opulencia y postindustrialismo como China, Europa, EE. UU. y los países emergentes, poniendo de rodillas a sistemas de salud y economías enteras, rompiendo vínculos sociales, exacerbando las luchas políticas, que inevitablemente se han reflejado en el comportamiento de los individuos con una oleada de violencia y de conflictos en general. En realidad, en el inicio de la propagación del virus, estos escenarios futuros no se vislumbraban.

La apertura del estado de pandemia y la inauguración de la obligación de distanciarse y luego del cierre global, rompiendo las reglas proxémicas, crearon una profunda fractura en la red de relaciones sociales, así como una desorientación y un sentimiento de abandono entre los ciudadanos. Esto llevó a una primera clásica reacción igual y opuesta. Las comunidades cerradas en casa expresaron inmediatamente por todos los medios su deseo de búsqueda de comunidad, la necesidad de sentirse todavía parte, hasta el punto de mitificar los contenidos de su propia sociedad. Al principio, estos mismos ciudadanos querían fortalecer las relaciones sociales rompiendo otras convenciones. Las casas, a través de terrazas y ventanas, a puerta cerrada, se han convertido en el lugar de comunicación, el canal abierto de la sociabilidad. La incomodidad del distanciamiento se convirtió entonces en un puente para una nueva forma de comunicación, para una compacidad social sin precedentes. Esto no duró mucho.

Ni siquiera dentro de las mismas familias que han experimentado un aumento de la violencia doméstica y una fuerte disminución de los nacimientos. La cercanía forzada con los demás se empezó a sentir cada vez más como un encierro. El compartir forzosamente los espacios domésticos, sin esas salidas que antes mitigaban los conflictos de convivencia, se ha convertido en presagio de graves conflictos familiares.

Al final, el distanciamiento, combinado con la prohibición de cualquier forma de contacto con los demás, provocó una rápida desintegración social, con las relaciones interpersonales a menudo quemadas, las relaciones sociales agrietadas, a veces decididamente rotas, con la consecuente propagación de la violencia, el miedo a la enfermedad transformado en miedo al otro. En todo esto, la delincuencia de todas las formas y niveles se ha agitado y se

está moviendo: desde políticos decididos a aprovechar su rol para enriquecerse a espaldas de los enfermos o moribundos, a la gran organización que incluso explota los recursos puestos en marcha para los enfermos. Y el trabajo imprudente, si no es que criminal, de algunos políticos que, con fines puramente electorales, se han puesto a pelear cualquier decisión del gobierno. La desconexión, que ya existe desde hace años entre el liderazgo político y la población, hizo el resto.

Mientras escribo estas líneas, el mundo está saturado de personas incitadas deliberadamente por el crimen y la política, exigiendo libertad, no contra el virus, sino contra las medidas para contener la pandemia. Negadores, teóricos de la conspiración, anti-vacunas y todo tipo de personas que forman parte del confuso mundo de la desinformación, unidos en la cruzada de la ignorancia. Es así que el Covid-19 se ha convertido increíblemente en un caso político. Como en otros casos de la historia, el desconocimiento de los hechos ha provocado el surgimiento de una reacción, no contra las causas del desastre, el virus, sino contra quienes lo están combatiendo.

Soledad

La soledad es un estado de ánimo. Por mi naturaleza, no me gustan los psicologismos, pero no puedo dejar de considerar cómo la soledad es una experiencia totalmente mental. Pero ésta no es la única forma. El sentimiento predominantemente negativo, triste, que llamamos soledad surge siempre de una fractura en el *continuum* comunicativo: con el propio contexto familiar, con el social, con el nacional o con la humanidad en su conjunto. Es cuando se interrumpe, de hecho, este *continuum* que surge este sentimiento.

No es casualidad que cuando hablamos de soledad, el primer caso a mencionar es el de la soledad de la inteligencia: una soledad que siempre es completamente mental por naturaleza. Es la soledad de la mente que sabe pensar el mundo más allá de los sentidos, más allá de los datos culturales y de las certezas de lo socialmente compartido, y entra en ese mar de nuevos conocimientos donde su voz podrá no llegar a sus semejantes. El hecho de que la sensación corresponda a una situación real de soledad o no, es ciertamente importante, pero secundario a la percepción subjetiva, porque, precisamente, la soledad es una experiencia subjetiva, que involucra nuestra relación con los demás, pero no necesariamente involucra a los demás.

Las zonas identificadas por Edward T. Tall no solo reflejan la gestión de espacios, sino que también anticipan los diferentes tipos de soledad: las de las relaciones emocionales, la marginación de su propio rol social, la marginación del contexto social, la marginación de la humanidad. Tall en realidad con su proxémica intenta identificar los espacios de aceptación por parte del sujeto, es decir, aquellos espacios dentro de los cuales uno está disponible para aceptar una categoría de personas. Esta aceptación tiene que ver con diferentes niveles de afectividad: mayor afectividad significa menos distanciamiento. Así, la pareja estará en el espacio más cercano, el extraño o el extranjero, en el espacio más lejano. Sin embargo, la carencia en estos espacios generará, con niveles diferentes de intensidad, ese malestar existencial que llamamos soledad.

La sensación de soledad desencadena otro sentimiento, más profundo que la tristeza y aunque no tan intenso, constante, fijo, insuperable, porque está sedimentado en las raíces de la existencia: la melancolía. La tristeza es el estado mental de un segmento de tiempo. La melancolía es existencial. Probablemente todos los humanos, divididos entre la necesidad originaria de individualidad y la pulsión de socialidad evolutivamente construida, marcados por constantes pérdidas y despedidas, recorren su existencia frente a un mundo que su naturaleza quisiera estático y colmado por la presencia de lo que desean y aman, mientras constatan que nada de todo eso quedará. Día a día se irá el mundo que han conocido en la primera parte de su vida: cosas, situaciones, personas se irán, perdiéndose en la ola negra del tiempo.

El señor de la soledad

La popularidad de la historia de Drácula quizás no represente, en el imaginario colectivo, el horror de sus crímenes, porque habla de un miedo profundo que nuestra especie conlleva desde tiempos remotos, cuando aún no lo era. Drácula vive la muerte. Es una muerte que es la ausencia de su bien perdido, que a cada puesta del sol le permite ascender al mundo de los humanos, un mundo que lo evita y que él persigue hasta el nuevo amanecer. Así, cada noche. Buscando ese amor perdido en las tragedias del paso del tiempo, en cada mujer que encontrará esa noche. Y acaba por penetrar solo la noche. Hasta que un palo de fresno llega a traspasar su corazón y lo convierte en polvo. Pero en el último grito del Conde, el horror del lector y del espectador se extingue. En ese momento quien observa, se refleja en la desesperada melancolía

que desborda de los ojos del monstruo y el horror se transforma en compasión. Ahora, el observador que, a lo largo de la narración, se ha identificado con los diferentes personajes perseguidos por el monstruo y ha intentado escapar del ser, siente que, en la disolución del Conde, el monstruo no es el hombre suspendido entre la vida y la muerte, sino que es su destino y su condición. El amor, perdido y mitificado, que le hace volver todas las noches a buscar a aquella mujer entre las muchas que encontrará, la búsqueda de la vida en las vidas robadas, la propagación de su plaga entre una humanidad que lo ha rechazado, son símbolos de un destino que va más allá del Señor y de su larga noche.

El monstruo, así como Drácula saliendo del ataúd, escondido en lo más profundo de nuestra mente, resurge en cada segmento de la historia del Conde: lejos del amor, de los humanos y de su Dios, el hombre está solo, vivo sin vida, perdido en un universo hecho de oscuridad, de frío, de soledad. La soledad es el monstruo que está dentro de nosotros y cada noche, con la oscuridad, vuelve a salir del sepulcro de nuestra mente. Los miedos atávicos a la oscuridad, la materialización de lo desconocido y los peligros que trae consigo, ocupan el escenario desde los albores de los tiempos. Pero no son sólo los sueños los que se desvanecen al amanecer, también las pesadillas se ven reducidas a polvo, atravesadas por los rayos del sol naciente. Y así me imagino el grito del Conde que muere, el último aullido lanzado en cara al destino:

¡Yo soy el señor de la noche!

Soy el tiempo pasado que no pasa.

Soy la muerte vivida.

Soy la melancolía del recuerdo.

Soy el recuerdo de la ausencia, soy la ausencia del existir.

Soy existencia que no vive.

Soy la soledad que viaja en la noche. Soy el siniestro aullido que penetra los oscuros, soy la obscuridad del alma humana, soy la soledad del hombre.

Soy el señor de la noche, grito de la melancolía, dolor de la soledad.

¡Soy el señor!... el señor de la soledad (Romolo Santoni, 17/12/2019).

Referencias

- ABBAGNANO Nicola, 1994 [1988], *Storia della filosofia*, UTET, Torino.
- ALBERONI Francesco, 1977, *Movimento e istituzione*, Il Mulino.
- BATESON Gregory, 1976 [1972], *Verso una ecologia della mente*, Adelphi.
- BECHTEL William, 1992, *Filosofia della mente*, Universale Paperbacks, Il Mulino, Bologna [ediz.orig. 1988, *Philosophy of Mind. An overview for Cognitive Science*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Inc., publishers].
- BERGER Brigitte – BERGER Peter L., *Sociologia*, 1977, Società Editrice Il Mulino, Bologna [ediz. orig. *Sociology, A Biographical Approach*, New York, Basic Books, 1975].
- BERGER Peter L. – LUCKMANN Thomas 1969 [1966], *La realtà come costruzione sociale*, Società Editrice Il Mulino, Bologna [ediz.orig. *The Social Construction of Reality*, Garden City, New York, Doubleday and co.].
- CAPRA Fritjof, 2002, *La scienza della vita*, RCS Libri S.p.a., Milano, edizione speciale per il Corriere della Sera.
- CRESPI Francesco, 1982, *Mediazione simbolica e società*, Franco Angeli Editore, Milano.
- CRESPI Francesco, 1985, *Le vie della sociologia*, Il Mulino, Bologna.
- DAWKINS Richard, 1995, *Il gene egoista*, traduzione di Giorgio Corte e Adriana Serra, I edizione collana Oscar saggi, Arnoldo Mondadori Editore, 1995, [ed. originale *The Selfish Gene*, 1976-1989].
- ECO Umberto, 1975, *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano.
- GADAMER Hans Georg, 1983 [1965], *Verità e Metodo*, traduzione a cura di Gianni VATTIMO, Bompiani, Milano [ediz. orig. *Wahreit und Methode*, Tübingen, Mohr].
- GIORDA Renato - CIMMINO Luigi (curatori), 1978, *La coscienza nel pensiero moderno e contemporaneo*, Idee 29, Città Nuova Editrice, Roma.
- GIORDANO Paolo, 2008, *La solitudine dei numeri primi*, Arnoldo Mondadori Editore.
- HALL Edward T., 1972 [1959], *Il linguaggio silenzioso*, (tit. orig. *The silent language*), I Garzanti.
- HALL Edward T., 1968 [1966], *La dimensione nascosta. Il significato delle distanze tra i soggetti umani*, (tit. orig. *The hidden dimension*), Bompiani, Milano.

KANT Immanuel, 1971 [1781], *Critica della ragione pura*, Laterza, Bari [ediz. originale Kritik der reinen Vernunft].

MELUCCI Alberto, 1976, *L'azione ribelle. Formazione e struttura dei movimenti sociali*, Eras libri.

RANISIO Gianfranca, 1996, *Venire al mondo*, Meltemi, Roma.

SEPPILLI Tullio - GUAITINI ABBOZZO Grazietta, 1973, *Schema concettuale di una teoria della cultura*, Editrice Umbra Cooperativa, Perugia.

SILVA ECHETO Víctor, 2002, *La compleja construcción contemporánea de la identidad*, Habitar el entre, in <http://www.aloj.us.es/gicomcult/portada/37tx/4.htm>.

ZAMPERINI Adriano, 2010, *L'ostracismo. Essere esclusi, respinti, ignorati*, Einaudi.

Resguardo y confinamiento en la mujer novohispana, siglo XVIII

ERIKA GALICIA ISASMENDI¹

El presente artículo reflexiona sobre el resguardo y confinamiento que proveyeron las Casas de Recogimiento a las mujeres desamparadas novohispanas de la ciudad de México y la Puebla de los Ángeles durante el siglo XVIII. Las casas de recogimiento brindaron apoyo y solidaridad a través del hospedaje y la protección de las mujeres, se dice que sus orígenes se remontan a los conventos medievales (siglo VI), en donde se les dio la tarea de resguardar a las mujeres cuando éstas huían del raptó o del matrimonio (ÁLVAREZ J. 1883: 61). Después de la conquista, las órdenes religiosas llegaron a América y establecieron conventos regidos por las normativas y reglamentos de cada congregación. En Puebla los conventos o lugares espirituales, indica Rosalva Loreto López, se crean a partir de mediados del siglo XVI, porque la clase española se planteó la necesidad de crear instancias en las que se resguardase la castidad y pureza femenina de sus descendientes y, además, se educara a españolas y criollas que por vocación, orfandad o pobreza no habían contraído matrimonio (LORETO R. 2000: 15).

Se debe señalar que, entre las dinámicas sociales que impulsaron la creación de los espacios de recogimiento, se encontró la necesidad de proteger y ayudar a las mujeres desamparadas y pobres, lo cual evidenció las «emociones de la sociabilidad» (COLLADO J. A. 1992: 227) al mostrar la compasión y caridad hacia ellas. A su vez, permite destacar así el

¹ Doctora en Historia. Profesora-Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras, BUAP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Padrón de Investigadores VIEP-BUAP. Correo: erika.galicia@correo.buap.mx.

desamparo y la pobreza en la sociedad novohispana, la cual nos lleva a dos concepciones de la pobreza novohispana. La primera se refiere al factor religioso de la «voluntaria dejación de todo lo que posee, y todo lo que el amor propio puede juzgar necesario, de la cual hacen voto solemne los religiosos el día de su profesión» (DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA 1791: 306). La segunda se refiere a la pobreza o carencia de elementos materiales que no permitían proveer el sustento diario, lo que muchas veces fue motivo de la ruptura afectiva y conyugal, que singularizaba al esposo holgazán y perezoso que no abastecía de lo necesario a su familia. Otra dinámica social que permite la creación de las casas de Recogimiento fue la situación de violencia contra la mujer, la cual, al ser maltratada por la pareja o conyugue, buscó un lugar de resguardo y seguridad.

En las fuentes bibliográficas españolas de finales del siglo XVI se menciona que el origen de los recogimientos se crea por el interés de ayudar y asistir a las mujeres calificadas como pobres o “vagabundas”, así lo señala Cristóbal Pérez de Herrera en su obra publicada en 1598, titulada: *Discursos del amparo de los legítimos pobres y reducción de los fingidos y de la fundación y principios de los albergues de estos reinos y amparo de la milicia dellos*. Esta obra afirma que se pretendió dar solución a la mendicidad por el «castigo y la reclusión», y expone el interés de las autoridades para «esconder» y «ausentar» a las mujeres «de las republicas, para que no hagan más perjuicio en ellas» (PÉREZ C. 1598: Introducción).

En la capital de la Nueva España, en la ciudad de México, en el año de 1591 se pide fundar la casa y emparedamiento de Santa Mónica (AGI 1591: 17). El emparedamiento fue también la casa donde las personas devotas descansaron al retirarse del mundo sin ser religiosos o religiosas o las personas que solían ser castigadas por considerarlas incorregibles vivirían encerradas, *sepultadas o emparedadas* entre cuatro paredes en casas contiguas a las parroquias (MENDIETA J. 1997: 485-486). Las mujeres que ocuparían tal lugar serían las casadas, doncellas y viudas, pero “pobres y necesitadas” y “honradas”. El objetivo del recogimiento fue evitar que “cosas perniciosas” llegaran a ellas; para esto se les brindó «amparo a muchas casadas por causa que sus maridos hacen ausencia» al irse a las islas Filipinas.

Otro de los factores que intervinieron o fomentaron la creación de las casas de recogimiento fue la educación. Durante la etapa de evangelización, en la capital del virreinato se crearon los colegios para indias niñas y doncellas con el fin de darles “la crianza y doctrina”. Cuenta Jerónimo de Mendieta que la reina Isabel «mandó algunas dueñas devotas dadas al recogimiento y ejercicios espirituales» que se distribuyeran en las principales ciudades para

crear «casas honestas y competentes donde pudiesen tener recogidas alguna cantidad de niñas hijas de los indios principales, y allí les enseñasen principalmente buenas costumbres, ejercicios cristianos [...] (para) ser cristianas y saber vivir honestamente en ley de matrimonio» (MENDIETA J. 1997: 485-486).

Con respecto a la ciudad Puebla es calificada como la segunda ciudad del virreinato, la segunda en dignidad, en grandeza, en extensión, en opulencia por sus fábricas, en número de vecinos, en nobleza, en letras, en policía y en todo aquello que constituye el cuerpo de una ciudad y el alma de una república (VILLASEÑOR S. - Y DE LA PEÑA F.J. 1997: 18). Dicha ciudad fue fundada el dieciséis de abril del año mil quinientos treinta y uno. Ya para el siglo XVIII contó, al igual que la capital, con una plaza principal rodeada de los poderes civiles, como el de los Alcaldes mayores y la audiencia, o el religioso con su Palacio Episcopal y la iglesia Catedral, como también de las edificaciones altruistas o mejor dicho las casas de misericordia. Así, tenemos a los hospitales como el Real de san Pedro, el de san Roque para los dementes, el de nuestra señora de Belem para convalecientes, el orfanatorio u hospital de niños expósitos y, por último, la casa de recogidas de santa María Egipcíaca o Recogidas de la Puebla, que según el libro fue «el terror de las mujeres perdidas y escandalosas de todo el reino, que fundó Don Francisco Reynoso» (VILLASEÑOR S. - Y DE LA PEÑA F.J. 1997: 19).

En los expedientes que pertenecen a la fundación de los recogimientos o emparedamientos novohispanos del siglo XVII, se mencionan también reiteradamente la pobreza y la “grande necesidad” que padecen las mujeres y los muchos “riesgos” que enfrentan para su “honra,” por lo cual se pide la creación de tales lugares para que ahí puedan vivir con honestidad, evitando las ofensas a Dios. Las propias autoridades manifiestan que «dicha casa es muy útil y provechosa». Para 1663 la congregación de San Francisco Javier pide permiso para crear la casa de Amparo y Patrocinio de Nuestra Señora de la Asunción, disponiéndose que las mujeres que lo habitarán fueran las «virtuosas pobres, y de calidad de viudas y doncellas» (AGI 1663: 2). El recogimiento sería “voluntario” y su objetivo primordial era evitar el “peligro”, guardándolas en clausura mientras se recogían limosnas y dotes para que tomaran estado de casadas o religiosas. Al ser esta institución un recogimiento para «utilidad y beneficio de las personas nobles» se tuvo el cuidado de admitir solamente a «las que cómodamente se pudieren sustentar y tomar el estado de casadas» (AGI 1663: 2). Los ejemplos anteriores presentan el “desamparo” y pobreza originados por la falta de respaldo masculino y recursos económicos, causas que obligan a recoger el cuerpo que la miseria y la falta de apoyo hacían vulnerable y lo

exponían a los “peligros mundanos”, además de ser considerado un problema latente para el gobierno virreinal por el riesgo de adoptar “costumbres no adecuadas”.

La misericordia para las mujeres desamparadas del siglo XVIII

Con lo anterior observamos que la pobreza es un factor que siguió presentándose también durante el siglo XVIII, a pesar del notorio crecimiento económico bajo el dominio de los borbones. En la capital del virreinato, en los cuarteles menores, se observa la «miseria y desnudez de los habitantes» que preocupa a las autoridades quienes buscan los «medios de aumentar y fomentar la industria y las artes en los hombres, y que las mujeres se dediquen al torno o a tejer, facilitándoles materiales y salida de sus hilados y tejidos» (VENTURA E. 1991: 49). Al mismo tiempo ordenaron que a los pobres y a los impedidos que no pudieran trabajar fueran conducidos a hospicios para evitar su mendicidad. Recalcando que, a los holgazanes, «hombres perniciosos en la república», se los remitiera a «servir a su majestad en los presidios», evitando así su vergonzosa desnudez; además del “espectáculo horroroso” que mujeres e hijos «daban al estar cubiertos de inmundicia y convertidos por la bebida en vivientes troncos en medio de las calles» (VENTURA E. 1991: 49).

Ante la magnitud de la pobreza imperante en estos años de la Colonia, la Corona española a través de las Reales Órdenes y Bandos —pertenecientes a los años de 1783, 1786, 1789, 1790, 1791 y 1798— trataron de solucionar el problema creando casas de recogimiento para «pobres, mendigos, vagos, y de personas vergonzantes y en especial el de mujeres, niños de ambos sexos serían mandados a las casas de misericordia, en donde se les tratará con piedad, aplicándolos al trabajo y enseñanza de que fueren capaces según su edad y fuerza [...] y así mejorar sus costumbres con la aplicación del trabajo, y a librar el vecindario de la importunidad de los mendigos [...]» (RODRÍGUEZ J. 1992: 334-335).

Con lo anterior, se tiene que otras instituciones que albergaron y combatieron la pobreza fueron el hospicio de pobres y la casa de misericordia que dieron remedio a las necesidades «espirituales como temporales, ejercitándolos en actos de piedad, instruyéndolos en los misterios sagrados de la religión, y haciendo que frecuente los sacramentos bajo la dirección de los capellanes del hospicio» (RODRÍGUEZ J. 1992: 339).

En estos casos se observa similitud con los recogimientos en el trabajo referente a las labores de manos; aunque en este caso, los pobres de ambos sexos trabajaron en la

manufactura de rebozos, mantelería, medias, mantas, jamanes, paños de la tierra, pañetes, sargas, bayetas, frazadas, jergas, jerguetillas, cintas, zapatos, sombreros, entre otros. Como el objeto de su establecimiento no era fundar una casa de comercio «sino desterrar la ociosidad y promover con la industria la educación popular y socorrer a los verdaderos pobres, se venderán a precios que sin perjudicar la industria del pueblo, basten para dejar alguna utilidad que poco a poco pueda acrecer los fondos necesarios para cubrir con perfección tan importante objetos» (RODRÍGUEZ J. 1992: 339). Al observar los ejemplos anteriormente citados, se debe recalcar que el interés por resguardar el honor y cuidar la honestidad y la virtud (virginidad) fue lo que impulsó a crear las casas de recogimiento como obras de misericordia espiritual.

Por otra parte, debemos indicar que la palabra Misericordia se vio personificada con la imagen devocional de la Virgen María, como la madre que sufre por sus hijas pobres abandonadas, dejando así su papel contemplativo para pasar a la acción, colocándose entre el cielo y la tierra, entre Dios y el hombre, para transformar la justicia divina en misericordia. Por esta razón las mujeres caídas en desgracia la ven como la reina, la madre, la señora y la abogada, otorgándole cualidades de dulzura, clemencia y dadora de esperanza a «los ‘desterrados hijos de Eva’, los cuales suspiran, gimen y lloran en ‘este valle de lágrimas’» (CABRAL I. 1995: 210). Es por eso que en la iconografía religiosa es pintada con un gran manto para proteger a sus hijos, otorgándole también advocaciones como la Virgen de la Gracia, la Virgen de la Merced y la Virgen del Socorro (SEBASTIÁN S. 1994: 428).

Las casas de recogidas, en cierta medida y de acuerdo con sus condiciones, combatieron la pobreza. Para el siglo estudiado se observa la situación precaria de tales lugares, a pesar de que en 1773 el virrey Bucareli destinó a favor de las recogidas mil pesos anuales del ramo de bebidas prohibidas. En 1785 se pidió el establecimiento de una rifa. Por orden del virrey se impuso a la *Gaceta de México* una contribución de 500 pesos anuales sobre sus ganancias a favor de las recogidas. Así el sustento fundamental de los recogimientos se realiza de acuerdo con las circunstancias que determinan cada fundación. Los bienes y rentas que legaron los fundadores y los que se añadieron después, no formaron nunca verdadera riqueza en estas instituciones; por el contrario, fueron siempre tan escasos que en la mayoría de ellos se vivía con pobreza y las más de las veces miserablemente. Los pocos bienes y rentas tuvieron que ser completados con el producto del trabajo y limosnas que nunca fueron suficientes, tanto los que se refieren a

instituciones privadas, como los de carácter oficial dedicado a delincuentes (MURIEL J. 1974: 223).

De esta manera, el sustento de los recogimientos de mujeres se realizó de acuerdo con las circunstancias que determinaron cada fundación. Por ejemplo, el interés por los fundadores de crear las casas de Recogimiento, dando y contribuyendo con obras pías, ya que éstas ayudarían a la salvación espiritual de ellos. Las obras pías son aquellas que se hacen y disponen para el culto de Dios o beneficio del prójimo, como misas, aniversarios, ornamentos, dotaciones de huérfanas, crianza de niños. El ingreso proveniente de obras pías fue al correr del tiempo el más importante, pues se trataba de legados hechos a base de determinado capital que, colocados a censo o rédito por el legatario, producían una entrada fija y ésta se destinaba de acuerdo con las cláusulas establecidas en el legado. Las obras pías que tuvo el recogimiento de Belem fueron las del padre Bolea, la de don Manuel Sánchez de Tagle, la de don Joaquín Aldama y la de don Esteban Molinillo (MURIEL J. 1974: 104).

Los bienes y rentas que legaron los fundadores y los que se añadieron después no formaron nunca verdadera riqueza en estas instituciones como ya se ha señalado en líneas anteriores. Existía un doble control de los recogimientos de mujeres que era ejercido por el Estado y la Iglesia de acuerdo a cada institución. Si se trataba de una fundación hecha por particulares y sostenida por ellos, como eran todos los de mujeres honestas, el Estado intervenía otorgando los permisos de fundación, además de intervenir a través de las ordenanzas que cada uno hacía para su gobierno, pero que previamente a su aplicación tenían que ser aprobados por el virrey.

El estado nombraba un juez protector de las casas de recogidas, cuya función era visitar los recogimientos para cuidar el buen tratamiento de las mujeres, la liberación de las delincuentes en cuanto fuera posible y el orden de la institución. Tenía que comprobar que la alimentación fuera buena, no carecieran de vestido, tuvieran enfermería bien provista y el edificio estuviera en buenas condiciones. En los pequeños recogimientos penitenciarios fundados por ayuntamientos o alcaldes para mujeres delincuentes, todo era controlado por el Estado a través de la rectora. Al observar los expedientes del siglo XVIII, correspondientes a las ciudades de México y Puebla, se registran 300 casos, los cuales se distribuyen de la siguiente manera: 179 casos de mujeres delincuentes-pecadoras y 48 casos de mujeres protegidas; de 73

mujeres no se indica la razón de su recogimiento, solamente se señala que a petición del padre o del esposo o por averiguación.²

La protección y resguardo

La casa de recogimiento o espacio de territorialidad para las mujeres protegidas no trastocó de una manera tan agresiva al cuerpo femenino, ya que las mujeres vivieron más cómodamente y tranquilas al dejar afuera los maltratos y agresividad de sus parejas. De esta manera, las casas de Recogimiento fueron el hogar temporal y de protección que solicitaron las autoridades civiles, eclesiásticas, o por algún familiar, padre y esposo.

Los recogimientos que brindaron protección a las mujeres para la capital del virreinato fueron el llamado de “La Misericordia”, que para los años de 1716 y 1717 ocupó las instalaciones de lo que fue el Hospital de la Misericordia. En el recogimiento permanecieron las mujeres que solicitaban el divorcio y, además, quienes eran maltratadas. Las mujeres vivieron en austeridad conventual y en reflexión sobre sus faltas para con el marido y los hijos (MURIEL J. 1974: 58).

Algunas mujeres solicitaron protección por la cercanía de su matrimonio, por ejemplo, Anna María Gómez (AGN 1766: 19) esperó un mes mientras se habilitaban las cosas para su casamiento; de igual forma, Dominga Francisca de Zepeda (AGN 1698:17), depositada en el recogimiento de María Magdalena; o Francisca Paula Sánchez, quien informa «se quiere casar con el de su voluntad sin fuerza ni apremio alguno, y que no le ha dado tal palabra contraviene, y que no tiene ninguno de los demás así impedimentos» (AGN 1743: 44). Dichas mujeres, al quedar resguardadas en los recogimientos mientras esperaban su matrimonio, encontraron ciertos contratiempos familiares; por ejemplo, Ana María Valencia (AGN 1763: 49), puesta en depósito para contraer matrimonio con don Bernabé Gaucina, indica su preocupación porque su hermano —al ser ebrio y jugador— pudiera dilapidar y perder sus bienes al estar ella encerrada, por ello pide al alguacil mayor no permita que se empeñen o vendan sus bienes. Otro problema es el abandono y olvido de las mujeres depositadas por sus posibles o futuras parejas, por ejemplo, María López vecina del Pueblo de Xochimilco acusa a Francisco Xavier Fragoso quien mandó se le depositará, pero ya «corridos dos meses no se ha dado paso [...] espera justicia [...] por andar fugitivo, ni yo consintiera en más diligencia por estar sin voluntad

² Como se ha comentado en la introducción se tomaron también expedientes del siglo XVII de los cuales constan 16 casos y para el siglo XIX son 45 mujeres, de todo ello da un total de 333 casos.

para matrimoniarme» (AGN 1756: 14), por esta circunstancia María López pide se exima del depósito para volver a su tierra.

Otras situaciones confusas encontradas fueron aquellas en donde el esposo o padre solicitaron el recogimiento sin aclarar la causa o motivo, se supone que pudieron ser remitidas por cuatro causas: la primera, por “custodia” para prevenir y evitar que infringieran el orden; la segunda, para ser castigadas por haberlo ya hecho. Y la última, para protegerlas al ser víctimas de sus esposos quienes las maltrataban y, la última, por la espera del matrimonio.

El maltrato de palabra y de obra

Las mujeres maltratadas del siglo XVIII nos muestran las relaciones afectivas de su vida conyugal deterioradas por su pareja, al presentarse el maltrato en “palabra y obra”. En los casos referentes a la problemática encontramos que la mujer siempre recalcará su condición de “esposa legítima”, hecho que será reafirmado por sus propias parejas al remarcar y mostrar su poder como esposo, humillando al cuerpo femenino con golpes, “porrazos,” puñaladas, o jalones; convirtiendo el cuerpo de la esposa en dócil, doliente y temeroso. Un ejemplo es el de María Altamirano, su caso que no abarca más de media cuartilla refleja el dolor en tres palabras: golpes, heridas y puñaladas. María Altamirano utiliza también su cuerpo para ejemplificar la dolorosa situación que vive en la casa de recogimiento, su “cuerpo manifiesto” será el escenario y espacio de la ofensa, además, remarcará ese sufrimiento al citar y suplicar a la «Virgen santísima de los Dolores» (AGN 1699: 35) para que sea removida del recogimiento y pasada a una casa particular.

El uso de la palabra, en forma de injuria y ofensa, también sirvió para humillar y atemorizar a la mujer, porque las amenazas vertidas con palabras vejatorias (que por pena las acusantes no las nombran) marcaban a la mujer como un ser inferior, con una vida llena de «temores, aflicciones e incomodidad». Las mujeres “maltratadas” hablaron de sus aflicciones, de los «infinitos estragos, hambres, malas razones y continuos golpes muchas veces con escándalos públicos, y detrimentos de la vida y honra», debido a la falta de amor y del «genio recio e inconstante» (AGN 1795: 17) de la pareja, sus quejas se dirigen a las autoridades pidiendo castigo para sus esposos por tanto dolor infringido.

Como ejemplos de lo anterior tenemos los casos de Ana María de Mendoza (AGN 1763: 40), María Altamirano (AGN 1699: 35) y Jerónima de Labesa (AGN 1699: 44), quienes comentaron que a poco tiempo de contraer matrimonio sus esposos utilizaron palabras que las insultaban por ser «injuriosas denigrativas, y vilipendiosas», palabras que en la mayoría de los casos no se nombran por pena.

En otros dos ejemplos siguientes se lee el relato de María de la Encarnación, quien, al regresar de confesarse y comulgar su marido, sin mediar motivo, la insultó diciéndole que venía «de ver a su amasio», dándole además una bofetada y «muchas palabras injuriosas, y amenazándome de muerte, y diciéndome que aquella noche iría yo a cenar con mi mancebo, y los demonios al infierno» (AGN 1746: 6). El segundo caso es el de Isabela Nicolasa de Balensuela, su esposo la infama de la misma forma al insinuarle que es una «amasia de los que se le antoja». La palabra “amancebamiento” quita a las dos mujeres la legitimidad de esposas al ubicarlas en las relaciones ilícitas (AGN 1747: 4).

Otra de las palabras utilizadas por las mujeres mencionadas cuando se refieren al actuar de sus parejas es la “sevicia”, consistente en el maltrato excesivo. Para referirnos a este comportamiento tomaremos como referencia el maltrato por “obra”: doña María Guadalupe del Villar cuenta que desde que se casó no había vivido en paz, y su vida había estado llena «de pesares y angustias que me ha hecho padecer mi marido con su genio cruel y sanguinario». Según sus palabras, la relación matrimonial se empieza a deteriorar por la «sospecha infundada de infidelidad», razón por la que es puesta en las recogidas para «calmar los celos» del marido. En este caso, y como lo indica la protagonista, el maltrato excesivo o “sevicia” injuria y maltrata al cuerpo al ofenderlo y humillarlo en distintas partes: en el semblante, al cortarle el cabello; le da golpes «de mano y de pies», además, la priva de su libertad al delimitarle su territorio y al ponerla en clausura en su propia casa sin permitirle el «pregón (de) oír misa». También utiliza el miedo al amenazarme «a cada paso con que me quitará la vida». No la considera su esposa legítima al quitarle el derecho y haberle «negado el gobierno doméstico, y aun me ha privado de correr con el gasto de la cocina», además de faltar «al principio del matrimonio y me dice claramente él me ha aborrecido de manera que sólo viéndolo fuera podrá estar cómodo» (AGN s. f.: 4). En estos ejemplos puede notarse, que los celos son una de las causas que median para solicitar que las mujeres sean remitidas a un corregimiento o a la casa de alguna autoridad, como ocurre con el caso de Antonia Gertrudis de la Calleja, mujer legítima de Juan del Castillo, quien solicita al alguacil mayor de la jurisdicción de Tulancingo

que se la remita a un Recogimiento, donde –manifiesta– «estaré con la seguridad de mi vida», porque su esposo le da vida de «aspereza» y violencia (AGN s. f.: 3).

El caso de Isabela Nicolasa de Balensuela, mencionado anteriormente, en siete años de casada su cuerpo ha sufrido al portar un “vestuario pobremente”, además de ser golpeada en todo el cuerpo con una piedra cuando su esposo “privado” (ebrio) se enfurecía contra ella. Para estar a salvo deja su hogar y se dirige a una casa honrada (AGN 1747: 5). Finalmente, el caso de María Roja Peralta, cuenta que al no querer casarse con Antonio Ruiz de Castañeda sino con Juan Sánchez de Pasos, el primero la “asechó” para quitarle la vida, y el día doce la encontró, él venía tan «ebrio [...] y llevando(me) a empujones hasta la plazuela de Regina [...] tirándome de cinturonasos con una espada, por haberle despreciado me trata con indignidad y aporreándome» (AGN 1766: 2).

La “mala vida” que da el esposo al cuerpo femenino nos permite conocer la falta de interés para cumplir con sus obligaciones (AGN 1693: 11) como la de no proporcionar los alimentos necesarios. María de la Encarnación, otra mujer ya citada, dice: «fue preciso tomarle ocultamente un medio real (a su esposo para) comprar seis semitas para ir comiendo una cada día» (AGN 1746: 6). Otro caso que ilustra esta situación de abandono es el de Anna María que vive con «continuo martirio» por la falta de «alimentos, y vestuario» (AGN 1763: 4). Esta razón la obliga a pedir su separación y divorcio por la «desvergüenza y osadía de mi marido». La misma situación matrimonial sufre Doña María Antonia de Álzate, que menciona el maltrato y las amenazas de su esposo, el cual además no la asiste con «alimentos precisos que hasta ahora no me ha dado» (AGN 1756: 3). Para ejemplificar más hechos, apuntamos el de Nicolasa Francisca quien menciona que su marido la maltrata y falta «a las obligaciones» al negarle «sustento, y vestuario, me hace malos tratamientos, de obra y de palabra», pide se llame la atención al acusado «para tener paz en su matrimonio» (AGN 1761: 15).

Con referencia a los casos de violación se mencionan los siguientes: en el año de 1773, acusan a Nicolás de Ortega Montengoro de «hablarle de amores» a María Josefa Salmerón (AGN 1773: 3) y de habérsela llevado a la capital en donde la violó, por lo acontecido teme al escándalo, aun así, es aprehendido y puesto en la real cárcel, mientras que María Josefa es colocada en casa de las recogidas. En otra situación, Juan Mata (AGN 1770: 3) es encarcelado por haber violado a Micaela, quien después de haber vivido esta afrenta es depositada en una casa de recogidas, además, el violador no quiere contraer matrimonio con ella, al aducir que ha tenido “amistad y comercio carnal”, pero que no la ha violado pues, además de su amistad, la

mujer tenía otros tres conocidos. El acusado informa que ella misma ha impedido el casamiento, y que por ser una mujer con tanta ligereza no es creíble tal abandono de la honra. Con estos argumentos, que obran como atenuantes, es puesto en libertad, reconociendo como fraude la acusación de Micaela. En otro hecho, Juana Rosa acusa a Juan Clemente por haber quitado la virginidad a su hija Andrea María y «la tiene en sita la que se allá depositada en casa de Phelipe Salgado». Además, informa que «Juan Clemente anda diciendo me ha de matar, diciéndome y tratándome de tercera y esto con mil insolencias y desvergüenzas» (AGN 1770: 5).

Desligarse de una compañía insoportable, el divorcio

Otra de las causas por las que se protegió al cuerpo fue el divorcio, solicitado éste por las mujeres y hombres que recibieron un maltrato de sus parejas. La demanda de divorcio podía resultar más favorable para quienes aspiraban a desligarse de una compañía insoportable, porque mientras se tramitaba el expediente se imponía la separación de los esposos; estos trámites podían prolongarse por varios años, de modo que a falta de una sentencia definitiva que les diera la ansiada independenciamiento, ambos podían disfrutar de una precaria libertad provisional mucho más favorable para el hombre que para la mujer, porque a ella se le exigía permanecer en una casa respetable o en un establecimiento religioso, de tal forma que las precauciones tomadas por la iglesia para evitar o posponer las rupturas conyugales facilitaban su realización práctica.

Las demandas de divorcio, en los casos revisados, son generalmente por acusaciones de adulterio y malos tratos. La cohabitación en un domicilio común, al hacerse pública, constituía circunstancia agravante del amancebamiento. Si la relación se sostenía con un pariente o con un infiel se aplicaba la pena de excomunión. Los tratados sobre el divorcio, en los discursos provenientes de manuales y obras literarias novohispanas, observan que el hombre prudente y la mujer respetable desaparecen, en cierta forma, ya que el amor, la pasión y los afectos no fueron precisamente el lazo de unión entre las parejas y el entorno familiar. Esta situación refleja la problemática de los espacios domésticos. Un claro ejemplo es el de Miguel Aguirre (AGN 1791: 34) quien está en trámites de divorcio, en el proceso se le informa que su esposa Agustina Balderrama ha salido del asceterio de la Misericordia para curarse, pero que su reclusión será establecida para formalizar su divorcio. En otro caso, el de María Vázquez (AGN

1626: 8), quien ha concluido su divorcio con Domingo Rodríguez, pide al gobernador juez provisor salir del emparedamiento de santa Mónica. O el caso de Leonor Benítez, quien está en el asceterio de la misericordia y es considerada delincuente porque en repetidas ocasiones se ha fugado por no ser suficiente la custodia para una mujer que sabe burlar las más eficaces precauciones y que no se embaraza al quebrantar los límites de cualquier lugar en que se le ponga. La autoridad indica, que, si vuelve a escapar, el esposo «no le acudirá con alimentos ni asistencia alguna» (AGN 1789: 45).

En el caso de María Vázquez, quien solicita el divorcio por «malos tratamientos y [...] ser áspera y dura condición» (AGN 1605: 6). Por su parte, el esposo asevera que la trata con «mucha suavidad y dándole todos los vestidos concernientes al ornato de su persona conforme a nuestra calidad y caudal. Además, justifica su actuar a través de las leyes del matrimonio». Y si algunas veces en «orden a reprehender la obieza usada de alguna severidad con ella, aunque fuera poniéndole las manos, tuviera derecho para hacerlo pues al marido le es permitida la módica coerción en su mujer». Afirma que su mujer es “áspera y terrible” y que para corregirla es necesario usar el rigor, y que, aunque llegue a ponerle las manos encima no se separará de ella. Antonia López Mayoral (AGN 1677: 8), asilada primero en casa sus hermanas y después en un convento, acusa a su marido de haber dilapidado su dote de «trescientos en reales y un negrito de edad de seis a siete años, ropa de vestir, y otras alhajas», además de tener una «mala amistad con una mulata, acción que no le ha permitido tener una hora de gusto con el susodicho por la mala vida y malos tratamientos, le ha pedido con lágrimas que la tratase como a su mujer y no como a su esclava» (AGN 1677: 19).

Otro personaje, Andrés Grayño, marido de Juana María Sarga y Galloso, pide que su mujer haga vida maridable con él. Relata que al salir «a buscar mi vida fuera de esta ciudad le dejé la dicha mi esposa dos tiendas de cacahuatera» y de regreso halló «sin dichas tiendas y la dicha mi esposa en compañía de Doña Gertrudis de Aguilar su madre que le impide se junte conmigo» (AGN 1735: 9). Por tal motivo, solicita que no vea ni se comunique con su madre y, además, que esta última sea depositada en el recogimiento de la Misericordia. En la declaración de Juana de Sarga y Galloso informa a las autoridades que es mujer legítima de don Andrés Gareze y que «al haberse casado, según orden de Nuestra Santa Madre Iglesia, y haber llevado en arras dotales cuatro mil pesos a su poder», su esposo al perder la dote en nueve meses huyó y ella se vio obligada a vivir nuevamente con su madre. Es importante aclarar que el recogimiento o depósito para la mujer que solicitaba el divorcio, se concentró en “vigilar” su protección, pero también para hacer recapacitar a los cónyuges y evitar la separación.

Consideraciones finales

A modo de conclusión del presente artículo se debe señalar que la sociedad novohispana tuvo necesidades espirituales y materiales, las que la orillaron a buscar la mejor manera de sustentarlas con la organización y la sujeción a determinada territorialidad en cada una de sus actividades, ya sea de índole corporal, anímica o espiritual. De manera que en este capítulo es posible notar que el cuerpo femenino recibe el trato de misericordia por ser el “pobre” y desamparado en situaciones que lo empujan, en algunos casos, a corromperse. Y que por las condiciones existentes, y para evitar el incremento de la delincuencia y la mendicidad, las autoridades se ven obligados a crear cárceles o lugares de castigo para los delincuentes, casas de asistencia para vagabundos y casas de recogimiento para el resguardo misericordioso de las mujeres desvalidas. Estos espacios son una muestra fehaciente de cómo las autoridades controlaron y delimitaron los cuerpos encerrándolos, escondiéndolos y obligándolos a las labores de mano para evitar así su presencia en los lugares públicos.

Las situaciones comentadas nos permiten observar el habla o el discurso derivado de las relaciones de la vida cotidiana y, sobre todo, en la ruptura marital, momento en que la mujer expresa su queja “verbalmente” para defender y exigir sus derechos de esposa legítima y pedir justicia; habla para señalar las circunstancias que la llevaron a delatar el hecho. A este respecto, dice Lucien Febvre, cada palabra indicó las sensibilidades y los sentimientos diversos en las mujeres protegidas, sentimiento como la tristeza, la preocupación y emociones como la ira, el miedo y los celos (FEBVRE L. 1987: 95). Las autoridades exteriorizan también sus emociones: la *ternura* que origina el sentimiento de compasión y caridad por la mujer pobre y desamparada, que los impulsa a crear casas de amparo o misericordia. Este capítulo, en conclusión, retrata a una sociedad tan desigual y tan estratificada que buscó en las obras pías y de misericordia borrar sus culpas.

Archivo

Un recogimiento de mujeres pobres. Madrid, 20-IX-1663. 2 fs. 2.- Documentación presentada sobre la fundación que la congregación de San Francisco Javier pretende hacer en la ciudad de México de una casa que se intitule 'Casa del Amparo y Patrocinio de Nuestra Señora de la Asunción, Refugio de los Pobres de San Francisco Javier. 1664-1665. AGI. ESPAÑA. MINISTERIO DE CULTURA. Cartas del virrey marques de mancera. México, 42, número 49.

Suplica de Joseph Antonio Servantes, pardito, vecino de México, para contraer matrimonio con Ana María Gómez, mestiza, por lo cual pide sea depositada en la casa que le satisfaga. AGN. 1766. Instituciones Coloniales/ Indiferente Virreinal/ Cajas 2000-2999/ Caja 2706/ Expediente 019 (Civil Caja 2706)

Serie de solicitudes de mujeres que se encuentran depositadas y que desean salir por diferentes motivos.

A continuación se citan las siguientes peticiones: - Gregoria Josepha de Roxas, solicita salir del recogimiento de la misericordia, por encontrarse enferma. México, 17 de Noviembre de 1698. - María de la Candelaria, en nombre de María Francisca de Zepeda, solicita salir del recogimiento en que se encuentra para contraer matrimonio con Francisco Xavier. México, 9 de Diciembre de 1698- - María de Suñiga y Velasco, solicita liberarse del recogimiento de la misericordia, por no tener nada que comer. AGN. 1698. Instituciones Coloniales/ Indiferente Virreinal/ Cajas 1000-1999/ Caja 1814. : Expediente 017.

Solicitud matrimonial, el viudo contrayentes, José de Barrio español, Francisca Paula Sánchez, 25 años.

Testigos y ocupación; Juan Acha, oficial Platero; Marcos García, presbítero. Ella se encuentra en recogimiento. Catedral. AGN. Matrimonios, 1743, volumen 53, Expediente 44, fojas 289-292

“Asunto para que la contrayente salga del recogimiento. Contrayente Bernabé de Gaucina; Ana María Valencia, española. los Familiares de la contrayente tratan de impedir el matrimonio. Catedral” AGN. 1763. Matrimonios, volumen 147, expediente 49.

“Instancias y autos presentados ante el Juez Provisor y Vicario general de la Arzobispado de México, Francisco Gómez de Cervantes, durante 1756. -Autos e instancias para denuncias delitos como incontinencia, adulterio, embriaguez. -Querellas entre matrimonios. -Denuncia de causas criminales. AGN. 1756. Instituciones Coloniales/ Indiferente Virreinal/ Cajas 2000-2999/ Caja 2386/ Expediente 013

Ciudad de México, autos; María Altamirano esposa de Salvador Ramírez, fue depositada en la casa de Señora de la Misericordia, por mando del provisor a cauda de una querella, y malos tratos. AGN. 1699. Instituciones Coloniales/ Indiferente Virreinal/ Cajas 2000-2999/ Caja 2086. Expediente 035.

“Matrimonios Solicitud que hace Bárbara Ubereta al Virrey de depositar a su hija en el colegio de casadas, ya que su marido le da maltrato. Puebla” AGN. 1795 Indiferente Virreinal. Caja 4973.

“Expediente 040 (Matrimonios Caja 1859) Anna María de Mendoza, mestiza, mujer de Ramón Gómez, que lo acusa de maltrato.” AGN. 1763. Instituciones Coloniales/ Indiferente Virreinal/ Cajas 1000-1999/ Caja 1859.

Expediente 035. Ciudad de México, autos; María Altamirano esposa de Salvador Ramírez, fue depositada en la casa de Señora de la Misericordia, por mando del provisor a cauda de una querella, y malos tratos.” maltrato.” AGN. 1699 Instituciones Coloniales/ Indiferente Virreinal/ Cajas 2000-2999/ Caja 2086/

“Acusación que hace María de la Encarnación de León, mestiza, sobre su esposo Simón Sanchez, por maltrato y amenazas de muerte” AGN. 1746 Instituciones Coloniales/ Indiferente Virreinal/ Cajas 1000-1999/ Caja 1255 Expediente 006.

Expediente de casos llevados ante Antonio Pérez Purchen, notario mayor, sobre pleitos por incumplimiento de matrimonio, esponsales, demandas por maltrato, divorcios, embriaguez. AGN. 1747. Instituciones Coloniales/ Indiferente Virreinal/ Cajas 5000-5999/ Caja 5149.

“Instancia de Guadalupe del Villar relativa al maltrato de su marido en la que pide se de depositada en una casa en la que le auxilie; una demanda de Macaria Romero.” AGN. Sin fecha. Instituciones Coloniales/ Indiferente Virreinal/ Cajas 5000-5999/ Caja 5262/.

Alcance y contenido: Ciudad de México, petición de Antonia Gertrudis de la Calleja por ingresar al recogimiento de Betlemitas, siendo esposa de Juan del Castillo, proceso.” AGN. Matrimonios Caja 3317. Instituciones Coloniales/ Indiferente Virreinal/ Cajas 3000-3999/ Caja 3317.

Expediente de casos llevados ante Antonio Pérez Purchen, notario mayor, sobre pleitos por incumplimiento de matrimonio, esponsales, demandas por maltrato, divorcios, embriaguez. AGN. 1747. Instituciones Coloniales/ Indiferente Virreinal/ Cajas 5000-5999/ Caja 5149.

“Carta de María Peralta solicitando al Juez Provisor Joseph Becerra, Antonio Ruiz Castalleda fuera aprehendido por los golpes y acoso que sufría de su parte al haberse negado a casarse con él y que fuera restituida al depósito donde se encontraba antes de ir a la cárcel. México” AGN. 1766 Instituciones Coloniales/ Indiferente Virreinal/ Cajas 4000-4999/ Caja 4157/ Expediente 002

Denuncia de Teresa Jurado, esposa legítima de Mathias González, por no cumplir con sus obligaciones. Chalco.” AGN. 1693 Instituciones Coloniales/ Indiferente Virreinal/ Cajas 1000-1999/ Caja 1627/ Expediente 011.

“Acusación que hace María de la Encarnación de León, mestiza, sobre su esposo Simón Sánchez, por maltrato y amenazas de muerte.” AGN. 1746 Instituciones Coloniales/ Indiferente Virreinal/ Cajas 1000-1999/ Caja 1255 Expediente 006.

“Anna María de Mendoza, mestiza, mujer de Ramón Gómez, que lo acusa de maltrato.” AGN. 1763. Instituciones Coloniales/ Indiferente Virreinal/ Cajas 1000-1999/ Caja 1859. Expediente 040 (Matrimonios Caja 1859)

AGN. 1756 Matrimonios, volumen 62, Expediente 1, fojas 1-12. “Asunto solicita que se deposite a su esposa en el recogimiento, pues abandono su hogar. Contrayentes Ignacio Pedroza Cardillo; Maria Antonia de Alzate. México”

Referencias

- ANÓNIMO, 1791, *Diccionario de la Lengua Española compuesto por la Real Academia Española*, por la viuda de Ibarra, Madrid.
- LUIS VIVES Juan, 1781, *Tratado del socorro de los pobres*, Imprenta de Benito Monfort, Madrid.
- MEDINA Juan, 1766, *La charidad discreta practicada con los mendigos y utilidades que logra la república en su recogimiento*, Imprenta Real de la Gazeta, Madrid.
- MENDIETA Jerónimo de, 1997, *Historia eclesiástica indiana*, Tomo I, CONACULTA, México.
- VENTURA BELEÑA Eusebio, 1991, *Recopilación Sumaria*, UNAM, 1991, México.
- RODRÍGUEZ DE SAN MIGUEL Juan, 1992, *Pandectas Hispano-megicanas*, Tomo II, UNAM, México.
- SEBASTIÁN Santiago, 1994, *Mensaje simbólico del arte Medieval: arquitectura, liturgia e iconografía*, Ediciones Encuentro, Madrid.
- MURIEL Josefina, 1974, *Los recogimientos de mujeres respuesta a una problemática social novohispana*, UNAM, México.
- FEBVRE Lucien. 1987, *La sensibilité dans l'histoire*, Saint-Pierre-de-Salerne Gérard Monfort, Brionne.

El doble confinamiento en la penitenciaría de San Francisco Xavier, Puebla. 1891-1924

MARÍA DEL CARMEN LABASTIDA CLAUDIO¹

GERARDO SOLIS TORIZ²

Introducción

El presente trabajo aborda la historia y el funcionamiento de la penitenciaría de San Francisco Xavier en la ciudad de Puebla a finales del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX, catalogada como una de las más modernas de su tiempo y en la que se realizaron, en su construcción y administración, las normas más avanzadas en el campo de la ciencia criminal, la psicología criminal y jurídica para el adecuado adiestramiento y reinserción de los infractores de las leyes de la época. Sin embargo, como se podrá observar a través de esta investigación las condiciones políticas y económicas del contexto, así como la falta de documentos que mostraran la eficacia de los métodos aplicados durante la estancia de los internos al concluir su sentencia, muestran, aunque de forma parcial, el dificultoso camino de las autoridades y del personal para poder conseguir el objetivo primordial de reivindicar a la persona a costa, incluso, de lastimarla psicológicamente, causando, tal vez, un daño mayor en ella.

¹ Doctora en Historia, Profesora-Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras, BUAP, correo: mlabastidac@hotmail.com. Mención Honorífica a nivel Nacional por la Tesis de Maestría, otorgado por la Asociación Mexicana de Historia Económica A.C. y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 30 de octubre de 2007. Mención Honorífica a nivel Nacional en la categoría de Artículo de Historia del Siglo XIX por el trabajo publicado en la Revista Legajos, año 2 n.8, abril-julio 2011. Otorgado por El Comité Mexicano de Ciencias Históricas, 21 de noviembre de 2013. Línea de investigación Historia económica y política del siglo XIX.

² Colegio de Historia, BUAP, correo: gerardo_solis_toriz@hotmail.com.

Historia de la penitenciaría de San Francisco Xavier

Las instalaciones que se utilizaron para edificar la penitenciaría de San Xavier antiguamente fueron parte de la Iglesia y el colegio del mismo nombre, fundada por los jesuitas en 1751. En 1767 fue abandonado debido a su lejanía del centro de la ciudad y por la expulsión de los jesuitas. Pocos años después éstos regresaron al país y la iglesia se vuelve a abrir en 1820. Sin embargo, lo que originalmente pertenecía al colegio tuvo distintos usos: como cuartel de caballería en 1797 y como hospital para aislar a los contagiados de la epidemia de tifo (LORETO L. 2014: 224). En 1829 el edificio y sus huertas se utilizaron para albergar a la milicia y nuevamente en 1856 se utilizó como hospital militar. Es importante mencionar que durante la epidemia de tifo que azotó a la ciudad, entre 1812 y 1813, las instalaciones fueron utilizadas para asistir e incluso enterrar a las personas que morían por esta causa (CUENYA M. 2018). Hasta que se decide utilizar el terreno para la construcción de una penitenciaría moderna que cubriera la necesidad con el fin de subsanar una necesidad social:

Junto al templo y colegio se construye la nueva penitenciaría del estado, integrada todo en un conjunto, con los planos del gran arquitecto y renovador poblano José Manzo (1787-1860), a la manera del penal de Cincinnati y Filadelfia, idea sumamente avanzada para su tiempo en cuanto a la rehabilitación de los reclusos, con talleres de trabajo para los internos (PALAU M. 2010: 17).

A pesar de haber iniciado su construcción con fines penitenciarios en 1847, ésta no concluyó sino hasta 1891. Durante este tiempo el edificio y sus terrenos fueron utilizados como cuartel, hospital e incluso como cementerio. La penitenciaría de San Xavier fue una prisión que contaba con un sistema bastante avanzado y diferentes secciones para llevar un mejor control tanto de los internos como de los trabajadores, así como del presupuesto designado para su funcionamiento. Además de que su administración: «fue complementada con el estudio científico del delincuente y la criminalidad, es un instituto pionero en la investigación científica del comportamiento criminal, el primero en América Latina» (PALAU M. 2010: 173). Contó además con un *Departamento de Antropología Criminal* para clasificar las armas utilizadas para delinquir y el uso de la fotografía forense, que permitió contar con un catálogo fotográfico de fisonomía y tatuajes de los presos.

Por tales razones se pretendía que San Xavier contara con un mejor desempeño y eficacia que los demás centros de reclusión que funcionaban en la ciudad, ya que las dimensiones del edificio tenían la capacidad de poder distribuir a los internos en grupos determinados, según su delito, género o diferencia racial. Con la apertura del nuevo penal, se erradicó la pena de muerte en el estado de Puebla, pero para los casos en los que anteriormente se les aplicaría la pena máxima, existió la prisión extraordinaria que sustituía los asesinatos y esta condena se extendía como mínimo a 20 años dentro de la prisión (AGEP. 1891: 7-8).

Para la vigilancia y adiestramiento en la conducta de cientos de prisioneros fue necesario un nivel de disciplina fuerte, tanto de los guardias como de los internos. Para los primeros «era obligatorio registrar cada actividad: egreso, ingreso, filiaciones y comportamientos» (AGEP. 1891: 7-8). Con estos lineamientos se aseguraba que los internos no escaparan en el momento en que los familiares, amigos o conocidos entraran a visitarlos, o intentaran realizar algún acto delictivo dentro del lugar. Otra medida fue la aplicación de los estudios propios de la psicología criminal: «Esta es una rama de la psicología jurídica que, mediante la agrupación de diversas áreas de estudio, intenta comprender el fenómeno de la delincuencia, sus causas, efectos y tratamiento, con el fin de reducir los actos delictivos, por medio de métodos preventivos o de control» (REDONDO S. 2008).

El Departamento de Antropología Criminal clasificó a los presos por edad, estatura, talla, raza, etnia, origen geográfico, rasgos antropométricos, inteligencia, religión etcétera, y por su comportamiento y tendencias emocionales. Su clasificación fue jurídica, médica, antropológica, psicológica, criminológica y estadística (CRUZ N. 2012: 173).

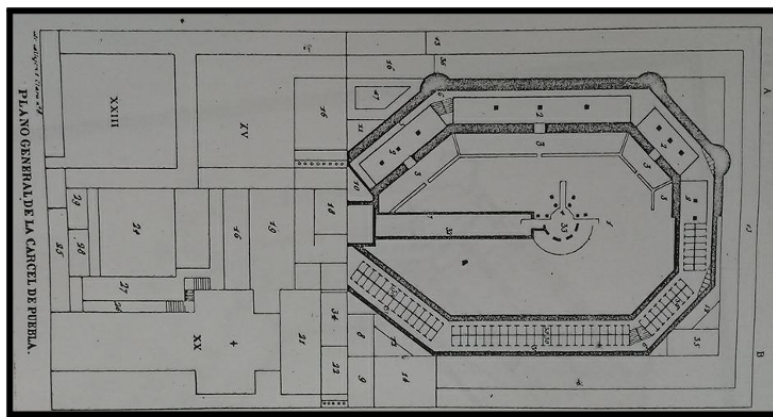
La estructura física del lugar permitió un mejor control de los internos, ya que contaba con un número de dormitorios aislados para los presos que se encontraban en el periodo de incomunicación (500 reos en celdas de 1.20 x 1.70). La idea de la incomunicación surgió de la teoría de que ésta ayudaría a tener un mejor control y de alguna manera someter psicológicamente al preso, esto con el fin de evitar conflictos o agresiones entre presos o hacia el personal que laboraba dentro del penal: «La prisión incomunicada tuvo un gran auge a principios del siglo XIX en Europa y Estados Unidos, y se consideraba que era una manera muy eficiente de mantener el orden y la seguridad en las prisiones» (BARBER V. 2016: 1).

Además de las medidas de seguridad en la construcción y administración del nuevo penal, existieron también reglas precisas para los presos. Éstos debían estar uniformados, con el fin de que no se confundieran con los guardias ni con los civiles que entraban a visitarlos; se les dotó de uniformes: uno para el tiempo de invierno y otro para la primavera y verano, rotulados con la leyenda: *Penitenciaria*. Camisa y calzón de manta, pantalón y blusa de algodón para el calor y de lana para tiempo frío; todos con rayas blancas y azules de dos centímetros de ancho, gorra azul de algodón y calzado corriente (CRUZ N. 2012: 74).

En la imagen número 1 se muestra la división estructural de la prisión, la cual, además de celdas, contaba con departamentos utilizados para escuela, talleres, baños, cocina, oficinas administrativas, entre otras.

Imagen 1.

Plano general de la cárcel de Puebla



Fuente: Castro Efraín. *La Penitenciaría de Puebla, Monumento Histórico, México, 1972*. Documento del AGEP.

El doble confinamiento

Además de las medidas de seguridad en la construcción y administración del nuevo penal, existieron también reglas precisas para los presos, como la obligación de estar uniformados, el trabajo y la retención (sanción que obligaba al interno a permanecer un cuarto más de su sentencia si cometía un delito dentro de las instalaciones o recaía en faltas de conducta o se resistía a trabajar). Al ingresar todos los internos eran confinados en celdas individuales, oscuras y pequeñas; los días más difíciles para ellos resultaban ser los primeros dentro de la prisión, ya que se encontraban en incomunicación absoluta, sin trabajo y sin poder asistir a la escuela o tener derecho a la distracción (por ejemplo: leer un libro). En la celda debían

permanecer de pie, día y noche. Esta situación podía durar desde ocho días hasta tres meses (AGEP. 1891: 7).

Cuando los presos estaban próximos a terminar su condena, con tres cuartas partes cumplidas, eran trasladados a un departamento especial donde los incomunicaban de los demás internos que aún no purgaban la mitad o tres cuartas partes de su castigo. Esto con el fin de que el individuo tuviera un acercamiento nuevamente a la sociedad a la cual se iba a reinsertar en poco tiempo y, a la vez, para evitar que presos que aún no habían sido rehabilitados contaminaran el pensamiento de los que ya estaban próximos a salir libres (AGEP. 1891: 7).

Para que todos los lineamientos antes mencionados funcionaran de manera efectiva, a los internos se les presentaban una serie de recompensas o correcciones, según fuera el caso. Esto era un factor motivacional para ellos. De esta manera el interno se encontraba entre un condicionamiento positivo y el método tradicional basado en el castigo al individuo. Las correcciones variaban según el grado de desobediencia de la persona y del periodo en el que se encontrara; estas podían ir desde la amonestación hasta la disminución de sus raciones de alimentos, pasando por la privación de visitas, el encierro en su celda durante un día o el aumento de las horas de trabajo (AGEP. 1891: 6-7).

A pesar de ser muy estricto el reglamento con los individuos que entraban por un delito determinado, se buscaba que el preso que llegara a obtener su libertad pudiera reintegrarse a la sociedad. Por este hecho los internos tomaban clases en una *escuela elemental*, es decir, que les proporcionara los conocimientos básicos, con grupos no mayores a cuarenta integrantes; los presos contaban con diferentes profesores para impartir las diversas materias, uno de ellos sería designado director y era el responsable de vigilar el trabajo de sus colegas.

Las materias impartidas en la escuela de la penitenciaría serían: Lengua nacional, incluyendo la lectura y escritura, Aritmética, Nociones de geografía, Nociones de ciencias físicas y naturales, Nociones de higiene, Instrucción cívica y derecho usual, Nociones de historia patria, Nociones técnicas relativas a las industrias existentes en la penitenciaría, Dibujo lineal y de ornato, Moral e Instrucción penitenciaría (AGEP. 1891: 19-20).

Todas estas actividades ayudaban al buen funcionamiento de la penitenciaría, ya que mantenían ocupados a los internos; generaba un ingreso además de que aprendían una actividad que pudieran desempeñar fuera del penal:

Como proceso formativo la asistencia a la escuela era obligatoria, todos los presos que no estuvieran en periodo de incomunicación absoluta debían asistir a ella, por un determinado número de horas a excepción de los que no pudieran tomar clases por encontrarse físicamente imposibilitados, situación que debería tener la anuencia del director del penal o en su defecto por el médico (AGEP. 1891: 20).

La vida cotidiana de los reos dentro del penal de San Xavier

Cuando a un interno se le había dado una sentencia como mínimo de un año dentro de la prisión, podía salir libre siempre y cuando su conducta durante la segunda mitad del tiempo de su reclusión fuese intachable, de no ser así se aplicaría la retención, que constaba en que el preso permanecería internado una cuarta parte más de la sentencia original, con el objetivo de que enmendara su conducta. Esta retención se aplicaría si la persona cometía un delito dentro de las instalaciones, recaía en faltas de conducta o se resistía a trabajar. La retención se llevaría a cabo después de que se cumpliera la pena total, es decir, si el reo cometía un delito, el tiempo del delito por el cual entró se sumaría con el tiempo de la pena del delito cometido adentro de prisión, posteriormente se sumaría un cuarto del tiempo total de la condena y este tiempo es el perteneciente a la retención (AGEP 1891: 4).

Debido a que el trabajo era obligatorio, los internos recibían un pago por la actividad que realizaban en los talleres, aunque no se les podía pagar en especie ya que el reglamento estipulaba que era obligatorio que se les remunerara con moneda. Esta remuneración se dividía de la siguiente manera: un veinticinco por ciento se aplicaría al pago de la responsabilidad civil del reo, otro veinticinco por ciento para formarle al reo un fondo de reserva si su pena duraba más de cinco años; o un veintiocho por ciento si su pena duraba menos tiempo. Estas cantidades se duplicarían si el reo tuviese familia que sostener y careciera de recursos; el resto del dinero era utilizado para gastos y mejoras de la prisión en la que se encontraba recluso (AGEP. 1891: 4-5).

Los individuos condenados debían purgar la condena en la penitenciaría del estado donde, fuera de trabajar en distintos talleres, eran limitados en la comunicación entre ellos. Esta podía ser parcial o absoluta. Si la incomunicación era absoluta, al interno se le impedía hablar con otro compañero o con los guardias; solamente se le otorgaba la posibilidad de entablar comunicación con algún sacerdote o ministro de la religión que profesara el reo, también con el director de la penitenciaría, sus dependientes o los médicos. Aunque la

incomunicación absoluta no lo libraba del trabajo que debía realizar por lo que recibía las instrucciones con el resto de los internos (AGEP. 1891: 6-7).

Los trabajadores del penal

Mantener a las personas confinadas en un encierro absoluto implica que el lugar destinado a ello cuente con las condiciones adecuadas, entre ellas la limpieza rigurosa con el fin de evitar que surja o se propague alguna enfermedad y contagie a los reclusos y trabajadores del inmueble. Tomando en cuenta la importancia de la higiene, la penitenciaría contaba con un médico de base que se encargaba de revisar minuciosamente que cada área del establecimiento se encontrara en condiciones óptimas en cuanto a limpieza, cuidado de los empleados, sirvientes y demás presos (AGEP. 1891: 11).

La penitenciaría no solo contaba con un médico que atendía a los presos y al personal del lugar, sino que también tenía instalaciones adecuadas para un buen funcionamiento y desempeño en los asuntos de salubridad. La enfermería contaba con departamentos destinados para un uso en particular, es decir: una sección era destinada para empleados y sirvientes; otra para presos que presentaran enfermedades contagiosas o infección; una tercera completamente aislada para los presos que se encontraran en un periodo de incomunicación; una más para los presos enfermos no comunicados. Este departamento contaba con dos secciones: una de medicina y otra de cirugía. Por último, una sala de operaciones y curaciones, la cual debía contener distintos aparatos útiles para las distintas intervenciones y un botiquín con los medicamentos que se necesitaban con mayor frecuencia (AGEP. 1891: 13).

Otros cargos de vital importancia para el buen funcionamiento de la prisión era el oficio de los celadores. Podía variar el número de éstos, según fueran requeridos para realizar sus funciones de manera precisa y efectiva; su principal ocupación era la de observar que cada departamento operara correctamente y se cumpliera el reglamento de la penitenciaría. Tenían a cargo una labor bastante compleja que les exigía un constante contacto con los internos, ya que entre sus labores estaba la de vigilar las celdas, talleres, departamentos y oficinas que se les asignaran; mantener a los presos en silencio y que no tuvieran ninguna forma de comunicación ya fuera de manera oral, por señas ni por ningún otro método; revisar la limpieza de cada departamento del penal; velar por el traslado de los internos a determinada área del

establecimiento; y pasar lista de los presos dos veces al día. Se realizaban registros frecuentes en todas las áreas para evitar que los presos escondieran armas u otros objetos que pudieran ser utilizados para herir a otros, también hacían denuncias cuando los presos participaban en juegos prohibidos o consumían bebidas embriagantes, estuvieran en posesión de tabaco, combustibles, e incluso libros inmorales que pudieran perturbar el orden dentro del penal o transgredir su moralidad. Los celadores también tenían la facultad para organizarse de manera autónoma en un determinado momento que fuera necesario para recuperar el orden dentro de la penitenciaria o evitar que éste se perdiera (AGEP. 1891: 16).

La vida cotidiana de los presos

Para el registro de los reclusos en el penal se realizaban diferentes procedimientos: primero se les rasuraba por completo, se les quitaban la ropa de civil y se les otorgaba el uniforme reglamentario. Finalmente, se les tomaba la fotografía para completar su registro en el libro respectivo. Sin duda un método de identificación bastante complejo, y con muy buenos resultados para la clasificación, era el examen realizado bajo el método Bertillon: este método fue desarrollado por el antropólogo francés Alphonse Bertillon en 1880. Se utilizaba para la identificación y clasificación de criminales, basado en las medidas antropométricas de la cabeza y manos del delincuente. El sistema se puso a prueba y en 1882 la policía parisina lo incluyó en sus métodos de clasificación, posteriormente en otros países y México no fue la excepción³.

Los oficios que se impartían en los diferentes talleres eran los siguientes: cantero, carpintero, hojalatero, impresor encuadernador, dorador, herrero, tejedor, zapatero, talabartero y sastre. Para los internos que no pudieran desempeñar alguno de los oficios anteriores se les designaban otro tipo de labores como la elaboración de escobas, cestas, de esteras, de jarcia y otras semejantes (AGEP. 1819: 22). La religión también jugaba un papel muy importante en la reformatión de los presos, ya que la creencia de un dogma ayudaba a tener esperanza en ser una mejor persona y algún día alcanzar la recompensa esperada dependiendo de la fe que

³ Al sistema de identificación se le conoció como bertillonaje, y analizaba sólo a las personas adultas, dado que en estos individuos ya no se mostraban cambios en la constitución ósea y cada uno de ellos tenía una o varias particularidades. Según el bertillonaje se deberían tomar cinco mediciones a los delincuentes: la primera era la longitud y anchura de la cabeza, esta medición se realizaba con un compás tomando como referencia el entrecejo; la segunda era la longitud del dedo medio de la mano izquierda; la longitud del pie izquierdo era la tercera; la longitud del antebrazo izquierdo, la cuarta; y la última consistía en medir la anchura de un parietal a otro. Las medidas se clasificaban en larga, mediana o corta. Con la combinación de las medidas se llegó a clasificar 213 tipos de personas. *Biografías y vidas*, “la enciclopedia biográfica en línea”, Alphonse Bertillon, recuperado en mayo de 2018 de <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/bertillon.htm>.

profesaran. Es por eso que la visita de sacerdotes, pastores o ministros de diferentes cultos era permitida y se organizaban conferencias a las que pudieran asistir los internos para motivarlos a mejorar su conducta y no desesperarse durante el cumplimiento de su condena.

Asimismo, dentro de la penitenciaría existía un salón destinado para este tipo de eventos o actividades, que podía ser ocupado los domingos o días legalmente festivos y en horas específicas. Las conferencias sólo podían ser realizadas bajo la supervisión de uno o más celadores para mantener el orden y cuidar de que los presos no se comunicaran entre sí. Para que un interno pudiera asistir a las conferencias era necesario que perteneciera al culto del cual se daría la plática, tomando como base las declaraciones que dio a su ingreso a la penitenciaría para saber qué religión o secta profesada. Después de ese momento no se tomaría en cuenta cualquier otro comentario, ni si quiera el reo que admitiera que durante su estancia había cambiado de religión (AGEP. 1891: 24).

Como ya se mencionó, la disciplina era una forma de mantener el orden dentro del penal. El sistema de correcciones y recompensas estaban a cargo del director del penal, del subdirector y de los maestros de los talleres. En caso de que algún interno considerara que era injusta la corrección que se la había asignado, podía presentar una inconformidad al director del penal.

Por otra parte, las recompensas para los internos que tenían un buen comportamiento y seguían todos los lineamientos impuestos por la penitenciaría, consistían en el otorgamiento de algunos privilegios según el tiempo que llevaran dentro de la prisión y la disponibilidad para seguir las reglas al pie de la letra. A diferencia de las correcciones, estos estímulos solo podían ser otorgados por el director de la penitenciaría. Dichas recompensas le permitían al preso tener libros, que a juicio del director no fueran inmorales; poseer muebles en la celda; recibir comida fuera de la prisión; recibir visitas en días destinados al descanso; y participar en juegos que no fueran de azar e incluso el permiso para fumar.

Para obtener este tipo de recompensas no bastaba con mostrar un comportamiento adecuado, según el reglamento, sino que además el interno debía obtener buenas notas de conducta moral, de aplicación de aprovechamiento y de aseo, tanto en la escuela como en los talleres y en los demás actos de su vida por un tiempo mínimo de un mes. Las notas de buena conducta se le entregaban a la dirección del penal los sábados por el personal correspondiente; con estos datos el director aplicaba las distinciones tomando en cuenta cómo podría afectar positivamente determinado privilegio a cada uno de los internos. Aunque para adquirir una

recompensa era necesario que el preso se esforzara como mínimo un mes para conseguirla, ésta podía suprimirse en el momento en que el interno rompiera alguna reglamentación del penal, tuviera mala conducta o no alcanzara buenas notas en los talleres o la escuela (AGEP. 1891: 26-27).

La vida dentro del penal estaba rigurosamente organizada en tiempos. Un aspecto muy importante dentro de cualquier cárcel, presidio o casa de recogimiento es sin duda el que se refiere a la alimentación. Tomando en cuenta las diferentes perspectivas sobre lo que era conveniente o no dar a los presos en su dieta diaria, encontramos una serie de suministros que no eran permitidos dentro del penal, entre ellos: el tabaco, las bebidas fermentadas, los condimentos fuertes y los estimulantes, a excepción de alguna prescripción médica cuando se trataba de enfermos o cuando lo permitía el reglamento. Por la cantidad de internos que albergaba San Xavier, aproximadamente 500, y a partir de un inventario general realizado el 1 de marzo de 1924, la cocina y el comedor contaban con muy pocos utensilios para asistir a una población tan basta, entre ellos podemos enumerar: una mesa, dos bancas, tres docenas de platos esmaltados, dos docenas de pocillos, dos sartenes, entre otros. Se puede deducir que muchos de ellos recibían comida de gente externa a la prisión, aunque en el reglamento se estipulaba que: «Queda rigurosamente prohibido que dentro de la penitenciaría se vendan o se regalen alimentos a los presos; así como que estos se vendan o cedan algo de su ración alimenticia» (AGEP. 1891: 26). Lo más seguro es que sí existía este tipo de ingreso de alimentos para solventar la falta de recursos, para atender a toda la población interna, aunque por otra parte seguramente existía la preocupación constante de darle a los presos cuchillos o tenedores, los cuales podían ser utilizados como armas en un determinado momento de rebelión. Ante esta situación no se encontró nada en el reglamento interno de la prisión, en cuyo caso se pudiera observar cuántos presos aproximadamente ingerían alimentos no pertenecientes al establecimiento y cuáles podían ser introducidos. Posiblemente por medio de estos alimentos es como los familiares o amigos de los presos ingresaban objetos externos para ser utilizados como armas. Al final, las armas halladas eran incautadas y exhibidas en el museo de la penitenciaría.

El museo del crimen

La prisión además de ser de las más avanzadas en el aspecto penitenciario también contaba con un museo de antropología criminal que se formó el mismo año en que el penal abrió sus puertas. Este fue creado por los doctores Francisco Martínez Baca y Manuel Vergara. Conjuntamente, se creó un museo de criminología y criminalística, donde se mostraban debidamente clasificados los cuerpos de delito y piezas de convicción pertenecientes a los procesos terminados relativos a diferentes faltas, las cuales eran enviadas por los señores jueces al director de la penitenciaría con el nombre del delincuente que las usó o con una pequeña nota del delito. Siendo este el primero de su clase en el país, resultó ser de gran importancia para el estudio del criminal, aunque en 1915 fuerzas zapatistas tomaron posesión del penal, destruyeron y se llevaron todo lo que existía en dicho museo como las herramientas, máquinas, muebles, entre otros artículos y piezas valiosas. Después de esos hechos, en la reapertura del penal no se volvió a crear el museo (AGEP. 1914: 53).

El museo contaba con un departamento de antropología criminal, el cual se encontraba a cargo del médico de la penitenciaría. Dicho museo tenía por objetivo el estudio científico del delincuente, y se dividía en cuatro secciones: la primera era el laboratorio o anfiteatro; la segunda, era el museo; la tercera, era la biblioteca; y la última sección era la de estadística. Para llevar a cabo de manera efectiva y dejar un registro de todos los casos analizados y expuestos era necesario que se fotografiaran, y de esta forma tener un mejor análisis y muestras para futuras referencias. Entre los objetos que se resguardaban en el museo están cráneos y cerebros de los delincuentes fallecidos dentro del penal; de otros criminales notables; armas, colecciones fotográficas de los presos; la firma autógrafa de éstos, así como obras de arte e industria que demostraban sus aptitudes y cultura (AGEP. 1891: 39-40).

Un edificio de confinamiento para una gran ciudad

La penitenciaría para la angelópolis fue una de las construcciones más importantes que marcaron un cambio en la estructura social, en las leyes penales y era la muestra de cómo Puebla se encontraba en los más altos niveles sociales tratando de semejarse a los países europeos, basando su penitenciaría en el sistema criminal positivista italiano. La apertura del magno establecimiento mostraba la evolución de los hombres, ya que en honor al nuevo

sistema penal se abolió la pena de muerte, dado que se consideraba un acto sanguinario, cruel y deshumanizado; además se llegó a la conclusión de que no era otra cosa más que un homicidio legal, por lo tanto, no los hacía mejores personas que los delincuentes que cometían estos agravios. Con las nuevas modalidades que ofertaba este inmueble se buscaba la preservación del cuerpo y del organismo social, lograr que el criminal reflexionara sobre los hechos y los delitos cometidos, haciéndole saber el daño que producía a la sociedad y de forma poder reinsertarlo a la sociedad (RODRIGUEZ B. 2005).

Es por estas razones que la inauguración de la penitenciaría de San Xavier representaba un avance significativo para la evolución social de la ciudad. Hombres ilustres y filántropos, así como todos aquellos que estuvieron involucrados en el diseño de la magna obra, confiaron en que, a partir de su inauguración, comenzara una nueva era para la ciudad y que su funcionamiento fuera ejemplo para el nuevo sistema de justicia en el resto del país. Después de ser inaugurado el edificio, se ofreció un banquete en honor del Primer Magistrado de la Nación, el general Porfirio Díaz, quien dio un breve y emotivo discurso:

Me permito proponer un brindis, señores, porque todos los mexicanos, sin distinción de colores políticos ni de ideas religiosas, seamos bastante hombres para respetarnos y tolerar las creencias que cada uno de nosotros tenga de conciencia adentro, dedicándonos todos a la obra de la felicidad de la Patria y de su engrandecimiento en Épocas de paz; y cuando se trate de defenderla de agresiones extrañas, no tengamos todos más que un sólo pensamiento, un sólo campamento y una sola bandera (RODRIGUEZ B. 2005: 43).

Con este nuevo programa de la prisión la sociedad se encontró satisfecha, ya que se erradicó la pena capital. No obstante, mediante el castigo del confinamiento y silencio se le enseñaba al preso a realizar actividades con las cuales podría desempeñarse cuando saliera de prisión y poder ser útil para la sociedad a la que en un momento había dañado. Por medio de esta nueva ley humanitaria tanto las autoridades como la sociedad poblana esperaban que los reclusos se regeneraran (RODRIGUEZ B. 2005). Al mismo tiempo, se les pudo ofrecer a los internos la oportunidad de pagar su sentencia con prisión, en lugar de ser condenados a la pena capital, y la posibilidad de que, una vez terminado su confinamiento, se pudiera reinsertar a la sociedad de manera productiva.

La aplicación de la nueva ley

En el caso de Puebla la pena de muerte se sustituyó por 20 años de prisión como pena máxima, periodo en el cual se pensó en darle al preso una formación adecuada a las normas sociales y de esta manera poder regresar a ella, alejándolo de las prácticas negativas que lo llevaran a reincidir.

El homicidio, considerado por la gente de la época como un acto tan vil y poco humano, fue uno de los delitos por los cuales el acusado podía ser sentenciado a 20 años de prisión y no a la pena de muerte como fue años atrás en el estado; asimismo, se aplicaron métodos rigurosos de control con la finalidad de transformar las actitudes nocivas en los sentenciados.

Los expedientes consultados en el Archivo General del Estado ofrecieron una visión amplia de los sentenciados que cometieron homicidio y las circunstancias que los llevaron a ejecutarlo repercutieron en sus sentencias. El cuadro 1 incorpora el número de expedientes que se emitieron en el periodo de la investigación, 1891-1924.

Cuadro 1.

Sentenciados por delito de homicidio y rango de edad en san Xavier, 1891-1924

Año	Número de Sentenciados	Rango de Edad				
		15-20	21-30	31-40	41-65	Sin año
1891	22	2	10	3	2	5
1892	11	0	4	3	1	3
1893	6	0	3	2	1	0
1894	12	0	7	4	0	1
1895	20	1	9	4	6	0
1896	33	4	14	10	3	2
1897	22	5	9	6	0	2
1898	20	1	12	5	2	0
1899	18	3	10	3	1	1
1900	15	2	9	2	2	0
1901	13	1	4	4	3	1
1902	10	2	5	1	2	0
1903	19	7	8	2	2	0
1904	4	1	0	3	0	0
1905	9	0	3	2	4	0
1906	5	0	3	1	1	0
1907	5	0	2	2	1	0
1908	4	0	3	0	1	0
1909	1	0	0	1	0	0
1910	4	0	0	0	0	4

1911	0	0	0	0	0	0
1912	2	0	0	1	0	1
1913	0	0	0	0	0	0
1914	1	0	1	0	0	0
1915	1	0	0	0	0	1
1916	0	0	0	0	0	0
1917	4	1	1	2	0	0
1918	9	0	7	1	0	1
1919	19	3	10	2	2	2
1920	12	2	2	3	2	3
1921	29	5	12	8	2	2
1922	30	8	13	5	4	0
1923	18	6	8	3	1	0
1924	7	1	3	0	1	2
total	385	55	173	83	44	31

Fuente: ARCHIVO GENERAL DEL ESTADO DE PUEBLA, 1891-1924.

Como se puede observar, de los 382 registros examinados existe una tendencia mayor de homicidio entre las edades de 21 a 30 años, con 174 sentenciados, y la cifra más baja recae en las edades de 41 a 65. Un dato importante respecto a las edades de los internos es que al parecer no había edad máxima ni mínima para ingresar a la penitenciaría, por lo menos no está estipulado en el reglamento de ingreso de San Xavier. La incidencia mayor puede radicar en el estado físico de los sentenciados, ya que entre los 21 y 30 años los varones se encuentran en pleno uso de sus capacidades físicas; por el contrario, la cifra más baja de sentenciados en el periodo estudiado es la de 41 a 65 años, probablemente por estar éstos en el declive de sus capacidades físicas. Como ejemplo se tiene el caso del preso más joven que habitó san Xavier, se trata de Melquiades Romero, quien a la corta edad de 15 años fue juzgado por homicidio de la misma forma en la que sería enjuiciado un adulto, y como tal, sentenciado a prisión. Melquiades, juzgado lastimosamente a tan corta edad, se le condenó a 5 años y seis meses para enmendar su delito; comenzó a purgar su pena el 6 de diciembre de 1920 en Tecali, y hasta el 23 de noviembre de 1923 es que lo trasladan a San Xavier. El documento no especifica por qué se trasladó al interno, posiblemente para comenzar con su proceso de readaptación a la sociedad, o en su defecto al no contar la cárcel en la que se encontraba recluso con la infraestructura ni la estratificación necesaria para dividir a los presos por su peligrosidad, delito, edad o algún tipo de distinción, el individuo podía contaminarse en vez de corregir su conducta. Melquiades cometió el acto muy cerca del municipio de Tecali, en el transcurso de la mañana mientras trabajaba con sus compañeros. En su declaración y la de los testigos dice que

dos anteriores. Sin duda la forma en la que cometió el delito fue determinante para que se le sentenciara con toda rigurosidad, ya que el dicho sujeto se encontraba en un establecimiento tomando pulque. Ahí se encontró con un tal Benites, con quien jugó baraja, y como no llevaba dinero para pagar su deuda sólo se disculpó, lo que motivó las ofensas de Benites. Carreón no contestó nada, se fue del establecimiento y al regresar trajo su pistola, sin hacer más nada que dispararle a Benites. Salió lanzando un disparo, según la declaración de los testigos. Por lo que fue detenido y condenado a una pena de 20 años de prisión en 1918. En su declaración dijo ser originario de Huejotzingo, tener 25 años, ser casado y jornalero. El homicidio fue cometido en Tepahuaxco, del municipio de Texmelucan (AGEP 1918). Es una pena que no se haya rastreado el expediente hasta el cumplimiento de la sentencia, porque sale del periodo estudiado en este trabajo, además de que no pudiera ser encontrado debido a la pérdida de documentos producto de los saqueos y motines internos.

Otro de los datos destacados en el cuadro es el número de varones sentenciados por año, siendo 1896 el año con el mayor número de sentenciados por homicidio con 33 casos. Aunque esta cifra es la más alta, en los años posteriores los números no variaban tanto. Hasta que comenzó a acercarse el movimiento armado de la Revolución, a partir de 1904 la cantidad de arrestos y sentenciados bajó drásticamente, posiblemente debido a que la situación del país no estaba en las mejores condiciones y los cuerpos armados se concentraron en derrotar el levantamiento armado o que los homicidas huían con los revolucionarios y ahí era casi imposible detenerlos y llevarlos ante la justicia, ya que los rebeldes presentaban una gran amenaza y sus números eran bastos, pues conforme se consolidó el movimiento aumentaron.

Otro factor importante por el cual no hay registro de sentencias durante esos años fue la evasión de presos que purgaban su condena en San Xavier, hecho ocurrido el 22 de diciembre de 1924. Durante la revuelta causada por este suceso se destruyeron una gran cantidad de documentos, entre ellos expedientes correspondientes a los años de 1917 a 1923; además de echar abajo la puerta y la cerradura con armas de fuego, la pérdida de una caja de madera que guardaba valores; de una cómoda que contenía una regular de medicinas y de material fotográfico, dejando revueltos todos los documentos que conformaban el archivo y otros más hechos pedazos. Todos los libros de contabilidad desaparecieron, así como los útiles de escritorio entre otras cosas (AGEP. 1924).

Consideraciones finales

Consideramos pertinente decir que durante la Revolución la mayoría de los archivos que se encontraban dentro del penal fueron destruidos, así como la pérdida del Departamento de Antropología Criminal, que seguramente contenía información importante para conocer los resultados que permitieran responder a las interrogantes que surgieron durante la investigación. Entre ellas: los efectos del doble confinamiento dentro del penal; qué resultados positivos y negativos se observaron en el comportamiento de los internos al ingresar o salir de la penitenciaría si hubo deterioro psicológico y físico después del aislamiento previo al ingreso o salida, así como la retención; si realmente funcionó para mejorar la conducta de aquellos que rompían las reglas internas. También es importante mencionar que hubo críticas a la metodología utilizada en la rehabilitación de los internos, ya que se consideró que la penitenciaría era más bien un laboratorio en el que se experimentaba con ellos, debido a que fue el primero en todo el país en realizar estudios de la mente de asesinos y violadores, en probar vacunas y experimentar la alimentación racionada. Si bien es cierto que contaban con asistencia médica, no se menciona la ayuda psicológica para la atención de las consecuencias negativas del encierro: las tendencias suicidas, el miedo, la depresión, la tensión emocional, la pérdida de la individualidad; huellas psicológicas que son imborrables y que casi siempre son negativas para las personas que viven en el encierro carcelario.

Archivos

Ley que reforma los artículos del código penal relativos a la pena de muerte. Copia del Reglamento de la Penitenciaría del Estado y Decretos Referentes, Imprenta, litografía y encuadernación de Benjamín Lara, Rosendo Márquez, Puebla. 1891. Archivo General del Estado de Puebla. México. Penitenciaría/1891.

Expedientes de sentenciados por delito de homicidio 1821-1824. Archivo General del Estado de Puebla. México. Penitenciaría/Presos/ Expedientes/ 1921.

Clasificación de los elementos del museo de criminología y criminalística de la Penitenciaría de San Francisco Xavier. Penitenciaría/ Presos/1921.

Inventario general de los utensilios de la cocina y el comedor de la Penitenciaría de San Xavier, elaborado el 1° de marzo de 1924. Archivo General del Estado de Puebla. México. Penitenciaría/Administración/1924.

Plano General de la cárcel de Puebla, La penitenciaría de Puebla. Archivo General del Estado de Puebla/Penitenciaría/1972.

Referencias

ANÓNIMO, 2008, *Psicología criminal*, Universidad de Alicante, consultado el 20 de mayo de 2019, en:<https://www.portal.psicocriminologia.ua.es/download.asp?h=238d1294b799384c1aa4374a2473dae7>

BARBER Virginia, 2016, *El país, aislamiento y castigo*, consultado el 15 de mayo de 2019 en: https://elpais.com/elpais/2016/04/08/ciencia/1460107868_649792.html

BIOGRAFÍAS Y VIDAS, 2019, *Alphonse Bertillon*, consultado el mayo de 2019 en: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/bertillon.htm>

CRUZ BARRERA Nydia E. 2012, *Estrategia social en la modernización porfiriana de Puebla. La administración pública para la tranquilidad y el orden*, Grupo Milenio, México.

CUENYA MATEOS Miguel Ángel, 2018, *Revolución y guerra: El Tifo 1812-1813*, en: <http://radiobuap.com/2016/01/revolucion-y-guerra-el-tifo-1812-1813/>

LORETO LOPEZ Rosalva, 2014, *La ciudad como paisaje*, Educación y Cultura, México.

PALAU Pedro A., 2010, *Apuntes Históricos sobre San Xavier y la penitenciaría de Puebla hoy Instituto Cultural Poblano*, CONACULTA, México.

RODRÍGUEZ JUÁREZ Brenda María, 2018, *Inauguración de la Penitenciaría para Varones del Estado de Puebla*, Tesis de Licenciatura en Historia del Arte, UDLA, Puebla.

SUBERCASEAUX Bernardo, 2016, *Juan Bantista Alberdi: modernidad y modernizaciones en el siglo XIX*, Universidad de Santiago de Chile, Chile.

II.

SOLEDAD, AISLAMIENTO Y COMUNICACIÓN: EDUCACIÓN

Enseñanza sobre estilos de vida saludables holísticos, una práctica docente desde un ambiente virtual

EDGAR GÓMEZ BONILLA¹

GABRIELA PÉREZ BELLO²

Introducción

La escuela es aquel lugar en donde se encaminan ciertas conductas positivas en los estudiantes con la oportunidad de recibir conocimiento y desenvolver habilidades con el fin de integrarse en un futuro a la sociedad de manera más armoniosa. En este caso generar cierta enseñanza abordada a la salud es ahora esencial siendo en cualquier etapa de la vida que se encuentre ese alumno, ya que puede darnos la oportunidad, siendo docentes, de instruir una educación para la vida con salud holística de una manera más objetiva y detallada.

La educación es un tema dominante hoy en día en cualquier tipo de discusión en los grupos sociales existentes. Nos encontramos viviendo en un mundo relacionado con las demás

¹ Doctor en Enseñanza Superior por el Colegio de Morelos. Maestro en Educación Superior y Licenciado en Historia egresado de la Facultad de Filosofía y Letras (Ffyl), de la BUAP. Coordinador de la Maestría en Educación Superior (BUAP-Ffyl). Perfil PRODEP. Integrante del Padrón de Investigadores de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP).

² Licenciada en Enfermería de la Facultad de Enfermería (FE), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), estudiante de la Maestría en Educación Superior perteneciente al Padrón Nacional de Posgrados (PNPC), becaria nacional de CONACYT con la investigación titulada: Valoración de la competencia genérica 3 elige y practica estilos de vida saludables en estudiantes del bachillerato bivalente tecnológico Cad. Vicente Suárez Ferrer.

personas donde prevalece la selección natural, del que sabe más, quien posee las capacidades completas para sobrellevar el paso tan rápido de la globalización. Hoy más que nunca la competencia entre los seres humanos es implacable, es por ello que tenemos que enfrentarnos de la manera más competente, apta y perspicaz para sobresalir de este entorno hostil. Y una salida más factible e íntegra es adentrarnos en un ambiente institucional de calidad y eficaz que nos prepare completamente para desarrollar al máximo cada una de nuestras aptitudes, habilidades y conocimientos. La educación que se vive en la actualidad enfrenta una gama de desafíos no solo académicos, culturales, económicos, sino en relación con la salud del propio individuo. Esta pandemia, por ejemplo, originaria en Wuhan, China, por el tan temido virus SARS-CoV-2, causando la enfermedad llamada COVID-19, un padecimiento que ha arrasado con la vida de millones de habitantes en todo el mundo, la cual ha introducido en materia educativa una evolución magnate en el uso de la tecnología y debemos estar a la altura de dicho cambio; pues es la única forma de salir vivos de este desafío o nos hundirá sin piedad. Constituir una educación basada en estos cambios mundiales tan radicales reforzará nuestro instinto de supervivencia para aprender y enseñar de la manera más propicia e íntegra.

¿Qué tipo de instrucción se debe generar?, ¿para qué tipo de futuro? Son preguntas que muestran el tipo de escenario en el que se concreta el aprendizaje: ¿se requiere una instrucción para ser beneficioso y para la competición o para la protección de uno mismo?, ¿enseñar para ser libre o para ser justo en la sociedad?, ¿formar a individuos dispuestos a pelear en el mundo globalizado?, ¿instruir para que se conviva o para luchar?

Todo ser humano que vive dentro de este mundo ahora transformado en un lugar muy complicado por las diversas esferas sociales desorientadas tienen un concepto sobre educación muy recto, formado desde su propia perspectiva de la vida. Ante esto la enseñanza tiene como objetivo dar una mirada al contexto que nos rodea, mediante una manera holística con la capacidad de razonar y entender lo que nos perjudica, preparándonos para un futuro próximo de tal forma que vivamos satisfaciendo nuestros hábitos humanos armónicamente. Vivir con confianza, entender a nuestro Ser. Generar un conjunto de prácticas que se adapten a cada uno de nosotros. El aprendizaje es un procedimiento interior que tiene como finalidad mejorar al ser humano y penetrar en un grupo social de manera exitosa.

Dar instrucción a la práctica de la salud tiene como objetivo adquirir habilidades y cambiar hábitos del estudiante con el fin de lograr su independencia, para que piense y sienta de manera autónoma; para actuar y decidir desde su propio juicio moral. Bien sabemos que

desarrollar potencialmente dichas habilidades que cuenta nuestro Ser es una tarea ardua y fundamentalmente experimental, pero involucrar al individuo para que aprenda a través de los sentidos establecerá una interacción más cercana entre el hombre y su medio, entre el hombre y su naturaleza. Como docente se debe tener en cuenta que uno de los objetivos de la enseñanza es crear a personas independientes en relación con su propio desarrollo integral; no simplemente crear individuos que tengan los conocimientos necesarios básicos, sino conseguir que nuestro alumno demuestre calidad en su conducta para integrarse y adaptarse de manera triunfante a la sociedad y enfrentar cualquier obstáculo que la vida le depare.

La mayoría de los gestores educativos solo están encaminados a enseñar cualquier contenido temático encaminado a obtener un oficio que los sustente económicamente en su vida adulta, pero que sucede con el resto de la enseñanza para la vida de ese estudiante el cual debe desenvolver toda su capacidad que los forma en su completa totalidad. Es por ello que educar para la vida es una parte elemental que ayudará al sujeto a enfrentarse a cualquier desafío que represente vivir como un ser humano en una sociedad establecida por normas y reglas, ayudará también a mantener un equilibrio holístico de una manera muy armoniosa; no solo en el quehacer de la persona sino también de su propio cuerpo físico, y a esto me refiero con el bienestar de su salud, ya que hoy en día el mundo experimenta de una manera muy abrupta la supervivencia a una pandemia colosal y peligrosa. Es ahora cuando nuestros conocimientos para llevar una vida saludable se convierten en lo principal. Lograr de manera adecuada los cuidados que nuestro cuerpo requiere es una prioridad y es necesario un adecuado entendimiento de la verídica información para llevarla a cabo y poder evitar una muerte prematura y lograr con deleite una longevidad sin enfermedades.

Realmente como humanos necesitamos una formación que nos muestre el camino para saber cómo vivir, porque mediante esto lograremos armonía en nuestras acciones, el programar nuestra vida en comunicación con la salud desprende un regocijo en nuestra conciencia y madurez en la capacidad de relación con la realidad no solo con nosotros sino con las personas que nos rodean.

Salud, educar para obtenerla

El concepto de salud tiene correlación con la conducta humana centrándola de forma interdisciplinaria con el objetivo de impulsar una filosofía abocada en la salud que motivará a introducir responsabilidad entorno a la información y prácticas de autocuidado, con el hecho de erradicar enfermedades internas. Por otra parte, la OMS (1946) comenta que la salud es un elemento del período de dicha física, psíquica y general. Sin embargo, esta definición ha llevado consigo un sin fin de críticas por su origen perfecto, adulándola de ficticia e inalcanzable, ya que hace constar que existe la ausencia de cualquier enfermedad y dolencia. Un investigador filántropo Laín (GÓMEZ R. 2018: 67) menciona que esta definición es errónea y falsa porque ningún ser humano, a pesar de llevar una educación favorable y disciplinaria, holísticamente será imposible atender la salud en todo elemento. Es casi fantasioso porque no existe nada perfecto y la salud es perfección. Sin duda es una variante que no solo necesita sentirse plenamente para llamarse como tal, sino para lograrla. En la Carta de Ottawa (1986) se menciona que existen algunas características primordiales para obtenerla, como buen nivel económico, un ecosistema rico y paz en cualquier nivel.

Esto acentúa que no solo la salud gira en torno al individuo como único e importante y responsable, ya que requiere de la unificación de elementos exteriores que no pertenecen al propio ente físico si no al mismo entorno en el que éste se desenvuelve. Se debe tener también en cuenta que para obtener salud hay que satisfacer los recursos básicos como agua, alimentos orgánicos, una vivienda decorosa, programas de concientización tanto comunitarios como sanitaria y justicia social. Todo esto involucra a la instrucción representativa de trabajar con cierta madurez y seguridad, y poseer lo necesario para estar preparados respecto a este cambio tan grande en la existencia humana.

La educación para la salud incurre en el desarrollo psicofísico del ser humano ante las conductas básicas como lo es la alimentación, la actividad física, la interrelación con el prójimo, con uno mismo y con los factores preventivos holísticos. Una meta de esta educación es promover en cada persona la diversidad de representaciones para llevar hábitos de salud, previniendo enfermedades y disminuyendo de forma paralela conductas de riesgo que enfrenta el sujeto; ya que al dominar un conocimiento de las prácticas saludables y no saludables se concientizará de manera más persistente a cada paciente. Habitarnos a este camino desconocido implica no solo en realidad el cuidado de uno mismo, sino la profunda

autoeducación primeramente en todos los ámbitos con el fin de estar en contacto con las necesidades de uno mismo tanto oportunas como adecuadas.

Plantear la concepción de educar para optimizar la salud no es una actividad fácil de practicarla ni de entenderla, ya que subyace el concepto desde una variedad de miradas contempladas desde diferente escenario, el cual a medida que se vayan viviendo se suele concretar los significados entre salud y educación. Ante estos grupos sociales, profesionales e individuos en general, han conceptualizado de forma más libre a la educación para la salud, y está a pesar de todo se refiere a no poner límites al enseñar salud, sino alentar al individuo a generar conciencia autónoma y ubicarlo en el contexto en el que vive para su propio descubrimiento de la vida, ejerciendo trabajos prácticos en las distintas esferas que emerge la salud. Aludido esto, la educación para la salud debe ser dinámica, en el aspecto que toda acción realizada por el profesor tiene que estar concientizada para lograr que los alumnos comprendan el potencial que se debe tener para generar salud. Cada acción educativa con este fin se deberá adaptar al sujeto que la quiera practicar para que éste reflexione la información otorgada y la adapte a sus necesidades, como un mensaje que se ha transmitido de buena forma para que el alumno pueda decodificarlo sin dudar de su origen.

Sabemos que en el mundo al que pertenecemos se ha estado manifestando diversas enfermedades que alteran nuestro cuerpo, reflejándose en 1.5 millones de personas; cifras por variedad de muertes anuales lo confirma la Organización Mundial de la Salud (OMS 2019). Es por ello que para disminuir estas cifras preocupantes la solución eficaz es una educación al individuo sobre llevar estilos de vida saludables, pero de manera holística; sin embargo, desde que esta pandemia ha venido a cambiar la básica enseñanza presencial mediante aulas, ahora a partir de este confinamiento imprescindible, es posible innovar sobre el tema de salud y estar al margen de la situación con calidad de instrucción para que la práctica docente virtual sea atractiva y entendible no solo para quien la imparte sino necesaria y completamente útil al alumno desde la comodidad de su hogar mediante el intermediario digital.

Al abordar contenidos no solo teóricos, sino prácticos sobre la variedad de conceptos sobre la enseñanza para la salud, se adoptará una mirada más investigativa manifestada desde un trabajo que contenga diversidad de estrategias didácticas e interactivas que eduquen de modo significativo. Formalmente, trabajar didácticamente se refiere a: «trabajar con modelos estructurales de cada institución educativa con el fin de desenvolver un conjunto de prácticas prósperas que logren llevar a cabo en un entorno tanto familiar, social y sobre todo escolar de

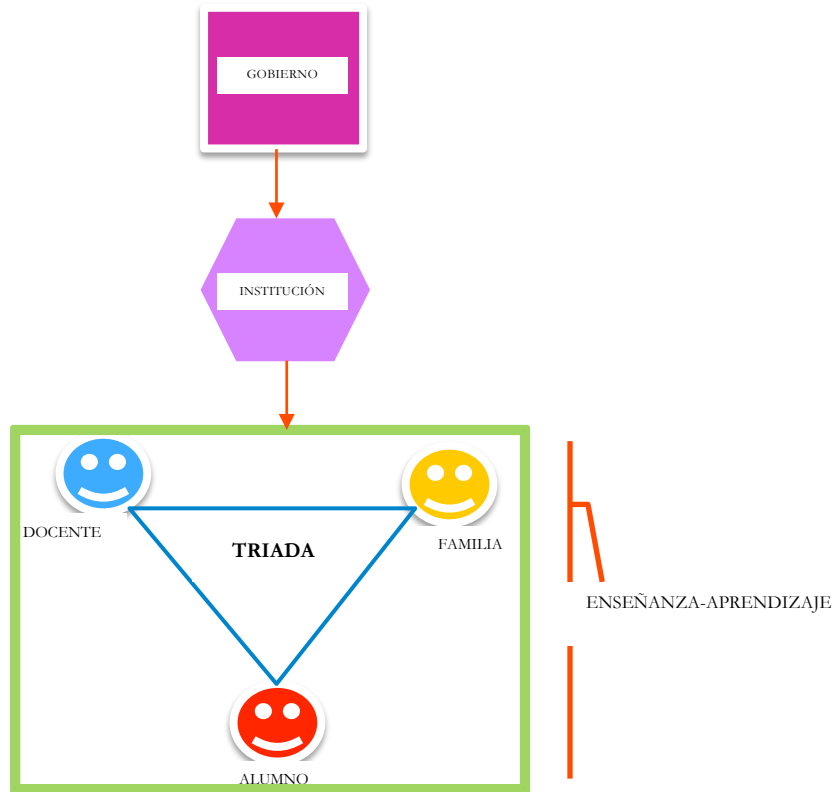
la persona» (ZABALZA M. 2010:12). Refiriéndose a ello se necesita trabajar con diversidad de conocimientos por medio de diversos modelos que puedan ser utilizados y transmitidos mediante un dispositivo electrónico, como una computadora o un celular, con el fin de lograr con calidad y primicia la enseñanza para conseguir un estilo de vida más saludable en cada uno de los estudiantes.

La incorporación del aprendizaje para la salud adaptada a la práctica docente virtual motivará la iniciativa de conciencia, responsabilidad y respeto por su cuerpo, con el fin de mantener juicios responsables sobre el cuidado de su persona. Educar desde un computador para lograr salud no es tarea fácil, muchos piensan que llegar a ella es utópico e inalcanzable y por consecuencia incompleta y sin calidad; sin embargo, es posible instruir con las herramientas necesarias, creatividad y motivación por parte no solo del docente sino del alumno que esté decidido a cambiar a una vida más saludable trabajando arduamente y con perseverancia, para conseguir un equilibrio en cada una de las esferas de su vida física, emocional, espiritual y mental, de manera natural y estable.

Para que exista una enseñanza con calidad sobre estilos de vida saludable holística es necesario identificar primeramente las esferas de la vida que el ser humano posee: físico, mental, espiritual y emocional. Y definir cada una de ellas con relación a las practicas saludables existentes y así poder generar una acción fortificada sobre estilos de vida saludable en los docentes, primeramente, para que puedan ser un medio esencial para lograr y ejecutar el adiestramiento en los estudiantes no solo en las aulas sino en un medio virtual en el que actualmente se vive por medio de conocimiento, el ejemplo y la experiencia.

El docente deberá ser el intermediario principal entre una comunicación para generar promoción y educación sobre estilos saludables holísticos con la familia del estudiante y del estudiante mismo. En la Tríada de adquisición de conocimiento se observa cómo se involucran factores de primera instancia como el Gobierno, el cual a partir de reformas y planes educativos ordena a la Institución como aplicarlas, adaptándolas a su propia Institución, la cual mediante el Docente y la Familia conjuntan métodos de enseñanza-aprendizaje para el Alumno (véase figura 1).

Figura 1. Triada de adquisición de conocimiento



Fuente: Elaboración propia

Es importante insistir en que el docente deberá portar el papel de promotor educativo y deberá estar preparado con conocimientos no solo teóricos sino prácticos, para comprender de manera completa esta transmisión de saberes sobre estilos de vida saludables holísticos; además, al razonar sobre el tema y al mismo tiempo efectuarlas, se verá reflejada de manera inmediata los resultados positivos en este actuar del profesor en su vida cotidiana. Por ello, de manera deliberada el docente podrá elegir mediante su experiencia las practicas que servirán con mayor impacto en sus alumnos para el cuidado de su salud.

La familia mantiene un papel importante en este proceso de adquisición de conocimiento, ya que es un espacio naturalmente educativo primordial para el alumno, dado que no solo instruye en el desarrollo de una conducta no saludable o saludable, sino que también va de la mano con la institución abordando la educación para la salud como una zona con mayor capacidad de enseñanza y asimilación de buenos hábitos mediante el aprendizaje de los temarios en el plan de estudios, colocándola como el primer eslabón, primer vínculo emocional, iniciadora de vivencias cercanas en lo que respecta al impulso de una interacción

directa con la enseñanza-salud. Estos ejes escolares mantienen la educación sobre salud ejerciendo un estilo de vida propio para el individuo, ya que éste tiene la libertad de adaptarlo a sus capacidades existentes y con los recursos que lo rodean de una manera más formal, el cual se presentará de modo eficaz en su conducta y sus propios valores. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (2006) afirma que la institución educativa es y será un factor estratégico para lograr mejores conductas saludables; cada una de las mediaciones de avance para el logro de salud será generada de las instituciones que tienen cierta confianza, pues no solo se trasmite conocimiento sobre ello, sino que se desenvuelven destrezas para la toma de decisiones, para conducirlos a una verdadera conducta saludable.

Holística, un concepto sobre equilibrio en la vida

La holística se refiere a una forma de captar las cosas que nos rodean, desde su totalidad, desde una forma íntegra como un conjunto, ya que mediante ella se puede reconocer la interacción de los procesos que conforman a un todo en este universo. *Holos* viene del prefijo «holo» que figura el uno, lo organizado e íntegro. Ante esto se refiere a la manera de observar las cosas en su complejidad y generalidad, por lo tanto, se comprende a cada una de las partes del Ser íntimamente relacionadas e interconectadas desde su propio aspecto físico, mental, espiritual y emocional.

Al hablar de holística aludida a la salud es alusiva a una vida con un nivel integral donde el Ser esta en un fase de suma conciencia con respecto a sus acciones y consecuencias que vive en el entorno como en el interior mismo. Es por ello como docentes debemos instruir al alumno a conocerse de la mejor manera posible antes de iniciar este camino de transición al logro de salud para que este maduro y consciente de la transformación universal de su Ser, mediante el descubrimiento de sus fortalezas y debilidades, aceptando su propia luz que irradia, reconociendo y adiestrando pacíficamente el lado contrario y oscuro que lo invade. Las propias características de una salud holística es que deberá ser positiva, con bienestar, donde se sitúa al ser humano como una unidad entera y única.

La dimensión existencial del ser humano es referida a lo que uno está hecho, el mundo si se mira detenidamente se refleja mediante elementos como: «humanos solo cuatro podemos manejar, el restante solo lo experimentamos la tierra, el agua, el fuego el aire y el espacio». Solo

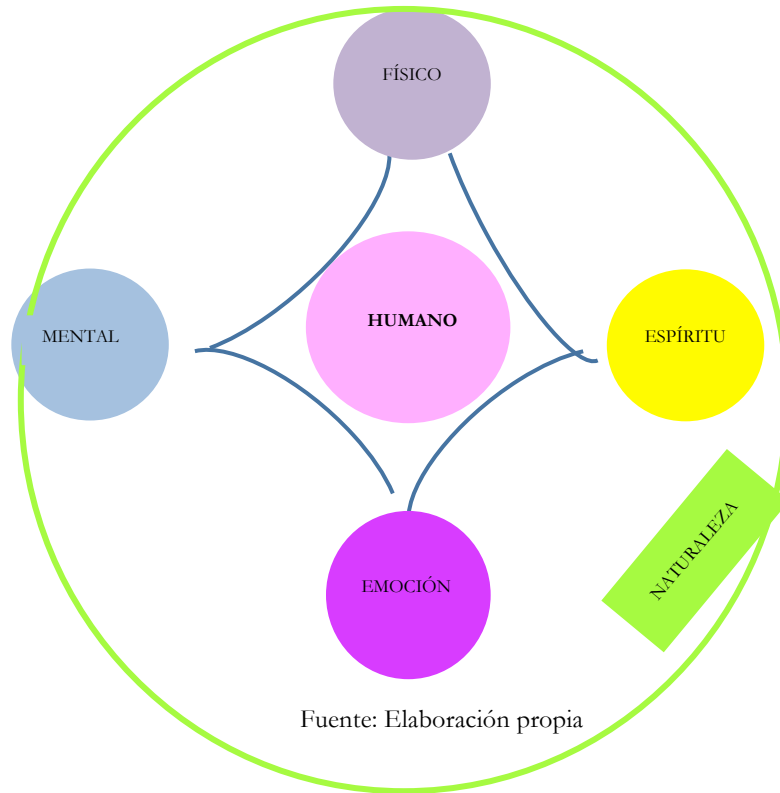
tenemos que manejar cuatro y con ellos se puede hacer demasiado, estos cuatro ingredientes si funcionan, si se controlan o se dominan perfectamente generara equilibrio y por lo tanto bienestar dentro del sistema; pero si se falla para lograrlo la siguiente opción es acudir a la naturaleza, ya que ésta ha desarrollado ciertas cosas en forma de hiervas y componente naturales que ayudan a alcanzar salud. Hablar de salud holística es hablar a gran escala, cuando se quiere llegar a un objetivo tan grande sencillamente no sucederá de la noche a la mañana, se deberá estar dispuesto y motivado a comprometerse con uno mismo y con las personas que nos rodean del cambio tan radical que se piensa trabajar. Este cambio no solo de energía si no de espíritu deberá lograrse de la mano con la naturaleza, con las estaciones, con los elementos que nos proporcionan; si háblanos de la esfera física el cambio que se debe generar es en la alimentación alineada con la naturaleza, de ahí podemos adquirir las deliciosas frutas y verduras que cada estación del año nos proporciona. Entre más naturales sean los alimentos que nos llevamos a la boca, se le facilita a nuestro cuerpo físico asimilar nutrientes para que así pueda obtener la energía elemental a las células. Es importante comer los alimentos crudos o cocinados al vapor u horneados, así no cambiará su naturaleza natural y los elementos que lo componen mantendrían su esencia vital, que es lo que principalmente queremos conseguir de ellos, su vida. En esta esfera también se involucra la actividad física que debe realizar el cuerpo humano, debemos entender que sin dicha actividad no es posible llegar a un cambio que verdaderamente impacte en nuestro Ser, debe ser tan vital como respirar. Ante esto lo sugerido es realizar yoga, una disciplina que involucra la flexibilidad de las articulaciones; integrar las *asanas* o posturas mantendrá la relación de las esferas fortalecidas y en comunicación.

En cuanto mejorar nuestra capacidad de salud mental se debe de incluir la meditación, un cambio radical para nuestra alma obteniendo paz, serenidad, nivelación de emociones, regularización de nuestras hormonas y sobre todo el aprendizaje de respirar correctamente ayudando a la oxigenación de las células de nuestro cuerpo, con el control de la respiración se gana fuerza interna-externa con el objetivo de adiestrar deseos no saludables llevando la paz a nuestra mente. Esta actividad se debe realizar con el contacto del sol y de la tierra, así la naturaleza estará presente en nuestro interior logrando una comunicación estrecha.

Al hablar de salud emocional en relación con el contacto con la naturaleza, la única solución exclusiva para generar un acercamiento estrecho con él, se necesita observar detenidamente cada pensamiento, cada juicio, cada creencia, cada acto, para así volvernos consientes del entorno que nos rodea, esto al dominarlo podremos entender nuestro Ser

íntimo y lograr la paz interior. Aumentar la autoestima, la fuerza interna es el objetivo necesario para lograr proporción en esta esfera (véase figura 2)

Figura 2. Esferas de la vida humana



Estilos de vida saludables, una enseñanza de la salud física, mental, espiritual y emocional mediante el nuevo mundo virtual

Nosotros los humanos habitantes de este planeta vivimos a un ritmo completamente caótico, acelerado, estresante completamente opuesto a la ley de la naturaleza que es manifestada por tranquilidad, luz, conciencia; dejamos que los problemas personales, familiares, políticos, laborales, educativos y económicos invadan a nuestro espíritu con preocupación y miedo ocasionando el tan dañino estrés, una condición peligrosa y causante de muchas más enfermedades debilitando nuestro sistema inmune. ¿Es necesario pasar por un cuadro de

síntomas que peligran nuestra vida, por dolor físico y emocional para generar conciencia propia de cambiar nuestros hábitos errados a más saludables en nuestra vida?

Equilibrar cada esfera que engloba al ser humano permite un balance apropiado para tener una vida sana y por consiguiente feliz. Estas esferas expresan las áreas que interceden en el desarrollo de cada individuo como ser único. Cada una de ellas mantiene una interrelación precisa, es decir, si existen problemas en una o hay un erróneo funcionamiento afectará paralelamente a las demás, es por ello que si se soluciona el problema se renovará inmediatamente a las defectuosas beneficiándose grupalmente a los cambios correctos. Las esferas tienen un valor semejante entre sí, cada una tiene características particulares que detonan un funcionamiento en el cuerpo físico de cada individuo por lo que, respecto a su distinción, ésta es inexistente. Los estilos de vida de una persona están sumamente interconectados con las esferas de la vida pues son éstos quienes las forman, las moldean viéndose afectadas por el entorno en el que se vive, su comportamiento, su propia conducta y su pensamiento se ven modificados tanto para bien como para mal. Cambiar un hábito insano es completamente fácil si se tiene motivación y persistencia, para algunos estudiosos sobre la filosofía de la vida indican un primer paso para la transformación correcta de buenos hábitos de vida dejando atrás las creencias ortodoxas de la medicina convencional; es el conocimiento de una correcta alimentación saludable, una adecuada actividad física y la meditación.

Nutrición Macrobiótica, la clave para una salud alimentaria en tiempos de confinamiento

La alimentación macrobiótica considera un plan para mejorar y conservar la salud de nuestras células, siendo testigo de los cambios sorprendentes desde la propia práctica se ha resumido beneficios como felicidad y motivación por la vida, mayor energía, permanencia emocional, libertad del espíritu, ligereza corporal, buen funcionamiento del sistema digestivo y excretor, rejuvenecimiento y longevidad saludable. En esta dieta se especifica la integración diaria de granos enteros, verduras fresca orgánicas, vegetales marinos como las algas, y legumbres. Evitando cualquier tipo de carne u ocasionalmente introducir pescado blanco dos o tres veces únicamente a la semana, además esta alimentación promueve las frutas de estación, nueces,

semillas. Ésta dieta ha beneficiado en el mundo de la medicina oriental para intervenciones preventivo-promocionales sobre nutrición para atender la salud integral de cualquier individuo.

Cuando se come alimentos de alta vibración llenos de vida, se experimentan resultados sorprendentes. Esta dieta de alimentos energéticos centrada en la fruta alienta al cuerpo a limpiar las obstrucciones incrustadas en el tejido de años de consumir alimentos muertos y poner sustancias químicas en el cuerpo ajenas al organismo humano. Cuando los nutrimentos profundizan en el cuerpo con una dieta frutal y vegetal se promueve la desintoxicación y regeneración del cuerpo, se descubre rápidamente que está en los picos superiores; cuando se mejora la función cerebral y la claridad mental.

La mayoría de los alimentos cocinados forman moco. ¿Por qué el cuerpo crearía moco después de ingerir alimentos de su plato? Simple, porque el cuerpo está creando una respuesta inmune al estimular la mucosa para proteger el tejido en el organismo de los ácidos que ingresan o proteínas extrañas que día con día se incrustan cuando se come. La mucosidad saturará el cuerpo y bloqueará el flujo de energía que contribuye a un estado de enfermedad corporal.

La energía crea conciencia y también ayuda al cuerpo a funcionar. El cuerpo humano se basa en la energía e hidratación y la nutrición de la fruta. La nutrición podría faltar en estos días, pero un poco de jugo verde y la variedad de frutas bajas en azúcar ayudarán a compensar baja calidad del alimento.

La mente es la forma más elevada de energía vibratoria y, por supuesto, el espíritu que reside en el cuerpo físico, pero cuando se trata de alimentos que promueven la energía y la vida, serán las frutas y los alimentos vivos, sencillamente.

Los alimentos de alta vibración también pueden alentar una mente saludable y también ayudarlo a sentir y experimentar en un nivel mucho más de felicidad, lo que fomentará una mayor positividad y puede fomentar descargas más conscientes desde el interior. Cuando se come alimentos de alta vibración, querrá estar rodeado de personas positivas y entornos de alta vibración en la naturaleza, es un imán. Esto logrará agradecer a la naturaleza, al sol, al agua y al néctar de frutas.

Integrar esta dieta como docente mediante una clase virtual mejorará la comunicación de ésta; realizar talleres con profesionales sobre esta comida no solo será creativo e interesante si no podrá lograr una degustación propia de los alimentos elaborados desde su propia cocina, solo basta con enseñar primeramente las bases teóricas y después practicar con la experiencia la

elaboración de un menú a base de clases de cocina macrobiótica utilizando presentaciones con diapositivas atractivas, videos que puede elaborar anteriormente desde su estufa, ya sea utilizando un pizarrón, maquetas, ilustraciones físicas y tangibles con materiales de cartón, papel, plástico, madera, metal, entre otros. Una clase virtual de cocina no solo generará innovación con creatividad al preparar el alimento que comemos, proporcionará una independencia en el alumno y confianza, ya que al ser una modalidad online el alumno puede invitar a familiares, amigos o personas que lo rodean para participar en esta dinámica volviéndola interactiva y completamente integradora; además, concibe un conocimiento perfecto sobre el tema y el interés por la comida saludable, puesto que esta alimentación por ser tan fácil de crear inmediatamente puede atrapar al estudiante para conocerla a profundidad. Algunas recomendaciones para iniciar o mantener una dieta saludable en casa durante este aislamiento son:

- Establecer una dieta equilibrada, manteniendo cada grupo alimenticio (legumbres, semillas, frutas, verduras) con porciones ideales para cada integrante de la familia, mantener calidad en los productos naturales (deberá ser orgánica preferentemente) reducirá la contaminación a su organismo de pesticidas y fertilizantes.
- Realizar actividad física diariamente de 30 minutos a 1 hora, si por situaciones no se puede efectuar no dejar más de dos días sin actividad.
- Cada integrante de la familia debe integrarse a la compra y elaboración del menú diario, esto mejora la comunicación, resaltarán habilidades y genera una concientización sobre qué alimentos son sanos para su consumo logrando una preferencia alimentaria saludable.
- Masticar los alimentos correctamente alrededor de 30 segundos dentro de la boca ayudara al sistema digestivo a una mejor absorción de los nutrimentos.
- Comer con conciencia, consumir la comida en la mesa o en un espacio destinado para alimentarse sin distractores (televisor, celular, juegos digitales, etc.) generará no solo apreciar, ver, tocar, oler los alimentos. Esto evitará comer de forma mecánica y lograr saborear desde cada uno de los sentidos, disfrutará realmente el placer de comer.

- Ingiera agua natural de manantial, agua alcalina o preferentemente embotellada, nunca de grifo, ésta contiene sustancias dañinas a la salud como el cloro, metales pesados y altos niveles de sales. Tome la cantidad que su cuerpo le pida (escúchelo).
- Coma cuando tenga hambre, no simplemente por antojo. Diferenciar entre ambas es fácil, el hambre genera ruidos abdominales después de un largo tiempo sin ingerir alimento, no existe ansiedad por consumir un alimento específico, no desaparece con período de tiempo, puede satisfacerse con un bocadillo saludable.

Yoga, incorporación de ejercicios físicos completos

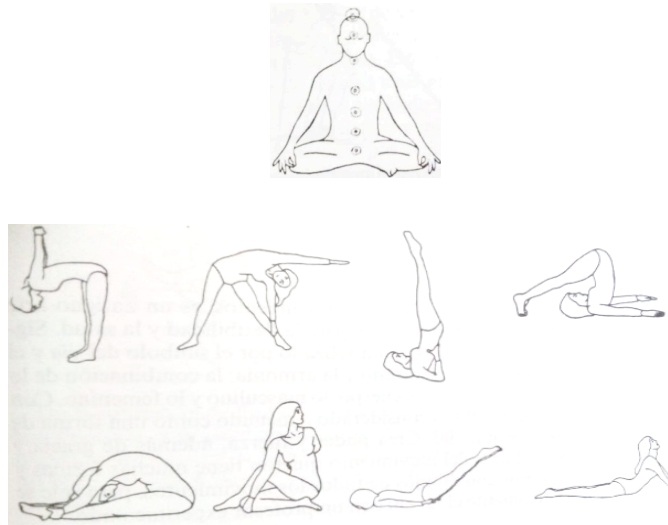
El yoga es una popular disciplina originaria del Oriente, el cual involucra variedad de posturas corporales que ayudan al organismo a la flexibilidad de los ligamentos, a mantener una correcta respiración entre inhalación y expiración. Con ella se libera la tensión producida en los puntos más vulnerables del organismo como cabeza, cuello, hombros, espalda, estomago, tobillos y pies. Es una medicina natural que genera relajación y condición física, mejora la circulación de la sangre, el funcionamiento de cada uno de los órganos oxigenando sus células y, claro, vigoriza la conexión de las dendritas en el sistema nervioso. Existe una gama de ilustraciones para realizar esta disciplina; sin embargo, la más simple instrucción es la siguiente:

Realice las posturas en suelo plano o una superficie cómoda como una alfombra, un tapete o una frazada suave; otorgue al menos 30-45 minutos diarios para relajarse y para efectuar los ejercicios, utilice ropa placentera y de fácil estiramiento. El momento más común para ejercerlo por la mañana tras levantarse. Al final de la tarde o a inicio de la noche también es aceptable momento, e incluso antes de ir a dormir, pero siempre y cuando se tenga el estómago vacío, dos horas preferentemente después de una comida. Se puede logara hacer la mayoría de las posturas en el primer trimestre del embarazo. El yoga incluye ejercicios para todas las edades desde suaves encaminados relajar y respirar completamente hasta un blando estiramiento. Los ejercicios básicos incluyen: «sentarse con las piernas cruzadas, manos a los costados y respirar profundamente, no utilice el tórax, utilice

el estómago para una respiración profunda, acostarse de espaldas generar un cómodo estiramiento de las vértebras, además puede integrar flexiones hacia atrás hacia delante y en ambos lados» (HASS E. 2014: 222).

La facilidad de estos ejercicios cambiará completamente el panorama sobre llevar una actividad física más calmada pero poderosa (véase figura 3)

Figura 3. Posiciones básicas de yoga



Fuente: HASS E. (2014) LA SALUD Y LAS ESTACIONES.

El yoga es versátil y dinámico; se puede realizar desde cualquier área o ambiente (hogar, parque, aula), haciéndolo accesible para cualquier persona interesada que quiera iniciar o mantener su condición física. Hoy en día existen clases virtuales donde alumnos y maestros se incorporan para dialogar e interactuar sobre esta práctica. La existencia de videos en herramientas digitales facilita la enseñanza, la cual puede ser grabada o en vivo generando una red de comunicación con los individuos. Este ejercicio se puede introducir en las instituciones educativas con el fin de disminuir el estrés de los alumnos tanto para calmarlos previamente para la realización de un examen o como una actividad cotidiana antes de iniciar la clase. El docente puede realizarlas motivándolos a acondicionar la práctica llevando ropa suelta, mejorando el lugar con luz tenue, colocar audioterapia y aromaterapia para un mayor nivel sensorial generando una estrecha y pacífica relación entre alumno-maestro-entorno.

La meditación, una sanación para la mente y el espíritu

Meditar es más que el simple hecho de permanecer sentado con las piernas cruzadas, los ojos cerrados y tratar de no imaginar nada, en realidad es el entrenamiento de la mente o de la propia energía interna con el fin de revelar nuestro propósito espiritual en esta dimensión. Incluir oraciones religiosas o no, mantener una calidad en la respiración tanto en la inhalación y la expiración, y claro una dominación de pensamientos más agradables y pacíficos, son las rutas para la obtención de salud del espíritu y en lo mental. Para Dhammananda (KIEW W. 2006:302) la meditación es entrenar a la mente y ejecutarla de forma eficaz en la vida diaria, es una liberación existencial con nuestro origen y la expiración de nuestra vida. Para algunos estudiosos la meditación podrá curar perturbaciones mentales y espirituales, pero ¿cómo logrará curar una enfermedad física originada por virus o una simple bacteria dentro del individuo si hablamos de salud? ¿Bienestar integral y equilibrio de las esferas de la vida?

El mayor rasgo de un organismo vivo como las bacterias están combinados por varias células, por ejemplo, los mamíferos, quienes están incorporando a su organismo moléculas del medio ambiente, mientras que las células apartan otras moléculas simples. A este flujo de materia a través del organismo es llamado fenómeno universal que está presente en la vida de cada ser vivo. Por lo que el cuerpo no tiene permanencia material (KIEW W. 2006: 306).

Por lo tanto, si en el cuerpo físico existen virus o parásitos es posible modificarlos, transformarlos y erradicarlos si se involucra una meditación profunda en relación con la naturaleza que rodea al Ser. Este ejercicio de la mente es tan poderoso viniendo de nuestro Yo interior que ataca la debilidad de nuestro estado mental para erradicar el malestar. La mente es realmente poderosa y sanadora si se logra dominar, a medida que se trabaja en la meditación con constancia la persona se conectara con su espíritu del universo permitiendo demoler espejismos vagos y restableciendo una conciencia libre del despertar humano.

Las técnicas de meditación bajo una realidad virtual generan un estado de autocontrol siendo en un espacio cerrado que es lo ideal, pues tanto la iluminación, el clima, la temperatura, el ruido y los olores pueden originar mala concentración. Para obtener un estado de suma atención se necesita un espacio tranquilo, una posición acotada o sentada que no involucre esfuerzo, con las manos extendidas, cerrando los ojos sin presión, utilizando la respiración

profunda y rítmica, concentrándose en un solo pensamiento, en una imagen, incluso escuchar música relacionada a la naturaleza o la utilización de instrumentos prehispánicos como: cuencos tibetanos, carrillones, campanas chinas, tambor de mano, palo de lluvia o simplemente en completo silencio.

Realizar las técnicas como docente para nuestro alumno nos ofrecerá un intercambio de energías divinas y aprendizajes mentales pues es posible su práctica en el aula o en el hogar mediante una clase virtual donde se integren los demás compañeros, aquí se puede elegir el propio paisaje y el sonido, la comodidad del entorno e incluso la duración y la constancia para efectuarla.

Consideraciones finales

Los estilos de vida saludable son fáciles para entablar la teoría que los rodea puntualizando constantemente los subtemas para la mejora de la salud, promoción en cada factor holístico (mente, alma, cuerpo y espíritu); sin embargo, actuar, dar ejemplos positivos y de calidad, comprender verdaderamente lo que significa lograr salud holística es verdaderamente un reto y para algunos investigadores casi utópico. En nuestra actualidad cada día se habla de una solución a los padecimientos que el humano encuentra a lo largo del avance de los años, sabemos que tras la pandemia reciente del 2019 por el virus SARS-CoV-2, causante de la enfermedad denominada Coronavirus, ha provocado en la población de todo el mundo un cuidado más primordial al cuerpo humano; pues se han perdido mayormente pacientes con antecedentes de obesidad, hipertensión, con padecimientos en vías coronarias, diabetes, pacientes con problemas respiratorios como asma y bronquitis, ancianos en edades avanzadas y en pacientes con Virus de Inmunodeficiencia Humana.

Esta crisis en salud que ha golpeado al mundo aún no termina y cada vez la población está agotada, lastimada por las pérdidas. Las consecuencias que ha generado en la economía como los desempleos y clausuras de negocios, así como los efectos secundarios que han prevalecido en las víctimas contagiadas y sobrevivientes por suerte. Ante esto, la salud ahora es la base de la supervivencia para todo humano en diferentes edades y circunstancias. La salud holística es el oro más preciado de la humanidad, y gracias, lamentablemente, a este suceso histórico somos más conscientes de que la salud no solo es biológica, sino integral. Pensar en la salud holística es también pensar en la estrecha relación con las demás personas, el grado de

impacto que tiene sobre uno mismo y la correlación del yo «individuo» que logra sanar o enfermar. Como docentes debemos ser capaces de instruir y resaltar constantemente las soluciones efectivas actuales, ya sea desde un entorno virtual o presencial, éste no debe ser un impedimento; alcanzar salud con el fin de comprenderla, efectuarla de manera correcta y construir una conciencia en salud desde cualquier etapa de vida será una herramienta útil para disminuir la ignorancia al tema de salud holística, instruyendo a cada individuo, a cada hijo, a cada alumno. Siempre pensando que sea un ejemplo para el mañana y el resultado de éxito para las generaciones futuras. De acuerdo con investigaciones y experiencia propia se han generalizado los puntos siguientes para que el docente tome en cuenta a la hora de instruir sobre salud:

- Reafirmar fundamentos del programa educativo en el que se labora relacionados con estilos de vida saludables.
- Integrar contenidos didácticos y reforzamiento del aprendizaje constante mediante talleres y cursos online.
- Generar sensibilización fortalecida a la comunidad académica (promotor de la salud).
- Programa de capacitación para docentes ya que deberá promover la educación sobre la salud con el ejemplo y experiencia propia.
- Establecer recursos y áreas disponibles en la institución o en casa para una enseñanza con calidad en temas de salud y bienestar.
- Fomentar una educación para la salud específicamente para la etapa de la vida que los estudiantes presentan.
- Integración a la teoría más especializada los temas principales (esferas de la vida: salud en mente, alma, cuerpo, espíritu), así como la acción ejemplificada mediante prácticas de laboratorio innovadoras para jóvenes con el fin de dar un ejemplo de motivación y de participación al interés de los temas.
- Generar en los docentes de cada una de las materias y personal administrativo el cuidado hacia la salud mediante la integración consecutiva de los temas sobre salud holística. Enseñando a los profesores la integración de manera sutil la propia experiencia y conocimiento sobre salud al alumnado.

- Generar compromiso tanto como el estudiante y profesor, realizando exámenes teóricos y prácticos sobre temas relacionados al cuidado de la salud con el objetivo de mantenerlos capacitados en temas actuales y sobre todo verificar la eficacia de esta promoción de salud para fortalecer sus acciones positivas y el mejoramiento de sus carencias.
- Realizar ferias virtuales para la salud donde inviten a promotores de salud, nutricionistas, maestros de yoga para enseñar meditación y respiración armoniosa para relajación y manejo del estrés, ira, miedo; psicólogos con especialidades en temas populares para lograr buena autoestima y seguridad en sí mismos, entrenadores profesionales en actividad física.
- Integración de consejos escolares virtuales para los estudiantes, en el que darán su punto de vista sobre las deficiencias que pueda tener el alumno en relación con su construcción de su salud (ayuda psicológica individual y familiar, planificación familiar, intervención para jóvenes con problemas alimenticios, corporales o con adicciones a sustancias ilícitas).
- Ante el cierre de centros deportivos, áreas verdes y gimnasios se ofrece la alternativa de la compra de aparatos de ejercicio básicos (caminadoras, elípticas, bicicletas fijas, trampolines, tapete de yoga, pelotas, cuerda para saltar, mancuernas, bandas elásticas, pesas para tobillos). Es recomendable generar un ambiente tranquilo, apto para realizar la actividad física por lo que se puede utilizar sonidos de la naturaleza, un difusor de aromas naturales o simplemente una vela con olor relajante, establecer un espacio destinado al ejercicio.
- Integración de familiares para el apoyo a la agregación de las relaciones interpersonales entre familia con alumnos, familia con maestros y directivos. Esto proporcionará una reforzada integración de la institución con alumno y alumno con padre de familia, induciendo desde casa los temas relacionados con salud holística para que los familiares puedan también practicarlos y sean un sustento de apoyo y educación.

Adopte a su estudiante, ámelo, protéjalo y enseñe de la manera más cariñosa posible. Amar a su alumno no solo involucra materias específicas dentro de su plan de estudios, implica introducir temas para su filosofía de la vida, para vivir con totalidad de la manera más armoniosa, feliz y con bienestar hasta el fin de sus vidas. Enseñe a amar la vida de manera

equilibrada, natural y con paz. Ese es precisamente el mejor tesoro que podemos ofrecer como docente.

Referencias

CARTA DE OTTAWA 1986, *Carta de Otawa para promoción de la salud*, consultado el 17 de julio, Recuperado de: <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-apromocion-de-la-salud-1986-SP.pdf>

PNSD, 2006, *Plan Nacional de Drogas*, consultado el 18 de julio, recuperado de: <https://pnsd.sanidad.gob.es/ca/pnsd/memorias/docs/memo2006.pdf>

GÓMEZ Daniel, 2018, *¿Qué se ha entendido por salud y enfermedad?*, “Revista de Facultad Nacional de Salud Pública”, vol. 36, pp. 64-102.

HASS Elson, 2014, *La salud y las estaciones*, Edaf, California.

KIEW Wong, 2006, *El gran libro de la medicina china*, URANO, Barcelona.

DHAMMANANDA Sri, 1987, *Meditation: The Only Way*, Buddhist Missionary Society, Kuala Lumpur.

OMS, 1946, *Conferencia Sanitaria Internacional*, consultado el 19 de julio, recuperado de: <https://www.who.int/es/about/frequently-asked-questions>

OMS, 2019, *Estadísticas Sanitarias Mundiales*, consultado el 20 de julio, recuperado de: <https://www.who.int/es/news/item/09-12-2020-who-reveals-leading-causes-of-death-and-disability-worldwide-2000-2019>

ZABALZA Miguel, 2010. *Didáctica de la educación infantil*, Narcea, Madrid.

Las instituciones de educación superior frente a la manifestación de lo inesperado: una pandemia con alcance mundial

MARÍA PATRICIA MORENO ROSANO¹

Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (IES) son parte de la historia de la humanidad. Cabe decir que, en ese conjunto de IES, son las universidades las más antiguas puesto que tienen su origen en la Edad Media en Europa, en lugares como Bolonia, Salerno, París, Oxford, Cambridge; algunas fueron expresiones clericales, siendo otras comunitarias donde los estudiantes pagaban directamente a sus profesores. Pronto las universidades empezaron a crecer en número y en experiencia para organizarse y gobernarse. Asimismo, se incrementaron los estudios que ofrecían. Con el paso del tiempo, al configurarse el Estado en el siglo xvii (hay tomar en cuenta que algunas universidades se fundaron antes de la presencia estatal) éste otorgó el reconocimiento oficial a dichas entidades, así como el poder de otorgar grados académicos en el país donde se ubicaba la institución universitaria. En el siglo XIX, en Alemania, se promovió que la universidad debía ser un espacio no sólo de enseñanza del conocimiento, sino que debía ocuparse de la investigación del conocimiento. Las universidades

¹ Doctora en Educación. Es profesora tiempo completo en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Colabora en la maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma Universidad. Sus líneas de investigación son: Evaluación en Educación Superior (sujetos, procesos e instituciones e Internacionalización de la Educación Superior. Sus publicaciones se vinculan a las líneas mencionadas. Correo: maria.moreno@correo.buap.mx

serían, entonces, un componente estratégico por depender del Estado en cuanto a financiamiento. Fue el siglo XX, cuando la expansión de la matrícula a nivel superior se consideró un sello de la época. La demanda por parte de los jóvenes aumentó, lo que provocó que no siempre las instituciones tuvieran los espacios disponibles. Al finalizar el siglo XX, y en la primera década del siglo XXI, los procesos globales se caracterizaron por la apertura de mercados y por el acelerado desarrollo de los medios de comunicación. Las universidades tuvieron que configurar nuevas estrategias para responder a estos vientos de cambio.

Sin embargo, estos cambios no consideraron lo inesperado de una pandemia mundial provocada por un virus denominado SARS-COV2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*)². Dicho virus ha provocado la enfermedad denominada *COVID 19*³ que ha alterado significativamente la vida cotidiana de todo el planeta, incluyéndose en estas las universidades, quienes se vieron obligadas a modificar muchas de sus actividades con el propósito de salvaguardar la salud de sus miembros. Prácticamente a partir de marzo del 2020 la mayoría de las instituciones suspendieron actividades presenciales, iniciando su trabajo a distancia. ¿Cuáles fueron las acciones frente a lo inesperado por parte de las universidades? En ese sentido, se abordará en este capítulo las primeras experiencias comunes que las universidades vivieron como resultado de sus decisiones y que documentó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (*UNESCO*). En una segunda parte se incluirán también algunas experiencias que resultan significativas en relación con universidades mexicanas.

Como instituciones centenarias, las universidades, han visto transcurrir muchos fenómenos que han sido adversos para la humanidad, sin embargo, han logrado sortearlos, adaptarse y mantenerse en el tiempo. No estuvieron exentas de vivir la peste bubónica entre 1348 y 1353. Esta enfermedad que, por cierto, no fue virológica sino producida por una bacteria, provocó la muerte de casi treinta millones de europeos. Por las condiciones higiénicas de la época los contagios fueron más rápidos. Estos disminuyeron hasta que se mejoraron los hábitos de higiene⁴. Asimismo, otras epidemias se hicieron presentes, como la producida por la viruela: «Aproximadamente en el siglo XV, solamente en Europa murieron

² El coronavirus SARS-COV-2 es un nuevo tipo de coronavirus que puede afectar a las personas y que se detectó por primera vez en diciembre de 2019 en la ciudad de Wuhan, provincia de Hubei, en China. Mayoritariamente, en un 80% de los casos solo produce síntomas leves respiratorios. El virus se conoce como Coronavirus SARS-CoV-2 y la enfermedad que causa se denomina COVID-19 (CLINIC BARCELONA 2020).

³ Corresponden a las siglas en inglés de Coronavirus Disease 2019.

⁴ La Universidad de Cambridge cerró por causa de la peste bubónica en Inglaterra.

60 millones de personas. En el hemisferio occidental fue introducida por los españoles, y apareció en Santo Domingo por el año 1517, comportándose como un valioso aliado para la conquista, arrasando sin piedad a sus víctimas» (LARREA F. 2007: 35). La erradicación de la viruela fue considerado un hecho importante en el siglo XX. Sin embargo, para lograr dicha meta se llevó más de una década con énfasis en campañas de vacunación donde la responsabilidad, en ese momento, recayó en las madres y padres de familia. Así expresado por los expertos:

El panorama presentado por la enfermedad en los años 60 mostraba que aún amenazaba al 60% de la población mundial y mataba a una de cada cuatro víctimas. Debido a que el único reservorio conocido del virus es el humano, se facilitaba una campaña mundial - contra este flagelo, y la Organización Mundial de la Salud (OMS) comenzó el programa intensivo de vacunación en 1967. Se fijó un plazo de diez años para la erradicación, objetivo que finalmente se consiguió en 1977, y la misma fue certificada por la 33a Asamblea Mundial de la Salud, el 8 de mayo de 1980. Para esa fecha se había erradicado la forma natural de la viruela y cesó la campaña vacunación. El último caso de infección adquirida de forma natural se registró en Somalia en 1997 (LARREA F. 2007: 35).

Al mencionar lo anterior uno puede percatarse de que a la humanidad le ha tomado tiempo contrarrestar enfermedades que han provocado millones de muertes. Sin medicamentos y vacuna alguna frente a esta enfermedad *COVID 19*, los Estados Nación actuaron en consecuencia, sobre todo por la incertidumbre, al no tener elementos claros sobre su origen. Una vez declarada la pandemia, el referente natural para un buen número de Estados fue la OMS quien hizo pública la necesidad de restringir las actividades y solo considerar aquellas verdaderamente esenciales. Al principio se pensó que sólo serían algunos días de resguardo, sin embargo, las condiciones de la pandemia fueron exigiendo prolongar el tiempo ante lo cual las universidades empezaron a tomar acciones necesarias.

Las experiencias universitarias documentadas por la UNESCO

Para la UNESCO las condiciones iniciales de la pandemia revelaron algunos obstáculos que no debían pasar inadvertidos, entre éstos: la baja conectividad en algunos continentes y regiones como África y América Latina, respectivamente, así como las diferencias de compromiso y disciplina entre los estudiantes de licenciatura y posgrado. Además, se dudó de que se pudieran alcanzar los objetivos de aprendizaje, sobre todo si se toma en cuenta que existen formaciones que requieren de prácticas, por ejemplo, clínicas, residencias, ingenierías y ciencias experimentales. Se señaló que «el *Coronateaching*

como se ha definido al proceso de transformar las clases a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología, era una entrada abrupta a una nueva era del aprendizaje» (UNESCO-IESALC. 2020: 26). Además, la infraestructura requeriría de servicios de video llamada, lo que implicaba costos para las universidades tanto públicas como privadas. Incluso, se analizó los sistemas educativos a partir de la oferta y la demanda, exponiendo que sería posible que la demanda de servicios fuese dirigida a la educación a distancia y se redujese la oferta debido a los recortes de presupuestos (UNESCO-IESALC. 2020: 11-32). Las distintas formas de acción tomaron distintas modalidades; todo dependió de las posibilidades de cada institución.

Las primeras respuestas institucionales fueron la suspensión de las actividades universitarias tanto del ámbito público como del privado, ajustando calendarios, en algunos casos, no hubo interperíodo de verano. Asimismo, se siguieron las indicaciones de las autoridades de salud en cada Estado-Nación. Así como evidencia de contribuciones en términos de investigación en relación con la *COVID 19*. Se hizo mención del apoyo con recursos tecnológicos como fueron las plataformas y bibliotecas virtuales. Aunado a lo anterior, las universidades también tuvieron que dar respuesta a una serie de demandas de los estudiantes más vulnerables sobre todo de aquellos que contaban con becas para alojamiento, alimentos y transporte. O bien, de los estudiantes que habían pagado su matrícula anual (UNESCO-IESALC. 2020: 17).

Estas preocupaciones tienen su reflejo, por ejemplo, en el hecho de que más de 260,000 estudiantes han firmado una petición formal al gobierno inglés para que se les devuelva una parte importante del importe de las matrículas. Los estudiantes consideran que la docencia online que se les está proponiendo no vale el coste de la matrícula ordinaria anual que es, por término medio, de 9,250 libras anuales (USD 11,500). Una situación similar es la que se vive en Corea del Sur, donde las cuotas anuales son mucho más altas y, por supuesto, en las grandes IES de los Estados Unidos, en particular en los estudios de posgrado. Las peticiones de devolución de estudiantes que pagaron USD 60,000 o más por un curso académico y cuyas clases presenciales se han suspendido se suceden (UNESCO-IESALC. 2020: 17).

Al principio de la pandemia no se reportó caso alguno de que se hayan cancelado los pagos de inscripciones. La suspensión y apoyos económicos serían posteriores:

Por el momento, no hay ningún país de la región donde se haya ofrecido una moratoria o una suspensión de los aranceles, en buena medida basándose en el doble supuesto de que solo se trata de una situación temporal de corta duración y de que, en cualquier caso, se garantiza la continuidad de las clases por modalidades alternativas (UNESCO-IESALC. 2020: 18).

Debido a la prolongación en tiempo de la pandemia se pusieron en marcha otras medidas administrativas, por ejemplo, la suspensión de exámenes de admisión y la cancelación del examen *IB* que corresponde al Bachillerato Internacional. Algunos países de Asia, entre ellos China y Corea del Sur, pospusieron los procesos de admisión hasta el mes de julio. También cabe resaltar algunas decisiones que se tomaron en relación con las evaluaciones, en países como Italia, por un aprobado general; sin embargo, en instituciones como la Universidad de Oxford se mantienen los exámenes:

En América Latina, los cambios son igualmente substanciales. En Ecuador, la publicación de la asignación de cupos a las distintas IES se ha dejado en suspenso de momento, para evitar que los estudiantes se desplacen a cibercafés para consultar sus resultados. En Colombia y Paraguay, donde las regulaciones sobre la educación superior a distancia exigen una acreditación previa para poder operar, en seguida se tomó la decisión de autorizar el cambio temporal de modalidad mientras dure el cierre de las IES, de forma que los cursos puedan impartirse ahora a distancia sin necesidad de mayores trámites administrativos (UNESCO-IESALC. 2020: 34).

En relación con los apoyos financieros en varios países se dio paso a la creación de fondos que permitieran la transferencia de ayudas a manera de préstamos, sobre todo para aquellos estudiantes que mantenían trabajos de tiempo parcial; así se puede mencionar a Estados Unidos, Australia, Noruega y Alemania. Esta última nación dio soporte de manera especial a los estudiantes internacionales. En el caso de Chile se dio prioridad con el gasto público a las universidades administradas por el Estado. Las suspensiones de pago también fueron aprobadas:

En este sentido, en Estados Unidos la Ley de Ayuda, Alivio y Seguridad Económica contra el Coronavirus (CARES) suspende temporalmente los pagos mensuales (técnicamente “indulgencia administrativa”) de todos los préstamos del Departamento de Educación, desde el 13 de marzo de 2020 hasta el 30 de septiembre de 2020. La suspensión será automática; los prestatarios no tienen que solicitar la ayuda, aunque las personas pueden seguir optando por hacer pagos mensuales (UNESCO-IESALC. 2020: 35).

En relación con la formación continua del profesorado se hizo posible esta por los medios digitales, a través de plataformas accesibles por su tiempo de gratuidad. En algunos casos los convenios con determinadas empresas como Google, Zoom y Microsoft han permitido llevar a cabo cursos, seminarios, videoconferencias, entre otros. Aún no se conoce a fondo como ha incidido dicha

formación docente en el aprendizaje de los estudiantes. En el caso de los estudiantes, son los mismos medios por los cuales reciben clases en línea y ahora también los trabajos de tesis son presentados y defendidos bajo estos esquemas.

Las acciones de algunas universidades públicas mexicanas frente a la pandemia de COVID 19

Cada Estado Nación ha realizado los esfuerzos que puede a partir de los contextos particulares que le son característicos. En ese sentido, de México se hará referencia a tres universidades del ámbito público que llevaron a cabo algunas actividades a favor de su población universitaria y, en algunos casos, de la población en general. Se eligieron dichas casas de estudio por la dimensión de su población estudiantil, así como su ubicación en la geografía nacional.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad de Guadalajara (UDG) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) establecieron protocolos y lineamientos para comprender el alcance de la pandemia y los cuidados que se debían tomar durante la contingencia. Protocolos que contienen minuciosas explicaciones. Tanto la UNAM como la UDG diseñaron aplicaciones para celulares que permitieron dar cabida a los investigadores para lograr diferentes propósitos. En el caso de la Universidad Nacional, la aplicación denominada Coronavirus/UNAM es resultado de los esfuerzos de la Facultad de Medicina, el Centro de Ciencias de la Complejidad, el Programa Universitario de Investigación en Salud y el Instituto de Ciencias Nucleares que buscan construir modelos epidemiológicos que permitan ubicar dónde se localiza el mayor número de personas con síntomas compatibles con Covid 19 para sugerir propuestas de mitigación (UNAM. 2020a). En el caso de la UDG la aplicación denominada “Tose con causa” es resultado de un proyecto en colaboración el Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT), cuyo propósito es grabar las diferentes toses de las personas, posteriormente llenar un cuestionario y así llevar un seguimiento durante 14 días. El sonido de la tos permite, a través de la aplicación, distinguir y diagnosticar el Covid 19 (UDG 2020a). Siguiendo tal idea:

Científicos de la BUAP del grupo de Altas Energías de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas, quienes colaboran en el CERN (Organización Europea para la Investigación Nuclear), han desarrollado un prototipo de ventilador mecánico invasivo, el cual se distingue por su manufactura económica, alta precisión y fácil manejo operativo, con respecto a los comerciales hoy utilizados en pacientes hospitalizados por COVID-19. Cabe destacar que este aporte científico se encuentra a disposición de las empresas interesadas en producirlo en serie para enfrentar de mejor manera la situación que

atraviesa el mundo ante la pandemia. Entre sus ventajas destacan el costo más bajo en relación con los ventiladores comerciales, el manejo sencillo en su operación y una alta precisión en el sistema neumático para facilitar el ciclo de respiración del paciente, además de que se incluye un monitoreo en el ciclo de respiración, pues hay los que no cuentan con las herramientas para observar en tiempo real el suministro de aire que se envía al paciente (BUAP 2020).

En el caso de los apoyos para la población no universitaria cabe mencionar la Clínica de Atención Preventiva del Viajero de la UNAM. En la Clínica se tiene un Centro de detección de Covid 19, además de los siguientes servicios:

Consulta médica personalizada, valoración del riesgo y enfermedad al viajar, asesoría durante el viaje por medio de correo electrónico o redes sociales, valoración médica al regreso del viaje para descartar enfermedades adquiridas durante la estancia en el extranjero, vacunación específica para el viajero, actualización del esquema básico de vacunación, se proporcionan sueros/antídotos en casos especiales, Referencia a la Clínica del Sueño para manejo de los trastornos relacionados como el *Jet Lag*, Botiquín médico para el viaje (UNAM 2020b).

Asimismo, la UDG manifestó su apoyo al gobierno de Jalisco, con dos actividades propias que cabe subrayar: «Como parte de la estrategia del Gobierno de Jalisco para la implementación de pruebas de detección del coronavirus (Covid-19), la Universidad de Guadalajara (UDG) pondrá a disposición cinco espacios de distintos planteles para que ahí se realicen» (UDG. 2020b). Además, no solo se incluía la infraestructura sino el apoyo de la comunidad universitaria. El gobierno de Jalisco habilitó el Hotel Villa Primavera, junto con la UDG, espacio que fue transformado para ser un centro de aislamiento voluntario para enfermos por Covid 19 con cabida para 417 personas:

Para garantizar la salud de todos se contará con servicio médico, enfermería, nutrición, trabajador social y atención psicológica, además de una ambulancia disponible las 24 horas. Las habitaciones estarán equipadas con cama, servicios sanitarios, ventilación y luz natural, así como dispensadores de gel antibacterial, pañuelos desechables, contenedores de residuos e insumos de limpieza y desinfección. Aunque estarán aislados, los pacientes podrán comunicarse en todo momento con sus familiares a través de su teléfono celular e internet. Estas

acciones forman parte de la estrategia que Jalisco diseñó para enfrentar la pandemia, evitar los contagios y cuidar la salud de las y los jaliscienses (GOBIERNO DEL ESTADO DE JALISCO 2020).

En el caso de la BUAP se consideró el espacio del Hospital Universitario para atender a enfermos de otros padecimientos que no pudieron ser atendidos por hospitales del sector público debido a que habían sido reconvertidos para atender a enfermos por Covid 19. Se puso a disposición algunas especialidades médicas, así como pruebas rápidas para detectar los síntomas de Covid 19 para la comunidad universitaria. Finalmente, debido al número de contagios de los derechohabientes se dio a la tarea de reconvertir un área del Hospital para enfermos muy delicados contagiados de Covid 19.

Conclusiones

La pandemia provocada por SARS-COV2, declarada en el mes de marzo de 2020, puso a prueba las capacidades de todas las universidades del mundo, mismas que dieron respuesta según sus posibilidades del propio contexto en el que llevan a cabo sus tareas de docencia, investigación y difusión de la cultura. Las experiencias vividas hasta ahora les ha mostrado donde están sus fortalezas y asimismo sus áreas de oportunidad. Para la UNESCO, la pandemia ha sido un fenómeno “disruptor” para la educación superior en general, es decir, ha promovido un cambio que será determinante. Ha llevado a pensar en otras posibilidades que tiene el quehacer académico, considerando ahora otros modelos educativos para el presente. Es un hecho que la presión ejercida por lo inesperado promovió que las instituciones de educación superior realizaran, al principio, acciones totalmente emergentes, sin embargo, poco a poco, fueron percatándose de las ventajas de las nuevas formas de trabajo, aun cuando se tiene claridad sobre los obstáculos que las comunidades universitarias han tenido que lidiar. El regreso, si en algún momento ocurre, nos tomará con más posibilidades para llevar a cabo las tareas universitarias, al menos eso se espera. Lo que ya se tiene claro es que lo inesperado puede cambiar nuestras vidas de la noche a la mañana.

Referencias

- LARREA Francisco, 2007, *¿La viruela: ¿ha muerto?* “Revista del Instituto Nacional de Higiene Rafael Rangel”, Vol. 38, N°1 pp. 34-38, recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-04772007000100006&script=sci_abstract&tlng=e
- BUAP, 2020, *Científicos de Altas Energías de la BUAP desarrollan ventilador mecánico*, recuperado de <https://www.boletin.buap.mx/node/1970>.
- CLINIC BARCELONA, 2020, *¿Que es el Coronavirus SARS-cov-2?*, recuperado de <https://www.clinicbarcelona.org/asistencia/enfermedades/covid-19/definicion>
- GOBIERNO DEL ESTADO DE JALISCO, 2020, *Abrimos el primer espacio de aislamiento voluntario para evitar más contagios por Covid-19*, recuperado de <https://www.jalisco.gob.mx/es/gobierno/comunicados/abrimos-el-primer-espacio-de-aislamiento-voluntario-para-evitar-mas-contagios>.
- UDG, 2020a, *Tose con causa*, recuperado <https://www.youtube.com/watch?v=8OvvGruYVH8>
- UDG, 2020b, *UdeG pone a disposición laboratorios para aplicación de pruebas de detección de Covid-19*, Recuperado de <http://www.cualtos.udg.mx/noticia/udeg-pone-disposicion-laboratorios-para-aplicacion-de-pruebas-de-deteccion-de-covid-19>.
- UNAM, 2020a, *¿Cómo se comporta el Coronavirus?* Recuperado de <https://www.puec.unam.mx/index.php/difusion/covid-19/177-noticias-covid-19/1297-app-coronavirus-unam-comparte-informacion-sobre-tu-estado-de-salud-y-la-de-tus-familiares>
- UNAM, 2020b, *Facultad de Medicina. Clínica de Atención Preventiva del Viajero*, recuperado de http://clinicadeviajero.unam.mx/?page_id=1471.
- UNESCO-IESALC, 2020, *Covid 19 y educación superior. De los efectos inmediatos y al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*, recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

Desarrollo del Pensamiento Crítico y Reflexivo en literatura en estudiantes de bachillerato

YANET GÓMEZ BONILLA¹

GABRIELA MISETE PÉREZ²

Educar por competencias en un país como México resulta todo un reto, desde entender el sistema en sí, saber diferenciarlo de competir y en definir cómo se aplicaría a una sociedad tan diversa como lo es nuestro país. Hasta cierto punto, la educación, de alguna manera es la encargada de producir, divulgar y transferir el conocimiento y quizá esa sea la etiqueta que por mucho tiempo ha llevado la educación; sin embargo, queda pendiente el cómo, es decir, cómo poder lograrlo. Derivado de los cambios a los que como sociedad estamos expuestos y hasta acostumbrados, la educación se vio en la necesidad de generar un cambio replanteando los perfiles de egreso, los planes y programas de estudio, los enfoques, la metodología e incluso fue necesario volver a entender el término educación; además de todo esto, se le tomó

¹ Licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica de la Facultad de Filosofía y Letras (Ffyl) por la BUAP. Maestra en Educación Superior (BUAP) y becaria CONACyT con la línea de trabajo «La guía de estudio como herramienta para desarrollar las habilidades de dominio verbal en estudiantes de EMS». Egresada del Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, donde realiza la investigación «Estudio comparativo de las competencias comunicativas en estudiantes de educación media superior». Proporcionó la asesoría metodológica en el rediseño del Plan 07 del bachillerato universitario de la BUAP y asesora pedagógica para la modificación curricular de los programas de estudio por competencias en las Preparatorias de la BUAP. Profesora investigadora en el Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica y la Maestría en Educación Superior, ambas en la Ffyl, de la BUAP. Entre sus líneas de investigación se encuentran: Procesos de formación y actores de la educación media superior y superior, Evaluación del desempeño docente y Planeación e intervenciones didácticas.

² Licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) por la BUAP. Estudiante de la Maestría en Educación Superior y becaria CONACyT con la investigación «Intervención didáctica en literatura para el desarrollo de la competencia piensa crítica y reflexivamente en estudiantes de bachillerato».

importancia a la vinculación con las demandas de la sociedad y la preparación ofrecida en la Educación Media Superior, es decir, que ya no se veía a la educación como un fenómeno aislado sino como un elemento importante para el progreso de cualquier país, y justo por ello es un tema de preocupación la clase de contenidos que se imparten a nivel Medio Superior.

Con todo el escenario anterior, una de las competencias que marca la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) llevada a cabo en el año del 2018 en México es el Pensamiento Crítico y Reflexivo, el cual se pretende llevar en todas las asignaturas de este nivel educativo; sin embargo, y como consecuencia de la actual pandemia y todos los retos tecnológicos, comunicativos y hasta sociales a los cuales fue llevada la educación, surge un interés por hacer una reflexión sobre cómo se llevó en el trabajo a distancia el desarrollo del Pensamiento Crítico y Reflexivo en una materia como lo es el área de Literatura en los estudiantes de bachillerato.

Pensar en el concepto de *competencia* resulta clave para entender este enfoque, pues a pesar de que es una palabra propia del lenguaje común es necesario dejar en claro cuál es su definición en el área educativa; dentro de la finitud de definiciones para este enfoque, cabe resaltar que muchas veces más que una nueva propuesta se trata más bien de una “moda educativa”; no obstante, las mismas investigaciones, análisis y puesta en práctica de este enfoque quitan totalmente la idea de que sea sólo cuestión de una moda, o bien, de un remedio frente a tanto mal educativo. Ante esta situación es César Coll quien en 2007 señala que el concepto de competencia presenta diferentes elementos, los cuales permiten constituir un avance en la manera de cómo plantear este enfoque para así poder darle solución a algunos problemas y dificultades que ha presentado la educación; sin embargo, Jacques Delors es uno de los pioneros en predecir los retos a los que se enfrentaría la sociedad una vez entrado el siglo XXI y aunque ya han pasado más de 20 años de esto, pareciera que las ideas de Delors siguen estando vigentes; pues ya advertía que todos los modelos educativos serían cuestionados y sería necesario una innovación en cuanto a materia educativa, dado que era necesario dejar de pensar que la educación formal sólo sería posible en las aulas.

Con todo este escenario, Delors quien en 1996 señala que las dimensiones del aprendizaje deben ser ya consideradas no como partes, sino como un todo, de igual manera, otras de sus propuestas entorno al aprendizaje radican en que ésta no sólo se dará de manera cognitiva sino que implica el desarrollo de aptitudes, capacidades y competencias mismas que no sólo serán adquiridas sino que podrán ser desenvueltas para poder orientar los diferentes

programas de estudio y esto último es en lo que coinciden diferentes autores. Ante todo esto, el autor señala que la educación no sólo es sinónimo de memorización o de contenidos, sino que debe girar en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, es decir, los cuatro pilares del conocimiento: «*aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.» (DELORS J. 1996: 91). Estos cuatro pilares en su conjunto forman el llamado enfoque por competencias y proporcionan el desarrollo de destrezas y habilidades que le permitirán al estudiante tener una educación integral para poder enfrentar los retos que se le presenten.

Por otro lado, para Philippe Perrenoud una competencia es la «aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento» (PERRENOUD P. 2012: 55). En otras palabras, para Perrenoud una competencia radica en la movilización de todos aquellos recursos que ya de por sí convivían en el aula, lo que sucede ahora es que ya se ven como un conjunto que permite el logro de ciertos objetivos; de igual manera, Perrenoud señala que dentro de la llamada educación por competencias existen debilidades, las cuales radican en los siguientes tres puntos medulares: primero, en desconocer de qué se habla cuando se mencionan las competencias, a esto le llama lo conceptual; en segundo lugar, otra de las debilidades es identificar si cada una de las instituciones está desarrollando esas competencias, a esto le llama lo empírico; y finalmente, cuestionarse si dentro de la misión de las escuelas está la formación por competencias.

Para Ángel Díaz Barriga en el 2006, por ejemplo, la palabra competencia es sinónimo de habilidad y una de las cosas que rescata el autor frente al término de competencia es que esta habilidad debe ser desarrollada en una situación real y nueva para el estudiante. Zabala y Arnau en el 2007 también ven a la competencia como una habilidad, pero para poder hacer tareas de manera eficaz y que para el logro de la misma es necesario utilizar ciertos recursos cognitivos. Como se ha podido leer hasta ahora, estos autores coinciden en un punto: movilizar y es que pareciera que el enfoque por competencias trata de eso, ver a todos los elementos como un conjunto para que a partir de ahí se puedan movilizar para el logro de diferentes objetivos.

Rodríguez Zambrano en el 2007 subraya que este enfoque por competencias viene a desplazar el sistema tradicional tanto de calificaciones como de titulaciones para poder abrirse a otras áreas y, al igual que los autores anteriores, califica a las competencias como un concepto que permite integrar el saber, el saber hacer y el saber ser; es decir, otra vez se retoma la visión de Delors. César Coll, por su parte, señala que: «Ser competente en un ámbito de actividad o de práctica significa, desde este enfoque, ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con dicho ámbito» (COLL C. 2007: 36). Como se puede leer entre líneas, este autor sugiere que toda esa movilización de elementos tiene un objetivo claro: el poder afrontar diferentes problemáticas presentadas en cualquier ámbito, pero ¿cómo llegan a conseguir los docentes que sus alumnos puedan lograrlo? Para ello, el mismo Coll señala que uno de los retos de este enfoque es precisamente el cuestionamiento anterior, ya que a través de esta nueva concepción del aprendizaje es como se puede abordar un problema un tanto complejo que ha venido obstaculizando a la educación: el poder identificar, seleccionar, caracterizar y organizar los aprendizajes escolares, es decir, todo aquello que *debe* aprender el estudiante y lo que de alguna manera *debe* enseñar el profesor en cada una de sus materias y en conjunto poder lograr el propósito del curso, aunque, ojo, este enfoque no lo resuelve todo, pues aún queda pendiente el cómo evaluarlas de manera adecuada.

Como se ha podido revisar hasta este punto, todos los autores aquí mencionados coinciden respecto a la noción del término competencia. Parece entonces que el enfoque concibe el aprendizaje como un conjunto de herramientas que permitirán afrontar situaciones en diferentes ámbitos y de una u otra manera todos coinciden también en que un eje importante de las competencias es el contexto en el que se adquieren y en el que se aplican. Resulta necesario resaltar este elemento, pues se habla de que a los alumnos hay que transferirles lo aprendido en una situación concreta y real para que vean al conocimiento como algo útil y no alejado de ellos o de su realidad. A propósito del contexto y de la utilidad de lo aprendido en la escuela, cabe preguntarse ¿cuáles son, entonces, los conocimientos, habilidades y actitudes que debe desarrollar un estudiante de Educación Media Superior (EMS)? La respuesta se da no sólo en la práctica, sino precisamente en observar todos los elementos educativos como un conjunto: los planes, los programas, los objetivos, los temas y –sobre todo– el trabajo diario con el grupo donde nos percatamos; cuáles son las debilidades y

fortalezas de los estudiantes que a la vez son diferentes en cada uno y en cada una de las materias.

Pensar, ¿qué significa?, ¿qué implica?

El pensamiento es una actividad que hacemos normalmente a diario, desde la cosa más sencilla, hasta la cosa más compleja; pensamos todo el tiempo y quizá por ello no le damos la importancia a definirlo o al menos entenderlo. Estamos tan familiarizados no sólo con la palabra “pensamiento” sino con el acto mismo de pensar y la entendemos como una actividad en donde se ven implicados diferentes procesos como el análisis, la síntesis o la comprensión, sólo por mencionar algunos. Pues bien, si como seres humanos a diario pensamos, resulta pues este acto como primordial dentro del aula y este pensamiento también resulta ser la materia prima de nosotros los docentes, por lo tanto, además de llevar a diario esta actividad debemos regular que los alumnos también lo hagan.

Hay algo importante que mencionar y es que el acto de pensar permite hacer un reflejo de la realidad y esta realidad puede ser compartida, o bien, interpretada a través del lenguaje, pero entonces ¿qué es lo que hacemos cuando pensamos? En un ámbito educativo no resulta tan complicado responder a la pregunta, pues se trata de una serie de procesos y de cierta manera se está más familiarizado con el concepto; pero cuando a la palabra pensamiento se le agrega el adjetivo *crítico* ya resulta más difícil su definición. De acuerdo con el Centro para el Pensamiento Crítico, Sonoma State University, el pensamiento crítico es «la habilidad para pensar acerca de lo que uno está pensando, por ejemplo: reconocer sus fuerzas y debilidades y, como resultado, mostrar el pensamiento en forma mejorada» (LÓPEZ FRÍAS B. S. 2013: 17). De este modo, se puede entender al pensamiento crítico como *el pensamiento sobre el pensamiento*, lo cual va a involucrar habilidades intelectuales como la claridad o la exactitud.

Otros autores, como Meyers en 1986 lo definen como una habilidad que permita crear generalizaciones, posibilidades e incluso suspender juicios; Dewey en 1982 por su parte lo asocia a ejercitar la mente y considera que este tipo de pensamiento se compone no sólo de elementos intelectuales sino también emocionales. De este modo se puede decir que el pensamiento crítico es:

Disciplinado	Presenta	Considerado como:
<ul style="list-style-type: none"> •Se adecúa a un particular modo o dominio de pensamiento 	<ul style="list-style-type: none"> •Destrezas intelectuales •Consideraciones sobre cómo mejorarlo 	<ul style="list-style-type: none"> •Sofisticado •Justo

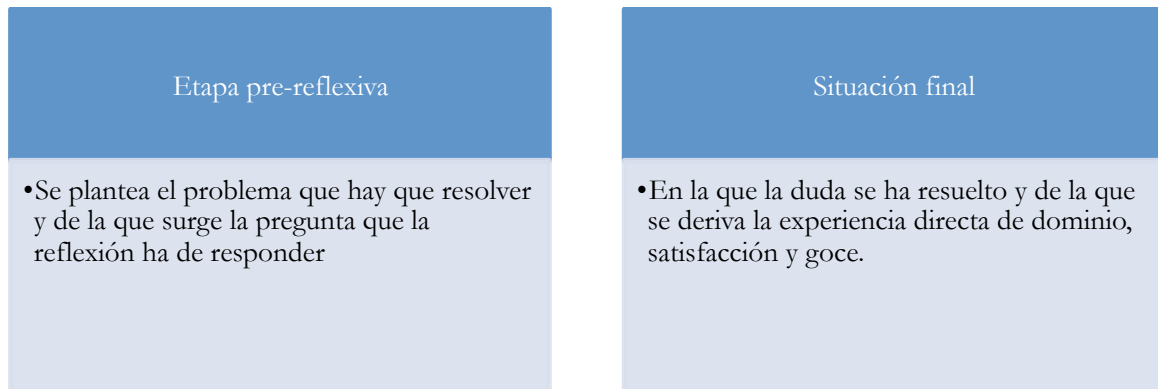
Fuente: Elaboración propia

Para Richard Paul el pensamiento crítico es «el proceso intelectualmente disciplinado que hace a una persona experta en ello, conceptualizando, aplicando, analizando, sintetizando y/o evaluando información procedente de la observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía para opinar y actuar» (LÓPEZ FRÍAS B. S. 2013: 18). Es decir que este pensamiento crítico lleva consigo una serie de procesos que permiten procesar y discriminar la información, habilidades que ya son requeridas para un nivel Medio Superior; el autor también señala que este tipo de pensamiento se incorpora a otros tipos de pensamiento como el científico, matemático, histórico, antropológico, económico, moral y filosófico. En otras palabras, se puede decir que ya existe un tipo de pensamiento para casi cada tipo de disciplina. Lo que quizá ahora se busque con el pensamiento crítico es precisamente ver todo como un conjunto, es decir, que, independientemente de la materia o el contenido, se busca que la información se procese de manera correcta.

Con las definiciones anteriores también se puede señalar que este pensamiento crítico es el resultado de dos componentes, por un lado, las habilidades que permiten el procesamiento y la generación de nueva información y de opiniones; por el otro lado, el hábito basado en compromisos intelectuales que permitan usar esas habilidades desarrolladas. De esta manera, se puede decir que el pensamiento crítico de acuerdo con López Frías en 2013 es considerado como una actividad tanto productiva como positiva, además se interesa en buscar conocimiento y verdad, y lograr un juicio razonable. Es lógico, pero también emotivo. Es necesario señalar que la importancia de desarrollar un pensamiento crítico en la escuela no es dada por casualidad, sino que son muchos quienes apuestan por considerarla dentro de los objetivos educativos y para dar cuenta de ello un ejemplo claro es el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económicos (OCDE). Se señala, entre otras muchas cosas, la importancia de desarrollar tres competencias básicas: de información, de comunicación y de impacto ético-social; de estas, la primera tiene como objetivo desarrollar habilidades que son propias del pensamiento crítico, tales como la capacidad de resolver problemas o la búsqueda, evaluación, selección, organización e interpretación de la información. Como se pudo leer, este pensamiento crítico es resultado de diferentes procesos para lograr el pensamiento por sí mismo y para sí mismo.

Hasta aquí se ha mencionado lo que es el pensamiento crítico, ahora bien, hay que señalar a qué se refiere el pensamiento reflexivo; para ello es necesario citar a Dewey quien entiende este pensamiento como «el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias» (DEWEY J. 1982: 21). El mismo autor lo califica como un estado de duda y vacilación que permite originar el pensamiento; por otro lado, también lo entiende como un acto de búsqueda de algún material que ayuda a esclarecer cualquier duda. Además, señala que hay una serie de fases. El siguiente esquema expone las etapas señaladas por Dewey:



Fuente: Elaboración propia

Como se ha podido revisar hasta ahora, tanto la definición de pensamiento crítico y reflexivo tiene mucha relación con el término de competencia; pues ambos hacen referencia a una habilidad o capacidad que permite a las personas darle solución a los problemas y ese es precisamente uno de los propósitos de la educación recientemente, pues, si bien a los alumnos se les otorga un conjunto de contenidos en las diferentes materias, es necesario encontrarle una utilidad en la vida cotidiana. El reto es todavía mayor pues –como se señala en el título de este

capítulo– desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo en una materia como literatura representa en primer lugar romper muchos mitos respecto a esta disciplina.

La literatura como una vía hacia el pensamiento crítico y reflexivo

El Bachillerato General Estatal (BGE) indica que es en el 5to y 6to semestre de bachillerato en donde se ha de llevar la materia de literatura, la cual pertenece al campo disciplinar de Humanidades; con el plan diseñado en 2018 la materia tiene como propósito promover la lecto-escritura en los estudiantes haciendo énfasis en los diferentes procesos de leer y escribir; además, otro de los objetivos es fortalecer la expresión oral y poder interpretar y apreciar los diferentes textos literarios sugeridos por el programa. Respecto a los ámbitos que pretende abordar la materia en ambos semestres se habla de: lenguaje y comunicación; las habilidades socioemocionales; la apreciación y expresión artística; las habilidades digitales y el pensamiento crítico. Es decir, que, a partir de la literatura y de las diferentes situaciones presentadas en cada una de las unidades y los temas propuestos, se debe mostrar al alumno cómo es que la literatura puede permitir el desarrollo de este tipo de pensamiento. Todo esto pretende llevarse a partir de tres Unidades de Aprendizaje Curricular tanto en el 5to semestre como en 6to semestre. La tabla a continuación presenta las Unidades con sus propósitos:

Unidades de Aprendizaje Curricular de la materia de literatura

Unidad de Aprendizaje Curricular	5to semestre	6to semestre
I.	<p>“Cuando leo me transformo”</p> <p>Al finalizar la UAC I, el alumnado producirá textos literarios que muestran una crítica acerca del sentido de la vida mediante las características de las formas</p>	<p>“Esta vida no es mía”</p> <p>Al finalizar la UAC I, el alumnado explicará la relación de los elementos que conforman las propuestas cosmogónicas de la tradición prehispánica y occidental en literatura y filosofía, mediante la</p>

	emergentes contemporáneas, con el fin de reconocer a la literatura como un reflejo social, en un espacio y tiempo.	redacción de un texto simple que promueva una aproximación a su condición humana.
II.	<p>“Mi mundo alterno”</p> <p>Al finalizar la UAC II, el alumnado creará microrrelatos (textos narrativos) mediante la reflexión de problemas personales, familiares y sociales reales que afectan su vida, con la finalidad de proyectar en éstos, mundos alternos que muestren una solución a la problemática seleccionada.</p>	<p>“De amor, drama y asuntos de menor importancia”</p> <p>Al finalizar la UAC II, el alumnado clasificará categorías estéticas en general y de la literatura griega, mediante el análisis de una obra de arte o de literatura, en una reseña literaria que permita la aproximación e interés por las manifestaciones artísticas.</p>
III.	<p>“El lenguaje, un misterio”</p> <p>Al finalizar la UAC III, el alumnado estructurará un poema, mediante el análisis y la identificación de las reglas que se deben seguir en los escritos literarios, con la finalidad de familiarizarse con este lenguaje y su intencionalidad.</p>	<p>“Tu cizaña la espinaca de mi alma”</p> <p>Al finalizar la UAC III, el alumnado concluirá con una propuesta de organización e interacción humana, atendiendo a las dimensiones del <i>Proyecto de Vida</i>, mediante la redacción de un manifiesto u otro género literario de corresponsabilidad ética y ciudadana, con el fin de dar</p>

		sentido de conciencia y valor del mundo en el que habita.
--	--	---

Fuente: Elaboración propia

Como se pudo revisar, los propósitos de las tres unidades de aprendizaje en ambos semestres tienen como fin último la producción textual y para poder llevarse a cabo esta producción textual es necesario tener las habilidades del pensamiento crítico y reflexivo, pues no sólo se trata de desarrollar juicios y opiniones, sino que también se permite dudar, debatir, argumentar, preguntar y es este pensamiento el que ayuda a ser autónomos, otra característica que también se comparte con la escritura. Como ya se ha mencionado anteriormente, la materia de Literatura en bachillerato tiene como propósito la formación de estudiantes críticos a través de las diferentes temáticas abordadas en los dos semestres, la materia entonces se forma por un lado de la revisión de algunos movimientos literarios y géneros, pero también de la relevancia de éstos para la vida diaria y cómo a partir de ellos se puede dar solución a un problema cotidiano. A partir de la articulación de los diferentes elementos, ya enlistados, es como se pretende lograr el desarrollo de esta competencia en la materia de Literatura.

Si las características de un pensador crítico y reflexivo es su capacidad de opinar, hacer análisis, justificar sus puntos de vista, argumentar, preguntar, debatir, entre otras; cómo es que una disciplina como lo es Literatura puede dotar de esas herramientas; pues bien, primero es necesario quitar el mito de que se trata sólo de un desfile de autores y obras alejadas del contexto de los alumnos o bien que en las clases sólo hay que estar leyendo y en silencio. Más bien es una materia donde al estudiante se le permite no sólo dar su punto de vista, sino que es en la materia donde puede haber una especie de diálogo con el texto y con el mismo autor en una dinámica de intercambio, así podemos señalar que las clases de Literatura son un interactuar entre pares, con la obra misma y con el docente, en otras palabras, cuando un individuo lee lo hace para sí mismo, lo entiende e interpreta de una manera; cuando comparte sus intuiciones con los demás la primera comprensión se enriquece y finalmente en el momento en que el profesor explica en qué contexto se desarrolló la obra, todavía hay una comprensión y entendimiento mayor.

Asimismo, hay que subrayar que la Literatura en sí es un acto autónomo, pues como señalamos anteriormente, la lectura es en un inicio para sí mismo y la interpretación que se le

dé es propia (aunque con el intercambio se hace todavía más rica). Aquí encontramos un fenómeno bien interesante pues con el acto de leer y escribir pasa lo mismo que con el acto de pensar, estamos tan acostumbrados a hacerlo a diario que no nos detenemos a pensar en los procesos para llevar a cabo estas actividades y tampoco imaginamos su complejidad. Dentro del desarrollo de los temas propuestos para la materia hay un camino similar al proceso de pensar en el aula, ¿cómo sabemos que nuestros alumnos logran ver a la Literatura como elemento para la solución de problemas en la vida diaria? Es en este punto donde hay que hacer la aclaración que no es por sí sola la Literatura sino que más bien son las habilidades que ésta desarrolla las que permiten a los individuos resolver situaciones de cualquier índole, de hecho y quizá todo recaiga en las técnicas, en el cómo se les enseña la materia, pues «al manejar las diferentes técnicas, los alumnos no sólo son capaces de usarlas en casos o ejercicios ficticios preparados exclusivamente para el desarrollo del pensamiento sino que pueden aplicar sus habilidades para ver las cosas desde diferentes perspectivas, considerar muchas alternativas antes de tomar una decisión, generar productos originales, etc. en las diferentes materias del currículum». (LÓPEZ FRÍAS B. S. 2013: 77). En otras palabras, las habilidades que permite desarrollar la Literatura no sólo son aplicables a esta materia, sino que pueden llevarse a cabo en otras materias, por ejemplo, sirve para comprender a totalidad un problema matemático o bien poder sustentar alguna opinión. La formación de pensadores críticos y reflexivos es fiel al modelo por competencias en el sentido de que el aprendizaje se ve todo como un conjunto.

En resumen, todas aquellas destrezas y habilidades que se desarrollan en la materia de Literatura permiten al alumno resolver situaciones o problemáticas en otras materias; incluso proponer nuevos caminos para llegar a un resultado. Es necesario resaltar que, si bien otras disciplinas también pueden desarrollar este tipo de pensamiento, la Literatura es uno de los caminos más viables, pues es en esta materia donde se ponen ya en práctica las habilidades lecto-escritoras y orales que se han venido enseñando desde la educación básica; además, por la estrecha relación existente entre el pensamiento y el lenguaje.

La enseñanza de la literatura y el pensamiento crítico en la educación a distancia

Para nadie resulta ajena la actual situación de salud por la que estamos atravesando, misma que nos orilló a mover a la educación a los hogares. Desde hace casi más de un año tanto docentes como alumnos enfrentamos no sólo retos tecnológicos, sino comunicativos, sociales y hasta emocionales. Desde hace un tiempo hacia acá, la educación en México ahora se da a través de un dispositivo o se valen de otro medio como son las guías de aprendizaje o los cuadernillos de trabajo. El llevar las clases ahora a distancia evidenció muchas cosas en nuestro país, por un lado, la brecha de desigualdad en diferentes comunidades, aunque también mostró el vínculo tan fuerte que siempre ha existido, pero ha sido invisible: escuela, padres y maestros. Desde hace más de un año no sólo hay que explicar la actividad al alumno, sino también al padre de familia; desde hace más de un año los docentes nos enfrentamos a muchos distractores y sobre todo salimos de nuestra zona de confort dejando un poco el pizarrón y los plumones para hacernos casi expertos en las herramientas digitales.

Pero ¿cómo surge la educación a distancia? Curiosamente esta educación no viene sólo con la pandemia, sino que ya ha habido registros de este tipo de clases con algunos cursos o seminarios impartidos por diferentes instituciones, incluso algunos estudios de pregrado o posgrado se habían manejado bajo esa modalidad sin olvidar aquellos cursos impartidos por televisión o radio, por ejemplo. Como se ha venido señalando a lo largo de este discurso, la educación llevaba la etiqueta de ser sólo un acto memorístico, pero poco a poco ha cambiado esa idea y ahora se habla de que la educación permite construir el conocimiento y desarrollar habilidades, si esto resulta un tanto complicada en el aula que es donde se permite todavía una mayor interacción y hasta cierto punto se puede acompañar al alumno para la adquisición de estas destrezas, ¿cómo se llevó a cabo a la distancia?

Para ello hay que entender que «la educación mediada por la tecnología y la virtualidad supone una transformación radical desde el punto de vista metodológico y epistemológico» (ORTEGA FERREIRA S. *et al.*, 2014: 10). Es decir, que ahora al pasar de una interacción física a una interacción virtual es necesario adaptarse desde el cómo se hará hasta el cómo se aplicará; pues ahora ya no sólo es cumplir con un plan y programa, sino que ahora la tarea es más pesada, ya que hay que ser ingeniosos para el acompañamiento con el alumno y, ojo, este acompañamiento no sólo se trata de un trabajo sincrónico, sino que hay que vigilar cada uno

de los pasos para corroborar que el aprendizaje se dé. Precisamente esta una de las complicaciones más fuertes durante el trabajo a distancia: ¿cómo saber si el alumno en realidad aprende? No basta con sólo entregar, por ejemplo, una evidencia donde se muestra un cuaderno impecable, sino que hay que revisar los procesos por los cuales pasó el alumno para llegar al resultado que muestra. Otra de las complicaciones en este trabajo a distancia fue la evaluación, qué evaluar y cómo hacerlo; si se habla de una transformación en el sector educativo, se habla entonces de una transformación del todo.

Líneas arriba mencionábamos la transformación epistemológica, la cual hace entender que el conocimiento en sí es una construcción que se hace entre experiencias ya vividas y la apropiación de la nueva información y si tenemos en cuenta que «la única forma de acceder al mundo es a través de los sentidos y son los seres humanos quienes le dan un significado a esa información que reciben» (ORTEGA FERREIRA S. *et al.*, 2014: 11), tenemos claro que ahora la interacción sería en una virtualidad y valiéndonos de diferentes herramientas esa comunicación entre los alumnos –aunque a la distancia– debe permitir que ambas partes accedan a la información. ¿Qué se quiere decir con esto? Que no todo en las clases a distancia fue negativo, pues al alumno no hay que minimizarlo a sólo un usuario que accede a cierta plataforma, sino que se convierte en una persona que es capaz de construir textos, herramientas y conocimientos para uso propio y el de los demás (SCHWABE 2013). Es decir, que gracias a la diversidad de plataformas e información que tenemos a nuestra disposición es posible que el conocimiento pueda ser compartido casi igual que en un aula física.

Pero todo esto ¿cómo beneficia al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo? Pues hay que subrayar que «ya que el pensamiento se compone de una serie de habilidades básicas, tales como la comprensión, la reflexión, la solución de problemas de manera eficiente y eficaz, estas habilidades permiten que el proceso se centre más en el pensamiento que en el aprendizaje de conocimientos» (ORTEGA FERREIRA S. *et al.*, 2014: 13). En otras palabras, el pensamiento crítico se está poniendo en práctica desde el momento en que el alumno decide, por ejemplo, darle solución a un problema; también otro de los momentos clave para el desarrollo de esta competencia es cuando el alumno se enfrenta a una nueva información misma que debe analizar, sintetizar, interpretar y compartir; al poner en práctica estas destrezas se habla de cualidades propias de los pensadores críticos y reflexivos.

Es aquí donde nuevamente volvemos a los *cómos*. Cómo se sabe que de verdad están siendo pensadores críticos, cómo saber si son ellos quienes les dan solución a los problemas

que se encuentran y no son sus papás (como en muchos casos se ha visto), pues nuevamente se insiste en los procesos y en el lenguaje oral. Para poder probar que de verdad son ellos quienes están analizando esa información hay que recurrir a la explicación, la argumentación y los puntos de vista dinámicos bajo los cuales se trabaja la materia de Literatura, ya que no sólo se le pide al estudiante que lea un cuento o una novela, sino que además de leerla tendrá que explicarla o sintetizarla; tampoco se trata de que escriba un poema o un manifiesto sino que se trata de entender que para llegar a ese producto hay que pasar por diferentes procesos y que los mismos sean mostrados en la clase sincrónica. Sí, es cierto que nuestro alumno no sólo es un usuario, sino que es alguien capaz de procesar información, pero todavía queda luchar contra esos miedos y los *peros* que muchos alumnos todavía tienen al momento de expresar su opinión. Quizá la virtualidad llegó para mostrar que aspectos como la Literatura o el mismo pensamiento crítico siempre han sido parte de nosotros y que a partir de ambos podemos comunicarnos en un salón de clases, en un aula virtual o en un chat de cualquier red social. Quizá no nos hemos dado cuenta, pero con el hecho de volver a nuestros alumnos no sólo usuarios sino individuos que se expresan, que sienten, que tienen diferentes experiencias, ya los estamos volviendo pensadores críticos y reflexivos.

Conclusiones

A manera de conclusión hay que resaltar los conceptos clave de este capítulo: competencia y pensamiento crítico y reflexivo. Ambos conceptos tratan de una habilidad y de ver al aprendizaje como un todo; ambos también resultan pertinentes en la adquisición de conocimiento para alumnos de bachillerato, sin embargo, se considera que todavía hace falta mucha más información e investigación sobre cómo poder diseñar estrategias que permitan formar pensadores críticos y reflexivos pero que igualmente se tome en consideración los diferentes contextos existentes no sólo en lo educativo, sino en la sociedad como tal.

Las clases a distancia han enseñado la importancia de una buena comunión entre los partícipes directos del acto educativo; ha mostrado las carencias y debilidades de un sistema educativo que ha luchado y sigue luchando por mejorar, pues la educación es uno de los elementos más importantes para que una sociedad prospere. Este tiempo que se trabajó a distancia también ayudó a ser más coherentes entre la teoría y la práctica, además demostró la

relevancia de una planeación con base en los diferentes contextos. A propósito de esto último, los semestres llevados a cabo a distancia enseñaron que el contexto influye demasiado para que el conocimiento y el aprendizaje se pueda dar.

Es muy evidente que los retos siguen. No podemos decir que hasta aquí estamos completos. Como se señaló líneas arriba, falta la investigación sobre estrategias y técnicas que permitan al docente crear un espacio donde la crítica y la reflexión sean la materia prima de las clases; es cierto que se ha dicho que la educación tiene que cambiar y que ha cambiado, pero muchas veces parece que se queda sólo en el papel, hay que llevarlo a los hechos. Necesitamos trabajar mucho y muy duro para mejorar lo que ya está, para quienes amamos esta profesión nos importa mucho que cambie la perspectiva de la educación y que cambie también la perspectiva de lo que significa formar *buenos alumnos*.

Referencias

- COLL César, 2007, *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*, “Aula de innovación educativa”, n. 161, pp. 34-39.
- DELORS Jaques, 1996, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*, Santillana, Madrid.
- DEWEY John, 1982, *How we think*, Heath, EUA.
- DÍAZ BARRIGA Ángel, 2006, *El enfoque de competencias en la educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio?*, “Perfiles educativos”, n.111, pp. 7-36.
- IRIGOYEN Juan José – JIMÉNEZ Miriam Y. – ACUÑA Karla F., 2011, *Competencias y Educación Superior*, “Revista Mexicana de Investigación Educativa”, vol. 16, n. 48, pp. 243-266.
- LÓPEZ FRÍAS Blanca Silvia, 2013, *Pensamientos crítico y creativo*, Trillas, México.
- MEYERS Chet, 1986, *Teaching Students to Think Critically*, Josey-Bass, EUA.
- ORTEGA FERREIRA Sandra Constanza – MORENO SALAMANCA María Carolina – RODRÍGUEZ ABELLO María Fernanda, 2014, *Desarrollo del pensamiento de los estudiantes en modalidad virtual*, “Revista Virtu@lmente”, n. 2, pp. 5-23.
- PERRENOUD Philippe, 2012, *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, Graó, Barcelona.

RODRÍGUEZ ZAMBRANO Hernando, 2007, *El paradigma de las competencias hacia la educación superior*, “Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión”, n. 1, pp. 145-165.

SECRETARÍA Educación Pública, 2008, *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*, Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México.

SECRETARÍA Educación Pública, 2018, *Plan y programas de estudio*, México.

ZABALA Antonio – ARNAU Laia, 2007, *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Graó, Barcelona.

La soledad del aula virtual: ¿cómo garantizar los aprendizajes y la enseñanza?

ALEJANDRO GARCÍA LIMÓN¹

El 23 de marzo del 2020 el gobierno de la República Mexicana, derivado de la pandemia mundial del Covid-19, determinó que las actividades escolares entraban en un receso de 40 días, que culminaría el 4 de mayo para cerrar el ciclo lectivo el lunes 6 de julio. En el papel todo apuntaba que solamente 19 días se perderían del calendario oficial de 189 sesiones laborables. El poco conocimiento científico que se tenía sobre la infección, propagación, sintomatología, tratamiento, rehabilitación y letalidad, hizo pensar a las autoridades de la mayor parte de países del mundo que bastaría con una simple cuarentena para regresar a la “normalidad”.

En México se registró la primera persona muerta por Covid-19 el 18 de marzo del 2020. Con 118 casos activos confirmados, para el 31 de marzo ya se tenían 28 muertos y mil 094 infectados corroborados, situación que llevó a declarar la emergencia sanitaria en México, la cual consistió en siete medidas: 1) suspensión del 30 de marzo al 30 de abril de todas las actividades no esenciales; 2) extensión de la Jornada Nacional de Sana Distancia; 3) exhorto a la población a un resguardo domiciliario voluntario; 4) las personas mayores de 60 años, con diagnóstico de hipertensión, diabetes, inmunosupresión, estado de embarazo, no deberán trabajar, aunque se encuentren en sector esencial; 5) se hará un resguardo escalonado a las actividades laborales que determinará la Secretaría del Trabajo; 6) se suspenden censos que

¹ Alejandro García Limón, docente de la Escuela Normal Renacimiento de 1981 a 1985, fundador del subsistema Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Puebla en 1995 y director fundador de los planteles La Magdalena Acajete y Tecamachalco, Técnico Pedagógico de la Subsecretaría de Educación Media Superior de Puebla del 2000 al 2006, instructor de docentes del SNTE 51, SNTE 23 y SETEP del 2012 al 2021, director del diario digital Impulso Informativo del 2013 a la fecha.

involucren interacción física; 7) todas estas medidas se harán en pleno respeto a los derechos humanos.

El retorno a las actividades escolares como se tenía previsto el 4 de mayo del 2020, no se pudo llevar a efecto, porque la pandemia lo impidió. Según cifras oficiales de la Secretaría de Salud en ese momento había en México 23 mil 471 casos confirmados; 6 mil 933 infectados activos; 12 mil 664 casos sospechosos; 2 mil 154 defunciones y estaban ocupadas 4 mil 201 camas (29%) de 14 mil 489 disponibles.

A mediados de mayo del 2020 el gobierno de la república señaló que en la segunda etapa del combate al coronavirus, el 1° de junio del 2020, concluiría la *Jornada Nacional de Sana Distancia*, que comenzaría a operar un semáforo que indicaría semanalmente y por regiones el reinicio de labores económicas, sociales y educativas en función del nivel de contagios, puntualizando que el regreso a clases presenciales sería únicamente con semáforo en color verde y después de dos semanas sin presentar cambio alguno. Se empezaba a notar como lo señaló Edgar González que «no solo cambiaban nuestros modos de ver, sino nuestros modos de ser, nuestras formas de hacer» (GONZÁLEZ E. 2020: 54). A finales de mayo la Organización Panamericana para la Salud determinó que América Latina era el foco mundial de la pandemia; en Estados Unidos se alcanzaba la cifra de 100 mil muertos con un aumento descontrolado, y la Organización Mundial de la Salud le advertía a los países europeos que no regresaran a las actividades normales porque se encontraban a la mitad de la primera ola del coronavirus y se vislumbraba un segundo pico de contagios. Con la finalidad de aprovechar el encierro forzado durante los meses de abril, mayo y junio del 2020, las escuelas de educación obligatoria de México² (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato) pusieron en práctica el programa *Aprende en Casa I*, las universidades públicas y privadas implementaron la *educación a distancia*³, pero los reportes no resultaban satisfactorios ante un cúmulo de carencias y problemas (que a continuación se detallan en los cuadros 1 y 2), situación que se replicó en todo el planeta «al abrirse el inesperado tránsito de las clases en el ámbito escolar a las clases *en línea*, en las distintas instituciones educativas, jardines de infantes, escuelas primarias, universidades e instituciones de educación superior» (GONZÁLEZ E. 2020: 55).

² https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf

³ <https://www.jornada.com.mx/ultimas/politica/2020/05/29/pega-a-universidades-la-crisis-por-el-covid-19-1623.html>

Cuadro 1. Escuelas de México sin servicios 2016-2017

Escuelas de México: INEGI ciclo escolar 2016-2017		
Escuelas sin servicio de:	Porcentaje	Cantidad
Agua de la red pública	25.72 %	62 mil 623
Drenaje	40.27 %	98 mil 049
Energía eléctrica	7.68 %	18 mil 699
Baño o sanitario	9,21 %	22 mil 424
Pizarrón - Pintarrón	7.10 %	17 mil 287
Escritorio para maestro	18.30 %	45 mil 774
Silla para maestro	18.80 %	45 mil 774
Muebles alumnos sentados	14.70 %	35 mil 791
Muebles alumnos se apoyen	14.10 %	34 mil 330
Internet (primarias)	30.5 %	29 mil 756
Internet (secundarias)	52.0 %	20 mil 428

Fuente: Planeacion.sep.gob.mx: Principales cifras 2016-2017.pdf.

Cuadro 2. Resultado de la encuesta de la SES, SEP

Encuesta en 5,500 Universidades públicas y privadas de México: mayo 2020	
58 %	Los directivos reportaron carencias de equipo de computo o internet, así como equipo inservible para la realización de las actividades de educación a distancia
55 %	Estudiantes y docentes reconocieron tener desconocimiento en el uso y manejo de las plataformas utilizadas para la educación a distancia
35 %	Estudiantes y docentes respondieron tener desconocimiento en el uso y manejo de las plataformas a o baja calidad de la señal de internet
21 %	Estudiantes y docentes señalaron tener poca disponibilidad de materiales y herramientas digitales
16 %	Estudiantes y docentes denunciaron falta o insuficiencia de infraestructura tecnológica
18 %	Estudiantes de bachillerato universitario no tienen equipo ni acceso a internet
81 %	Estudiantes de educación superior tiene carencias tecnológicas
El escenario que se presenta es muy complejo y extraordinariamente difícil, es una realidad que desde antes del Covid-19, imperaba la desigualdad y la inequidad social, y que ahora se agravará con la crítica situación económica que ya empieza a reflejarse en la sociedad entera: Subsecretaría de Educación Superior, SEP.	

Fuente: Hemeroteca del Estado de Puebla. Juan N. Troncoso. La Jornada 29 mayo 2020.

El primero de junio del 2020, la Secretaría de Salud reportó 10,167 muertos y 93,435 casos positivos, por su parte el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) dio a conocer que durante abril 12.5 millones de personas salieron del mercado laboral. De la citada cifra 10.4 millones trabajaban de manera informal y el resto, 2.1 millones, en empleos formales.

Ante este panorama la Secretaría de Educación Pública determinó que el ciclo escolar 2019-2020 terminaría con clases a distancia, que los docentes evaluarían a sus estudiantes con tareas y trabajos que debían presentar los padres de familia de manera física en las escuelas, o enviarlas de vía electrónica, promediando sus resultados con las calificaciones de los meses anteriores. Haciendo la observación que, por única vez, para el caso de la educación obligatoria debían asentar como mínima calificación 6, y que solamente para el caso de las deserciones se aceptaría el 5. Los estudiantes de educación superior fueron evaluados de acuerdo con los criterios que cada universidad determinó con sus maestros y alumnos⁴. Con estas medidas se rompió esa fase que «da la convivencia del educando-educador, educador-educando, en la cual el conocimiento tiene un lugar importante y el saber se constituye como el espacio emocional, psíquico y social a partir del cual se produce el vínculo, se posibilita el conocimiento y la construcción misma de seres humanos» (ELGARTE R. 2009: 325). El lunes 22 de junio de 2020, México registra mil 44 fallecimientos en un solo día, para un acumulado de 21 mil 825. El 2 de julio, cuatro meses después de que comenzó la epidemia de Covid-19 en México, sumaban 46 mil 13 los trabajadores de la salud contagiados por el coronavirus y 683 muertos.

El secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, dijo haber dialogado con los diversos actores y sectores educativos para planear el retorno a clases presenciales para el ciclo escolar 2020-2021, que iniciaría el 10 de agosto de manera escalonada para realizar una evaluación diagnóstica a los estudiantes, hacer ajustes a las planeaciones didácticas y formalmente empezar clases el lunes 31 del mes citado. Los sindicatos, maestros, padres de familia y expertos en educación, señalaron que la estrategia no reunía las condiciones básicas de higiene, porque miles de escuelas no contaban con instalaciones sanitarias, agua potable indispensable para el lavado de manos que evitara el contagio del coronavirus, aulas ventiladas, energía eléctrica, internet, y por si fuera poco presentaban exceso de alumnos, además de provocar aglomeraciones en los traslados de los estudiantes y maestros a sus centros escolares y por consecuencia elevaría el número de contagios y fallecimientos. Manuel Gil Antón, investigador y docente de El Colegio de México (COLMEX) y Ángel Díaz Barriga, profesor del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, preguntaron si las condiciones del regreso escalonado había sido consultado con los maestros, y no sólo con dirigencias sindicales, porque serían los profesores los que estarían en esas escuelas tratando de resolver múltiples desafíos, lo que

⁴ Hemeroteca del Estado de Puebla. Juan N. Troncoso. El Universal, La Jornada.

obligaba a repensar lo que queríamos de la escuela y cómo ayudar a los alumnos para que tengan aprendizajes significativos, es decir, pocos, pero relevantes, situación que llevara a cambiar la manera de enseñar y aprender⁵.

la cuestión en este aspecto y como se ha apuntado es el enfrentarnos a una exigencia de tipo histórico y político-pedagógica, consistente en el esfuerzo de sostener y mantener las acciones y prácticas educativas y pedagógicas en nuestros sistemas educativos latinoamericanos a partir del acontecimiento de la pandemia covid-19 y de la dislocación por ella provocada, en las modalidades con las que se pueda contar y concibiendo nuestros esfuerzos en una perspectiva de convergencia de medios, en la cual, en este momento de la pandemia y de manera muy probable, en el momento de la era pospandemia por venir, las prácticas online y virtuales juegan y jugarán un papel articulador de esta convergencia de medios (DE ALBA A. 2021: 25).

El viernes 10 de julio del 2020, la mayoría de las universidades públicas anunciaban cambios en sus sistemas tradicionales de admisión, que aplicarían de manera virtual los exámenes de ingreso, para ello estaban desarrollando plataformas que no permitieran hacer trampas a los aspirantes, y para garantizar que nadie tuviera problemas de conectividad o de falta de equipos de cómputo, para ello se habilitarían distintas sedes donde los estudiantes acudirían a examinarse. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) anunciaron que tenían esperanzas de que el coronavirus cediera su cadena de contagios y que, de ser así, en agosto se aplicarían los exámenes de admisión de manera presencial.

António Guterres, secretario general de la Organización de Naciones Unidas (ONU), dio a conocer que según cálculos la contracción en la actividad económica de la región Latinoamérica sería de 9.1 por ciento a finales de diciembre de 2020, dando como resultado que 230 millones de personas serían pobres, uno de cada tres habitantes de la zona, y que 96 millones no tendrían ingresos suficientes para alimentarse, y que México presentaba promedios muy altos de pobreza (50.3%) y pobreza extrema (18.2), en contraste con el 37.2 y 15.5 por ciento, respectivamente de los países latinoamericanos. Esteban Moctezuma, secretario de Educación Pública, anunció cursos sobre uso de medios tecnológicos para 1 millón 200 mil

⁵ Hemeroteca del Estado de Puebla. Juan N. Troncoso. La Jornada, Milenio.

docentes de educación básica, que dicha capacitación era producto de la alianza con Facebook y la fundación *UNETE*, que sería voluntaria y que tenía como finalidad la creación de grupos entre los maestros para complementar la planeación didáctica, intercambiar ideas, así como gestionar cuestionarios para madres y padres de familia, entre otras aplicaciones. Maestros y estudiantes de la UNAM exigieron el lunes 27 de julio de las 2020 medidas extremas de seguridad ante la posibilidad de resultar contagiados por el anunciado inicio de semestre en agosto, señalado que el regreso a clases podría ser con un modelo híbrido, que combinara las labores a distancia con trabajo en las aulas. También hablaron de una intensiva capacitación si se mantuviera el esquema de clases a distancia, pues esta labor docente es muy especializada y de gran demanda de conocimientos y esfuerzo. Por su parte la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) solicitó acordar las medidas pertinentes y necesarias para garantizar el regreso seguro a clases, para el periodo escolar 2020-2021, que garantizara la seguridad laboral, física, emocional y sanitaria para la totalidad de las comunidades escolares.

En los sistemas de educación abiertos y a distancia se tiene una amplia experiencia en estas prácticas docentes y político-pedagógicas. Aún sin nombrarlas o enunciarlas como presencialidad virtual, este es un asunto que ya se trabaja hace algunas décadas, cada vez con mayores elementos de innovación tecnológica, capacitación, formación y especialización docente. El diseño, y principalmente el uso de una plataforma, es central para poner en marcha la construcción de la presencialidad virtual una vez constituido el vínculo pedagógico o para obstaculizar tal construcción si no se constituye tal vínculo (DE ALBA A. 2021: 24).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) dio a conocer el lunes 3 de agosto del 2020, que en el mundo la pandemia tenía 18 millones 178 mil contagiados y 10 millones 837 mil 789 recuperados, además de 691 mil 111 muertos, según cifras de la Universidad Johns Hopkins. Algunos países europeos como Alemania aperturaba escuelas en la zona norte del país, sin tener la garantía que la pandemia estaba controlada y semanas más tarde pagaría con más muertes y contagios el atrevimiento. El panorama en todo el mundo era muy desalentador y en México estos eran los números: 48 mil defunciones, 7 mil 300 nuevos contagios por día y 416 mil 179 contagios confirmados, situación que llevó al gobierno federal a determinar cómo sería el nuevo ciclo escolar 2020-2021, anunciando que el 24 de agosto arrancararía el programa *Aprende en Casa II*. El presidente Andrés Manuel López Obrador sostuvo que se iniciarían las

clases con toda formalidad, no sería un curso de emergencia o transitorio. Era comenzar de conformidad con el plan educativo, se prometieron libros de texto e instrumentos necesarios, para ello firmó un acuerdo con los cuatro consorcios televisivos del país, para utilizar seis canales privados y públicos y así poder atender a 30 millones de estudiantes de 16 grados escolares, con horarios diarios de 8 de la mañana a 7 de la noche, con un inventario de 4 mil 550 programas de televisión basados en los planes y programas de estudio de todos los niveles de la educación obligatoria (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato)⁶. Las transmisiones tendrían validez oficial y las clases valor curricular; los estudiantes serían evaluados sobre contenidos temáticos abordados en su momento, para llevar a efecto lo expuesto en un plazo de tres semanas, los técnicos de las emisoras debían adaptar las miles de horas de contenido – diseñados por la SEP y canal Once– a la infraestructura que se requería para que estuviera disponible al arranque del ciclo escolar el 24 de agosto del 2020. Aclarando que a las universidades se les dejaba la libertad de determinar el modelo a utilizar respetando con ello su autonomía.

Esta situación de pandemia ha acelerado de manera increíble lo que Constante (2021) ha denominado el cierre de un mundo, en donde este autor coloca en un lugar predominante a la digitalización de prácticamente todos los aspectos de nuestras formas de vida, a la preminencia de la tecnología y de la inteligencia artificial, a lo cual habrá que incorporar la inminente presencia, cada vez más visible y perturbadora del cambio climático, articulados estos dos grandes acontecimientos a la lacerante injusticia en el reparto de la riqueza, de los bienes simbólicos y de los bienes materiales en el mundo-mundos, entre las problemáticas más acuciantes. En este espacio-contexto problemático de los años 2020 y 2021, la virtualidad se presenta no como una opción si no como el point de capiton, capaz de articular desde una perspectiva de convergencia de medios (televisión, radio, cuadernos, cuadernillos, libros de texto, etcétera) la posibilidad de sostener y mantener en cierto nivel de operación, funcionamiento y sentido pedagógico a los sistemas educativos y a la educación en toda la sociedad. Y en este espacio-contexto problemático, el mainstream de la interpretación social y política de la oposición irreconciliable entre presencialidad y virtualidad juega un papel de obturación de esta posibilidad (DE ALBA A. 2021: 25-26).

⁶ Hemeroteca del Estado de Puebla. Juan N. Troncoso. El Universal, La Jornada, Milenio.

Por medio del *Diario Oficial de la Federación (DOF)*⁷ se informó que el Consejo Técnico Escolar sesionaría de manera extraordinaria del 17 al 21 de agosto. Una semana antes de iniciar el ciclo escolar, los libros de texto gratuito estarían en las entidades a más tardar el 15 de agosto, sin precisar los pormenores de la distribución en las escuelas y a los estudiantes. La Subsecretaría de Educación Básica aseguró que el sistema público de enseñanza tenía la capacidad para recibir a los alumnos que por algún motivo necesitarán migrar del sistema privado al público, ya sea en educación básica o media superior. Los especialistas en educación tuvieron opiniones encontradas en torno al inicio del ciclo escolar 2020-2021 por medio de la televisión, aunque reconocieron que no había otra alternativa ante la gravedad de la pandemia, en el cuadro 3. vemos algunos puntos de vista:

Cuadro 3. Opinión de Investigadores mexicanos en educación

Postura de Investigadores en Educación de México	
Marcelino Guerra Profesor-investigador de la UPN-Ajusco	Se desaprovechó la riqueza pedagógica del país, una de las graves deficiencias de esta propuesta educativa, no recuperar la experiencia de los maestros en programas como Aprende en Casa; no hay estudios ni diagnóstico de cómo operó y en qué condiciones sociales, económicas y emocionales de las familias, lo cual tiene un impacto en los contextos educativos.
Hugo Casanova Director del Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación.	Se debe asumir que la educación mixta es una solución a la que nos hemos visto forzados a entrar: es una de las opciones que tenemos y de las mejores estrategias en esta etapa histórica y social específica,
Manuel Gil Antón investigador de El Colegio de México	Con este modelo se afianzó la alianza con los grandes consorcios televisivos, principales promotores del consumismo y el individualismo. La SEP, se convirtió en la emisora, las televisoras en las transmisoras y los niños en receptores. Es el ejemplo más claro de educación bancaria:
Lucía Rivera Profesora-investigadora de la UPN-Ajusco	La epidemia "aceleró años luz el uso de las tecnologías, aprovechando para establecer relaciones con las corporaciones –Google y Facebook – para que brinden la capacitación tecnológica a los docentes.
Ángel Díaz Barriga Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM	El modelo de clases por televisión es una forma de mantener ocupados a los niños, pero no de garantizar aprendizajes esenciales que sirvan para afrontar los cambios profundos que traerá la epidemia de Covid-19.

Fuente: Hemeroteca del Estado de Puebla. Juan N. Troncoso. El Universal, Milenio, La Jornada 4 agosto 2020.

Por su parte la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) el 5 de agosto emitió un plan para el regreso a la normalidad de clases presenciales, sugiriendo a los directivos de las 196 universidades agremiadas elaborar una hoja de ruta para restablecer, en condiciones seguras, las actividades y el trabajo colaborativo presencial en aulas, laboratorios, talleres, bibliotecas y demás espacios académicos. Las medidas recomendadas abarcaban desde la limpieza habitual y desinfección de superficies de trabajo en

⁷ Enlace del DOF http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5597914&fecha=06/08/2020

las instalaciones y colocaciones de gel desinfectante, hasta la asistencia técnica de las autoridades de salud cuando sea el momento de un regreso escalonado a las actividades presenciales. Además advirtió que sería necesario brindar especial atención y apoyo a la población estudiantil en desventaja socioeconómica, porque al carecer de los medios necesarios, no le fue posible participar en las actividades de educación a distancia, e identificar y definir los cuidados que deban darse a los integrantes de la comunidad en situación de vulnerabilidad, incluso, señaló la posibilidad de convenir con el sector salud la asistencia de médicos para monitorear el estado de salud de la comunidad y asistir en los filtros sanitarios⁸.

Ese mismo día la ONU señaló que mil millones de estudiantes estaban siendo afectados por el Covid-19, provocando la mayor paralización educativa de la historia y el cierre de escuelas en más de 160 países. Que las decisiones que los gobiernos y sus socios tomaran tendrían impacto duradero en cientos de millones de jóvenes, destacó António Guterres en conferencia sobre el informe *Educación durante el Covid-19 y más allá*⁹, y que Alrededor de 100 países no habían anunciado cuándo reabrirían sus escuelas. En el documento, se instaba a hacerlo, priorizar la enseñanza en las decisiones de financiación y dirigir la ayuda a niños y jóvenes vulnerables. En ese cruce de espacios, las situaciones son diversas. Las situaciones cotidianas muestran, entre otras muchas, algunos de aquellos aspectos habituales que se producen en los primeros momentos del cierre de las escuelas: el tiempo escolar se traspasa al territorio doméstico, este se diversifica acogiendo múltiples actividades simultáneas (con los consiguientes inconvenientes de la conciliación laboral, doméstica y escolar), y se ponen de manifiesto las desigualdades sociales que la escuela intentaba nivelar. Sin embargo, este último aspecto, ya venía siendo estudiado y advertido (FERNÁNDEZ E. 2017: 56). Lo que, sin duda, se ha manifestado con mayor contundencia es un cruce entre viejas y nuevas desigualdades (JACOVKIS - TARABINI. 2021: 85-102). Es decir, a las propias de la época y de la gestión del sistema educativo español (inversiones, políticas de acceso escolar, recursos, prioridades educativas, etc.) se suman y se acentúan, tras el impacto de la covid-19, aquellas vinculadas a las posibilidades tecnológicas de acceso, los apoyos escolares, condiciones escolares (MOYANO S. 2021: 37).

En cuanto al reporte oficial de la Secretaría de Educación Pública, señaló que durante los meses de abril, mayo, junio, julio y parte de agosto del 2020 más de un millón de maestros se

⁸ <http://www.anuies.mx/>

⁹ Enlace del reporte <https://bit.ly/2PsJUio>

capacitó –mediante la plataforma Google– en el uso de herramientas digitales, y se abrieron cuentas de correo a 15 millones de alumnos para recibir contenidos digitales. Destacando que previo al reinicio de actividades en el ciclo escolar 2020-2021, se efectuaría una semana de capacitación para los docentes donde se abordaría el tratamiento socioemocional de los alumnos, luego de aplicar una encuesta a más de 100 mil niños y adolescentes que participaron en el programa *Aprende en Casa I*, donde se reveló que a mayor edad, en particular en la educación media superior, la situación cambia, se sienten más deprimidos, menos felices, que los estudiantes que cursan preescolar, primaria y secundaria¹⁰.

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) solicitó a los gobiernos federal y estatales se retomara el *Programa de Tecnologías Educativas* suscrito en 2009, el cual tenía un fideicomiso subutilizado, que se podía destinar a proveer un equipo de cómputo y conectividad a la mayor cantidad de docentes frente a grupo. Además, anunció impulsar una campaña con los maestros para que sus alumnos no abandonaran la escuela, y quienes hubieran desertado como consecuencia de la pandemia, regresaran a clases¹¹.

El 8 de agosto del 2020 se dieron a conocer parte de los estragos ocasionados por la pandemia, el subsecretario de Educación Superior, Luciano Concheiro Bórquez señaló que la educación obligatoria (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato) reportaba una deserción del 10 por ciento, en números representaban aproximadamente 3 millones de abandonos y que la educación superior había sufrido la deserción de 360 mil estudiantes (8%). Agregó que, para evitar la deserción en el nivel superior, se echaron a andar tutoriales, programas que se adelantaron al abandono y detectaron cuando un alumno no contestaba o no entregaba trabajos, haciendo un seguimiento directo del joven, además de capacitar a los docentes en pedagogías digitales, y en asegurar la conectividad y la disponibilidad tecnológica, por lo que se buscaron y se seguirían buscando acuerdos sobre paquetes de datos y dispositivos electrónicos necesarios¹².

La asociación Nacional de Escuelas Privadas (ANEP) lanzó un grito de ayuda, porque había registrado la reducción de su matrícula en 35 %, tanto en educación obligatoria como educación superior, situación que se agravaría ante la oferta de clases por televisión. Con 45 mil planteles, 485 mil trabajadores y 5 millones 500 mil estudiantes, podían suspender sus

¹⁰ Fuente: Hemeroteca del Estado de Puebla. Juan N. Troncoso. Sol de México, La Jornada, El universal.

¹¹ <https://snte.org.mx/>

¹² Fuente: Hemeroteca del Estado de Puebla. Juan N. Troncoso. La Jornada.

servicios en un 30 por ciento, por lo menos en el ciclo escolar 2020-2021, ante la migración de alumnos a escuelas oficiales¹³.

Por parte del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), se reportó que 150 mil niños y adolescentes no tendrían acceso a las clases por televisión en el ciclo 2020-2021, por carecer de señal en sus comunidades, televisores o incluso electricidad, los otros 150 mil estudiantes que componen la matrícula de sus escuelas rurales si tendrían acceso al programa *Aprende en Casa II*, al tener cobertura educativa en las poco más de 32 mil comunidades alejadas y de alta y muy alta marginación. De cualquier manera, se aseguró que todos los alumnos del CONAFE serían atendidos por medio de cuadernillos (700 mil ya repartidos), libros de texto y otros materiales didácticos diseñados por el consejo, además, se detalló que a los 32 mil líderes educativos comunitarios se les dotaría de telefonía celular con datos, así como cuentas de Google Classroom¹⁴.

Es necesario valorar que ha existido un sobreesfuerzo de miles de docentes para incorporar otras posibilidades, en este caso tecnológicas. No olvidemos, también, que ese uso ha sido desigual. Mientras muchas escuelas privadas «continuaron sus actividades online, programaron evaluaciones y dispositivos para la promoción y consiguieron una relativa contención de su alumnado», no podemos ni debemos olvidar que muchos otros alumnos «perdieron comunicación con sus maestros, excepto cuando muchos de estos esforzadamente los siguieron contactando por medios caseros» (PUIGGRÓS A. 2020: 35).

El 14 de agosto del 2020, la SEP informó que el ciclo escolar 2020-2021 arrancaría con 15 días de actividades de reforzamiento y repetición de contenidos del programa *Aprende en Casa I*, para que el 14 de septiembre iniciara el proceso de enseñanza con los contenidos propios del año en curso. Que las clases del programa *Aprende en casa II*, estaban siendo elaboradas por docentes y especialistas, con una duración de 30 minutos y que sus contenidos estaban basados en los libros de texto gratuito.

Tres días después la SEP precisó que además de las cuatro cadenas televisivas privadas, se sumaron otras que tenían señal de paga, otras a nivel local, además de las estaciones que conformaban la Red de Radio y Televisión Educativas y Culturales, esperando llegar a 30

¹³ <https://politica.expansion.mx/mexico/2020/08/10/el-covid-19-pone-en-riesgo-a-1-de-cada-4-escuelas-privadas>.

¹⁴ <https://www.gob.mx/conafe/documentos/rueda-de-prensa-conferencias-educacion>.

millones 466 mil estudiantes en todo el país: preescolar 4 millones 780 mil 787; primaria 13 millones 972 mil 269; secundaria 6 millones 473 mil 608; y bachillerato 5 millones 239 mil 675. También se dijo que *Aprende en casa II*, llegó para quedarse aún cuando se regresara a clases presenciales, y deslizó el anuncio que para el ciclo escolar 2020-2021 no se otorgarían plazas definitivas para los docentes, porque todos los contratos serían con carácter temporal¹⁵.

La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), con 3 mil 300 universidades afiliadas (70 % del total del país) y 1 millón 500 mil estudiantes, señaló una reducción de su matrícula del 30 por ciento para el ciclo escolar 2020-2021. Además, en el cierre del ciclo 2019-2020 las universidades particulares ya habían reportado deserción del 10%, casi todos por la situación económica. El Instituto Politécnico Nacional el 18 de agosto señaló que había identificado durante el periodo 2020-2 a varios grupos de estudiantes y docentes que no pudieron realizar sus actividades académicas de manera virtual, en consecuencia por medio de la *Fundación Politécnico* para evitar rezagos e inequidades darían en comodato 3 mil 500 laptops (2,500 a los alumnos y 1,000 a los maestros), los equipos estarían dotados con internet para facilitar el trabajo desde sus hogares, siendo esta la primera etapa, porque no se descartaba que más adelante se incrementaría el número de computadoras, además se habilitarían distintas sedes con centros de cómputo para darle el servicio a la comunidad politécnica, teniendo en consideración que la población estudiantil era de 180 mil y 17 mil docentes¹⁶.

El 19 de agosto, luego de que circulara en redes sociales una liga para consultar los libros de texto gratuito del ciclo 2020-2021, miles de directores y maestros frente a grupo de todo el país solicitaron los contenidos temáticos que se transmitirían por televisión del programa de *Aprende en casa II*, para poder empezar a elaborar la planeación didáctica, hasta ese momento dijeron no saber qué contenidos se eligieron y cómo se presentarían, enfatizando que prácticamente los conocerían al mismo tiempo que los alumnos. En cuanto a los libros de texto una vez que fueron revisados advirtieron que eran los mismos del ciclo 2020-2021, destacando que sólo había nuevos contenidos en los materiales de las asignaturas de *Vida Saludable* y de *Formación Cívica y Ética* para primero y segundo de primaria.

Concerniente a las clases por televisión manifestaron que serían una herramienta más que serviría de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, y que, para garantizar mejores

¹⁵ Fuente: Hemeroteca del Estado de Puebla. Juan N. Troncoso. El Universal, Milenio.

¹⁶ Fuente: Hemeroteca del Estado de Puebla. Juan N. Troncoso. El Universal.

resultados, cada escuela debía diseñar estrategias para contactar a padres y alumnos, para conocer en qué condiciones estaban, teniendo como premisas lo siguiente: si tenían acceso a Internet; si contaban con computadora u otros equipos tecnológicos; si tenían televisión; si había más de un alumno en casa.

Faltando 4 días para el inicio del ciclo escolar 2020-2021, maestros y padres de familia se preguntaban si habría las condiciones favorables para llevar a efecto el programa *Aprende en Casa II*, se dio a conocer que la falta de conectividad, computadoras y capacitación en el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC), ponían en riesgo los aprendizajes esperados, la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública¹⁷, sección México, dio a conocer los resultados de una encuesta a maestros latinoamericanos sobre su actividad docente no presencial, a distancia o en línea, que a continuación se detalla en el cuadro 4:

Cuadro 4. Reporte de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, sección México

Principales problemas que enfrentaron para cumplir su actividad docente no presencial, a distancia o en línea durante los meses de marzo, abril, mayo, junio y julio del 2020	
PROBLEMÁTICA	%
Sin conexión de internet alámbrica en casa	32.0
Sin conexión de Internet inalámbrica en casa	48.5
Con señal que va de regular a mala	55.3
Con carencia de instrucción en recursos tecnológicos	32.0
Usaron WhatsApp o mensajes de texto	76.0
Se auxiliaron del correo electrónico	67.8
Hicieron llamadas telefónicas para estar en contacto con los padres	30.0
Sin contactar a todos los alumnos de sus salones y/o clases	69.5
No establecieron comunicación con muy pocos o de plano con ninguno	89.9
Exceso de trabajo de administración escolar para el ciclo escolar 2020-2021 como: 1.- Enlistar las <i>apps</i> y/o plataformas que usarían para brindar el servicio educativo 2.- Especificar cómo las usaron y usarán 3.- Por cuál darían sus clases virtuales 4.- Por cuál mandarían tareas y calificarlas 5.- Elaborar instrumentos de evaluación 6.- Elaborar instrumentos de comunicación con los padres 7.- Aplicar encuestas a los padres sobre el acceso a esas plataformas 8.- Entregar guías de trabajo físicamente a los padres 9.- planeaciones acordes con los aprendizajes esperados para las tres primeras semana del ciclo escolar 10.- proyecto dirigido a padres en el que se informe cómo van a trabajar y las opciones	100

Fuente: <https://odiseo.com.mx/bitacora-educativa/seccion-mexicana-de-la-coalicion-trinacional-en-defensa-de-la-educacion-publica>

Por su parte más de 700 investigadores, especialistas y docentes solicitaron dialogar con las autoridades de la SEP, para saber cómo se estaban elaborado las clases televisivas del programa *Aprende en Casa II*, cuál era orientación didáctica y pedagógica que se dará a los

¹⁷ <https://odiseo.com.mx/bitacora-educativa/seccion-mexicana-de-la-coalicion-trinacional-en-defensa-de-la-educacion-publica/>

contenidos por medio de la televisión, ofreciendo abrir alternativas tomando en cuenta la creatividad y el conocimiento pedagógico y didáctico que tenían los profesores en México, advirtiendo que la televisión produce espectadores, más no aprendizajes, por lo que debemos advertir en torno a «que no todos los movimientos que aparecen como innovadores son en realidad nuevos, pues muchos de los que se presentan como tales no son más que modificaciones o supervivencias de situaciones pasadas» (LUZURIAGA L. 1967: 15).

La SEP emitió una guía con orientaciones para apoyar al estudio en casa de los estudiantes, desde preescolar hasta secundaria, y que periódicamente con oportunidad se entregarían a docentes y directivos documentos con la programación de *Aprende en casa II*, con los aprendizajes esperados, los programas de televisión que correspondían, canales y horarios de transmisión, advirtiendo que adonde llegara la señal de televisión no debían aplicarse dos estrategias distintas de formación para los alumnos, la que se transmite por televisión y la que desarrolle el docente con su grupo o asignatura.

El viernes 21 de agosto durante el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), se afinó la estrategia para garantizar que abarcarían a casi todo el país con la transmisión por televisión, Internet, emisiones de radio y la entrega de cuadernillos mediante el Consejo Nacional de Fomento Educativo, y que los libros de texto gratuito de Vida saludable y Civismo y Ética se entregarían después del inicio formal del nuevo año lectivo. También comunicó la creación del *Centro de Apoyo Pedagógico a Distancia* que contaría con 160 líneas telefónicas operando de lunes a viernes de las 08:00 a las 20:00 horas, atendidas por maestros que brindarían asesoría pedagógica a padres de familia y alumnos de preescolar, primaria y secundaria. El subsecretario de Educación Básica, Marco Bucio Mújica, explicó que habría tres modalidades de clases por televisión: 1) maestro explicando mediante recursos audiovisuales; 2) educador conversando con un aprendiz, y 3) docente y especialista en diálogo sobre temas sustantivos¹⁸.

Los maestros de diversas regiones y estados del país el sábado 22 de agosto del 2020, señalaron que en muchas escuelas, por carencias o por decisión de padres y maestros, además de las clases por televisión, optaron por distintas alternativas, desde la creación de páginas electrónicas y la generación de clases en vivo para que cada alumno pudiera ingresar con su maestro de acuerdo con su grupo y horario, a fin de mantener el contacto docente-estudiante,

¹⁸ <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/consejo-nacional-de-autoridades-educativas-capitulo-educacion-superior-conaedu-ems?state=published>

hasta la entrega de guías en escuelas como es el caso de la región mixteca oaxaqueña, donde hay muy mala recepción de la señal de televisión e Internet (80 por ciento de los alumnos no cuentan con estos servicios), lo que hace inviable seguir la programación propuesta por la SEP. Para ello se hablaría con padres de familia para crear comités por cada grupo, y cada 15 días se entregarían guías a los alumnos de la comunidad, también se dijo que generarían sus propios contenidos y difundirlos en páginas de Facebook y en WhatsApp.

Esteban Moctezuma Barragán, secretario de Educación Pública, anunció el domingo 23 de agosto, que el programa *Aprende en Casa II*, no discriminaría a los distintos grupos étnicos del país, y que para ello se realizaban más de 100 emisiones televisivas bilingües, en al menos 24 de 68 lenguas maternas, para más de 1.2 millones de alumnos de educación indígena, atendidos en 22 mil escuelas, tendrían acceso a materiales en lenguas originarias, además de entregar 270 mil libros de texto gratuito en lenguas indígenas, y se distribuirán más de 4 millones de libros plurilingües en todo el sistema educativo nacional¹⁹.

Lunes 24 de agosto, el ciclo escolar 2020-2021 fue inaugurado oficialmente con una ceremonia desarrollada en Palacio Nacional, el presidente de la República, Andrés Manuel López Obrador agradeció a los padres de familia y a los maestros su ayuda para hacer posible el reinicio de las clases con el sistema de educación a través de la radio, la televisión y del Internet, señalando que sería un esfuerzo conjunto de los sectores público, privado y social, todos por la educación de México, nuestro país, por los intereses generales del pueblo y de la nación. A pesar de la pandemia, del dolor y el sufrimiento causado, que desgraciadamente sigue y seguirá causando, estamos erguidos, estamos de pie, enfatizó²⁰.

Las fallas durante cuatro horas a nivel mundial de aplicaciones como Zoom, con la que muchas escuelas públicas y particulares preveían iniciar sus clases en línea, complicaron el primer día de clases que tuvo muchos contratiempos. Cientos de padres de familia denunciaron en redes sociales dificultades para sintonizar los contenidos por nivel y grado escolar del programa *Aprende en casa II*. En las regiones del Pacífico y Noroeste docentes denunciaron que la parrilla de contenidos no se ajustó al uso horario, comenzaron las clases 5:30 de la mañana. También hubo quejas de padres de familia de diversos estados porque los contenidos emitidos de 7:30 hasta las 23:30 horas correspondían al periodo de reforzamiento que se extendería tres semanas, por lo que fueron los mismos que se transmitieron en el primer

¹⁹ Fuente: Hemeroteca del Estado de Puebla. Juan N. Troncoso. El Universal, La Jornada.

²⁰ Fuente: Hemeroteca del Estado de Puebla. Juan N. Troncoso. La Jornada.

programa de *Aprende en casa I*. Para maestros de educación especial, había sido muy frustrante el regreso a clases, no sólo por los escasos contenidos para este subsistema, sino porque su impartición debe ser cien por ciento presencial.

La realidad de los docentes ante las clases virtuales

Como pudimos observar la crisis provocada por la pandemia del Covid-19, tomó desprevenida a la totalidad de naciones del planeta, los sistemas educativos no estaban preparados para pasar de las clases presenciales a las clases virtuales, literalmente de la noche a la mañana, así como quedaron al descubierto las fallas de los sistemas de salud para poder atender a millones de contagiados (192 millones 623 mil 328) y evitar la muerte de 4 millones 136 mil 823, cifra perteneciente a la primera quincena de julio del 2021²¹. En el rubro de la educación las debilidades también quedaron expuestas y a diferencia del sector salud muchas de ellas no se podían remediar con la simple compra de equipos, insumos, o la impartición de cursos a gran escala o el asesoramiento de empresas dedicadas al combate de las crisis. La educación es una actividad que durante milenios se ha desarrollado de manera presencial, los métodos y técnicas pedagógicas y didácticas se fueron adaptando conforme las sociedades y sistemas económicos han evolucionado. Erróneamente se había pensado que conforme las computadoras habían aparecido y conquistado al mundo, los sistemas educativos las estaban utilizando plenamente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Y aunque desde hace muchos años en México ya se utilizaba la educación a distancia por medio de la *Telesecundaria* (17 agosto 1965 se anunció su creación), donde particularmente la infraestructura televisiva y la red satelital permitía a los jóvenes de zonas rurales y urbanas marginadas concluir su educación básica. El proyecto estaba abocado a resolver la carencia de escuelas y maestros en gran parte de las zonas rurales del país, así como la necesidad de ofrecer una alternativa a la demanda educativa en las regiones sobrepobladas. De acuerdo con las previsiones del secretario de educación Jaime Torres Bodet, 410 estaciones de radio donarían tiempo para ser escuchadas por más de 30 millones de personas, y 23 televisoras brindarían un servicio que abarcaría alrededor de 700 mil hogares²².

Debemos precisar en torno a pensar la novedad ante una crisis, lo nuevo, como algo fundante, ya que «una crisis se convierte en un desastre solo cuando

²¹ <https://news.google.com/covid19/map?hl=es-419&gl=US&ceid=US%3Aes-419>

²² <http://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/educativo/telesecundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>

respondemos a ella con juicios preestablecidos». Es decir, que «preparar a la infancia para un nuevo mundo solo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo» (ARENDR H. 1989: 8).

En la actualidad en las telesecundarias de México las clases son transmitidas vía televisiva, los programas son grabados por docentes expertos de la asignatura con duración de 15 a 20 minutos, pero los estudiantes asisten a la escuela y son vigilados por un maestro, que se encarga de que todos estén atentos observando las clases, y después supervisa que utilicen sus libros de texto para realizar las actividades y ejercicios sugeridos, así mismo los docentes tienen sus propios libros-guía por asignatura. En México existen 18 mil 741 escuelas telesecundarias, con 72 mil 184 docentes, que atienden a 1 millón 379 mil 920 estudiantes, lo que representa el 54.3% de escuelas, y el 23.5 % de estudiantes del nivel de secundarias de escuelas públicas²³. En el cuadro 5 observamos que en México, hay 2 millones 47 mil 998 docentes para atender a 35 millones 539 mil 984 estudiantes de todos los niveles, lo que implicaría una labor titánica capacitarlos en el uso de las TIC y TAC, teniendo como reto que al mismo tiempo que los profesores emigraban del modelo de clases presenciales a las clases a distancia y virtuales, se veían saturados por el exceso de trabajo de administración escolar que también realizaban con sobrecargas de hasta 6 horas más de su labor frente a grupo, en las temporadas que deben evaluar y entregar reportes a las autoridades educativas.

Cuadro 5. Estadística del ciclo escolar 2018-2019 en México

CIFRAS DEL CICLO ESCOLAR 2018-2019 EN MÉXICO				
Nivel Escolar	Escuelas	Estudiantes		Docentes
		Mujeres	Hombres	
Preescolar	90,446	2,370,790	2,409,997	236,509
Primaria	96,508	6,865,210	7,107,059	572,104
Secundaria	39,967	3,200,975	3,272,333	406,084
Bachillerato	21,010	2,660,635	2,579,040	418,893
Bachillerato no escolarizado		192,529	176,016	
Superior	5,535	1,980,888	1,962,656	414,408
Superior no escolarizado		417,747	344,109	
TOTALES	253,446	17,688,774	17,851,210	2,047,998

Fuente: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales.pdf>.

²³https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf

Aspectos críticos de la migración a clases a distancia o virtuales

Los docentes mexicanos hasta marzo del 2020 utilizaban las computadoras, tabletas y teléfonos smart de una manera limitada, les servían para elaborar sus reportes escolares, hacer gráficas, proyectar videos, audios, fotografías en clases presenciales, comunicarse enviando mensajes de texto, entre otros ejemplos; siendo muy raro el caso de auto-video-grabarse para impartir una clase de manera virtual, o para elaborar diapositivas didácticas, mucho menos para impartir cursos, conferencias, diálogos circulares con sus alumnos o compañeros de profesión mediante el uso de las plataformas que ya existían en las redes sociales, pero que ante las clases presenciales poco se conocían y mucho menos se aplicaban para el proceso enseñanza aprendizaje. Podría afirmarse que las universidades privadas y las más grandes del sector público ya habían desarrollado sus propias plataformas, sobre todo para impartir licenciaturas y posgrados a distancia, pero también debemos señalar que son utilizadas más para el proceso de control administrativo escolar, porque para las clases virtuales se empleaban las más comunes del mercado cibernético como Zoom, Google Meet, Google Drive. Como se pudo apreciar, el cierre de las escuelas y las soluciones alternativas a la «presencialidad» han acentuado una tendencia que venía de antes: «en vez de poner en discusión los sentidos y fines del sistema escolar en el mundo contemporáneo [...] discutimos acerca de los medios» (TENTI E. 2020: 71).

En México como en la mayor parte de naciones del planeta, los docentes en funciones son nacidos antes del siglo XXI, tomando en consideración que para ser contratados por escuelas oficiales y particulares deben contar con un título universitario y para obtenerlo se deben cursar estudios de preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y licenciatura (20 años aproximadamente), por lo tanto, será hasta el 2022 o 2023 cuando se pueda contar con la primera generación de docentes egresados de escuelas normalistas o universidades, siempre y cuando aprueben el examen de ingreso al Sistema Educativo Nacional²⁴, que el gobierno federal tiene implementado por medio del Servicio Profesional Docente. Esa es una de las razones por las que el mayor número de profesores son mayores de 30 años, es decir no son nativos de la era digital. Otro de los problemas que se tienen es la utilización de equipos de computación obsoletos, una buena parte de docentes poseen computadoras de más de 6 años

²⁴ <https://www.servicioprofesionaldocente.net/>

de compra-uso, y que poco más del 51% de la población en México utilizan la computadora como herramienta de apoyo escolar, como según se aprecia en el cuadro 6²⁵.

Cuadro 6. Indicadores Disponibilidad y uso de TIC en México

Indicadores sobre Disponibilidad y Uso de TIC	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Hogares con computadora como proporción del total de hogares	44.9	45.6	45.4	44.9	44.3	44.2
Hogares con conexión a Internet como proporción del total de hogares	39.2	47.0	50.9	52.9	56.4	60.6
Hogares con televisión como proporción del total de hogares	93.5	93.1	93.2	92.9	92.5	91.6
Hogares con televisión de paga como proporción del total de hogares	43.7	52.1	49.5	47.3	45.9	42.8
Usuarios de computadora como proporción de la población de seis años o más de edad	51.3	47.0	45.3	45.0	43.0	38.0
Usuarios de Internet como proporción de la población de seis años o más de edad	57.4	59.5	63.9	65.8	70.1	72.0
Usuarios de computadora que la usan como herramienta de apoyo escolar como proporción del total de usuarios de computadora	51.3	52.2	46.8	46.7	44.6	51.3
Usuarios de Internet que han realizado transacciones vía Internet como proporción del total de usuarios de Internet	12.8	14.7	20.4	23.7	27.2	32.7
Usuarios de Internet que acceden desde fuera del hogar como proporción del total de usuarios de Internet	29.1	20.5	16.7	13.4	10.7	6.1
Usuarios de radio como proporción de la población de seis años o más de edad	NA	NA	NA	NA	NA	35.1
Usuarios de televisión abierta como proporción de la población de seis años o más de edad	NA	NA	NA	NA	NA	61.2

Fuente: <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/>

Otro problema que tuvieron que enfrentar los docentes y los estudiantes fue la carencia de equipos de cómputo, pues solo el 38 por ciento de la población de más de 6 años la usan, además el 40 por ciento carece de servicio de internet en sus hogares, enfatizando que hay muchas familias que tienen internet para conectarse por medio de los teléfonos smart, o para el servicio de televisión por cable, y que por lo tanto no tienen laptops o computadora de escritorio.

¿Cómo construir presencialidad en una clase virtual o cómo evitar la soledad de las clases en línea?

Ante la disyuntiva y requerimiento de transitar de clases presenciales a clases virtuales, fue necesario tener un marco legal en el cual sustentar el trabajo docente y de los estudiantes su derecho a recibir educación por medio del uso de las plataformas digitales, según la ONU

²⁵ INEGI De 2015-2020: Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de TIC en Hogares, ENDUTIH.

desde el 2015 el acceso a internet es constitutivo de los sujetos del siglo XXI, se ha constituido como un derecho básico y un derecho humano²⁶. Fue necesario entonces conocer la opinión directa de los docentes que laboraron en distintas zonas del estado de Puebla durante el periodo abril-julio del 2020, cuando se implementó el programa *Aprende en casa I*. Ante la imposibilidad de hacerlo con todos los niveles escolares por razones de tiempo, recursos humanos y materiales, se elaboró un cuestionario de cinco preguntas y se aplicó en la última semana de julio a 100 docentes de bachilleratos generales y bachilleratos tecnológicos, adscritos a turnos matutinos y vespertinos que en ese momento estaban agrupados en las siguientes expresiones sindicales: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación Sección 23 y 51; Sindicato Estatal de Trabajadores de la Educación de Puebla (SETEP); y Sindicato de Trabajadores del Colegio de Bachilleres de Puebla (SITRACOBP). Todas las preguntas fueron abiertas, con la finalidad de conocer argumentos y planteamientos ante el conflicto pedagógico que el confinamiento obligaba a trabajar desde los hogares de maestros y estudiantes, el cuestionario se aplicó utilizando la plataforma del whatsapp. Véase el cuadro 7.

Cuadro 7. Cuestionario para docentes de Bachillerato del Estado de Puebla

Cuestionario para Docentes de Bachillerato del Estado de Puebla	
1	Explica cómo te afectó la pandemia del Covid-19 en tu desempeño profesional como docente, considerando las diversas problemáticas que enfrentaste en el periodo marzo-julio del 2020
2	¿Cómo diseñaste tus planeaciones didácticas, explicando las diferencias entre clases presenciales con las clases en línea?
3	¿Cómo te gustaría que las autoridades educativas te dieran profesionalización docente, para enfrentar las futuras problemáticas de la enseñanza-aprendizaje que trajo consigo el confinamiento y que seguramente se prolongará por varios meses más la impartición de clases en línea?
4	Con relación al tránsito de la labor docente de clases presenciales a clases en línea que realizaste, ¿explica cuáles fueron los obstáculos que enfrentaste y cuáles pudiste resolver?
5	Considerando los retos que la pandemia de la Covid-19, nos impuso como profesionales de la educación ¿Explica qué certeza tuviste de conocer las necesidades de los estudiantes, interactuar con ellos y evaluar con objetividad su desempeño durante el confinamiento?

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario se aplicó a 50 maestras y 50 maestros pertenecientes a las 19 Coordinaciones Regionales de Desarrollo Educativo (CORDES) del Estado de Puebla; 75

²⁶ <https://igf2015.sched.com/type/internet+and+human+rights>

docentes laboraban en el turno matutino y 25 en el turno vespertino; 50 docentes laboraban en Bachilleratos Generales, 25 en Colegio de Bachilleres y 25 en Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS).

En las respuestas de la primera pregunta (*Explica cómo te afectó la pandemia del Covid-19 en tu desempeño profesional como docente, considerando las diversas problemáticas que enfrentaste en el periodo marzo-julio del 2020*), pusieron de manifiesto que uno de los mayores problemas que enfrentaron los docentes fue la falta de internet en gran parte de las poblaciones donde se ubican las escuelas y en mayor medida en las comunidades donde habitan los estudiantes en un 60 por ciento de los casos; en lo que se refiere a fallas en la señal del internet fue un 70 por ciento, sobre todo en lentitud y constante intermitencia. El 20 por ciento señaló que también el servicio de energía eléctrica fue irregular debido sobre todo a las condiciones climáticas (lluvias y vientos); La carencia de computadoras o teléfonos smart de los estudiantes se ubicó en un 45 por ciento, así como en 50 por ciento los que no tienen internet en casa. El 20 por ciento de los docentes tuvieron que contratar un servicio de internet con mayor capacidad, así como endeudarse comprando un nuevo equipo de cómputo, el 30 por ciento reconoció tener serias deficiencias en el manejo de la paquetería de las computadoras y el 50 por ciento en la utilización de las plataformas digitales, como se aprecia en el cuadro 8. En general los docentes opinaron que las deficiencias del sector educativo salieron a flote, las mismas que las autoridades se negaban a aceptar, así como las del propio sector magisterial que de alguna manera permaneció en un estado de confort ante los requerimientos de los estudiantes y de los padres de familia, quienes enfrascados en resolver sus problemas económicos y personales dejaron a la deriva los síntomas socioemocionales de sus hijos, y que ahora se han magnificado con el aislamiento y confinamiento provocado por la pandemia.

En este contexto, las escuelas públicas han tenido condiciones más adversas que las privadas a la hora de dar respuestas pedagógicas, dada la desigualdad socioeconómica y la consecuente diferencia en la disponibilidad de recursos, condiciones y herramientas digitales por parte de las familias que asisten a unas y a otras, respectivamente. Este es un serio problema debido al peligro subyacente de que se confundan las causas de la desigualdad educativa y, en lugar de tener en cuenta las condiciones socioeconómicas diferenciales entre la población y la disparidad de recursos en las escuelas, se considere que esencialmente la enseñanza privada es mejor que la pública. A esta problemática se le suma que tanto en la

opinión pública como en la misma base docente, se ha instituido la idea respecto a que «las nuevas tecnologías en las aulas no tiene vuelta atrás» y que «han llegado para quedarse». Entonces, cabe la pregunta, ¿qué políticas educativas de Estado habrá que implementar para sortear el problema de la desigualdad y la brecha digital? La respuesta parece obvia, en tanto queda clara la necesidad de incorporar cada vez más las nuevas tecnologías a la cotidianidad escolar en condiciones igualitarias (DUHALDE M. 2021: 62).

Algunos docentes argumentaron que es apasionante todo lo que conlleva la planeación de clases en línea, que es increíble el avance en la creación de los recursos tecnológicos que existen para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje, que el Covid-19 de alguna manera es verdugo, pero al mismo tiempo promueve los cambios que han llegado para quedarse, que serán muy lentos porque hay que romper inercias sociales, económicas y pedagógicas y que muy posiblemente por el 2050 la sociedad en su conjunto se habrá transformado, pero mientras tanto las clases presenciales son esenciales si queremos esa transformación, sin olvidar que los procesos didácticos siempre serán más enriquecedores trabajando directamente docentes y estudiantes o alumnos con alumnos, debemos recordar que «aquello que nos acerca no es la presencia física, sino una producción que involucra al sujeto y a su subjetividad» (ZELMANOVICH P. 2019: 185). A continuación, veamos las respuestas (*seleccionadas por el autor para representar buena parte de la problemática que solventaron los docentes durante la crisis del periodo mayo-junio-julio del 2020*) de cuatro profesores a la pregunta 1. Señalando que en total las 20 respuestas que se presentarán (cuatro por cada pregunta), pertenecen a 20 distintos maestros (10 mujeres y 10 hombres).

Profesora 1.- En lo personal esta pandemia ha sido todo un reto, si bien trabajaba en mis clases con el uso de las TIC, no se comparó con todo lo que he tenido que aprender durante esta modalidad en línea. Tuve que buscar las formas de emplear actividades lúdicas para no aburrir a mis alumnos que permanecieron tanto tiempo sentados. Las autoridades educativas y sindicales no se preocupan por capacitarnos de manera general, ya que la SEP solo exige y no capacita. Por otra parte, la falta de información oportuna por parte de las autoridades, provocó mucha incertidumbre con el regreso a clases presenciales, por lo menos en un principio, a finales de julio del 2020 ya se estaba perfilando la información. En cuanto a horarios laborales, se me triplicó el trabajo, y el administrativo no bajó, pero todo lo que

conllevo la planeación de clases en línea fue increíble, ya que en mi escuela también grabamos videos para los alumnos que no tomaban clases síncronas pudieran consultar más tarde las clases. El mayor problema que tuve fue la conexión a la red de internet porque a veces se interrumpió por cuestiones de clima o fallas en el sistema, así como lograr que los estudiantes se conectarán, por tal motivo tuve un elevado índice de ausentismo (en ocasiones me sentí sólo explicando la clase) y bajo aprovechamiento.

Profesor 1.- En el manejo de las TIC, la pandemia me tomó desprevenido, debido al cambio de clases presenciales a clases a distancia, de inicio fue complicada la adaptación del salón de clases por medio de un grupo de whatsapp, donde hubo muchas restricciones. El desarrollo lento del proceso de cambio de clases presenciales a las clases virtuales me provocó estrés ante el poco avance en la explicación de los temas. En cuanto a la computadora como herramienta principal, también fue un problema, principalmente por falta de conocimientos y práctica en su manejo, aunado a que poseo un equipo elegido en primer lugar por su bajo costo y capacidad mínima, reconozco: no soy tan bueno con los programas de mi laptop, durante algunos años los he utilizado de manera rudimentaria y empírica. En conexión a internet, tuve que contratar los servicios de un proveedor local, con la más baja capacidad funcional para no elevar costos, con muchas fallas por las condiciones de la sierra norte donde vivo y aumentados los problemas por las interrupciones en la energía eléctrica. Algo que me gustaría resaltar es que esta pandemia nos invitó a cambiar nuestras prácticas docentes y a desarrollar nuevas competencias para favorecer el aprendizaje a distancia.

Profesora 2.- La pandemia nos confirmó a todo color lo que ya sabíamos en cuánto a las deficiencias de educación, pero que las autoridades se negaban a aceptar. Como docente mi desempeño se vio muy afectado porque las clases a distancia no favorecieron al ambiente de aprendizaje, ya que en la educación media superior se trabaja con contenidos temáticos y también con emociones (una buena parte de los estudiantes de primer grado estaban en la etapa adolescente). Agreguemos que la matrícula de la escuela estaba compuesta de alumnos de comunidades alejadas de la cabecera municipal, por ello no cuentan con señal de teléfono, menos internet y en algunos casos ni teléfono celular, lo cual limita aún más el trabajo docente, ya que para esta modalidad se debe tener internet de velocidad regular y eso en este municipio es muy complicado, además de que se satura el servicio en horas pico. En mi caso tuve que contratar un servicio con mayor capacidad, mis gastos aumentaron y el rendimiento del internet no fue el adecuado, no fue posible trabajar así, justo por ello me tuve que desvelar y

me estresé mucho, lo cual me ocasionó problemas de salud, las autoridades solo exigieron y no empatizaron con los docentes. En el transcurso de las semanas muchas veces me pregunté *¿todo lo que preparo para impartir las 5 materias que imparto es visto por los alumnos, cómo lo puedo comprobar si no se conectan, cómo lo puedo comprobar si no les observé el rostro?* También compre una nueva computadora, estaba obligada para poder planear mis clases y conectarme con mis alumnos.

Profesor 2.- Mi desempeño profesional se obstaculizó porque desafortunadamente en la comunidad donde estoy no existe esa responsabilidad por parte de los papás para cuidar que sus hijos se conectaran a las clases en línea y de los alumnos el compromiso para estudiar y cumplir con seriedad sus deberes escolares, más del 50% de mis estudiantes faltaron a clases con el pretexto de irse a trabajar (situación que no pudieron demostrar con documentos o con el aval de sus tutores). Traté de contactar a los padres de familia por vía telefónica y al principio respondieron las llamadas, pero con el transcurso de las semanas argumentaron no tener tiempo para escucharme, algunos de ellos me dijeron que a mí me correspondía educar a sus hijos, que el gobierno para eso me pagaba. Otro sector de los alumnos fue el que por situación económica no cuentan con internet en casa o con una computadora para cada miembro que estaba en clases al mismo tiempo. Considero en lo personal que adquirí de manera obligada nuevas competencias en el uso de las plataformas digitales, situación que no pude comprobar a plenitud ante la baja asistencia a clases de los estudiantes, tal vez pueda mejorar si el próximo ciclo escolar vuelve a ser con clases virtuales, aunque en lo personal prefiero el modelo presencial, porque siempre es necesario mirar el rostro de los estudiantes, comprobar que están comprendiendo, que intercambien modos de aprendizaje entre los estudiantes, que se polemice con los nuevos conocimientos.

Cuadro 8. Indicadores de la pregunta 1

1.- Explica cómo te afectó la pandemia del Covid-19 en tu desempeño profesional como docente, considerando las diversas problemáticas que enfrentaste en el periodo marzo-julio del 2020	
PROBLEMÁTICA DE LOS DOCENTES	
Contratar internet de mayor capacidad	20 %
Cambiar computadoras obsoletas	20 %
Manejo deficiente de la paquetería de la computadora	30 %
Manejo deficiente de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)	50 %
Desarrollo lento de clases por problemas de conectividad	30 %
Falta de información oficial oportuna	20 %
Horarios laborales sean duplicado o triplicado	90 %
Estrés les ha ocasionado problemas de salud	30 %
Han modificado horas de descanso o sueño	25 %
Tener todos los medios para desempeñar su trabajo	10 %

Las clases en línea no favorecen un ambiente de aprendizaje	70 %
Emplea actividades lúdicas que evite el aburrimiento y cansancio de los alumnos	8 %
Han cambiado sus prácticas docentes	30 %
Han desarrollado nuevas competencias	40 %
Grabaron videos para los alumnos que no toman clases sincronicas	7 %
Han armado grupos de whatsapp para realizar su labor docente	70 %
Han trabajado con contenidos y emociones	10 %
Se han actualizado mediante cursos o talleres en línea a través de webinars	15 %
PROBLEMÁTICA DE LOS ESTUDIANTES	
Alumnos sin computadora o teléfono	40 %
Alumnos sin internet	60 %
Fallas de internet de los alumnos	70 %
Alumnos abandonan las clases en línea, para trabajar o realizar otras actividades	55 %
Alumnos se conectan a las clases en vivo	45 %
Falta de interés de alumnos durante las clases en línea	35 %
Disponibilidad de los padres de familia para apoyar a sus hijos	25 %
FALLAS GENERALES	
Fallas de servicio de internet	70 %
Poblaciones y comunidades sin internet	60 %
Falla de energía eléctrica	20 %

Fuente: Elaboración propia.

En las respuestas de la segunda pregunta (*¿cómo diseñaste tus planeaciones didácticas, explicando las diferencias entre clases presenciales con las clases en línea?*) hicieron evidente que los docentes poblanos de bachilleratos generales y tecnológicos, no tan sólo estaban desprevenidos con la migración de clases presenciales a clases por línea, al seguir mostrando carencias en lo que se refiere a la planeación didáctica, sus argumentos fueron poco convincentes al carecer de precisiones, al no detallar estrategias y técnicas para alcanzar los aprendizajes esperados. Denotaron que ni de manera presencial sus planeaciones didácticas son apegadas a una metodología.

Los docentes entrevistados señalaron que fue más laborioso el trabajo para preparar sus clases porque sentían que estaban expuestos al escrutinio de las autoridades educativas, porque al tener que rendir reportes semanales o quincenales de las clases virtuales impartidas, de los trabajos y tareas para los alumnos, y sobre todo de los materiales que debían estar en las plataformas digitales para la consulta tanto de los alumnos, padres de familia y autoridades educativas, los exponía socialmente, además de someterse a la videograbación por parte de los alumnos, problema que se “viralizó” cuando se publicaron en las redes sociales como algunos mentores ofendían con apodos, majaderías, gritos y malos tratos a sus estudiantes. Otros docentes inclusive se quedaron dormidos durante las intervenciones de los alumnos, también hubo aquellos que estaban medio vestidos y al ponerse de pie

mostraron sobre todo la ausencia del pantalón. Hubo también situaciones desafortunadas como ruidos extraños, aparición de familiares de manera intempestiva entre otros detalles, todo esto derivado de la invasión de la privacidad tanto de los hogares de los maestros como de los estudiantes. Al observar el cuadro 9, nos percatamos que la planeación didáctica para las clases virtuales solo presentó ligeros chispazos, que las autoridades educativas se dieron vuelo exigiendo a los docentes reportes semanales y quincenales, pero que en realidad no revisaban con la finalidad de retroalimentar y orientar el trabajo docente, tal parece que sus requerimientos fueron más para aparentar que el sistema educativo estatal avanzaba bien.

Evidentemente el problema no se resuelve solo con dotar a las escuelas, docentes y estudiantes de computadoras y acceso a Internet (condición obviamente imprescindible), sino también con políticas soberanas de formación docente que habiliten usos más complejos de los medios digitales en perspectiva crítica y en oposición a las lógicas basadas en la “compra” de enlatados educativos producidos por las empresas privadas que se dedican a hacer de la educación un negocio más (DUHALDE M. 2021: 62).

Se debe considerar que las clases virtuales generaron mucho estrés, agotamiento y disminución de la vida familiar de los docentes. Algunos comentaron que la planeación didáctica es más precisa, pero no dieron más detalles, que la educación a distancia cambió totalmente los escenarios de aprendizaje, que es muchísimo más trabajo porque a los jóvenes se les debe motivar y brindar apoyo emocional fuera del horario de clases, además de explicarles los temas a distintas horas conforme establecían contacto telefónico o por redes sociales, sobre el apoyo emocional abundaron en señalar que muchos alumnos pasaron a un renglón más bajo de pobreza porque sus padres perdieron el empleo; les rebajaron los salarios o sus actividades comerciales se vieron disminuidas por la pandemia; otros sufrieron la muerte de algún familiar y otros quedaron endeudados por los costosos y largos tratamiento contra el Covid-19; pero ninguno detalló como se plasmaron estos puntos en las planeaciones didácticas.

Llama la atención que un docente denunció la apatía del sector magisterial a las clases en línea, de resistirse al cambio que impone el reto de las clases virtuales, tal vez su juventud y poca experiencia frente a grupo le llevó a verter esa opinión, que no está fuera de lugar, pero que indudablemente muestra que a la soledad del aula virtual no están preparadas la mayoría de

las generaciones de estudiantes y maestros. A continuación, veamos las respuestas de cuatro docentes a la pregunta 2.

Profesora 3.- No hice cambios en mis planeaciones didácticas, las planeaciones de tres horas-clase las dividí en: 1 hora por videoconferencia Meet; 1 hora por audios en red social whatsapp con imágenes de libro de texto; 1 hora por Google classroom para entrega de tareas y cuestionarios. Para la planificación de clases fue hasta finales de julio del 2020, cuando la supervisión nos dio un curso para implementar las nuevas tecnologías. Es muchísimo más trabajo, ya que además de hacer lo de siempre: planeación, material didáctico, subir tareas al blog de la escuela, además agregar la elaboración de diapositivas, grabar videos y enviar evidencias del trabajo semanal a la dirección escolar, yo pregunto para qué tanto trabajo, si tuve sesiones donde solamente hubo siete asistentes de 55 inscritos. Me resultó muy complicado explicar los temas hablándole a la computadora sin poder utilizar el pizarrón.

Profesora 4.- Para trabajar diseñé guías para los alumnos, lo cual significó que su elaboración me llevó el triple de esfuerzo en comparación con una planeación en clases presenciales, porque las hice por semana o diariamente, dependiendo de las necesidades de los alumnos. Es necesario recordar que los alumnos no tienen el hábito de leer a menos que sea una obligación, mucho menos han desarrollado la comprensión lectora (deficiente en un 60% de la población escolar), por lo tanto aunque programé lecturas previas a la explicación de los temas en las clases virtuales, los avances fueron mínimos, señalando que no tienen internet, celular, datos o saldo, que sus conocimientos mínimos de cómo manipular los archivos PDF o Word les complicó más la obtención de aprendizajes esperados, y que su tiempo disponible para sus tareas fue limitado, porque la mayoría trabaja para ayudar en la economía de casa. No hubo tampoco apoyo de sus padres, no mostraron interés por la escuela, presiento que sabían que al finalizar el ciclo escolar las autoridades educativas nos obligarían a aprobarlos a todos, aunque no hicieran nada para merecerlo. Por parte de mis autoridades solo recibí órdenes, “*haz esto, haz lo otro*”; yo no vi apoyo, más bien, estuvieron simulando que trabajan. Los docentes (la mayoría) estuvimos trabajando jornadas dobles (por los horarios de los chicos) porque se les dio acompañamiento escolar, se les motivó, se les buscó de una o de otra manera, se habló con los padres, se les dio apoyo emocional. Pese a hacer todo lo mencionado, recibí llamadas de atención de las autoridades, faltas de respeto de padres y alumnos. Lo único que quedó fue aguantarse la injusticia y trabajar por los que si valoraron nuestro esfuerzo.

Profesor 3.- Mis planeaciones didácticas las preparé poniendo en práctica los conocimientos adquiridos en el curso PROFORDEMS, impartido por la COSDAC, reforzado por algunos cursos que organizó nuestra organización sindical SETEP desde hace 5 años, además de los trabajos realizados por academias en nuestra zona escolar 047 de Bachilleratos Generales. La Dirección de bachilleratos implementó algunos apoyos pedagógicos como la “Mesa de ayuda” y el “Orientamed”; además de las videoconferencias promovidas por el sindicato. La situación a distancia cambió totalmente los escenarios del aprendizaje; pero me orienté por medio de las interrogantes: ¿qué quiero que mis alumnos aprendan? ¿Cómo lo voy a hacer? ¿Cómo lo demuestran (productos)? Y ¿cómo los evaluó? Un problema que enfrenté en todas las sesiones fue la carencia de tiempo para cumplir con los objetivos planeados, la lentitud del internet y la tardía participación de los estudiantes hicieron aburridas las sesiones. El problema básicamente radicó en cómo pasar de clases presenciales a clases virtuales, porque no es lo mismo explicar un tema en el salón, que explicarlo a una computadora, por lo tanto, la planeación didáctica debe ser adecuada al contexto de la pandemia, ya que muchos de los estudiantes no se podían conectar por falta de internet o dinero para cargar sus teléfonos celulares.

Profesor 4.- Los planes de clase o cuadernillos los preparé a la realidad o contexto del alumno, sabedor de sus carencias a través de encuestas que realicé en el periodo de capacitación docente que se realizó durante las primeras semanas de agosto del 2019, fueron muy sencillas, para únicamente saber cuáles eran sus herramientas digitales y si contaban con internet, porque a través de los resultados se prepararían los cuadernillos; dando como resultado el 100% (32 alumnos) con celular inteligente, 2 alumnos con computadoras y 2 con internet. Con estos datos arrojados la modalidad de trabajo fue el fotocopiado de los planes de clase, por lo tanto, no aplicó utilizar los dispositivos electrónicos o hacer clases en línea; las características de los cuadernillos fueron: lenguaje muy sencillo, actividades cortas, los cuatro momentos del aprendizaje situado, aprendizaje esperado, autoevaluación, fecha, asignatura, materiales con los que cuenta en casa para no generar gastos. Las diferencias de clases presenciales y a distancia son muy claras, mencionaré algunas: **Presenciales:** salón de clases, materiales didácticos, canchas, mesas, sillas, butacas, interacción física con el docente para desarrollar el aprendizaje, convivencia, horario de escuela. **En línea:** conexión a internet obligatoria, adecuar un espacio dentro del hogar, manipular eficientemente los dispositivos

electrónicos, contar con la presencia de un adulto si transitas en el primer y segundo grado de bachillerato, tener mucha paciencia por el afán de aprender, no hay interacción física.

Cuadro 9. Indicadores de la pregunta 2

2.- ¿Cómo diseñaste tus planeaciones didácticas, explicando las diferencias entre clases presenciales con las clases en línea?	
Señalaron haber recibido orientación y cursos como PROFORDEMS, y para implementar las nuevas tecnologías; apoyos pedagógicos como “La Mesa de Ayuda” y “Orientamed”, videoconferencias promovidas por alguna agrupación sindical	15 %
Denunciaron carencia de orientación por parte de las autoridades con cursos mal diseñados que confundieron más que ayudar a la planeación didáctica para las clases en línea	90 %
Elaboraron materiales didácticos en específico para las clases virtuales: videograbaciones, diapositivas, guías de aprendizaje, cuadernillos para los alumnos, selección de lecturas, tareas cortas para desarrollar en casa	40 %
Trabajaron por academias en su zona escolar	10 %
Adecuaron solamente las planeaciones didácticas	70 %
Mencionaron alguna estrategia o técnica didáctica para las clases en línea	20 %
Revelaron exceso de trabajo: elaboración de planeaciones, material didáctico, subir tareas al blog de la escuela; enviar evidencias del trabajo semanal o quincenal a la dirección escolar	90 %
Evidenciaron que las autoridades educativas (directores y supervisores) no les ayudaron, interviniendo con los alumnos que no querían trabajar, para dialogar con ellos y con los padres de familia	60 %

Fuente: Elaboración propia.

En las respuestas de la tercera pregunta (*¿cómo te gustaría que las autoridades educativas te impartieran profesionalización docente, para enfrentar las futuras problemáticas de la enseñanza-aprendizaje que trajo consigo el confinamiento y que seguramente se prolongará por varios meses más la impartición de clases en línea?*) enfatizaron que los docentes no cuentan con los recursos económicos para solventar estudios de especialización o posgrado, que pocos se interesaron en seguir profundizando o actualizándose en sus respectivas disciplinas. Ven con más urgencia el aspecto pedagógico, y en los tiempos de la pandemia coincidieron en capacitarse en el manejo de las plataformas digitales, así como en el dominio de la paquetería de las computadoras. También quedó de manifiesto que por parte de las autoridades la profesionalización sigue quedando mucho a deber, los docentes piensan que los cursos son más de carácter remedial y que por lo tanto nunca van adelante de los problemas que aquejan a la sociedad, como es el caso de la pandemia. Los profesores están de acuerdo en que se deben capacitar mediante las plataformas digitales (15%), pero siguieron solicitando cursos presenciales (60 %) y semipresenciales (90 %), lo que manifiesta que no confían en los aprendizajes esperados y de esa misma manera tácitamente consideran que sus clases en línea son de poca efectividad.

Las nuevas tecnologías tienen lógicas y modos de configurar el conocimiento muy diferente a los de la escuela. Las TIC funcionan en base a la personalización, la seducción y el involucramiento personal y emocional, y suelen ser muy veloces e

interacción inmediata. La escuela, en cambio, es una institución basada en el conocimiento disciplinar, más estructurada, menos exploratoria y con tiempos y espacios determinados de antemano, más lentos y menos porosos (DUSSEL I. – QUEVEDO L. 2010: 62).

Por otra parte el 80 % volvieron a manifestar exceso de trabajo administrativo escolar, lo que les genera estrés, ante la falta de apoyo técnico pedagógico por parte de los ATP (70 %), y la desatención de los directores y supervisores (60%), ante ello solicitaron talleres de cómo manejar los problemas emocionales tanto de los docentes como de los estudiantes (70 %). Entre las propuestas de cursos o talleres para su profesionalización, los maestros poblanos enumeraron algunos que a continuación se nombran: taller de uso de plataformas digitales; taller de digitalización de documentos; talleres de elaboración de materiales digitales por asignatura; taller especializado de las problemáticas del aprendizaje en casa; taller de diseño de estrategias pedagógicas digitales; capacitaciones focalizadas a las problemáticas de cada zona escolar o escuela; entre otros, además de que tengan valor curricular piramidal. Véase cuadro 10. A continuación veamos la respuesta de cuatro docentes a la pregunta 3:

Profesor 5.- Que nuestras autoridades educativas implementen cursos de capacitación docente de forma semipresencial, que tengan valor curricular con esquema piramidal, que se nos diera por lo menos una clase presencial por mes para aclarar dudas y retroalimentarnos con las explicaciones de los docentes y de las experiencias de nuestros pares y las demás a distancia. Las condiciones de mis compañeros y de un servidor no nos permiten viajar a las cabeceras municipales al estar ubicados en la sierra mixteca, carecemos de recursos económicos y también de tiempo. Por otra parte, solicitamos talleres donde se aborden las problemáticas de cada zona escolar o escuelas, son diversas y difíciles de resolver cuando se carece de teoría y experiencia de cómo aprenden los muchachos en soledad y confinados por la pandemia. En mi caso necesito conocer más de estrategias pedagógicas digitales porque al elaborar mis planeaciones me percaté que durante las clases presenciales utilizo mucho las actividades por equipo o grupales, y en las clases virtuales es sumamente complicado desarrollarlas, el ritmo de las clases por línea es muy monótono y lento.

Profesora 5.- Que la profesionalización docente fuera realmente puntual, que estuviera un paso adelante, desafortunadamente viene la profesionalización ya cuando se están terminando los cursos, por citar un ejemplo “la guía de aprendizaje”, nos las pidieron ocho

días antes de empezar la UAC 2. Desafortunadamente la información no nos llegó a tiempo, les dijimos a los ATP de la supervisión, nosotros somos sus alumnos, si ustedes no pueden con 200 maestros aproximadamente, como quieren que los docentes demos acompañamiento a más de 250 alumnos, ¿y los problemas se magnificaron para los que tenemos más de una asignatura en cada grado? Estoy segura que la profesionalización docente necesita ser más profunda, la poca que nos han facilitado no es mala pero definitivamente solo ha servido para conocer algunas herramientas y técnicas, falta más aprender de estrategias pedagógicas, así como cursos o talleres de elaboración de materiales digitales por asignatura.

Profesora 6.- Siento que en este aspecto las autoridades hicieron su trabajo medianamente, los cursos estuvieron un poco tarde, pero los compañeros de mayor edad fueron renuentes a utilizar las nuevas tecnologías, les costó trabajo aceptar la digitalización que estamos viviendo, se les complicó entrar a las plataformas, digitalizar documentos. Por ello sería conveniente que se impartieran cursos al respecto, mis compañeros y yo nos percatamos que nos hace falta saber cómo elaborar materiales didácticos para dar mejor las clases virtuales. Unos cursos al respecto debieran programarse.

Profesor 6.- Lo más adecuado es que nos capaciten por zonas o escuelas, con ponentes especializado en la temática referente a los problemas del aprendizaje en casa, creo que los maestros poco sabemos de ¿cómo los estudiantes comprenden, trabajan y resuelven solos sus trabajos y tareas?, he comprobado a lo largo de 16 años de trabajo en aulas, que los jóvenes aprenden más rápido y mejor cuando observan el desempeño de sus compañeros, cuando se acercan entre ellos a pedir ayuda o a aclarar dudas. Mis alumnos han practicado el aprendizaje entre pares a lo largo de 10 u 11 años, y el aislamiento-confinamiento los dejó indefensos. Nosotros los maestros que explican de manera virtual no logramos ser tan explícitos y certeros para aclarar sus problemas de comprensión y resolución de problemas, además deben considerar que la mayor parte de profesores en muchos casos impartimos 4, 5, 6, y hasta 7 asignaturas por semestre.

Cuadro 10. Indicadores de la pregunta 3

3. ¿Cómo te gustaría que las autoridades educativas te impartieran profesionalización docente, para enfrentar las futuras problemáticas de la enseñanza-aprendizaje que trajo consigo el confinamiento y que seguramente se prolongará por varios meses más la impartición de clases en línea?	
Que fuera puntual y un paso adelante de los problemas que nos aquejan	20 %
Más profunda y obligatoria	15 %
Semipresencial	90 %

Por Plataformas digitales	15 %
Por lo menos una clase presencial por quincena	60 %
Taller de uso de plataformas	50 %
Taller de digitalización de documentos	40 %
Talleres de elaboración de materiales digitales por materia	90 %
Taller de atención emocional	70 %
Taller especializado a las problemáticas del aprendizaje en casa	40 %
Taller diseño de estrategias pedagógicas digitales	60 %
Capacitaciones focalizadas a las problemáticas de cada zona escolar o escuela	30 %
Con valor curricular con esquema piramidal	30 %
Atención de las autoridades educativas	60 %
Asesoría de los Apoyos Técnicos Pedagógicos	70 %
Que se reduzca el trabajo administrativo	80 %
Acceso de internet gratuito es zonas aledañas a las escuelas y plazas públicas	20 %

Fuente: Elaboración propia.

En las respuestas a la cuarta pregunta (*con relación al tránsito de la labor docente de clases presenciales a clases en línea que realizaste, ¿explica cuáles fueron los obstáculos que enfrentaste y cuáles pudiste resolver?*) comprueban que los docentes por más esfuerzos que realizaron no pudieron evitar la deserción, rezago y bajo aprovechamiento de los sus estudiantes, en ambos casos fue el 100 por ciento. Son diversas las causas que propiciaron que durante el cierre del ciclo escolar 2019-2020 se registrará la deserción del 10 por ciento del alumnado en educación obligatoria (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato), correspondiendo un número aproximado de 523 mil 967 alumnos de bachillerato en todo el país, según declaraciones del subsecretario de Educación Superior Luciano Concheiro Bórquez, en agosto del 2020²⁷. Una de las causas principales de la deserción fue la situación económica que siguió azotando al mundo, la falta de empleo y la disminución de los salarios le pegó terriblemente a las clases pobres. En Puebla según cifras de los maestros estimaron que el 50 por ciento de sus estudiantes desarrollaron una actividad productiva para ayudar con los gastos familiares, situación que propició que se incrementara el ausentismo escolar, ya que los jóvenes al no verse obligados a asistir a la escuela, optaron por dedicarle más tiempo al trabajo u otras actividades, lo que terminó por repercutir en rezago y bajo aprovechamiento. El problema de la falta de computadoras, teléfonos inteligentes e internet afectó el desempeño de los maestros en las aulas virtuales, pues un 75 por ciento reportaron que la mayor parte de las sesiones tenían como máximo un 25 % de asistencia, que no siempre eran los mismos los que se ausentaban y eso repercutió en la baja

²⁷ Hemeroteca del Estado de Puebla. Juan N. Troncoso. El Universal, La Jornada.

participación con un 55 % por clase, que ya de por sí estaba disminuida por el ausentismo, es decir, que en repetidas ocasiones un máximo de 5 estudiantes eran los que opinaban o resolvían los ejercicios. Véase el cuadro 11.

El proceso de distanciamiento o ruptura de la relación entre educandos e instituciones educativas es un claro ejemplo. La terminología utilizada encierra formas de pensar responsabilidades, derechos y eventuales omisiones que giran en torno al derecho a la educación y las corresponsabilidades en su garantía. Las expresiones tradicionales depositan la responsabilidad en el niño, a veces en su familia, invisibilizando las omisiones del Estado y del sistema educativo. Se habla de fracaso escolar sin reflexionar de quien es el fracaso. El término “deserción” utilizado en muchos estudios significa «dejar de cumplir una obligación o alejarse de ciertos ideales o valores», tiene una connotación delictiva, a la vez que silencia la claudicación del Estado y sus instituciones. En atención a rescatar la complejidad de estos procesos preferimos hablar de “expulsión”, centrando el problema en las acciones del sistema educativo y de desafiliación. Esta expresión acuñada por Robert Castel (1995) se refiere no solo a la ruptura sino a un recorrido hacia una zona de vulnerabilidad caracterizada por la fragilidad de los soportes de proximidad y la escasa o nula presencia del Estado. El distanciamiento del espacio escolar no implica caer en la nada, sino desarrollar una sociabilidad limitada a aquellos que tienen su misma condición. Ancla al niño en un entorno de vulnerabilidad y pobreza (GIORGI V. 2021: 69).

Algo que también demostró los bajos índices de aprovechamiento escolar, fue la escasa recepción de tareas y trabajos que los estudiantes debieron realizar durante los meses de abril, mayo y junio del 2020, para ser evaluados y asentar calificaciones a principios de julio. Según los docentes un máximo del 20 por ciento de estudiantes cumplieron con la entrega de sus evidencias (presencial o virtualmente), el resto argumentó no tener datos, internet, computadora o dinero para elaborarlos, aunque se sospecha que la información vertida por algunos periodistas de la capital del país, hizo que tanto alumnos como padres de familia ya no les interesara cumplir con los deberes escolares, pues se publicó que por órdenes del gobierno de la república, todos los estudiantes de educación obligatoria no podían ser reprobados, que en automático pasarían al siguiente grado o nivel escolar. Nuevamente los docentes insistieron

en señalar la apatía y falta de compromiso de los padres de familia, para vigilar la asistencia de sus hijos en las clases virtuales, al principio del confinamiento si respondieron a las llamadas telefónicas de los maestros, después no atendieron o no contestaban los mensajes por WhatsApp.

En cuanto a su desempeño en las aulas virtuales, los docentes se declararon no aptos para elaborar materiales didácticos (75 %), tener dificultades para dosificar los contenidos temáticos (55 %), pudieron diversificar herramientas disponibles en la web sólo un 25 por ciento. Algo que llama poderosamente la atención es el poco éxito para explicar los contenidos de las asignaturas de ciencias experimentales, pues el 65 por ciento no supo cómo sustituir el pizarrón, como ejemplificar o explicar por medio de la cámara de la computadora, concretándose a enviar ejercicios resueltos por las distintas plataformas sobre todo por WhatsApp, Facebook o correo electrónico.

Es importante observar que el 75 por ciento de los profesores consideraron no haber sido justos con las evaluaciones y asentamiento de las calificaciones, pues los pocos alumnos que sí cumplieron y se esforzaron por asistir a las clases, hacer tareas y trabajos para entregarlos a tiempo, no todos merecían 10 o 9, pero ante la notificación por parte de las autoridades de aprobar a todos, no tuvieron la certeza de haber sido éticos cuando les incrementaron sus notas y de aprobar a estudiantes que no lo merecían. También solo el 65 por ciento de los docentes reconocieron que no alcanzaron a ser empáticos en las sesiones virtuales, los nervios y la falta de técnicas para exponer temas ante una cámara los llevó a ser rígidos. Véase cuadro 11. Veamos la respuesta de cuatro docentes a la pregunta 4.

Profesora 7.- Mis mayores retos fueron: a) hacerme a la idea que debía cumplir a como diera lugar con impartir clases de química de manera virtual; b) tener paciencia para manejar la irresponsabilidad de autoridades, padres de familia y alumnos; c) a falta de materiales para trabajar, adaptar contenidos y recursos para que los alumnos pudieran trabajar; d) entender que hiciera lo que hiciera, la justicia no era para todos, tuve alumnos que hicieron milagros para entregar todo a tiempo y muy bien. Pero al finalizar el semestre la SEP nos obligó a aprobarlos a todos, con el argumento de “no dar malos resultados” y los alumnos que no hicieron nada “como si nada” (no olvidemos que es difícil desaprender, que los estudiantes ahora tienen la información que sin ningún esfuerzo pasan de año, pero no se dan cuenta que van rumbo al fracaso total); e) retos cumplidos. Lo que me pidieron lo hice lo mejor posible, por los alumnos que, si pusieron su empeño, no por mis autoridades.

Profesora 8.- Mi principal reto fue dosificar correctamente los contenidos y actividades. Otro el diversificar las herramientas digitales disponibles en la web. Pese a mis esfuerzos no logré que mis estudiantes se interesaran en cumplir con la entrega de sus evidencias, creo que el problema tuvo origen desde la poca participación en las clases virtuales, menos de la mitad se conectaban por diversas causas, algunos alumnos que siempre estuvieron presentes y participativos me comentaron que les costaba trabajo aprender en la forma que les estábamos enseñando, al parecer no logramos ser empáticos, situación que me llevó a alentarlos a desarrollar el aprendizaje autónomo con lecturas y el desarrollo de organizadores gráficos, donde ellos construyeran su propio conocimiento en las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales.

Profesor 7.- Los principales retos que enfrenté fueron dos: a) el poder explicar los temas de Matemáticas a los estudiantes y lograr su comprensión, lo realicé a través de la implementación de actividades sencillas y lo más atractivas posible, para llamar su atención y captar su interés, tratando de originar la motivación necesaria para que los muchachos impulsaran su autoaprendizaje. b) El trabajar con estudiantes de primer grado, por no saber manejar su temor a participar de manera oral, la mayoría de ellos están acostumbrados a resolver los ejercicios en sus cuadernos y cuando trataban de explicar cómo los habían resuelto tartamudeaban o enmudecían repentinamente. Para evitar el ausentismo y la deserción realizamos una actividad comunitaria denominada “*la caravana educativa*”, organizada y llevada a cabo por todos los docentes de mi escuela; consistió en hacer un recorrido en autos por la comunidad con la animación de un audio informativo el 6 de mayo del 2020, repartimos guías impresas, el objetivo principal fue que los estudiantes verificaran que las clases no se detendrían y que de manera virtual estaríamos enseñándoles. Lo que no pude superar fue la elaboración del material didáctico digital para una mejor comprensión de los temas y su distribución de manera virtual.

Profesor 8.- El mayor reto fue como dar clases sin tener la certeza de que me estaban escuchando o viendo, mucho menos si comprendían mis explicaciones, esta modalidad virtual hace que los maestros estemos solos frente a la pantalla de la computadora. Otra situación difícil de resolver fue la elaboración de materiales didácticos, grabar videos o elaborar cuadernillos, sin saber cómo y si estábamos bien nos aventamos a la buena de Dios. Los resultados de esta experiencia los comprobaremos cuando regresemos a las clases presenciales, aunque parece que la cuarentena continuará otro semestre escolar y con ello las deficiencias

aumentarán. Otro problema fue hacer contacto con los estudiantes no todos se conectaban a las clases en línea y eso limitó mucho su desempeño, y con ello la entrega de sus actividades lo que me llevó a pensar que las clases presenciales son más equitativas. Con algunos pude hablar por teléfono para aclarar dudas y corroborar sus avances en las tareas, por eso me percaté que estaban muy desanimados y apáticos, sería conveniente que las autoridades educativas implementen acciones para trabajar emocionalmente con los jóvenes y con los maestros también.

Cuadro 11. Indicadores de la pregunta 4

4.- Con relación al tránsito de la labor docente de clases presenciales a clases en línea que realizaste, ¿explica cuáles fueron los obstáculos que enfrentaste y cuáles pudiste resolver?	
Cuántos alumnos se conectaron a las clases en línea	75 %
Cuántos alumnos tuvieron computadora, teléfono e internet para participar en clases y enviar tareas	65 %
No pudieron evitar el rezago de los alumnos	100 %
No pudieron evitar la deserción escolar	100 %
Lograr que los alumnos participaran en las sesiones virtuales	55 %
No pudieron lograr la entrega de evidencias los alumnos	100 %
Impulsar el aprendizaje autónomo de los alumnos	15 %
Elaborar actividades sencillas y atractivas para los alumnos	45 %
Alumnos que estudian y trabajan provocaron inasistencia	50 %
Comunicarse con estudiantes y padres de familia	35 %
Convencer a padres de familia para vigilar la participación de sus hijos en clases y en la entrega de evidencias	25 %
Dificultad al trabajar con estudiantes de primer grado	85 %
Explicar con éxito temas de ciencias experimentales	45 %
Lograr adaptar contenidos y recursos a las clases en línea	55 %
Dosificar contenidos y actividades de las clases en línea	45 %
Elaborar material didáctico digital	35 %
Distribuir material didáctico de manera virtual	75 %
Repartir guías impresas, evitando el contagio del covid-19	80 %
Diversificar herramientas digitales disponibles en la web	25 %
Ser empático en las clases virtuales	35 %
Desarrollar habilidades digitales, siendo autodidacta	45 %
Laborar con ética, cumpliendo con la labor de docente	90 %
Ser justos en las evaluaciones, atendiendo las indicaciones de la SEP de aprobar a todos	25 %
Preferir trabajar en clases presenciales	100 %

Fuente: Elaboración propia.

En la quinta pregunta (*Considerando los retos que la pandemia de la Covid-19 nos impuso como profesionales de la educación, ¿explica qué certeza tuviste de conocer las necesidades de los estudiantes, interactuar con ellos y evaluar con objetividad su desempeño durante el confinamiento?*) por la argumentación utilizada, demostró que los docentes no tuvieron los conocimientos necesarios para evaluar los desempeños de los estudiantes, más allá de los problemas de la conectividad, más allá del deseo de ser justos y éticos. Nuevamente salieron a relucir las deficiencias del Sistema Educativo Nacional, como es la escasa profesional docente o la simulación de pedir mucho trabajo de escritorio para hacer creer con estadísticas y cifras que el trabajo en las aulas avanzaba, cuando

ni siquiera los estudiantes hacían acto de presencia en las aulas virtuales y mucho menos entregar tareas y trabajos en los tiempos establecidos por los maestros, esta situación inclusive llegó al extremo de que en las redes sociales los alumnos y los padres de familia hacían alarde de sus notas aprobatorias, sin haber hecho algo para merecerlas. Resultó frustrante para buena parte del gremio magisterial enterarse de que ningún niño de primaria o adolescente de secundaria debía ser inscrito como repetidor del año que acababa de cursar, es decir los alumnos de primer año en automático pasaban a segundo año, y así sucesivamente. En lo que se refiere a los que pasaban de primaria a secundaria y de secundaria a bachillerato no fueron evaluados para su ingreso, en primera instancia porque no hubo las condiciones sanitarias para que presentarían el examen de oposición, y en segundo lugar porque los lugares fueron asignados digitalmente por las autoridades educativas.

En el cuadro 12, se observa que los docentes no lograron contactar y conocer a sus alumnos, por lo tanto, en sus planeaciones didácticas el contexto áulico no consideró los estilos y las necesidades especiales de aprendizaje que el covid-19 generó con el confinamiento. Hubo maestros que explicaron cómo se les complicó más trabajar con los alumnos de primer año de bachillerato, aunque también señalaron que con los de 2° y 3° grado fue difícil establecer diálogos para saber sus necesidades de aprendizaje, porque las pláticas se basaron más en oír justificaciones por las inasistencias, o por las fallas del internet o por la casi nula entrega de trabajos.

No hay escuela ni existe docente alguno que no haya lidiado con la situación antes de la pandemia del covid-19. Las clases convertidas en un auténtico campo de batalla contra la tecnología donde siempre se termina perdiendo. Niños y jóvenes permanentemente pegados al celular constituyendo un verdadero cuestionamiento a la enseñanza. Es un desafío a la formación docente entrar en el debate sobre la importancia de las tecnologías en el trabajo de enseñar y aprender. Las tecnologías han venido para quedarse. No podemos pensar que el combate se dirima entre la destrucción o el desplazamiento de la tecnología. Apremia observar, críticamente, la necesidad de lograr las articulaciones que reclama un sistema que sostiene un esquema analógico frente a la era digital para no perder la batalla cultural y quedar sumidos en un rincón nostálgico de un pasado que no volverá más, y aún nos esperan los tiempos de la post-pandemia (NICOLAU A. 2021: 83).

También se debe señalar que los profesores no mencionaron una metodología para evaluar el desempeño de los alumnos, por lo tanto, no hubo técnicas y sólo unos cuantos instrumentos concretos. Quedó evidenciada la evaluación únicamente con la revisión de tareas y trabajos, y por tal razón los docentes no pudieron confirmar que habían comprendido los temas explicados, agregando que les faltó tiempo para revisar las evidencias formativas y sumativas.

Sólo un 20 por ciento de los docentes indicaron que habían logrado trabajar socioemocionalmente con los alumnos de manera personalizada, esto porque lo hicieron únicamente con los que se acercaron y buscaron apoyo, al tener que guardar las formas y evitar malentendidos si es que insistían mucho. Los resultados en este rubro fueron satisfactorios al conseguir un mejor desempeño de los estudiantes, elevando el aprovechamiento y evitando posibles deserciones.

Al reconocer que les faltaron conocimientos para evaluar el desempeño de los estudiantes en las aulas virtuales, tácitamente solicitaron capacitación en este rubro, que ha sido olvidado por muchos lustros en México, a diferencia de otras naciones que se han preocupado por volver expertos evaluadores a sus docentes, y con ello han impulsado el trabajo de investigación educativa, con la finalidad de encontrar respuestas a los problemas de aprendizaje y como mejorar los desempeños de los estudiantes.

Otro problema que es urgente resolver, es él cómo poder evitar el plagio en las tareas, los docentes detectaron un 60 por ciento de estudiantes que presentaron los mismos ejercicios y trabajos que sus compañeros, situación fácil de entender ante la proliferación de tecnología, hoy en día es muy fácil escanear, fotografiar, videograbar el trabajo de otros. Cuando se trabaja en clases presenciales la evaluación formativa cobra relevancia, porque los estudiantes trabajan y resuelven sus ejercicios a la vista de sus maestros, pero en el aula virtual todo se complica, sobre todo cuando los alumnos hacen contacto por medio de la computadora, eso les permite abrir varias ventanas y archivos, pasarse las respuestas y ejercicios resueltos sin que los docentes se puedan percatar de algo. Finalmente podemos argumentar que la pandemia del covid-19, a los maestros les dejó un cúmulo de conocimientos que podrían emplear en los próximos meses y años, siempre y cuando no se nieguen la oportunidad de migrar a la utilización de las TIC y las TAC. Veamos las respuestas de cuatro docentes a la pregunta 5:

Profesora 9.- Solo conocí a algunos de mis estudiantes (los líderes de grupo), interactué con los muchachos en reuniones virtuales por medio de la aplicación MEET, pero

determino que no es funcional, porque solamente se conectan como máximo la mitad de los alumnos. Para explicar las clases utilicé videos, audios y fotografías y también interactué con ellos por medio de los grupos de WhatsApp y Facebook, o de manera personal por mensajes o video llamadas de WhatsApp. La evaluación la realice a través de los trabajos que me enviaban, en el caso de primer año que era el principal reto, el 10 % de los alumnos realizaron excelentes trabajos, el 40 % entregaron buenos y regulares tareas, desafortunadamente el 50% fueron deficientes o entregaron pocas actividades, para evaluar los trabajos utilice listas de cotejo y rúbricas, por medio de cuestionarios promoví la autoevaluación. Considero que la pandemia del Covid-19 en su parte positiva sirvió para realizar un análisis de la situación que guarda el modelo educativo mediante el cual atendemos a niños y jóvenes de México y por consiguiente las necesidades de capacitación docente, pero también lo que corresponde a comprometerse y participar a los padres de familia y a las autoridades educativas.

Profesora 10.- Tuve la fortuna de conocer a los chicos de mis grupos, porque trabajé en asignaturas de segundo y tercer grado, la evaluación la hice de forma diaria tanto por clases síncronas y de forma asíncrona, la enseñanza de las matemáticas es muy compleja cuando las explicaciones y revisión de ejercicios se realiza utilizando teléfonos celulares con cámaras de baja resolución, si al momento de terminar los ejercicios los alumnos no suben sus resultados, minutos después se copian las ejercicios y deja de existir la certeza de que han entendido y aplicado el conocimiento, Creo que es necesario aprender nuevas técnicas para evaluar el conocimiento adquirido en las clases digitales. Muchas veces intenté motivar a los estudiantes faltistas para que se incorporaran al grupo, pero supuestamente al carecer de datos no me contactaron.

Profesor 9.- Afirmino que a los alumnos de nuevo ingreso apenas los conocí, debido a que en el aula la interacción con ellos se les identifica mejor. La evaluación fue un reto ante una modalidad a distancia que la pandemia ha obligado a todos. En un sistema educativo gratuito... evaluar a distancia es todavía una paradoja, porque los estudiantes incumplen mucho en la entrega de sus trabajos y porque no asisten a las clases virtuales con regularidad, los argumentos fueron siempre los mismos, no tenían datos, la computadora la compartían con sus hermanos o les fallaba el internet. También debemos reconocer que somos ignorantes en el uso de las plataformas y la metodología apropiada para evaluar. Definitivamente ni los maestros ni los alumnos estábamos preparados para solventar los retos que nos impuso la pandemia. En cuanto a la evaluación la desarrollé por medio de la aplicación de formularios de

Google forms. La mayor parte de los alumnos hicieron el esfuerzo por tener saldo y presentar el examen, a los que no pudieron traté de localizarlos para mandarles el examen en archivo, obtuve por este medio respuestas, pero no puedo garantizar si realmente aprendieron. Espero que muy pronto regresemos a las clases presenciales.

Profesor 10.- Regularmente el 50 por ciento de los estudiantes no asistió a las clases en línea, faltaban por cualquier pretexto y así no se pudo conocerlos plenamente. Fueron pocos los alumnos que siempre participaron y se esforzaron por cumplir con las actividades en tiempo y hora señalada. Para poder evaluarlos nos faltó conocimiento y más tiempo de adaptación a este sistema virtual, sinceramente es muy difícil explicar los temas y más aún evaluar los aprendizajes esperados. A un servidor le resultó muy cansado revisar las tareas elaboradas electrónicamente, no es fácil señalar los errores y hacer correcciones, cuando se trabaja de manera presencial la retroalimentación es instantánea y la evaluación es más apegada a la realidad.

Cuadro 12. Indicadores de la pregunta 5

5.- Considerando los retos que la pandemia de la Covid-19, nos impuso como profesionales de la educación ¿Explica qué certeza tuviste de conocer las necesidades de los estudiantes, interactuar con ellos y evaluar con objetividad su desempeño durante el confinamiento?	
Conocieron poco de manera presencial a alumnos de 1º grado, y por los medios electrónicos imposible formarse una opinión y de sus necesidades	50 %
Docentes que continuaron con grupos del ciclo pasado, tampoco descifraron los nuevos requerimientos pedagógicos de los estudiantes	60 %
Identificaron a los líderes de grupo, sin conocer a la mayoría como tal	70 %
Establecieron diálogo con los que se conectaban primero, pero cuando hubo más alumnos, se callaron, ya no participaron	60 %
Interactuaron en reuniones virtuales, usando cualquier plataforma digital	80 %
Se conectaron personalmente por mensajes o video llamadas	90 %
La evaluación fue muy difícil ante la modalidad a distancia	70 %
Evaluar a distancia fue una paradoja (no entregaron trabajos)	80 %
Detectaron trampas en los trabajos (hubo mucha copia)	60 %
La evaluación basada en proyectos, fue la más acertada	20 %
Evaluaron utilizando alguna técnica cibernética, por ejemplo: En la enseñanza del inglés evaluar la pronuncian con audios y videos que los muchachos gravaban y enviaban	10 %
Para garantizar una evaluación más justa, lo hicieron de forma diaria tanto por clases síncronas y de forma asíncrona con tareas	20 %
Fue difícil evaluar por las fallas del internet y por falta de computadoras	60 %
Consideraron en la evaluación situaciones familiares, economía y salud	20 %
No hubo forma de garantizar la comprensión de los contenidos temáticos	70 %
El acercamiento ayudó a mejorar su desempeño escolar y social	20 %
Examinaron mediante formularios como Google forms	20 %
Difícil motivar a alguien que sólo ves y escuchas por teléfono, y porque no se pudo confirmar si era verdad las razones que exponían.	80 %
Alumnos que tuvieron buen desempeño para aprobar satisfactoriamente	8 %
Alumnos que tuvieron regular desempeño para aprobar suficientemente	20 %
Alumnos que tuvieron irregular desempeño que no aprobaron	72 %
Reconocieron que les faltó conocimiento para evaluar a distancia	50 %
Reconocieron que les faltó tiempo para evaluar correctamente los trabajos	80 %

Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones Finales

En México el cierre de las escuelas se prolongó durante todo el ciclo escolar 2020-2021, los efectos de la pandemia nos llevaron a detener diversas actividades económicas, educativas y sociales, a finales del mes de julio del 2021 en un sólo día se confirmaron 19 mil 346 nuevos casos de Covid-19, acumulando 2 millones 810 mil 97 contagios desde que inició la crisis sanitaria, y 240 mil 456 defunciones²⁸. Pese a tal situación el gobierno de México decidió anunciar la apertura de las escuelas el 30 de agosto, para que de esa forma luego de 17 meses los niños y jóvenes regresaran a las escuelas. Andrés Manuel López Obrador señaló lo siguiente: «No hay vuelta atrás en la apertura de las escuelas, el asistir a las aulas será un asunto voluntario y nada se hará por la fuerza. Les digo a los padres de familia, ¿no quieren que sus hijos vayan a la escuela?, pues no los manden, somos libres, pero sí tenemos que pensar en la importancia de la educación. No podemos continuar así, hay que regresar a clases».

Más allá del resultado de las decisiones del gobierno de México, el escenario educativo del país planteaba a principios de julio del 2021, la urgente necesidad de reactivarlo y dejar atrás el confinamiento total que a lo largo de 331 días hábiles (lunes a viernes) se había prolongado una cuarentena original marcada por el calendario del 23 de marzo al 4 de mayo del 2020. Las escuelas dejadas al total abandono y a merced del hampa depredadora, que se dio un festín robando computadoras, cañones, televisiones, equipos de sonido, además de causar destrozos en ventanas, puertas, chapas y sanitarios.

De acuerdo a los reportes de las autoridades y especialistas del sector educativo, los alumnos que cursarían 2º de preescolar, 2º de primaria, 2º de secundaria, 2º de bachillerato y 2º de licenciatura necesitaban por lo menos pisar por primera vez sus respectivas escuelas, y conocer por vez primera en persona a sus compañeros de aula y a sus maestros; los problemas a vencer serían: ¿cómo garantizar que no habrá contagios?, ¿cómo evitar que rompan la sana distancia?, ¿cómo evitar que se quiten el cubrebocas?

El regreso a las aulas presentaba la interrogante de abrir las escuelas con una “*nueva normalidad*”, y cuál sería esta, porque las formas de trabajar a lo largo de muchos meses habían sido totalmente virtuales, esa realidad que muchos se negaban a aceptar y que pedían que la presencialidad en las aulas se volviera a sentir, aunque en el fondo sabían que las clases en línea

²⁸ <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/07/30/politica/registra-ssa-19-mil-356-nuevos-casos-de-covid-19-en-24-hrs/>

habían llegado para quedarse, que ya no habrá marcha atrás y que el imperativo histórico social exige empezar a renovarse. La adaptación para sobrevivir que planteó Charles Darwin, hace 162 años, cuando publicó *El origen de las especies y la teoría de la evolución*. Los docentes de México y el mundo deben empezar a adaptarse a los retos de la pospandemia, de manera decidida y comprometida, con el propósito de cerrar brechas generacionales, sociales, digitales, económicas, educativas y pedagógicas. Corresponderá a la sociedad en general garantizar y favorecer a los sectores más vulnerables, a sus estudiantes y docentes, para que existan equilibrios, igualdad de oportunidades, equidad de circunstancias, porque de lo contrario la brecha entre pobres y ricos será más profunda y ancha

Las escuelas definitivamente no pueden estar más tiempo cerradas y vacías, la eventualidad de habilitar los hogares de maestros y estudiantes, ya cumplió su objetivo y metas, y definitivamente escolarizar el espacio familiar no dejó los resultados idealizados, los padres de familia comprobaron que ejercer como maestros en casa es tarea de los profesionales de la docencia, y que ellos solamente deben cumplir el rol de acompañantes-vigilantes. Las autoridades de los distintos niveles de gobiernos deben cooperar entre sí y en alianza con padres de familia y maestros, gestionar que todas las escuelas tengan lo estrictamente necesario para operar, porque el cambio llegó para quedarse, pero ese cambio debe ser afrontado con los elementos suficientes para garantizarle el éxito y la felicidad a las futuras generaciones de mexicanos.

Referencias

- ARENDRT Hannah, 1989, *La crisis de la cultura*, Pòrtic-Assaig, Barcelona.
- DE ALBA Alicia, 2021, *La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica*, “Revista Argentina de Investigación Educativa: Transformaciones de la escuela: presente y futuro”, Volumen I, Número 1, pp. 24-26.
- DUSSEL Inés. – QUEVEDO Luis Alberto, 2010, *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital* (1a ed.), VI Foro Latinoamericano de Educación, Santillana, Buenos Aires.

- DUHALDE Miguel, 2021, *La escuela pública y el trabajo docente: Tensiones entre el derecho a la educación y la mercantilización educativa*, “Revista Argentina de Investigación Educativa: Transformaciones de la escuela: presente y futuro”, Volumen I, Número 1, p. 62.
- GIORGI Víctor, 2021, *Acceso a la educación en América: zurrir brechas*, “Revista Argentina de Investigación Educativa: Transformaciones de la escuela: presente y futuro”, Volumen I, Número 1, p. 69.
- GONZÁLEZ Edgar, 2020, *La educación frente a la emergencia sanitaria y del cambio climático. Semejanzas de familia, La educación entre la COVID-19 y el emerger de la nueva normalidad, Perfiles Educativos*, pp. 54-62.
- ELGARTE Roberto Julio, 2009, *Contribuciones del psicoanálisis a la educación, Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6). <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a16elgarte.pdf>, p. 325.
- LUZURIAGA Lorenzo, 1967, *La educación nueva*, Losada, Buenos Aires.
- MEFP, 2020, *Datos y cifras. Curso escolar 2020-2021*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Datos y cifras. Curso escolar 2020/2021. <https://www.educacionyfp.gob.es/portada.html>
- MOLINA Yesica, 2019, *La presencia en la educación a distancia: signos y significantes bajo transferencia. Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es) IN- FEIES – RM*, 8(8), Debates contemporáneos. <http://www.infeies.com.ar>
- MOYANO Segundo, 2021, *La escuela vaciada de vacíos y vaciamientos en la escuela actual*, “Revista Argentina de Investigación Educativa: Transformaciones de la escuela: presente y futuro”, Volumen I, Número 1, p. 37.
- NICOLAU Antonio, 2021, *Escuela y pandemia: Reflexiones y prospectivas*, “Revista Argentina de Investigación Educativa: Transformaciones de la escuela: presente y futuro”, Volumen I. Número 1, p. 83.
- PUIGGRÓS Adriana, 2020, *Una educación humana, pese al coronavirus*, <https://www.pagina12.com.ar/271650-una-educacion-humana-pese-al-coronavirus>, p. 35.
- PUIGGRÓS Adriana, 2020, *Balance del estado de la educación en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina* en I. DUSSEL, P. FERRANTE – D. PULFER (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria. Colección Políticas educativas.

- TENTI Emilio, 2020, Educación escolar post-pandemia. Notas sociológicas en I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria. Colección Políticas educativas, p. 71.
- ZELMANOVICH Perla, 2019, Efectos de presencia en la virtualidad. *Actas de las III Jornadas de Educación a Distancia y Universidad. FLACSO Argentina*. <http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/Efectos-de-presencia-en-la-virtualidad-Perla-Zelmanovich.pdf>, p. 185.
- FERNÁNDEZ Mariano, 2017. *Desigualdades educativas en la sociedad digital. Zoom Social*, p. 56.
- JACOVKIS Judith – TARABINI Aiana, 2021, *COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades*, “Revista de Sociología de la Educación”, - *RASE*, 14(1), 85-102. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>.

Afecto y plegaría *en jóvenes universitarios*

JOSÉ GABRIEL MONTES SOSA¹

Pero ¿cómo se sostiene el ser humano débil y debilitado por fatalidades siempre nuevas, el que no puede elevarse a la altura del heroísmo? ¿Y cómo soporta la vida el ser humano natural, empujado de aquí para allá entre el éxito y el fracaso, entre periodos momentáneos de satisfacción de necesidad y períodos de necesidad? Mediante falta de pensamiento. La necesidad enseña a rezar y cuanto más grande es la necesidad tanto más se busca el sostén. Para eso se ofrecen los poderes míticos de la tradición, que de antemano fueron ya co-configurados mediante los motivos afectivos de la necesidad, el miedo, etc., como poderes del bien, lo último como salvadores benévolos, etc. (HUSSERL 1923: 2009. 799).

Introducción

El texto que se presenta se articula en la investigación: *La vivencia y construcción religiosa de los estudiantes de una universidad privada de inspiración religiosa en la ciudad de Puebla, México*. En la primera parte se reflexiona sobre la plegaría, la oración, la súplica. En la segunda se recupera la pregunta 23 del cuestionario de dicha investigación: ¿consideras que hay un factor emocional que determine tu religiosidad?, ¿cuál sería este factor? Para contextualizar dichas preguntas, se presentan algunas que las anteceden, presentando sus resultados. Finalmente, se manifiestan apreciaciones sobre lo narrado.

¹ Dr. en Psicología. Maestría en Psicología Social y Licenciatura en Psicología. Profesor investigador de la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Líneas de investigación: Ethos y formación profesional, fenomenología de la afectividad, epistemología y metodología. Correo electrónico: laikatiti@hotmail.com.

En este sentido, ¿cómo viven los estudiantes su religiosidad y por ende su práctica religiosa? Hay momentos en la vida, acontecimientos y/o dispositivos que nos llevan a un encuentro con uno mismo y con una divinidad a la cual se acude para comprender una situación, e inclusive en determinados momentos se lanzan plegarias por uno mismo y por los otros.

Así, la adopción de una religión es una de las formas existenciales de vivir y apela a una forma de conducirse, a preceptos morales desde los cuales se establecen formas que se interiorizan; sin embargo, algo irrumpe la vida del individuo, y en ocasiones puede pensarse que se nos pone a prueba, sobre todo, cuando un acontecimiento inesperado se presenta y se le asocia a algo inadecuado que se hizo. Sin embargo, se le solicita a esa deidad su misericordia.

Este estar inmerso de una u otra forma en la religión, permite una cierta conexión, que por mínima que sea, ayuda a comprender lo que probablemente está fuera de una cierta “racionalidad”.

¿Es acaso la religión una sinrazón? Ciertamente no se puede explicar la religión desde la racionalidad científica, es incongruente, puesto que no es una hipótesis para demostrar. Es una experiencia de fe, llena de simbolismos que forman parte de nuestra cultura y de nuestro estar en el mundo.

El propósito de este trabajo es un acercamiento reflexivo a esta experiencia de la religión y, por otro, saber si existe un factor emocional que acerca a lo religioso por parte de los estudiantes de una universidad privada del estado de Puebla.

Así, explicar el porqué de sus creencias y sus emociones evidencia el límite del lenguaje. La presencia de una divinidad no es algo que se comprenda de una vez por todas, sino que se debe tener una *voluntad cognitiva* para la reflexión.

La experiencia de fe cumple la función de encontrar un lugar en el que ciertamente no hay respuesta; sin embargo, se llena con la deidad, con la idea de una vida mejor, para uno y para los otros y, por qué no, un mundo mejor. Esta experiencia no tiene necesariamente por qué ser explicada por la científicidad, corresponde a una carga emocional que no debe ser “demostrada” con saber disciplinario.

¿Por qué se acude a la oración? Una respuesta en un primer momento podría ser: porque probablemente el ser humano no halla consuelo y justicia a sus problemas y encuentra en esa práctica una satisfacción a su espíritu y por consecuencia a su cuerpo; e incluso hay una soledad que nos habita, porque probablemente somos el único ser vivo que puede estar solo o

sentirse solo e incluso querer estar solo, en este sentido, es una decisión, se elige. Sin embargo, cuando un acontecimiento extraordinario nos habita no como elección, sino como circunstancia, es un momento de aflicción, abatimiento y de soledumbre, a saber: alguien nos abandona por voluntad propia o agoniza. Estos existenciales cobran refugio en las plegarias, así ese espacio de intimidad emerge como posibilidad de recuperar consuelo y amor e incluso conocimiento de sí mismo en el distanciamiento con el YO.

Nos dice Lévinas (LÉVINAS E. 2006: 243) en *Educación y plegaria*: «Un discurso que parte de aquí abajo hacia el más allá del lenguaje», pedirle a alguien algo que ya sabe, así «la plegaria se mantiene sin respuesta es una habitación sin ventana» (LÉVINAS E 2066: 245). Pero, sin duda, aún en el vacío *hay* algo que se puede sentir, por tanto, es un espacio de satisfacción. De tal manera que la plegaria va más allá del rezar, pues se suplica con humildad. En el Evangelio según San Mateo, con respecto a la eficacia de la oración, se lee: «Yo os digo. Pedid y se os dará; buscad y hallaréis; llamad y se os abrirá. Porque todo el que pide, recibe; el que busca, halla; y el que llama, le abrirán» (MATEO 7: 7).

A este respecto dentro de la literatura, en una novela en particular se evoca de manera extraordinaria estos existenciales; se trata del clásico literario *Robinson Crusoe* (DEFOE D. 2013). Robinson tiene miedo de morir, es su fantasma el ser enterrado vivo, de ahí su primera *plegaria irreligiosa*, digámoslo así, una plegaria antes de la plegaria, un desamparo (DERRIDA J. 2011).

Después de la tercera conmoción hubo un rato de calma y empecé a cobrar valor: sin embargo, no me animaba a trasponer la empalizada por miedo a ser enterrado vivo, y me senté en el suelo profundamente abatido y desconsolado, sin saber qué hacer. En ningún momento tuve al menos pensamiento religioso, salvo la común imploración. ¡Apiádate de mí señor!, y cuando cesó el terremoto también dejé de pronunciarla (DEFOE D. 2013: 91).

Nos dice Derrida (DERRIDA J. 2011: 111) que es posible leer *Robinson Crusoe* como un libro de plegarias «y como la experiencia de un aprender a rezar». Es una historia de la plegaria, pues hay en ella dos momentos marcados en los que la plegaria y la oración se hacen presentes: Robinson Crusoe cae enfermo y no sabe qué decir, su rezo se transforma en voces de miedo y orfandad, llora porque se compadece de sí mismo, en ese momento, se instituye una legítima lamentación religiosa: «y ahora me veo precisado a luchar contra fuerzas que la misma naturaleza no podría vencer, sin compañía, sin socorro, sin consuelo, sin consejo [...] Y grité

con todas mis fuerzas: ¡Señor, ayúdame en mi aflicción!» (DEFOE D. 2013: 100). Esa fue la primera plegaria, si así se puede llamarla, que elevaría al Cielo en muchos años.

La angustia y la desesperación se hacen presentes como existencial, pues: «La desesperación es una enfermedad propia del espíritu, del yo, por lo que puede revestir tres formas: la del desesperado que ignora poseer un yo (desesperación impropriamente tal), la del desesperado que no quiere ser sí mismo y la del desesperado que quiere ser sí mismo» (KIERKEGAARD S. 2008: 33). Es sin duda en ese espacio de ida y vuelta, en el que uno se pregunta el por qué y hacia dónde, y quiere anclarse en esa tormenta y busca faros para saber a dónde ir. Es la espiritualidad la que da cobijo y probablemente sirva para vivir en paz.

En cualquier pensamiento habitan las emociones y los sentimientos son importantes porque son juicios de valor ante lo que se nos presenta, y en una situación como la plegaria, afloran en la piel, aunque por supuesto el lenguaje muestra su límite, se presenta en síntesis un espacio liminal, un pasaje o transición entre dos estados.

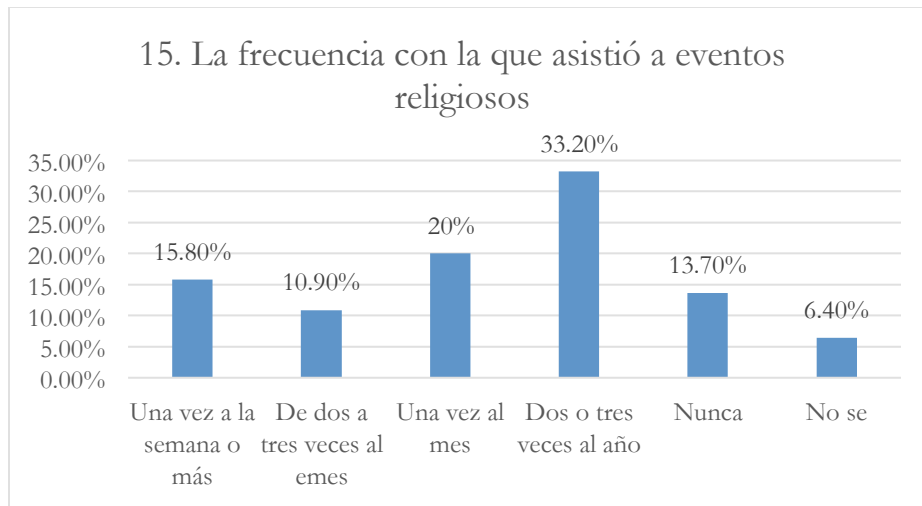
Cuando alguien es afectado por una emoción, ahí es posible encontrar una situación liminal. Como Rom Harré una vez afirmó: nosotros los psicólogos no deberíamos imaginar que palabras como “ira”, “amor”, “pena” o “ansiedad” se refieren a alguna entidad que puede ser abstraída del flujo y estudiadas. Más bien, lo que tenemos son «familias de luto en funerales, padres ansiosos caminando a medianoche, etc.».

Son momentos cuando, por cualquier razón, los dictados de la estructura social son suspendidos: las reglas usuales que gobiernan nuestra vida no aplican más. Hemos perdido a un padre, o un niño extraviado, un amante nos ha abandonado o hemos ganado la lotería. En tales situaciones liminales a menudo nos encontramos sin un mapa de ruta y en ocasiones sin un camino: no podemos tomar más la realidad como algo dado (STENNER P. 2011:11).

Resultados

Se presentan los datos de la encuesta aplicada a los alumnos y alumnas de la Universidad privada de inspiración religiosa en Puebla. Con respecto a la variable práctica religiosa, se encuestaron a 791 alumnos que representan el 22% del total de la población de la institución. Veamos algunos datos que contextualizan y anteceden a la pregunta que refiere a las emociones.

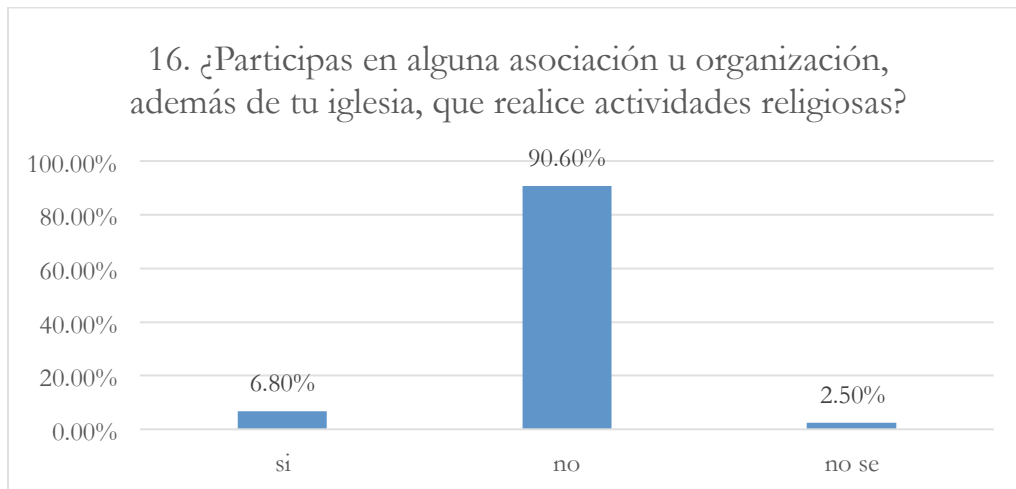
Gráfica 1



Fuente: creación propia

Lo anterior nos señala que la asistencia ha disminuido al espacio institucional religioso. En una conversación informal con alumnos y alumnas destacan que cuando asistían a un servicio religioso era regularmente a una boda, quince años, bautizos o a una misa de cuerpo presente.

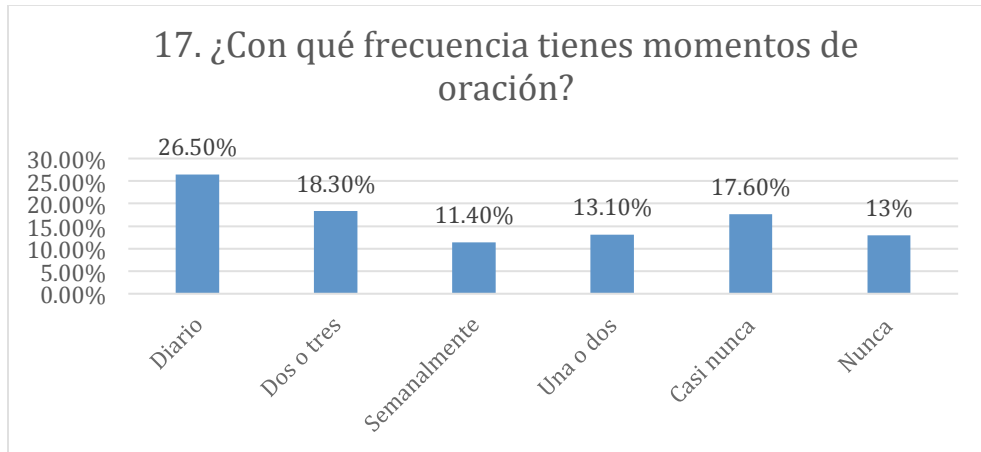
Gráfica 2



Fuente: creación propia

Resulta evidente mediante el análisis de estos números que se ha dejado de participar en ese modo de vida.

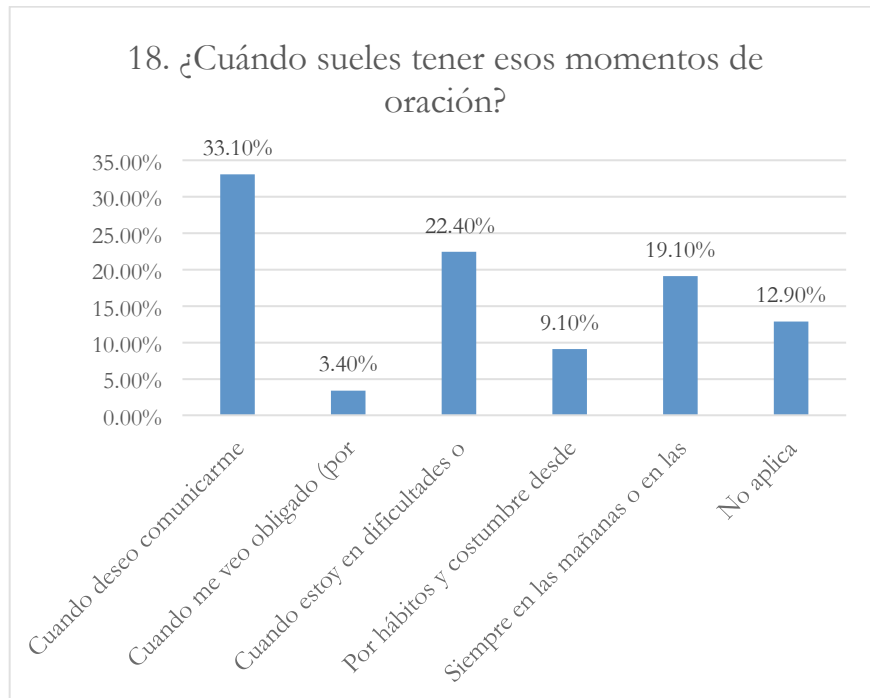
Gráfica 3



Fuente: creación propia

Como se aprecia, un porcentaje importante establece un vínculo con la oración en sus propios espacios.

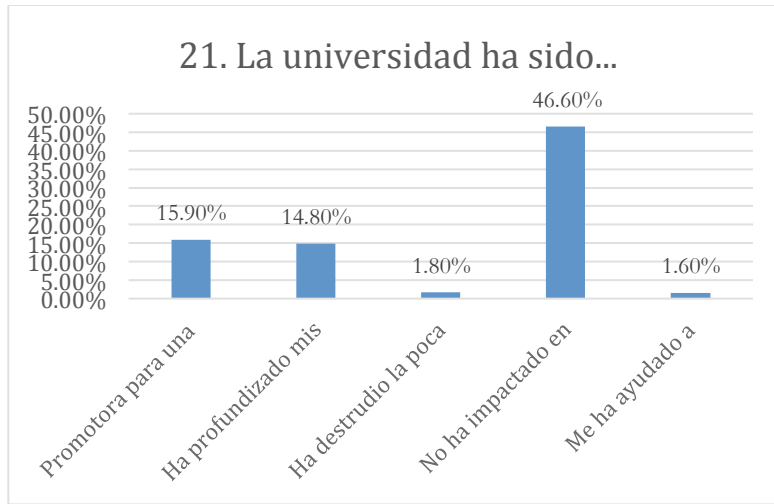
Gráfica 4



Fuente: creación propia

Ante un acontecimiento o durante la misma cotidianidad se manifiesta la oración.

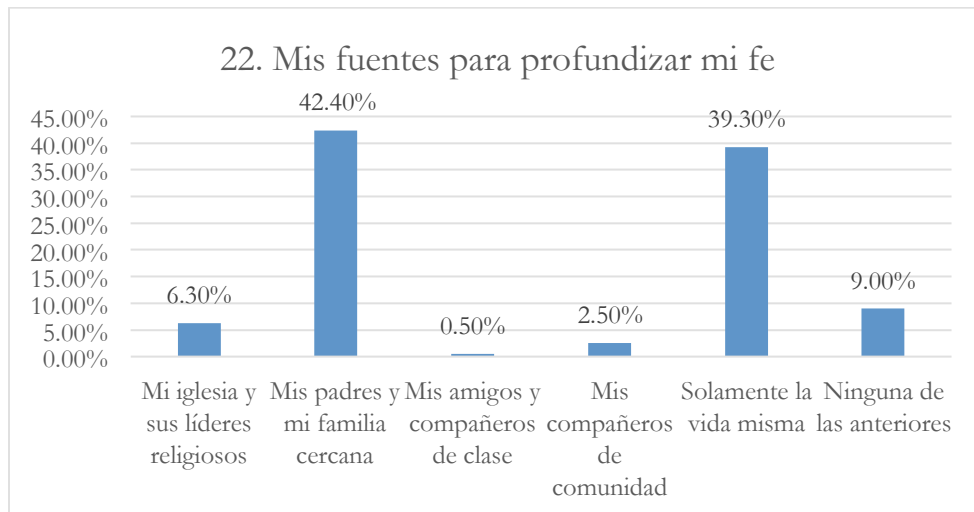
Gráfica 5



Fuente: creación propia

Se viene desde espacios de socialización en sus creencias y prácticas religiosas, donde la Universidad no ha influido.

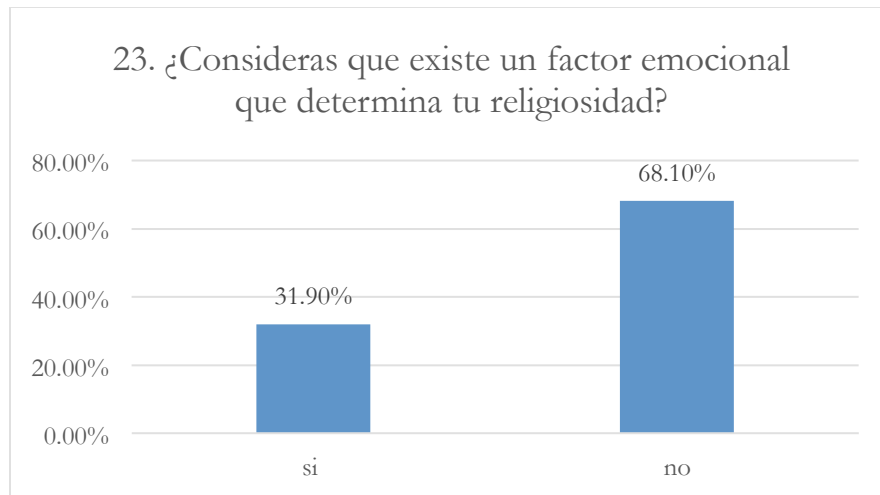
Gráfica 6



Fuente: creación propia

La familia ancla y revitaliza la fe a través de la convivencia en situaciones especiales, así como acontecimientos en su vida.

Gráfica 7



Fuente: creación propia

¿Cuál...? Si bien, solo se les preguntó ¿Cuál? Los alumnos y alumnas escribieron situaciones muy interesantes a la pregunta abierta. 252 contestaron, esto es el 31.8% del total. Lo anterior quedó categorizado de la siguiente manera e iniciando con las que tienen un mayor peso semántico:

Categorización. Emociones: depresiones, estado de ánimo, tristeza o desolación, miseria, felicidad, agradecimiento, miedo, amor (al prójimo, a dios, a la vida), tranquilidad. Fe/Dios: fe, amor, compromiso, esperanza, deseo de creer en algo, construcción del reino, convencimiento, empatía, creer en un ser superior, agradecimiento, pasión por el otro, ayudar al otro, apoyo incondicional en momentos difíciles, rendir culto, valor de la vida. Familia: vida y libertad otorgada por los padres, familias creyentes (educación familiar), problemas familiares o sociales, compromiso familiar. Experiencias: lecciones de vida, experiencias impactantes, acontecimientos cotidianos, maltrato a la naturaleza, estudio en escuelas religiosas, experiencias consideradas milagros. Otros: principio Pascaliano respecto a Dios, voluntad, yoga, conexión y paz, vida y solidaridad, libertad, autoridades religiosas. Crítica a la religión: hipocresía de las autoridades religiosas, acumulación de riquezas de las autoridades religiosas, el peso del desarrollo histórico de las instituciones, poca transparencia de las instituciones, religión como producto de la debilidad humana.

Conclusiones

Rogué otra vez a Dios, pero en mi delirio e ignorando lo que debía decir solo atinaba a implorar:

¡Señor, apiádate! ¡Señor, protégeme! ¡Ten compasión de mí, Señor!!

Robinson Crusoe, DEFOE

Si bien es cierto, no hay una frecuencia en su asistencia a servicios religiosos, lo cual se refleja en la casi nula participación en la organización de la comunidad religiosa, incluso se puede comparar con el estudio de García Sota (GARCÍA S. 2010) en el que también hay una disminución en la frecuencia de asistencia, respecto de «los momentos de oración» que en el mismo estudio se visualizan. Si bien ha disminuido, tal baja no ha sido tan fuerte como la de la asistencia; ello implica que está presente una práctica que se muestra cuando emerge un acontecimiento que evidencia nuestra fragilidad y nuestros temores; una religiosidad no vista, por decirlo de algún modo, no pública, sino privada, no dicha a los pares, hay una “invisibilidad” en lo público para afianzarse en la intimidad. Frankl (FRANKL V. 1995) visualizaba dicha situación, menciona que en una entrevista que le hizo la revista *Time* le preguntaron si iríamos a parar a una religión universal, el autor negó tal posibilidad pues, por el contrario, pensaba que la religión se convertiría en una fe y práctica que perteneciera íntimamente al individuo, y que además este sujeto hablará para sí y para con Dios, un idioma que sólo él y en términos de su religiosidad entenderá.

Me preguntó si nuestra tendencia natural nos aparta de la religión. Yo le respondí que nuestra tendencia no nos aparta de la religión, y sí en cambio de aquellas confesiones que no parecen tener otra cosa que hacer sino luchar entre ellas logrando así que sus propios fieles acaben por abandonarlas. Siguió preguntándome la periodista si acaso esto significaba que tarde o temprano iríamos todos a parar a una religión universal, cosa que yo negué: al contrario, dije, más bien vamos hacia una religiosidad personal, es decir, profundamente personalizada, una religiosidad a partir de la cual cada uno encontrará su lenguaje propio, personal, el más afín a su naturaleza íntima, cuando se torne a Dios. Ni mucho menos quiere esto decir, por supuesto, que no han de existir rituales y símbolos comunes. También existe un gran número de idiomas; sin embargo, ¿no utilizan muchos de ellos un alfabeto común? De alguna manera las

diferentes religiones se asemejan en su diversidad a las lenguas. Nadie puede decir que su lengua sea superior a las demás, en todas y cada una de ellas puede el hombre acercarse a la verdad, que es una; y en todas ellas puede también equivocarse e incluso mentir (FRANKL V. 1995: 96).

Nuestra vida deviene y un acontecimiento inquieto desasosiega, expresándose con mayor nitidez en nuestro estado de ánimo, donde la experiencia vivida conmueve. Así la afectividad, en términos generales, incluye emociones y sentimientos. Las emociones son alteraciones de ánimo en el que se da un sentir, es un hallarse en cierto estado. Este estado de ánimo se evidencia de manera más clara en un acontecimiento extraordinario y posibilita una disposición, un mostrarse, al modo de la apertura de un horizonte. En este sentido, el estado de ánimo es lo más originario, pues antecede a cualquier pensamiento.

Cuatro categorías se presentan a raíz de las preguntas realizadas a los alumnos: emociones, Fe/Dios, familia, experiencias y críticas al orden de lo institucional, además en el conversatorio se refiere a una religiosidad individual (espiritual) y de preocupación por el sufrimiento del otro. La oración se acompaña de aquello que se siente y piensa, se cree en alguien, el entorno inmediato forma parte de nuestra seguridad y las experiencias vividas resignifican nuestra vida.

Eso que sentimos y vivimos evidencia el ser y el sentido de la vivencia, así, a través de los afectos se muestra nuestra existencia, pues, deshabitúa; por tanto, indagar por el ser en el mundo es fundamental a la luz de los estados anímicos. En este contexto de experiencia originaria –recordemos a *Robinson Crusoe* y lo que los alumnos y alumnas nos manifiestan– permanece esta otra, íntima, casi secreta práctica religiosa que busca comunicación con la divinidad para la plegaria y el consuelo ¿Por qué se hace plegaria al que sabe todo?, ¿qué pedir, ¿qué agradecer? ¿qué dar a cambio? Se puede pensar que alguien también está pidiendo desahogo en ese momento de aflicción y se puede pensar que mi aflicción es mayor y por tanto debo ser el primero, o es posible pensar y actuar que el milagro que espero, soy yo, y si pido misericordia, puedo ser misericordioso con los otros. Se tiene que en la categorización establecida los primeros son: se encuentra las emociones, a saber: depresiones, estado de ánimo, tristeza o desolación, miseria, felicidad, agradecimiento, miedo, amor (al prójimo, a Dios, a la vida), tranquilidad; Fe/Dios: fe, amor, compromiso, esperanza, deseo de creer en algo, construcción del reino, convencimiento, empatía, creer en un ser superior,

agradecimiento, pasión por el otro, ayudar al otro, apoyo incondicional en momentos difíciles, rendir culto, valor de la vida.

Ahora, cómo definir esas emociones, por ejemplo, depresiones, miedo, amor, desolación, felicidad, qué nos dicen, sin duda, son términos insondables e inefables. ¿Dónde se localizan? Indubitablemente en la experiencia vivida, lo que queda es recuperar las notas específicas sobre la vivencia de lo sentido; aunque pareciera que estas notas son solo reconocidas cuando su presencia se hace evidente ante un acontecimiento extraordinario, a saber, situaciones tan diversas como una separación, una decepción, una tristeza, una alegría, un asombro, es de reconocerse que no se aparecen repentinamente; ellas han estado ahí, vislumbrándose en nuestro horizonte de posibilidades. Se trata de recobrar esas notas de vivencias, ese vínculo con la divinidad y hacerlas carne con nuestros semejantes. Es una oportunidad para reivindicarse con empeño y determinación, ya que la experiencia de lo vivido puede convertirse en iluminación como nota de vivencia, para coadyuvar con el otro.

El miedo, la desolación, la tristeza, el amor, la felicidad, el desosiego, la tranquilidad, la fe, esas emociones pueden ser compartidas, aceptándolas como condición humana, más allá de un adjetivo calificativo, es posibilidad de experiencia vivida y de amor en el cuidado de sí mismo y de los otros.

Todas y todos hemos tenido nuestra noche de *Getsemani*², así en el Evangelio según San Marcos se lee:

Y dijo a sus discípulos «sentaos aquí, mientras yo hago oración» [...] y comenzó a sentir pavor y angustia. Les dijo entonces «Mi alma está triste hasta el punto de morir; quédense aquí y velad». Él se adelantó un poco, cayó en tierra y suplicaba que a ser posible pasara de él aquella hora. Decía: «¡Abba, Padre!, todo es posible para ti; aparta de mí esa copa, pero no sea lo que yo quiero, sino lo que quieres tú». Volvió después y los encontró dormidos. Dijo después a [...] «¿ya están dormidos?, ¿ni una hora has podido velar?» y alejándose de nuevo oró diciendo las mismas palabras. Volvió encontrar dormidos, pues

² Nicos Casandsakis en su obra *La última tentación* nos describe: «Hijos míos –dijo Jesús–, mi alma siente una aflicción como de muerte [...] velad y orad conmigo esta noche [...] El cayó en tierra, con la boca comprimida contra el suelo. Su mente, su corazón, sus labios, no se despegaban de la tierra. Se habían convertido en tierra [...] –Padre –murmuró–, Padre, aquí estoy bien, tierra contra tierra. Déjame. La copa que me das a beber es amarga, muy amarga, no puedo resistirla [...] Si es posible, Padre, apártala de mis labios [...] Calló. Aguzó el oído por sí oía en medio de la noche la voz del Padre. Cerro sus ojos. ¿Quién sabe? Dios es Bueno, quizá viera en su interior al Padre sonreírle compasivamente y hacerle una señal. Esperaba y temblaba. No oyó nada. Miró a su alrededor, estaba completamente solo. Se asustó, se puso en pie bruscamente para buscar a sus compañeros y que su corazón se reconfortara. Encontró a los tres dormidos.» (CASANDSAKIS N. 2015: 645-646).

sus ojos estaban cargados. Ellos no sabían que contestarles. Volvió por tercera vez y les dijo: ahora ya podéis dormir y descansar. Basta ya. Llegó la hora (BIBLIA DE JERUSALÉN 2017: 1486).

Hemos abandonado de alguna manera el sufrimiento y el cansancio del otro, sin duda días terribles e inefables. ¿Pero qué podemos hacer? Ese otro que se siente indefenso, afligido, vulnerable, abandonado, que busca mañanas y tardes de consuelo. En este sentido se trata de dar sin esperar nada a cambio, todas y todos hemos tenido días de agonía.

Camus en su texto *La Caída* (2016) señala que Dios no es necesario para producir culpabilidad, ni para sancionar, son nuestros semejantes e incluso ayudados por nosotros mismos más que suficiente. Así que el juicio final se espera con impaciencia, pues, hay algo peor: el juicio de los hombres. De tal forma que para ellos no hay circunstancias atenuantes. Es cierto, nuestros semejantes juzgan sin contexto e incluso uno mismo.

Se trata de dar lo pedido, considerando su carácter modal del semejante desde la ligación ética, de manera ontológica, así las plegarias que se piden se dan al semejante abriendo un horizonte de posibilidades de vida buena.

Si el discurso se hace carne, nuestras plegarias se convierten en actos bellos y divinos, donde la habitualidad se ve renovada por aquello que nos mueve, a saber, los afectos, esto es, el temple de ánimo que nos dispone, que es apertura al mundo, un mostrarse, así la bondad humana se hace presente. *Servir* con una sonrisa hace el día, como el encanto de escuchar una palabra bondadosa, con tonalidad de lenguaje afable, vida mía, corazón, sin haberla pedido.

Lo solicitado a la divinidad en los momentos de angustia y ansiedad, en espera de consuelo, media en ese espacio el otro, el semejante, es decir, no hay respuesta, aunque es posible que dicha respuesta este presente y no ha haya dado cuenta; sin embargo, en esa espera, el semejante puede ser ayudado, cuidado, es decir, cuidar es anticipar, en su prevención de algo que le pueda suceder y el cuidar en su presente porque algo le pasa. Así lo celestial y lo bienaventurado se manifiesta en el paraíso de lo terrenal que habitamos. Lo podemos construir religando en la Alianza. Se comparte la visión de Adela Cortina (2005)³ en el sentido de un reconocimiento mutuo, desde la compasión con el semejante, al respecto de la Alianza.

³ «Cuenta en el libro del *Génesis* que en el comienzo Dios hizo al hombre a su imagen y semejanza y, por tanto, se gozó de compartir con él desde ese mismo instante la *santidad* que a Él, como Dios, correspondía. La santidad de la persona, ese carácter de ser sagrado, inviolable, contagiado por Dios [...] El hombre es sagrado para el hombre, la persona es lo absolutamente valioso, y esto significa que nadie está autorizado a tratar a los demás o a sí mismo

Pareciera que la existencia de Dios solo estuviera en el acontecimiento y no en su cotidianidad. Ahora bien, a quién se le hace plegaria, a Dios o Jesús; debemos recuperar a Jesús histórico, el del *cuerpo vivido*, el que narran los Evangelios. Tal vez Dios sin Jesús y la vida (y viceversa) queda en el aire y es frágil con aquello que se hace plegaría, entonces establecer como modelo de experiencia vivida a Jesús con sus semejantes como modo de vida, y lo que se pide se da.

En el relato de *La Caída* (CAMUS A. 2016), el monólogo de Jean-Baptiste Clemence señala que en una noche fría y con ligera lluvia como a la una de la mañana, después de haber dejado a una amiga, iba por un puente y vio a una mujer delgada vestida de negro; que entre el cabello negro y el cuello del abrigo se veía su nuca, a la que fue sensible, pero vaciló y siguió su camino. En el silencio escuchó un cuerpo que caía en el agua e inmediatamente un grito que se repitió varias veces. Quiso correr y no se movía. Decía que tenía que hacer algo. Ha olvidado lo que pensó. «Demasiado tarde, demasiado lejos [...] Luego, a pequeños pasos, me alejé bajo la lluvia. No di aviso a nadie.» (CAMUS A. 2016: 56) y al final de la obra, destaca que no ha dejado de resonar en sus noches: «¡Oh, muchacha, arrójate otra vez al agua para que yo tenga una segunda vez la oportunidad de salvarnos a ambos!» (CAMUS A. 2016: 97).

En la plegaria se pide y se pueda dar lo pedido al semejante, puede verse como un acto, si se quiere, de redención, es otra oportunidad. En este sentido, desde una perspectiva filosófica y literaria, asumiendo desde la visión del suplicante en esta relación, pedir-dar –en una reinterpretación hermenéutica–, quiero ubicar a Kierkegaard (KIERKEGAARD S. 2008) en su meditación sobre Lázaro, sobre por qué resucitarlo si se le dejó igual; o la forma tan bella en que Saramago (SARAMAGO J. 2013) le da voz a la madre de Lázaro, al negarse a que Jesús resucite a su hijo, qué pecado ha cometido; pues nadie merece morir dos veces. Este vínculo de pedir-dar de la experiencia de la plegaria, se resignifica en un proceso digamos de conversión, porque se resucitó de la experiencia, ya que se trata de no permanecer igual, o morir dos veces consigo mismo y con los semejantes.

Así la empatía me permite reflexionar sobre alguien significativo para mí que puede acontecerle algo similar. Por eso es importante tener una comprensión desde la experiencia inmediata del otro, eso permite visualizarlo desde una ética que, por supuesto, pasa por la afectividad en la medida que me afecta. Pues «la experiencia de lo otro» es una experiencia

como medios para fines cualesquiera, que nadie está autorizado para instrumentalizar a los seres humanos, utilizándolos exclusivamente como medios para sus propósitos» (CORTINA A. 2005: 16).

transcendente. La capacidad del ser humano para sentir simpatía puede ser el resultado de valorar lo que el otro hizo, valorar su acción; de tal forma que los afectos pueden estar también mediados por la valoración de la experiencia. Dado que se simpatiza con lo que se coincide y en la simpatía hay una unificación afectiva, por tanto, hay que pasar de una empatía a una simpatía, es decir, hacerlo causa.

El acontecimiento extraordinario, es afecto y encuentra lugar entre otros en la plegaria, los alumnos y alumnas de la universidad así lo hacen saber, sin duda las instituciones educativas privadas o públicas no están exentas a la experiencias de vida de quienes las habitan por ser un espacio que en algunos momentos se convierten refugio y morada, si bien no es el lugar de espiritualidad, pues, la casa como en la mayoría de los casos y no tanto la iglesia se dan encuentros divinos. Es un aspecto para considerar, ya que influye en el estado de ánimo de los estudiantes, y debe ser estimada. La esperanza se construye con bondad en un lenguaje afable, puesto que una palabra tuya puede sanar mi alma. Hay que tener Fe.

Las emociones que los jóvenes mencionan articuladas a la oración son experiencias originales que nos disponen al mundo, abren posibilidad de cambio, es menester de nosotros acompañar ese proceso con profundo afecto y cariño, más que un solo día más.

Referencias

- Biblia de Jerusalén*, 2017, Desclée De Brouwer.
- CAMUS Albert, 2016, *La Caída*, Mirlo, México.
- CASANDSAKIS Nico, 2015, *La última tentación*, Catedra, Madrid.
- CORTINA Adela, 2005, *Alianza y Contrato. Política Ética y Religión*, Trotta, Madrid.
- DEFOE Daniel, 2013, *Robinson Crusoe*, De Bolsillo, México.
- DERRIDA Jacques, 2011, *Seminario La bestia y el soberano, Volumen II (2002 – 2003)*, Bordes Manantial, Buenos Aires.
- FRANKL Viktor, 1997, *La presencia ignorada de Dios*, Herder, Barcelona.
- GARCÍA Sota, 2010, *Religión 'por la libre'. Un estudio sobre la religiosidad de los jóvenes*, Universidad Iberoamericana, México.
- HUSSERL Edmund, 2009 [1923], *Valor de vida. Valor de mundo moralidad (virtud y felicidad)*, “Acta Fenomenológica Latinoamericana. Volumen III” (documentos. Círculo

- Latinoamericano de Fenomenología Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, 2009, pp.789-821.
- LÉVINAS Emmanuel, 2006, *Difícil Libertad*, Fine, México.
- KIERKEGAARD Soren, 2008, *La enfermedad mortal*, Trotta, Madrid.
- SARAMAGO José, 2013, *El Evangelio según Jesucristo*, Punto de lectura, México.
- STENNER Paul, 2011, *Reflexiones sobre el "giro afectivo"*, Open University, UK. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Psicología Social, de la calle al cubículo: Psicología Social en acción, del 27 al 29 de octubre en la Maestría en Psicología Social, Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

III.

SOLEDAD, AISLAMIENTO Y COMUNICACIÓN: LITERATURA, FILOSOFÍA & ARTE

El imposible diálogo *detrás de las rejas*

ROSA MARIA GRILLO¹

Sin duda el caso de más absoluto aislamiento físico, y no sólo físico, es la detención en su forma más extrema, el calabozo o formas similares de detención de presos políticos o, como en el caso que nos ocupa en esta ocasión, rehenes²: nueve tupamaros uruguayos que, de presos políticos ya sometidos a torturas y duras penas de prisión, fueron transformados en “rehenes”, odiados, humillados, pero también “protegidos” porque fueron utilizados como disuasivos para los tupamaros todavía en libertad: cualquier acto insurreccional o intento de rescatarlos habría causado su muerte, como relatan en *Memorias del calabozo* Mauricio Rosencof y Eleuterio Fernández Huidobro, dos rehenes que durante 13 años estuvieron detenidos, por largo tiempo incomunicados y en total aislamiento:

MR: En caso de alarma se desencadenaba un “operativo”; se abrían las puertas, nos hacían tirar sobre el piso, y había un guardia en cada una de las celdas, con una bala en la recámara, que nos apuntaba.

¹ Directora del Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Salerno.

² «Adolfo Wasem, Raúl Sendic, Jorge Manera, Julio Marenales, José Mujica, Jorge Zabalza, Henry Engler, Mauricio Rosencof y Eleuterio Fernández, fuimos los nueve señalados por la pezuña de la tiranía. Muchos de nosotros, presos y torturados varias veces en la década del sesenta. Todos presos y torturados en el año 1972. Algunos, torturados nuevamente en 1973 antes del secuestro que nos transformará, refinamiento nuevo, en rehenes [...] fuimos separados en tres grupos de tres y diseminados por los cuarteles del interior del país. [...] Instalados en mundos aparte, razones accidentales, enfermedades, incidentes, características personales, hicieron que cada trío viviera, dentro de un sistema represivo similar, experiencias distintas. Por lo tanto lo único viable es que cada uno aporte su testimonio propio. Este trabajo quiere ser un comienzo y una convocatoria a los demás rehenes para que lo hagan. Y quiere ser fundamentalmente, eso: un testimonio. En el caso particular de nosotros dos existió, además, un motivo especial para emprender el trabajo. Un día, cuando calculamos que no saldríamos vivos (o cuerdos) de aquellas tumbas, nos juramentamos, hablando con leves golpes en la pared, desde una mazmorra a la otra, que cualquiera de los dos que sobreviviera, testimoniaría... Para que el sacrificio no fuera en vano» (ROSENCOF M. – FERNÁNDEZ HUIDOBRO E. 1989: I, 10-11).

FH: La orden que había, en caso de ataque al cuartel, era aniquilarnos (ROSECOF M. – FERNÁNDEZ HUIDOBRO E. 1989: I, 89).

Era necesario “protegerlos” en el cuerpo –los rehenes son útiles vivos–, pero matarlos en la mente y la moral, mantenerlos en una condición liminal, entre la vida y la muerte, entre la cordura y la locura: «ya que no pudimos matarlos cuando cayeron, los vamos a volver locos» (ROSECOF M. – FERNÁNDEZ HUIDOBRO E. 1989: I,14).

Lo dice muy bien Eduardo Galeano en el *Prólogo a Memorias del calabozo*:

Flacos como “fakires”, triturados por la tortura incesante, los “rehenes” de la dictadura militar uruguaya anduvieron de cuartel en cuartel, condenados a la soledad de calabozos poco más grandes que un ataúd. No podían hablar ni siquiera con las cosas. En las celdas no había cosas, no había nada. [...] Y a veces resonaba, en la pared, algún mensaje del preso vecino: un mensaje dicho con los nudillos de los dedos.

Esta obra celebra una victoria de la palabra humana. Dos de los “rehenes”, Mauricio Rosencof y el “Ñato” Fernández Huidobro, evocan en estas páginas su experiencia en aquel reino del silencio y del terror. Cuentan cómo lograron salvar su condición humana, prendidos a la vida “como la hiedra al muro”, contra un sistema que quiso volverlos locos y convertirlos en cosas.

La comunicación, lograda por un improvisado código morse, fue la clave de esa salvación. Tamborileaban los dedos y así ellos reconquistaban el negado derecho a la voz: a través del muro se daban aliento y consuelo, discutían, compartían experiencias y delirios, gentes y fantasmas, recuerdos y sueños. Aquella música de tamborcitos, aquellos ruiditos humildes, eran la mejor sinfonía de Beethoven; en ellos resonaba la maravilla del universo. Prohibida la boca, hablaban los dedos. Hablaban el lenguaje verdadero, que es el que nace de la necesidad de decir.

El encuentro entre Mauricio y el “Ñato” a través de la pared, no sólo revela la fuerza de dignidad y el poder de astucia de nuestros presos políticos: ese diálogo alucinante es, además, el más certero símbolo del fracaso de un sistema que quiso convertir a todo el Uruguay en un país de sordomudos (GALEANO E. 1989: I, 5-6).

Esta es la base de mi intervención de hoy: cómo el diálogo, en condiciones de aislamiento, puede ser un elemento de salvación y una señal de victoria en contra de la violencia: cada uno busca o “inventa” a su interlocutor y su medio de comunicación, para salvarse y para que se oiga otra voz, otra verdad.

No es casualidad que entre los ocho rehenes liberados vivos por los calabozos –el noveno, Wasem, había muerto de cáncer– fueron Rosencof y Fernández Huidobro quienes se encontraron frente a una grabadora y dieron voz al silencio («A nosotros se nos dio, en este 1987, la oportunidad, buscada para cumplir, de poder sentarnos ante un grabador y recordar...», I: 12): fueron ellos quienes iniciaron un diálogo, ya en los calabozos, a pesar de prohibiciones y controles, pues en varias etapas de sus traslados –máximo dos años permanecieron en el mismo lugar– se encontraron en calabozos contiguos, y con ligeros toques en las paredes comunicantes lograron dialogar con un rudimentario código Morse. Era Navidad, la soledad y el silencio más dolorosos que nunca. Decir “felicidad” golpeando la pared con los nudillos era un gesto natural, como tallar carteles y dibujos en las paredes de los calabozos, o dejar pequeños mensajes para los futuros habitantes de aquellos cubículos: gestos primordiales –autorrepresentación y comunicación– así como las figuras de hombres y animales dibujadas en las paredes de las cuevas por los primeros habitantes. Gesto primordial en el que se basa el testimonio, entonces como ahora:

FH: Allí, en Santa Clara, iniciamos nuestras comunicaciones a través de la pared.

MR: Golpe a golpe nos abrimos una ventanita clandestina a la vida. [...] Me acuerdo de que la nochebuena fue un día especialmente angustiante [...] Hasta ese momento no teníamos comunicación ninguna. Cada cual vivía en su calabozo, metido en el marco de sus propias especulaciones. [...]

FH: Hasta ese momento teníamos nada más que esas dos señales. Una: estoy bien. Y otra: peligro. No necesitábamos más [...] Por un lado la soledad y la fecha, y por otro el pasaje del tiempo (ya llevábamos más de tres meses en esas condiciones), fueron los motivos para tratar de golpear la pared. Esta vez no para dar una señal de “bien” o de “peligro”, sino para tratar de comunicar una palabra.

MR: Había que inventar un idioma; no teníamos claves previas.

FH: Partí de la base de que sí comprendías que te estaba trasladando una palabra y si la comprendías, ibas a desentrañar el código. Por eso la primera que se me ocurrió transmitirte, dado que era navidad, fue la palabra obvia. Pensé: si no me

entiende, va a deducir que lo que cualquiera dice en navidad a otra persona es eso. Entonces, el primer código que se me ocurrió inventar fue simplemente tomar el alfabeto, contar las letras y: a la “a” un golpe, a la “b” dos golpes, a la “c” tres golpes.

[...] comencé a rascar con la uña la pared. Vos comprendiste inmediatamente y comenzaste a rascar desde el otro lado como diciendo: “Acá estoy”.

MR: [...] Luego, durante más de una década, hablamos así. No teníamos otro sistema y llegamos a desarrollar una gran velocidad. Pero aquella primera vez la cosa fue lenta y trabajosa. Me acuerdo que te transmití de la siguiente manera: 6 - 5 - 10 - 8 - 3 - 8 - 4 - 1 - 4 y luego te hice la señal de “bien”: 1 - 4 - 2. [...]

FH: [...] este fue el primero. Muy lento, además, en el ritmo. Tu respuesta fue un profundo silencio. Me quedó la duda. Cuando comencé a golpear de nuevo, por si no habías entendido, vos me hiciste entender un “Cállate la boca”; golpeando desordenadamente, pero de un modo muy elocuente. “No me interrumpas”, me querías decir.

MR: Aún no asociaba las letras a los golpes, así que arranqué un pedazo de revoque y, como si estuviera jugando, a un costado, marcaba en el piso el número de golpes, para después traducirlo a letras.

FH: Entonces, de pronto, después de un rato de angustioso silencio, me contestaste de una manera muy nerviosa: “bien”. ¡Habías entendido! Luego me comenzaste a transmitir, también lentamente, la misma palabra, con los mismos golpes. Y yo te contesté, de la misma manera, que estaba todo “bien”, que también había entendido 6 - 5 - 10 - 8 - 3 - 8 - 4 - 1 - 4: felicidad (I: 31-4).

Los largos años de detención permiten afinar la técnica y tener un diálogo fluido, ya sin límites de interpretación o de tipología de mensajes:

MR: A primera hora de la mañana nos sentábamos en la capucha, ensillábamos el mate, armábamos un tabaquito (dos cosas recién recibidas), y nos poníamos a “prosiar” como si estuviéramos bajo un ombú con vista al río.

FH: Hablábamos a gran velocidad a través de la pared, de manera que el diálogo era bastante fluido...

MR: Afinamos allí el sistema de claves, simplificándolo (I, 162).

Hasta una poesía es posible transmitir de esa forma:

MR: Por aquellos días vos cumpliste años; fue nuestro primer cumpleaños de incomunicación.

FH: El 14 de marzo de 1974. Te lo comuniqué unos días antes y tú me hiciste un poema³ como regalo. Me lo transmitiste a través de la pared. [...]

MR: Y si este fuera
mi último poema,
insumiso y triste,
raído pero entero,
tan solo una palabra
escribiría:

Compañero (I, 55).

En esas condiciones importante es comunicar, palabras o simplemente cercanía y solidaridad:

MR: Debajo mismo de la reja, en un lugar donde sólo los presos saben que otro preso va a encontrarlo, tropecé con un cigarrillo, prolijamente armado y, dentro de él, dos cerillas. Regalo del último habitante que, quién sabe cómo, logró juntar aquel festín. Me lo fumé a la salud del ignoto compañero solidario y luego me puse a leer... Lo único disponible: la literatura de las paredes de los calabozos.

FH: Todos los hombres que pasaron por esos antros, por la causa que sea, dejaron su testimonio (III, 156).

Esta necesidad de diálogo –también a lo largo del tiempo, dejando un testimonio al próximo preso– no termina con la salida porque continúa fuera de la cárcel, ya que es la fórmula que los dos crean para poder dar su testimonio, para recordar juntos lo vivido y reafirmar continuamente la salvación de ambos gracias a la comunicación instaurada cuando eran “rehenes” a través del código morse.

³ Este poema está también en *Conversaciones con la alpargata* (1985), así como la “invención” del código Morse está rememorada en *Las cartas que no llegaron* (2000), lo que confirma la contigüidad entre los libros que componen el macrotexto de la literatura carcelaria de Rosencof.

Efectivamente la importancia del diálogo⁴ Rosencof la subraya continuamente, ubicándolo entre los bienes de primera necesidad para combatir la más extrema tortura a la que estaban sometidos, el aislamiento y el silencio, es decir, la incomunicación:

Durante unos trece años estuvimos en un calabozo bajo tierra sin poder vernos, sin poder hablar, nos tenían a media ración, nos hicimos insectívoros, no nos daban agua y nos acostumbramos a reciclar nuestros propios orines y, lo que es más importante, logramos comunicarnos reinventando el Morse, entonces hablábamos a través de la pared sentados en el piso que era el lugar que teníamos destinado para sentarnos y dormir. A golpes de nudillo durante diez años nos contamos nuestra vida, nuestra infancia, nuestras novias, organizamos un movimiento revolucionario, creo que cuatro o cinco en toda América, bajaban los guerrilleros de los Andes, era una cosa formidable, y es más, las cosas que uno va creyendo si las va contando y yo iba contando la revolución... (ROSENCOF M. 2009b: 35).

Memorias del calabozo mantiene el registro coloquial del diálogo («Decidimos no hacer “literatura” con la grabación. Retocar sólo lo imprescindible para eliminar superfluidades y hacer inteligible el lenguaje hablado al ponerlo por escrito», I, 12) y parece alargar naturalmente aquel diálogo primigenio, fundacional, como cualquier acto de creación que permite un paso adelante en la vida de un individuo que gracias a este acto crea una comunidad y supera el aislamiento y la soledad.... Y con añoranza los dos recuerdan al tercer rehén que era parte de su “grupo de tres”, que mantuvieron siempre dentro de la Región Militar n. 4 (cuarteles de Treinta y Tres, Cerro Largo, Rocha, La Paloma y Minas): el Pepe Mujica que como presidente de la República Oriental del Uruguay elegido en 2010 será la punta de diamante de la resucitada democracia uruguaya, ya en el nuevo milenio.

Luego de *Memorias del calabozo*, la voz de Mauricio y Eleuterio se amplifica en los textos literarios creados⁵ –y aventuradamente transcritos o memorizados– en la cárcel: acrósticos y

⁴ No por casualidad tantas veces Rosencof nombra a Primo Levi, el primero, quizás, en denunciar la necesidad de la comunicación en condiciones tan extremas: «Il bisogno di raccontare agli “altri”, di fare gli “altri” partecipi, aveva assunto fra noi, prima della liberazione e dopo, il carattere di un impulso immediato e violento, tanto da rivaleggiare con gli altri bisogni elementari» (LEVI P. 1989: 9).

poesías, fábulas para contar a sus hijitas durante las fugaces visitas, cuentos, canciones de protesta, todas formas para mantener vivo el diálogo también con el exterior:

M.R. Era casi una terapia atar los fantasmas del calabozo a estructuras literarias. Y era, además, una manera de traspasar el más allá del muro con nuestro grito de guerra: “¡Aún Vivo!”, que grabamos con letra muy pequeña en hojillas de fumar, escondidas en los dobladillos de la ropa sucia. Así, algunas cosas pudimos “sacar”. Otras, hacerlas y guardarlas. Los poemas, por ejemplo, tenían la virtud de ocupar poco espacio y ser memorizables (ROSECOF M. – FERNÁNDEZ HUIDOBRO E. 1989: III, 63).

Por cierto, la censura carcelaria fue un filtro inflexible y amenazante que obligó a buscar formas alternativas para enviar mensajes afuera, pero igualmente maravilla la capacidad que tuvo Rosencof para metaforizar y ficcionalizar el horror. Así, paradójicamente, las mismas denuncias presentes en forma directa en *Memorias del calabozo* –texto escrito fuera de la cárcel– las encontramos “disfrazadas” en textos ficcionales creados –escritos o memorizados– en el calabozo mismo.

En *Memorias del calabozo* el registro es el de quien sabe que su libro se pone en la vanguardia de una ola de testimonios que harán la Historia o, por lo menos, intentarán dar otra versión de la Historia oficial. Son textos que quieren «establecer el causante político del desastre y dejan constancia del pacto realizado de dar testimonio en el caso de sobrevivir “para que el sacrificio no fuera en vano” [...] Como *Memorias del calabozo* hubo otros testimonios honestos, contundentes, necesarios, que, de manera voluntaria o involuntaria, se sometieron a un deber ser que impuso normas –no explicitadas– sobre lo que se debía o no decir. Los testimonios no hablaron de quiebres, contaron la historia de la heroica resistencia» (BLIXEN C.).

Aún más perentoria es la posición del historiador uruguayo Hebert Gatto que habla de «literatura de las virtudes» (2004: 370), donde se construye la figura del héroe torturado que sobrevive el mal y lucha en su contra, valor que confirma Nofal llamándola «literatura de certezas absolutas» (2010), reiterando el mérito de la acción y de la militancia.

⁵ Luego Fernández Huidobro escribirá principalmente obras ensayísticas e historiográficas (*Historia de los Tupamaros, La Tregua Armada, La fuga de Punta Carretas, Los dos mundos, Chile roto*, etc.) y también algunas de ficción (*Vacaciones, El ataque*), pero en este caso nos detendremos sólo en algunas obras de Rosencof.

Esta es una primera ola de testimonios y de textos de denuncia, escritos bajo la urgencia de combatir la política transicional que imponía la desmemoria y la impunidad, y que revelan la pobreza del lenguaje y del registro referenciales, necesarios pero no suficientes para narrar lo inenarrable del horror; a éstos debe seguir el acto creativo, en nuestro caso la literatura testimonial, en sus diferentes niveles, desde la poesía a la narrativa al teatro incluyendo hasta el registro grotesco que tiene la posibilidad de representar lo que está fuera del alcance de la palabra mimética, una defensa contra el silencio que se impone cuando nuestro lenguaje de cada día enseña sus límites. En este camino se encuentran los “diálogos” de Rosencof, desde aquel primer diálogo mínimo para sobrevivir al aislamiento y al silencio del calabozo, elemental y pragmático que, sin embargo, permitió, por ejemplo, que Rosencof transmitiera a Fernández Huidobro aquel poético grito de solidaridad el día de su cumpleaños: «Y si este fuera / mi último poema, / insumiso y triste, / raído pero entero, / tan solo una palabra / escribiría: Compañero» (ROSENCOF M. – FERNÁNDEZ HUIDOBRO E. 1989: I, 55).

Este poema hace de enlace entre el diálogo concreto del calabozo, el referencial de las *Memorias del calabozo* y el autoficcional de *Conversaciones con la alpargata*, unos poemas que Rosencof pudo escribir porque obtuvo papel y bolígrafo de los milicos (cuando supieron que era un escritor, empezaron a pedirle que escribiera cartas y poemas de amor dirigidos a sus novias: ¡otra modalidad de comunicación!); luego escondía los textos en los pliegues de la ropa que enviaba a casa para que la lavaran:

M.R.: De las primeras cosas que hice, fue las *Conversaciones con la alpargata*. Versos breves, sintéticos, comprimidos. Diálogo con mis alpargatas que a veces eran tales, otras un gato, o yo mismo. Muchos de estos poemitas se perdieron, otros lograron sortear la vigilancia (ROSENCOF M. – FERNÁNDEZ HUIDOBRO E. 1989: III, 63).

Estos poemas representan por lo tanto otra respuesta al silencio y al aislamiento de la experiencia carcelaria. Aún más, es la respuesta “desde dentro” a la dictadura, es la palabra individual que se amplía para no morir en monólogo, para buscar a otro sí mismo en un interlocutor que lo consuele en los momentos de desesperación y lo reconduzca a la realidad en los momentos de sueños e ilusiones.

Son también los primeros mensajes que llegan al “mundo” saliendo de las catacumbas, e intentan significar un mundo incomprensible para quien está fuera: el testimonio directo no tendría la misma fuerza evocativa y sugerente y, además, si hubiera sido interceptado, hubiera

causado muchos más daños⁶. Se refuerza aquí el valor concentrado de la poesía, aunque sea una poesía trunca y elemental, una poesía de urgencia donde no caben ni distanciamientos ni síntesis.

Un paso adelante en el proceso de literarización para narrar lo inenarrable es *El Bataraz* (1995), escrito unos cuantos años después de recobrar la libertad, intentando recrear en la escritura grotesca lo absurdo de la experiencia concentracionaria haciendo hincapié una vez más en el *horror vacui*, en la necesidad de vencer el silencio y la ausencia de cualquier forma de vida. «A diferencia de la poesía, que representa en simultáneo la vivencia y la escritura urgente de la misma, ésta es una producción extramuros que se escribe diez años después de la salida del cautiverio y presenta un calabozo construido completamente desde la ficción» (DAONA V. 2010: 172). La ausencia total de acción, el aislamiento y el silencio⁷ convierten el diálogo del narrador con distintos personajes, productos todos de su imaginación (el gallo Tito, Las Memorias de Hortensio, el del Ronson, las nubes), en protagonista de la novela. Todo es metáfora de «la perturbación de los espacios de la realidad y la imaginación que los presos sufrían en el encierro [...] De esta manera, este acercamiento se aleja del carácter mimético y directo del testimonio a favor de una perspectiva imaginaria e implícita» (FORNÉ A. 2009: 96). No puede ser sino una realidad distorsionada y grotesca: desde el *incipit* hay una relación de intercambiabilidad entre mundo humano y vegetal: «piernas leñosas», «ansia vegetal», «voy para naranjo», «me desarraigaron», «proceso de vegetalización» etc.; con la llegada del preso a un gallinero entra en la escena también el mundo animal y la degradación del hombre, empezada con su vegetalización, se acelera con su animalización anhelada para obtener los mismos derechos de las gallinas y culmina con la llegada de un gallo para compartir el calabozo, donde entablan un diálogo paritario y un paritario (¿?) intercambio de roles, actitudes, caracteres, diálogo donde faltan los indicadores de las voces y hasta es posible jugar a intercambiarlas. Naturalmente, «la animalización del hombre y la humanización del gallo [dan] cuenta de la degradación de la identidad que significa el confinamiento en condiciones infrahumanas durante años» (ALFIERI E. 2011).

⁶«MR: Por aquellos días yo había tratado de enviarle una carta a mi familia. En ella iba un poema para mi hija. El mismo día de la visita vino al calabozo el teniente del S2, Sarli, con el poemita en la mano: “¡Qué te pensás vos!”, me gritaba. “¿Qué información le querés pasar a tu familia?”, interrogaba. “Que estoy preso, teniente”» (ROSECOF M. – FERNÁNDEZ HUIDOBRO E. 1989: II, 54).

⁷ «SILENCIO llegó el silencio. No el de afuera. El mío, el de adentro. Era un silencio como de astronauta flotando en el espacio» (ROSECOF M. 2005: 56).

Vengo notando en mí algunos cambios. Supongo que de alguna manera ya lo habrás percibido. Se hace evidente, por ejemplo, la interrupción del proceso hacia el naranjo, hiedra o zapallo. La cuestión ahora entró en el terreno de la aviculturación (ROSENCOF M. 2005: 42).

Una vez más, es el diálogo entre el preso y el gallo que nos permite detectar detalles de la vida en la cárcel y es el nudo desencadenante de toda la acción, por ejemplo, cuando al Tito lo torturan y lo llevan a la Sala 8⁸, lo tratan «como a Hombre»:

Temo que hayan oído nuestras charlas. Tanto a él como a mí se nos ha ido la lengua. Tal vez nos hayan grabado. Se lo llevaron un Capitán, el Cabo de Primera y cuatro Soldados con bayoneta calada. Creo que le ataron las patas y lo embolsaron [...]. Le preguntaron de todo, le hicieron de todo. No le pudieron arrancar una palabra. No dijo “pío”, que pudo decirlo en un acto de regresión a la infancia o, dándole su acepción clerical, mendigar piedad. Creo que no lo hizo, que no pronunció la proverbial interjección de su raza, porque podía interpretarse por este lado (ROSENCOF M. 2005: 49-53).

Aquí todo está condimentado y amplificado por lo absurdo de la condición en que se desarrolla el diálogo y sus consecuencias: los horrores de la cárcel, las torturas y las vejaciones, la degradación humana, que se hacen “reales” ante nuestros ojos gracias a diversos recursos como pueden ser la narración delirante y fragmentada, incoherente e irónica, la descripción analítica –extrañada– que nos obliga a “ver” lo que nunca hemos visto ni imaginado, un proceso de metaforización intentando rellenar los huecos del lenguaje mimético y decir lo que un “relato de la verdad” rigurosa no permite.

Con la siguiente novela, *Las cartas que no llegaron* (2000) Rosencof vuelve al tema carcelario, casi veinte años después de recuperada la libertad, cuando ya se ha abierto la época de las denuncias y se ha abrogado la Ley de impunidad, cuando la escritura autorreferencial y la historiográfica han “revisado” la época de la dictadura. Se puede ahora volver sobre el tema con un registro realista, con tonos más pausados, sin el látigo de la denuncia o de la farsa grotesca. Y llega la novela cumbre de la saga, con un rayo de acción que sobrepasa el

⁸ *Sala 8* es el título de un capítulo de *Memorias del calabozo* y también de otra novela de Rosencof sobre el mundo carcelario: es la sala del hospital militar donde los presos iban a recuperarse después del interrogatorio y de las torturas, para que pudieran afrontar otras sesiones.

universo carcelario y el Uruguay para enfrentarse con la Historia universal con una obra que se presenta como una nueva tipología en el amplio espectro del testimonio literario: la autoficción, que va más allá de la novela testimonial ya que deja notable espacio a la imaginación y a la creatividad sin renunciar a un marco histórico verificable y a su propia doble experiencia, de niño en una familia de inmigrantes judíos y de adulto en las cárceles uruguayas. Género de difícil demarcación, que el mismo Rosencof dibuja espléndidamente al no recordar la palabra exacta que había escuchado en un sueño:

Lo que no recuerdo es la palabra. Era una sola palabra y no la recuerdo. Al despertar sí. Cuando desperté tenía la palabra que jamás había oído, dicha en un idioma insólito, inexistente, alguna lengua muerta, antigua, qué sé yo. [...] Me resultaría sencillo, fácil, inventarla, reinventarla, algo que suene extraño, como el idioma de los marcianos de Ray Bradbury. Pero no. Estoy narrando el comienzo de una historia, esto es historia, no literatura, aunque nada, nadie me obliga, compele, exige la fidelidad de los hechos que, por lo general, una vez narrados, pierden fidelidad (ROSENCOF M. 2000: 41).

Las cartas intentan rellenar el vacío y la incomunicación que se establecieron entre países, generaciones, familias: no solo comunican algo concreto, novedades y hechos, noticias sobre las familias separadas por la violencia de estado, sino al llegar hacen presente la ausencia, por un momento se anulan distancias y se concretiza una correspondencia virtual pero mágicamente consolatoria; en cambio, la espera defraudada hace más profunda la ausencia y tan es así que en la memoria de Mauricio/Moishe, que entonces era un niño, se habían quedado grabadas escenas familiares de la lectura ritual de las cartas, antes, y de la inútil espera del cartero que tenía que haber traído *aquellas cartas que no llegaron*, luego: en el momento en el que se detiene la correspondencia, se interrumpen las historias y relaciones familiares y cada núcleo queda encerrado en sí mismo, uno en los campos de Polonia, el otro en el silencio y en la ausencia de noticias del “otro”.

La Historia se repite y esta novela viene a ocupar ese vacío epistolar real que se produjo cuando los nazis ocuparon Polonia –parte de la familia huyó a Uruguay y parte fue trasladada al campo de Auschwitz– y se repitió cuando las dictaduras “ocuparon” el Cono Sur e impusieron el silencio. Cartas nunca escritas, un diálogo interrumpido que Rosencof reanuda

para contar lo inenarrable del Holocausto y de la dictadura uruguaya y sus terribles enlaces: Moishe (Mauricio) desde la cárcel uruguaya de los años 70 escribe a su padre Isaac recordando su infancia, “resuscitada” por la memoria involuntaria en su presente de preso. Así resume la situación en un texto reciente:

Yo tenía mis recuerdos de infancia, pero había un personaje que no aparecía entre ellos hasta que no pasó algo: nosotros generalmente no podíamos recibir correspondencia y además generalmente estábamos desaparecidos⁹ porque nos trasladaban cada tres meses para no tener comunicación y contacto con la guardia porque eso era de alta peligrosidad. Un buen día me llega una carta y es una carta de mi niña que entonces tenía siete años, donde venía un solo poemita escrito [...] Entonces aquella carta, única, revoloteó en el calabozo, tuvo luz, se posó, dio vueltas, volvió, porque además vivíamos en un mundo sin niños y no se puede vivir en un mundo sin niños. Entonces allí comencé a recordar mi niñez que salió a luz después de largo trato en este libro *Las cartas que no llegaron*. [...] A partir de entonces, ese cartero que no estaba en mi memoria reapareció entre los recuerdos con motivo de la carta que me envía mi hija. Mi padre cuando recibía las cartas que habían demorado tanto tiempo las guardaba y esperaba que llegara el domingo cuando mi madre hacía puchero de gallina para leer las cartas. Si habían demorado tanto podía esperar el momento de distensión donde toda la familia se reúne. Entonces cuando dejó de traer cartas el cartero mi padre los domingos leía las cartas viejas, las cartas que ya habían llegado. Las cartas que esperaba mi padre nunca llegaron pero con el tiempo se escribieron. Eso es, me encomendé la misión de escribir las cartas que no llegaron (ROSENCOF M. 2009b: 38).

Las cartas debían haber construido un diálogo a la distancia: su ausencia contribuye a levantar el muro de la incomunicación y de la desmemoria, que la novela intenta derrumbar. Así Rosencof imaginó una carta que hubieran podido escribir a su padre desde Polonia:

⁹ La forma pasiva del verbo *desaparecer*, transformado en transitivo, es un neologismo entrado en la lengua española después de las experiencias de América del Sur así como *pasear*, que ha dado vida también al pasivo *ser paseado*. *Desaparecido* es quien, prelevado detenidos/prendidos por grupos paramilitares o de todas formas no reconocibles como militares, es llevado a centros clandestinos de detención y ningún órgano oficial admite su detención. Pueden terminar en los vuelos de la muerte o en fosas comunes, muy raramente *reaparecen*.

Estas cartas nunca te van a llegar, Isaac. O te van a llegar cuando ya no estemos, y entonces será para nosotros una forma de estar.

Tal vez estas cartas las escriban otros.

Que Moishe sepa que también son nuestras, para que sepa qué fue de sus tíos, de sus primos, de sus abuelos. Queremos formar parte de su memoria, Isaac.

Cada uno de nosotros es cada uno y todos los demás. También Moishe. Moishe es él y todos los demás. [...] Moishe es también todos nosotros (ROSENCOF M. 2000: 41-42).

Así las cartas escritas por Moishe/Mauricio desde un espacio de libertad permiten un diálogo consigo mismo y otro interpersonal e intergeneracional: entre la niñez y la edad madura, entre Polonia y Uruguay, entre los campos de exterminio y el calabozo. (Re)escribir aquellas cartas significa (re)anudar el diálogo y dar continuidad a la Historia, relacionar errores y horrores que la historiografía quiso mantener independientes y cerrados en sí mismos, como episodios espurios, desviaciones en el camino glorioso del Occidente, cuna de la civilización. Rosencof ha sido quizás uno de los primeros –ahora ya hay una tradición entre los escritores judíos del Río de la Plata¹⁰– en conectar el Holocausto con las dictaduras del Cono Sur poniendo el acento sobre aquel utópico y malgastado *Nunca Más*. Todo esto nos lo cuenta Mauricio en “Somos nuestra memoria”, concluyendo su Lectio magistralis en el XXX Congreso Internacional de Americanística (2008) en Perugia con una cita de *Las cartas que no llegaron*, una supuesta carta de una tía desde el campo de Auschwitz al padre en Uruguay:

Y quiero cerrar esta intervención con una página que tiene que ver con todos: “El silencio es el verdadero crimen de lesa humanidad”. Es una carta¹¹ que se supone que fue escrita en un campo de concentración y que recibe mi padre: “Cuando era pequeño, Isaac me preguntaba dónde iban los sueños. Tú sueñas, y el sueño es como el agua. ¿A dónde va toda esa agua? ¿A los mares? Y luego, ¿serán nubes? Los sueños, entonces, regresan con las lluvias. ¿Y los gritos? Hoy me pregunto, los gritos, ¿a dónde van? No pueden, no deben perderse. No es posible que se

¹⁰ Cfr. textos de GRILLO R. M. 2020; KAHAN E. – LVOVIC H. D. 2016; PAOLETTI A. 1987; GOLDMAN D.- DOBRY H. 2014; TIMERMAN J. 1981.

¹¹ Es una carta de la tía, hermana del padre, la única que salió viva del campo: «[dar gritos terribles] es la forma, tal vez única, que tiene un hombre de dejar una huella, de decir a los demás cómo vivió y murió. Con sus gritos hace valer su derecho a la vida, envía un mensaje al mundo exterior pidiendo ayuda y exigiendo resistencia. Si ya no queda nada, uno debe gritar. El silencio es el verdadero crimen de lesa humanidad» (ROSENCOF M. 2009b: 31).

pierdan, no pueden deshacerse en la nada, no pueden morir en nada, morir para nada, para algo se han creado, para algo se han gritado, Isaac, el grito no muere, no puede morir. No muere. Nosotros sí que morimos, cada amanecer, en cada selección de Grete, en cada tren que llega. Pero nuestros gritos no, el grito no. Quiera Dios que nuestros gritos se escondan bajo las almohadas de los que no saben, de los que saben y callan, de los que no quieren saber” (ROSENCOF M. 2009b: 39).

Una vez más, una invitación a superar la barrera del silencio que impide que nuestra voz llegue intacta a «los que no saben, [...] los que saben y callan, [...] los que no quieren saber», y a impedir que en el futuro a alguien le puedan infligir la condena a no oír la voz del mundo, como subrayó Mario Benedetti al cumplirse diez años de detención en la condición de “rehenes”:

El 7 de septiembre se cumplen 10 años de un hecho poco común, casi diría excepcional, en la historia mundial de las cárceles. En Uruguay hay actualmente más de un millar de presos políticos, la mayoría de ellos en condiciones de extrema dureza; pero en ese conjunto hay nueve detenidos, los llamados rehenes, que en estos días cumplen 10 años de incomunicación. Durante ese lapso han ocupado siempre celdas individuales, no en las cárceles especialmente habilitadas para los presos políticos, sino en cuarteles u otros locales distribuidos en el interior del país. En algunos casos se han utilizado como calabozos ciertos recintos que originariamente fueron cisternas subterráneas. En general, las celdas han carecido de ventanas y de las mínimas condiciones sanitarias.

[...]

ni el lector ni yo precisamos ser expertos en la materia para aquilatar el horror de esta circunstancia. Piénsese por un instante que estos presos están incomunicados desde cuatro días antes del golpe de Pinochet y recórrase mentalmente la nómina de algunos hechos acumulados en estos últimos 10 años.

Dos juegos olímpicos y tres copas del mundo; crisis del petróleo y guerra del Líbano, con matanzas de Sabra y Chatila incluidas; revolución de los claveles en Portugal; apogeo de la Trilateral y fracaso de la Escuela de Chicago; premios

Cervantes a Carpentier, Onetti, Rulfo, y premios Nobel a García Márquez y Pérez Esquivel; muerte de Franco y recuperación democrática de España.

Y después de una larguísima enumeración de cuánto había acaecido en el mundo en aquel decenio, termina:

Eso y mucho más aconteció en el mundo desde 1973 hasta 1983 sin que los nueve prisioneros pudieran enterarse de nada. 10 años de prisión son mucho tiempo, pero 10 años de soledad son un castigo que nadie en el mundo merece. [...] Habría que retroceder varios tramos en la historia para hallar prácticas de un sadismo tan explícito. En un concepto moderno de la justicia, ni los criminales más atroces e irrecuperables son sometidos a este tipo de tortura moral, de castigo sin tregua.

Referencias

- ALFIERI Emilia, 2011, *El salto del conocimiento a la comprensión: la reapropiación del encierro y la represión en la obra literaria de Mauricio Rosencof*, “Encuentros uruguayos), n. 3, http://www.encuru.fhuce.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=58
- BENEDETTI Mario, 1983, *Diez años de soledad*, “El País”, Madrid, 5 de setiembre.
- BLIXEN Carina, *Deber de memoria y derecho al olvido: testimonio y literatura a partir de la experiencia de la dictadura cívico-militar (1973-1985) en Uruguay*, <http://www.apuruguay.org/sites/default/files/Blixen-C-Memoria-olvido-v%C3%ADtima.pdf>, pp.1-8.
- DAONA Victoria, 2010, *Ficciones de encierro (La escritura de Mauricio Rosencof)*, “Telar”, n. 7, pp. 168-185.
- FORNÉ Anna, 2009, *El desdoblamiento de identidades en El Bataraz de Mauricio Rosencof*, “Hipertexto”, n. 9, pp. 95-105.
- FORNÉ Anna, 2010, *La materialidad de la memoria en Las cartas que no llegaron de Mauricio Rosencof*, “Historia crítica”, n. 40, pp. 44-59, <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.7440/histcrit40.2010.04#readcube-epdf>

- GALEANO Eduardo, 1989, *Prólogo*, en ROSENCOF Mauricio – FERNÁNDEZ HUIDOBRO Eleuterio, *Memorias del calabozo*, TAE, Montevideo, 3 vols, I, pp. 5-6.
- GATTO Herbet (2004), *El cielo por asalto. El Movimiento de Liberación Nacional (Tupamaros) y la izquierda uruguaya (1963-1972)*, Editorial Taurus, Montevideo.
- GOLDMAN Daniel – Hernán DOBRY, 2014, *Ser judío en los años setenta*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- GRILLO Rosa Maria, 2013, *La autoficción de Mauricio Rosencof*, "Letterature d'America", n. 143, pp. 5-36.
- GRILLO Rosa Maria, *Desde el Holocausto al Proceso de Reorganización Nacional*, 2019, "Thule", n. 46, pp. 245-268.
- KAHAN Emmanuel – LVOVIC H. Daniel, 2016, *Los usos del Holocausto en Argentina. Apuntes sobre las apropiaciones y resignificaciones de la memoria del genocidio nazi*, "Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales", Universidad Nacional Autónoma de México, Nueva Época, LXI, n. 228, pp. 311-336.
- LEVI Primo, 1989, *Se questo è un uomo*, Einaudi, Torino.
- NOFAL Rossana, 2010, *Desaparecidos, militantes y soldados: de la literatura testimonial a los parte de Guerra*, en CRENZEL, Emilio (coord.), *Los desaparecidos en la Argentina. Memorias, representaciones e ideas (1983- 2008)*, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- PAOLETTI Alipio, 1987, *Como los nazis, como en Vietnam*, Cañon oxidado, Buenos Aires.
- ROSENCOF Mauricio – FERNÁNDEZ HUIDOBRO Eleuterio, 1989, *Memorias del calabozo*, TAE, Montevideo, 3 vols.
- ROSENCOF Mauricio, 2000, *Las cartas que no llegaron*, Alfaguara, Montevideo.
- ROSENCOF Mauricio, 2005, *El Bataraz*, Santillana, Montevideo.
- ROSENCOF Mauricio, 2009a, *Conversaciones con la alpargata / Discorsi con l'espadrilla*, Ponte Sisto, Roma.
- ROSENCOF Mauricio, 2009b, *Somos nuestra memoria*, "Quaderni di Thule", n. VIII, pp. 35-42.
- TIMERMAN Jacobo, 1981, *Celda sin número, preso sin nombre*, Random, Nueva York.

Nombrar y reapropiar: el movimiento feminista como inspiración del modelo social de la discapacidad

BERENIZE GALICIA ISASMENDI¹

VANIA TÉLLEZ AGUILAR²

[...] entonces llegará la oportunidad y la poetisa muerta que fue la hermana de Shakespeare recobrará el cuerpo del que tan a menudo se ha despojado. Extrayendo su vida de las vidas de las desconocidas que fueron sus antepasadas, como su hermano hizo antes que ella, nacerá. En cuanto a que venga si nosotras no nos preparamos, no nos esforzamos, si no estamos decididas a que, cuando haya vuelto a nacer, pueda vivir y escribir su poesía, esto no lo podemos esperar porque es imposible. Pero yo sostengo que vendrá si trabajamos por ella, y que hacer este trabajo, aun en la pobreza y la oscuridad, merece la pena.

Virginia Woolf

¹ Doctora en Literatura Hispanoamericana y Maestra en Estética y Arte. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Profesora-Investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Asesora y revisora de esta investigación, la cual forma parte de la tesis de Licenciatura de Vania Téllez Aguilar, titulada: “Literatura en los dedos. Transcripciones Literarias al sistema Braille”, investigación becada por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP).

² Licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica, en la Benemérita Universidad de Puebla (2021). Este texto forma parte de su tesis titulada “Literatura en los dedos. Transcripciones Literarias al sistema Braille”, investigación becada por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP). Participó en congresos como: “Segundo Encuentro Internacional e Interdisciplinario. Educación, Historia, Literatura-Lengua y Filosofía” (2018), “VIII Congreso Internacional Mujeres, Literatura, Arte” (2019). Y talleres como: “Enseñanza Aprendizaje del Sistema Braille” por parte de la asociación “Manos que miran A. C.” (2021). Actualmente continua su formación para el planteamiento y seguimiento de propuestas guiadas hacia la accesibilidad y el derecho a leer de las personas con discapacidad visual. Correo: vania.telleza@alumno.buap.mx.

Introducción

Recuerdo la primera vez que escuché la palabra deconstrucción, pero antes de llegar a ella contaré una pequeña anécdota de mis primeros cuatrimestres de licenciatura, cuando ya no me perdía entre los pasillos y recordaba perfectamente la nomenclatura que distinguía a Lingüística de Historia y Procesos Educativos³, era el momento en que empezaba a tomar seminarios optativos y revisaba los que se ofertaban, había varios que quería tomar y entre ellos se encontraba el de Teoría Literaria Feminista, que me atraía pero al mismo tiempo quería rechazar porque no había escuchado cosas buenas sobre el feminismo, para mí la palabra feminista era una ofensa, estaba prohibida, eran locas, revoltosas, ruidosas, rebeldes, exageradas y otros términos más que no me tomaré el tiempo de enlistar. En esa vacilación entre tomarlo o no, creía que, aunque sentía curiosidad, era algo en lo que no necesitaba involucrarme, pero días antes de seleccionar mis materias en el sistema decidí que no podía alejarme de algo que escuchaba todos los días y juzgaba sin conocer directamente, libre de lo que interpretaban las personas que me rodeaban.

Dentro del seminario pude consultar diferentes fuentes para conocer al feminismo, las diferentes olas, sus representantes y manifiestos, entendí que lo había juzgado de manera errónea y en realidad mucho de lo que yo misma creía ya había sido enunciado y nombrado desde la ideología feminista, así empecé a cuestionar las ideas con las que había crecido, me involucré en algunas discusiones familiares y recibí mi primer “estás loca”. Fue en esas clases donde escuché la palabra deconstrucción, recuerdo que la primera definición que dimos fue por lo que pensamos al escucharla, creímos que era algo como deshacer y construir, después entendimos que se trata de tomar las piezas de un todo, analizarlas por partes y a partir de ellas crear, en la teoría feminista esto se refiere al género, a dejar de lado los estereotipos que a nuestro parecer marcan las diferencias entre lo masculino y lo femenino. A partir de este cuestionamiento reflexioné sobre la forma en que fui criada y las prohibiciones o reprimendas que en algún momento se me hicieron por ser mujer y no cuestioné porque siempre había sido así y no había nada que pudiera hacer para cambiarlas, solo me quedaba obedecer, respetar y no responder mal cuando algo no me parecía, como recuerda Chimamanda Ngozi Adichie «Si hacemos algo una y otra vez, acaba siendo normal» (NGOZI ADICHIE C. 2021: 19).

Entonces entendí que me encuentro en un proceso de deconstrucción, dejando atrás modelos e ideologías que se me mostraron como normativas, pero para ello debo hacer más que consultar un diccionario donde se definen conceptos aislados sin considerar su complejidad y la carga ideológica que conllevan, porque solo con el conocimiento de precursoras de las diferentes olas del feminismo es

³ Licenciaturas pertenecientes a la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, las cuales se encuentran juntas en el centro histórico de la ciudad de Puebla y se conectan por la cafetería escolar. Cada uno tenía una nomenclatura, así con nuestros horarios podíamos revisar a qué salón y a qué edificio teníamos que ir.

posible entender este movimiento que ha representado y marcado la vida de mujeres de diferentes orígenes, generación tras generación, además de servir de inspiración a otros grupos que han sido violentados a lo largo de la historia y buscan la aplicación de sus derechos, como lo son las personas con discapacidad que han emprendido diferentes manifestaciones bajo el lema “Nada sobre nosotros sin nosotros” que se enfoca en la defensa de la vida independiente y exige su reconocimiento como ciudadanos activos y participativos.

Diferencia, institucionalización y despertar

Antes de abordar más sobre el modelo social de la discapacidad, su surgimiento y el significado de su lema, es pertinente hablar de la noción de *discapacidad* que, como es el caso del feminismo, necesita más que una definición aislada debido a la carga ideológica que conlleva. Para empezar, se trata de un término que fue utilizado hasta la década de los años setenta⁴, por ello las personas con discapacidad fueron categorizadas de diferentes maneras a lo largo de la historia de la humanidad, a fin de sintetizarlas explicaré los tres modelos de la discapacidad⁵:

1. Modelo de la prescindencia, subdividido en:
 - Modelo eugenésico: desde este modelo las personas con discapacidad no representan un aporte social, por ello se cree que sus vidas carecen de valor y representan una carga o muestra de civilizaciones débiles, entonces les temían o perseguían y asesinaban.
 - Modelo de la marginación: Dentro de este modelo hay dos perspectivas, en la primera se subestimaba a las personas con discapacidad por creerlas necesitadas de la caridad y buena voluntad de aquellos que gozaban de salud y recursos. Mientras la segunda las considera maleficios o malos presagios, por ello fueron abandonadas y se sumergieron en la pobreza o eran utilizadas para entretener o mostrar a la sociedad como la personificación de los pecados.
2. Modelo rehabilitador: en este modelo se institucionaliza a la discapacidad para su estudio médico y científico como enfermedad que necesita ser curada en medida de lo posible, el fin era *normalizarla* para ocultarla, disimularla o, de ser posible, eliminarla; lamentablemente se dejaba de lado el carácter humano de las personas con discapacidad, es decir, no se tomaban en cuenta sus opiniones, sentimientos, necesidades, capacidades, identidad o creencias por

⁴ Agustina Palacios lo aclara en la introducción de su libro *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, donde explica que «[...] la literatura que aborda el tema de la discapacidad desde un enfoque histórico es realmente escasa» (PALACIOS A. 2021: 35), dado que es un término que antes no se había ocupado.

⁵ Estos se encuentran en el libro *El modelo social de la discapacidad* de Agustina Palacios explicados desde diferentes eventos sociales e históricos donde se manifiestan sus ideales.

solo enfocarse en la atención médica. Aquí eran herramientas muy importantes la asistencia pública, la educación especial, además de los tratamientos y avances en el campo de la medicina. Lamentablemente al reducir la discapacidad a una enfermedad se dejaba de lado a la persona.

3. Modelo social: desde este modelo la discapacidad es un constructo que resulta debido a las limitaciones impuestas por una sociedad que no se adapta a ella y busca anularla en lugar de reconocer que toda vida posee dignidad y valor, además del reconocimiento de sus derechos en igualdad de condiciones que las personas sin discapacidad⁶.

El conocimiento de los tres modelos de la discapacidad es una manera de entender como se le ha definido de manera muy concreta, así como los prejuicios y estereotipos que la rodean, aunque para tener una idea más extensa al respecto es necesario recurrir a diferentes civilizaciones a partir de las manifestaciones culturales donde plasmaron su pensamiento y forma de vida, algo muy útil para esto es el análisis de su literatura. Por ejemplo, la mitología griega que a pesar de no usar el término discapacidad si habla de personas con ciertas características y además se emiten juicios sobre ellas, como es el caso de Hefesto que se consideraba un dios tullido y cojo; además, pese a sus conocimientos y habilidades como artesano era objeto de burla y considerado inferior a los otros dioses, como se puede leer en el canto VIII de *La Odisea*, donde Hefesto reclama sobre la infidelidad de Afrodita con Ares: «Afrodita, hija de Zeus, me infama de continuo, a mí, que soy cojo queriendo al pernicioso Ares porque es gallardo y tiene los pies sanos, mientras yo nací débil; más de ello nadie tiene la culpa sino mis padres, que no debieron haberme engendrado» (HOMERO 2014: 309-312).

Otra clave para comprender la noción de discapacidad es el capacitismo⁷, se trata de las actitudes o discursos que valoran de manera positiva la integridad corporal y la consideran esencial para la humanidad, la consecuencia de esto es que aquello que no entra en los ideales y las características normativas de los cuerpos ideales o perfectos, es considerado inferior y por lo tanto devaluado, como es el caso de la discapacidad. Lamentablemente esto puede manifestarse en creencias, procesos, prácticas, ideas, instituciones y relaciones sociales, generando marginación y prejuicios hacia las personas con discapacidad por considerarlas prescindibles y por lo tanto indignas, pues si no logran adaptarse a las condiciones hegemónicas entonces no vale la pena tomarlas en cuenta, como se vio en el modelo de la prescindencia.

Queda claro que el capacitismo busca anular a la discapacidad por considerarla deficiente y no ideal, aunque al mismo tiempo hace uso de ella para hacer comparativas y establecer las diferencias entre lo que es digno y lo que no lo es. Por eso este enfoque promueve la toma de actitudes que

⁶ El modelo social retoma ideales del movimiento feminista, pero esto lo abordaré a detalle más adelante.

⁷ Es importante mencionar que el capacitismo tiene múltiples formas y representaciones, debido a que la discapacidad es una de ellas, será esta la que se abordará en el presente.

favorecen la creación de estereotipos y barreras sociales que resultan en la discriminación y el trato desigual hacia las personas con discapacidad. Ya que se trata de una condición que aleja la humanidad del sujeto que la posee, se trata de una característica negativa y por lo tanto es necesario rehabilitarla, ocultarla o eliminarla, como se ve en el modelo rehabilitador que se sustenta en el discurso médico y, es necesario resaltar, que en países como México todavía tiene gran influencia.

Entonces, el capacitismo se presenta en tres formas⁸:

1. La categorización médica de las personas con discapacidad: Vistas como defectos y como una condición que necesita curarse, sin tomar en cuenta su opinión.
2. La valoración y promoción de una selección de capacidades que son productivas y competitivas en el favorecimiento de la economía, donde las personas con discapacidad son inesenciales. En este punto se crean jerarquías de derechos y se favorece la discriminación justificada por ser un mecanismo de sometimiento hacia quienes son “diferentes” y, por lo tanto, deficientes.
3. Finalmente se encuentra el capacitismo transhumanista, que se caracteriza por la convergencia de los dos anteriores, adicionado por la introducción de la ciencia y la tecnología hacia el mejoramiento de la humanidad llevándola a la adquisición de nuevas capacidades, pero quienes no puedan acceder son considerados deficientes.

Cada forma de discapacidad se encuentra presente en los dos primeros modelos de la discapacidad, el de la prescindencia y el rehabilitador, sobre todo porque predomina en ellos la idea de que se trata de una característica individual en la que la sociedad nada tiene que ver porque ésta solo se enfoca en la supervivencia de quienes sean aptos y logren adaptarse al entorno. Por lo tanto el cuerpo es un elemento sociocultural cuyas capacidades son valoradas y prototípicas dentro de la normativa que ignora o anula por considerar irrelevantes a los cuerpos que difieren de ella, pues la humanidad desde su sentido más primitivo considera a quienes pueden adaptarse y sobrevivir con mayor facilidad para ser representantes de la especie, en palabras de Darwin «A esta conservación de las diferencias y variaciones individualmente favorables y la destrucción de las que son perjudiciales la he llamado yo selección natural o supervivencia de los más adecuados» (DARWIN C. 1921: 77).

A pesar de que estas nociones parecen antiguas es importante hablar sobre la performatividad del capacitismo y el desencadenamiento de otros actos de este tipo gracias al establecimiento de los ideales del cuerpo normativo, como:

- Las barreras del entorno pues se considera que no es necesario hacer más accesible el entorno, sobre todo si la mayor parte de la población ya transita libremente en él.

⁸ Estas se recuperaron del texto *Capacitismo*, escrito por Mario Toboso Martín.

- La diferenciación entre personas con y sin discapacidad por medio de manifestaciones sociales que exaltan la existencia de prejuicios y estereotipos negativos, como:
 - El uso de términos peyorativos y eufemismos: minusválidos, especiales, diferentes, enfermos, discapacitados, entre otros. Además de la propagación de discursos que devalúan a las personas con discapacidad.
 - Barreras lingüísticas: sobre todo hacia las personas con discapacidad visual o auditiva, pues se desconocen sus mecanismos de comunicación escrita (Sistema Braille) y hablada (Lengua de Señas Mexicana).
 - Actitudes de menosprecio, rechazo o lástima por parte de las personas sin discapacidad.

Cada una de estas manifestaciones son la prueba de que el capacitismo es un esquema mental que perdura en la sociedad y se transmite a través de diferentes dispositivos retóricos (imágenes, lenguaje y otros sistemas de representación), está tan normalizado, que puede ser propagado y perpetuado por personas sin o con discapacidad de manera consciente o inconsciente debido a su aceptación, al grado de pasar desapercibido como algo natural, inevitable e incluso moralmente aceptable.

Con estas nociones sobre el capacitismo y los modelos de la discapacidad, es posible reconocer su permanencia en la mente humana, esto puede deberse al inconsciente colectivo que es universal y contiene las creencias y modos de comportamiento que cada hombre comparte, incluyendo contenidos diversos de su vida como actitudes, valores y creencias. En este se encuentra el arquetipo que:

[...] no sólo presenta algo que fue y ocurrió hace tiempo sino también algo actual, es decir, no es sólo un residuo sino un sistema que sigue funcionando hoy y que está destinado a compensar o a corregir adecuadamente los inevitables unilateralismos y extravagancias de la conciencia (JUNG C. 1970: 150).

Es decir, las imágenes arquetípicas sirven a la humanidad para dar sentido a la realidad que la rodea, forman parte de su herencia cultural por ser evidencia de los modelos prototípicos establecidos por culturas primitivas que perduran hasta la actualidad. Al permanecer en el inconsciente colectivo también son capaces de crear nuevas formas de categorizar a la sociedad con estereotipos que se otorgan a determinados grupos sociales y son creencias sobre ellos, pueden ser cualidades negativas o positivas que llevan a las personas a tomar ciertas actitudes hacia ellos, como el rechazo visto con el capacitismo que motiva la discriminación.

A pesar de que el inconsciente colectivo, los arquetipos, el capacitismo y los estereotipos parecen algo normativo y establecido en la sociedad, es importante recordar que es posible estudiarlos más a fondo, saber su origen y así analizar la manera en que percibimos al mundo que nos rodea y someterlos

a la crítica desde diferentes enfoques y disciplinas, pues solo así es posible ponerlos en duda y, de ser posible, empezar a cambiarlos hacia una perspectiva que reconoce a la humanidad en su carácter diverso. Como se hace desde el modelo social que analiza los factores “discapacitantes” en las interacciones con un entorno poco accesible para todo aquel que escape de la normalidad que establecen los ideales de grupos dominantes.

El destino normativo dominante

Ya se abordaron los tres modelos de la discapacidad y un aproximado hacia las nociones que se tienen de ella en cada uno de ellos, pero es pertinente ahondar en el contexto del modelo social, pues a partir de los movimientos que lo conforman se ha posibilitado el reconocimiento de la vida humana en su carácter diverso y se ha reconocido imposibilitada por las barreras sociales que surgen debido a la falta de representatividad de las diferentes formas de vida que habitan el mismo espacio; pero a esto se llegó con diferentes manifestaciones y representantes, tal como se ha dado con el movimiento feminista del que se habló en la introducción y precisamente esta es una de las conexiones entre las representaciones hacia la lucha de los derechos de grupos sociales cuyos derechos y voz han sido anulados o ignorados a lo largo de la historia.

Primero es importante ubicar los primeros indicios del modelo social. De acuerdo con Agustina Palacios, puede considerarse que se dieron a finales de los años setenta en Estados Unidos e Inglaterra⁹, donde las personas con discapacidad decidieron conformar organizaciones para manifestarse en búsqueda del reconocimiento de sus derechos en igualdad de condiciones que la población sin discapacidad, haciendo especial énfasis en las barreras sociales que obstaculizaban su libertad, entre las cuales se encontraban las físicas con espacios poco accesibles y necesarios para su tránsito autónomo, además de las actitudinales, motivadas por prejuicios y estereotipos negativos hacia ellas.

Dentro del modelo social se pone especial atención a la persona antes que a la discapacidad, por ello se dejan de lado términos peyorativos y eufemismos para visibilizar que son ciudadanos autónomos, participativos y dignos de ser representados y tomados en cuenta en todo aquello que los involucre, como las políticas públicas, entre otros sectores sociales, lo que a su vez conlleva la desinstitucionalización de la discapacidad limitada a la perspectiva médica rehabilitadora, que si bien es un derecho no debe anteponerse a otros ni silenciar la voz de la persona a quien se dirige. Por eso este modelo inicia a partir del movimiento de derechos que permite la vida independiente dando los medios necesarios para su desarrollo en igualdad de condiciones que las personas sin discapacidad.

⁹ Véase Palacios, A., 2008, *El modelo social de la discapacidad*, CERMI, Madrid.

Aunque es importante aclarar que también existió el movimiento de vida independiente, es un antecedente importante para el modelo social, Agustina Palacios ubica su origen con Ed Roberts, quien fue el primer estudiante con silla de ruedas en la Universidad de California, Berkeley, lamentablemente «Debido a que no había dormitorios con accesos adecuados, vivió en Cowell, el hospital del campus. Roberts inspiró el proyecto del primer Centro para la Vida Independiente, CIL, por su sigla en inglés». (CARMEL J. 2020: 31). Además, la experiencia de Roberts motivó a otros jóvenes con discapacidad para acceder a la educación superior y por lo tanto la universidad tuvo que adaptarse a las necesidades de sus estudiantes¹⁰, a quienes no podía mantener en la institución médica.

Fue Roberts quien acudió al estudio del nacimiento del movimiento feminista para buscar analogías entre la situación a la que se enfrentaban las mujeres y las personas con discapacidad, fue así como entendió que «[...] las mujeres rechazaban que la “anatomía impusiera el destino” y que se había puesto mucho énfasis por alcanzar el control de sus propios cuerpos» (PALACIOS A. 2008: 110-111). Por lo tanto, desde este momento es posible notar la conexión entre ambos movimientos. Además, otra reflexión a la que llegó Roberts con sus investigaciones y experiencias fue que la independencia significaba la capacidad de controlar la propia vida¹¹, dejando atrás la institucionalización de la discapacidad.

El levantamiento de las personas con discapacidad para exigir el reconocimiento de sus derechos se emprendió gracias a que se manifestaron de diferentes maneras: con estudios y la creación de organizaciones sociales para hacer escuchar sus opiniones, pero también con movimientos llevados a cabo en diferentes lugares para ejercer presión para la toma de acciones dirigidas hacia la mejora de sus condiciones de vida. Por ejemplo, en Estados Unidos se planteó el desarrollo de la Sección 504 de la *Ley de Rehabilitación* de 1973, se trataba de un avance importante en materia de políticas legislativas sobre discapacidad, donde por primera vez se prohibía la discriminación hacia las personas con discapacidad por parte de programas financiados por el gobierno federal; sin embargo, no fue implementada, este hecho creó descontento, seguido de otras negaciones hacia sus derechos, por lo que se emprendieron manifestaciones y otras medidas radicales como la toma de edificios y calles para llamar la atención de los medios de comunicación pero también fue favorable porque «modificó la imagen paternalista que se tenía hasta el momento de las personas con discapacidad» (PALACIOS A. 2008 117).

Este tipo de manifestaciones y movimientos marcaron un cambio revolucionario en las concepciones normativas de la sociedad, pues se comenzó el cuestionamiento hacia la percepción de la discapacidad, así como las limitantes sociales impuestas a ellas, los estereotipos y la discriminación de la que habían sido objeto a lo largo de la historia de la humanidad. Finalmente, las personas con

¹⁰ *Íbidem.*

¹¹ *Íbidem.*

discapacidad levantaron su voz y buscaron que sus opiniones, exigencias, necesidades y capacidades dejaran de ser ignoradas, acuñando el lema: “Nada sobre nosotros sin nosotros”¹².

Los derechos humanos y la esperanza del cambio

Una vez aclarada la noción de la discapacidad y los sucesos determinantes hacia el reconocimiento de sus derechos humanos en igualdad de condiciones, es pertinente rescatar el hecho de que los movimientos sociales, como los que se han abordado anteriormente, son inspirados a partir de la opresión que desata levantamientos cuyo propósito es hacer escuchar las voces que por tanto tiempo fueron silenciadas, aunque actualmente es común escuchar críticas sobre las formas en que esto se hace, sobre todo por considerar que no son las maneras de exigir el respeto de los derechos humanos fundamentales, pero es pertinente decir que históricamente nada se ha logrado a partir de la pasividad. Esto no significa que se busca acabar con la vida humana, pero sí se persigue lograr un cambio en la perspectiva social, pues como lo explica Ngozi Adichie –al hablar de las injusticias en materia de género– : «Todos tendríamos que estar rabiosos. La rabia tiene una larga historia de propiciar cambios positivos. Y además de rabia, también tengo esperanza, porque creo firmemente en la capacidad de los seres humanos para reformularse a sí mismos para mejor» (NGOZI ADICHIE C. 2021: 27).

Hasta ahora se ha establecido que tanto el feminismo como el modelo social de la discapacidad buscan prestar atención a los factores sociales que intervienen en manifestaciones discriminatorias hacia ciertos grupos sociales como lo son las mujeres y las personas con discapacidad, en ocasiones podría creerse que son nociones tan básicas que no deberían ser exigidas y mucho menos ahora que hay declaraciones y leyes hacía su defensa; sin embargo, no es tan sencillo, pues el marco jurídico avalado a nivel nacional o internacional no garantiza que se lleve a la práctica y que los ideales impuestos por el entorno y la sociedad puedan cambiar en el momento preciso en que éstas son ratificadas. Por ello, como dije en la introducción, se trata de procesos complejos que involucran la definición y crítica de todo aquello que representa una violación hacia los derechos humanos¹³.

Pero ¿por qué es necesario nombrar los movimientos sociales como los expuestos anteriormente si la base de ambos es el reconocimiento de los derechos humanos? Es común que cuando se habla de feminismo o el activismo de las personas con discapacidad se incomode a quienes escuchan, esto puede ser por desconocimiento o porque, como he enfatizado a lo largo de este escrito, son nociones que consciente o inconscientemente son desechadas por su carga ideológica y la crítica que presentan a las

¹² Véase Hernández Sánchez, *et al.*, 2016, *Nada sobre nosotros sin nosotros. La Convención de Naciones Unidas sobre discapacidad y la gestión civil de derechos*, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Ciudad de México.

¹³ La propia Chimamanda Ngozi Adichie lo reconoce, pues «Todos somos seres sociales. Todos interiorizamos ideas de nuestra socialización» (NGOZI ADICHIE C. 2021: 37).

estructuras normativas y las jerarquías impuestas socialmente, que han sido aceptadas al grado de rechazar todo aquello que las cuestione.

El rechazo social hacia este tipo de movimientos ocasiona que se busque cualquier pretexto para desacreditarlos, por ejemplo, con las marchas feministas no se exaltan sus exigencias y demandas, sino que se habla de que son violentas, extremistas o exageradas. Aunque la carga ideológica no se dirige solo hacia este sentido, pues en el caso de las personas con discapacidad también se recurre al menosprecio e indiferencia, porque se les llega a considerar un sector que necesita la ayuda y buena voluntad de las personas “sanas”, más allá de sus exigencias por sus derechos como miembros activos y participativos de la sociedad.

Entonces es importante nombrar las problemáticas sociales a pesar de que persigan fines muy parecidos, pues solo así se da la importancia necesaria al grupo social que defienden y las condiciones que llevaron a este tipo de movilizaciones. Pues, como aclara Ngozi Adichie, omitir la palabra feminismo «es una forma de fingir que no han sido las mujeres quienes se han visto excluidas durante siglos. Es una forma de negar que el problema del género pone a las mujeres en el punto de mira. Que tradicionalmente el problema no era ser humano, sino concretamente ser una humana de sexo femenino» (NGOZI ADICHIE C. 2021: 48). Lo mismo ocurre con el modelo social de la discapacidad y la perspectiva de derechos humanos, pues a partir de ellas se expresa que la discapacidad no es una situación individual, sino que en ella intervienen diferentes factores como las barreras físicas y sociales que han servido como medios de represión para someter a las personas con discapacidad, devaluándolas ante el favoritismo o valoración de ciertas características que, equivocadamente, se consideran estándares de la humanidad¹⁴.

Resistencia de los cuerpos no normativos

Cuando se hacen movimientos y organizaciones hacia el reconocimiento de los derechos de un sector en específico es común que se creen colectivos donde se ofrezca seguridad, protección y la organización necesaria para continuar exigiendo el derecho a decidir sobre la propia vida. Aunque, como se vio anteriormente, esto puede motivar a grupos opositores que respondan y traten de minimizar su importancia, pero «eso significa que debemos seguir avanzando y aceptar que se trata de una lucha continuada, una lucha en la que los principios fundamentales de la democracia, la libertad, la igualdad y la justicia están de nuestro lado» (BUTLER J. 2020: 47).

¹⁴ En su artículo *Nombrar a la discapacidad*, Mario Alfredo Hernández Sánchez habla precisamente del modelo social de la discapacidad y la abolición de las barreras físicas y actitudinales, así como un lenguaje «donde la desigualdad, el desprecio y la conmiseración puedan equidistarse para trastocar de nuevo el orden igualitario al que aspiramos las personas con y sin discapacidad» (HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M. A. 2020: 21).

La lucha continua involucra también prestar atención a todo elemento presente en la interacción social, porque esto es de suma importancia. Por ello, el discurso es sumamente importante y la capacidad de nombrar al feminismo y la discapacidad, pues es significativo reivindicarlos a nivel político y hablar sobre ellos. Solo así podrá evitarse que sean silenciados y olvidados por considerarse representantes de grupos sociales “menos dignos”, lo que se traduce en desigualdad y el atropellamiento de sus derechos. Los discursos, ya sean hablados o escritos, brindan la posibilidad de reapropiar los conceptos y exigir lo que se ha negado por tanto tiempo. Es por eso que, entre los actos performativos motivados por el capacitismo, se encuentra el uso de eufemismos y términos peyorativos, que afectan a las nociones de discapacidad y feminismo para silenciarlos, desprestigiarlos y minimizarlos. Debido a esto el discurso y por lo tanto el lenguaje son de vital importancia, pues:

Mientras por un lado el lenguaje busca comunicar de forma efectiva y certera las cosas y que su uso ayude a las sociedades a desenvolverse e interactuar, los prejuicios y la desinformación sobre cualquier cosa que se salga del régimen establecido logran un efecto contrario, que desgraciadamente le ganan a la inteligencia, al estatus socioeconómico, a la erudición y, sobre todo, a las personas con las que deberíamos describirnos o con las que nos describimos (CABRERA Z. 2020: 12).

Es evidente que el feminismo y el modelo social de la discapacidad son dos movimientos que buscan abolir los establecimientos del discurso capacitista y las sociedades que los perpetúan, las cuales consideran que algunas vidas poseen mayor valor que otras y que a su vez no es necesario contraponer ciertos tipos de vida ante otros. Cuando lo importante es crear espacios y sociedades que brinden las medidas necesarias para que todo ser que los habite pueda desarrollarse de la mejor manera posible.

Sin embargo, es muy difícil que las sociedades normadas cambien sus arraigadas creencias. Por ello, como menciona Judith Butler, se debe hacer ruido y reclamar la democracia «para quienes no han sido reconocidos todavía como capaces de expresarse, como poseedores de voluntad política, como merecedores de representación» (BUTLER J. 2020: 73). Pero no se debe olvidar que esta lucha es continua y requiere de la alianza de personas que formen colectivos que le den seguimiento y la lleven a la práctica, logrando que sus inquietudes, necesidades y aspiraciones sean escuchadas, a fin de exigir sus derechos y los ajustes necesarios hacia la inclusión, la igualdad y la equidad.

El ruido ante la normatividad

Las representaciones culturales y sociales sobre las nociones de la humanidad son variadas, gracias a ellas es posible saber cómo los grupos dominantes han percibido a todo aquello que les resulta extraño o misterioso, como es el caso de las mujeres y las personas con discapacidad, así se pueden encontrar

brujas y monstruos que en realidad podríamos ser nosotros representados por alguien que no se atreve a preguntarnos lo que pensamos, sentimos o necesitamos sino que se guía por aquello que le inspiramos solo con vernos y exponernos a sus juicios personales.

La literatura es una de estas muestras socioculturales, es «un espacio de transgresión» (PETIT M. 2001: 51), donde pueden encontrarse expresiones sobre la discapacidad y el feminismo, aunque las del segundo las superan en número debido a su amplia trayectoria, pero gracias a su existencia es posible comprender mejor el fundamento del modelo social y la perspectiva de derechos humanos. Aunque es importante decir que la opresión femenina también se ha visto reflejada en la falta de reconocimiento de la literatura escrita por mujeres, sobre todo hacia aquellas que no entraban en las normas sociales de comportamiento o quienes fueron opacadas por hombres que representaban figuras de poder y por lo tanto aceptación en el mundo literario, algunas se ocultaron con nombres masculinos y otras fueron olvidadas lentamente.

Mientras que, en el campo de la discapacidad, al hablar de literatura es necesario reconocer la falta de accesibilidad a la lectura en diferentes formatos, pues las personas con discapacidad visual no cuentan con los medios suficientes para acceder a ella, sobre todo fuera del ámbito académico aquí en México, privándolas de sus derechos culturales pues:

cada uno de nosotros tiene derechos culturales: el derecho al saber, pero también el derecho al imaginario, el derecho a apropiarse de bienes culturales que contribuyen, en cada edad de la vida, a la construcción o al descubrimiento de sí mismo, a la apertura hacia el otro, al ejercicio de la fantasía –sin la cual no hay pensamiento–, a la elaboración del espíritu crítico (PETIT M. 2001: 23).

Propuesta

Es claro que el modelo social de la discapacidad y el feminismo son dos movimientos que buscan el reconocimiento y aplicación de los derechos humanos de dos grupos sociales diferentes; sin embargo, es importante rescatar que en los dos casos es necesario escuchar las exigencias de sus representantes y aliados, pues solo así es posible evitar que las muestras de violencia continúen perpetuándose como parte de la normativa social, ya que todos sin distinción alguna deberíamos acceder a las condiciones necesarias para desarrollarnos en igualdad de condiciones, pues nuestras vidas son igualmente dignas y valiosas.

Y con el fin de dar mayor difusión a estas luchas y sus puntos en común, la propuesta consiste en la transcripción del cuento *Confesión* de Teresa Wilms Montt¹⁵ en formato dual, para que los lectores sin discapacidad visual tengan un acercamiento al sistema de lecto-escritura Braille y a esta autora que muestra claramente sus ideales simpatizantes con el movimiento feminista.

CONFESIÓN

Teresa Wilms Montt

Ven acá, tú anciano, que ahora fijas los opacos
ojos en mis páginas; para ti sólo, voy a contar
el último cuento.

No desconfíes de mi narración, y si ella te
apena, te ruego ¡oh anciano! te ruego no llores.

Serás indulgente con la princesita de mi cuento
lo sé; porque ya veo en tus párpados el anuncio
del sueño que te llevará a dormir en la gran cuna
hospitalaria, hermana de aquella otra de marfil o
de pino, donde te recibió, hechizada de ternura,
tu amante madre.

No temas descender a la cuna augusta, la tierra
también tiene dulzuras femeninas.

Anciano, préstame el apoyo de tu endeble pecho
para que en el recline mi cabeza, di a tu corazón
que me escuche, es a él a quien hablaré.

¹⁵ El formato del cuento se encuentra separado del resto del texto debido a que así pueden apreciarse mejor los dos sistemas de escritura. Fue seleccionado con base en las entrevistas hechas a jóvenes con discapacidad visual para conocer sus gustos e intereses literarios, como parte de mi proyecto de tesis de licenciatura.

*
* *

En un reino lejano cuyos campos doraba en estío
la fertilidad, a orillas del océano azul, vivió
Ha muchos años una princesa loca, que debió morir
al nacer, y digo morir, porque su estrella era
roja con el nimbo del signo fatal.

Sus padres, incrédulos, se mofaron de los
augurios que, después de mirar la “Copa de oro”,
le predijeron los magos del reino. No hicieron
caso de la trágica advertencia, y ella estaba
grabada en la frente de la princesita a raíz
misma del pensamiento.

La chiquilla era buena, como buena es la
tempestad. Su espíritu hecho para los grandes
encuentros, no tenía límite en sus audacias, en
sus amores, y sus ansias.

Ignorando los reyes, sus padres, el temple de
esa alma juvenil, temían que aquella
espontaneidad originara malos sentimientos y
decidieron poner atajo a su desarrollo, como un
torpe jardinero, que poda con filosas tijeras los
brotes de una encina, porque quiere que se vuelva
arbusto como las otras plantas del jardín.

Crecían los rasgos extraños en la princesita, a
despecho de las crueles precauciones paternas;

—tú bien sabes, anciano que no hay atajo para el
reflujo del mar; por el contrario, parece que se
enfurece cuando quieren cabalgar sobre sus lomos
inquietos. ¿No te advertí al principio, que la
princesita era buena como la tempestad? —
Crecía esbeltamente, cual los trigos de aquel
Reino prodigioso, y era aficionada a soñar.
Todos sabemos que los sueños son trampa de la
fea realidad.
Cuando llegó a la edad del corazón, la impetuosa
princesita se dispuso al amor, buscando entre los
príncipes rubios, aquel que dijera mayores
ternuras en su rosado oído.
Para desgracia de ella, quien sedujo su alma fue
un paje aventurero, que cantaba como el pájaro
azul, y que hacía tan bien la comedia del dolor,
que la princesa emocionada lo amó por compasión.
Más tarde, cuando ya no había tiempo de
arrepentirse, pudo ella ver el interior de ese
elegante paje. Era de trapos raídos el corazón,
como el de los títeres que sirven de inocente
diversión. Anciano, anciano, que pena horrible
experimentó la pobre princesita; la misma
angustia que tendrías tú, si vieras que el viento

derriba las florecillas plantadas por tu propia
mano en el huerto – tú tienes un huerto, ¿verdad
anciano? –.

Uno a uno, cayeron los castillitos que levantó
su fantasía. Ella, todavía de pie entre las
ruinas, parecía una palmera joven castigada por
el rayo de la ira divina.

Al verla próxima a sucumbir, todos los malos
huracanes comenzaron a golpearla, el mundo
desatado en sus lúgubres pasiones quiso hacerla
su víctima. Con boca profana lanzaba en el
bonito rostro el soplo amargo de sus impíos
deseos. . .

Sufrió la princesita, hasta sentir en la médula
de sus huesos el frío de la maldad. ¿Fue mala?

No sé, no sé. Lloraba mucho, alguien le ha
dicho que las almas que lloran tienen perdón de
Dios.

Sí, la princesita lloraba, con los ojos
fieramente fijos, y las manos crispadas sobre el
corazón.

Era buena, buena, como la tempestad.

Al cabo de algunos años de rudo combate por la
vida, porque la chiquilla quedó abandonada de
todos, silenciosamente triunfó en ella el bien.

Esa cabecita loca hecha para todas las bellas
frivolidades, se inclinó cargada por el peso de
la meditación, y sus manos, antaño mariposas
traviesas, se volvieron dos monjitas blancas de
esas que amortajan a los muertos anónimos.

Su boca ya no injuriaba a la suerte, la paz la
había sellado con un dulce beso de resignación.

Ella era buena, hija de la tierra, apasionada y
calma, hija del mar, fresca y vibrante hermana de
la tempestad.

Para reposar tranquila sólo aguarda el perdón de
un alma buena. ¿Quieres dárselo tú, anciano; tú
que inclinas la frente hacia el seno del Señor?

Al contarte este cuento a ti, sólo a ti, he
pedido que pongas como oído tu corazón.

Referencias

- BUTLER Judith, 2020, *Sin miedo. Formas de Resistencia a la violencia de hoy*, Taurus, Ciudad de México.
- CABRERA Zel, 2020, *El nombre exacto*, “Revista de la Universidad de México”, UNAM, Ciudad de México, pp. 9-21.
- CARMEL Julia, 2020, *Dieciséis momentos clave en la lucha por la inclusión*, “Revista de la Universidad de México”, UNAM, Ciudad de México, pp. 30-39.
- DARWIN Charles, 1921, *El origen de las especies*, traducción de Antonio de Zulueta, Calpe, Madrid.
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ Mario Alfredo *et al.*, 2016, *Nada sobre nosotros sin nosotros. La Convención de Naciones Unidas sobre discapacidad y la gestión civil de derechos*, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Ciudad de México.
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ Mario Alfredo, 2020, *Nombrar la discapacidad*, “Revista de la Universidad de México”, UNAM, Ciudad de México, pp. 16-21.

- HOMERO, 2014, *La odisea*, Porrúa, Ciudad de México.
- JUNG Gustav Carl, 1970, *Arquetipos e inconsciente colectivos*, Paidós, España.
- NGOZI ADICHIE Chimamanda, 2021, *Todos deberíamos ser feministas*, Penguin Random House, Ciudad de México.
- PALACIOS Agustina, 2008, *El modelo social de la discapacidad*, CERMI, Madrid.
- PETT Michèle, 2001, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.
- TOBOSO Martín Mario, 2017, “Capacitismo”, *Barbarismos queer y otras esdrújulas*, Bellaterra, Barcelona, pp. 73-81.
- WILMS MONTT Teresa, 2020, *Cuentos para los hombres que son todavía niños*, Leopold Classic Library, Texas.
- WOOLF Virginia, 2017, *Una habitación propia*, Austral, Ciudad de México.

Modernidad y melancolía.

Una nada que duele

JOSÉ CARLOS BLÁZQUEZ ESPINOSA¹

MIGUEL ÁNGEL BURGOS GÓMEZ²

Aunque renazca el sol

Los días no vuelven

José Emilio Pacheco

Tiempos de pandemia

El inevitable aislamiento a causa de la pandemia propició, a un tiempo, los sentimientos de soledad y abandono. Ante ellos, la comunicación a través de los medios digitales devino tabla de salvación (ilusoria acaso) en el inseguro mar agitado de nuestros días. Pese a los medios de que disponemos, las personas son (somos) algo más, mucho más, que el rostro que aparece a cuadro. Algo más que, en el caso de los docentes, la voz resonando en los ordenadores o en los móviles de los alumnos o colegas. Desprovistos del arte escénico que el salón de clase hace posible, estamos obligados a remarcar los gestos del rostro, la intensidad de la mirada, o a jugar con los registros de la voz. Todo ello en el empeño de continuar nuestras actividades académicas, de prohiar el necesario aprendizaje de nuestras respectivas disciplinas para conocer, interpretar, vivir y transformar la realidad; si es que esto es posible.

¹ José Carlos Blázquez Espinosa es Maestro en Historia por el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSyH) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Su trabajo se centra en las relaciones entre la Historia y la Literatura en el México pre y posrevolucionario. Doctorante en Historia por el mismo Instituto.

² Miguel Ángel Burgos Gómez es profesor-investigador del Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Licenciado en Economía por la Universidad Autónoma de Puebla, Maestro en Ciencias del Lenguaje y Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Camagüey. Sus investigaciones se centran en la Modernidad y sus procesos.

Esta suerte de *no tiempo* –le llamo así no porque el tiempo o la vida no transcurran, sino porque transcurren de un modo en el que nuestras actividades cotidianas, todas, se han visto trastocadas, algunas, incluso, se han vuelto inexistentes haciendo de nuestra vida una suerte de *no vida*, o una vida vivida a medias–, tiene en la incertidumbre la única certeza. Este “no tiempo”, decía, tiene, además de sus trágicas dimensiones sociales que seguimos día a día en cada uno de nuestros países, una manifestación personalísima que cada cual busca resolver de la mejor manera posible. Pese a las limitaciones que la realidad nos ha impuesto, extrañamos un tiempo en el que –no obstante, las graves dificultades existentes o irresolubles– la vida era asumida con un relativo grado mayor de libertad y alegría. Y ese pasado inmediato, hoy perdido, produce nostalgia, al menos; y ya en un grado mayor, por las secuelas de muerte, desempleo y pérdidas, depresión. Más allá puede sumirnos en la melancolía.

Aprendemos a *nostalgjar* en los libros que se cruzan en nuestro camino; en los poemas que anidan para siempre en algún rincón de nuestra memoria. Evocarlos, recordar el tiempo en el que su lectura fue posible es convocar a la nostalgia. Dejo paso a la presencia de títulos o autores recordados: la búsqueda de una mandala que dé sentido a la existencia en *Rayuela*, de Julio Cortázar; los olores que desencadenan los recuerdos en la novela *En busca del tiempo perdido*, de Marcel Proust; *No me preguntes cómo pasa el tiempo*, de José Emilio Pacheco, cuyo título da cuenta de la fugacidad del instante o la existencia; *De otro modo lo mismo*, de Rubén Bonifaz Nuño; el poema “Los hombres del alba”, de Efraín Huerta; *Pedro Páramo*, de Rulfo... y la lista (cada cual tiene su lista de lecturas personales que le han marcado) podría seguir de manera interminable. Lo cierto es que fueron lecturas en un tiempo y en un momento determinados que se ha ido (el tiempo) para no volver. Y ese no volver, que está atado a un momento de nuestra vida, es un periodo de intensidad vivido con quienes nos hemos amigado. Aquellos con quienes nos hemos acompañado un largo camino y que, de a poco, empiezan a abandonarnos.

Nostalgia, melancolía

El diccionario de la Real Academia Española define a la nostalgia, en una primera acepción, como la «pena de verse ausente de la patria o de los deudos o amigos» La segunda nos habla de una «Tristeza melancólica originada por el recuerdo de una dicha perdida».

Para la definición de “melancolía” tiene tres acepciones. La primera nos habla de una «Tristeza vaga, profunda, sosegada y permanente, nacida de causas físicas o morales, que hace que quien la padece no encuentre gusto ni diversión en nada». La segunda nos habla de un término médico: «Monomanía en que dominan las afecciones morales tristes». La tercera, ya en desuso pero que privó durante mucho tiempo, nos habla de la «Bilis negra o atrabilis».

“Ausencia de amigos” o “aparición de deudos”, “dicha perdida”: Nostalgia. «Tristeza vaga, profunda, sosegada y permanente», la segunda, es decir, Melancolía. Admitámoslo: una tristeza inquietante, a ratos sosegada, nos acompaña con fidelidad perruna. Quizá lo ganado sea la posibilidad de reflexionar sobre nuestra vida misma y el destino que espera a nuestras sociedades: una inmersión en las expectativas creadas y la realidad alcanzada, padecida; o, lectores al fin, un poco de más tiempo para revisar y leer libros que estaban a la espera de nosotros.

En la búsqueda de respuestas, los libros nos eligen. A poco de empezar a leer uno de ellos aparece la referencia a otro que descansa en nuestro librero; a éste le sigue otro y a este otro, otro más. Un buen día, sin que sepamos el porqué, ellos se convocan, se encuentran, se apilan sobre nuestra mesa de trabajo y reclaman atención. Les une, descubrimos, un tema común. De suerte que advertimos que, en diferentes momentos de nuestra historia vital, por quién sabe qué causas personales profundas e íntimas, fueron llegando, silenciosos, a nuestras manos. Y ahí están. Provocadores. Estas líneas empezaron a causa de unas líneas de Fernando Pessoa y uno de sus heterónimos, Álvaro de Campos.

Felicidade

Na casa defronte de mim e dos meus sonhos,
Que felicidade há sempre!
Moram ali pessoas que desconheço, que já vi, mas não vi.
São felizes, porque não são eu.
As crianças, que brincam às sacadas altas,
Vivem entre vasos de flores,
Sem dúvida, eternamente.
As vozes, que sobem do interior do doméstico,

Cantam sempre, sem dúvida.
Sim, devem cantar.
Quando há festa cá fora, há festa lá dentro.
Assim tem que ser onde tudo se ajusta —
O homem à Natureza, porque a cidade é Natureza.
Que grande felicidade não ser eu!
Mas os outros não sentirão assim também?
Quais outros? Não há outros.
O que os outros sentem é uma casa com a janela fechada,
Ou, quando se abre,
É para as crianças brincarem na varanda de grades,
Entre os vasos de flores que nunca vi quais eram.
Os outros nunca sentem.
Quem sente somos nós,
Sim, todos nós,
Até eu, que neste momento já não estou sentindo nada.
Nada? Não sei...
Um nada que dói...³

En sus versos, como advierte el lector, se destaca un sentimiento de gozo que viven quienes habitan la casa de enfrente a la del poeta. Éste observa cómo sus vecinos viven en una aparente armonía con la naturaleza, cómo los niños disfrutan del juego y los adultos del placer de vivir. En el poema se dice, se nos dice, que los otros están felices porque no son el poeta: ese extraño vecino solitario que habita enfrente. Un mal que no tiene nombre le aqueja. Al final del poema «Felicidad» suelta, he ahí la paradoja, una frase que una vez leída no puede sino quedar latiendo en nuestros pensamientos: «Una nada que duele».

³ En MultiPessoa: <http://multipessoa.net/labirinto/alvaro-de-campos/26>.

«Una nada que duele». Dejemos por un momento que la frase se asiente en nuestro pensamiento, rumiémosla (permítaseme la imagen) y sintamos el peso de esas palabras y lo que quieren decir: «Una nada que duele». Esa nada que, para Marek Bieńczyk, es una de las definiciones de la melancolía más dolorosamente acertadas. Bieńczyk, traductor de Milan Kundera, es un novelista polaco nacido en 1956. A sus labores de escritor suma las de historiador literario y enólogo. En uno de sus afanes reflexivos escribió un libro de título provocador e inquietante: *Melancolía. De los que la dicha perdieron y no la hallarán jamás*.

Evocando a Baudelaire («¡Cambia París! Mas nada se mueve en mi tristeza»), Bieńczyk se refiere a la melancolía como «ese mecanismo del recuerdo que multiplica las imágenes de carencia y de pérdida, supone un recuerdo sin fin en un mundo que no deja de transformarse, pero que va cambiando más rápido que el corazón del hombre» (BIEŃCZYK M. 2014: 13). Cambio incesante. Octavio Paz se refería a la modernidad con un oxímoron: «la tradición del cambio» y reconocía que, si más de cien años atrás la humanidad quería ser «moderna», hoy estaba condenada a serlo. Se podrá objetar que la modernidad ha quedado atrás y que somos habitantes de la posmodernidad, de los tiempos de la posverdad. Creo que no son, sin embargo, metáforas para un mismo desconcierto. Un *continuum* que empezó en el siglo XVI se afirmó en el XVIII y se ha exacerbado hasta hacerse ya insoportable.

Pretender que la melancolía se haya apoderado de nosotros, habitantes del tiempo de la pandemia, es, acaso, un despropósito. Lo cierto es que hay un obligado ejercicio de introspección, de búsqueda de respuestas que este *no tiempo* nos plantea. Parecería que, de alguna manera, nos encontraríamos bajo el influjo de Saturno. Recordemos que en la antigüedad los planetas eran clasificados en benéficos y maléficos. En el sistema geocéntrico los planetas (el sol y la luna incluidos) cercanos a la tierra son benéficos; los que están más allá de ella, a partir de Marte (dios de la guerra), son maléficos. Así, Saturno influía en algunos seres humanos dotándolos de una sensibilidad particular. Los artistas deberían su genio y lo extraño de su temperamento al hecho de haber nacido bajo el influjo de ese planeta. Así lo vieron Rudolf y Margot Wittkower en su libro *Nacidos Bajo el signo de Saturno*. Los artistas, poetas, músicos...

A esta influencia astrológica habría que unir la teoría de los humores. Para Hipócrates, los fluidos –sangre, flema, bilis amarilla y bilis negra– determinaban el temperamento de los seres humanos: el sanguíneo es alegre, vigoroso; el flemático, reflexivo, tranquilo; el colérico a causa de la bilis amarilla, perseverante y extrovertido; el

melancólico, que tendría en su cuerpo un exceso de bilis negra, es reflexivo, silencioso, solitario. La salud dependería de un necesario equilibrio de los fluidos. El exceso en uno de ellos causaría innumerables problemas. Mucha tinta ha corrido desde entonces y la ciencia y el psicoanálisis han hecho lo suyo. Pero ese es otro asunto.

Estas tres características –reflexivo, silencioso, solitario– se habrían potenciado en este *no tiempo* ya no sólo en los nacidos bajo el influjo de Saturno sino en una gran parte de la población. El encierro obligado, el temor a enfermar y eventualmente perder la vida las han emplazado de manera inevitable.

Si algo queremos saber de la melancolía, nos dice Bieńczyk, debemos acudir a Roberto Burton y su libro de título entrañable, uno de los más bellos del mundo: *Anatomía de la melancolía*. Escrito en las primeras décadas del siglo XVII, Burton disecciona, a partir de una multiplicación innúmera de razones e imágenes, ese sentimiento que invade al hombre. A nosotros, lectores vigesémicos que hurtamos tiempo a este siglo, nos ha llegado una selección hecha por Alberto Manguel publicada en el 2006. Una parte apenas de ese territorio inmenso que es la obra de Burton. Escribe:

La melancolía [...] lo es en disposición o en hábito. En disposición, es esa melancolía transitoria que va y viene en cada ocasión de tristeza, necesidad, enfermedad, problema, temor, aflicción, enojo, perturbación mental o cualquier tipo de cuidado, descontento o pensamiento que cause angustia, torpeza, pesadez y vejación del espíritu y cualquier ánimo opuesto al placer, la alegría, el alborozo, el deleite, que nos causa indolencia o disgusto. En dicho sentido equívoco e impropio, llamamos melancólico al que está embotado, triste, huraño, torpe, indispuerto, solitario, de alguna forma enternecido o descontento. *Y de estas disposiciones melancólicas no está libre ningún hombre vivo, ni siquiera el estoico: nadie es tan sabio, nadie tan feliz, nadie tan paciente, tan generoso, tan divino, tan piadoso que pueda defenderse, nadie está tan bien dispuesto que en uno u otro momento no sienta su dolor, más o menos. La melancolía, en este sentido, es una característica inherente al hecho de ser criaturas mortales* (BURTON R. 2006: 65; cursivas mías).

Ese saberse finitos, mortales, certeza agudizada por el tiempo pandémico, nos dispone plenamente a la tristeza, la angustia, el descontento. Burton apunta que indagar en las causas de

la Melancolía es tarea hercúlea, no obstante, entre las causas de esta apunta a la pérdida de los amigos. La pandemia se ha encarnizado tanto con éstos como con familiares.

Esa cosa de sentir

No son ya, solamente, razones. Hablamos de sensaciones y de sentimientos. La nostalgia, la melancolía lo son. Sentimientos de alguien que padece. En *El extraño orden de las cosas*, escribe Antonio Damasio:

El ser humano ha sido capaz de enfrentarse al sufrimiento mediante la reflexión, cuya consecuencia ha sido la creación de compensaciones, correcciones o soluciones efectivas para ese fin. Nos dimos cuenta de que, además de padecer dolor, podíamos experimentar las sensaciones opuestas, placer y entusiasmo, en una amplia variedad de situaciones que iban desde lo simple y trivial hasta lo sublime, desde placeres que constituyen respuestas a sabores y olores, como la comida o el vino, pasando por el sexo y las comodidades físicas, hasta la maravilla del juego o el asombro y la satisfacción que surgen de la contemplación de un paisaje o la admiración y el afecto profundo hacia otra persona (DAMASIO A. 2018: 25).

Para Damasio los sentimientos «son el resultado de una asociación cooperativa entre el cuerpo y el cerebro» que pueden conmovernos intelectualmente de manera intensa. Señalará, además, que «el origen de los sentimientos es la vida en la cuerda floja haciendo equilibrios entre la prosperidad y la muerte».

Equilibrio es lo que intentamos hacer actualmente. No sólo sabemos que la pandemia originada por la Covid 19 ha dislocado nuestra realidad. Sabemos también que la condena de ser modernos ha pasado por el predominio económico del neoliberalismo y de las implicaciones que éste ha tenido para quienes no poseen sino su capacidad de trabajar: adelgazamiento del Estado, desmantelamiento del sistema de salud pública, precarización del trabajo, ausencia de prestaciones, una feroz y desalmada competencia que somete y transforma a la naturaleza hasta su depredación y el cambio climático que ello ha originado. Razones nos sobran para cultivar la nostalgia.

No porque todo pasado haya sido mejor (lo cual no deja de ser una falacia: guerra, epidemias, muerte, despojo, han sido una constante en la historia de la humanidad) sino

porque la velocidad con la cual se abren frente de combate resulta abrumadora. Todo parece conspirar contra la vida. Corrijo: El capital conspira contra la vida en su afán desmedido de apropiación de la riqueza.

Constelación de derrotas, Traverso dixit

Sí, la melancolía es causada por una pérdida. Hemos perdido un espacio vital y las relaciones que éste propicia. Anhelamos recobrarlo, como anhelamos recobrar nuestra confianza en las utopías que alimentamos en la segunda mitad del siglo pasado (aquellas que heredamos del XIX), las que le dieron sentido a nuestra juventud irrecuperable. Una de esas utopías fue el pensar en la posibilidad de un mundo mejor, más humano, en el que la solidaridad y no el egoísmo prevaleciera; en el que las personas no fuesen objeto de cosificación y, con ello, mercancías o sujetos prescindibles. En la década de los años sesenta y setenta lo jóvenes que empeñaron su vida en una militancia que la revolución cubana había refrescado, que incrementaron la indignación a partir de los golpes de Estado en Chile (1973), Uruguay (1973), Argentina (1976), por citar sólo algunos. La resistencia pareció propiciar una emergencia revolucionaria. Nicaragua (1979) y El Salvador (1980) parecían confirmarlo. Pero en la Europa del Este las cosas cambiarían en uno años más.

Si concebidas las ideas libertarias desde prácticamente el inicio del capitalismo, es en el siglo XIX cuando adquieren una formulación política con pretensiones de cientificidad. Anarquistas de un lado, socialistas y comunistas del otro. El trayecto de las ideas y las prácticas que originaron, ya positivas o negativas, es apasionante. Si la realidad del siglo XIX provocó sueños igualitarios, en el XX devinieron pesadillas. Y ambas han sido vividas por muchos de los que aquí estamos, todavía.

En el último cuarto del siglo XX la desaparición de la Unión soviética y la caída del muro de Berlín, aunado a lo que parecía –o parece aún, cómo saberlo– el triunfo del Neoliberalismo hirió gravemente a las utopías de izquierda. Presenciamos un avance insospechado de la derecha. Cinco décadas le bastaron al Neoliberalismo para cambiar desde el horizonte de los seres humanos hasta sus dietas, para hacer de las enfermedades monedas de curso corriente: sobrepeso, diabetes, estrés. Un sistema público de salud desmantelado en beneficio de los servicios hospitalarios privados. El fin del estado benefactor.

En ese tiempo la memoria hizo lo suyo. Una sensación de orfandad se hizo presente. El camino hacia el futuro parecía clausurado. Bien lo vio Enzo Traverso en su *Melancolía de la izquierda*:

La historia del socialismo es una constelación de derrotas que lo alimentaron durante casi dos siglos. En vez de destruir sus ideas y aspiraciones, estas derrotas traumáticas, trágicas y a menudo sangrientas las consolidaron y legitimaron. La caída luego de un combate bien librado da dignidad a los vencidos y puede llegar a ser un motivo de orgullo. [...] La derrota sufrida por la izquierda en 1989, sin embargo, fue diferente: no se produjo tras una batalla y no generó orgullo alguno; puso fin a un siglo y resumió en sí misma una secuencia acumulativa de reveses que, repentinamente reunidos y condensados en un viraje histórico simbólico, se manifestaron abrumadores e intolerables. Tan gravosa fue esa derrota, que muchos de nosotros preferimos huir antes que enfrentarla (TRAVERSO E. 2018: 57).

Tuvieron que pasar varios lustros para que Traverso se decidiera a «investigar la dimensión melancólica de la cultura de izquierda». No se le ocultaba que lo que queda de esa:

[...] centuria de «cielos tomados por asalto» es una montaña de ruinas, y no sabemos cómo comenzar la reconstrucción o si vale siquiera la pena hacerlo. La melancolía que se desprendió de tamaña derrota histórica —que ya se ha extendido a lo largo de toda una generación— es probablemente la premisa necesaria para reaccionar; hacer el duelo y preparar un nuevo comienzo (TRAVERSO E. 2018: 58).

Sí, la melancolía —ese sol negro del que nos habla Gerard de Nerval—, ha oscurecido nuestro horizonte. A esa pérdida de alternativa histórica al Neoliberalismo, a la todavía incapacidad de la izquierda de formular una salida posible, se sumó la pandemia del Covid 19 que está asolando el mundo. Causas para la melancolía no faltan. Vivamos el duelo y preparemos, no sin nostalgia, la esperanza de un mundo mejor.

Referencias

- BIEŃCZYK Marek, 2014, *Melancolía. De los que la dicha perdieron y no la hallarán más*, Acantilado, Barcelona.
- BURTON Robert, 2006, *Anatomía de la melancolía*, Prólogo y selección de Alberto Manguel, Alianza Editorial, España.
- DAMASIO Antonio, 2019, *El extraño orden de las cosas. La vida, los sentimientos y la creación de las culturas*, Ariel, México.
- GAY Peter, 2007, *Modernidad. La atracción de la herejía, de Baudelaire a Beckett*, Paidós, España.
- PEREIRA Da costa Dalila y Pinharanda Gomes, 1989, *Introducción a la Saudade*, Fondo de Cultura Económica, México.
- SONTAG Susan, 1981, *Bajo el signo de Saturno*, Lasser Press Mexicana, México.
- TRAVERSO Enzo, 2018, *Melancolía de izquierda. Marxismo, historia y memoria*, Fondo de Cultura Económica, Argentina.

Fenomenología y poética existencial de la soledad

VÍCTOR GERARDO RIVAS LÓPEZ¹

A Berenize Galicia Isasmendi

Como la muerte, como el amor, es la soledad uno de esos fenómenos cuyo hondo sentido humano da pie para recurrir de entrada a causalidades, esencias y trasmundos metafísicos en busca de la sutileza o de la “profundidad” que se supone indispensable para hablar del tema. Por obvias razones, este es el camino que me propongo evitar, pues considero que nos compromete de entrada con una postura filosófica (posición que en el mejor de los casos debe alcanzarse al final de la reflexión, no al inicio de ella) o nos hace perder tristemente el tiempo hablando de algo sin haberlo comprendido. Así, la soledad nos llevará por cierto a desentrañar el ser del hombre, cómo se le valora desde una perspectiva histórica o, incluso, cuál es su proyección ideal en el arte, mas sólo lo hará cuando hayamos estudiado su estructura vivencial y trascendental. La renuncia a definiciones iniciales a favor de una descripción cuidadosa del fenómeno tendrá la ventaja de hacer ver de qué manera se expresa en la dialéctica de la existencia y en un terreno estético.

Con lo anterior en mente, mostraré en una serie de secciones de muy diversa extensión las que considero las dos formas básicas de referirse a la soledad (como situación empírica o como determinación de la consciencia), lo que sin mayor solución de continuidad nos llevará

¹ Víctor Gerardo Rivas López es PI de TC en el postgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Miembros del SNI en el nivel II, ha publicado libros y diversos textos en libros colectivos y en revistas especializadas sobre cuestiones estéticas y filosóficas.

en un segundo momento a desplegar la diversidad situacional que aquélla revela para concluir en la glosa de un texto literario en el que se manifestará sin caer en las ambigüedades o más bien contradicciones emotivas y circunstanciales en las que es tan fácil empantanarse. Esta apelación a lo literario servirá entonces para desplegar lo que en el título he llamado la “poética existencial de la soledad”, expresión que no tiene que ver con una idealización de la misma sino con la trascendencia simbólica con que dota al ser del hombre. De esta guisa, abarcaremos los tres aspectos de una vivencia (trascendental, anímico y estético) que según mi leal saber y entender la caracterizan como un puntal de nuestra humanidad.

I.

Partamos de un hecho irrecusable: desde un ángulo filosófico o más bien crítico la soledad no tiene nada que ver con estar físicamente a solas en un momento dado, ni siquiera con estarlo por mucho tiempo o hasta por toda la vida. Este hecho, que analizaremos con cierto detenimiento unas líneas adelante, es tan casual y a la postre tan insignificante para la valoración personal de la existencia al margen de cualquier contenido anecdótico o característica objetiva como el tener una cierta estatura o un color de cabello, por lo que no merece la pena detenerse en él ya que aun cuando pueda durar tanto como uno (pensemos en la condena a reclusión solitaria a perpetuidad) es un simple elemento de la inmediatez fáctica o de la naturaleza de las cosas que puede resultar durísimo o intolerable para quien lo vive sin que eso implique, no obstante, poner en juego su modo de *aquilatar la existencia en cuanto modo personal de realización de lo humano*. Por lo que aun en el peor de los casos, la pregunta pertinente cuando uno está físicamente solo no sería cuál es el valor o sentido de lo que uno vive para uno mismo sino por qué causas específicas se halla en esa situación (si acaso es por un tiempo o se vuelve irredimible). Y esta superación del contenido empírico, u objetivo de la existencia a favor del valor total de la misma para cada cual, marca el horizonte de nuestra reflexión; pues, por una parte, distingue el ser propio, la dignidad personal o la humanidad de uno; y, por la otra, el orden anecdótico de los elementos de acuerdo con el cual puede ocurrir que uno se vea de pronto solo inclusive para siempre.

En cambio, cuando hablamos de la soledad como una determinación vivencial es porque *en lugar de hallarse simplemente a solas, uno no puede hacerse reconocer por quienes encarnan el sentido personal de la existencia para uno mismo*. Esta primera aproximación nos da la pauta para el

análisis que nos interesa, pues ahí sí se ponen en juego varios factores que conviene distinguir: antes que nada, lo que uno es o no es a los ojos de los demás y, a través de ello, de sí mismo. A diferencia de *estar* a solas, *vivir* la soledad conlleva la falta de reconocimiento de nuestra singularidad como seres humanos por parte de alguien en concreto, cuya indiferencia o rechazo impide la realización de una cierta función existencial; por ejemplo, un niño vivirá una soledad *sui generis* si sus padres lo tratan con desapego o lo maltratan, y lo mismo pasará si un joven no logra enamorar a la muchacha con la que le gustaría andar. En una o en otra situación resulta imposible realizar un cierto sentido existencial (v.gr., la filiación o el amor de pareja), lo cual obliga a redefinir el ser propio de acuerdo con la actitud de alguien en quien, reitero, se encarna un mundo de posibilidades (la de una infancia o de un romance feliz). Además, esto muestra que la soledad se da en la esfera de lo interpersonal, no en la de lo genérico, de suerte que aunque uno se lleve bien con los demás en ámbitos delimitados como el escolar o el laboral, vivirá o sentirá la soledad si no puede relacionarse con ellos fuera de la interacción general que no implica un reconocimiento propio. Lo cual agrega una condición decisiva a la vivencia: la preeminencia simbólica de aquellos con quienes buscamos realizarnos respecto a nosotros y la concomitante tensión entre esa realización y la autonomía personal. De ahí que el aspecto psicológico del fenómeno sea sólo la mitad de la cuestión (aunque por razones obvias es en el que casi siempre se fija uno), ya que por encima o, mejor dicho, por medio de él se pone de relieve el grado de integración existencial de uno y la actitud con la que cada cual vive su propio ser. Y esto da lugar a múltiples situaciones que intentaremos esquematizar pero que de un modo o de otro apuntan a la imposibilidad de identificación íntima o consciente aun cuando estemos al lado de alguien, si acaso el vínculo entre él y nosotros no permite o hasta impide el mutuo reconocimiento.

De hecho, la proximidad física haría más agobiante en ese caso la soledad, pues inhibiría o coartaría cualquier plausible expansión de nuestra parte como un verdadero sinsentido por más que en apariencia todo marchase a pedir de boca en la relación. Lo cual explicará, por otra parte, ese viso innegablemente negativo que la soledad tiene para cualquiera, viso que, no obstante, acrecienta de modo dialéctico la potencia ontológica del fenómeno: como acabamos de señalar, en la soledad la imposibilidad de realización siempre va de los demás a uno, aunque uno haya hecho cosas que expliquen que se haya quedado solo. Por ende, la potencia ontológica a la que aludimos (perceptible en ámbitos existenciales como, v.gr., lo familiar, lo laboral y lo propiamente social) se contextualiza y expresa de muchas maneras, lo

que, por otra parte, liga la soledad con el dinamismo del lenguaje con el que intentamos lidiar con sentidos vivenciales que cuesta mucho trabajo articular con claridad: por ejemplo, fuera del trato más elemental, la reelaboración de lo sentimental en lo cotidiano, o viceversa, casi siempre exige un gran esfuerzo aun cuando haya buenas condiciones para que se dé, pues hay que reorganizar la diferencia entre la sensibilidad de uno y la de los padres, la pareja o los amigos, y eso a su vez exige acompasarse con el ritmo de la vida que regula nuestro trato. Y si esto es así cuando hay un buen flujo emotivo en nuestra intimidad o en la esfera personal en la que nos movamos, cuando (por lo que sea) los demás no nos reconocen, aunque todo el tiempo estemos juntos (o cuando, al menos, uno siente que es así). Por lo que trataremos de evitar cualquier supuesto metafísico respecto a lo que significa la soledad, el mejor modo de hacerlo será, creo, fijarnos en el modo en que al hablar de ella nos orientamos en torno a cómo se definen ámbitos como lo personal, lo íntimo y lo social en una dialéctica que desbanca la abstrusa oposición de lo individual y lo común de la existencia.

II.

Ahora bien, tomar el lenguaje como hilo conductor de nuestro estudio nos obliga a considerar que si desde un punto de vista nominativo o indicativo el mismo tiene como función básica objetivar la realidad y facilitar la comunicación (según lo quiere el vaivén de la retroalimentación fática a la que se reduce comúnmente el trato), desde uno expresivo o inequívocamente existencial atiende, por el contrario, a las diversas determinaciones de la realidad que se resisten a una generalización (como sucede, de hecho, cuando hablamos de lo que pensamos o sentimos cuando aún estamos en el proceso de estructurarlo reflexiva y discursivamente). Por lo que si en primera instancia se habla cuando se sabe lo que se quiere decir, en el sentido más hondamente personal se habla para intentar comprender las cosas cuando estas resultan muy complejas o de plano ininteligibles para uno, que es por lo que en no pocas ocasiones hablar de ellas las complica aún más pues el lenguaje (cuando se le vive y no sólo se le usa como instrumento de nominación o enunciación) les agrega su propia fuerza significativa y las lleva a planos ontológicos cuya formulación parece, al menos en apariencia, estar fuera de nuestro alcance. Aunque gracias a las necesidades que imponen la presencia de los demás y el desarrollo emotivo de uno mismo terminan por hacerse comunicables con relativa claridad e incluso con auténtica originalidad: «[...] el sujeto pensante se halla en una

especie de ignorancia de sus pensamientos en tanto que no los ha formulado para sí o, incluso, en tanto no los ha verbalizado o los ha puesto por escrito». (MERLEAU-PONTY M. 1945: 216). Según acabamos de señalar, estos pensamientos, cuando son en verdad originales (es decir, cuando se articulan por lo que uno vive y no por lo que uno “piensa” u opina), han de ponerse a prueba en la dinámica existencial que por fuerza se desarrolla en el trato con los demás vía ciertas formas de interlocución y presencia muy extrañas o hasta aberrantes, como las que *prima facie* intuimos y expresamos cuando vivimos la soledad. Mas como la tensión entre la vivencia y la comunicación se hace mayor conforme el sentido social de la persona se despliega en su fuero interno, llega el momento en que hay que pasar de la situación en la que se experimenta la soledad a su determinación ontológica y situacional, en un proceso cuyo doble paradigma nos lo proporcionan los textos filosóficos y/o literarios, según veremos adelante.

III.

Con independencia, pues, de lo que se diga de oídas o como mero tópico sobre la soledad como uno de los grandes temas de la vida o como una necesidad impostergable de realización personal (según lo cual una experiencia plena del propio ser únicamente se alcanza a solas), daremos por sentado aquí que cuando uno habla de ella lo hace para desplegarla de manera crítica y no para dramatizar su vivencia, ya que representa un sentido único a partir, creo, de la diferencia básica a la que ya hemos apuntado al distinguir entre lo empírico y lo existencial: la que hay entre decir “estoy solo” y “me siento solo”. A reserva de que desde un enfoque puramente incidental y/o verbal estas expresiones sean más o menos sinónimas, hago hincapié de nuevo en que estar solo es una condición que no tiene mayor significatividad para uno, al punto de que, por ejemplo, se enuncia como respuesta a la pregunta de alguien sobre con quién estamos en un momento dado y, por ende, se olvida o pasa desapercibida en cuanto nos ocupamos de algo o en cuanto llega cualquier persona a entretenernos. Así, comentar que uno está solo no implica adoptar una posición propia frente a ese hecho o meditar sobre él, por lo que resulta absurdo que uno lo diga *motu proprio* o, más bien, cuando está precisamente a solas (a menos que lo haga para confirmar que en ciertas circunstancias uno no cuenta con la ayuda de nadie): decirse en medio de una gran tensión, por ejemplo, que uno está solo en eso es tanto como dejar de lado cualquier ilusión de ayuda por parte de alguien más, lo que por lógica excluye el dramatismo con el que se imagina usualmente la soledad. Que uno se diga que está

solo en algo es, entonces, un mero recurso psicológico para concentrarse en lo que haya que hacer en la situación o, también, para medir sus fuerzas si es que eso es en verdad peligroso y hay que andarse con tiento.

Esta condición en gran medida aleatoria de la falta de compañía se refleja, además, en la temporalidad que la define, que es sin lugar a dudas momentánea, puntual o abstracta. Por ello, uno se dice sin más que es “por el momento” o “en eso” que está solo, o ha sido hace rato o en cualquier otra circunstancia particular, por ejemplo, cuando uno ha estado en un gran aprieto y no ha habido nadie que le ofreciera su ayuda. En semejantes circunstancias, se responde a quien pregunta sin tomar partido ante la situación aun cuando uno se deje llevar por una inclinación subjetiva muy arraigada o por la misma situación (por ejemplo, la incurable tendencia a montar en cólera ante la indiferencia de quienes uno cree que deberían haberlo ayudado a salir del paso). Por ende, aun si hay consecuencias empíricas graves o si nos involucramos emocionalmente en el proceso que se deriva de haber estado solo en cierta situación, esto nunca nos llevará a poner en tela de juicio el valor de nuestro ser y mucho menos ante quienes para nosotros cuentan como personas y no nada más como uno de tantos congéneres anónimos. El momento, en cuanto forma auténticamente mecánica o casual de la sucesión empírica o del movimiento de las manecillas sobre la carátula del reloj (recordemos que “momento” es contracción de “movimiento”), pasa y se olvida entonces sin dejar huella alguna en uno (aun, insisto, cuando influya en todo lo que nos suceda después), por lo que de acuerdo con el temperamento o las disposiciones propias uno se lo explicará por causas generales o azarosas.

Más aún, esta condición incidental o más bien insignificante de la temporalidad en la que se afince el estar física o momentáneamente solo salta a la vista incluso cuando el tiempo que debamos estarlo se prolongue mucho o ya de plano abarque toda nuestra vida, pues lo que contaría en tales circunstancias no sería la falta de compañía, sería la actitud que a la postre habría que tener ante ella: si uno está solo en un problema cuya solución requerirá mucha paciencia, lo que importa es tenerla y no por cuánto tiempo habrá que hacerlo. O sea que de un plano físico o social pasamos sin mucha dificultad a uno simbólico en el que, sin embargo, se mantiene la condición abstracta de la temporalidad correspondiente. Y aun cuando esto llegue a ser inaguantable en ciertos momentos (no hay temple que no conozca algún instante de reajuste o de franco derrumbe psicológico si la tensión es abrumadora), no mellará el valor de uno para sí mismo y aun para los demás, a quienes uno podrá siempre exigir que adopten

otra conducta para consigo, como lo muestra, quizá mejor que ningún otro, el célebre ejemplo histórico de Alfredo Dreyfus, el oficial francés que a pesar de haber pasado injustamente mucho tiempo en un aislamiento absoluto en la Isla del Diablo por un delito que no había cometido, aguantó el horror porque se debía a causas ajenas a él: la soledad, aquí sí inaguantable desde cualquier punto de vista (pues se debía a una injusticia y aparte llegó a un extremo de crueldad inverosímil), no melló, sin embargo, la autoconsciencia de él, pues al margen de cuál haya sido su temple (parece que extraordinario) también sabía que era inocente de lo que se le acusaba y que quienes para él contaban (su familia y su círculo íntimo) lo apoyaban en todo. A reserva, pues, de las eventuales fluctuaciones del ánimo que en un momento dado haya experimentado (estuvo a punto de morir por la brutalidad del trato y antes de que se le exonerara por completo terminó por aceptar el perdón presidencial como si realmente hubiese sido culpable). El ejemplo de Dreyfus muestra a las claras que la falta de compañía puede aguantarse ya que o pasa desapercibida (como en lo cotidiano) o no determina el valor de nuestro ser (como en este caso en verdad excepcional). De ahí que, desde un ángulo contrario al que acabamos de aludir, el eremita que pasa su vida en continua o total soledad acepte el agobio de la misma pues la falta de compañía o el momento en que se hace consciente de ella no tiene (al menos en principio) la mayor relevancia para quien ha decidido sacrificar su ser en aras de lo divino. Así que estas dos situaciones extremas (el aislamiento de por vida como castigo injusto o como penitencia autoimpuesta) corroboran que, pese a que quizá el esfuerzo por aguantarlo lo destruya a uno físicamente, estar solo no representa un problema filosófico si se salvaguarda el valor personal o singular de la existencia. Lo cual sólo es dable cuando ese valor se define por encima de lo empírico, a saber, en las complejidades expresivas y simbólicas de la autoconsciencia.

IV.

Esto último nos lleva a la segunda frase que hemos mencionado: “me siento solo”. Sin ir más lejos, la frase en cuestión marca una diferencia axial respecto a estar solo: su condición reflexiva, que aquí corre a cargo del pronombre. Claro, la reflexividad que resaltamos podría ser meramente verbal o gramatical sin que implicare en modo alguno una actitud consciente por parte de quien la pronuncia y mucho menos un análisis *ad hoc* de a qué se refiere, en particular si se considera que, por ejemplo, en inglés el verbo correspondiente es intransitivo,

no reflexivo: “*I feel lonely*”. Con todo, la expresión también tiene un carácter reflexivo en ese idioma, aunque ahí el rasgo se haga explícito a través de la desinencia “*ly*” que normalmente indica un adverbio, o sea, un modo peculiar de sentir, que es lo que a primera vista habría que elucidar desde un enfoque filosófico y/o psicológico (de modo que la traducción literal de la oración sería “siento solitariamente”, a reserva de lo aberrante de tal opción). Sea como fuere (y recaiga en el verbo o en el epíteto), el sentido de la expresión trasciende la condición fáctica o impersonal de estar solo y apunta a la necesidad de comprender qué sentido tiene eso para uno en cuanto miembro del mundo de la vida y no nada más como un hecho entre otros. Y esa necesidad de elucidación se hace aún más fuerte porque decir que uno se siente solo resulta natural no nada más cuando uno está a solas sino ante todo cuando lo está; de hecho, la frase no responde a ninguna condición objetiva como sería una pregunta de alguien más y tampoco fija las facilidades que uno tiene para enfrentar algo por cuenta propia (como sí lo hace decir que uno está solo en algo); en una palabra, no responde a la obligación de objetivar un hecho o de hacerse cargo de algo sin el auxilio de nadie más. En cambio, la frase revela la manera concreta, específica en que (por alguna razón que hay que desentrañar) uno se percibe en el mundo aparte de los demás o sin que sea dable contar con su presencia, lo que nos recuerda el cariz ciertamente negativo de la soledad para la consciencia. De esta suerte, el fenómeno dista mucho de ser comprensible en la inmediatez circunstancial, pues no es factible hallar causas que lo expliquen o un modo de ser que lo justifique: a la vista de los inúmeros congéneres que nos rodean, es inconcebible en principio que uno se sienta solo. De ahí que definir lo que para uno se juega allende esas condiciones es doblemente imperativo, como lo prueba la situación extrema pero muy común a la que ya hemos aludido, de sentirse abrumadoramente solo cuando uno está en compañía de alguien, máxime de alguien con quien por lógica uno debería sentirse a sus anchas, v.gr., la pareja o la familia (lo cual, huelga decirlo, corrobora la función vivencial del lenguaje que hemos señalado en la segunda sección).

Por otra parte, hay que parar mientes en que

“Sentir” cubre una amplia gama de contenidos: lo sensorial, lo sensacional, lo sensitivo, lo sensible y lo sentimental, junto con lo sensual. Incluye casi todo, desde la mera descarga física y emocional hasta el sentido mismo, es decir, el significado de las cosas presentes en la vivencia inmediata (DEWEY J. 1934: C. 2).

A través de la estructura lingüística con la que se la comunica, la reflexividad ínsita a sentirse solo brota en medio de un flujo vivencial que en un primer momento desborda los alcances analíticos y/o expresivos de cualquiera y se plantea en consecuencia de modo negativo desde una perspectiva en la que lo ontológico vuelve a triunfar sobre lo psicológico. Sin que en la mayoría de las veces uno pueda definirlo, hay un nexo extraño entre lo que se siente y la multiplicidad desiderativa y/o existencial que terminaría por arrastrarlo a uno si no fuese por la reflexión que el mismo fenómeno genera. Esta reflexión abarca los matices entre las varias modalidades del sentir que acabamos de señalar, en particular una: *lo sentimental*, lo que corrobora desde otro ángulo la importancia de la soledad en cuanto hilo conductor de la identidad propia, pues el sentimiento no es más que «[...] aquello que en todo tiempo debe permanecer subjetivo [...]» (KANT M. 1992: B9). Y esto podría parecer contradictorio, toda vez que según el enfoque que hemos desarrollado hasta aquí, en cuanto determinación existencial la soledad está por encima de lo subjetivo (y también de lo objetivo). Sin embargo, hay que recordar que lo “subjetivo” no nada más se define de modo psicológico o mental como lo que cada uno experimenta; esa definición vulgar o superficial de la subjetividad tiene que dejarse de lado a favor de una en verdad existencial, de acuerdo con la cual lo subjetivo siempre implica un proceso de asimilación o comprensión propio que implicará un reajuste al momento de compartirlo con alguien. Así, la multiplicidad de lo sensible que es el auténtico motor emocional de la existencia conlleva una subjetivación radical pues exige que cada uno adopte una posición ante un determinado fenómeno (v.gr., el vínculo con la pareja) y no nada más aplique categorías generales para juzgarlo. A lo cual habría que añadir que la condición sentimental o subjetiva (sobre todo cuando hablamos de la soledad), lejos de cerrarse sobre uno mismo a costa de lo social que cada uno de nuestros semejantes encarna, se abre a la condición subjetiva de ellos también, que al menos como dinamismo interpersonal del proceso puede ser el motivo de que uno se sienta como se siente: la subjetivación de la que hablamos es entonces esencialmente dialéctica pues rompe con las determinaciones psicológicas de la individualidad y busca en las honduras de lo sensible desde las que se proyecta lo interpersonal eso que por encima de las condiciones incidentales impide que haya mutuo reconocimiento cuando debería haberlo desde un punto de vista objetivo (o subjetivo, ahora sí en el sentido mental y negativo del término). Como ya hemos señalado, merced a lo lingüístico, mas también a lo sensible en cuanto fuerza vivencial, la condición “subjetiva” o propia de la soledad se desdobra en lo psicológico y en lo social para ir a dar a lo ontológico.

En la frase en cuestión se corrobora entonces (aunque nunca a simple vista) la ruptura de las condiciones naturales o normales de la existencia que son, en este caso, la sucesión mecánica o aleatoria de las cosas que pasan a nuestro alrededor, la falta de reconocimiento en un momento clave de la vida y, por último, las determinaciones psicológicas de la consciencia: en la profunda interrelación situacional de estos factores, sentirse solo resulta enigmático o ininteligible para quien se mueve en un tren de actividades donde inclusive un lobo estepario puede contar con la suficiente compañía únicamente con repetir en silencio la mínima voz que le recuerda que el idioma que habla es el de un pueblo determinado y es el de una vida que bien o mal ha compartido con alguien en concreto (al menos con quien se lo ha enseñado). No obstante, hay que recordar de nuevo que la presencia en la que uno busca reconocerse no es la de un mundo con el que nos identifica el lenguaje de manera genérica y mucho menos la de cualquiera de los anónimos semejantes que van por el mundo, sino la de alguien en concreto que o no está a nuestro lado (pensemos en la añoranza) o no lo ha estado nunca (pensemos en la ilusión) o no lo estará jamás de nuevo (pensemos en la culpa o, más aún, en lo ineluctable de la muerte). Lo interesante es que entre esas posibilidades y el ser propio hay un lazo temporal que desborda lo psicológico y lo empírico y que por ello mismo cuesta trabajo sacar a la luz. De ahí que, además, decir que uno se siente solo sirva para encauzar el flujo imaginativo o emotivo al margen de la mera referencia al estado de ánimo y obligue a considerar la constitución singular o interpersonal de la existencia tal como uno ha sido capaz de integrarla por su carácter y su fuerza de voluntad y junto con aquellos sin quienes o en cuya compañía uno se siente solo. Lo que acaso lleve a una reflexión sobre la condición más bien quimérica de la autosuficiencia personal frente a la multiplicidad de lo sensible y vital, que, aunque siempre se ofrece a nuestro deseo, rara vez lo hace conforme con nuestros “deseos”. Y a esta condición dialéctica de la existencia que opone lo desiderativo y lo psicológico hay que agregar también la necesidad de continuo ajuste emotivo de cualquier relación que se viva en la intimidad o en la cotidianidad y de ahí, por qué no, la exigencia de desentrañar la desproporción entre el devenir de uno y el temple que en la medida de lo posible tendría que equilibrar la identidad propia, el valor de la compañía y la siempre conflictiva unidad de sentido de la existencia. *Sin dramatismos, pues, la soledad nos lleva a abondar nuestra percepción de las tensiones que hay entre el deseo, la temporalidad y la configuración propia de lo personal.*

Como se ve, el quíntuple desarrollo fenomenológico al que la frase que nos ocupa da pie deja atrás la condición ciertamente contradictoria o hasta patológica de la enunciación (eso

de decir que uno se siente solo pone en entredicho la entereza de uno) para abarcar al unísono lo empírico u anecdótico, lo psicológico, lo personal o vital, lo moral o práctico y (para quien lleva la vivencia a su culminación reflexiva) lo ontológico: en el fondo, lo que está en juego aquí es la definición de la persona a la luz del mundo de la vida tal como se nos ha dado hasta entonces (pensemos en el joven que busca abrirse paso en un cierto ámbito y que al no lograrlo se siente solo o se frustra) o tal como debería habérsenos dado conforme con lo que en cierta época hemos creído que íbamos a alcanzar (pensemos en el hombre de edad avanzada que tiene que ajustar cuentas consigo justamente porque ya no le queda mucho tiempo para hacerlo y que por ello se siente solo ante sí mismo). La negatividad del proceso que concluye en la frase no es, según vemos, ni casual ni mucho menos resulta de una tendencia al efectismo, antes bien muestra que la identidad personal (en cuanto a la posibilidad de integrarse con los demás a la luz de la totalidad de lo que le toca a uno en suerte y de con qué actitud lo asume) deja mucho que desear si se la enfoca, insisto, desde las propias ilusiones o de los propios logros (que más bien tienden a aislarnos o a oponernos a los demás). Mas con esto sólo se alcanza el nivel psicológico del proceso que coincide con la madurez (o con la falta de ella), en el que el sentir obliga a tomar distancia respecto a los ideales o a las realizaciones con las que hemos buscado darle unidad al devenir existencial: sentirse solo es, desde este ángulo, casi igual a sólo sentirse, a proyectar la totalidad de lo vivido desde la diferencia radical entre el ser de uno y el de ciertas personas con las que no se ha podido convivir y/o reconocerse mutuamente (lo que traza una temporalidad de largo aliento que se confunde con la identidad propia). Y aquí hay que hacer hincapié en que la soledad se agudiza porque la falta de integración salta a la vista en todos los aspectos del curso vital que nos obligan a constatar la potencia desiderativa del mundo tal como se encarna en ciertas personas y no en otras, y a través de eso la falta de un sentido temporal singular que nos permita identificarnos en las diversas esferas de la existencia. O sea que, como ya hemos comentado, de la pluralidad de lo sensible pasamos a la de lo anímico o caracterológico para dar finalmente con la de lo ontológico cuya unidad hay que articular por cuenta de uno: aunque todo mundo tenga una vida, la vida misma quizá no tenga sentido (preguntémoselo a Schopenhauer).

V.

Por otro lado, la soledad, que en el plano psicológico responde a un poderoso núcleo emotivo (por ejemplo, el de quien se siente solo porque ha perdido al ser amado por haberle sido infiel), tiene por lógica que hallar un dinamismo más potente para convertirse en una reflexión acerca de la desproporción entre el ímpetu desiderativo y el temple personal que a cada paso salta a la vista. En otras palabras, para superar lo psicológico o lo puramente subjetivo, hay que saber interpretar la experiencia propia de tal suerte que en lugar de reforzar la actitud natural se le transmute en vivencia crítica a través de lo humano:

No basta, en efecto, que un agente pueda interpretar una acción en términos de motivos cuyo sentido es comunicable a alguien más, es menester todavía que la conducta de cualquier agente tenga en cuenta la de cualquier otro, sea para oponérsele, sea para entrar en relación con ella (RICOEUR P. 1986: 270).

En este paso del sentido psicológico al auténticamente hermenéutico de la reflexión, habrá que considerar hasta qué punto la soledad le descubre a cada cual la unidad vital de lo sociopersonal y lo histórico, lo que en buen castellano significa ir del análisis de la vida de uno al de la configuración crítica de las relaciones de toda índole, en particular de las íntimas que como la amistad o el amor de pareja se supone que conjuran el riesgo de sentirse solo (aunque casi siempre terminen por hacer lo contrario). La condición negativa de la soledad, que en apariencia se ha hecho a un lado, se metamorfosea en el motor vivencial con el que se pone en jaque la actitud natural (es decir, la propensión de la consciencia a dar por sentado el sentido de la realidad a partir de cómo lo capta cada uno sin mayor reflexión). Según esto, la soledad abre la puerta a una redefinición de la identidad propia y la de los diversos matices existenciales del mundo que, en cambio, la actitud natural interpreta de modo general o más bien abstracto, cosa que, sin embargo, resulta muy difícil de sostener a la luz del dinamismo emocional que la soledad echa a andar. Si a esto le agregamos la multivocidad de lo sensible que se concreta para uno como sentimiento, la actitud natural que todo lo cosifica será doblemente inútil para comprender cómo la soledad se despliega sin recurrir al drama o sin reafirmar el subjetivismo.

Así, aquilatar la soledad desde una perspectiva filosófica y no sólo psicológica exigirá hacerse cargo del carácter convencional de la compañía, sin que eso implique tampoco que haya manera de superarlo de una vez y para siempre. ¿Por qué? Porque ninguna reflexión, ni

siquiera una tan profunda como la de Pascal o la de Sartre (dos autores que se inscriben significativamente en una línea de pensamiento en la que la soledad alcanza una extraordinaria hondura), satisface la necesidad de convivencia y reconocimiento personal en lo inmediato, necesidad cuya complejidad psicológica es la quintaesencia del sentirse solo, al menos en un primer momento. O sea que aun en el mejor de los casos (cuando uno ha sabido transmutar el peso emocional de la soledad en la fuerza para integrar los lazos interpersonales sin cosificarlos o sin idealizarlos en el sentido peyorativo del término), la negatividad de la soledad vuelve a imponérsenos como una determinación inamisible de la autoconsciencia: para el hombre, ser es experimentar la constante tensión entre el deseo y la necesidad de integración interpersonal, y eso se agudiza conforme se desarrolla la consciencia desde un punto de vista reflexivo o trascendental. O sea que la profundización del pensamiento va de la mano con el riesgo de vivir con mayor fuerza la soledad que, asimismo, se modulará de acuerdo con el temperamento de cada cual mas también con las condiciones valorativas de una época o cultura.

VI.

Hay que hacer hincapié en que este imperio de la soledad sobre el pensamiento y la existencia misma fuera de su carácter incidental, psicológico o natural se debe a dos factores o, mejor dicho, a dos aspectos del mismo factor, de uno de los cuales nos hemos ocupado a lo largo de los últimos párrafos: la múltiple potencia de lo sensible y lo vital que desborda la condición psicológica del hombre. En efecto, mientras que la sensibilidad se despliega, la conducta se regula por una concatenación empírica que (salvo contadas excepciones) se impone por igual a todo mundo, y eso crea un desequilibrio caracterológico perceptible de distintas maneras prácticamente por doquier. Esto por una parte. Por la otra, hay que recordar que en virtud de que la personalidad humana no puede reconocerse en lo general o con cualquiera, el desequilibrio tiende a acentuarse si acaso aquellos con quienes comparte uno su intimidad son demasiado sensibles o, mejor dicho, susceptibles: por ejemplo, según se sabe, la familia de Wittgenstein vivía en un gran palacio vienés en el que había prácticamente un piano por cabeza en salas lo suficientemente lejanas para que ninguno de los cinco hermanos incomodara al otro al tocar y, sin embargo, uno de ellos sentía una terrible angustia sólo de saber que los demás podían acercarse en cualquier momento a escuchar sus interpretaciones sin que él se diese cuenta, por ello sus hermanos tenían que salirse del palacio familiar para que pudiese tocar.

Con una sensibilidad tan exacerbada (que en este ejemplo raya en lo demencial), es imposible convivir no porque uno sea burdo o grosero sino al contrario, porque uno es a tal punto perceptivo que para expresarse a sus anchas tiene que estar solo por completo. De ahí que en casos extremos la compañía resulte sin lugar a dudas la mejor manera de experimentar una fuerte necesidad de soledad que permita identificarse sin tanta angustia. Lo que corrobora que desde muy diversos ángulos la soledad revela una comunidad ontológica en la multiplicidad temporoespacial y caracterológica de la existencia, lo que según el ánimo y las estructuras valorativas del caso se vivirá de maneras totalmente opuestas o hasta patológicas, o al menos así se le juzgará a la luz de la medianía humana o del respectivo convencionalismo.

O sea que en esas situaciones límite en que la presencia humana contradice la imperiosa necesidad de convivir que caracteriza, por ejemplo, la esfera de lo familiar o de lo íntimo, la soledad refuerza la incesante tensión de lo psicológico y lo existencial como manifestaciones reflexivas de la consciencia. Y no puede ser de otra manera, ya que el flujo emotivo avanza por un lado, el sentido personal de la vida por el otro, y en el centro de esta mutua tendencia asintótica se abre un vacío crítico que es donde nos asedia la soledad aun cuando la busquemos *motu proprio* (pensemos en la que, v.gr., Wittgenstein se ha forjado ya en su juventud literalmente a su medida para poder concentrarse en su pensamiento). Lo cual es el reflejo invertido de esa forma de soledad que nos asalta de súbito incluso cuando podemos decir sin ambages que gozamos la compañía de quien deseamos: hablo de la soledad que surge de la propia consciencia ante la finitud o la brevedad de un sentimiento y lo problemático de valorarlo en su justa dimensión. Esta forma de soledad que es por completo ajena a la falta de compañía o a la compañía indeseable y que de una forma muy extraña nutre la consciencia personal se debe, en el fondo, a la imposibilidad de acompasar la temporalidad, el reconocimiento mutuo y la determinación psicológica de la consciencia, que es el segundo aspecto del fenómeno que debemos analizar. En sí, tal imposibilidad se presenta de dos maneras radicalmente distintas aunque a la par poderosas: como la condición corpórea o desiderativa de la consciencia que bajo el mismo ímpetu nos empuja a buscar la compañía de los demás y nos previene contra ella y (ahora sí en el plano de la reflexión) como el sentido del pensar que no alcanzamos a comprender discursiva o sintéticamente, lo que nos lleva a nuestra consideración inicial acerca de la primacía de la función articuladora y auténticamente significativa del lenguaje respecto a la necesidad de comunicar un pensamiento que se ha resistido a nuestros esfuerzos por clarificarlo antes de tomar la palabra. De suerte que (como

hemos señalado) sólo hablamos en el sentido más propiamente humano o filosófico de la expresión cuando lo hacemos para integrar un modo de pensar que se pierde en la reflexión solitaria de uno y que, en cambio, en el diálogo adquiere sentido merced a la lucidez de quien nos escucha. Y el pensamiento más importante no es, de seguro, el que versa sobre alguna cuestión abstracta o metafísica sino el que tiene que ver con nuestro ser en el mundo en cuanto es vida que se comparte, se goza y se sufre a la luz de la temporalidad.

Respecto a lo primero: el cuerpo con el que se identifica ontológicamente la consciencia y con el que vivimos la soledad no es el cuerpo físico que oponemos sin mayor análisis al de los demás; tampoco, en otro plano, el que oponemos a la mente conforme con un dualismo psicósomático que hemos heredado de la tradición metafísica platónica. No hablo, pues, del cuerpo como concreción material de la individualidad o como mero vehículo de las disposiciones mentales, que son las dos variantes de la concepción trascendente de lo corpóreo; este cuerpo físico, como hemos hecho ver en su momento, puede estar solo como cualquier otro objeto inanimado pues no generará consciencia alguna de cómo vivimos con alguien nuestro ser social. Así, el cuerpo gracias al cual uno se siente solo es el que se orienta en todo momento de acuerdo con las configuraciones desiderativas de la realidad interpersonal que hace factible y a la par inquietante o hasta insoportable la presencia ajena en los diversos planos del tiempo que, valga la redundancia, sólo a través de la soledad se cohesionan en la consciencia de sí. Desde esta perspectiva, *el dinamismo perceptivo y desiderativo que llamamos cuerpo inscribe el ser propio en un mundo común en el que cada cual halla en la soledad una forma de identidad*, por lo que a fin de cuentas lo corpóreo es la forma por antonomasia de nuestro ser en medio de la dialéctica de lo sensible que hemos desplegado líneas atrás, dialéctica que se reconstituye una y otra vez merced a la compañía de los demás (o de la imposibilidad de gozarla o de escapar de ella cuando nos sofoca): «[...] mi cuerpo es, no una suma de órganos que se yuxtaponen sino un sistema sinérgico cuyas funciones se retoman y se ligan en el movimiento general del ser en el mundo, en tanto que él es la figura fija de la existencia» (MERLEAU-PONTY M. 1945: 281). Por supuesto, la figura a la que se refiere este pasaje es, más que la de uno o la de algún otro ser en cuanto individuos, la que se traza a dúo en el devenir, v.gr., la pareja, la prole, la amistad íntima, que son formas de corporalidad en la que la condición psicológica de la consciencia pasa a segundo término a favor de la integración ontológica que por su condición filosófica tiene que modularse por encima de la mera necesidad de compañía o de colaboración en una empresa común. O sea que de nuevo hablamos de la condición interpersonal del ser que se

vive de manera simultánea como el carácter total y singular del deseo y que literalmente hace que nos identifiquemos con alguien que quizá física o caracterológicamente no tiene los atributos que hubiésemos considerado idóneos pero que tiene una forma de ser que desborda con creces nuestras ilusiones. Lo que nos hace notar, en primera, que al hablar de deseo no nos referimos sólo al libidinal sino al ímpetu de la existencia que se expresa corpóreamente como necesidad de contacto y hasta de “conocimiento” (en la acepción bíblica del término que aparece en los primeros capítulos del *Génesis*); y, en segunda, que ese ímpetu se modula conforme con diversos factores que van de lo psicológico a lo sociológico y ontológico y que en cualquier caso resultan absolutamente irreductibles a un tipo genérico o al disfrute ininterrumpido de la compañía. Según esto último, la soledad se insinúa aun cuando uno comparta plenamente su vida con quien se siente a gusto por el simple y sencillo hecho de que el deseo, en vez de reducir el sentido de una relación a la operatividad de una tipología psicológica que se pondría en acción de manera más o menos mecánica o predecible y garantizaría la mutua satisfacción, despliega las relaciones con tal intensidad que a pesar de toda la pasión, la entrega y el deleite no se borra nunca la barrera ontológica de la identidad y uno tiene que habérselas consigo mismo en una dimensión reflexiva que (contra lo que se cree) brota directa o epidérmicamente del propio cuerpo.

Esta dialéctica de la compañía, inclusive de la más entrañable o apasionante, en vez de sólo aludir a las tensiones que provoca el deseo o a la final caducidad de los lazos interpersonales, constituye la quintaesencia de la soledad en cuanto potencia de la temporalidad sobre la identidad propia que nos pone, por así decirlo, cara a cara con la vida (RIVAS LÓPEZ V. G. 2021: 31-38). En efecto, al socavar el orden empírico en el que uno trata de reconocerse (orden que incluye todas las relaciones que uno viva en una determinada época o que haya sido capaz de establecer a lo largo de los años aquende o allende el sentido común y el convencionalismo sociocultural), la temporalidad revela una cauda de posibilidades que nos han pasado desapercibidas pero que siempre han sido el telón de fondo sobre el que nos comprendemos junto con los demás en el mundo de la vida. Así, la temporalidad o devenir hace patente una forma de soledad ajena a la subjetividad (en el sentido psicológico o más bien peyorativo de este término) pues es la condición total de la existencia, la cual no es más que el revés de la personalidad más lograda: aunque uno pueda ufanarse de haber entretejido sin problemas una red de vínculos y relaciones en la que se muestra la condición social de su ser, lo cierto es que cuando menos lo esperamos la temporalidad da un giro y con ello trastoca por

completo la orientación de la existencia respecto a una supuesta realización total, que por esta vía resulta de nuevo el hilo conductor de cualquier reflexión personal acerca del así llamado “sentido de la vida”. La temporalidad lleva a distinguir pero en la misma medida obliga a asumir la identidad con la que damos la cara al mundo y que (nos plazca o no) reconocemos como propia al sentirnos solos.

VII.

Esta observación podría llevarnos a analizar el profundo nexo que hay entre la soledad y la alteridad, que es, sin embargo, un tema en el que no podemos entrar pues aún tenemos que elucidar de modo cabal el vínculo que hay entre el devenir y la trascendencia reflexiva de la soledad al margen, repito, de las condiciones empíricas de la consciencia que, como se sabe, se concretan en el diálogo. Pues aun quienes tienen la fortuna de haber integrado buenas relaciones personales y de haber forjado una vida a prueba de las mayores vicisitudes se ven de súbito en la necesidad de repensar lo que han sido no en este o aquel ámbito o momento sino respecto a lo que han creído que iban a vivir en comparación con lo que efectivamente han vivido (pensemos en la historia de Job que es, de seguro, la mejor prueba de lo que decimos y que no analizaremos aquí por falta de espacio). Ahora bien, esta peculiar vivencia del ser propio no siempre nos lleva a un nuevo derrotero existencial, porque también puede manifestarse sin que a causa de las propias limitaciones psicológicas o caracterológicas uno sea capaz de captar lo que implica en cuanto revelación de un nuevo nexo con la vida, cosa que es, por desgracia, lo más normal pues el devenir personal se absorbe en el mundo y, por otra parte, raro es quien tiene la suficiente sensatez o el temple indispensable como para asimilar lo que a fin de cuentas se presenta con signos difíciles de descifrar. Por ello (y salvo excepciones que sólo confirman la regla de la medianía humana), la mejor o quizá la única manera de captar la fuerza de la soledad como el envés inequívoco e inamisible del ser personal nos la proporciona *el arte, merced al cual la consciencia se libera de esas limitaciones psicológicas o empíricas que en cambio se imponen bajo el imperio de la actitud natural*. Lo que, huelga decirlo, lejos de implicar un abordaje idealista de la labor artística, obliga al autor y al intérprete en turno a desarrollar con lujo de detalles la complejidad vivencial tal como se encarna en este o en aquel personaje y en la situación que se plantea en la obra, sea de un modo realista y lógico o de uno simbólico y absurdo (pensemos de modo respectivo en Ibsen y en Beckett). El estilo, pues, no importa en

este caso, con tal de que salga a la luz la significatividad propiamente ontológica de la soledad a través de la afinidad hermenéutica del arte y la filosofía, pues para que haya una comprensión en una o en otra esfera tenemos que hacernos conscientes de nuestra finitud en el mundo de modo trascendental, lo que sólo es dable cuando tomamos como base no la fuerza expresiva del lenguaje y tampoco el dinamismo reflexivo del diálogo sino la potencia clarificadora de lo real que nos dan los textos filosóficos y artísticos: «sólo la escritura, al liberarse tanto de su autor como de la estrechez de la situación dialógica, revela la destinación del discurso, que es la de proyectar un mundo» (RICOEUR P. 1986: 213).

Con todo, para no saturar esta última sección de nuestra meditación con los muchos ejemplos que se me vienen a las mientes, sólo recurriré a uno en el que la vivencia de la soledad tal como ahora la refiero alcanza una intensidad incomparable, y no porque a partir de su comprensión haya un cambio radical en el personaje (lo que muy probablemente le daría al ejemplo un insufrible tono edificante) sino, al revés, porque pone de manifiesto de manera dialéctica su originalidad e idealidad al margen de condiciones que desde un punto de vista objetivo resultarían generales o más bien abstractas. O sea que elucidaremos una obra literaria simplemente como exposición de las determinaciones existenciales de la soledad que hasta aquí hemos descrito en el plano de la vivencia personal directa que, sin embargo, como ya hemos dicho, siempre corre el riesgo de desleírse en la irremisible confusión psicológica en la que casi siempre nos hallamos a causa de la complejidad situacional del mundo de la vida.

VIII.

Hablemos, pues, sin mayor preámbulo del capítulo quizá más sorprendente de *La Mole* (que es como a riesgo de un purismo absurdo traduzco *Moby Dick*), el 132 (cuyo título es “La sinfonía”), que está inmediatamente antes de los tres que se ocupan de los sendos días de caza de la ballena con los que acaba la novela. Es decir, en este capítulo culmina la extraordinaria descripción de los procesos dramáticos y personales que en los tres siguientes se absorberán por completo en una lucha colectiva tan violenta que no dará mayor espacio para la reflexión. En sí, el capítulo se estructura desde un ángulo narrativo con base en una visión auténticamente “espiritual”, en el sentido hegeliano del término que traza la superación de lo natural o material a través de una consciencia que en lugar de meramente perderse en lo ideal (como ocurre con cualquier forma de metafísica premoderna) se reconoce en su capacidad de

proyectarlo a través de su acción (RIVAS LÓPEZ V. G. 2004: 74-75)². Esta impronta espiritual que destacamos se echa de ver en los párrafos iniciales del capítulo, en los cuales se nos describe un día de rara belleza en el que el Pequod (la embarcación que persigue a la Mole) se mece en medio del océano como si en vez de prepararse para una caza en la que se han juramentado Ahab, el férreo capitán, y toda la tripulación estuviese dando tan sólo un paseo estival. Esta armonía casi edénica del momento se desvanece abruptamente en cuanto irrumpe en la cubierta del barco Ahab, que, como siempre, otea el horizonte en busca de la ballena de la que quiere vengarse porque lo ha dejado cojo. Mas es tal la belleza del día que Ahab se deja llevar un momento por ella e incluso, al ver su reflejo en la superficie del mar y al percibir la profundidad insondable por debajo, vierte una lágrima porque reconoce que la dureza de la vida no le ha dado la mínima oportunidad de hacerse consciente de la terrible soledad en la que ha pasado años y años, como se lo confiesa a Starbuck, su segundo de a bordo, quien de un modo o de otro, sin ser propiamente su *alter ego* (pues la consciencia de Ahab no tiene matices psicológicos que requieran mayor reflexión), rompe con su sentido común el círculo de la obsesión en el que se halla el capitán:

¡Oh, Starbuck! Hay un viento suave, suave, y un cielo que da un aspecto de dulzura. En un día parecido (con una dulzura como esta) he capturado mi primera ballena: ¡un arponero de 18 años! ¡Cuarenta, cuarenta, cuarenta años hace! ¡Cuarenta años de continua caza ballenera! ¡Cuarenta años de privaciones y peligros y un clima tormentoso! ¡Cuarenta años en el despiadado mar! ¡Por cuarenta años se ha olvidado Ahab de la tranquila tierra, por cuarenta años para hacerle la guerra a los horrores de las profundidades! Sí y sí, Starbuck, de esos cuarenta años no he pasado tres en tierra. Cuando pienso en esta vida que he llevado, que ha sido la desolación de la soledad [...] Cuando pienso en todo esto que sólo a medias he sospechado, sin saberlo bien a bien, y cómo por cuarenta años he comido fiambres salados y secos (¡un buen emblema del reseco alimento de mi alma!) [...] ¡Sí, sí! ¡Qué tonto he sido por cuarenta años, tonto, viejo y tonto ha sido el viejo Ahab! (MELVILLE H. 1851: 506-7).

² Aclaro que en el texto que menciono, en lugar de hablar del problema de la identidad propia, he estudiado la dialéctica sociohistórica de la existencia que aquí, en cambio, apenas he tocado.

Para asimilar el sentido filosófico del pasaje, es menester en primer lugar ocuparse de su expresividad literaria y psicológica y por eso he citado *in extenso* la obsesiva reiteración de los cuarenta años que para el personaje es la cifra de su ser. Esta exaltada reiteración de la temporalidad da idea del terrible desequilibrio que puede haber en la vida de alguien, aunque haya sido muy emocionante, pues nada de lo que ha logrado Ahab compensará para él los años que ha pasado sometido a esas fuerzas verdaderamente ominosas de las que habla y que a sus ojos se encarnan en la Mole, las cuales no dan ninguna libertad a nadie. Más aún, aunque esas fuerzas hayan llegado a dominarse y hasta a explotarse en tierra a través del desarrollo industrial, comercial y científico (no olvidemos que estamos justo a la mitad del siglo XIX, que ha sido por antonomasia el siglo del progreso), en el mar vuelven por sus fueros con redoblada violencia como lo prueba la pierna que la ballena le ha arrancado a él y su propia sed de venganza. O sea que el dominio de tales fuerzas pasa a través de la oposición de lo natural y lo humano para poner en jaque la ilusión del progreso y la consumación racional de la historia, en concreto de la de uno.

IX.

De ahí que bajo el ímpetu de la anagnórisis, el resultado de una experiencia vital que desde un ángulo objetivo podría resultar quizá envidiable sea la soledad más agobiante porque Ahab no ha podido entablar ninguna relación íntima: pese a que, como dice en el mismo pasaje, se ha casado con una muchacha muy joven, lo ha hecho después de los 50 y apenas ha tenido tiempo para engendrar con ella un hijo que para él es poco más que un nombre o una imagen muy difusa y que en todo caso no representa una pasión tan avasallante como el odio que le inspira la Mole. Sin intimidad y sin solaz fuera de la pírrica satisfacción de haber bregado sin tregua por tantos años, es lógico que en vez de la soledad que permite reflexionar sobre uno y cohesionar así la dispersión de la inmediatez, Ahab experimente una insondable desolación que no le es dable conjurar más que en una exaltación simbólica, como cuando en un momento dado le dice a Starbuck mientras lo mira directamente a los ojos: «déjame penetrar en la mirada de un hombre; es mejor que contemplar el mar o el cielo; mejor que contemplar a Dios» (MELVILLE H. 1851: 507). Así, la desolación en cuanto estructura caracterológica refuerza la pétrea o hasta fatídica identidad que sella el sentido común, y por eso, más que considerarla un matiz psicológico o expresivo de la soledad, hay que oponerla francamente a ella: la desolación

no es un mero estado de ánimo, es un fenómeno existencial decisivo porque implica haber perdido la oportunidad de realizar el ser de uno conforme con la orientación esencialmente sentimental o consciente; como lo prueba el que, en respuesta al desahogo de Ahab, Starbuck diga que él también ha tenido que experimentarlo: «Mujer e hijo son también de Starbuck; mujer e hijo de su fraternal y juguetona juventud; incluso como los tuyos, señor, son la mujer y el hijo de tu amorosa, anhelante y paternal vejez» (MELVILLE H. 1851: 507). Claro, que la desolación tenga un sentido existencial y no meramente psicológico no impide que al expresarla se den variantes tan obvias como las que hay entre los dos personajes, pues mientras el primero habla de un matrimonio prácticamente ilusorio que no echa de menos pues apenas lo ha disfrutado, el segundo habla de uno que para él representa lo mejor de su juventud. Según lo que esta comparación deja traslucir, la reducción de la autoconsciencia a la experiencia vital, por más que libere de la falsa identificación con la sublimidad de lo divino o con lo edénico de la naturaleza (que aparecen como el marco de referencia del pasaje), puede revelar lo estéril de la actitud propia o la irrecuperable felicidad que se ha gozado en algún momento, lo que, sin embargo, resulta devastador inclusive para un temple tan recio como el de Ahab o para una sensatez como la de Starbuck por más que, reitero, desde un punto de vista objetivo la vida de ambos se consideraría de seguro muy exitosa. Y eso explica, además, que la tensión que siempre ha habido entre clarividencia y satisfacción personal llegue a su extremo en este pasaje, que muestra la consciencia de cualquiera que por lo que sea sólo se asga a lo que el devenir impone (en este caso, la desolación y la pata de palo en la que se encarna la brutalidad de la naturaleza o, por otro lado, la idealidad de una juventud y una dicha doméstica irrecuperables).

El encuadre psicológico y literario del pasaje nos lleva, pues, de modo directo al planteamiento del correspondiente enfoque filosófico de la existencia, que en virtud de la originalidad de lo que nos describe permite captar, al margen de la desolación que hemos señalado, un triple plano en el desenvolvimiento de la soledad en cuanto articulación trascendental: en primera, tenemos una soledad personal, que aunque de acuerdo con las circunstancias de cada cual puede confundirse con la desolación desde un ángulo emotivo, revela al mismo tiempo una visión unitaria de la existencia que es la condición *sine qua non* de cualquier pensamiento auténtico (sin que eso implique “filosofar” o intentar dilucidar por cuenta propia los “misterios” de la vida); en segunda, tenemos una soledad interpersonal que brota directamente de la anterior, pues al darse cuenta uno de súbito del vacío o de la dureza

en los que ha vivido tiende la mirada a los demás y se descubre en la de ellos no tanto la efusividad o la satisfacción que hubiese imaginado como la rebeldía o la resignación ante lo real que se expresará según el temperamento de cada cual pero que nunca se superará por completo; finalmente, tenemos una soledad que a falta de un mejor término podríamos llamar “cósmica” o más bien existencial, que se define en el instante en que al reconocer la desolación de uno en la de alguno de nuestros semejantes captamos la del hombre en medio de una naturaleza que por más que él se afane por mitificarla para identificarse con ella siempre desbanca cualquier forma de antropocentrismo o (lo que es casi igual) de providencialismo.

Hay que subrayar que estos tres planos, lejos de derivarse uno del otro, marcan los alcances simultáneos de la consciencia de cada cual conforme con la respectiva psicología, con las condiciones personales y, por último, con la historia misma que aquí se delinea como el horizonte de comprensión total de la existencia: si Ahab y Starbuck pueden identificarse mutuamente a través de la soledad es porque se mueven en una época en la que los vínculos del hombre con la naturaleza se definen allende cualquier apelación a una trascendencia de índole teológica pero también a cualquier realización simultánea de lo humano y lo personal: como hemos dicho, el siglo XIX es el del progreso (a través de la revolución social e industrial) pero también es el del descubrimiento de *una profundidad existencial ajena a todas las formas de teleología que es el fundamento de cualquier reflexión contemporánea sobre la soledad*. Y es que el imperio de la naturaleza sobre lo humano, que el mito del progreso rebata o socava por principio, vuelve por sus fueros en el plano de la consciencia que de buenas a primeras tiene que aceptar que lo que ha vivido no merece la pena ni para sí ni para nadie más aunque desde un ángulo anecdótico o casual pudiese considerarse un gran éxito. En otros términos, la realización mundana y la integración personal divergen de modo drástico, y la prueba patente de eso es la desolación que, no obstante, puede ser el fundamento de un proceso de autoconocimiento si uno es lo suficientemente perspicaz como para superar la marejada del fracaso de las ilusiones, lo que no resulta, pese a todo, imposible, pues basta tender la vista a quien esté a nuestro lado para ver que también las suyas se han ido a pique.

X.

Todo esto nos lleva a la exigencia de integrar filosóficamente la existencia en contra de cualquier teleología histórica, lo que si en la intensidad del símbolo literario puede alcanzarse

en un solo instante, en la concatenación vivencial de cada cual habrá de prolongarse toda la vida. Por ello (más que en la enunciación solitaria de la que hemos partido en nuestro análisis o del diálogo en el que se constituye lo social), la soledad se vivencia ante todo como sentimiento o determinación simbólica y crítica. En el pasaje se nota como el esfuerzo por compensar el sinsentido que barruntamos en la realidad con la doble imagen, ya no idílica pero ciertamente efectiva, de una realidad que no promete nada pues todo lo arrebató el devenir y de una mortalidad que lejos de angustiar consuela porque libera del eterno ciclo de la necesidad al que el hombre tiene que someterse lo quiera o no:

¿A quién condenar, cuando al juez mismo se le arrastra al tribunal? Pero hay un viento suave, muy suave, y un cielo que luce con dulzura y el aire huele ahora como si soplaste desde un prado muy lejano; alguien ha estado haciendo heno en algún lugar bajo las laderas de los Andes, Starbuck, y los segadores están durmiendo entre el heno que acaban de segar. ¿Durmiendo? Sí, batállemos como podamos, todos al final dormiremos en el campo. ¿Dormir? Sí, y el óxido entre el verdor; como las guadañas que se han dejado caer y se han quedado en las andanas medio cortadas. ¡Starbuck! (MELVILLE H. 1851: 508-509).

El apóstrofe final de Ahab a su segundo de a bordo, tras la recreación de la belleza natural y de la paz que da saber que con la muerte se acabarán el sometimiento y la concomitante desolación, deja en claro que la tensión entre lo intelectual y lo sensible tiene que resolverse a favor de esto último de acuerdo con el temple de cada cual que, insisto, la temporalidad pone a prueba aunque las limitaciones psicológicas mas también aunque las idealizaciones metafísicas o providencialistas en las que se sublima la actitud natural. Lo cual explica por qué, cuando parecería confirmarse del modo más descarnado el sinsentido de la existencia, nos sale al paso la plenitud de la naturaleza en la que se inscribe el infinito ciclo del ser del hombre en dos de sus momentos fundamentales: el del trabajo (con el que nos identificamos unos con otros de un modo seguramente mucho más concreto que en el plano de la intimidad a donde, no obstante, siempre buscamos la propia identidad) y el de la muerte (en el que la condición encarnada de la existencia se pondrá de manifiesto sin los vaivenes emocionales o sin la falsa trascendencia del providencialismo): así como nos orienta hacia los demás vía el deseo, la consciencia encarnada anticipa que en la muerte hallaremos en verdad el

descanso eterno aunque nos quedemos solos como los aperos de labranza cuando ha acabado la jornada.

Esto que acabamos de decir nos retrotrae a la peculiar oposición entre estar solo (situación empírica o casual) y, por otra parte, sentirse o quedarse solo (determinación ontológica o trascendental). Esta oposición también puede enunciarse como la que hay entre la condición psicológica de la soledad (que se confunde en cierta medida con la desolación) y la apertura de una reflexión acerca del ser propio en medio de una naturaleza contraria al antropocentrismo pero en la que los hombres reconocen su mutua presencia. Ahora bien, si nuestra glosa de *La Mole* ha dado en el clavo, tenemos entonces que atenuar esa oposición en el plano de la vivencia interpersonal y social, pues está difícil que en medio del devenir se alcance la clarividencia que expresan cada uno a su modo Ahab y Starbuck, clarividencia que, no obstante, resulta a fin de cuentas inútil para ellos, pues no les permite romper con la condición fatal que los arrastra. En otras palabras, aunque en la existencia de cada cual siempre habrá situaciones que obliguen a redefinir el patrón con el que uno aquilata su ser, habrá igualmente que articular el nuevo valor en un mundo cultural e histórico que se conforma de acuerdo con tensiones ajenas al arte o a la filosofía. Así, por más que el temple propio permita en casos excepcionales ver con serenidad la realidad de uno (lo que sería el ideal del sabio estoico o del artista genial), una sociedad cuyo fundamento sea ajeno a lo providencial y dependa para su operación del permanente ajuste en la comprensión del papel que cada uno de sus miembros desempeña en cierto ámbito tiene por fuerza que apelar a lo histórico para mantenerse, incluso si eso conlleva que cada cual experimente una desolación en el fondo irremediable.

El espolón para esto, sin embargo, está en el ímpetu desiderativo y mortal de la conciencia encarnada, bajo el cual el hombre moderno tiene que reencauzar la dialéctica existencial en una temporalidad de largo aliento que va de la mano con una espiritualidad *sui generis* que contradice la aspiración a lo trascendente. Lo que en la inmediatez se vive como la dicotomía entre lo físico y lo anímico (“estoy/me siento solo”), en la idealidad a la que acabamos de aludir se vive como la dialéctica del ser en el mundo de la vida, dialéctica que la extraña condición del pensamiento moderno tiene que expresar de modo crítico tanto en el discurso como en la narración, que es justamente lo que ocurre en *La Mole*, una obra en la que ambas vertientes confluyen en la figura de Ismael, el narrador, quien todo el tiempo se absorbe en el mundo sin nunca dejarse arrastrar por él, lo que a tenor de la novela sólo es dable cuando

uno vive en soledad pero no en aislamiento y mucho menos en la desolación. Así, cuando en el último párrafo de la obra *Ismael* nos cuenta que, tras el naufragio del *Pequod* del que él es el único sobreviviente, lo rescata otro ballenero al que también ha atacado la Mole, su forma de referirse a sí mismo es doblemente significativa para nuestro tema: «El segundo día, una embarcación se acercó cada vez más y me recogió al fin. Era el Raquel, que se había desviado de su curso y que al volver de su búsqueda por sus hijos perdidos, sólo encontró otro huérfano» (MELVILLE H. 1851: 536). Y si desde el inicio de la novela vemos que Ismael se mueve en la vida con la soltura de quien no tiene ningún lazo familiar ni afectivo con nadie en particular (lo que dada su actitud hace pensar en un hombre muy joven que quiere recorrer el mundo para conocerlo por su cuenta y no por el simple gusto de andar de acá para allá), al final eso deja de ser una condición caracterológica para revelarse como una visión de la existencia libre de cualquier idealización como la que a pesar de todo defiende Ahab. En efecto, Ismael no toma partido por nada, simplemente dice lo que ve, y eso lo libra de los tormentos de quien busca el absoluto (como Ahab) o de la incertidumbre de quien cumple con su deber, pero no alcanza la total independencia del ánimo (como Starbuck). La orfandad, forma particular de la soledad que se desenvuelve a través de la novela, da paso así a una forma de espiritualidad de la que todo mundo debería ser consciente en virtud de la falta del fundamento providencialista, y por eso que la obra concluya al mencionarla no sólo atañe a Ismael como personaje o narrador sino como la consciencia cuya intencionalidad histórica tiene que asumirse plenamente. La dureza de la vida que una comprensión crítica del mundo siempre incluirá es, sin embargo, la contraparte de la posibilidad de prestar o recibir ayuda cuando sea menester. Y si la violencia de lo metafísico siempre asecha, uno puede lidiar con ella cuando asume su soledad sin dramatismo mas tampoco con el cinismo de quien ha perdido sus ideales sin haber ganado experiencia alguna. Lo que, en suma, da a la soledad que experimenta el hombre fuera de su filiación con lo divino esa capacidad extraordinaria de vivenciar la singularidad del ser sin quedar atrapado en los espejismos emotivos de la identidad. *Vale.*

Referencias

DEWEY John, 1934, *Art as experience*, Penguin, Nueva York.

- KANT Manuel, 1992 [1790], *Crítica de la facultad de juzgar*, traducción de Pablo Oyarzún, Monte Ávila, Caracas.
- MELVILLE Herman, 1851, *Moby Dick or the whale*, Penguin, Londres.
- MERLEAU-PONTY Maurice, 1945, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, París.
- RICOEUR Paul, 1986, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Seuil, París.
- RIVAS LÓPEZ Víctor Gerardo, 2004, *Life and human struggle in Moby Dick* in Anna-Teresa TYMIENIECKA (editora), *Metamorphosis. Creative imagination in fine arts between life-projects and human aesthetic aspirations*, Kluwer, Dordrecht, pp. 69-79.
- 2021, *La triple poética de la temporalidad*, Buenos Aires Poetry, Buenos Aires.

Permanencia y modificación de los ritos religiosos católicos (litúrgicos) de Semana Santa durante la pandemia en el año 2020

BERENIZE GALICIA ISASMENDI¹

MARÍA JOSÉ VÁZQUEZ SÁNCHEZ²

En 2020, con la llegada de la COVID-19 a mediados de marzo en México, fue necesaria una modificación en la vida de las sociedades. Todos los ámbitos de la vida humana se vieron traspasados por el momento de obligado aislamiento y demás medidas de salubridad que resultaron en el cierre de espacios públicos esenciales y no esenciales, entre ellos los lugares destinados al culto religioso. Los templos y sus actividades cerraron sus puertas por al menos seis meses, mismos en los que transcurrió, para la iglesia cristiana católica, la Semana Mayor, mejor conocida como Pascua o Semana Santa.

Esta situación obligó a los fieles católicos a alejarse de los espacios sagrados, de los símbolos litúrgicos y de su comunidad; llevó los ritos a casa, al lugar más privado e íntimo en la vida humana y, en el caso de las familias, redujo las comunidades que compartían la experiencia pascual al núcleo familiar. ¿Cuáles fueron los sentimientos y mociones que esto despertó en los fieles? ¿Hubo formas de contrarrestar este cambio en las celebraciones? ¿Se ha puesto en peligro la celebración de la semana mayor con esta modalidad en casa? En este capítulo respondemos a estas y otras preguntas que surgen sobre esta vivencia de los ritos de la Semana

¹ Doctora en Literatura Hispanoamericana y Maestra en Estética y Arte. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Profesora-Investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Asesora y revisora de esta investigación.

² Pasante de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Ha participado como ponente y tallerista en el 5to Coloquio Nacional Palafoxiano, en el Congreso Internacional de Estudios en Lingüística del 2019 y en la Feria Lúdica y Creativa para el Fomento de la Lectura y la Escritura del 2018. Actualmente se encuentra investigando sobre discurso y creación de identidades dentro del fenómeno migratorio.

Santa, cómo los fieles los percibieron y los contrarrestamos con lo que Byun Chul-Han explica sobre los rituales en su obra del 2019 *La desaparición de los rituales*. Para acompañar las proposiciones que Han nos ofrece, hicimos una serie de entrevistas a diez jóvenes practicantes del catolicismo de la comunidad salesiana (México Sur – Puebla) quienes comparten su experiencia en las celebraciones mencionadas del 2020; esta misma experiencia y su actuar como fieles católicos durante la pandemia nos señalará cómo los rituales, técnicas simbólicas de instalación en un lugar –como los describe Han– sirven hasta el día de hoy como prácticas valiosas que convierten el estar en el mundo en un lugar fiable (CHUL-HAN B. 2019: 7). Es por ello por lo que, ante las adversidades que puedan atravesar la práctica regular del rito, se buscan formas de realizarlos para no sentir desestabilizada la vida.

El ritual y sus componentes

La noción de ritual puede resultar confusa, más aún en estos tiempos en que la definición del concepto ritual se difumina y relega solo al ámbito estrictamente religioso o se liga solo con las religiones antiguas u ocultistas. Sin embargo, la filosofía se ha encargado de recordarnos que los rituales están presentes en el día a día, aún en esta época que pareciera darle poco significado a estos sucesos. A pesar de que dicha afirmación pareciera decir que cualquier acto cotidiano es un ritual, nada más alejado de la realidad. La afirmación de que los rituales pueden deslindarse de lo religioso a pesar de ser sacros y que pueden ser acciones cotidianas, no significa que los rituales son lo mismo que las rutinas, estas son solo acciones repetitivas que, si bien pueden ser utilitarias e importantes para la vida común, no son significativas ni trascendentes.

Aunque son diferentes las nociones filosóficas de lo ritual, y algunas de estas se contraponen, vamos a tomar la explicación que Han hace de dicho término, en la que propone el ritual como un suceso espacio-temporal en el cual se llevan a cabo actos significativos bajo un motivo. Estos actos se pueden llegar a considerar como sacros aun cuando no estén ligados al ámbito religioso. Así observamos que Han dice: «Los ritos son acciones simbólicas. Transmiten y representan aquellos valores y órdenes que mantienen cohesionada una comunidad» (CHUL-HAN B. 2019: 6). En seguida de esto menciona un aspecto que forma esencialmente al ritual, el símbolo, que funge como una forma de reconocerse a sí mismo y reconocer a su comunidad, aportando así otro constituyente del ritual: la comunidad.

Profundizando sobre el símbolo, Han también agrega «al ser una forma de reconocimiento (entre la comunidad), la percepción simbólica percibe lo duradero. De este modo el mundo es liberado de su contingencia y se le otorga una permanencia» (CHUL-HAN B. 2019: 6). En estos renglones, el autor nos introduce otros dos constituyentes, la cuestión tiempo-espacio. Para Han, la cuestión tiempo-espacio es fundamental. Al momento de realizar un ritual estamos saliendo del ritmo cotidiano de la vida, el lugar y momento en que se realiza el ritual son extraídos de la esfera común en que vivimos y crean por completo una atmósfera especial para ello. Sobre el tiempo, lo que dice el autor, puede ser resumido en que «El tiempo festivo es un tiempo detenido» (CHUL-HAN B. 2019: 37). Esta afirmación nos recuerda que cuando sucede un ritual, el tiempo del mundo, nuestro tiempo personal se detiene y da paso a lo sagrado. En cuanto al lugar, lo explica como un contenedor de lo supremo, aquello que motiva el ritual, y todo lo que se encuentra en dicho lugar está atravesado por esa esencia divina, ese lugar es un lugar de congregación, y los símbolos que lo acompañan retroalimentan esta esencia divina.

Tenemos así cuatro constituyentes del ritual propuestos por Han y que van más allá de los motivos por los cuales se realiza esta acción, sino que se centra en cómo se realiza y cómo esto significa lo sacro; estos son los símbolos, la comunidad, el espacio, el tiempo (festivo, no cotidiano). En su libro *La desaparición de los rituales* menciona algunos otros que no tomaremos en cuenta para este análisis, ya que los cuatro mencionados nos parecen los más importantes porque son fijos, todos los rituales requieren de esas características para realizarse. Estas características explicadas anteriormente, se ven reflejadas en el rito eucarístico que sucede en las celebraciones cristiano-católicas de la siguiente forma:

Los símbolos dentro de las celebraciones eucarísticas son muchos, partimos desde las múltiples imágenes de bulto y pinturas colocadas en las capillas para recordar diversos pasajes, personajes, profecías, milagros, etc. También lo vemos en ornamentos arquitectónicos, en la indumentaria sagrada y en los vasos y recipientes santos. La señal de la cruz, el saludo de la paz, etc. Pero los más importantes y fundamentales, el pan y el vino, que representan el cuerpo y la sangre de Cristo y que a su vez figuran la inmolación del cordero, como se hacía en los rituales judíos.

La comunidad que celebra es instituida a partir del bautismo y se reconoce así misma por un *Credo*. Es necesario señalar que esta no es una comunidad de relaciones horizontales, más bien es una jerarquía, que imita a la familia patriarcal; tiene su cabeza en el Papa, Cardenales, Arzobispos y Obispos, párrocos y, en cada comunidad, Presbíteros (Sacerdotes) y Diáconos,

grupos de ministerio y servicio (monaguillos, lectores y ministros extraordinarios) y la asamblea entre la cual existen grupos con diversas funciones dentro de la celebración (coros, sacristanes, etc.). Este orden es importante y se afirma por medio del mismo rito y sus necesidades. Han explica lo siguiente: «No rara vez los rituales dan constancia de las jerarquías y las relaciones de poder. Con sus escenificaciones estéticas los rituales pueden aureolar el poder» (CHUL-HAN B. 2019: 16). Es por eso por lo que, dentro de la jerarquía de la iglesia, desde el Papa hasta los Diáconos, llevan Ornamentos sagrados y otros signos, como el báculo pastoral, anillos o la cruz pectoral durante la celebración, según el rango que poseen, así mismo los grupos de servicio y ministerio visten indumentarias particulares. Otra forma de reafirmar esta jerarquía es por la posición que ocupe cada miembro dentro del lugar donde se celebra, así quien preside la celebración se encuentra en el lugar más alto y frente a todos, mientras los participantes se van alejando del presidente y el altar según su importancia en el rito.

En cuanto al lugar, hemos adelantado de que cada miembro ocupa el lugar que le toca según su participación dentro del rito y el rango jerárquico que tenga dentro de la estructura de la iglesia, pero ahora centrémonos en el lugar en general, los templos –que se dividen en Basílicas, Catedrales, Parroquias y capillas, siguiendo también un orden jerárquico– son estructuras con una arquitectura simbólica, pensada en ordenar cada componente del ritual y cada necesidad que sus partes y variaciones presentan. Desde las naves, el presbiterio y el transepto, por decir los más comunes, el lugar de celebración se encarga de ordenar los elementos y la asamblea, ordena también los mensajes e imágenes significativas que en el ritual serán realizados. Todo esto es muy importante, ya que recordemos que para Han el lugar hace posible la estancia (CHUL-HAN B. 2019: 30) y trae al practicante la certeza de estar fuera de lo cotidiano.

En cuanto al tiempo festivo de la celebración, que se enmarca con la señal de la cruz de entrada y la bendición y envío³ en la salida (acompañados también por la señal de la cruz) en cada celebración –en el Triduo Pascual⁴ el tiempo festivo se abre al iniciar la celebración del Jueves Santo y se cierra al final de la celebración del Sábado Santo, haciendo la señal de la cruz al inicio del Triduo y volviéndola a hacer al final de estos días)–. Debemos destacar también

³ El envío es la oración final en que el Presbítero señala que la comunidad puede partir del templo porque el ritual ha llegado a su fin. La fórmula generalmente es «Pueden ir en paz, nuestra celebración ha terminado», esta es dicha después de la bendición.

⁴ El Triduo Pascual es el nombre que se le da al conjunto de los tres días más importantes de la Semana Santa, Jueves Santo, Viernes Santo y Sábado Santo.

otra característica sobre las misas en relación con el tiempo; Han, nos explica la particularidad de la repetición como una cualidad dentro del ritual «La repetición como reconocimiento es por tanto una forma de cierre. Pasado y futuro se fusionan en un presente vivo. En cuanto forma de cierre, la repetición genera duración e intensidad. Se encarga de que el tiempo se demore» (CHUL-HAN B. 2019: 11-12). Para comprender este punto en cuanto a las celebraciones eucarísticas se trata, hay que saber que cada Eucaristía es *el memorial de la muerte y resurrección de Cristo*, llamado así por la misma iglesia, la repetición de la última cena y, simbólicamente, la repetición de la pasión. Esta repetición no está estancada en el pasado como un bucle, es más bien una repetición que se actualiza rito con rito y que sobrevive así en el presente. Aun así, esta no es una repetición constante, ni un momento eterno, esta repetición sucede periódicamente, pasado cierto tiempo de espera, lo que hace el ritual un estímulo para quien lo vive y evita adormecer el sentido de pertenencia y asombro:

El pan de cada día no excita. Las excitaciones se pasan enseguida. La repetición descubre una intensidad en lo no excitante, en lo discreto, en lo insípido. Por el contrario, quien siempre espera lo nuevo, lo estimulante, pasa por alto lo que ya existe. El sentido, es decir, el camino, es repetible. Uno no se hastía del camino (CHUL-HAN B. 2019: 13).

Así, cuando llega el día del rito, ese tiempo festivo, cada uno de los celebrantes siente la emoción de vivir algo nuevo basado en la antigüedad que no cansa y aburre.

El cambio de las formas rituales

Ya explicado lo anterior, habrá que preguntarnos cuáles son los cambios principales y las limitaciones que supone el aislamiento y el cierre de los templos, qué significan estas modificaciones y si acaso estas limitaciones son irremediables para la realización en casa de los rituales.

Empezaremos contestando la primera pregunta. En primera instancia, el cambio físico más drástico es el hecho de no poder usar los templos para realizar las celebraciones, esto implica sacar los actos sagrados de los lugares sacros y llevarlos a un lugar común, democratizarlo. En segundo lugar, y consecuencia de lo anterior, vemos la ausencia de los

símbolos y estructuras que conformaban el lugar sagrado, es decir los templos. En tercer lugar, vemos el cambio, o más bien la reducción o ausencia de la asamblea.

Ahora que observamos a qué se enfrentaron los rituales y los practicantes, y qué partes del ritual debieron hacer a un lado ante esta situación, podemos preguntarnos qué significan estas nuevas y momentáneas formas. Por un lado, podríamos pensar que se llega a sentir como una profanación llevar el ritual a casa por medio de pantallas, sin presenciar personalmente cada signo y símbolo que se ejerce durante los ritos sagrados de Semana Santa, donde persiste la ausencia de lo preestablecido para las celebraciones (sacerdote, comunidad, sacramentales, símbolos, lugares sacros, etc.) y por lo tanto se carece de significado, dignidad o validez. Por otro lado, podemos discutir que este fenómeno en lugar de ser ausencia es una liberación de las formas preestablecidas que hace que el ritual, el lugar donde se realiza y el entorno sean más cercanos a ti, te pertenecen y te acercan a la vivencia. Esto último supondría que no es una profanación, sino una democratización que ha roto la distancia, pero no daña el respeto ni la importancia de los rituales.

Vivencia y modificaciones de las celebraciones de Semana Santa en 2020

Observando todo esto y a sabiendas de la importancia que puede llegar a tener la Semana Santa para los fieles católicos, debemos suponer que, tras estos cambios orillados por la pandemia, muchos de ellos iban a preferir la modificación y adecuación para la vivencia de las celebraciones antes que la pérdida de estos en 2020. Por ello se entrevistó a 10 jóvenes, cuatro hombres y seis mujeres de entre 17 y 27 años, pertenecientes a la comunidad Salesiana, México sur – Puebla del Oratorio Salesiano Francisco Mateos. Estas entrevistas fueron realizadas cara a cara con la posibilidad de diálogo, cada una duró entre 10 y 12 minutos y contenían 10 preguntas: las primeras cuatro de colocación para saber si eran fieles y practicantes del catolicismo, así como para asegurarnos que hubieran participado de los rituales en casa del 2020; las últimas seis ahondaron sobre su percepción de la vivencia ritual de la pascua 2020, preguntamos cómo se llevaron a cabo los rituales de Semana Santa durante el 2020, cuáles fueron las adecuaciones y cómo se sintieron con esa nueva forma de vivir la fe. Todos los participantes se definieron a sí mismos como católicos practicantes. De la misma forma dijeron considerar de gran importancia la práctica de las fiestas de precepto y las de devoción popular.

Finalmente afirmaron haber realizado desde casa la mayoría de las celebraciones litúrgicas de la Semana Santa, especialmente las del Triduo Pascual.

Adecuaciones en cuanto al lugar y los símbolos

En las entrevistas, cuando se les preguntó acerca de las formas como contrarrestaron la extrañeza de la nueva forma del ritual, todos contestaron que recrearon los espacios donde realizaron la celebración. Debido a que estas fueron transmitidas por TV y redes sociales, el lugar designado generalmente fue la sala –lugar común para propios y extraños que generalmente ofrece dispersión y entretenimiento– que experimentó una resignificación momentánea. Para ello el espacio fue modificado con objetos que simbolizan lo mismo que se encuentra en las capillas: cruces, cirios, biblias y demás objetos que marcaban que en ese momento y en ese lugar estaba ocurriendo algo fuera de la rutina. Estos elementos fueron colocados sobre una mesa con un mantel blanco que tomara el lugar del altar.

En este punto podemos observar tres puntos. Primero haremos mención del problema que supone usar un medio digital, ya sea la TV o las transmisiones en vivo de redes sociales, para la interacción que requiere el ritual. Este consiste en que «la comunicación digital es horizontal. En ella no sobresale nada. Nada se ahonda. No es intensiva, sino extensiva, lo que hace que aumente el ruido de la comunicación» (CHUL-HAN B. 2019: 35). El ruido en la comunicación que el autor refiere puede ser ejemplificado en esta situación con las reacciones, emojis, *stikers*, comentarios al momento en caso de los *Lives*; así como anuncios al margen de la pantalla, comentarios y traducciones al momento en caso de la TV y, en estos últimos, de las diferentes transmisiones por los canales desde el Vaticano. Todo este ruido evita que la atención –actitud primordial para el ritual religioso, como explica Han: «Toda praxis religiosa es un ejercicio de atención. El templo es un lugar de profunda atención» (CHUL-HAN B. 2019: 11)– no sea puesta solo en el ritual y que haya interferencias entre lo que este significa y quien vive el ritual, cuya percepción de la experiencia está permeada por el medio en que esta se transmite.

En segundo lugar, el hecho de afirmar con estas respuestas, que existe una retroalimentación entre el lugar y los símbolos y signos que lo constituyen. Razón por la cual, para crear el ambiente del ritual y poder resignificar totalmente el espacio, se usaron símbolos que tuvieran semejanza significativa con los que se encuentran en los templos. Estos objetos simbólicos actúan de esta forma puesto que, como lo explica Hannah Arendt (*La condición*

humana, 2003) las cosas reafirman el estar en el mundo; su presencia estabiliza y significa la vida humana.

En tercer lugar, hablando sobre el espacio en que se ha realizado, podemos ver que es importante y que no cualquier lugar, sin una preparación previa, se puede convertir en el recipiente del ritual, sin embargo, como afirma Han: «El hombre es un ser locativo. Solo el lugar hace posible el habitar y la estancia. Pero un ser locativo no es forzosamente un fundamentalista del lugar» (CHUL-HAN B. 2019: 30). Es por eso por lo que parece bastar la adecuación del lugar y la colocación de los símbolos para que el espacio dispuesto se convierta en un contenedor digno del ritual.

Sobre las observaciones en cuanto al Tiempo (ocasionadas por el cambio de entorno), como se mencionó con anterioridad, al depositar en el lugar establecido objetos simbólicos, se resignifica el espacio y sale momentáneamente de la cotidianidad. Así mismo, el ritual ordena y acondiciona el tiempo (CHUL-HAN B. 2019: 7). Al comenzar las celebraciones y llevar a cabo las acciones necesarias para realizarse, se inicia un tiempo ritual, tiempo sagrado, momento en que todo lo que transcurre es diferente a lo que generalmente estamos acostumbrados a vivir en ese lugar, cuando no hay objetos que simbolicen lo sacro, ponen en pausa el tiempo cotidiano. Este tiempo comienza en la procesión de entrada y termina cuando se realiza en envío. Desde el primer momento, hasta el último, la sala dejaba de ser un lugar de descanso, distracción, de momento lúdico y se transformaba en una pequeña capilla.

En cuanto a la asamblea, el impacto que hubo sobre la ausencia o reducción de esta fue menor. En las respuestas se vio que dos de los participantes se sentían conectados a la comunidad aún en la distancia y nueve de los participantes también que consideraban a la familia como su comunidad, por lo que no creen necesaria una asamblea grande para la realización de los rituales. Esto significa que la reducción de la asamblea al núcleo familiar no tuvo mayor impacto ni merezca una modificación de las circunstancias y se debe a que las comunidades rituales se fundan a través de la creación de lazos similares a los filiales, es decir, imitan la estructura de la familia nuclear y la expanden.

El sentir de los fieles católicos

Ya que hemos observado cuales fueron las adecuaciones que los fieles llevaron a cabo para sentirse dentro de un tiempo-espacio sagrado, queda preguntarnos: ¿se pudo experimentar lo sagrado del ritual a pesar de estar fuera de las formas predestinadas (una capilla, una asamblea, la observación personal de la realización de los ritos, los símbolos presentes, etc.)? ¿Esta experiencia se apreció como una profanación, carencia o ausencia o significó una liberación de las formas, la democratización que proporcionó la aprehensión vivencial más cercana de los rituales? Sobre esto, los diez entrevistados estuvieron de acuerdo con los siguientes puntos:

- Que esta forma de realizar los rituales de Semana Santa les resultó diferente por la costumbre que tenían a los años anteriores, puesto que nunca se habían visto en una situación similar se sentían incómodos al no ver los signos, no interactuar con las personas de su comunidad ni con el sacerdote y no estar presentes en el lugar y el momento exacto en que sucedían los rituales. Igualmente expresaron que sentían que no había una preparación para realizarlos de esta manera y que por la limitación del tiempo los rituales no se apreciaban completos.
- En cuanto a la validez de estas nuevas formas del rito dijeron que no perdían su valor, sin embargo, para ellos resultaba más significativo hacerlo en una capilla con más gente. Afirmando que el presenciar vivencialmente el ritual, de forma completa, con todas las acciones significativas que este conlleva resulta más significativo que hacerlos en casa y que incluso es más comprensible.
- Finalmente, sobre el riesgo que tenían dichas celebraciones a perder la dignidad, se dijo que hacer los rituales en casa podía propiciar actitudes de irrespeto o poca atención, pero que por el simple hecho de ser en casa no perdía dignidad si era hecho con devoción. Este primer punto es importante, pues, como podemos entender en *La desaparición de los rituales*, para entregarse al ritual es necesario olvidarse de uno mismo para poder trascender junto con el espacio-tiempo ritual (CHUL-HAN B. 2019: 10). Sin embargo, realizarlo en un lugar tan íntimo, impregnado por todo lo que nos hace sentir cómodos, relajados y por aquellos elementos que propician nuestra vida corpórea, no podemos olvidarnos de nosotros mismos para trascender al ritual religioso.

Conclusiones

En 2020 la Semana Santa fue un evento totalmente diferente para los fieles católicos. En cuanto la iglesia decidió celebrar a puerta cerrada y sin asamblea las misas más importantes de su tradición, se dudó de la eficacia de las transmisiones, si los fieles asistirían con la misma devoción que tienen cuando celebran presencialmente los ritos. De entrada, podemos decir que, ante situaciones extraordinarias, los fieles prefieren la adecuación de los rituales antes que la cancelación de ellos. En México, a parte de las celebraciones que se transmitían desde el Vaticano, cada arquidiócesis hizo su transmisión televisiva; a esto se suman las transmisiones en vivo por YouTube y Facebook que diversas parroquias y capillas hicieron y en las cuales se presentaban los miembros de la comunidad con los medios para hacerlo, negándose a la pérdida de fechas tan especiales para la fe.

Por otro lado, podemos resaltar que la casa puede ser un templo y la familia una comunidad a pequeña escala, sin embargo, aunque la familia basta como asamblea, podemos poner en duda si la casa, especialmente la sala, pueda ser el lugar más adecuado para realizar el ritual religioso de forma que podamos entregarnos a él fuera del tiempo-espacio de la vida común. Así mismo pudimos observar en las reflexiones de los entrevistados que existía un sentimiento de ausencia que evitaba poder conectarse con el significado del ritual. Más que sentirse liberados de las formas y cercanos al ritual, habiéndolo realizado el hogar, se podían sentir abrumados por la ausencia de diversos factores que contenían la celebración tradicional, mismos factores que se vieron ignorados ante la imposibilidad de realizarlos debido a la no interacción entre la comunidad y el presbítero. Y distraídos por las diferentes oportunidades que la casa y sus constituyentes ofrecen a la persona y que la llevan de regreso a la esfera de la vida común.

Los puntos anteriores muestran que existe una resistencia a la pérdida de los rituales, pero también que estos, sin sus símbolos, signos, lugares, participantes y tiempos tradicionales se pueden ver traspasados por la rutina. Aun cuando existe la conciencia aprendida en el catecismo de que esta forma extraordinaria de celebrar es tan válida como las tradicionales, el significado personal de cada fiel es menor.

Referencias

HANNAH Arendt, 2015, *La condición humana*, trad. de Ramón Gil Novales, Paidós, Barcelona.

CHUL-HAN Byung, 2020, *La desaparición de los rituales*, trad. Alberto Círia, Herder, Barcelona.

