

ENCUENTROS Y DESENCUENTROS ENTRE AMÉRICA Y EUROPA

1521-2021 a 500 años de la Conquista de México



coordinado por

Rosa Maria Grillo
Erika Galicia Isasmendi



OFFICINE



Mirando al Sur

Encuentros y desencuentros entre América y Europa

1521-2021 a 500 años de la Conquista de México

coordinado por

Rosa Maria Grillo
Erika Galicia Isasmendi



*Encuentros y desencuentros entre América y Europa
1521-2021 a 500 años de la Conquista de México*
Rosa Maria Grillo y Erika Galicia Isasmendi
(coordinado por)

Mirando al Sur
© 2022 Officine ed., Salerno (IT)
All rights reserved

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



Este producto tiene licencia Creative Commons CC BY-NC-ND:
puedes descargar/compartir las obras originales con la condición de que no sean modificadas o utilizadas con fines comerciales, atribuyendo siempre la autoría de la obra al autor

A questo prodotto è attribuita licenza Creative Commons CC BY-NC-ND:
puoi scaricare/condividere i lavori originali a condizione che non vengano modificati né utilizzati a scopi commerciali, sempre attribuendo la paternità dell'opera all'autore

prima edizione digitale: novembre 2022
ISBN 978-88-31216-39-5

Corrección de estilo y maquetación: Edinson Aladino
edialad@hotmail.com
Textos, imágenes y tablas
© de los autores, excepto que se especifique el autor de la imagen

in copertina: *La Fusión de dos Culturas*, Jorge González Camarena
(Museo Nacional de Historia, Ciudad de México, México), part.
progetto grafico: archè studio

© 2022 www.officinedizioni.com

Realizzato con fondi del Dipartimento di
Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Salerno



Dip^oUm
Dipartimento di Studi Umanistici

INDICE

<i>Rosa Maria Grillo & Edinson Aladino</i> Presentación	9
<i>Rosa Maria Grillo</i> Montezuma entre Vivaldi y Carpentier	15
<i>Romolo Santoni</i> La caída del Águila	45
<i>Carlo Mearilli</i> Desencuentros, soledad, aislamiento e incomunicación en la construcción de la escenografía de <i>Her/Ella</i> de Spike Jonze	67
<i>Erika Galicia Isasmendi</i> «El indio», su construcción y definición en los libros de texto de primaria, 1886-1894	97
<i>María del Carmen Labastida Claudio</i> Aportaciones e influencias, siglo XIX. Españoles, franceses, alemanes	123
<i>Erika Galicia Isasmendi</i> <i>Nohemi Benitez Hidalgo</i> Ficha descriptiva como instrumento de consulta histórica. El caso de los profesores de instrucción elemental, Puebla 1880-1910	151

<i>José Carlos Blázquez Espinosa</i> Auguste Génin, el Tlacuilo francés	175
<i>Rosa Elida Rosales Nieves</i> <i>María Yanet Gómez Bonilla</i> Desencuentro en la adquisición de una segunda lengua, hacia el desarrollo de la competencia comunicativa basada en la oralidad	197
<i>Rosa Morales Palma</i> Experiencias docentes sobre el reencuentro presencial con los estudiantes para propiciar aprendizajes fundamentales desde el modelo educativo híbrido	217
<i>Edgar Gómez Bonilla</i> <i>Víctor Espinosa Bonilla</i> Encuentro y desencuentro en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación media superior	239
<i>María Yanet Gómez Bonilla</i> <i>Carlos Ricardo Morales González</i> Hacia el encuentro de la participación de los estudiantes de bachillerato, para conquistar nuevas prácticas de responsabilidad en la comunidad y la escuela	255
<i>Teresa Pacheco-Álvarez</i> <i>Pascuala Avendaño Báez</i> <i>Gloria Angélica Valenzuela Ojeda</i> Las pandemias, el curriculum y el proceso educativo de Europa y América a 500 años de la conquista	277

<i>Berenize Galicia Isasmendi</i>	313
<i>Julissa Jazmin Ruiz Ramírez</i> La cultura del Drag Queen: ¿de la influencia europea a una expresión disruptiva de los estereotipos de género en México?	
<i>Víctor Gerardo Rivas López</i>	355
El sentido filosófico de la conquista y la (in) comprensión del ser del hombre en la dialéctica moderna de la historia	
<i>Edinson Aladino</i>	385
Notas sobre <i>Una tempestad</i> de Aimé Césaire	
<i>Rocío Fernández</i>	405
Cuba y la URSS: una lectura de <i>Fuera del Juego</i> (1968) de Heberto Padilla	
<i>Ignacio Iriarte</i>	439
Díálogos entre América Latina y Europa. Planteo de una hipótesis y análisis de un caso: el decadentismo a fines del siglo XIX	
Sinopsis de las contribuciones	475
Los autores	489

PRESENTACIÓN

Rosa Maria Grillo, Edinson Aladino

En 1915, autoexiliado en Madrid, Alfonso Reyes escribió *Visión de Anáhuac*, donde vertió lo más íntimo de su nostalgia y sensibilidad literaria ante el hecho de reconstruir las circunstancias históricas y morales de la Conquista. Impelido por el alejamiento y la añoranza del país natal, lo que el mismo Reyes llamó «mi alta meseta» (REYES Alfonso 1990: 224), el autor se situó en 1519, época en que los europeos vieron por primera vez la gran Tenochtitlan. *Visión de Anáhuac*, texto misceláneo, donde la prosa y el poema, la crónica y el ensayo aparecen de manera indistinta, conjunta una recreación del Valle de Anáhuac con una frescura prístina y, más que todo, alinea una propia producción, si se quiere arqueológica, que permite reconfigurar las raíces del México precolombino. El texto, afortunadamente, no se deja leer como una simple evocación romántica del paisaje. Lo que constituye, al parecer, que el acto de la reminiscencia no se reduzca a una apología es la premisa de ahondar en un período clave de la historicidad mexicana y lo que dicha historicidad tiene aún de promisorio para los sedimentos de las identidades nacionales y continentales en la actualidad. Dicho brevemente, la Conquista –en la andadura intelectual de Alfonso Reyes– es un intervalo para pensar lo que es el “alma nacional”, para extraer de allí los signos de «nuestra terrible fábula histórica» (REYES Alicia 1997: 456) e interpretarlos como se interpretan los espejos

enterrados de obsidiana y se los interroga en la medida en que nos ofrecen una voz que resuena invisible en el fondo de nuestros ayer olvidados.

La inquietud por el origen, en el contacto con la cultura española que vive Reyes a principios del siglo XX, abre un espacio de interrogación sobre el pasado, un pasado que no es para Reyes una mera «superposición de azares mudos» (REYES Alicia 1997: 456), sino –y en gran medida– una eventualidad latente de ser reconstruida una y otra vez como horizonte plenario de sentido. La vivencia regresiva y actualizada del ensayista mexicano busca un nexo entre los antiguos habitantes de Tenochtitlan y las mexicanas y mexicanos de hoy (BARILI A. 1999: 125). Sin gesto alguno de simplificar, se puede decir que, en este periodo de tránsito por Europa, con el proyecto de una obra en curso y la condición de definir una perspectiva americanista sobre el rol del escritor latinoamericano, Alfonso Reyes se transfigura en un cronista de Indias –o en un *tlacuilo* de la “región más transparente del aire”– que reconoce su propia cultura y la riqueza intrínseca en ella bajo el legado del México precolombino. Más aún: en ese “retorno transformador”, conexo a la reescritura del pasado, se disemina la imagen proyectada por las crónicas de los conquistadores para bosquejar, por medio de la palabra propia, una relación de saberes diferente ante el recorte de la historia y el espacio de las construcciones simbólicas.

Si en esta breve presentación apelamos al nombre de Alfonso Reyes, y su *Visión de Anáhuac*, es porque atañe al hecho histórico de la Conquista y la vivencia de ese fenómeno que puede colegirse y experimentarse por medio de la labor intelectual. En vísperas del año 2021 pudimos vivir el ceremonial de los 500 años de la Conquista. Dicho acontecimiento, huelga decirlo, no ha sido ajeno a nosotros desde los campos de conocimiento específicos dentro de los cuales orbitamos. Menos iluminada, menos lírica y preclara, en relación con el caso de Alfonso Reyes, ha sido la la-

bor aquí emprendida por nosotros y por todo este grupo de investigadoras y académicos que se han dado a la tarea de pensar las relaciones entre Europa y América Latina teniendo como marco temático los 500 años de la Conquista. Un hecho como tal nos convoca a recrear visiones –para aludir a *Visión de Anáhuac*– en las que se bifurcan miradas personales, íntimas y vividas, documentadas o teorizadas, sobre la construcción de la propia identidad latinoamericana.

Investigar el pasado y su proceso no supone un retroceso, sino una reconquista hacia la futuridad. Eso se colige del testimonio de Alfonso Reyes y el paso inaugural que hay entre lo histórico y lo literario, entre los acontecimientos y la voluntad creativa para fijar una conciencia del remoto ayer y adscribir una reflexión mediada por la elaboración de nuevos signos de identidad. Aquella es la labor, según Rancière, a la cual se confina decididamente el escritor como arqueólogo o geólogo: «El escritor es el arqueólogo o el geólogo que hace hablar a los testigos mudos de la historia común [...] La verdad de la literatura se inscribe en la vía abierta por esas ciencias que hacen hablar a los vestigios sin vida: fósiles del paleontólogo, piedras o pliegues tectónicos del geólogo, ruinas del arqueólogo, medallas e inscripciones del ‘anticuario’, fragmentos del filólogo» (RANCIÈRE J. 2011: 32-34).

Valga aducir –antes de terminar esta presentación– que la poesía indígena mexicana, entre otros de los grandes vestigios de la “alta meseta” del Anáhuac, son evocados por Reyes como una de las manifestaciones más entrañables del mundo social y cultural de aquella época. A pesar de solo contar con fragmentos aislados, “ruinas” del filólogo, o historias suscritas por religiosos que muy poco entendieron los cantos floridos de la poesía náhuatl (*in xochilt in cuicatl*, que traducido del náhuatl significa “flor y canto”), Reyes nos conmina a explorar en un solo verso toda la naturaleza, todo el sentir y todo el paisaje de un pueblo desaparecido: «Deténganse aquí nuestros ojos: he aquí un nuevo arte de na-

turalidad [...] Lo nuestro, lo de Anáhuac, es cosa mejor y más tónica» (REYES Alfonso 1953: 11-16). Suscribamos en esta presentación, que es también una página conmemorativa sobre el advenimiento de los 500 años de la Conquista, estos versos de Nezahualcōyōtl que hablan de la transitoriedad de la vida:

«Aunque sea de jade

Yo Nezahualcōyōtl lo pregunto:

¿Acaso de veras se vive con raíz en la tierra?

No para siempre en la tierra:

Sólo un poco aquí.

Aunque sea de jade se parte,

Aunque sea de oro se rompe,

Aunque sea plumaje de quetzal se desgarras.

No para siempre en la tierra:

Sólo un poco aquí» (NEZAHUALCÓYOTL 2014: 59).

Concretamente, los textos que integran este volumen procuran dar una visión múltiple de las relaciones entre Europa y América y, por consiguiente, están encaminados a reconocer y a reflexionar sobre las diferencias y similitudes culturales que subyacen entre los dos continentes. Todo ello, claro está, desde variadas perspectivas y campos del saber. Distintas voces de investigadores, tanto de México como de Argentina, de Italia y de Colombia, se han reunido aquí en torno a un tema en específico. También desde sus actos de lectura y de escritura, dichas voces se han detenido a elucidar los remanentes transculturales allegados después de la Conquista.

BIBLIOGRAFÍA

BARILI Amelia, *Jorge Luis Borges y Alfonso Reyes: la cuestión de la identidad del escritor latinoamericano*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad México 1999.

NEZAHUALCÓYOTL, *Nezahualcóyotl*, en Juan Domingo ARGÜELLES (compilado por), *Antología general de la poesía mexicana. De la época prehispánica a nuestros días*, Editorial Océano, Ciudad de México 2014, pp. 58-68.

RANCIÈRE Jacques, *Política de la literatura*, Libros del Zorzal, Buenos Aires 2011 [trad. es. de *Politique de la littérature*, Éditions Galilée, París 2007].

REYES Alfonso, *Visión de Anáhuac*, El Colegio de México, Ciudad de México 1953.

REYES Alfonso, *Obras Completas XXIV*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad México 1990.

REYES Alicia, *Páginas sobre Alfonso Reyes IV*, El Colegio Nacional, Ciudad México 1997.

MONTEZUMA ENTRE VIVALDI Y CARPENTIER

Rosa Maria Grillo

Universidad de Salerno

Durante más de 250 años el Maestro Antonio Vivaldi (1678-1741), llamado el *Prete Rosso* –*Fraile Pelirrojo* lo llama Carpentier– por el color de su cabello, ha sido olvidado¹ con casi toda su obra, tanto de concierto como de ópera, sacra y profana, por acusado ahora de monótono², ahora de irregular y libertino. Solo en pleno 900, Ezra Pound, crítico musical con el seudónimo de William Atheling, y su esposa la violinista Olga Rudge, lo descubrieron³; y Gian Francesco Malipiero (1882-1973), músico, compositor y erudito, siendo fundador y director a partir de 1947 del

1 Pero numerosos fueron los fraudes y apropiaciones de su música, como bien cuenta Máynez en su tesis doctoral (2014: 89-90).

2 Según Stravinskij «Vivaldi avrebbe scritto non centinaia di concerti ma centinaia di volte lo stesso concerto» (TORSELLI S. 2007).

3 Olga Rudge, en la búsqueda de nuevas partituras para los conciertos organizados en Rapallo (Génoa) por Pound y la Asociación «Amici del Tigullio» en los años treinta, encontró en la Biblioteca Nacional de Turín una rica colección de manuscritos de Vivaldi y en 1936 se dieron en Rapallo los primeros conciertos de estas obras. En aquellos mismos años algunos conciertos autógrafos del *Prete rosso* conservados en Dresde, destruidos luego durante la guerra, fueron reproducidos en microfilm por Pound y donados al conde Guido Chigi Saracini para la Accademia Musicale Chigiana en el 1938 (ROSSI M. 2018).

Istituto Italiano A. Vivaldi, dio vía a la publicación de todas sus obras y escribió también su primera biografía.

Es el mismo Malipiero que habló en 1936, en París, de la ópera *Motexuma*⁴ de Vivaldi a Alejo Carpentier, músico aficionado (autor de libretos para ballets, música para programas de radio, artículos y ensayos sobre música culta y popular, clásica y moderna) que así recuerda aquel encuentro de 1937 en París: «[yo] dirigía un estudio de discos, de producción de discos [...] tuve el honor de dirigir la grabación de las obras de un inmenso compositor italiano llamado Francesco Malipiero [...] uno de los músicos más cultos del siglo XX y había hecho unos trabajos sensacionales de recuperación de Óperas y de partituras italianas del siglo XVII» (CARPENTIER A. 1985a: 386).

Se sabía muy poco sobre esta ópera que se estrenó en el Teatro Sant'Angelo de Venecia⁵ el 14 de noviembre de 1733, con libretto de Girolamo o Alvise Giusti⁶.

A pesar del éxito inmediato, esta obra sigue el oscuro destino reservado a su autor: cuando Malipiero habla de ella a Carpentier, que inmediatamente declara su interés, no puede darle información para localizarla: «de Vivaldi, en realidad, todo está perdido, las partituras, los libretos, todo está diseminado en Italia en distintas bibliotecas, todo irá apareciendo» (CARPENTIER A. 1985a: 386). Pero cuando unos años más tarde otro vivaldis-

4 Inicialmente la ópera se conocía como *Montezuma*, pero desde que se encontró el manuscrito original el título fue corregido en *Motexuma*. En la obra de Carpentier, en cambio, se llama siempre *Montezuma*.

5 Con bailes de Giovanni Gallo, escenas de Antonio Mauro, siendo el cast formado por artistas muy afamados del panorama veneciano del setecientos: Mas-similiano Miler, Anna Girò, Giuseppa Pircher, Francesco Bilanzoni Virtuoso.

6 Dos venecianos con el apellido de Giusti estarían relacionados con la autoría del libretto *Motexuma*, ambos poetas, abogados y libretistas: Girolamo Giusti (1703-?) y su sobrino Alvise (1709-1766) (ESPÍNDOLA MATA L.E. 2021: 126-127).

ta, Roland de Candé⁷, le habla de nuevo del *Moteczuma*, le brinda algunas informaciones valiosas: «de los dos únicos libretos que existen de esta obra uno está en un fondo italiano de la Nacional de París y el otro está en la Biblioteca de Venecia» (CARPENTIER A. 1985a: 386).

Ninguna noticia se tenía de la música, ya que se consideraba desaparecida incluso cuando Vivaldi todavía estaba vivo.

Sin embargo, en 2002⁸ también salió a la luz la partitura (solo el segundo acto estaba intacto; de los otros, 4 arias son fragmentarias y 7 piezas del conjunto se han perdido totalmente), conservada ahora en la *Staatsbibliothek zu Berlin – Preussischer Kulturbesitz* que contiene la biblioteca de C. P. E. Bach⁹.

En 2002 con este descubrimiento comenzó la segunda vida de *Moteczuma*: el 11 de junio de 2005 se representó una versión de concierto de la ópera en la *Conciert Hall De Doelen* de Rotter-

7 Candé escribió una biografía de *Vivaldi* (1967), pero Carpentier no la cita. El texto *Encuentro con Alejo Carpentier* donde el cubano habla de Candé está fechado 1978, publicado en 1985.

8 En 2001 se descubrieron 55 mil páginas de música inédita en los archivos reservados de la biblioteca del Conservatorio de Kiev, llevados allí desde el Castillo de Ullersdorf, en Polonia –“tesoros culturales” de Adolf Hitler sacados de la Sing Akademie de Berlín por el mismo Goebbels– por el ejército ruso como tesoro de guerra. El redescubrimiento fue realizado por Christoph Wolff y Patricia Kennedy Grimsted, pero «Tras un acuerdo y la donación de 200 mil euros que el gobierno alemán ofreció al gobierno de Ucrania, se efectuó la restitución del compendio musical a Berlín y, para el año siguiente, el redescubrimiento de la ópera *esotica Moteczuma* sería adjudicado al musicólogo Steffen Voss» (ESPÍNOLA MATA L.E. 2021: 140).

9 La fortuna de Vivaldi en Alemania se confirma por la presencia de la voz “Antonio Vivaldi” en el importante repertorio *Musikalisches Lexicon* de Johann Walther, publicado en Leipzig en 1732.

dam, la primera desde el siglo XVIII, dirigida por Federico Maria Sardelli¹⁰.

La primera representación teatral de una sola parte tuvo lugar el 21 de septiembre de 2005 en Düsseldorf, en el ámbito del *Altstadtberbst Kulturfestival*, producida por Uwe Schmitz-Gielsdorf, siendo el director de escena Paolo Atzori con la Orquesta Barroca Modo Antiquo dirigida también por Sardelli. La puesta en escena de todo el material encontrado tuvo lugar el 8 de diciembre de 2006 en el *Rokokotheater* de Schwetzingen (reconstrucción musical del primer y segundo acto por Thomas Leininger, director Micheal Form).

En 2007 Deutsche Grammophon realizó una grabación con *Il Complesso Barocco*, dirigido por su fundador Alan Curtis quien junto con el primer violín Alessandro Ciccolini, un conocido estudioso de Vivaldi, completó la música componiendo los recitativos perdidos y utilizando arias tomadas de otras obras del propio Vivaldi, adaptándolos al libreto. A nosotros nos puede parecer una operación incorrecta, pero en realidad en la época de Vivaldi era recurrente la práctica del autoplagio, una especie de *pastiche* operado por los propios autores para acortar los tiempos de producción y reutilizar piezas de éxito seguro.

En 2007, la primera vez en los tiempos modernos, la ópera “completa” se representó en el Teatro San Carlo de Lisboa, y luego en Brasil, España e Italia, donde llegó el 25 de enero de 2008

10 Parece que Sardelli utilizó una fotocopia pirata para la re-creación de la partitura y que en la noche del estreno hubo una intervención de *carabinieri* italianos para impedir la representación (MÁYNEZ S.C. 2014: 259-260). Máynez hace una cuidadosa reconstrucción de esta “segunda vida” del *Moteczuma* vivaldiano, ciñéndose principalmente a la reconstrucción de la partitura y de los problemas legales y comerciales de las representaciones de la obra y de las grabaciones. Tarea muy compleja que involucra diferentes ámbitos artísticos y técnico-legales, desperdiciada por ser Máynez el autor de la última puesta en escena del *Moteczuma* vivaldiano, al que me referiré más adelante.

al teatro municipal de Ferrara (director de orquesta Alan Curtis, director de escena Stefano Vizioli, coreógrafo de las escenas de lucha Ran Arthur Braun).

Sin duda gran protagonista de este renacimiento de Vivaldi ha sido Federico Maria Sardelli, miembro del comité científico del *Istituto Italiano A. Vivaldi*, responsable del *Catalogo Vivaldiano*, director de la colección de música *Vivaldiana*, autor de *La musica per flauto di Antonio Vivaldi* (2002) y de dos novelas-en-sayo¹¹ que han acercado al gran público la figura y los misterios que giran en torno al gran maestro: *L'affare Vivaldi* (2015), que reconstruye las peripecias de sus cartas, partituras, revelando noticias y documentos, e *Il volto di Vivaldi* (2021) un libro interdisciplinar que habla de pintura, de música, de historia.

El libreto de Giusti¹² es de estructura clásica: siguiendo los preceptos de la poética aristotélica de las tres unidades, de nuevo en boga tras la tormentosa liberalidad del barroco, se narran las últimas horas del protagonista, Motezuma, prisionero de Hernán Cortés. Se inserta en la moda de lo exótico, favoreciendo la

11 Hay otra novela sobre el *Prete Rosso*, *El enigma Vivaldi* (2005), un thriller sobre la supuesta pertenencia de Vivaldi a la secta fantasma *Fraternitas Charitatis* por la que haría su último viaje a Viena, con un sutil juego de seudónimos: en la edición italiana el autor resulta ser Pedro Mendoza, en parte homónimo de Eduardo Mendoza, exitoso autor español, mientras que la edición española Plaza y Janés de 2010 indica como autor a Peter Harris «supuesto escritor estadounidense», en realidad pseudónimo de otro escritor español, José Calvo Poyato (ANÓNIMO s.f.).

12 Venecia, Marino Rossetti Stampatore, 1733, probablemente el último libreto escrito para Vivaldi. En las primeras biografías de Vivaldi muy poco se dice del *Motezuma*: en la escrita por Gianfranco Formichetti, por ejemplo, la sinopsis muy sintética contiene muchos errores geográficos e históricos: «Il sovrano degli aztechi, sconfitto dagli spagnoli, si rifugia in Messico» (FORMICHETTI G. 2006: 148).

fortuna del subgénero con una temática indio-americana¹³; luego vendrán Vittorio Amedeo Cigna Santi (con dos libretos diferentes, en 1765 y 1772, musicalizados por tres compositores, Gian Francesco de Majò, 1765, Baldassarre Galuppi, 1772, Pasquale Anfossi, 1776), Federico II de Prusia (1754) y luego Sachi-ni, Paisiello, Zingarelli ecc. hasta el más famoso *Fernand Cortes* de Spontini (1811).

Otra novedad interesante es que en el escenario no se cantan amoríos ni temas tradicionales o mitológicos, como se acostumbraba a hacer, sino que se representa un momento histórico particular de gran valor simbólico, la oposición de dos culturas de acuerdo con el nuevo clima del racionalismo filosófico y literario. Es decir, se fueron imponiendo temas históricos tanto en el gusto del público que pedía una mayor adhesión a la realidad y menos huidas consoladoras a otros mundos, tanto en el interés de los intelectuales que hicieron suya la máxima de Horacio del *miscere utile dulci*, y a menudo acompañaban los folletos con una *Introducción* o *Argumento* en el que, además de resumir la trama, indicaban las fuentes y proponían máximas edificantes.

Tras esta necesaria reconstrucción de la odisea de la ópera y su inserción en el panorama operístico europeo, me interesa detenerme en la representación –en el papel y en el escenario– de

13 Anterior es únicamente la ópera *Colombo overo l'India scoperta*, libretto hecho por el cardenal veneciano Pietro Ottoboni con música del toscano Bernardo Pasquini, estrenada en el Teatro Tor di Nona de Roma en el carnaval de 1690 («Si rappresenta lo Sbarco del Colombo nella Terra ferma del Perù nella Città di Motenzuma Capitale delle Riviere Occidentali»). En Inglaterra hubo *The Indian Queen* escrita, inicialmente, como obra teatral por Robert Howard y John Dryden en 1664, y luego musicalizada por Henry Purcell (1695), una *mascarada* –baile y música– en la que a nombres americanos –el mismo Montezuma transformado en un joven inca, general del ejército peruano– no se corresponden costumbres y ambientaciones americanas; en Francia *Les indes galantes* (1697) de Rameau, un baile localizado también en Perú (FANTONI G. 2000: 175-198).

los personajes simbólicos en una secuencia lógico-cronológica que va desde Antonio de Solís hasta Giusti/Vivaldi y llega hasta nosotros en la novela *Concierto barroco* (1974) de Alejo Carpentier y en las representaciones modernas de la ópera.

La repentina fortuna de los temas americanos en Italia se debió en gran parte a la publicación de la *Historia de la Conquista y progresos de América Septentrional conocida por el nombre de Nueva España* (1684) de Antonio de Solís y Rivadeneyra, traducida por un académico de la Crusca y publicada en Florencia en 1690; ya en 1704 se registra una edición veneciana a cargo de Andrea Poletti, a la que siguieron cuatro más en el siglo XVIII¹⁴. Por lo tanto, no es sorprendente que el texto atrajera la atención de Vivaldi, protagonista absoluto de la escena cultural, teatral y musical veneciana¹⁵.

Podemos definir la *Historia* de Antonio de Solís, dramaturgo y poeta, Cronista Mayor de Indias desde 1661, una de las

14 Así lo juzga el mismo Giusti: «È famosa l'istoria della Conquista del Messico sotto la condotta de Valorosissimo Fernando Cortés in cui diede mirabili contrassegni di prudenza, e valore. Ne scrisse con minor sospetto di tutti gl'Autori la famosa penna del de Solis, e quantunque giudicato il più interessato nelle glorie di quest'Eroe, nulladimeno io lo giudico il più sincero» (GIUSTI G.A. 1733: 4).

15 Laura Elizabeth Espíndola Mata nos ofrece datos interesantes sobre correspondencias arquitectónicas y urbanísticas entre la escenografía de la puesta en escena de la obra en Venecia en 1733 y la *Segunda carta de relación* de Hernán Cortés, que evidentemente era conocida en Venecia: «La crónica de Cortés fue el referente de la gramática escénica pues, aunque en la crónica de Solís y Rivadeneyra (1791) el autor no se abstiene de aportar datos que pudiesen dar luz tanto sobre la ciudad de Tenochtitlan, como de sus edificios y construcciones, es muy alta la puntualidad y el grado de similitud entre lo descrito por Hernán Cortés y lo escrito por Giusti en su libreto como requerimiento escenográfico; esto, además de la correspondencia cronológica con los cuadros escénicos. Asimismo, algunas de las construcciones y de los edificios descritos por Cortés que fueron reflejados en el libreto de Giusti son inexistentes en la crónica de Antonio de Solís» (ESPÍNDOLA MATA L.E. 2021: 135).

primeras obras historiográficas modernas sobre el Nuevo Mundo¹⁶: después de más de un siglo de los hechos narrados, no sólo compara las diferentes versiones de los cronistas, sino que se detiene en aspectos de interés no puramente historiográfico, debido también a su procedencia del ámbito literario. Naturalmente, su descripción del encuentro-desencuentro entre aquellos que se convertirían en símbolos de los dos mundos responde al espíritu de la época, muy condicionado por la identificación entre Estado-Iglesia, Conquista-Evangelización.

Cortés inmediatamente parece ser un hombre maquiavélico y astuto: cuando se enteró de que algunos mensajeros enviados por Montezuma estaban “dibujando” –escribiendo con ideogramas– el ejército español, «reparó con la viveza de su ingenio, en que estaban con poca acción y movimiento aquellas imágenes mudas para que se entendiese por ellas el valor de sus soldados, y así resolvió ponerlos en ejercicio para dar mayor actividad o representación a la pintura». Ordenó organizar un desfile militar, con caballos y artillería, «en cuya novedad estuvieron los indios como embelesados y fuera de sí [...] Respondieron [...] a una seña de Cortés los arcabuces, y poco después la artillería; creciendo al paso que se repetía y se aumentaba el estruendo, la turbación y el asombro de aquella gente, con tan varios efectos que unos se dejaron caer en tierra, otros empezaron a huir, y los más advertidos afectaban la admiración para disimular el miedo» (SOLÍS Y RIVADENEYRA A. 1684, Libro II, cap. I).

16 Muy diversificados son los juicios sobre esa *Historia de la Conquista...*: generalmente se alaban las dotes narrativas y coloridas del texto, pero se critican «el estilo afectado, las sentencias alambicadas y las arengas sacadas de su imaginación. Como no buscaba lo verdadero sino lo bello, contradice con frecuencia a los autores más dignos de fe, y al mismo Cortés, cuyo panegírico escribe» (CLAVIJERO F.J. 1944, I: 30). Su pertenencia a la Compañía de Jesús y sus escasas educación y práctica historiográficas explican su atenta subordinación al «infalible dictamen» de la Santa Iglesia Católica Romana.

En cambio, Montezuma, al frente de un inmenso imperio que basaba su poder en las armas y en la esfera de lo sagrado, parece indeciso y temeroso: «Enojóse Motezuma, y propuso con el primer ímpetu acabar de una vez con aquellos extranjeros que se atrevían a porfiar contra su resolución; pero entrando después en mayor consideración, se cayó de ánimo, y ocupó el lugar de la ira la tristeza y la confusión» (SOLÍS Y RIVADENEYRA A. 1684, Libro II, cap. III).

Ya desde estos pocos párrafos queda claro el marco ideológico en el que Solís inserta la Conquista: respeta al “otro” pero nunca renuncia a subrayar el diferente posicionamiento de los dos contendientes en la escala que llevó al hombre de la barbarie a la civilización de la que, para el pensamiento eurocéntrico y cristocéntrico, la Conquista es una etapa fundamental como afirmación de la cultura, la lengua y la religión europeas. No es casualidad que el inicio de la Modernidad se fije precisamente en aquella “Tierra” del 12 de octubre de 1492 que marca simbólicamente el final de la Edad Media –que comenzó con la caída del Imperio Romano bajo los golpes de los bárbaros invasores– y el inicio de la expansión de Occidente con la conquista de un nuevo mundo, invirtiendo la situación anterior: invasores “civiles” que van a imponer su civilización a los “bárbaros” invadidos. Esta lectura encontrará su confirmación y consagración en el Siglo de las Luces, el siglo del progreso y la tecnología europeos, de una racionalidad que quiere y puede imponer sus esquemas y principios al mundo entero. Con todo, la *Historia* de Solís, a pesar de esta jaula ideológica de la que no puede escapar, anticipa sensibilidades y actitudes antropológicas modernas: contribuye a crear un gusto por lo exótico en Europa, responde a la curiosidad de los “hombres nuevos” que ya no se satisfacen con las mirabilias medievales, confirma la indiscutible superioridad eurocéntrica pero también inicia un debate sobre la “disputa del

Nuevo Mundo” en la que España y su Leyenda Negra fueron los principales acusados.

El encuentro-desencuentro entre Cortés y Montezuma y la rápida y casi milagrosa victoria de los españoles son muy adecuados para crear obras melodramáticas de fuertes contrastes y pasiones imposibles y para ejemplificar el encuentro-desencuentro entre dos mundos con connotaciones políticas muy fuertes.

Siempre, la religión cristiana impone su propio código, incluso cuando el “héroe” no es Cortés sino Montezuma, un héroe trágico destinado a la derrota: aún más en la obra de Vivaldi cuando, dispuesto a sacrificar a su hija antes de que se convierta en la esposa de un español, cede casi por una iluminación, reconociendo la supremacía de la religión católica. Y aquí no podemos dejar de recordar cómo, en la disoluta Venecia, patria indiscutible del teatro lúdico, la censura vigilaba sobre asuntos de fe, y el *Prete Rosso*, ya atacado porque no se sometía a los rigores de la vida clerical, recuperó créditos escribiendo música sacra y poniendo música a libretos ortodoxos. Como era costumbre en aquella época, encontramos una plena declaración de fe colocada al final del *Argomento*¹⁷, ciertamente obra de Giusti pero a la que no podemos considerar extraño el autor de la música y comisario de la obra, Antonio Vivaldi: «Le Voci Fato, Numi, Destino ed altre sono termini poetici che nulla offendono la Religione dell’Autore, ch’è Cattolico» (GIUSTI G.A. 1733: 4).

El libreto de Giusti parece muy incorrecto con respecto a la verdad histórica y moderado en los juicios y comentarios, otorgando nobleza y valor a los derrotados –ni un solo adjetivo o sustantivo negativos se refieren a Motezuma– pero al mismo tiem-

17 Es una fórmula obligada, que encontramos, por ejemplo, en *Colombo ouero L’India scoperta*: «Le parole Fato, Destino, Numi, Adorare, Idolo, e altre simili piacciati considerarle, come sfoghi di penna poetica, non come sensi veraci di vn cuore, che nacque, vive, e vol morire buon Cattolico» (OTTOBONI P. 1691: 6).

po subrayando la indiscutible superioridad española y cristiana frente a las falsas creencias y lo bárbaros ritos de los mexica. La obra consta de numerosos diálogos que expresan las razones de los dos mundos en disputa, unidos por la historia de amor entre Teutile, hija de Motezuma, y Ramiro, hermano de Hernán Cortés. Parece respetada la *par conditio* entre los dos protagonistas ya que en el *Argomento* se dice que «nel presente drama [sono rappresentate] le calamità dell'ultimo giorno in cui restò quel gran principe soggiogato, e vinta la monarchia» (GIUSTI G.A. 1733: 4), pero existen numerosas pistas que revelan la perspectiva europea de la Modernidad; es decir, la Conquista vista como una obra necesaria de civilización y evangelización y como tal destinada a prevalecer sobre los pueblos bárbaros: la alusión a los sacrificios humanos habituales entre los nativos –Mitreña, esposa de Motezuma, promete a los dioses que «se verso di noi siete clementi / v'offerirò sull'altar mille innocentì» (GIUSTI G.A. 1733: 19)–, la obediencia ciega a los presagios que llevaría al sacrificio de la propia Teutile (GIUSTI G.A. 1733: 35-36) o la entrega a Mitreña por parte de Motezuma de una daga para matar a Teutile y luego a sí misma «pria ch'il traditore / stringa le destre di servil catena» (GIUSTI G.A. 1733: 6). Este gesto heroico se ve anulado por la llegada de Cortés que se presenta como un hombre de paz obligado por los acontecimientos a la violencia, obligado asimismo a tomar a Teutile como rehén para defenderse de los ataques de Motezuma que intenta matarlo con una flecha:

«Cercai finora / d'ospite, e di legato usar le leggi; / ma tradita la pace, or che assalito / vidi il popolo mio, la sua difesa / fu giusto esercitar; già oppresso il volgo, / le milizie abbattute, è a me soggetto / di Messico il destin. Ma non vedersi / fra lo stuolo de' vinti ora il più forte / troppo dà, che temer. / Il padre ancora / di barbaro preserva / la ferocia, l'ardir. / Ei, che s'asconde, / da sospetto non

lieve, / e a me un ostaggio or con ragion si deve» (GIUSTI G.A. 1733: 8).

Con una serie de giros y malentendidos revelados con un ingenioso juego de *assoli* que comentan la situación (Motezuma cree que su hija Teutile se ha entregado al extranjero, Cortés sospecha que su hermano Ramiro quiere matarlo, Mitrena y Teutile creen que Motezuma está muerto), llegamos al epílogo: tras otro encuentro bélico en que de nuevo triunfan las fuerzas europeas, el magnánimo Cortés le ofrece a Motezuma gobernar el imperio si se entrega al nuevo Dios y a la Corona Española. Al acceder Motezuma a la petición de Cortés, se sella la nueva alianza entre españoles y mexicas casándose Ramiro con Teutile (claramente eventos de contrahistoria): «Al mio sovrano / dipendenza giurate, e non ricuso / voi lasciar nell'impero, e poscia unito / ad imeneo ben degno / Ramiro il mio german lasciarvi in pegno» (GIUSTI G.A. 1733: 50) a lo que contesta Motezuma: «Ne' vostri dèi gran verità si scorge / cade il Messico è ver, ma poi risorge» (GIUSTI G.A. 1733: 50). La entrada del coro estigmatiza el discurso eurocéntrico que subyace a la obra: «Al gran genio guerriero / la caduta d'un impero / l'alte glorie / le vittorie / duce invitto ognun ascriva / viva il monarca ispan / Fernando viva» (GIUSTI G.A. 1733: 48).

Este fuerte contraste entre culturas diferentes, la rapidez casi milagrosa con que se resolvió la guerra, las consecuencias de aquel encuentro en la historia mundial son causas suficientes para que aquel evento se vuelva un pretexto para discursos diferentes y hasta opuestos sobre la Historia, como lo demuestra, por ejemplo, el libreto de Federico II de Prusia (1754) con música de Carl Heinrich Graun que hará de Montezuma la víctima de la maldad y la crueldad de la conquista española. No se trata por supuesto de un intento de cuestionar el principio de la Cruzada para imponer civilización, cultura y religión europeas, sino

acusación, específica y directa, contra la conquista española fraudulenta e inhumana: «L'arte e la frode usar dobbiamo», incita Cortés, a quien responde la *pietas* de un Montezuma ejemplar: «[la religione] c'impone d'amare e di servire ogni mortale; c'insegna a compatir chiunque pensa altrimenti da noi: ci vuol ripieni di verace virtude, e ci dipinge col più nero colore del reo delitto l'empietà, l'orrore»¹⁸ (FEDERICO II 1992: 88-102). Aquí Montezuma representa al justo y generoso emperador de México –un soberano ideal en el que se refleja el propio Federico II– quien debe enfrentar la violencia y la beligerancia de Hernán Cortés, «intrigante, avaro e crudele», y sus conquistadores. Sin duda una operación política que confirma cómo las narraciones históricas sobre la conquista y la colonización de América se transformaron al pasar de un género a otro, de un tiempo a otro, de un autor a otro, y cómo se pueden utilizar aquellos eventos para cualquier discurso político. Se confirma también cómo esta forma artística relativamente nueva, la ópera, abrió oportunidades casi inexploradas para la transmisión de conocimientos históricos y filosóficos. En este sentido, *Montezuma* de Federico II fue concebida como una ópera en la que historia, música y literatura confluían no sólo para representar el fin del imperio azteca sino también para divulgar la filosofía política de este monarca ilustrado, en función anti-española. La ópera empieza evidenciando una condición de feliz convivencia de los aztecas con la naturaleza y los dioses, afectada solo por algunos presagios nefastos... luego se suceden los eventos bélicos hasta el trágico final: después de que

18 En su estreno el 6 de enero de 1755 en el *Hoftheater* de Berlín estaba en francés, fue traducido más tarde al italiano por el libretista de la corte Giovanni Pietro Tagliazucchi y ésta es la versión conocida hoy en día y que se utilizó para la producción realizada en el Theater der Welt di Mülheim, en el Festival de Edimburgo, en el Festival Cervantino de México y en el Teatro Real de Madrid en otoño del 2010 en ocasión del bicentenario del inicio de la guerra de independencia mexicana (JACQUES R. 2010).

Montezuma trata de matar a Cortés, Cortés lo perdona y lo invita a someterse a su señor. No obstante, Montezuma trata de organizar un levantamiento contra los invasores, acto que Cortés ahora no perdonará, pero ofrece salvarle la vida al emperador si abandona sus falsos dioses, hecho que Montezuma, como el Montezuma histórico, se niega a hacer. La ópera termina con la ejecución de Montezuma, llevada a cabo entre bastidores, y concluye con un conmisericordioso coro de los vencidos y una condena de la violencia de los conquistadores.

Los diferentes epílogos de estas dos obras –de Vivaldi-Giusti y de Federico II-Graun– nos confirman la enorme carga ideológica presente en este trozo de Historia, y es precisamente la escena final del *Moteczuma* de Vivaldi-Giusti, producto de una lectura de los acontecimientos americanos profundamente eurocéntrica con un final contrahistórico, la que estimula la “respuesta” de Carpentier y le empuja a escribir un *divertissement* que enuncia las coordenadas más profundas de su poética, destinada a desenmascarar las falsedades de la historia americana escrita por Europa¹⁹. Si bien es cierto que, en una primera lectura, le pareció que en *Moteczuma* «los mexicanos [...] desempeñan un papel lleno de nobleza»²⁰ (CARPENTIER A. 1985b: 215), la escena final merece

19 Es una novela en que «la voluntad barroca de Carpentier encuentra [...], como en ninguna anterior, su más cabal realización» (ACOSTA L. 1981: 88) y donde se encuentran los principales *topoi* de su narrativa: un viaje que es siempre un viaje por el espacio y el tiempo (*Los pasos perdidos*), la comparación entre la perspectiva europea y americana (*El reino de este mundo*), el intercambio de roles y el enmascaramiento, la música, el sincretismo y la mezcla como caracteres barrocos de América en su conjunto.

20 Seguramente en una primera lectura éste es el juicio que provoca y solo en una lectura “advertida” podemos notar esas pistas que revelan la matriz ideológica europea: «It adopts a sympathetic stance in defense of the indigenous people, not the European explorers. In conveying this sense of tragic loss, Vivaldi’s libretto focuses on Montezuma, his consort and their daughter as they face

su rechazo total. Después de haber averiguado qué es “verdadero” y “falso” en el libreto de la ópera, decide escribir una novela corta, *Concierto barroco* (1974), a partir de un hecho histórico sobre el que injerta la trama ficticia: la presencia en Venecia durante el Carnaval de 1709 de Vivaldi, Domenico Scarlatti y Jorge Federico Haendel²¹. Vivaldi, «uno de los más ricos tipos que ha habido en la historia de la música. Un tipo pintoresco, con un genio enorme» conoció a «Jorge Federico Haendel, buen músico [...] que había ido a correrse una juerga tremenda a Venecia, porque parece que aquellos carnavales eran deliciosos, y que se habían juntado con un tercer sinvergüenza que era Domenico Scarlatti. ¡Bueno! Juntárame los tres tipos estos, al carnaval de Venecia, la ópera de Moctezuma y entonces ya surge la novela» (CARPENTIER A. 1985a: 388). En este encuentro reconstruido en la novela también participa el personaje ficticio del Amo, un rico mexicano que se había alimentado en el mito de la cultura europea y que, habiendo llegado a Venecia con su sirviente negro Filomeno, se disfraza de Montezuma, conoce a los tres músicos y con ellos va al Ospedale della Pietà –Orfanato-Conservatorio en el que Antonio Vivaldi fue Maestro– donde Vivaldi, Scarlatti, Haendel, Filomeno y las cerca de setenta jóvenes allí hospedadas improvisan un concierto barroco: espectador es el Amo quien habla a Vivaldi de la Conquista de México. Después de un largo sueño de más de 20 años, el Amo se despierta, siempre en Venecia, para ir a asistir a los ensayos del *Moteczuma* de Vivaldi durante el carnaval de 1733, cuyo protagonista lleva el vestido con el que él mismo se había disfrazado en 1709. Enojado por el final infiel, no puede reprimir su indignación como americano: «¡Fal-

the machinations of the Spanish general Fernando, his brother Ramiro, and Asprano, the governor of what would become Mexico» (ZYCHOWICZ J. 2011).

21 Sin duda los tres coincidieron en Venecia en aquella época, y allí Haendel y Scarlatti se conocieron.

so! ¡Falso! ¡Falso!». Después de un agitado diálogo con Vivaldi sobre la esencia y los límites de la Historia y de la Ficción, el Amo regresa a México²² pero profundamente madurado, emancipado de la vieja Europa, mientras Filomeno permanece en Venecia para escuchar un concierto de Louis Armstrong, un nuevo concierto barroco resultante de nuevas contaminaciones entre europeos, criollos, indios y africanos.

La novela se estructura en cuatro capítulos que hacen referencia a las cuatro estaciones de Vivaldi y tiene una estructura circular, o a espiral, con el regreso al lugar de partida, pero a un nivel superior de conciencia alcanzado por el Amo gracias al juego de enmascaramientos y desenmascaramientos (¡en Venecia nada es lo que parece!). El final de la novela es sintomático: «El Indiano y Filomeno [...] vienen de un baile de máscaras que ha durado siglos, y aún milenios, y que ahora termina para dar paso a una nueva realidad. El autor los ha hecho vivir más de doscientos años, a la manera del Orlando de Virginia Woolf. Pero a diferencia del nada furioso Orlando [...] estos dos hombres de nuestra América se han reafirmado en su propia identidad» (CARPENTIER A. 1975: 99). Identidad profundamente americana, mientras han desenmascarado –quitado la máscara, descubierto– a los descubridores europeos y a sus cantores.

Concierto barroco narra el proceso de inversión de la perspectiva de Europa a América en la que se basó la obra de Vivaldi, presentando un viaje al revés, de América a Europa. Al principio el Amo, representante de la rica burguesía mexicana imbuida de la cultura y la imaginación europeas, está fascinado por el arte italiano. El *incipit* es una prolepsis que anuncia el tema y la pers-

22 Cecilia Galzio analiza las etapas del viaje a través de los nombres en los que se identifica el protagonista: todos, excepto la máscara Montezuma, nombres comunes dignificados por la mayúscula: Amo, Mexicano, Indiano (GALZIO C. 1987).

pectiva de la obra de Vivaldi con la descripción de un cuadro, en la casa del Amo en Coyoacán, de un artista europeo no identificado que representa el encuentro entre Montezuma y Cortés:

«un Montezuma entre romano y azteca, algo César tocado con plumas de quetzal, aparecía sentado en un trono cuyo estilo era mixto de pontificio y michoacano, bajo un palio levantado por dos artesanas, teniendo a un lado, de pie, un indeciso Cuauhtémoc con cara de joven Telémaco que tuviese los ojos un poco almendrados» (CARPENTIER A. 1975: 10).

El Amo se identifica con el Cortés del cuadro y no se indigna por la traición –el enmascaramiento con detalles europeos– como hará, en cambio, al final de su estancia en Venecia, al asistir a los ensayos de *Moteczuma*, en los que el protagonista lleva aquel vestido que él mismo había utilizado, en el Carnaval veneciano, para disfrazarse de Montezuma. Obra de teatro y disfraces, por tanto, en la mejor tradición barroca y veneciana, que termina, sin embargo, con la asunción por parte del Amo de la identidad de la máscara: a pesar de haberse sentido siempre descendiente de los conquistadores y heredero de la tradición europea, viendo aquella «extravagante ópera mexicana» sufre una metamorfosis:

«era mi deseo de que triunfaran los mexicanos, en anhelo de un imposible desenlace, pues mejor que nadie podía saber yo, nacido allá, cómo ocurrieron las cosas [...] Y me di cuenta, de pronto, que estaba en el bando de los americanos, blandiendo los mismos arcos y deseando la ruina de aquellos que me dieron sangre y apellido [...] Ante la América de artificio del mal poeta Giusti, dejé de sentirme espectador para volverme actor. Celos tuve del Massimiliano Miler, por llevar un traje de Montezu-

ma que, de repente, se hizo tremendamente mío» (CARPENTIER A. 1975: 96).

Como le había sucedido al propio Carpentier que, en París, adonde había llegado huyendo de la dictadura de Gerardo Machado, había descubierto la realidad realmaravillosa de su tierra, así el Amo, en aquella Venecia que siempre soñó y sintió como parte de su propio mundo²³, se descubrió inesperadamente americano: «de pronto, me sentí como fuera de situación, exótico en este lugar, fuera de sitio, lejos de mí mismo y de cuanto es realmente mío... *A veces es necesario alejarse de las cosas, poner un mar de por medio, para ver las cosas de cerca*» (CARPENTIER A. 1975: 97).

Lo que provoca estas sensaciones son los falsos históricos presentes en la obra de Vivaldi. Por supuesto, no son solo algunas licencias poéticas²⁴ que en la ficción carpentierana el propio Viviani defiende con fuerza por razones artísticas refiriéndose a Aris-

23 Venecia ha sido a menudo comparada con Tenochtitlan, la antigua capital de los mexicas sobre la que los españoles construyeron la Ciudad de México: ambas construidas sobre canales, fue primero Bernal Díaz del Castillo, soldado del ejército de Cortés y autor de la *Verdadera Historia de la Conquista de la Nueva España*, quien comparó Tenochtitlan a Venecia y a las ciudades encantadas de los Libros de Caballería.

24 A las preguntas apremiantes del Amo sobre la razón de falsificaciones tan evidentes, Vivaldi explica: Teutile, general mexicano, aquí es la hija de Montezuma porque «tiene un nombre pronunciable, que puede darse a una mujer»; «Montezuma fue lapidado» pero era «muy feo para un final de ópera»; la Malinche no aparece porque «fue una cabrona traidora y el público no gusta de traidoras. Ninguna cantante nuestra habría aceptado este papel» (CARPENTIER A. 1975: 90). Todo esto se inspira en el Tema que acompaña al folleto: «Tutto ciò, che di vero abbandono, e che di verisimile aggio è per adattarmi alla Scena, e perché meno imperfetto che sia possibile comparisca il presente Dramma intitolato *Motexuma*» (GIUSTI G.A. 1733: 4).

tóteles y a la com-presencia de Verdadero histórico y Verdadero poético, sino las falsedades que confirman la génesis de la *invención de América* construida por los conquistadores europeos: «cuentos de El dorado y Potosíes, ciudades fantasmas, esponjas que hablan, carneros de vellocino rojo, Amazonas con una teta de menos, y Orejones que se nutren de jesuitas» (CARPENTIER A. 1975: 91).

Por supuesto, al Vivaldi de la novela le falta –y hubiera sido un anacronismo banal en el que Carpentier nunca cae– la búsqueda de la otra Historia, la de los derrotados, la de los americanos; al contrario, como dice Luisa Campuzano, Vivaldi con su Motezuma «proclama el derecho de Europa y, por extensión, del pensamiento y la cultura hegemónicos, a continuar construyendo la otredad, la extrañeza de los mundos que conquista, que coloniza, que saquea, los que diseña primero como bestiarios; para luego orientalizarlos, y ahora demonizarlos» (CAMPUZANO L. 2009: 75). Es, en cambio, el Amo mexicano del siglo XX de Carpentier el que nos da una idea de una posible Historia de los vencidos, cuando al final, frente a las manipulaciones europeas de la historia americana, logra despojarse de la cultura dominante en su propio país y gritar «¡Falso, falso, falso!: ¡todo falso!» (CARPENTIER A. 1975: 88).

Este carácter ideológico de la contraposición Montezuma-Cortés viene subrayado en las interpretaciones operísticas modernas de la obra de Vivaldi, como señala el director de escena Stefano Vizioli:

«è un'opera che non parla d'amore o di altri temi ricorrenti nelle opere, è piuttosto un'opera politica, che parla di contrasti fra diverse culture. La trama fa riferimento a un momento ben preciso della storia dell'umanità, ovvero quello della totale cancellazione di una cultura "altra", e ritenuta perciò pericolosa, da parte di una società

che intende il diverso sempre come nemico» (ROVERSI R. 2011).

Para dar vida a las relaciones entre los personajes, Vizioli se ha centrado en los efectos cromáticos que producen una caracterización precisa: los españoles se representan con negro, los aztecas con una explosión de color. Los comentarios sobre las diferentes puestas en escena (por ejemplo, en España, con Vizioli como director de escena y Alan Curtis director de orquesta) reconocen esta lectura ideológica que invierte el discurso originario de la obra de Vivaldi:

«Cuando tanto abundan las desmedidas exageraciones en la representación de las óperas barrocas, es de agradecer al escenógrafo Stefano Vizioli una sobria puesta en escena que resalta el choque de culturas –los crueles españoles, uniformados de riguroso negro; los inocentes aztecas, con vestuario pretendidamente étnico– subrayando los símbolos religiosos –el más evidente, la enorme cruz que sobresale en el suelo del escenario– que enmascaraban las ansias de oro y poder» (ACERO RUILÓPEZ M. 2013).

Inversión que, sin embargo, no siempre capta el cronista; por ejemplo, el italiano Rigolli afirma que la

«lettura proposta dalla regia di Stefano Vizioli ha immerso la vicenda di Cortés e Montezuma in un quadro fedele all’impianto originario, contrapponendo i due schieramenti –spagnolo e azteco– attraverso una chiara simbologia, a partire dai costumi: rigorosamente neri gli spagnoli, variopinti gli azteca. Le scene, curate da Lorenzo Cutuli, hanno assecondato questa visione, basandosi su una grande croce –terreno e teatro della vicenda– issata

nel finale quale presenza incombente, il tutto stagiato su astratti fondali colorati. Un'interpretazione teatrale che, se nel complesso è riuscita a rispettare l'impianto di fondo, a tratti è parsa caricare di pesanti simbologie storico-politiche più adatte –assieme a una recitazione più rivolta agli “effetti” che non agli “affetti”– a un teatro musicale ottocentesco» (RIGOLLI A. 2008).

En realidad, no está claro a qué “fedeltà” y “rispetto” alude, dado que el contraste entre el “nero” y el “variopinto” de la ropa –pero también de las atmósferas y luces que cambian en función de la presencia en escena de uno u otro– ciertamente no sigue la construcción simbólica de Vivaldi basada en un inevitable –para la época– eurocentrismo cultural y religioso.

Entre muchas lecturas posibles del encuentro-choque entre Cortés y Montezuma relacionado con las representaciones moderna de la ópera de Vivaldi, quizás podamos aún aportar un sabio *vox populi* de la gente de los blogs:

«Oggi a Modena ho visto il *Moteczuma* di Vivaldi: penso che sia stata davvero una bellissima riscoperta, sottolineata anche dalla regia intelligente per questo spettacolo. Se l'opera di Vivaldi forse in origine denigrava gli Aztechi (anche a causa della fonte per l'opera), devo dire che, invece, con quest'allestimento i *Conquistadores* certamente non fanno una bella figura» (CATULLO 2008).

Está claro, por tanto, que en todos los tiempos y en todas las latitudes el personaje de Montezuma, héroe trágico predestinado a la derrota, defensor de una civilización y de un mundo destinados a sucumbir ante la avanzada del Progreso, se erige como símbolo ahistórico y universal y puede encarnar, como hemos visto, diferentes discursos sobre la Historia: inmensa es la bibliografía de ficción y teatro sobre el tema, y también en la ópera, después

de Vivaldi/Giusti y Federico II, encontramos nuevas propuestas hasta nuestros días²⁵.

Muy interesante es *La conquista de México*, música teatral en cuatro partes de Wolfgang Rihm con libreto del compositor basado en los poemas anónimos indígenas *Cantares mexicanos*, en el poema *Raíz del Hombre* de Octavio Paz y *La Conquête du Mexique* de Antonin Artaud: presentado por primera vez en Hamburgo en 1992, luego en el Teatro Real de Madrid en 2013 y finalmente en 2015 en el Festival de Salzburgo, cuyo tema era la confrontación entre amos y sirvientes, entre poderosos y humildes, entre la opresión y la protesta.

Las dos representaciones más recientes de esta obra, sobre las cuales tenemos material cartáceo y audiovisual²⁶ motivan algunas reflexiones sobre la fuerza simbólica que tiene aún hoy la representación del encuentro Cortés-Montezuma. La multiplicidad de significados de la puesta en escena y de la música de Rihm remontan principalmente a la crítica al imperialismo, al choque de

25 En el 900 numerosas han sido la óperas dedicadas a Montezuma, generalmente sin mucho éxito: podemos recordar al angloamericano Roger Sessions con su *Montezuma* (1963) con libreto de Antonio Borgheese, donde las lenguas utilizadas son latín, español, francés y náhuatl, basado en *La verdadera historia de la Conquista de Nueva España* de Bernal Díaz del Castillo, lo que subraya el interés de Sessions y Borgheese hacia una lectura menos imperialista y maniquea de la Conquista. Y aún: *La Conquista* (Lorenzo Ferrero y Alessandro Baricco), *Azora, the daughter of Montezuma* (David Stevens y Henry Kimball Hadley), *La noche triste* (Helene Pierrakos y Jean Prodromides), *La noche y la palabra* (Gonzalo Suarez y José Manuel López).

26 Wolfgang Rihm no esconde sus intenciones al llamarlo «música teatral en cuatro partes». En el pasado estaba claro que la música era el pretexto principal a la hora de construir una ópera, sin descuidar el libreto y la acción teatral; hoy en día, teniendo en cuenta la importancia que tiene la dirección escénica con técnicas innovativas sobre la dirección musical o de los cantantes, los propios compositores conciben sus obras desde la perspectiva teatral; es decir, como música para ser representada.

culturas mediante la vuelta a lo básico, lo primitivo, evidenciando la fuerte influencia que sobre él ha tenido el pensamiento de Artaud que confía al teatro la tarea de impulsar la emergencia de las fuerzas ocultas del subconsciente y expresarlas de forma corporal, sensorial y ritual, recuperando el efecto mágico y catártico de los orígenes. Las lenguas humanas desaparecen por momentos y esa desaparición iguala a los contendientes ya que los “civilizados” y los “salvajes” se ponen en el mismo nivel con la violenta percusión y los gritos guturales como único medio de comunicación: la imposibilidad de entendimiento entre dos culturas que se desconocen, se temen, se atraen y se destruyen mutuamente.

Resaltan en ambas puestas en escena los mismos elementos que hemos ido evidenciando en las versiones modernas de la obra de Vivaldi, con tonos más agudos –en el libreto, en la música, en la voz– derivados sin duda de esa visión de Antonin Artaud. Como en la puesta en escena de Vizioli, los españoles visten únicamente de negro mientras que los americanos una vez más lucen ropa variopinta y la piel tatuada.

Como el libreto de Giusti, también la obra de Rihm tiene un final feliz contra toda evidencia histórica: Cortés y Montezuma unidos en abrazo aparentemente incomprensible –hasta se le puede leer como un abrazo sensual ya que Cortés siempre tiene voz de hombre, Montezuma de mujer– pero el texto nos dice que «hasta el agua se ha vuelto amarga» y que, en ese nuevo mundo, junto a la tristeza quedan también «los cantos y las flores»: ¿una fisura de esperanza en el teatro de la crueldad de Artaud?

En la historiografía, antigua y reciente, los nombres de Montezuma y Cortés van acompañados siempre por el nombre de Malinche: ausente en el libreto de Giusti, aquí es una bailarina que se mueve ágilmente entre dos mundos, pero sin el don de la palabra²⁷, aparentemente siguiendo la línea interpretativa de Vi-

27 Se especifica en el programa de mano de Madrid: «el compositor no asigna a Malinche palabra alguna. La mujer solo se expresa por medio de la música:

valdi: en cuanto mujer y en cuanto “lengua” no tiene visibilidad ni derecho de palabra autónoma y queda enmarcada en la acción de los dos protagonistas. El Vivaldi de Carpentier había sido, en cambio, irónicamente despiadado: a las preguntas apremiantes del Amo sobre la razón de algunas falsificaciones evidentes, Vivaldi explica: la Malinche no aparece porque «fue una cabrona traidora y el público no gusta de traidoras. Ninguna cantante nuestra habría aceptado este papel» (CARPENTIER A. 2010: 90).

Lo que es cierto, en este vaivén de suposiciones, es que la magia y el misterio de aquel encuentro ciertamente no terminan aquí, y no terminan las reelaboraciones del tema: para cerrar, quiero volver al origen, al México del encuentro, que ya había dedicado a Montezuma numerosas obras teatrales (Sergio Magaña, *Moctezuma II*, 1953, Carlos Fuentes, *Todos los gatos son pardos / Ceremonia del alba*, 1963, Homero Aridjis, *Moctezuma*, 1983) pero ninguna ópera hasta bien entrado el nuevo milenio.

En 2009 el compositor mexicano Samuel Máynez –autor también de una tesis doctoral sobre el tema– presentó la ópera indígena-posmoderna *Moteczobuzoma II* –nótese el nombre no castellanizado–, proponiendo una revisitación de Vivaldi-Giusti que incluye también una revolución etnomusicológica, pues yuxtapone instrumentos prehispánicos como parte de la cosmovisión sonora de los pueblos originarios a la música occidental del *Moteczuma* vivaldiano, así como elimina las lenguas europeas que siempre han caracterizado la ópera, para dar paso a las lenguas náhuatl, maya, yucateca y, naturalmente, castellano-mexicana. Después de elaborar un documentado, aunque polémico, histórico de la tormentosa vida del libreto y de la música del *Moteczuma* vivaldiano, dedica los últimos capítulos de su tesis a su propia ópera, entrando inmediatamente en el tema que ha originado

es un personaje mudo que, en palabras de Rihm, “habla por medio del cuerpo [...] baila una suerte de lenguaje”» (RUSSONANNO S. 2013: 9).

mi estudio: cómo se evidencian en su ópera «Las visiones contrapuestas generadas por el choque de culturas, valiéndose de los segmentos concebidos por ese cura que demostró interés, incluso empatía, por aquella civilización remota de la que había carecido de elementos para su cabal entendimiento» (MÁYNEZ S.C. 2014: 295).

Máynez describe detalladamente todos los cambios y las modificaciones que inserta en el corpus Vivaldi-Giusti: nombres, roles, personajes, versos y música de otras obras vivaldianas y de otra proveniencia (*Manuscrito de Tlatelolco*, romances, entre otros.), cambia el final y otros eventos para concordar con la historia oficial.

Pero no es suficiente, a mi entender, justificar y motivar cada cambio, indicando las fuentes y sus propias creaciones autoriales, para presentar *Moteczubzoma II* como una re-visitación del *Moteczuma* de Vivaldi-Giusti. Esta de Máynez es otra obra, que utiliza aquellos textos –palabra y música– junto con palabras y música de otras obras para proponer su propia visión de la Historia. Para entender la operación, podemos leer al mismo Máynez, recordando que está hablando de su propia obra:

«Como nos es dado observar, la transmutación entre el inexistente ‘general de los mexicanos’ que se sacó de la manga el libretista de Venecia y el Señor de Texcoco que aquí se revive, la alquimia es bastante aceptable, más aún, cuando a sus propias palabras y a las de la tradición poética que le fue propia, se les da la posibilidad de cobrar vida casi medio milenio después de haberse plasmado. No está fuera de contexto señalar que también la tesitura vocal resultó alterada: al eunuco ‘mexica’ que cantó en Venecia se le restituyeron los testículos y ahora sí se expresa con la hombría que mejor se adaptaría a su rango» (MÁYNEZ S.C. 2014: 328).

Cómo concluir..., solo que con Vivaldi-Giusti como con Máynez –“casi medio milenio después”– estamos muy lejos de la comprensión de la cultura ajena (en el tiempo y en el espacio), y que es importante volver a obras como *Concierto Barroco* que nos permiten hacer un viaje de ida y vuelta que favorezca la evolución de la percepción de los referentes geoculturales: pienso en el vestido de Motezuma utilizado antes por el Amo y luego en la escena por el Motezuma de Vivaldi, en los conciertos barrocos de Vivaldi, Händel, Scarlatti, el negro Filomeno, Armstrong, en el «óleo muy embetunado, al gusto italiano [...] de un pintor europeo» que representa «el máximo acontecimiento de la historia del país», el encuentro entre Cortés y Montezuma «con puertas al fondo cuyas cortinas eran levantadas por cabezas de indios curiosos, ávidos de colarse en el gran teatro de los acontecimientos» (CARPENTIER A. 2010: 10-11).

Como acertadamente profiere Filomeno, «mucho se aprende viajando» (CARPENTIER A. 2010: 101) entre mundos, libros, músicas...

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA Leonardo, *Música y épica en la novela de Alejo Carpentier*, Letras Cubanas, La Habana 1981.

CAMPUZANO Luisa, *La Historia a contrapelo: el Descubrimiento y la Conquista según Alejo Carpentier*, “Casa de las Américas”, n. 256, 2009, pp. 62-76.

CANDÉ Roland de, *Vivaldi*, Le Seuil, París 1967.

CARPENTIER Alejo, *Concierto Barroco*, Arte y Literatura, La Habana 1975.

CARPENTIER Alejo, *Encuentro con Alejo Carpentier*, en Alejo CARPENTIER, *Entrevistas*, Letras cubanas, La Habana 1985a, pp. 375-394.

CARPENTIER Alejo, *Alejo Carpentier: el recurso a Descartes*, Entrevista de Miguel F. Roa, en Alejo CARPENTIER, *Entrevistas*, Letras cubanas, La Habana 1985b, pp. 208-217.

CLAVIJERO Francisco Javier, *Historia Antigua de México*, Editorial Delfín, Ciudad de México 1944.

ESPÍNDOLA MATA Laura Elizabeth, *Moteczuma, la ópera mexicana de Antonio Vivaldi y Girolamo Giusti*, “Revista de artes escénicas y performatividad”, vol. 11, n. 18, 2021, pp. 122-144.

FANTONI Giuliana, *Montezuma in alcuni libretti d'opera del secolo XVIII*, “Cultura Latinoamericana”, n. 1-2, 2000, pp. 175-198.

FEDERICO II, *Montezuma*, Capriccio Delta Music GmbH, Königsdorf 1992.

FORMICETTI Gianfranco, *Venezia e il prete col violino. Vita di Antonio Vivaldi*, Bompiani, Milano 2006.

GALZIO Cecilia, *Concierto barroco extravagancia vivaldiana de Alejo Carpentier*, “Revista Nacional de Cultura”, n. 2, 1987, pp. 100-109.

ROSSI Mattia, *Ezra Pound e la musica. Da Omero a Beethoven*, Eclettica, Massa 2018.

SARDELLI Federico Maria, *L'affare Vivaldi*, Sellerio, Palermo 2015.

SARDELLI Federico Maria, *I volti di Vivaldi*, Sellerio, Palermo 2021.

SITIOGRAFÍA

ACERO RUILÓPEZ Mariano: http://www.diverdi.com/portal/detalle.aspx?id=45865_. 04/2013.

ANÓNIMO s.f., peter harris escritor - Cerca (bing.com). 01/2022.

CATULLO, 2008: <http://operaclick.com/forum/viewtopic.php?t=11182&p=370426>. 01/2022.

GIUSTI Gerolamo Alvise, *Moteczuma*, Marino Rossetti Stampatore, Venezia 1733: <http://www.librettidopera.it/zpdf/moteczuma.pdf>. 01/2022.

JACQUES Ramón, *Moctezuma di Graun - Città del Messico*, Una Voce Poco Fa: octubre 2010: unavocepocofa915.blogspot.com. 01/2022.

MÁYNEZ Samuel Cristóbal, *Reelaboración y relectura del drama per musica Motecuhzoma II de Antonio Vivaldi, Una visión desde Mesoamérica que confronta al eurocentrismo*, Tesis de doctorado en Estudios Mesoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México, 2014: [132.248.9.195/ptd2014/febrero/0708313/0708313.pdf](https://repositorio.unam.mx/bitstream/handle/13021/13021/0/0708313/0708313.pdf). 01/2022.

OTTOBONI Pietro, *Colombo overo l'India scoperta*, Il Colombo ouero L'India scoperta dramma per musica dedicato all'illustriss. ed eccellentissima sig. principessa D. Maria Ottoboni Craeteo Pradelini. Da rappresentarsi nel teatro di Tor di Nona l'anno 1691, Free Download, Borrow and Streaming: Internet Archive. 01/2022.

RIGOLLI Alessandro, *Il prezioso Vivaldi messicano*, 2008: gionaledellamusicait 01/2022.

ROVERSI Riccardo, “*Motezuma*” di Vivaldi apre la lirica al Comunale di Ferrara, 2011: http://www.teatro.org/rubriche/news/motezuma_di_vivaldi_apre_la_lirica_al_comunale_di_ferrara_11739. 04/ 2013.

RUSSONANNO Stefano, *La Conquista de México o el Canto de la Crueldad*, 2013, pp. 7-10: [conquista_de_mexico.pdf](http://sre.gob.mx/conquista_de_mexico.pdf) (sre.gob.mx, p. 9). 01/2022.

SOLÍS Y RIVADENEYRA Antonio, *Historia de la Conquista y progresos de América Septentrional conocida por el nombre de Nueva España*, Madrid 1684, Libro II cap. I: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/historia-de-la-conquista-de-mexico--0/html/>. 01/2022.

TORSELLI Stefano, *Antonio Vivaldi*, “Baroque”, 20 de julio de 2007: <http://www.baroque.it/arte-barocca/arte-barocca-musica.php?link=13>. 01/2022.

ZYCHOWICZ James L., 2011: http://www.musicweb-international.com/classrev/2011/Oct11/Vivaldi_Motezuma_33586.htm. 04/2013.

LA CAÍDA DEL ÁGUILA

Romolo Santoni

Centro Studi Americanistici “Circolo Amerindiano”

PREMISA

Moctecubzoma, *Motecubzomatzin*, pasando a la historia como el “Señor triste”, pero más probablemente “el señor con mucha ira” (*mo*: posesivo / *teclub*: señor / *zoma*: enojado / *tzin*: afijo que indica nobleza), llamado Xocoyotzin (más o menos “el joven”, que corresponde sustancialmente al latín *iunior*, comparativo de *iuvenes*) de los muchos *huel tlatoni* que lo habían precedido, probablemente era el menos adecuado para encontrarse con los “hombres barbudos” que venían del mar en “grandes casas flotantes”.

¿Por qué estaba tan enojado el nuevo *Tlatoni*? Las crónicas cuentan de una elección a *Huel Tlatoni* que *Moctecubzoma* no quiso y eso habría provocado su nombre. Una tradición que luego fue recogida por muchos relatos posteriores. Personalmente, lo encuentro al menos improbable, ya que su nombre debe haber sido asignado mucho antes de su elección. Y luego, no poca cosa, era el mismo nombre de *Moctecubzoma* I, todavía hoy considerado unánimemente como el más grande *Huel Tlatoni* de todos los tiempos.

Sobre el segundo *Moctecubzoma*, sin embargo, las opiniones son múltiples y no coinciden en absoluto.

Las crónicas indígenas lo retratan como una persona muy seria, de expresión sombría, siempre enojada. Hijo de ese mundo mexica que anteponía la guerra a todo, no podía estar lejos de lo bélico. Pero *Motecubzoma*, en realidad, estaba mucho más apegado a las vivencias y enseñanzas del *Calmeacac*, que habían guiado su formación juvenil, tanto que se convirtió en un erudito y un profundo conocedor del pensamiento cosmovisual azteca.

La persona justa, por lo tanto, para enmarcar los acontecimientos en el sentido de la historia según la cosmología azteca, pero –por esta misma razón– mentalmente poco o nada inclinada a doblar las indicaciones de las estrellas a las crudas exigencias de la política, de lo cotidiano, de la guerra.

Ni siquiera cuando el precio era de entregarse a sí mismo y a su gente a los invasores barbudos.

Así, a pesar de ser elegido para ese cargo que detestaba, que lo colocó al frente del ejército guerrero azteca, terminó en el peor lugar para él y para su pueblo en esa trágica primavera de 1519: porque frente a los eventos extraordinarios y signos celestiales adversos, debía reaccionar con una energía enteramente terrenal. Pero, el fin de su mundo ya estaba escrito en su *amoxtli*.

Así, al igual que Cuauhtémoc, que en su nombre se reflejaba su triste destino sellado cuando cayó el último Águila en Tlaxtecolco, también el “Señor serio”, en la tristeza que, entre los contemporáneos y más aún en la memoria de la posteridad, se desprende de su nombre, parecía reflejar la melancolía de un mundo llegando a su crepúsculo.

Sin embargo, *Moteczomatzin*, un profundo conocedor del Universo según los Mexicas, quizás mejor que cualquier otro de su pueblo, bien podría haber representado el pensamiento azteca frente al invasor alienígena.

“Alienígena” era de hecho el español para el azteca. Así como lo era el azteca para el español, porque a ambos les era imposible “pensar” en quién estaba frente a él: es decir, poder ubicar-

lo dentro de sus propias categorías mentales, culturalmente condicionadas.

Italo Calvino, extraordinario intelectual italiano, en una transmisión radial de una serie llamada “entrevistas imposibles”, transmitida por la RAI el 6 de septiembre de 1974, entrevista a *Moctecubzoma* (interpretado por el actor italiano Carmelo Bene) y hace que el *Huel Tlatoani* diga que el verdadero desafío que ambos enfrentaron era, de hecho, de “pensar” en el otro.

Siempre me llamó la atención el recuerdo de esta “entrevista” y esas palabras puestas en boca del *Huel Tlatoani*, pero solo mucho tiempo después entendí el motivo: “pensar en el otro”, lograr darle un sentido, es decir, poder colocarlo orgánicamente dentro de la visión que uno tiene del mundo.

Al final, ninguno de los dos lo logrará. Y la humanidad perderá quizás la mayor oportunidad de su historia. En las costas de San Salvador, 27 años antes, habían entrado en contacto dos segmentos de humanidad, separadas entre sí desde el momento en que los antepasados de la especie que algún día dominaría la Tierra aún no sabían que de la semilla nace la planta: ese conocimiento, si hubiera sido un diálogo en el respeto mutuo, podría haber cambiado todo su destino y el de su planeta.

Ese encuentro, en comparación de muchas experiencias diferentes y en la perpetuación a lo largo de decenas de milenios de unas pocas, aunque fundamentales, igualdades genéticas, pero también culturales, podría haber modificado el futuro, ampliando el conocimiento sobre lo real de ambos. En cambio, sí, el futuro cambió, sin duda, pero en un sentido trágico para los nativos de ese “nuevo mundo” por el encuentro con los europeos.

La clave que puede ayudar a entender la lógica que determinaron los eventos posteriores, podría ser la imposibilidad de ubicar al otro dentro de las propias categorías culturales por parte de quienes en esa coyuntura fueran los máximos exponentes

de sus respectivos pueblos, la punta extrema del encuentro entre dos mundos.

La rendición y desintegración del mundo azteca fue el primer caso, en suelo americano, de la súbita disolución de sociedades altamente urbanizadas y tradiciones milenarias ante la penetración europea. Era el primero y no sería el último.

En efecto, esa trágica primavera de 1519 estaba a punto de inaugurar un fenómeno incomprensible para la mentalidad europea y que se repetirá, *mutatis mutandis*, en las otras dos grandes realidades urbana y en seguida en todo el continente: la caída, a menudo inmediata, siempre sorprendente para los invasores, de realidades políticas autónomas, en papel capaces de resistir muy bien e incluso derrotar a los atacantes.

Se han citado muchas causas de este dramático mecanismo: desigualdad tecnológica, insuficientes defensas inmunitarias locales frente a epidemias importadas por europeos, creencias en la naturaleza divina de los invasores, luchas internas, entre otras. En mi opinión, hay un componente de cada uno de estos factores en el cataclismo que azotó al mundo americano. Pero ninguno de estos por sí solo es capaz de explicar el fenómeno y ni siquiera combinándolos es posible llegar a una definición completa.

Quizás todavía tengamos que regresar *a priori*, ir hasta ese punto donde la tecnología, la biología, el mundo simbólico, entre otros, de la humanidad americana, de factores que se convierten en productos de un único factor.

ALGUNOS COMENTARIOS SOBRE LOS ACONTECIMIENTOS OCURRIDOS ENTRE 22 DE ABRIL DE 1519 Y 13 DE AGOSTO DE 1521

Mucho se ha escrito sobre los eventos que llevaron a la caída de Tenochtitlan y el fin del dominio azteca, y se puede decir que los hechos concretos de ese evento son ampliamente conocidos

por todos los que tienen un mínimo de familiaridad con la historia de México.

Además, hay informes tanto de los ganadores como de los perdedores, lo que no es tan frecuente. No solo eso: aún más raro, los de los perdedores han sido cuidadosamente estudiados y valorados. De hecho, se puede decir sin temor que desde el principio la misma historiografía del primero ha mirado con mayor simpatía el destino lamentable del segundo que el triunfo del primero.

Sin embargo, a primera vista, la reconstrucción parece estar viciada por la falta de identificación de las causas fundamentales que llevaron a la derrota del ejército más poderoso de Mesoamérica por unos pocos cientos de soldados de fortuna que vinieron del otro lado del océano.

Los hechos parecen subvertir la lógica a la que estamos acostumbrados. Un grupo de poco más de 500 hombres (600, incluidos marineros), aterriza en el interior del dominio azteca, un pueblo literalmente dedicado a la guerra. Pero no se detiene. Ni siquiera por el propio *Huel Tlatoani*. Destruyen aldeas, incluso la poblada ciudad de Cholula (se dice que los habitantes superaban los 100.000), donde llevan a cabo una masacre aterradora, matando a miles de hombres, mujeres, ancianos y niños.

Varios historiadores y cronistas se han esforzado por explicar la vacilación del Huel Tlatoani, argumentando que la masacre de Cholula había impresionado mucho al gobernante azteca, ya muy abatido por muchos y siniestros presagios, dándole el golpe final que lo llevó a una postración total. Incluso una excelente antropóloga como Laurette Sejourné termina deslizándose en el estereotipo del dicho azteca cruel y sanguinario: que el azteca debía haber admirado la facilidad de perpetrar la masacre por parte del español (SEJOURNÉ L. 1959: 8).

Cierto, la historia a corto plazo la hacen los individuos, pero son las masas y los grandes movimientos los que construyen las épocas.

Napoleón no siempre hubiera podido vencer a una antigua tradición como la de la monarquía de los países de las muchas coaliciones que se lanzaron contra él en oleadas. Era tan cierto que, a pesar de las repetidas derrotas, los británicos, los rusos, los austriacos y, gradualmente, la mayoría de las naciones europeas, se recuperaban a cada vez y reconstituían una nueva coalición. Napoleón se dio cuenta de eso y sabía que, para él, un neófito de la realeza, una derrota hubiera sido suficiente para terminar en el polvo. Al final hubiera que ser derrotado y así fue, perdiendo –por una de esas ironías que constelan el camino de la humanidad– precisamente en la única batalla en la que no había hecho nada malo. Pero el Congreso de Viena, que marcaría la restauración del Antiguo Régimen, en realidad solo extendió la vida del agonizante sistema político por tres décadas, golpeado hasta la muerte el 14 de julio de 1789.

Abandonado Napoleón y sus guerras y rechazado el *Ancien Régime*, la historia hecha por los pueblos había tomado un nuevo camino y el 1848 abrió la puerta a la nueva era.

El primer elemento que se utiliza para explicar la derrota del ejército azteca es la brecha en cuanto a tecnología militar: las armas de fuego, la pólvora y el acero eran muy superiores a las armas de madera, cuerda y obsidiana de los mexicas.

Otra razón radica en que los españoles supieron adivinar rápidamente cuál era el punto débil del dominio mexica y, acostumbrados al clima de conspiraciones, traiciones y tramas oscuras de los entornos europeos de los siglos XV y XVI, la ingenuidad indígena habría sido fácil presa estrechando alianzas correctas con los enemigos de los mexicas y luego actuando con despiadada astucia.

Pero los pueblos mesoamericanos no eran ingenuos, y no ayuda mucho para llenar el vacío explicativo recordando la abismal diferencia de tecnología militar entre el *atlatl* y el arcabuz o entre el *macabuitl* y las espadas y armaduras de acero. Por supuesto,

cuando pensamos en Tenochtitlan asediada por los españoles, a veces tendemos a pasar por alto la presencia nada irrelevante de decenas de miles de totonacas, tlaxcaltecas, huexotzincas, entre otros, que se apresuraron a ayudar a los españoles, con la ilusión de que, una vez derrotados los mexicas, habrían estado libre de los tributos adeudados al primero.

Como sabemos, les esperaba otra tiranía más feroz en los siguientes 3 siglos.

Será una tiranía destructiva y devastadora al son de la violencia, de los gérmenes y las persecuciones de todo tipo, que aniquilará y destruirá, en gran medida, a los pueblos que habían habitado Mesoamérica durante más de 20.000 años, no solo quitándoles la vida, sino obligando a los supervivientes a abandonar las tradiciones fruto de esos milenios de vivencias y reflexiones sobre ese mundo hasta entonces desconocido para el *Homo Sapiens*.

Así se perdieron lenguas y cosmos, historias de hombres y dioses, glorias de un pasado ahogado en el escarnio, el insulto, la condena mortal de los nuevos maestros.

Y gérmenes. Dentro de la devastación que marca la invasión de América por el europeo como la mayor tragedia de la humanidad, donde el género *Homo* hizo naufragar sus presunciones de ser dueño de la inteligencia en la Tierra, sin embargo, no debemos olvidar el problema de las enfermedades importadas.

Seguramente la cuestión biológica tuvo un peso decisivo. La población de Tenochtitlan bajo asedio fue diezmada por una epidemia de viruela. La medicina indígena no tenía experiencia y menos aún tenía remedios para este flagelo. No hay duda de que esta muerte que llegaba invisible y terrible, cubriendo el cuerpo de pústulas, con hemorragias, con mutilación de los miembros, ceguera en los sobrevivientes, debe haber impresionado mucho a los nativos, que debieron haberlo visto como una señal de una fatalidad inminente. Pero no debilitó a los defensores de la ciu-

dad mexica, quienes continuaron luchando hasta casi el último guerrero.

Todo esto, sin embargo, narra los hechos, pero no explica sus causas fundamentales. Que quizás, en cambio, estén precisamente en atributos profundos y peculiares del mundo precolombino, en ese sustrato cultural común a toda Mesoamérica y, aunque más diluido, también a todo el continente de ese tiempo: es aquí donde podemos encontrar el por qué y cómo de lo que sucedería de 1519 a 1521.

Sin olvidar, por otro lado, el contexto en el que se desarrolló la hazaña de las carabelas y la posterior invasión del continente americano por los europeos. Porque no debemos de olvidar que los protagonistas siempre fueron dos: los nativos y los invasores.

Un poco de luz sobre las causas de fondo se esboza en un hecho siempre relatado por los cronistas: la conclusión de la “noche triste”, cuando los españoles se salvaron por la llegada de la noche. Cortés, ya que se había ido a enfrentar una expedición punitiva lanzada en su contra por el gobernador de Cuba, Velázquez, había dejado a cargo de sus soldados, Pedro de Alvarado un hombre de mente estrecha e ignorante. Este hombre, enfrentando un rito azteca en el Templo Mayor, pensó que se tratase de una rebelión y ordenó una masacre. En ese momento los mexicas, hasta entonces inertes, estallaron en una violenta revuelta. Cortés, al regresar victorioso del enfrentamiento con los soldados del gobernador, trató de calmar las aguas y envió a *Moctecuhzoma* para asentar los ánimos. El pueblo, enfurecido por el sacrilegio y la inactividad del *Huel Tlatoani*, lo mató golpeándolo con piedras.

Perseguidos por los mexicas, los españoles y aliados huyeron de la ciudad de los mexicas. Los nativos podrían haberlos perseguido y acabado con ellos. Pero ahora era tarde y había caído la noche. Los perseguidores se detuvieron, porque de noche, según las reglas de la guerra según los indígenas, no se combate.

El fatal momento se desvanece.

Para los españoles era una cosa incomprensible. Pero la explicación es sencilla. En la mentalidad indígena, la guerra es un juego ritual, es *Xochiyaoyotl*, la “Guerra de las Flores”, la guerra es el ritual y las flores por recoger son los guerreros. Como cualquier juego, ritual o no, la guerra tiene reglas precisas. Aquí el primer choque decisivo: los europeos no tienen reglas en la guerra; la guerra se libra sin reglas, con el único objetivo de sobrevivir. Guerra total, contra un ritual y soldados contra guerreros: los primeros dispuestos a hacer cualquier cosa para ganar, los segundos solo se preocupan por mostrar su arrojo y valentía.

En las reglas indígenas, el enemigo debe ser capturado vivo para tener un prisionero al que sacrificar y por eso intenta agarrarlo por el mechón que todo guerrero muestra con orgullo y desafío. Si el oponente agarra el mechón, el guerrero agarrado debe rendirse.

Es un juego ritual como lo es el *Tlachtli*, donde se ingresa a un juego que tarde o temprano será mortal. Esta visión de la guerra como lugar donde se muestra el valor de uno y su derecho a ganar otro nivel social (clásico rito de pasaje); es un *leitmotiv* que se repite de forma idéntica en todo el continente. En las grandes llanuras que marcan la parte central de lo que hoy conocemos como Estados Unidos, los guerreros se acercaban y tocaban al enemigo de la chaqueta azul con un bastón inofensivo y luego se iban dándole la espalda, para demostrar su valentía y desprecio por el enemigo. Así luchaban los tupinambas de la costa este del futuro Brasil. Así, más o menos en todo el continente.

No es la supervivencia de la propia comunidad, sino otros son los objetivos de la guerra y sobre todo la expresión del valor individual.

Al indígena, los europeos se opusieron a un invento que ya tenía dos mil años en ese momento: el *miles*, el invento mortal de la época romana. El *miles* no tiene por qué demostrar tanto su va-

lor como su eficacia en la perspectiva de la victoria, único objetivo de la batalla y la guerra. Al contrario: nunca debes excederte, sino procurar siempre asegurar la máxima eficiencia de cara al objetivo. Exagerar puede poner en peligro el *miles* y esto va en detrimento de la meta. Por el contrario, si es necesario para el objetivo, se pueden sacrificar el *miles*. El *miles* es un número, el engranaje esencial y al mismo tiempo anónimo de la máquina bélica.

Seguramente esta es una de las diferencias sustanciales que explican la desproporción entre las dos entidades. Pero esto también es una consecuencia, no un factor primordial del camino histórico.

Si la diferencia en la tecnología bélica no explica, ni siquiera el perfil de cosmovisión de las culturas puede explicarlo por completo.

Es cierto, los mayas de Tayasal, como buenos mesoamericanos y, más aún, como perfectos mayas, siempre atentos a leer, es más, a calcular, en la fenomenología de la realidad, las lógicas del cambio, es decir, el sentido en la forma y dirección de los acontecimientos, se volcaron hacia las voces y los cálculos de los antepasados escritos en los textos antiguos.

Los españoles bajo el mando de Francisco Montejo intentaron la conquista de Yucatán entre 1527 y 1546 y finalmente lo lograron, pero los levantamientos mayas perduraron hasta los tiempos modernos.

Pero, los mayas Itzá permanecieron libres e independientes en Tayasal. Cerca del lago Petén Itzá. Finalmente, los españoles también se dirigieron hacia allí.

Intentaron convencer a los Mayas varias veces, pero inútilmente. Hasta que en 1695 enviaron a tres frailes para invitarlos a entregarse al mismísimo rey católico y abrazar la fe en el único Dios verdadero. El rey maya se rehusó. Pero durante la noche, unos emisarios del líder maya invitaron a los frailes mismos a

irse, advirtiendo que aún no había llegado el momento de rendirse a los españoles, pero que pronto llegaría y ellos les avisarían.

Otros intentos fueron rechazados con violencia por los mayas.

Hasta que, tiempo después, emisarios de Tayasal llegaron a Mérida (siempre en secreto) y advirtieron que había llegado el momento. Eso lo habían leído en los astros y en sus antiguos libros de *amatl*. Los españoles llegaron a las orillas del lago Petén Itzá, donde una vez surgió y floreció Tikal y donde ahora se encontraba Tayasal, la última ciudad libre de los Mayas. Construyeron un barco de guerra y se presentaron bajo los muros de la ciudad maya. Cientos de guerreros completamente armados aparecieron en los baluartes, pero se limitaron a gritar, mostrar sus armas y arrojar algunas flechas, dardos y piedras, sin luchar realmente (MORLEY S. 1998).

Era una danza de guerra y muerte. Pero una danza.

Entonces los españoles entraron en la ciudad.

Era el 13 de marzo de 1697 de la era del Señor de los Cristianos.

La derrota de los Incas, por otro lado, no estaba escrita en ningún libro antiguo. Pero estaba escrita –al menos según la tradición– en la ética del pueblo andino, que ante la invitación del español se presentó desarmado y con gran pompa, porque –según la tradición– el Inka no podía imaginarse que un líder invitara a otro jefe para traicionarlo. ¿Una historia ingeniosamente inventada por los nativos para dar sentido y gloria a su derrota? Quizás. Pero si miramos los sucesos posteriores, estos parecen perfectamente coherentes con la tradición de la esposa de Atahualpa que advierte a su esposo que no acuda a la cita con extranjeros y la citada respuesta Inka. 6000 dignitarios andinos se presentan desarmados en la plaza de Cajamarca y a partir de una señal de Pizarro, comienza la masacre. No solo los nativos no reaccionan (no habrá heridos entre los españoles, excepto el propio Pizarro que, tratando de defender al Inka –un rehén muy

preciado— es herido por uno de los suyos), sino que luego, el propio Inka, castigará a quienes, entre los suyos, habían dado una señal de miedo ante la violencia de los extranjeros.

En realidad, el gobernante indígena no era ingenuo. Detrás de las alturas de Cajamarca, el lugar de encuentro estaba estacionado el ejército Inka, que —según cronistas y eruditos— ascendía entre 80 y 150.000 soldados. Evidentemente, en caso de enfrentamiento, los españoles habrían sido literalmente cancelados. Pero Atahualpa había dado órdenes de no moverse. Y no se movieron.

Atahualpa fue capturado y en menos de tres horas, recuerda Alfred Mettraux, el imperio organizado más poderoso de América colapsó (METTRAUX A. 1998: 3).

Era el 16 de noviembre de 1532 de la era del Señor de los Cristianos.

Sí, los españoles podrían haber sido derrotados por el ejército Inka. Pero “esos” españoles no eran más que un puñado de aventureros de algo mucho más grande que estaba en el extranjero y el destino del *Tawantinsuyu*, que había pensado en su propio dominio como identificación del mundo entero, estaba dramáticamente marcado.

A diferencia de los Mayas, quienes a la llegada de los españoles estaban divididos en pequeños dominios que a menudo no iban más allá de su propia ciudad y en permanente guerra endémica, el imperio de los Inka, al que ellos mismos llamaron significativamente *Tawantinsuyu*, o “Los cuatro cuartos”, entonces prácticamente “el Mundo” (es decir: lo que está afuera no es el Mundo), estaba muy organizado y estructurado en un verticalismo perfecto. Un mecanismo tan perfecto que partía de la base de los campesinos, divididos en grupos de familias, y a través de agrupaciones de responsables, diez por diez, se llegaba hasta el Inka.

Un engranaje tan perfecto que bastaba con quitarle la cabeza, para que toda la estructura piramidal se derrumbara como un castillo de cartas (METRAUX A. 1998: 71-96).

Un engranaje perfecto para la era precolombina. Muy frágil para la nueva era abierta por las carabelas.

A diferencia de los mesoamericanos, no hubo razones religiosas o, en general, de cosmovisión que bloquearan a los quechuas y su monarca. La leyenda del “regreso de los Viracocha” es muy dudosa (parece más un ajuste posterior a la conquista) y ciertamente no tuvo que afectar demasiado a los indígenas.

Seguramente frente a los hombres vestidos con extrañas armaduras, montados a lomos de animales desconocidos, con armas que mataban instantáneamente desde una gran distancia, los guerreros quechuas estaban desconcertados y hasta asustados.

Pero, tal vez, cuando los romanos vieron a los elefantes de Pirro, se asustaron más. Pero tras la derrota inicial, los romanos supieron reaccionar. La segunda victoria de Pirro, en Ascoli en 279 antes de Cristo, pareció una auténtica derrota, tanto que se volvió proverbial, y poco después los romanos derrotaron definitivamente al ejército griego.

¿Por qué no sucedió lo mismo en Cuzco, Tayasal o Tenochtitlan? Técnicas y tecnologías de la guerra, creencias religiosas, morales y éticas. Todo participa en la explicación. Pero todavía falta algo: la primera causa. No. El solo hecho no explica nada si no se va a la raíz profunda de lo que lo causó.

La causa radica en que 300 años antes de Waterloo, a orillas del lago de Texcoco, se encontraron y chocaron dos formas de ver el mundo y no simplemente dos ejércitos o dos complejos biológicos.

ESPACIO Y TIEMPO: LAS RAÍCES DE UNA DERROTA INEVITABLE

Sabemos que toda especie necesita conocer el mundo. Conocerlo no significa “saber cómo es”, pero significa hacerse una imagen interpretativa de cómo aparece el mundo, de las lógicas y los cambios, para poder preverlos. Este cuadro se sedimenta en la memoria y, como tal, se convierte no en historia, sino en historiografía: es decir, una memoria filtrada histórica y culturalmente, pero también genéticamente, de los hechos vividos a nivel individual y colectivo. La memoria así elaborada se transmite horizontal y verticalmente y se convierte, así, en patrimonio común, primero del grupo y luego de toda la especie. Cada especie lo hace, a su manera y con las herramientas genéticas y / o culturales que posee¹.

Así contruidos, elaborados e internalizados y luego cristalizados y cosificados, estos mecanismos no solo inciden a nivel teórico, sino que se constituyen como referentes fundamentales de las estrategias que los seres vivos elaboran con miras a la supervivencia².

Probablemente hay una única raíz experiencial (y por lo tanto cultural) que une a todo el género *Homo*, pero el complejo de caracteres acumulados por americanos y europeos a lo largo de decenas de milenios de expansión y evolución ha llevado a que en 1492 dos entidades humanas distintas coexistieran. Aunque todavía cercanas por sus características genéticas básicas, de hecho, desde el punto de vista cultural (es decir, la visión del mun-

1 También Nuestra especie, no tiene los instrumentos para conocer como es el mundo, y nunca lo sabrá.

2 No todas las especies tienen un sistema nervioso central, pero todas las especies construyen memoria utilizando todas las partes de su cuerpo, porque todas las partes experimentan y, por lo tanto, conocen y contribuyen a la memoria única del individuo.

do / cosmovisión) estaban tan alejadas que volvía casi imposible de comunicar entre sí las visiones recíprocas.

La distribución humana en el planeta, obviamente, no debe pensarse en el contexto del conocimiento y de los contactos entre contemporáneos. Cuando uno piensa en esta distribución, tienes que imaginarla, no en la superficie de un globo (ya que los europeos parecerían ser los más cercanos a América), sino como en una superficie plana.

El género *Homo*, como sabemos, nació en África centro-oriental, alrededor de 4 millones de años, y la especie *Sapiens* (3) hace unos 300.000 años³.

Hace unos 120.000 años, nuestra especie salió de África y desde allí llegó a Europa y Asia, llegando finalmente al Estrecho de Bering en una fecha no especificada entre hace 40 a 20.000 años. En unos pocos milenios pobló toda América hasta Tierra del Fuego.

La existencia es una acumulación constante de experiencia y la experiencia es conocimiento (en la y de la fenomenología). Cada átomo de experiencia/conocimiento se implanta orgánicamente siempre en el bagaje cognitivo, que –reinterpretado– forma la visión del mundo de cada individuo, y después, se media socialmente y se comparte dentro de la comunidad a la cual pertenece.

De esta forma, dado que las distintas cosmovisiones se van dividiendo progresivamente en términos espacio-temporales, cuanto más distantes en el tiempo y en el espacio estén las realidades individuales, mayor será la diferencia entre las correspondientes visiones del mundo.

3 Nombre bastante presuntuoso, que, a la luz de los hechos de los últimos siglos, entre guerras, etnocidios, masacres, torturas, desigualdades económicas monstruosas y destrucción del hábitat, parece decididamente inadecuado para definirnos.

Si miramos ahora esta difusión tal como se produjera en un plano, el área mediterránea por un lado y América por el otro, serían los puntos extremos de la difusión del Homo Sapiens. Es decir, en 1492 Europa y América eran los puntos más alejados entre sí de la difusión y presumiblemente los más lejanos como visión del mundo.

Entonces, cuando los dos mundos se encontraron, las raíces comunes estaban demasiado separadas y eran ajenos el uno al otro. Como si pertenecieran a dos planetas diferentes⁴.

Mientras la humanidad americana crecía en grandes espacios y con grandes recursos, en el pequeño rincón occidental de Eurasia, un embudo de tierras oprimidas por continuas olas epidémicas y hambrunas, cerrado entre un sinfín de estepas pobladas por pueblos nómadas en constantes y dramáticas migraciones hacia el Este, de un frío mar al norte, de un desierto africano al sur y al oeste por el gran océano Atlántico, la humanidad europea construyó fortalezas e imperios para detener las invasiones. Mientras tanto, sin embargo, también estaba construyendo naves para buscar nuevos espacios y recursos y al mismo tiempo se acentuaba la desconfianza atávica y el miedo a lo que venía de fuera de su pequeño mundo.

Una vez detenidas las invasiones, Europa logró salir del embudo y lo hizo con esa desconfianza atávica y ese miedo a los extranjeros, que “traía violencia, hambre, pestilencia”. Hacia cada *extraneus*, palabra latina de cuya raíz también proviene la palabra “extraño”, que es el individuo que por definición está fuera de los comportamientos considerados normales.

4 Lo que dejó espacio para fantasías de ciencia ficción sobre los orígenes extraterrestres de los pueblos y de las invenciones americanas. Pero, si les hubiéramos dado tiempo a los americanos para crear reconstrucciones de ciencia ficción, habrían pensado lo mismo de nosotros.

LOS MOTIVOS PROFUNDOS

Regresemos por un momento a la epopeya napoleónica. La menciono a menudo porque, en mi opinión, contiene episodios y fenómenos que muchas veces son declinaciones paradigmáticas de cómo funciona la historia humana.

Como siempre digo, la historia se puede contar partiendo por la pregunta: ¿por qué Napoleón se llevó a 650,000 hombres a Rusia con él? O partiendo de la pregunta: ¿por qué 650,000 hombres fueron a Rusia con Napoleón?

De cualquier modo, la vida de un individuo es corta, mientras que el pueblo y su cultura sobreviven por mucho y son estos los que finalmente deciden los grandes caminos de la historia. Así, si tomamos los grandes acontecimientos del lado de las masas humanas, los grandes fenómenos, los que se extienden a lo largo de los siglos, nos parecen más claros.

Las raíces de la derrota mexicana se remontan a las formas de población y asentamiento en el territorio americano y estas entran en una estrecha dialéctica con el contexto ambiental que encontraron.

El continente, que hace unas decenas de milenios los hombres empezaron a poblar atravesando el Estrecho de Bering (que entonces era un istmo, debido a la glaciación), entre las fases interglaciares e interestadiales, era el segundo territorio más extenso de todo el globo. Un área con muchos y diversos entornos: desde grandes desiertos hasta selvas impenetrables, desde praderas interminables hasta valles frondosos, desde lagos tan grandes como mares pequeños hasta ríos embravecidos, desde climas tan áridos que anulan la vida hasta vastos territorios cubiertos de nieve y hielo eternos. Un verdadero paraíso terrenal que ofreció a la humanidad abundancia de comida y agua y espacios infinitos. Solo había un problema, que entonces era una gran ventaja: el hielo en el norte y el sur y los grandes océanos en el este

y el oeste, después de la edad de hielo, aislaron al continente y a su humanidad del resto del mundo y del resto de la humanidad.

Pero América era un lugar ideal para los *sapiens*. Tanto es así que, cuando llegaron los europeos, la humanidad americana ya se encontraba dispersa por todo el continente, con concentraciones altísimas en varios puntos, como Mesoamérica y el Área Andina. La escuela de Berkeley estableció una cifra de 80 a 100 millones de habitantes y Henry Farmer Dobyns, Jr. (3 de julio de 1925 - 21 de junio de 2009) dirigió una investigación en 1983 sobre la historia de la demografía del continente a partir de la cual concluyó que la población americana en 1492 debe haber rondado de 90 a 122 millones de habitantes.

Los humanos que cruzaron el istmo de Bering dejaron atrás casi todos los virus y bacterias que asolaron a la humanidad en otros continentes. Pero también dejaron su inmunidad biológica (si alguna vez las tuvieron). Así, la llegada de los europeos fue una enorme bomba biológica devastadora que exterminó a las poblaciones americanas.

Ciertamente, desde un punto de vista físico, el factor biológico fue el impacto más grave. Mucho más que los exterminios llevados a cabo voluntariamente por los invasores.

En este contexto, enormes espacios, grandes cantidades de alimentos y sin epidemias, se formó una perspectiva interpretativa básica de lo Real, con las inevitables diferencias en las distintas situaciones ambientales, sobre las que nacieron y evolucionaron las culturas americanas.

La relación con la fenomenología de lo Real provoca en el individuo y en las comunidades procesos interpretativos que se organizan en cosmovisiones. Las cosmovisiones son el plano de referencia para las estrategias de supervivencia. Todas. Desde la elección y obtención de recursos, hasta los comportamientos en relación con los demás.

Los americanos, al igual que los europeos del otro lado, desarrollaron sus estrategias, tecnologías y todos los demás aspectos, comparándose con la fenomenología de su mundo.

Pero otro mundo cayó sobre él. Un mundo pequeño, asfixiado por la superpoblación, asolado por el hambre y las plagas, atormentado por oleadas de ferocidad. Intolerante ante el *extraneus*⁵.

En mutuo desconocimiento e incompreensión, al final ganaron quienes habían desarrollado estrategias para luchar contra un Real más duro, en el que no había lugar para las reglas en la guerra ni para la contemplación de la naturaleza. La tradición americana está salpicada de discursos indígenas que hablan de la relación de estos hombres con la naturaleza. Frente a una naturaleza tan generosa, pero también tan imponente, los humanos de América no se atrevieron a intentar imponerse, sino sólo a intentar entrar en una relación orgánicamente equilibrada con el Todo.

Y un magnífico ejemplo de ello es la narración de los 5 Soles: los Dioses, solos en el “Tiempo Atemporal”, intentan fabricar la Humanidad para dar una presencia fundamental en el juego de oposiciones dinámicas que garantizarán el equilibrio universal. Equilibrio universal, no la lucha entre el bien y el mal. Pero para que la humanidad viva, debe introducirse el quinto elemento, después de Tierra, Aire, Agua y Fuego que había dominado las eras anteriores. Este elemento es el Movimiento: forma del Tiempo y sustancia de la Vida. El uno y el otro no son infinitos en el Universo Mesoamericano, pero perdurarán mientras todos los elementos que lo componen, en el cambio global, permanezcan en equilibrio.

5 Esto no justifica la violencia bestial de los europeos hacia América y el resto del mundo, pero puede explicar sus orígenes.

Al otro lado del Atlántico, la naturaleza era generosa, pero pronto, ésta se volvió insuficiente y la humanidad europea empezó a pensar en someterla, ya que los espacios se iban haciendo cada vez más estrechos y al mismo tiempo las necesidades se iban haciendo cada vez más grandes para poder mantener las estructuras que surgían para la defensa, causando otras necesidades. Exportará esta forma de pensar al territorio americano.

Para los mesoamericanos, pero también para todos los americanos, esta idea era absurda y presagia una tragedia. Los amerindios no comprenden el sistema económico de los blancos, la propiedad privada, el individualismo, atesorar más allá de las propias necesidades es una blasfemia.

CONCLUSIONES

En conclusión, el fin del mundo precolombino estuvo sellado en el camino que habían tomado sus protagonistas en las decenas de milenios que precedieron a la invasión europea. Su cosmovisión estaba condenada a la derrota frente a esa cultura ferrozmente agresiva.

De esto, la caída del Águila Azteca, el 13 de agosto de 1521, no fue causa, sino consecuencia inevitable.

Los americanos carecían de las herramientas experimentales para lidiar con eventos sin precedentes. Las partes genéticas insuperables carecían de la inmunidad adecuada, las militares carecían de herramientas culturales para superar su visión del mundo. Al final podrán superar la brecha del uno y del otro, pero llevará mucho tiempo y frente a la persecución violenta y brutal de los conquistadores, no había tiempo.

Para adaptarse al nuevo mundo que se asomaba desde lo alto de las carabelas, los americanos tendrán que abandonar la mayor parte de las cosmovisiones de 1492. Será una operación terrible. Quizás lo más pesado de soportar. Ante el colapso de sus institu-

ciones, de la independencia política, de los dioses antiguos, cancelados, humillados, ridiculizados por la soberbia y la ignorancia europeas, el americano quedará aniquilado y tendrá que realizar un largo trabajo de reconstrucción, casi siempre dentro de mecanismos sincréticos para permitir la supervivencia de algunos residuos de las raíces de quienes habían poblado primero ese continente.

530 años después de aquel 12 de octubre, a pesar del fin de su mundo, la tozudez indígena americana ha logrado salir de los múltiples túneles de inmensa destrucción y hoy vuelve a la escena para reclamar sus raíces y su lugar en la historia con fuerza y orgullo.

El camino es todavía largo y hay que seguir marchando.

BIBLIOGRAFÍA

ANÓNIMO DEL SIGLO XVI, *Historia de los Mexicanos por sus pinturas*, “Anales del Museo Nacional de México”, n. 2, Tomo II, Primera Época (1877-1903), 1882.

CORTÉS Hernán, *Cartas y relaciones de al Emperador Carlos V*, colegidas e ilustradas por Pascual de Gayangos, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Imprenta Central de los Ferro-Carri-les A. Chaix y C^a, París 1866.

DAVIES Nigen, *Glli Aztechi*, Edditori Riuniti, Roma 1975.

DIAZ DEL CASTILLO Bernal, *Historia verdadera de la Conquis-ta de Nueva España*, Ediciones Mexicanas, Ciudad de México 1950.

DURÁN fray Diego, *Historia de las Indias de Nueva España e is-las de tierra firme*, en Rosa CAMELO & José Rubén ROMERO (edita-do por), Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2 vol., Ciu-dad de México 2002.

METRAUX Alfred, *Gli Inca*, Casa Editrice Bongaro, Torino 1998.

MORLEY Sylvanus, *La civiltà maya*, Casa Editrice Bongaro, To-rino 1998.

PRESCOTT William H., *La conquista del Messico*, Einaudi Tas-cabili, Torino 1992.

SEJOURNÉ Laurette, *Pensamento y religión en el México anti-guo*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México 1957.

SEJOURNÉ Laurette, *America precolombiana*, S.U.F. vol. 21, Feltrinelli, Milano 1971.

THOMPSON Eric J. S., *La civiltà Maya*, Einaudi Tascabili, To-rino 1994.

TODOROV Tzvetan, *La conquista dell'America: Il problema de-ll'altro*, Einaudi Tascabili, Torino 1992.

WACHTEL Nathan, *La visione dei vinti. Gli indios del Perù di fronte alla conquista spagnola*, Einaudi, Torino 1977.

DESENCUENTROS, SOLEDAD, AISLAMIENTO E
INCOMUNICACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA
ESCENOGRAFÍA DE *HER/ELLA* DE SPIKE JONZE

Carlo Mearilli

Centro Studi Americanistici “Circolo Amerindiano” di Salerno

INTRODUCCIÓN

¿Hasta qué punto la tecnología puede ayudarnos en la vida? ¿Cuál es el límite que permite la sustitución del ser humano con la inteligencia artificial? Sobre todo, ¿podrá, en nuestro porvenir, un *Operating System* experimentar (o dicho mejor: dar la idea de experimentar) las sensaciones y los sentimientos de un ser humano? ¿Dónde está el límite? Éstas son las preguntas que nos propone Spike Jonze, con su película *Her/Ella*, preguntas para las cuales él mismo no parece tener una respuesta definitiva, dejando que el público reflexione de manera libre sobre distintas ocasiones de meditación.

El director sitúa la película, en un futuro que no parece tan lejano ni imposible y eso es uno de sus aciertos porque, al verlo, los espectadores se dan cuenta que algo no imposible está a la vuelta de la esquina. *Her* tuvo su preestreno en el mes de octubre de 2013 en el *New York Film Festival* y se presentó en la edición 8 del Festival Internacional de Cine de Roma en el mes de noviembre del mismo año. La película está protagonizada por Joaquin Phoenix (mejor actor en los Óscar 2020, por *Joker*) junto a Amy

Adams, Rooney Mara y a la voz de Scarlett Johansson. Cabe resaltar que Joaquín Phoenix encarna a Theodore, el protagonista, de manera suave y con gracia. Sobre todo, resultó genial la solución de Jonze de esconder su labio leporino con bigote que, a nivel semiológico, en la carrera del actor significó el mal, la negatividad. Esconder el labio leporino con bigote, cambia totalmente la percepción que tenemos de él.

Her obtuvo en 2014 el premio Óscar a mejor guion original que escribió el mismo Spike Jonze; circunstancia que llama mucho la atención y que casi parece una paradoja, puesto que Jonze se formó en el mundo de la imagen y en concreto de la fotografía, de los anuncios y del videoclip. *Her*, pues, marcó su debut de guionista en solitario, demostrando sin dudas que Jonze no era solo el traductor en la pantalla del genio de Charlie Kaufman, uno de los mejores guionistas contemporáneos: *Confesiones de una mente peligrosa* y *Eterno resplandor de una mente sin recuerdos*, Óscar al mejor guion original en 2005. Jonze, por su parte, ha dirigido películas que se consideran joyas absolutas del cine como *¿Quieres ser John Malkovich?* y *El ladrón de orquídeas*.

El director concibió la idea después de leer un artículo en un sitio web que permitía la mensajería instantánea con un programa de inteligencia artificial. Cuenta Jonze: «Durante los primeros, tal vez, 20 segundos, tuvo este zumbido real. Yo decía ‘Hola, hola’ y decía ‘Oye, ¿cómo estás?’, y era como, wow, muy extraño. Pero después de 20 segundos, rápidamente te das cuenta de cómo funciona en realidad y no era tan impresionante. Pero fue, durante 20 segundos, realmente emocionante» (MICHAEL C. 2013).

Asimismo cabe destacar que la película tiene cierta cercanía con *Black Mirror* (2011), serie de televisión británica de ciencia ficción distópica, creada por Charlie Brooker, situada en el futuro pero inspirada en el presente, que aborda el tema de la introducción de las nuevas tecnologías y sus implicaciones socia-

les, en concreto, en el mundo de los medios (el título, de hecho, hace referencia al negro que caracteriza la pantalla de TV, monitor o de *smartphone*).



Figura 1. *Playtime* de Jacques Tati (1967).

Fuente: *Playtime de Jacques Tati: ratones en el Laberinto*, 2021:

<https://www.distritooficina.com/oficinas-de-cine/playtime-tati/>. 23/06/2021.

El protagonista de la historia, Theodore Twombly, es uno *scriba* del siglo XXI, puesto que trabaja escribiendo cartas para personas incapaces de expresar sus emociones, sus estados de ánimo.

mo, incluso hacia las personas más queridas. En este sentido, es muy interesante detenernos en la primera escena de la película. Jonze nos mete dentro de un espacio colorido, acogedor pero anónimo, que refleja la impersonalidad de lo que Theodore escribe. En este espacio el protagonista no está solo y la cámara nos muestra cómo lo comparte con muchas otras personas, quienes hacen el mismo trabajo. Esta solución causa en el espectador una sensación de molestia y rechazo, ya que nadie quisiera recibir cartas que nacen de esa manera.

Para esa escena el director de la escenografía, K.K. Barrett, se inspiró en un fragmento alarmante y genial al mismo tiempo de la película *Playtime* (1967) en que M. Hulot/Jacques Tati observa un laberinto de proto cubículos (ver Figura 1).

Theodore ha terminado una relación hace poco, es un hombre inseguro, introvertido y muy complejo. Su matrimonio implorionó por su incapacidad de enfrentarse a los cambios y las imperfecciones de su esposa. El problema más grande que tiene Theodore es la emoción que pasa a través del cuerpo y tanto es así que él quería que Catherine, su esposa, asumiera el Prozac para aliviar sus saltos de emoción.

Esta manera de ser del protagonista es evidente cuando, en el metro (otra solución anónima), a través de los audífonos, se conecta con su correo electrónico. Theodore rápidamente ordena una serie de cancelaciones. En esa escena es evidente que Theodore tiene una necesidad casi incontrolable de borrar, lo más veloz que se pueda, lo que le molesta. Entonces: remover, alejar, borrar.

En ese fluir de días vacíos y desalentadores, llenos de encuentros igualmente desoladores, Theodore tropieza con la publicidad de un nuevo sistema operativo, el OS 1, una inédita forma de inteligencia artificial que, para él, se presenta como una auténtica fulguración. Con un cambio muy rápido de escena, pues, que nos transmite el sentido de la ansiosa búsqueda del protagonista,

la cámara de Jonze nos muestra a Theodore mientras está instalando en su ordenador, el nuevo sistema operativo que empieza a dirigirle una serie de preguntas. Éste es uno de los momentos centrales de la película ya que, a través de las preguntas, el sistema decodifica su personalidad. Cabe remarcar que el diálogo se desenvuelve en un ambiente muy acogedor en que dominan colores relajantes y cálidos:

«COMPUTADORA: ¿Es Ud. social o antisocial?
 THEODORE: Hace un tiempo que no soy social. Más que nada porque...
 COMPUTADORA: Detecto por su voz que titubea. ¿Está de acuerdo?
 THEODORE: ¿Titubee?
 COMPUTADORA: Sí
 THEODORE: Perdón si parecí titubear. Solo trato de ser preciso.
 COMPUTADORA: ¿Le gustaría que el SO tuviera una voz femenina o masculina?
 THEODORE: Femenina, sí
 COMPUTADORA: ¿Cómo describiría su relación con su madre?
 THEODORE: Bien, creo. De hecho, lo que podría decir sobre mi madre [...]
 Si le cuento sobre mi vida, su reacción siempre es sobre ella. Nunca es sobre...
 COMPUTADORA: Gracias» (JONZE S. 2013: *Her*).

El sistema interrumpe bruscamente a Theodore, a quien le gustaría explicar mejor. Los datos recibidos son suficientes para definir su personalidad: poco sociable, excesivamente atento al detalle, en busca de una voz femenina y con una madre presente pero no siempre atenta. Es ahí que aparece Samantha, quien es creada por la computadora bajo las preferencias de Theodore

y que parece tener calidades humanas. Lo que acabamos de decir nos trae a la memoria por un lado el concepto de inteligencia artificial que sedujo tanto Stanley Kubrick (2001: *Una odisea del espacio*) como Steven Spielberg (*A.I. Inteligencia Artificial*) y, por otro, Ridley Scott (*Blade Runner*); allá también el punto central es la relación entre el ser humano y el no humano pero con la diferencia de que en las películas de los directores que acabamos de recordar, hay una presencia física (replicante) que en *Her* está ausente porque Samantha no tiene cuerpo.

Como dijo Arthur C. Clarke (el escritor de la novela 2001: *Una odisea del espacio*): «Cualquier tecnología lo suficientemente avanzada es indistinguible de la magia» (SOSIO S. 1996). Tal es el caso de lo sucedido con el sistema operativo OS1, que parecería ser una persona real, presente, con la que Theodore habla y es en ese momento que empieza la magia. Debido a la tecnología del futuro que se refleja en la historia, conocemos a un sistema operativo que demuestra ser autónomo y autoconsciente. El OS1 no tiene nombre, lo elige. No es Theodore que opta por el nombre Samantha, sino el sistema. Eso para remarcar que Samantha *no* pertenece, sino que *se* pertenece:

«THEODORE: ¿Cómo te llamo? ¿Tienes un nombre?

SAMANTHA: Sí, Samantha.

THEODORE: ¿De dónde sacaste ese nombre?

SAMANTHA: Yo misma me lo puse» (JONZE S. 2013: *Her*).

Apenas es el caso de resaltar que la traducción del título de la película *Her* tanto en español (*Ella*), como en italiano (*Lei*) no transmite ese concepto de posesión. Tanto el pronombre ‘ella’ como ‘lei’, en realidad, se parecen mucho más al pronombre inglés *she* y no a *her*, o sea suya (en italiano, *sua*). Se trata, cómo es evidente, de un vuelco socio-cultural profundo debido al preva-

lecer de la tecnología que, paulatinamente, se substituye a los seres humanos simplificando la vida y las relaciones sociales ayudándolas, por lo menos en la apariencia, de manera inofensiva pero, al mismo tiempo, de manera entrometida e irreversible, circunstancia que tiene proximidad con el trabajo de Theodore que es, cómo acabamos de decir, escribir cartas para personas que no consiguen encontrar las palabras para expresar sus sentimientos.

Ahora bien, ¿cómo traducir todo lo que hemos dicho en imágenes, objetos, espacios, atmósferas capaces de raptar el público en la pantalla? En ese sentido, hay que resaltar cómo K.K. Barrett (director de la escenografía), Hoyte Von Hoytema (fotografía) y Casey Storm (vestuario) abordaron el tema y consiguieron restituir *visivamente* el alma del guion de Spike Jonze, convirtiéndose, con sus soluciones visuales, en uno de los puntos de mayor fuerza de la película.

K.K. Barrett colaboró tanto con Jonze en *¿Quieres ser John Malkovich?*, *El ladrón de orquídeas* y *Donde viven los monstruos*, como con Sofia Coppola en *Lost in Translation* (*Perdidos en Tokio*), película que, en la manera de proponer la vista de Tokio, se refleja en las soluciones que Barrett diseñó para Los Ángeles de *Her*.

Básicamente la idea era asegurar a la tecnología un calor y una suavidad que generalmente le resulta desconocida. A ese propósito, resaltó Barrett: «Los decorados elegantes y el róseo resplandor perpetuo de la película estaban motivados por la base emocional del guion. La mayor dificultad fue no transmitir la sensación de un entorno frío. La idea era mostrar que todo es muy acogedor pero que, al mismo tiempo, es posible sentirse extraño por allá» (LANG B. 2013) (ver Figura 2).



Figura 2. *Lost in Translation* (*Perdidos en Tokio*), *Her*.

Fuente: *Lost in Translation* de Sofía Coppola, 2003:

https://images.squarespace-cdn.com/content/v1/56e834ebd51cd-466c99178e5/89da7f02-3f22-464b-aa0f-a07db6cbe639/LostinTranslation_01.jpg. 23/06/2021.

Fuente: *Her* de Spike Jonze, 2013:

https://www.imdb.com/title/tt1798709/mediaindex?page=4&ref_=ttmi_mi_sm. 23/06/2021.

Esa mirada se basa también en el universo creativo de la japonesa Rinko Kawauchi, cuya fotografía ilustra su esfera doméstica, su comunidad local y familiar, en una continua búsqueda de lo sublime en lo cotidiano. Lo que se conoce como *haikus* visuales o sea una forma minimalista de poesía que tiene su fondo central en pequeños detalles a los que ella se siente vinculada, aunque pasen para todos, desapercibidos. El testimonio visual de esa manera de percibir la realidad se refleja en un sutil velo blanquecino que cae sobre sus imágenes (ver Figura 3).

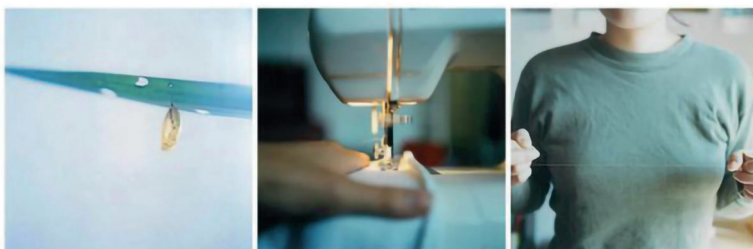


Figura 3. Rinko Kawauchi collage.

Fuente: *10 Things You Should Know About Rinko Kawauchi*:

<https://theculturetrip.com/asia/japan/articles/rinko-kawauchi-10-things-you-should-know-about-the-first-lady-of-japanese-photography/>. 23/06/2021.

Al mismo tiempo Jonze, para Los Ángeles, quería alcanzar la misma densidad de la Tokyo de *Lost in Translation* y por eso decidió reforzar su paisaje urbano a través de la *computer-gráfica* en 3D, combinándolo con el futurista distrito de Pudong en Shanghai. En consecuencia, de eso, en el montaje final de la película se percibe una continuidad visual que une el puente peatonal de Lujiazui en Shanghai con el *Disney Concert Hall* y el *Pacific Design Center* de Los Ángeles (ver Figura 4).

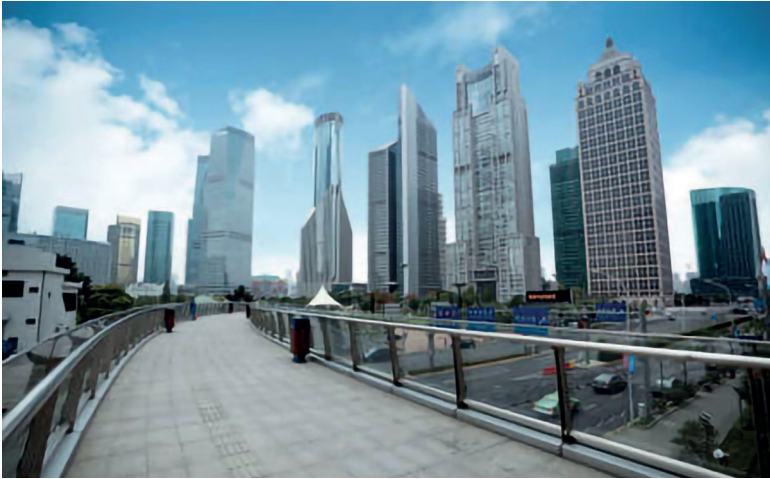


Figura 4. Puente Lujiazui de Shanghái.

Fuente: Puente peatonal que conduce al centro del distrito financiero de Lujiazui en Shanghái:

https://es.123rf.com/photo_11741524_puente-peatonal-que-conduce-al-centro-del-distrito-financiero-de-lujiazui-en-shanghai.html. 23/06/2021.

Aclara el director: «Más que imaginar y representar a Los Ángeles del futuro, nos interesaba crear un futuro para esta historia. La mayoría del área de Pudong se construyó durante los últimos 12 años. Hay rascacielos, calles amplias y rectas bordeadas de edificios, y todo está flamante. Era una mágica combinación de elementos que funcionaban» (BARRILÀ S. 2014). Añade Barrett: «Estamos en Los Ángeles, así que pensé: Quitemos los coches. ¿Cómo sería sin el tráfico?» (BARRILÀ S. 2014). Para llevar a cabo esta idea, se han elegido los peatonales elevados de Lujiazui, que han permitido representar a Los Ángeles del futuro sostenible, en la que los peatones caminan por encima del flujo de vehículos, en una calle sin coches (ver Figura 5).

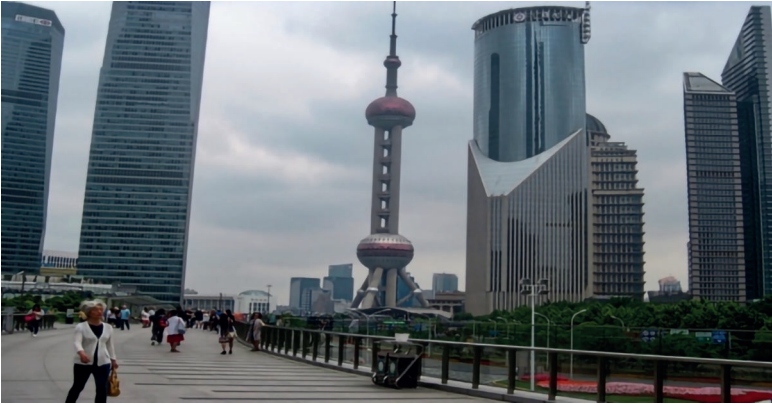


Figura 5. Distrito de Pudong, Shanghai.

Fuente: https://es.123rf.com/photo_27660333_shanghai-lujiazui-paso-elevado-y-edificios.html. 23/06/2021.



Figura 6. Casa de Amy.

Fuente: *Her* de Spike Jonze, 2013: https://www.imdb.com/title/tt1798709/mediaindex?page=4&ref_=ttmi_mi_sm. 23/06/2021.

Pero no todo se pasó por la computer-gráfica, ya que los departamentos tanto de Theodore como de Amy se encuentran en la *Watermarke Tower* de Los Ángeles. Apenas están corregidos por las necesidades de la filmación de las escenas hogareñas (ver Figura 6).

Cabe resaltar que en el caso de la casa de Theodore se renunció a las cuatro pantallas verdes, que generalmente se alojan en las ventanas, para recrear los efectos de los edificios a lado y eso permitió que el director de la fotografía Hoyte Von Hoytma (quien ha trabajado mucho con Christopher Nolan en *Interstellar*, *Dunkirk* y *Tenet*) instalara grandes espejos en las bases de aterrizaje para helicópteros de los edificios cercanos a la *Watermarke Tower*, para reflejar los rayos de sol en la casa de Theodore, convirtiéndola en algo más envolvente, más acogedora de lo que se hubiese podido alcanzar con las clásicas soluciones de rodaje. Por consiguiente: calor y aislamiento (ver Figura 7).

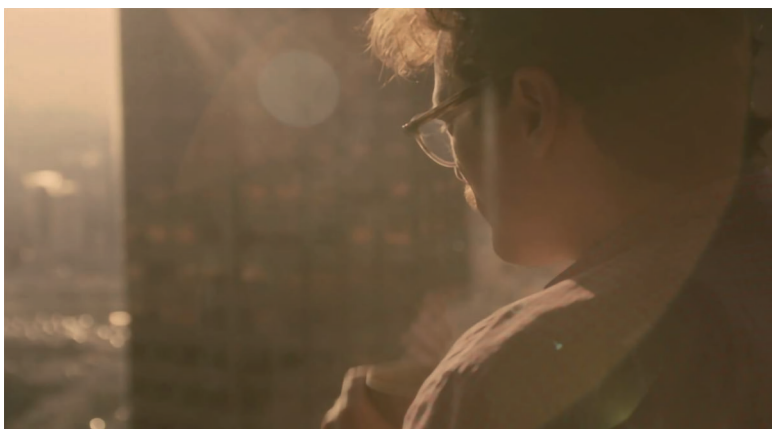


Figura 7. Ventanales casa de Theodore.

Fuente: *Her* de Spike Jonze, 2013:

https://www.imdb.com/title/tt1798709/mediaindex?page=4&ref_=ttmi_mi_sm. 23/06/2021.



Figura 8. Jugo de Jamba.

Fuente: <https://www.alamy.es/foto-zumos-jamba-bebidas-saludables-tienda-en-la-calle-principal-de-huntington-beach-california-71251162.html>. 23/06/2021.



Figura 9. Los tonos azules desaparecen: La playa.

Fuente: *Her* de Spike Jonze, 2013:

https://www.imdb.com/title/tt1798709/mediaindex?page=4&ref_=ttmi_mi_sm. 23/06/2021.

Cómo hemos adelantado, *Her* elimina todos los colores que resultan más fríos, sobre todo el azul, típicamente asociado, en las películas de ciencia-ficción de los años setenta con el futuro, en favor de una propuesta relacionada con las soluciones cromáticas elegidas por la cadena de locales de batidos de California llamada *Jugo de Jamba*, conocida en el país por destacar los beneficios de un estilo de vida saludable (ver Figura 8).

Los tonos azules, además, casi desaparecen, por ejemplo, en el fragmento de la playa o en lo de la excursión a la Isla Catalina (ver Figura 9).

Allá los colores del cielo y del océano están casi totalmente ausentes. Lo mismo pasa tanto con la oficina de Theodore como con la casa de su amiga Amy, en las que se elige una paleta de colores donde se señala la falta de color azul.

Incluso la luz generada a través de los monitores de la computadora y los teléfonos es más inmersiva y atractiva de lo que normalmente se ve en ese tipo de películas. Los tonos cálidos, rojos y naranja, sobre todo, predominan en cualquier escena y nos adentran en una atmósfera más romántica que futurista. Esas soluciones, según el director, deberían transmitir el concepto de un futuro que nos envuelve dulcemente, que resulta apacible, cómodo, tranquilizador. Un futuro, pues, que no es distópico sino tiene cierta continuidad con el pasado. Pero al mismo tiempo, un futuro que, con su suavidad, nos aísla cada día más. Aclara Jonze: «Entendí que estaba buscando retratar un futuro utópico y sereno al mismo tiempo, porque sentirse solos en ese contexto hubiese sido aún más dramático. En un mundo en que puedes tener todo lo que quieras, sobre todo a nivel de información, la soledad es una amenaza constante porque nada te estimula a corregir tus errores» (ERCOLANI A. 2014). (Ver Figuras 10 y 11).



Figura 10. Ausencia color azul: Oficina de Theodore.

Fuente: *Her* de Spike Jonze, 2013:

https://www.imdb.com/title/tt1798709/mediaindex?page=4&ref_=ttmi_mi_sm. 23/06/2021.



Figura 11. Ausencia color azul: Casa de Amy.

Fuente: *Her* de Spike Jonze, 2013:

https://www.imdb.com/title/tt1798709/mediaindex?page=4&ref_=ttmi_mi_sm. 23/06/2021.

Eso se hace patente en los paseos elevados del distrito de Lujiazui de los que hemos dicho antes, que dejan afuera los grandes anuncios y el tráfico que son el reflejo escénico de la visión no distópica del futuro de Jonze: suavidad en la soledad, gracias a la tecnología que se convierte en un anestésico al mismo tiempo tanto milagroso como peligroso (ver Figura 12).



Figura 12. Paseo elevado de Lujiazui: suavidad en la soledad.

Fuente: Shanghai Lujiazui paso elevado y edificios:

https://es.123rf.com/photo_27660333_shanghai-lujiazui-paso-elevado-y-edificios.html. 23/06/2021.



Figura 13. Fuente: *Her* de Spike Jonze, 2013:
https://www.imdb.com/title/tt1798709/mediaindex?page=4&ref_=ttmi_mi_sm.23/06/2021.

Su porvenir, pues, es totalmente diferente de lo de Terry Gilliam, por ejemplo, que imagina un futuro caótico, lleno de desesperación que pone en todas sus visiones (*Brazil*, *Doce monos*, *The Zero Theorem*). No hace falta, cómo imaginaba Philip Dick, concebir algo parecido a los androides orgánicos de la Tyrell Corporation con todas las consecuencias que su rebeldía puede causar. Todo es mucho más incorpóreo, virtual, intangible. La capacidad de seducir es la mejor baza del OS1. No las armas, la violencia tampoco.

Ya en 2002, Andrew Niccol con *Simone*, abordó el tema de una estrella del cine, bellísima, seductora, Simone, quien solo es un holograma informático inexistente, creado por medio de la computadora y capaz de enamorar al público. Puesto que la inteligencia artificial, cómo remarca Jonze, llega tanto en el profundo, se cree que pueda ayudarnos en todo y eso no es verdad. No puede serlo. Las atmósferas cálidas e íntimas en las que el direc-

tor hace hincapié revelan que, a pesar de todo, hay un problema y no se puede resolverlo a través de la tecnología.

Además, hay otro elemento que identifica la tecnología de *Her* y que la marca con respecto a las otras películas de ciencia-ficción; la falta de soluciones avanzadas en el diseño de bombillas o lámparas, luces de mesa. Es decir: la técnica se perfecciona tan rápido que no es necesario mostrarla por medio de propuestas impactantes. Igualmente, los celulares se ven menos como productos evolucionados de Samsung o Huawei y más como pitilleras o carteras de los veinte (ver Figura 13).

Aclara Barrett: «Más que pensar en el próximo iPhone como algo aún más liso y mínimo, fuimos por otro camino. Tratamos de crear algo que fuese agradable de tocar, volcar, acariciar, como un mechero Zippo. Hemos hecho más artesanal la tecnología» (LANG B. 2014). Las computadoras están hechas de madera, sin ratón ni teclado y están más relacionadas con un cuadro que con una pantalla digital puesto que el objetivo de Barrett era presentarlas básicamente como una oportunidad de contacto humano (ver Figura 14).

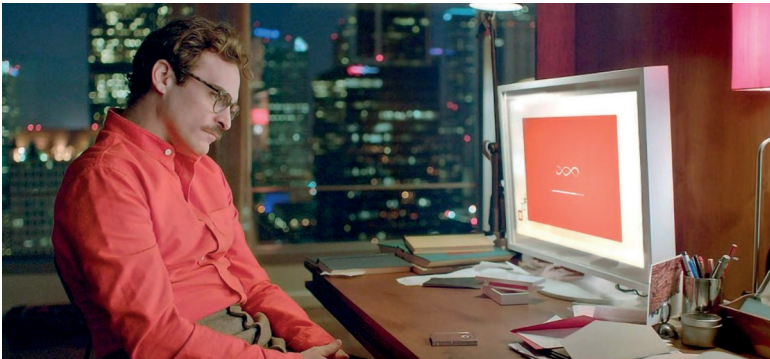


Figura 14. Computadora de Theodore: madera, sin ratón ni teclado.

Fuente: *Her* de Spike Jonze, 2013:

https://www.imdb.com/title/tt1798709/mediaindex?page=4&ref_=ttmi_mi_sm. 23/06/2021.

Explica Barrett:

«Era muy importante para nosotros no celebrar los avances en el diseño mirando objetos tecnológicos que detecten el año de la película, de la historia; era muy importante para nosotros que no fuera sobre eso, ni sobre los personajes sino sobre las relaciones entre los personajes. La película, pues, es sobre la experiencia humana y nuestra relación con la tecnología. No se ocupa de lo que es la tecnología o lo que hace» (SCHINDEL D. 2014).

El futuro de *Her*, pues, es un futuro que establece una conexión muy fuerte con el pasado. En *Her* se combinan de forma armónica, proyectos futuristas y gusto *retro*. La casa de Theodore, por ejemplo, se connota tanto por enormes ventanas que aseguran la profundidad visual y la luminosidad interior como por la presencia de muebles que, en su estilo, remiten a la mitad del siglo XX (ver Figura 15).



Figura 15. Muebles *vintage* casa Theodore.

Fuente: *Her* de Spike Jonze, 2013:

https://www.imdb.com/title/tt1798709/mediaindex?page=4&ref_=ttmi_mi_sm. 23/06/2021.

Añade Barrett: «Hay objetos que son antiguos en su uso, pero atemporales en su diseño» (INÉDITAD 2017). Por lo tanto, el concepto de Jonze que Barrett y Storm visivamente traducen un futuro que tiene cierta continuidad con el pasado. No hay una forma de rechazo hacia lo que es antiguo sino un flujo ideal, un ir y venir que asegura sentido al presente y lo define. Esa atmósfera *vintage* está también reflejada en el diseño del vestuario, especialmente en el vestuario de Theodore, con la ausencia de vaqueros, cinturones, corbatas y gorras. Aclara el director del vestuario Casey Storm:

«Mezclando elementos pertenecientes a épocas distintas, la idea de Jonze y mía era crear algo nuevo. Los pantalones modelo cintura alta que se ven, toman como referencia la moda femenina del siglo pasado que, durante los años 20, 30, y 40, empleó a menudo ese modelo. Por consiguiente, hemos pensado trasladar el mismo concepto en la moda masculina. Me encantaba la idea de crear pantalones modelo cintura alta, con las piernas ceñidas y finas. Los experimentó antes Spike y resultaron muy buenos y después Joaquín y la solución resultó genial» (SANTONI S. 2014) (ver Figura 16).

Los colores desteñidos y grises en el vestuario del protagonista aparecen antes de adquirir el sistema operativo, en las escenas en las que Theodore se siente solo. Desde el momento en que aparece Samantha, el protagonista viste de rojo, lo que revela un estado más pasional. Ese color revela sus ganas de dar o recibir amor (ver Figura 17).



Figura 16. Los pantalones modelo cintura alta.

Fuente: *Her* de Spike Jonze, 2013:

https://www.imdb.com/title/tt1798709/mediaindex?page=4&ref_=ttmi_mi_sm. 23/06/2021.



Figura 17. Cambio colores vestuario Theodore.

Fuente: *Her* de Spike Jonze, 2013:

https://www.imdb.com/title/tt1798709/mediaindex?page=4&ref_=ttmi_mi_sm. 23/06/2021.

Los colores apagados, en cambio, marcan las secuencias de gente caminando por la calle, cada una en su mundo, sin interactuar. En esas escenas tristes o melancólicas, Theodore queda aislado del mundo que le rodea y eso resalta gracias a la utilización del rojo en su vestuario (ver Figura 18).



Figura 18. Aislamiento Theodore.

Fuente: *Her* de Spike Jonze, 2013:

https://www.imdb.com/title/tt1798709/mediaindex?page=4&ref_=ttmi_mi_sm.23/06/2021.

El mismo resultado de aislamiento, Jonze alcanza también con el empleo de la cámara. El uso predominante de primeros planos en *Her* facilita la empatía del espectador con el personaje. Al mismo tiempo la poca profundidad de campo resalta la circunstancia que el personaje queda distante del mundo en que vive, lo que evoca, también por ese medio, la sensación de soledad e incomunicación (ver Figura 19).

Lo que imagina Jonze con *Her* es, en resumidas cuentas, un futuro más ‘fácil’. El género humano parece en búsqueda de una

forma para comunicarse, sin ser realmente capaz de aceptar todas las consecuencias que eso conlleva (infelicidad, fracasos, dificultades) y trata de encontrar en la inteligencia artificial una salida que sea tranquilizadora, llana, sin compromisos. En ese sentido hay que entenderse la expresión futuro más ‘fácil’; vivir sin ser oprimidos. ¿Es este, pues, el futuro que nos espera? ¿Un futuro en que la máquina consigue dominar al ser humano suministrándole el más dulce de los calmantes: la compañía, el cariño, el calor, la solidaridad?



Figura 19. La poca profundidad de campo.

Fuente: *Her* de Spike Jonze, 2013:

https://www.imdb.com/title/tt1798709/mediaindex?page=4&ref_=ttmi_mi_sm. 23/06/2021.

A pesar de todo, según el director, hay una esperanza, puesto que el diálogo con su exesposa Catherina dará a Theodore la oportunidad de mirar en la cara la realidad. Será como despertarse de pronto, como salir de un estado de sueño artificial:

«CATHERINA: ¿Y, estás saliendo con alguien?
THEODORE: Sí. Por los últimos meses. Es lo más que he querido estar con alguien desde que terminamos.
CATHERINA: ¿Y cómo es ella?
THEODORE: Su nombre es Samantha. Y es un Sistema Operativo. Es muy compleja e interesante.
CATHERINA: ¿Espera, estás saliendo con una computadora?
THEODORE: No es solo una computadora. Es su propia persona. No hace solo todo lo que le digo.
CATHERINA: Yo no dije eso. Pero me pone muy triste que no puedas manejar emociones reales.
THEODORE: ¡Son emociones reales! Tú cómo sabes.
CATHERINA: ¿Qué? ¡Dilo! ¿Tanto miedo doy? ¡Dilo! ¿Cómo sé qué?
CAMARERA: ¿Cómo están hoy?
CATHERINA: Estamos bien. Solíamos estar casados, pero quería tenerme con antidepresivos y ahora está enamorado de su laptop.
THEODORE: Lo que trataba de decir es que...
CATHERINA: Querías tener una esposa sin los retos de tener que lidiar con algo real. Me alegra que encontraras a alguien. Es perfecto» (JONZE S. 2013: *Her*).

Por consiguiente, ¿qué significa amar? ¿Tratar de acercarse y comprender al otro por cómo es realmente o labrarlo de manera que se parezca a nosotros? Ésta es la reflexión que conllevan las palabras de Catherina. El diálogo es la parte más real de toda la película. Es evidente la decepción de Catherina, pero también su preocupación ante la incapacidad de Theodore de afrontar las emociones. Catherina se da cuenta que esa manera de ser de su exesposo puede destruirlo. El encuentro desconcierta a Theodore que, abandonado por Samantha y solo en su casa, acepta por fin confrontarse consigo mismo. Si con un mando digital Theo-

dore puede tirar a la basura –cómo hemos visto– el correo no deseado, lo mismo no puede hacer con sus recuerdos y las situaciones emocionales vividas con su exesposa, que son los momentos más verdaderos de su vida.

Por todo ello, Theodore se resuelve en escribir a Catherina y esa es la carta de un hombre que, por primera vez, expresa sus sentimientos, sus emociones más profundas sin esconderse. Theodore, por fin, escribe *su* carta:

«Querida Catherina:

He estado sentado aquí pensando en todas las cosas por las que quiero disculparme.

Todo el dolor que nos causamos mutuamente. De todo por lo que te culpé. Todo lo que necesitaba que fueras o dijeras.

Lamento eso.

Siempre te amaré por qué crecimos juntos y me ayudaste a ser lo que soy.

Solo quería que supieras que siempre habrá una parte de ti dentro de mí y estoy agradecido por eso.

En quien sea que te conviertas y donde sea que te encuentres en el mundo, te envío mi Amor.

Eres mi amiga hasta el final.

Con amor,

Theodore» (JONZE S. 2013: *Her*).

Después el protagonista irá a ver su gran amiga Amy (abandonada ella también por su OS1). La solución escénica que va a cerrar la película nos muestra a Amy y Theodore al atardecer con Amy que apoya su cabeza sobre el hombro de su amigo. Explica Spike Jonze:

«No hay una respuesta exacta o errada ante la película. Creo que al comentarla todos tienen razón. Eso era exac-

tamente mi objetivo. He hecho una película en que he tratado de representar las distintas contradicciones que vivo. Intento comprender el mundo en que vivimos, las respuestas, yo mismo. Mi deseo es que cada persona ante la película tenga su propia reacción. Es una película íntima y la respuesta debe ser personal, no importa si positiva o negativa» (MUROLO A. 2013).

Por muy avanzado y humanizado que sea, un OS nunca podrá sustituir al ser humano, tanto en el complejo universo de la intimidad y de los sentimientos, como en el mundo igualmente misterioso e irrenunciable de la dimensión trascendental. Estar contento significa también (antes o después) sufrir. Vivir una relación con un hombre o una mujer evitando los problemas, sorteando las dificultades, es existir, pero no es vivir. ¿Y entonces? Al fin y al cabo, es mejor contemplar la belleza de una puesta del sol encima de un rascacielos y aceptar con serenidad los límites que están en el ser humano, a lo mejor cogidos de la mano, calor vivo que ninguna tecnología jamás llegará a darnos (ver Figura 20).



Figura 20. Final.

Fuente: *Her* de Spike Jonze, 2013:

https://www.imdb.com/title/tt1798709/mediaindex?page=4&ref_=ttmi_mi_sm. 23/06/2021.

CONCLUSIÓN

La película termina con una mirada que expresa tanto confianza como esperanza. Por mucho que el sistema operativo sea capaz de corresponder perfectamente en todo momento al modo de ser de cada uno de nosotros nunca podrá, cómo hace Amy en la imagen que cierra la película, apoyar la cabeza sobre el hombro de Theodore y hacerle sentir de tal manera la cercanía y el calor de su cuerpo. Ese gesto, tan simple como natural, Samantha, en su perfección tecnológica, nunca podrá hacerlo.

SITIOGRAFÍA

BARRILÀ Silvia Anna, *Her: viaggio a Shanghai, dove è stato girato il film*, 2014: <https://www.iconmagazine.it/viaggi/her-viaggio-shanghai/#:~:text=’Pi%C3%B9%20che%20immaginare%20e%20rappresentare,costruita%20negli%20ultimi%2012%20anni.25/06/2021.>

BIMDISTRIBUZIONE, *Lei Intervista al cast parte 1e 2*, 2014: <https://www.youtube.com/watch?v=PyIM5ulYEfc>. 01/04/2021.

ERCOLANI Adriano, *Con lei racconto solitudine ed intimità*, 2014: <https://www.comingsoon.it/cinema/interviste/spike-jonze-con-lei-racconto-solitudine-e-intimita/n29780/.01/04/2021.>

INÉDITAD, K.K. Barrett *construye en “Her” un futuro donde el diseño vintage nunca muere*, 2017: <https://ineditad.wordpress.com/tag/k-k-barrett/>. 05/06/2021.

JENG Tula, *Her*, 2014: <https://www.whorange.net/whorange/2014/01/her-production-design-by-kk-barrett.html.05/06/2021.>

JONZE Spike, *Her*, 2013: <https://pelisforte.co/pelicula/ella-2013-1582587318.05/06/2021.>

LANG Brent, *‘Her’ designer: Instead of Tryng to Create the Next iPhone, We Went in Another Direction*, 2013: <https://www.thewrap.com/oscarwrap-production-design/.05/06/2021.>

MAZZUCHELLI Luca, *Her, la recensione dello psicologo*, 2017: https://www.youtube.com/watch?v=OYUu_XuBQyc. 05/07/2021.

MICHAEL Chris, *Spike Jonze on letting Her rip and Being John Malkovich*, 2013: <https://www.theguardian.com/film/filmblog/2013/sep/09/spike-jonze-her-scarlett-johansson.05/07/2021.>

MUROLO Antonella, *Intervista Her: Spike Jonze*, 2013: <https://cinema.everyeye.it/articoli/intervista-her-spike-jonze-21064.html.05/07/2021.>

SANTONI Simona, *Lei (Her) di Spike Jonze, 5 curiosità sul film*, 2014: <https://www.panorama.it/lifestyle/cinema/lei-her-spike-jonze-film-curiosita>. 06/23/2021.

SCHINDEL Daniel, *How Production Designers Reimagine L.A.*, 2014: <https://www.lamag.com/culturefiles/how-production-designers-reimagine-la/>. 06/23/2021.

SOSIO Silvia, *2001: Odissea nello spazio*, 1996: <https://www.fantascienza.com/228/2001-odissea-nello-spazio>. 06/7/2021.

«EL INDIOS», SU CONSTRUCCIÓN Y DEFINICIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO DE PRIMARIA, 1886-1894

Erika Galicia Isasmendi

Facultad de Filosofía y Letras, BUAP

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta tiene como objetivo principal reflexionar sobre la construcción y definición que se dio al sujeto indio» a través de los libros de texto de primaria durante los años 1886-1894. Tal temporalidad corresponde a los años de edición de las obras de Manuel Payno (1810-1894) y Justo Sierra Méndez (1848-1912), quienes fueron dos de los intelectuales más renombrados de la época y cuyos discursos educativos históricos se divulgaron entre los infantes mexicanos. Con lo anterior se debe señalar que la temporalidad de estudio se vio enmarcada con la presidencia de Porfirio Díaz (1876-1911). La educación elemental durante el Porfiriato estuvo a cargo de Joaquín Baranda, quien fungió como ministro de Justicia e Instrucción pública durante los años de 1882 a 1901. Para Baranda la escuela primaria dio «la solución de las grandes cuestiones que afecta al país en el orden político, social y económico», por ello señaló en el plan político «la democracia tiene que levantarse sobre la escuela primaria» (MARTÍNEZ A. 1992: 22). Con respecto a lo social, se proponía «hacer de la instrucción un poderoso elemento de unidad nacional» (MARTÍNEZ A. 1992: 23). Así el objeto de la educación primaria fue «desarrollar armónicamente la naturaleza del niño, en su triple modo de ser: físico, moral e intelectual, único medio de formar en él un hombre perfecto» (MARTÍNEZ A. 1992: 119).

Baranda defendió un programa educativo general poniendo énfasis en el carácter laico, gratuito y obligatorio de la educación, así como también los tiempos y la mencionada obligatoriedad:

«los cuatro años de la primaria elemental para los niños y niñas de 6 a 12 años. Los dos años de primaria superior sólo obligarían a quienes quisieran seguir estudios preparatorios. Si bien los programas de estudio serían los mismos para todos, los estados impartirían las materias según su conveniencia y podrían aumentarlas si fuera necesario. La semana escolar sería de cinco días y el año de diez meses» (TANCK DE ESTRADA D. 2010: 137).

Por lo tanto, el mejoramiento de la sociedad recayó en la educación primaria y ésta a su vez en las estrategias e instrumentos educativos; por ello se implementan las «precauciones más importantes para el primer periodo que está en el gobierno Porfirio Díaz (1877-1880) es la que correspondió a unificar los libros llevados en las escuelas, lo que el presidente quería que éstos fueran breves, claros y concretos» (HERNÁNDEZ PÉREZ R. 2011: 77). Así pues, debemos señalar que el libro fue el medio por el cual se «crea la cultura del recuerdo; su huella se conserva en los procesos del recuerdo y las configuraciones de la memoria» (ERLL A. 2012: 174). Con esa transmisión escrita de valores, conocimiento y cultura se fueron instruyendo y construyendo en el pensamiento del niño mexicano el ideal del sujeto «indio».

El libro como el instrumento de comunicación educativa tuvo la capacidad de crear a través de la escritura y de las distintas imágenes la construcción del «indio» ante la colectividad infantil. Así el libro tuvo:

«la función de depósito se refiere a la tarea que cumplen los medios de almacenar contenidos (o bien, objetos) de la memoria colectiva y permitir que se pueda dis-

poner de ellos a través del tiempo. Ésta es, por así decirlo, la función clásica de los medios de la memoria colectiva a la cual se consagran también la mayoría de los tratados científico-culturales» (ERLL A. 2012: 189).

Por ello Bazat en su obra *Historia de la Educación durante el porfiriato* señala que el libro de historia fue obligatorio:

«a partir del tercer año en el Distrito federal y en algunos estados. El segundo Congreso de Instrucción dispuso que el texto de historia debía estar destinado ‘a despertar sentimientos y a mover voluntades’ y se emplearía la forma puramente literaria. Entre los textos más populares se contaban los de justo Sierra *Elementos de historia patria y catecismo de historia patria*, publicados en 1894 [...] Estas obras marcaron una nueva época en la historia de los libros de texto. Los anteriores se empeñaban en mostrar lecciones cívicas en los hechos históricos. Los de Sierra eran libros sencillos y constructivos que mostraban una posición conciliadora entre las culturas indígena y española y exaltaban en toda la obra el amor a la patria» (BAZAT M. 2006: 66).

MANUEL PAYNO Y SU *COMPENDIO DE LA HISTORIA DE MÉXICO PARA EL USO DE LOS ESTABLECIMIENTOS DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE LA REPÚBLICA MEXICANA*

Con respecto a la primera obra tenemos al *Compendio de la Historia de México para el uso de los establecimientos de Instrucción Pública de la República Mexicana*¹, publicado en el año

1 PAYNO Manuel, *Compendio de la Historia de México para el uso de los establecimientos de Instrucción Pública de la República Mexicana*, Imprenta de F. Díaz de León, Ciudad de México 1886.

de 1886, cuyo autor fue Manuel Payno². Dicha obra recibió los permisos necesarios y con ello el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública señaló que cumplió con los requisitos prevenidos en el artículo 14 de la ley 3 de diciembre de 1846, por ello el señor Presidente de la República declaró que la obra gozó del derecho de propiedad literaria. A su vez, la Compañía Lancasteriana, también examinó detenidamente la obra, señalando así:

«cree no sólo útil, sino aun necesaria su adopción para las escuelas de la Compañía, por cuya razón somete a su aprobación la siguiente: PROPOSICIÓN UNICA- Es de admitirse la obra que el C. Socio Manuel Payno dedica a la Compañía Lancasteriana con el título de la misma, las gracias por este servicio que ha prestado a la niñez» (PAYNO M. 1886: Introducción).

La Compañía Lancasteriana llega a México en el año de 1822, llamaron así «a su organización en honor a Joseph Lancaster, personaje inglés que había popularizado, a principios del siglo, una nueva técnica pedagógica por la cual los alumnos más avanzados enseñaban a sus compañeros. El método fue nombrado sistema de enseñanza mutua o sistema lancasteriano [...]» (DOROTHY T.E. 1973: 494).

De igual forma, el gobierno del estado de México agradece la dedicatoria otorgada en este libro y señala que ha puesto en «disposición de este gobierno mil seiscientos ejemplares para las escuelas». Con respecto al ayuntamiento de México el 21 de mayo de 1870, la Sección 2ª de la Comisión de Instrucción Pública presentó en Cabildo las siguientes proposiciones:

2 Manuel Payno (1810-1894), diputado, Senador, ministro de Hacienda, Diplomático, activo político, hombre público muy destacado.

«1^a. Se adopta como libro de asignatura para las escuelas Municipales, el Compendio de la Historia de México, escrito por D. Manuel Payno, entretanto que la Junta Directiva de Instrucción Pública no cumpla con la facultad de la ley le designa.

2^a Dense las gracias al C. Manuel Payno por sus nobles esfuerzos en favor de la educación primaria» (PAYNO M. 1886: 6).

Payno ordenó su *Compendio de la Historia de México* en cuatro partes y un anexo. La primera Parte toma la cronología de 1490 a 1522, con ello se enfoca en las temáticas de los Descubrimientos y Conquista (organizada por 6 lecciones). La segunda parte, titulada “Historia Antigua de los mexicanos o aztecas”, cuya cronología abarca 1142 a 1521, (organizada por 8 lecciones), la tercera parte de la Historia Moderna, que va de la Dominación española cuya cronología es de 1521 a 1810, (organizada por 18 lecciones), la cuarta parte y última titulada “Gobierno de México Independiente. Guerras civiles, Guerras extranjeras” (conformada por 43 lecciones). El último apartado es el anexo sobre el Catálogo de las autoridades que estuvieron al mando desde la sociedad prehispánica hasta un México Independiente, con ello nombró a los Reyes indígenas (reino de *Huehuetlapan*, reino de *Tollan*, reino de *Tenayucan*, reino Azteca, reino de *Culhuacan*, reino de Azcapotzalco, reino de *Tecpaneca* de *Tlacoapan*), como también a los gobernantes: conquistadores, virreyes, presidentes y jefes de militares (ver Tabla 1).

PRIMERA PARTE DESCUBRIMIENTOS Y CONQUISTAS, 1490 A 1522	Lección 1ª Cristóbal Colón. Su patria, edad y familia, sus trabajos para que sus servidores fuesen aceptados.
	Lección 2ª Los reyes católicos, salida de Colón, Descubre el Nuevo Mundo, Viajes a diversas islas, Regreso a Colón a España, Sufren dos tempestades, Es muy bien recibido en España, Nuevos viajes de Colón, Su muerte.
	Lección 3ª. Hernán Cortés, su patria, familia y carrera hasta su desembarco en Veracruz.
	Lección 4 Fundación de Veracruz, Marcha de Cortés a Zempoala, Su viaje y campañas con Tlaxcala, Matanza de Cholula, Entrada a México.
	Lección 5 Residencia de Cortés en México, la Gran Tenochtitlan, Prisión de Moctezuma, Salida de Cortés al encuentro de Narváez, Matanza en el Templo mayor, Regreso de Cortés, La noche Triste.
	Lección 6 Retirados de Cortés, Batalla de Otumba, Llegada de Cortés a Tlaxcala, Su marcha a México, Sitio y toma de la Capital, Suplicio de Cuauhtémoc, Muerte de los tres reyes, Viajes de Cortés, Su muerte en España.

<p>SEGUNDA PARTE HISTORIA ANTIGUA DE LOS MEXICANOS O AZTECAS, 1142 A 1521</p>	<p>Lección 1^a Primeros pobladores de México, Se ignora su origen. Los toltecas. Los Chichimecas. Los aztecas o mexicanos.</p>
	<p>Lección 2^a Reyes de México. Sus nombres. Sucesos principales que acontecieron en la época en que gobernaron.</p>
	<p>Lección 3 Reyes de México (continúan). Reunión del reino de Tlatelolco al de México. Conquistas de Moctezuma. Invasión de los españoles durante su reinado. Conquista de los españoles.</p>
	<p>Lección 4^a. De 1120 a 1521 Reino de Texcoco. Xolotl. Colonias. Se fijan los colonos y chichimecas en Texcoco. Diversos soberanos. Netzahualcóyotl. Últimos monarcas hasta la conquista.</p>
	<p>Lección 5^a de 1200 a 1525 Monarquía de Michoacán. Primeros jefes de tribus. Sucesos que ocurrieron en la sucesión del gobierno. Últimos monarcas contemporáneos de los mexicanos. Caltzontzin, el último rey, en mandado quemar vivo por Nuño de Guzmán.</p>
	<p>Lección 6 Religión de las razas americanas. Diversos dioses. Sacrificios humanos. Principales festividades religiosas.</p>
	<p>Lección 7 Población. Agricultura. Costumbres. Quetzalcóatl. Idioma.</p>

	<p>Lección 8 Comercio. Vestigios y antigüedades aztecas.</p>
<p>TERCERA PARTE HISTORIA MODERNA. DOMINACIÓN ESPAÑOLA, DE 1521 A 1810</p>	<p>Lección 1 Gobierno de Nueva España. Ayuntamientos. Audiencias. Visitadores y oficiales reales. Intendencias. Capitanías generales. Fundaciones de los religiosos misioneros.</p>
	<p>Lección 2ª – Lección 13 Virreyes Reinado de Carlos V. Gobierno de los virreyes desde D. Antonio de Mendoza en el año de 1535 hasta D. Luis de Velazco en 1564.</p>
	<p>Lección 14ª Periodo de Independencia de México Gobierno de Venegas. Grito de dolores. Campaña de Hidalgo y demás caudillos. Su viaje a los Estados Unidos. Su prisión. Su muerte</p>
	<p>Lección 15ª Continúa el gobierno de Venegas. El gran Morelos, sus campañas y repetidos triunfos. Sitio de Cuautla. Toma de Orizaba. Asalto de Oaxaca. Capitulación de Acapulco. Congreso de Chilpancingo. Declaración de la Independencia.</p>
	<p>Lección 16, 17 y 18.</p>

CUARTA PARTE GOBIERNO DE MÉXICO INDEPENDIENTE. GUERRAS CIVILES, GUERRAS EXTRANJERAS	Lección 1ª a lección 43.
ANEXO	Los Reyes indígenas (reino de <i>Huehuetlapallan</i> , reino de <i>Tollan</i> , reino de Tenayuca, reino Azteca, reino de Culhuacán, reino de Azcapotzalco, reino de Tecpanecatl de Tlaxcoapan), como también a los gobernantes: conquistadores, virreyes, presidentes y jefes de militares

Tabla 1: *Compendio de la Historia de México*.

Fuente: PAYNO M., *Compendio de Historia de México*, 1886.

En la “Primera Parte” de la obra Payno se enfocó en los “Descubrimientos y Conquista de 1490 a 1522”. En dicho apartado el discurso tomó como referencia al personaje de Cristóbal Colón, llevándonos así a las situaciones de viajes y descubrimientos; con ello se puede observar como a través de pregunta-respuesta, Payno introduce el tema y así el cuestionamiento o la duda hecha pregunta permitió desarrollar una pequeña biografía, por ejemplo:

«¿Quién descubrió la América? Cristóbal Colón.
 ¿Qué clase de persona era Colón? Era un hombre muy afecto al estudio de geografía, de astronomía y de la navegación, que concibió la idea de que, además de las tierras ya conocidas, debían encontrarse otras muy fértiles y ricas, navegando al oeste» (PAYNO M. 1886: 7).

Así tenemos que al hacer la referencia del personaje de Colón y a sus descubrimientos, se mencionó por vez primera a la otredad en este caso utilizando la palabra «naturales» y con ello se construye una explicación sobre quiénes son los pobladores de las «Antillas», señalando a su vez aquella memorable fecha del:

«12 de octubre, memorable en los anales de la historia, Colón pisaba el Nuevo Mundo. La primera tierra descubierta era una isla pequeña, que los naturales que la habitaban llamaban Guanahani. Colón la nombró San Salvador, y los ingleses la llaman hoy Isla de los Gatos, y forma parte del grupo de las Bahamas» (PAYNO M. 1886: 13).

En la lección 2, Payno explicó los diversos descubrimientos de islas, las cuales fueron bautizadas con nombres castellanos: Santa María de la Concepción, Fernandina, Haití o la Española, entre otras. En este último lugar es cuando se mencionó nuevamente al «otro», al citar a «un cacique llamado *Guanacari*, cuyas maneras, portes y sentimientos generosos, eran iguales a los de un hombre civilizado» (PAYNO M. 1886: 14).

Después de hacer referencia de Colón, Payno prosigue en su lección 3 con Hernán Cortés, donde nuevamente a través de pregunta-respuesta explica al infante las hazañas militares y su llegada a México, con lo cual resaltó los siguientes episodios y en donde la «otredad» es llamada «indio»: cuando rescata a Gerónimo de Aguilar y con la batalla con los «naturales de Tabasco», los «indios», nombrados como «los naturales de Yucatán o Tabasco», reconocidos como «indios aguerridos porque dieron tres batallas, y en alguna de ellas los españoles estuvieron a punto de ser derrotados». Por otra parte, la adquisición importante que hizo Cortés en Tabasco, en donde menciona a una hermosa y noble india conocida por la *Malintzin* (Malinche), más tarde bautizada con el nombre Marina. Esta joven se cree que es natural

de *Jaltepa*, cerca de Coatzacoalcos, fue abandonada por su madre, y cuando Cortés hizo la paz con los tabasqueños, éstos regalaron a los españoles diez o veinte doncellas, contándose entre ellas a Marina. Esta mujer amo a Cortés y tuvo de él un hijo, don Martín. Marina fue el ángel tutelar de los españoles, librándolos por su sagacidad y maneras de muchos peligros, acompañando al conquistador en todas sus peligrosas aventuras.

En las lecciones cuarta, quinta y sexta, la presencia indígena se observa a través de los enfrentamientos bélicos y en la lucha armada entre los españoles por ello se hace referencia a las campañas con Tlaxcala o la matanza en Cholula. En tales acciones bélicas nombran a los «indios» como en el caso de los caciques tlaxcaltecas que apoyaron a los españoles o a los hombres nobles como Moctezuma o *Xicotencatl* que dieron su vida por defender a su pueblo. A este último lo calificó como «un joven y valiente general de la República» (PAYNO M. 1886: 34).

Con respecto a la “Segunda Parte”, titulada “Historia Antigua”, Manuel Payno se centra en explicar qué cultura descubrió y conquistó Hernán Cortés, por ello menciona a «las gentes que habitaban estas tierras, sus costumbres, religión y forma de gobierno». De igual forma, la “Historia Antigua” se desarrolló a través de preguntas como ¿quiénes fueron los primeros pobladores de México?, explica las características de los Toltecas, los chichimecas, los aztecas o mexicanos. A su vez menciona los monumentos y las figuras de los dioses que existían, y también las pinturas que en pieles o en papel de maguey hacían los mexicanos, y en los cuales consignaban sus historias, como nosotros lo hacemos en los libros. No obstante, los religiosos misioneros que vinieron a México poco después que los aventureros y soldados, conservaron algunas de estas pinturas, aprendieron el idioma de los indios, recogieron todas las noticias y tradiciones que pudieron y con estos materiales, escribieron muchos libros. El sujeto es en este caso el «hombre» o mexicano, y en la Historia Antigua

los toltecas eran consideradas gentes civilizadas, también se habla de monarquías y se describe a los reyes: *Acamapictli*, *Xiutemoc*, *Huitzihuit*, entre otros.

La “Tercera parte”, la “Historia moderna o dominación española” (1521 a 1810), Payno explica el gobierno que imponen los españoles y la construcción del virreinato, (ayuntamientos, audiencias) como de las autoridades, sin mencionar al indígena. Por otra parte, cuando retoma la temática de la evangelización señalando que vinieron los religiosos de diversas órdenes y éstos aprendieron la lengua mexicana, recogieron las pinturas y mapas que quedaron, oyeron las narraciones de los indios ancianos, observaron los ritos y las costumbres, y escribieron diversos libros. Con lo anterior, el «indio» es trasladado al discurso histórico como el informante de algunos de sus pasajes de la historia antigua.

La “Cuarta” y penúltima parte, la temática principal fue el “Gobierno de México Independiente (Guerra civiles, Guerras extranjeras)”. Para desarrollar el tema, Payno realizó la siguiente reflexión:

«Antes de pasar al período actual, quisiera saber qué juicio debemos formar de la dominación española y de la revolución de Independencia. Los españoles se manejaron con una crueldad infinita en la conquista, y Cortés, como todo capitán ambicioso, sacrificaba a sus planes de campaña y a sus fines políticos de la vida de los indígenas. Después que concluyó la conquista ese mismo Cortés cambió de carácter y fue el defensor y el amigo de los indios. Los primeros funcionarios españoles trataron de sacar todo el provecho posible de la tierra y del trabajo de los naturales del país, y no fue sino a la venida de Antonio de Mendoza cuando se comenzó a poner orden en la administración y en las poblaciones, y a establecer, aunque imperfectamente, la administración de justicia. En la se-

rie de 64 virreyes que gobernaron la colonia, hubo hombres distinguidos, honrados y eminentes, como Mendoza, los Velasco, los Gálvez, Payo de Rivera, y sobre todo, el conde de Revillagigedo, pero en general, el sistema de todas las naciones que dominan pueblos extraños o fundan colonias es sacar todo el producto posible, dejando como un punto secundario la felicidad y el progreso de los colonos. Lo mismo que practicaba España en los siglos anteriores practicaban hoy los ingleses, los holandeses y los portugueses en la India Oriental.

¿Y qué juicio debemos formar entonces de la Independencia? La Independencia de los pueblos, cuando llegan a cierto grado de riqueza y de población, además de ser un derecho, es una cosa necesaria e inevitable; así la Independencia de México tuvo todos los caracteres de la legalidad y justicia [...]» (PAYNO M. 1886: 145).

Con la reflexión que nos deja Payno, debe señalarse que el apartado de Independencia se centró en el desarrollo del movimiento armado, haciendo alusión a la toma de decisiones de personajes tales como Hidalgo o Morelos. Además, explicó el orden gubernamental mencionando a las autoridades como el presidente de la República, subrayando así el valor del nuevo orden de la Patria mexicana a través de la Constitución Federal de 1824. Con ello el autor no vuelve a nombrar a los sujetos «indios».

El último apartado de la obra es el anexo, el cual se centró en el Catálogo de los Reyes indígenas, así como de la *Cronología de los gobernantes* que ha habido en México a partir de la conquista y hasta el año de 1876, Virreyes, Lista de Soberana junta provisional gubernativa, presidentes y jefes revolucionarios en la capital, regencia puesta por la intervención, presidentes constitucionales y jefes militares.

JUSTO SIERRA, TITULADA *INSTRUCCIÓN OBLIGATORIA PRIMER AÑO DE HISTORIA PATRIA ELEMENTOS PARA LOS ALUMNOS DEL TERCER AÑO PRIMARIO OBLIGATORIO*

Con respecto a la obra de Justo Sierra, titulada *Instrucción Obligatoria Primer Año de Historia Patria Elementos para los alumnos del tercer año primario obligatorio* (1894). La obra es dedicada a los niños mexicanos de tercer año donde se enseña el «amor a la Patria». A su vez el autor nos indica en el apartado Preliminar, que:

«este primer librito contendrá las materias de la enseñanza histórica obligatoria en el tercer año, es decir, según la ley vigente los sucesos notables de la Antigüedad mexicana, la Conquista y el Periodo colonial. He seguido el plan que en obritas análogas ha adoptado con tan buen éxito M. Lavissee, que no sólo es uno de los profesores de historia más notables de nuestra época, en Francia, el primero quizás después de la desaparición de Renan, Taine y Coulanges, sino un verdadero educador nacional en toda la fuerza de la expresión» (SIERRA J. 1894: Preliminar).

Como educador nacional su noción de historia se centró en un discurso progresista señalando que los pueblos más civilizados son aquellos en que:

«1° hay más escuelas y más niños que en ellas se eduquen para que, cuando sean hombres, puedan proporcionarse mayor y mejor trabajo, contribuyendo así al mejoramiento o progreso de la sociedad en que viven; en que, 2° hay más ferrocarriles y telégrafos que lleven personas y mercancías, los unos y palabras los otros, con una rapidez, comodidad y baratura, que antes ni se soñaba, entre un

lugar y otro; así, a medida que los hombres y las ciudades y los pueblos se han comunicado más frecuentemente y más pacíficamente entre sí, el progreso ha sido mayor» (SIERRA J. 1894: Introducción).

El libro se ordenó en un solo apartado, el cual se organizó por tres temas: el primero lleva por nombre *Libro Primero Historia Antigua* y que abarcó desde los orígenes hasta 1519, éste a su vez cuenta con dos divisiones; la primera división se integró en dos secciones, la primera contiene dos capítulos, el primero nos lleva a reflexionar sobre la situación geográfica del país, las razas, las civilizaciones primitivas y monumentos, dando así una introducción del espacio histórico que se estudió y se complementa con imágenes y mapas. En el capítulo dos se desarrollan dos temas: los *Naboa*s y Toltecas. La división Segunda está integrada por dos capítulos, en el primero se desarrolla un compendio de las civilizaciones: los Chichimecas, los *Acolhuas*, los *Tecpanecas*, los Aztecas, con su ciudad capital Tenochtitlan. En el capítulo II se desarrolla con mayor amplitud todo lo relacionado con la grandeza del imperio azteca, y se reseña la estirpe de los reyes aztecas, de un siglo anterior a la conquista.

El segundo Tema corresponde a la Conquista comprendida del año 1519 a 1535, y está compuesta por dos Divisiones: la primera corresponde a la conquista del imperio azteca cuyo primer capítulo se centra en señalar las principales acciones llevadas a cabo por España para el logro de dicho fin, la conquista: los descubrimientos, Las expediciones al Golfo: viaje de Cortés y Cortés en el territorio del imperio. La Segunda División se centra en reseñar el gobierno de Cortés y la creación de las Audiencias. Es necesario advertir que se encontró un capítulo que trata específicamente sobre los conquistadores, los oficiales reales, las audiencias y los misioneros.

El tercer Tema se integró por dos divisiones, la primera se centró en el virreinato, los siglos XVI y XVII, con los siguientes cuestionamientos: ¿qué clase de gobierno fue el virreinato?, ¿qué clase de gobernantes fueron los virreyes?, ¿quienes eran los verdaderos gobernantes de la sociedad colonial? La segunda división explica el Virreinato bajo el poder de los Borbones: los buenos virreyes, estado de nuestra sociedad a principios de nuestro siglo, disolución del régimen virreinal. Cada tema contempla un resumen y cuestionario (ver Tabla 2).

LIBRO PRIMERO HISTORIA ANTIGUA DESDE LOS ORÍGENES HASTA 1519	1. División	Capítulo 1° El país Las razas Las civilizaciones primitivas Los monumentos
		Capítulo II Los Nahoas en la mesa central Los toltecas: las invasiones
	2. División	Capítulo 1° Los Chichimecas, los Acolhuas y los <i>Tecpanecas</i> Los Aztecas, Tenochtitlan
		Capítulo II Grandeza del imperio azteca Los reyes del siglo anterior a la conquista

LA CONQUISTA 1519-1535	3. División La conquista del imperio azteca	Capítulo Único 1. España: los descubrimientos 2. Las expediciones al Golfo: viaje de Cortés 3. Cortés en el territorio del imperio
	4. División El gobierno de Cortés y las Audiencias.	Capítulo Único 1. Los conquistadores y los oficiales reales 2. Las audiencias 3. Prosecución de la conquista; misioneros.
PERÍODO COLONIAL 1535-1810	1. División	El virreinato en los siglos XVI y XVII
	2. División	El virreinato bajo los borbones, 1701-1810

Tabla 2: *Instrucción Obligatoria Primer Año de Historia Patria Elementos para los alumnos del tercer año primario obligatorio.*

Fuente: SIERRA J. 1894: 31.

Con respecto al Libro primero *Historia Antigua o prehispánica*, en su primer capítulo retoma el tema «El país», Sierra describió con la ayuda de la «carta de la República» o mapa de la República mexicana los mares, montañas, volcanes, desiertos, litorales y clima (ver Figura 1). Con esta acción se pretendía introducir al alumnado en el conocimiento del aspecto geográfico, centrándose específicamente en señalar a través de la migración a los distintos grupos o poblaciones que fueron habitando la mesa central, con ello nombra a los *Nahoas* y Toltecas «que vinieron por los litorales del pacífico hasta el S., de ahí ascendieron a la mesa y cruzando los valles fueron a situarse en las orillas del Pánuco

[...]» (SIERRA J. 1894: 23). De igual forma nombra a otros pobladores como fue el caso de los Chichimecas, los *Acolhuas*, *Tecpanecas* y Aztecas. También señaló que entre los grupos chichimecas que dejaron la vida errante o nómada y se organizaron, fundando ciudades importantes, el más notable es el de los Acolhuas, cuya capital fue Texcoco. Las tribus llamadas a denominar definitivamente en esta región fueron los Aztecas, los últimos *Nahoa*s llegados a la Mesa después de recorrer durante largos años la región de los lagos de Jalisco y Michoacán (SIERRA J. 1894: 31).



Figura 1: Carta de la República Mexicana.
Fuente: SIERRA J. 1894: 16-17.



Figura 2: Guerrero azteca.
Fuente: SIERRA J. 1894: 37.



Figura 3: Monumento.
Fuente: SIERRA J. 1894: 44.

En la División II, Sierra deja muy clara su admiración por la cultura azteca, con ello describió la ubicación de la Tenochtitlan (marcando la infraestructura diques, los islotes, y los espacios habitacionales). Señaló que «la ciudad crecía sin cesar; las conquistas la enriquecían y el esplendor de la Corte y el comercio, en que eran habilísimos los Mexicas» (SIERRA J. 1894: 32). A su vez indicó que «la grandeza del imperio azteca» se debió a la grandeza de sus gobernantes, por ello nombró a Cuauhtémoc como «la más hermosa figura épica de la historia americana» por ello lo mostró como el símbolo del heroísmo y del sacrificio, señalando:

«Pero tan hermosa figura sólo era posible exhibirla abiertamente si se daba por liquidado un pasado y, también, un presente en el que los indígenas derrotados –aunque activos frente al Estado nacional en el que no tenían lu-

gar sus reclamos— debían desaparecer. Los indígenas del pasado merecían el respeto y la admiración del mexicano que contemplaba su historia desde el orden impuesto con muchas dificultades y represiones. A lo largo de su obra ilustra con bellas imágenes la grandeza indígena, por ejemplo: El guerrero azteca, nos explica ‘representa el dibujo al emperador Moctezuma II con toso sus arreos militares’» (SIERRA J. 1894:75) (ver Figuras 2 y 3).

Con respecto al tema de la *Conquista* (1519-1535), Sierra nuevamente instruye al niño a través de un mapa-mundi para ubicar la península Ibérica y así realizar la narración sobre dos naciones, España y Portugal, que emprendieron la búsqueda de nuevas rutas comerciales. A su vez nombra a Colón haciendo una pequeña biografía y colocando una lámina del Monumento a él. De igual forma nombra a Hernando de Cortes con una pequeña biografía, centrándose en sus hechos militares, como «que paso a Cozumel, costeo Yucatán, penetró en el río Grijalba, en donde los indios le opusieron valerosa resistencia y en donde encontró una india que sirvió de interprete a los españoles, la famosísima Marina» (SIERRA J. 1894: 44) (ver Figura 4).



Figura 4.
Fuente: SIERRA J. 1894: 51

En la División 2, Sierra explica el gobierno de Cortés y las audiencias, así también de los conquistadores y oficiales reales. En esta división Sierra hace duros señalamientos sobre la cruel opresión y la situación lamentable en que vivieron los indígenas debido a la conquista:

«Un hacinamiento espantoso de escombros y cadáveres, entre charcos de agua fétida y de sangre por entre los que vagaban algunos grupos de mujeres y niños hambrientos, eso era Tenochtitlan en agosto de 1521. Cortés en Coyoacán regalaba a sus soldados con fiestas y banquetes y se decidía a limpiar y reedificar la ciudad para que fuese capital de la Nueva España» (SIERRA J. 1984: 51).

De igual forma ejemplifica el abuso por parte de los conquistadores hacia los indios, señalando que, a pesar de que la reina Isabel de Castilla prohibió la esclavitud de los indios Cortés:

«comenzó a repartir indios y tierras entre sus compañeros y los que comenzaban a venir de España. ¿Estos repartimientos eran de la absoluta propiedad de los agraciados, es decir, podían dejarlos a sus herederos? Los indios eran tratados como esclavos; se les hacía servir sin salario en las minas, en donde el duro trabajo los diezmo, en la reedificación de la ciudad en la construcción de las iglesias y conventos que aparecían por todas partes» (SIERRA J. 1894: 52-53).

Con respecto al último tema, *el Periodo Colonial 1535-1810*, Sierra desarrolló el virreinato en los siglos XVI y XVII y El virreinato bajo los borbones. Como nos lo indican las temáticas, la explicación y desarrollo nos muestran la genealogía de los virreyes complementado con una explicación de las Audiencias. En este apartado se nombró a los indios para explicar cómo las terribles

pestes o epidemias “diezmaron la población indígena, como la del año de 1576 en que murieron de una fiebre eruptiva (el *matlazahuatl*) cerca de dos millones de indios» (SIERRA J. 1894: 60). Por otra parte, señala que también los frailes y los curas explotaban a los indios, abusando de su trabajo, sin darles de comer siquiera, para hacer muchos conventos en las ciudades y en los campos y centenares de iglesia (SIERRA J. 1894: 62).

LA OTREDAD

Con lo anteriormente expuesto, se puede señalar que las obras de Payno y Sierra fueron sin duda libros importantes que impulsaron a la educación primaria mexicana, sirviendo como intermediarios del conocimiento entre el profesorado y el alumnado. Para centrarnos en el cometido u objetivo principal del presente trabajo, se comentarán a continuación las características que presentan las obras para así destacar la situación que ocupó el «indio» en sus discursos históricos:

En primer lugar, debe señalarse que, tanto Payno como Sierra, no dieron en ningún momento la palabra o hicieron dialogar o explicar por voz propia al «indio», ellos se colocan como los narradores principales. A su vez los «indios» que tuvieron espacio en sus narraciones fueron los de la élite (gobernantes y caciques).

En segundo lugar, las dos obras analizadas hicieron referencia al «indio» desde un pasado prehispánico y el «indio en el virreinato», ya que para el siglo XIX y sobre todo con el movimiento Independentista se aluden poco y, en algunos casos se omiten. La historia antigua de los mexicanos sirvió a los autores para explicar la distribución de la población en el territorio que hoy es México, haciendo referencia a las organizaciones humanas más primitivas como las tribus hasta llegar a las monarquías. Así cada uno de los autores presentan el desarrollo social, político, religio-

so y cultural de los antiguos mexicanos. De esta manera el pasado prehispánico sirvió para «crear valores sociales compartidos, infundir una idea de que el grupo o la nación tuvieron un origen común, inculcar la convicción de que la similitud de orígenes les otorgaba cohesión a los diversos miembros del conjunto social para enfrentar las dificultades del presente y confianza para asumir los retos del porvenir» (FLORESCANO E. 2012: 22).

En tercer lugar y con el proceso del Descubrimiento, nos lleva a la otredad del «natural», ya que los autores no hacen aún referencia del «indio». Pero con respecto a los procesos de la Conquista militar y Evangelización, el «indio» se presenta en el discurso de los antagónicos y como lo señala Bonfil Batalla la sociedad colonial «descansó en una división tajante que oponía y distinguía dos polos irreductibles: los españoles (colonizadores) y los indios (colonizados). En ese esquema, las particularidades de cada uno de los pueblos sometidos pasan a un segundo término y pierden significación, porque la única distinción fundamental es la que hace todos ellos «los otros», es decir, los no españoles» (BONFIL BATALLA G. 2019: 156).

En quinto lugar, se debe señalar que los dos autores a través de una visión más tolerante y enfocada en un discurso cultural, al centrarse en la temática de la religión, no realizaron ningún descalificativo, ello se centró en desarrollar la idea de la espiritualidad religiosa sin utilizar la idolatra o señalar que vivieron en la «ceguedad» los pueblos prehispánicos.

En cuarto lugar, se debe señalar el elemento geográfico que utilizó Justo Sierra, en donde a través del mapa de la República mexicana y el Mapamundi nos lleva imaginar aquellos salones decorados con los grandes mapas donde los niños y niñas mexicanas ubicaban los espacios de los acontecimientos históricos. También se debe mencionar que en la obra de Sierra las ilustraciones, y en este caso cuando hizo mención sobre la «Lámina 3ª –Razas mejicanas– Tipos de los dos grupos más famosos de la fa-

milia naho», que al observarla nos hace recordar lo que señalaba Bonfil Batalla con respecto a la herencia mesoamericana, donde cultura o LA RAZA DE BRONCE Y LA GENTE LINDA, uno de los aspectos que más llaman la atención a los visitantes extranjeros, sobre todo a los latinoamericanos, es la presencia ostensible del indio en la cultura oficial mexicana (BONFIL BATALLA G. 2019: 118) (ver Figura 5).



Figura 5.
Fuente: SIERRA J. 1894: 18.

CONCLUSIÓN

El proyecto sobre la construcción nacional del Estado mexicano durante el siglo XIX se conformó por distintas vías, entre ellas encontramos a la educación elemental y con ella los libros de texto. Los intelectuales a través de sus obras conceptualizaron al sujeto «indio» donde se pueden distinguir dos características: la primera que señala el inicio de la historia de México, ubicada en el pasado prehispánico; la segunda corresponde al proceso de la conquista. Con ello podemos observar la conceptualización del indio por quienes escribieron esos libros de texto que nos permite analizar la otredad, así el «otro» desde la palabra de quienes escribieron durante el siglo XIX nos lleva al discurso académico del criollo.

Cada una de las lecturas ayudaron a fomentar el constructo del sujeto «indio» a través de la legitimación por parte de la historia, y así ayudaron a consolidar el concepto de un estado-nación, además de ayudar a la construcción del discurso académico mestizo que a través de temáticas de conquista lo colocaron como héroe, el enemigo o el aliado en el caso de los Tlaxcaltecas, o la intérprete de los conquistadores, en el caso de la Malinche. Por último, la nacionalidad mexicana derivada de una realidad política en construcción durante el siglo XIX tomó el pasado indígena como símbolo para la legitimación del Estado Nacional.

BIBLIOGRAFÍA

BAZANT Milada, *Historia de la Educación durante el porfiriato*, COLMEX, Ciudad de México 2006.

BONFIL BATALLA Guillermo, *México Profundo. Una civilización negada*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México 2020.

DE ESTRADA Dorothy Tanck, *Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México, 1822-1842*, "Historia Mexicana", n. 4 (8), abril-junio 1973, pp. 494-513.

ERLL Astrid, *Memoria colectiva y culturas del recuerdo. Estudio Introductorio*, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Bogotá 2012.

FLORESCANO Enrique, *La función social de la Historia*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México 2012.

KOBAYASHI José María Kazuhiro, AIZPURU Pilar Gonzalbo, ESTRADA Dorothy Tanck, ESTAPLES Anne, MARTÍNEZ JIMÉNEZ Alejandro, COCKROFT James, BAZANT Milada, TORRES SEPTIÉN Valentina, LOYO Engracia, ZEA Leopoldo, *La educación en la historia de México*, "Lecturas de la Historia Mexicana", v. 7, El Colegio de México, Ciudad de México 1992: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv5137rb.01/05/2021>.

MARTÍNEZ JIMÉNEZ Alejandro, *La educación en la historia de México*, COLMEX, Ciudad de México 1992.

PAYNO Manuel, *Compendio de la Historia de México para el uso de los establecimientos de Instrucción Primaria*, Imprenta de D. Díaz de León, Ciudad de México 1886.

SIERRA Justo, *Primer Año de Historia Patria*, Librería de la Vda. De Ch. Bouret, Ciudad de México 1894.

TANCK DE ESTRADA Dorothy, *Mínima. La educación en México. Seminario de Historia de la Educación en México*, COLMEX, Ciudad de México 2010.

EXTRANJEROS EN LA CIUDAD DE PUEBLA:
APORTACIONES E INFLUENCIAS, SIGLO XIX.
ESPAÑÓLES, FRANCESES, ALEMANES

María del Carmen Labastida Claudio

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo hacer un recuento del proceso de arribo a México, específicamente a la ciudad de Puebla por parte de emigrantes españoles, franceses y alemanes, durante la segunda mitad del siglo XIX. Se trata en especial de aquellos que no formaron parte de un proyecto colectivo y abandonaron su país de origen para insertarse en un ámbito geográfico y cultural ajeno, pero alentados por las políticas de migración mexicanas durante la época y por la idea que en Europa se tenía de la riqueza y abundancia de los recursos naturales con los que contaba México. La migración espontánea o en cadena, a la que nos referimos, no representó un porcentaje importante en la población total del país; sin embargo, las actividades económicas que se desarrollaron dejaron una huella que aún se percibe en la cultura y la economía de la población en la que se asentaron. Cabe mencionar que los personajes a los que nos referimos en este trabajo son aquellos que incursionaron en el ámbito de la economía, es decir, en actividades de comercio, industria o

servicios y cuyos nombres quedaron presentes en la historia local como pioneros de las actividades del capitalismo de la época.

La ciudad de Puebla, por su importancia geográfica y económica, fue uno de los lugares de arribo y permanencia de estos inmigrantes. Gracias a las diversas fuentes consultadas podemos tener noticias de sus actividades económicas, los vínculos económicos, políticos y sociales que tejieron con los miembros de la comunidad poblana, mismos que les permitieron alcanzar una posición económica y social importante en el último tercio del siglo XIX.

2. LOS PROYECTOS DE COLONIZACIÓN EN MÉXICO O MIGRACIÓN DIRIGIDA

Como ya se mencionó, después de la Independencia hubo necesidad de colonizar por razones de seguridad y prosperidad nacional, especialmente en el norte del país, particularmente en Texas. La reactivación de sectores productivos que durante la etapa de guerra habían quedado abandonados como la minería y la agricultura impulsaron estos proyectos encabezados principalmente por Lucas Alamán y Tadeo Ortiz, que a su vez fundamentaron su propuesta en el trabajo del alemán Alexander de Humboldt, *Ensayo político sobre el reino de la Nueva España*, publicado en 1827, en el que el autor planteaba que la reactivación de la industria minera en México revitalizaría todos los demás sectores de la economía como la agricultura, la industria y el comercio (OLVEDA J. 2014: 24-27).

La respuesta para el progreso y desarrollo de la nación radicó en la inmigración de europeos a nuestro país, de esta manera se pondría en manos de quienes pudieran darle un uso provechoso a la gran extensión de tierras que se encontraban ociosas. Otro de los objetivos para traer a europeos de raza blanca, de origen latino y religión católica fue el de que se sumaran a la

población nacional, aumentando el número de la misma, de esta forma la nueva población contaría con mayor vigor físico, intelectual y moral, e iniciara el proceso de enriquecimiento, y con el tiempo, al mezclarse con la población autóctona, la mejorara cualitativamente (ZAVALA L. 1985: 129).

Sin embargo, este proyecto se tuvo que enfrentar a una serie de discusiones en el Congreso, algunas en contra y otras a favor. Según Lorenzo de Zavala –Ministro de Hacienda– la colonización era necesaria para el desarrollo de la sociedad mexicana; por su parte, Lucas Alamán propone que los inmigrantes fueran latinos, porque serían ideales para adaptarse a la cultura y las condiciones mexicanas, su propuesta se dirigió a los españoles, franceses e italianos, principalmente (TAYLOR H. 2007: 41).

Para impulsar el sector agrícola y la industria manufacturera se puso la mirada en la región sureste de la República, que llamó la atención por la calidad de sus tierras y su clima; y Veracruz como el sitio adecuado para realizarlo pues contaba con la ventaja geográfica de tener con un frente marítimo apropiado para las comunicaciones costeras y además de estar comunicado con la antigua ruta hacia el interior del país pasando por Puebla y la ciudad de México, esto le daba la posibilidad de tener nexos con los mercados europeos y americanos. Así en 1833 el Congreso General buscó medidas para colonizarlo, entre 1824 y 1830 se crearon leyes de colonización; sin embargo, la mayoría de los proyectos se vieron constantemente frustrados por las pugnas en el poder, la inestabilidad política y la conformación de oligarquías regionales (MARTÍNEZ M. 2009: 110).

El fracaso de la colonización extranjera obedecía a circunstancias materiales y en México, las condiciones no eran favorables: bajos salarios (no eran aliciente para el trabajador europeo, pero sí para el asiático o del Caribe), la falta de buenas tierras, bien comunicadas, con un clima sano y con un sistema de crédito adecuado para los colonos. A pesar de que durante el régimen

de Porfirio Díaz fue notable la gran cantidad de proyectos de colonización que sólo derivaron en la concentración y registro de grandes propiedades proceso, que incluso despojó de tierras a los pueblos indígenas, en el que unos pocos concesionarios fueron beneficiados por los permisos y contratos otorgados durante el gobierno porfirista (JORGE C. 2016: 83).

3. LA MIGRACIÓN INDIVIDUAL O ESPONTÁNEA

A pesar de las enormes facilidades otorgadas por el gobierno mexicano para lograr el éxito de los diversos proyectos de colonización, el fracaso para establecer colonias de campesinos en el país no tuvo los resultados esperados. Sin embargo, el arribo de extranjeros al país de forma espontánea o individual fue constante, aunque no notable en cuanto a la cantidad de ellos. No obstante, se puede decir que el éxito de este proceso individual se debió en gran medida a la capacidad de los migrantes para tejer lazos familiares o personales que les permitieron abrirse camino y en muchas ocasiones tener éxito en un país ajeno. Aunque no se tiene un patrón definido de las personas que llegaron a México, la lectura de las cartas de seguridad¹ y los contratos encontrados en los registros notariales nos permiten tener una idea general de las características de éstos: por su origen demográfico, económico y político, en general eran de sexo masculino, jóvenes «mayor de 18 y menor de 30 años», la mayoría sabía leer, escribir y hacer cuentas, de familia pobre, dedicados al pastoreo de ove-

1 A partir del decreto del 28 de mayo de 1828, se instituyó que todos los extranjeros residentes en la República Mexicana tenían que tramitar su carta de seguridad, ésta fue requisito obligatorio para permanecer y transitar libremente en el territorio nacional. La carta de seguridad concedía a su portador el derecho a permanecer en el país por un periodo de un año, con posibilidades de ser renovada (15/03/2022: [HTTPS://WWW.GOB.MX/SRE/ACCIONES-Y-PROGRAMAS/HISTORIA-DEL-SIGLO-XIX](https://www.gob.mx/sre/acciones-y-programas/historia-del-siglo-xix)).

jas, tejedores de lana, vendedores ambulantes en el invierno. A diferencia de los proyectos de colonización, los inmigrantes europeos que llegaron a México de manera individual tejieron una serie de redes de relaciones de paisanaje o familiares para lograr establecerse en alguna actividad económica que les proporcionara un capital que pudieran enviar a sus familias o para hacerse de un negocio, este es el marco en el que se analizarán a algunos de los protagonistas de esta investigación.

De acuerdo con el censo elaborado en 1910, el número de extranjeros residentes en la ciudad de Puebla se puede observar en el cuadro número 1, siendo los españoles el grupo más importante seguido por los franceses que también representaron el segundo grupo de inmigrantes radicados en la angelópolis. De su origen, su arribo a nuestro país y de cómo lograron insertarse y destacar en las actividades económicas hablaremos de forma más detalladas en los siguientes apartados (ver Tabla 1).

Extranjeros en la ciudad de Puebla, 1910	
Espanoles	1335
Franceses	784
Italianos	312
Estadounidenses	295
Sirio-libaneses	154
Británicos	108
Alemanes	106

Tabla 1.

Fuente: INEGI, Tercer censo general de población de los Estados Unidos Mexicanos 1910.

4. ESPAÑOLES EN LA CIUDAD DE PUEBLA

El grupo de inmigrantes libres que llegaron a la ciudad de Puebla durante el porfiriato se compuso en su mayoría de hombres que tenían algún oficio y que aprovecharon los vínculos familiares o personales con los españoles residentes en la ciudad, lo que les facilitó en gran medida su inserción en las actividades económicas y en las manufacturas, utilizando el patrón de migración en *cadena*².

Muchos de ellos se beneficiaron de las oportunidades económicas que daba México; aunque la mayoría no traía dinero, aprovecharon la sólida estructura que sus antecesores habían formado durante la época colonial, por lo que no fue difícil encontrar el apoyo suficiente para asentarse en puestos que a los extraños al grupo no se les permitía y de esta manera iniciar el proceso de acumulación de capital proveniente de sus ahorros. En cuanto al origen de éstos se puede decir que venían de regiones específicas como Asturias, Santander, Andalucía, Extremadura, Galicia y León (GAMBOA L. 2008: 24).

A través de lazos familiares y económicos lograron una hegemonía que les permitió mantenerse como un grupo cerrado, aunque esto no representó un problema para alternar con los mexicanos dado que se facilitaba por compartir el mismo idioma, la religión y en especial, por su estatus económico. La mayoría de los comerciantes españoles que se establecieron en la ciudad de Puebla invirtieron en empresas de la región Puebla-Tlaxcala, además de que la cercanía con la capital de la República les daba la oportunidad de vincularse con las altas esferas políticas.

2 El inmigrante una vez instalado traía a parientes o amigos cercanos a trabajar con él en la empresa familiar. De esta manera se formaban lo que conocemos como colonias españolas que a la vez estaban subdivididas de acuerdo a las regiones emigratorias caracterizadas por su origen geográfico cultural, por ejemplo: catalanas, asturianas, entre otras (LIDIA C. 1988: 331).

Asimismo, es importante señalar que para la época de estudio la industria textil vivió una época de auge debido al crecimiento de la población, de los medios de comunicación como el ferrocarril que ampliaron el mercado, la disponibilidad de materia prima por el proceso de desamortización de bienes eclesiásticos y comunales derivados de la Ley de 1956 que amplió la extensión de tierras para el cultivo de algodón, materia prima para la industria

En el aspecto económico se puede decir que la mayoría de las empresas y comercios que fundaron eran de tipo familiar y con el tiempo van a diversificar y extender geográficamente los mismos. Principalmente se desempeñaron en la industria textil; sin embargo, también incursionaron en otras actividades económicas como la banca, el comercio, electricidad, bienes raíces, la fabricación de harina, la industria petrolera, la agricultura, entre otras (SANTIBÁÑEZ B. 2017: 28).

4.1 LA INDUSTRIA TEXTIL

Como se ha mencionado, la mayoría de los inmigrantes españoles que llegaron a la capital poblana en el último tercio del siglo XIX destacaron por su trabajo en la producción de telas, hilos y estampados. El capital que financió esta industria procedió de capitales privados, es decir, los industriales españoles primero se dedicaron al comercio, al negocio de abarrotos, panaderías, ferreterías, panaderías, fueron prestamistas e intermediarios. Así es como lograron ahorrar un capital que fue invertido en la rama textil, sin embargo, la mayoría mantuvo sus negocios comerciales, esto les permitió ser productores y al mismo tiempo ser distribuidores de sus mercancías.

Entre los inmigrantes españoles que se establecieron en la ciudad y que destacaron en las actividades económicas se pueden mencionar algunos personajes como los hermanos de origen asturiano Díaz Rubín. José fue dueño del *Almacén de abarro-*

tes nacionales y extranjeros, una tienda de abarrotes ubicada en los portales del centro y que además fue el principal proveedor de casas tiendas menores de la ciudad y la región. Fue dueño de fábricas textiles, *La Concepción* y *El Carmen*, ubicadas en Atlixco y otra más de nombre *La Covadonga* en Tlaxcala. Además, incursionó en la producción de azúcar con dos ingenios azucareros ubicados en Izúcar de Matamoros. Desde 1835 se fundó *La Constanxia Mexicana* cerca del río Atoyac, fue la primera de las fábricas mecanizadas movida por fuerza hidráulica. Su funcionamiento tuvo que atravesar por diversas etapas de crisis hasta que en 1865 pasó a manos del francés pedro Berges de Zúñiga quien en 1895 la vendió a Antonio Couttolenc, finalmente pasó a manos del español Francisco M. Conde (GAMBOA L. 2010: 50) (ver Figura 1).



Figura 1: La Constanxia Mexicana.

Fuente: <https://www.poblanerías.com/2012/10/la-constancia-mexicana-ahora-esta-en-la-casa-de-los-munecos/121018pscabrahamparedes05/>. 03/04/2022.

El caso de la fábrica *El Mayorazgo* también sirve como muestra de la actividad que realizaron los inmigrantes españoles en la segunda mitad del siglo XIX. La fábrica en un principio funcionó como molino de trigo hasta que en 1841 el poblano Gumer-sindo Saviñón la compró para establecer en ella también una fábrica textil. En 1864 la factoría pasó a manos de una sociedad integrada por los españoles José Quijano de la Portilla y Alejandro Quijano, quienes instalaron en ella una fábrica textil diseñada con las características de las industrias europeas del periodo. Con el tiempo la familia consolidó la planta industrial y en 1866 Manuel Rivero Collada, de origen asturiano y comerciante de textiles en Puebla, tomó la administración de la empresa familiar ampliándola significativamente tanto en el número de telares y husos, así como en las ganancias con lo que la familia pudo diversificar sus actividades económicas con la compra de grandes extensiones de tierra con las que explotó la agricultura en la hacienda de *Castillotla* (RIVERO J. 1990: 174).

Originarios de Santander, los hermanos Gómez Conde «Guillermo, Miguel y Quintín» iniciaron sus actividades económicas en 1899 cuando adquirieron la fábrica de *Santa Cruz*, en Tlaxcala, a la que le cambiaron el nombre por el de *Santa Elena*. Más adelante adquirieron otra en la ciudad de Puebla de nombre *Santiago* que fabricaba hilados y tejidos de algodón. Cabe señalar que también participaron como accionistas del *Banco Oriental de México S.A.*, en 1901 inauguraron un negocio de baños azufrosos en el barrio de San Sebastián y fueron socios de la *Compañía Petrolera de Punta Arena y Anexos S.A.* (SANTIBÁÑEZ B. 2012: 171-172).

Florencio Gavito y su hijo Leopoldo fundaron la sociedad F. Gavito e hijo en 1833 para explotar el molino fábrica de *Santa Cruz Guadalupe*, ubicada en Cholula. Otros establecimientos que también fueron propiedad de la mencionada sociedad incluyeron empresas industriales como la fábrica textil *El Valor* y

La Tlaxcalteca. A finales del siglo XIX Florencio fue socio de la Compañía Industrial de Atlixco S. A., propietaria de la fábrica *Metepec*, inaugurada en septiembre de 1902. Después de su muerte en 1905, su hijo Leopoldo continuó con los negocios de su padre, expandiendo sus inversiones en el mundo de la banca como socio fundador y consejero del *Banco Oriental de México S. A.* (SANTIBÁÑEZ B. 2012: 164-178).

Si bien es imposible realizar la descripción de todos los inmigrantes españoles que destacaron en la industria textil en la ciudad de Puebla en el periodo de nuestra investigación se considera pertinente mencionar otros más que en diferente medida llegaron para establecer sus industrias con éxito, entre los que podemos destacar nombres como el de Egidio Sánchez Gavito, Enrique Artasánchez de la Fuente, los hermanos Ignacio y Florencio Noriega y el de José Cue Romano, entre otros.

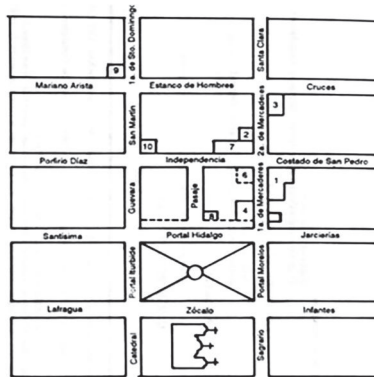
5. FRANCESES EN LA CIUDAD DE PUEBLA

La presencia de inmigrantes de origen francés no era nueva en el siglo XIX, diversas fuentes nos dan noticia de su estancia en nuestro país desde el periodo de la Conquista como integrantes de las órdenes del clero regular especialmente, aunque también llegaron como parte del séquito de los oficiales y virreyes como soldados, médicos, peluqueros, impresores, cocineros, orfebres o artesanos. Sin embargo, es en siglo XIX cuando su presencia es más notoria especialmente en grupos de campesinos que abandonaron sus tierras de cultivo como consecuencia de la crisis agrícola y alentados por los proyectos de colonización, sin olvidar aquellos soldados que formaron parte de la expedición francesa que irrumpió en nuestro país y que ya sea por deserción o por licencia decidieron quedarse en él (MEYER J. 1980: 11-12).

En el caso de los inmigrantes que llegaron de manera individual a México, la mayoría son originarios de Borgoña y Barcelo-

nete, éstos últimos se insertan en todo el país; sin embargo, sabemos que la mayor concentración se ubicó en la capital, destacando en el mundo de los negocios, colocándose al nivel de los más importantes empresarios extranjeros. Al igual que la mayoría de los inmigrantes europeos, utilizaron el sistema de migración en cadena, es decir, un sistema de autoreclutamiento en el que se invitaba a parientes o amigos para colaborar en las empresas o negocios establecidos. Esto creó una estructura «impermeable» que evitó la dispersión de la comunidad y mantuvo su especificidad.

En la ciudad de Puebla se iniciaron en la actividad económica por vía del comercio estableciendo sus tiendas en el primer cuadro de la ciudad para atraer a un grupo específico de compradores (tal como lo muestra la figura 2) (ver Figura 2).



- | | |
|-----------------------------|---------------------------|
| 1 LA CIUDAD DE MEXICO | 6 AU BON MARCHE* |
| 2 GRAN SOMBRERERIA FRANCESA | 7 LAS FABRICAS DE FRANCIA |
| 3 AL PUERTO DE LIVERPOOL | 8 EL LOUVRE |
| 4 LA PRIMAVERA | 9 LA BARATA |
| 5 EL FENIX | 10 AL SOMBRERO FRANCES |

Figura 2: Localización de las casas barcelonetas de ropa y novedades de la ciudad de Puebla, 1910.

Fuente: GAMBOA OJEDA L., *Comerciantes Barcelonettes en la ciudad de Puebla*, 1989.

Con el tiempo monopolizaron el comercio local de ropa y novedades, algunos también participaron en otros sectores como la industria y la banca formando sociedades con sus coterráneos. En sus tiendas ofrecían diversas mercancías: ropa para dama, caballeros, muebles, sombreros, muebles y novedades. Entre los más importantes comerciantes del periodo podemos encontrar apellidos como Arnaud, Caire, Couttolenc, Chaix, Desdier, Proal, Rebattu, Esmejaud, Garcin, Philip, Richar Sibilot ó Lions (GAMBOA L. 1989: 31-58).

La mayoría supo adaptarse al lugar y a la clientela. Al igual que la generalidad de los inmigrantes extranjeros que llegaron a nuestro país, iniciaron de forma modesta en algunas actividades comerciales hasta que lograron acumular un capital suficiente para iniciar un negocio. Asimismo, gran parte de estos negocios se ubicaron en una de las principales calles de la ciudad: la calle de Mercaderes «hoy Calle 2 Norte entre Avenidas Palafox y Mendoza y 4 Oriente», uno de los principales ejes de comercio en la ciudad. Precisamente en esta calle se ubicó en 1879 el almacén denominado *La Ciudad de México*, propiedad de los hermanos Lions. Juan Bautista inició con un cajón de ropa y más adelante junto con sus sobrinos fundó Lions Hermanos. Compraron cinco casas contiguas que estaban ubicadas en la calle 1ª de Mercaderes, mismas que procedieron a derribar para construir uno de los almacenes más emblemáticos de la ciudad de Puebla hasta nuestros días. Para su diseño y construcción contrataron a *Schwart & Meurer* empresa ubicada en París de tal forma que el edificio departamental se inauguró en 1910 (GAMBOA L. 2013: 1-17), aunque esta no fue la única actividad comercial que desempeñaron porque también incursionaron en la industria textil. En sociedad con Manuel G. Rueda, compraron la fábrica *La Asunción* en la que montaron una sección de impresión sobre tejidos a la que llamaron *La Alsacia*. Más adelante, en 1898 establecieron la fábrica *El León* y otra de nombre *El Molino del Volcán*,

ambas ubicadas en Atlixco (GAMBOA L. 1991:97-98). En 1900 participaron como inversionistas en el *Banco Oriental de México S.A.*, además de tener acciones en otros bancos y compañías en distintas ciudades (ver Figura 3).



Figura 3: La Ciudad de México.

Fuente: Ortiz J., *Imágenes del deseo: arte y publicidad en la prensa ilustrada mexicana 1894*, Ed. Buen Tono, S.A., 2001, México.

El gusto por lo francés de las clases altas de la ciudad originó que se incrementara el número de establecimientos que ofrecía diversos tipos de mercancías y alimentos para satisfacer a una buena parte del gusto de la burguesía poblana. Los comerciantes utilizaron la publicidad como estrategia de venta y en ella enfatizaban el origen de sus productos. Eduardo Chaix ofrecía camisas a la medida y productos de las mejores marcas de París en *El Fénix*, que se encontraba ubicado en la 2ª de Mercaderes. En *El Sombrero Francés*, propiedad de los hermanos Proal, se ofrecía sombreros americanos e italianos o *Al Puerto de Liverpool* de José Desdier y Cía. En donde se vendían géneros importados

de Europa y Estados Unidos, tampoco hay que olvidar la *Gran Sombrerería Frances*, propiedad de los Couttolenc-Esmenjaud que además de vender sombreros importados y del país, contaban con una fábrica en donde se elaboraban los sombreros que vendían. Otros negocios en manos de franceses fueron la botica *La Guadalupeana* de Simón Beguerisse y el restaurante propiedad de Magloire Signoret y Cía., ubicado en la calle 2a de Mercaderes número 4 que se anunciaba como el lugar en donde se podían disfrutar de dulces, pasteles y vinos de la mejor calidad (GAMBOA L. 1998: 182) (ver Figura 4).



Figura 4: Gran Sombrerería francesa.

Fuente: Maurice Proal y Pierre Martin-Charpenel, L 'Empire des Barcelonnettes du Mexique.

Pedro Berges fue el único de los franceses que no administró personalmente todas sus haciendas y empresas establecidas en Puebla, todas ellas las dio en arrendamiento. Vivió en Puebla desde 1850 hasta 1880 cuando regresó a Francia. Entre sus propiedades se pueden contar la hacienda de *Santo Domingo*, «en ella se encontraban cuatro fábricas textiles y un molino de trigo», las fábricas *La Constancia Mexicana* y *La Economía* «fundadas por Antuñano», la fábrica textil *La Independencia*, la hacienda de *La Noria* «con una pequeña fábrica textil en ella», la hacienda de *Apetlachica* y el rancho de *Agua Azul*. También tenía el monopolio de la energía hidráulica y el empleo agrícola de la corriente de agua del río Atoyac, uno de los más importantes de la ciudad de Puebla, que además recorría sus propiedades (AGUIRRE C. 2008 :119).

Cabe señalar que algunos franceses ya radicados en la ciudad aprovecharon los vaivenes políticos del país, especialmente el proceso de desamortización por la ley de 1856 conocida como Ley Lerdo. Entre los principales beneficiados en este proceso se pudieron localizar en los libros de las notarías a Claudio Guillón quien se hizo de 7 inmuebles del clero, Juan Haquet con 1 casa y el Molino de San Antonio y el caso de Ramón Acho quien fue beneficiario directo de las leyes de desamortización; en total, diez casas de conventos de monjas, desamortizadas en 1856-1857, pasaron a sus manos a precio de ganga, «30 mil pesos en total». Este francés fue conocido en México simplemente como Ramón Acho, por un equívoco que él mismo alentó al firmar todos sus documentos con este artificioso nombre. Nació en junio de 1800 en el pueblo vascofrancés de Porta «actualmente departamento de los Pirineos Orientales». Se casó con Josefa Dodero con la que tuvo dos hijos: «Guillermo y Rafael, éste casado con la hija del francés Carlos Dionisio Charles» y dos hijas «Julia, casada con el francés Dominique Geoffroy, y Rosa María Higinia, casada con el médico italiano Plinio Petriccioli» (ADNF. 1829: 78).

También es preciso decir que una buena parte de las casas adquiridas por Acho las realizó junto con los hermanos Carlos y Eduardo Heit. Éstos primero fundaron junto con Carlos Pauze la compañía *Heit y Pauze* con el único propósito de beneficiarse de las condiciones que la ley otorgaba y así obtener el mayor número de bienes inmuebles del clero; más tarde se les uniría Ramón Acho para constituir Heit, Pauze y Acho, con el mismo propósito. Por las notas al margen de las escrituras se pudo observar que los adeudos de las casas adquiridas fueron cancelados por orden del presidente de la República, Benito Juárez, por un acuerdo entre éste y Eduardo Heit, la nota está fechada el 13 de febrero de 1862. Este trato preferencial puede tal vez explicarse porque este inglés proveyó de armamento al gobierno liberal para vencer en la guerra de intervención francesa. Al disolverse la compañía, las casas adquiridas a través de ella fueron divididas entre los socios (LABASTIDA C. 2019: 228-230).

6. ALEMANES EN LA CIUDAD DE PUEBLA

El último grupo de inmigrantes al que nos referiremos en este texto es a los alemanes. Éstos siguieron el mismo patrón de migración que los españoles y franceses, es decir, el patrón en *cadena*, lo que les permitió formar una colonia pequeña, pero con cierta solidez. Se desempeñaron en dos o tres ramas económicas de manera simultánea y a diferencia de los franceses, los alemanes entablaron con más frecuencia relaciones comerciales con miembros de otras nacionalidades, por ejemplo, la formada por el poblano Antonio Rosales y José Doremberg (de la que hablaremos más adelante), otra más fue la constituida por Ángel Díaz Casas y Daniel Blumerkron quienes establecieron la cerillera *La Aurora* o la de Carlos Wagner y Adolfo Ysla en un negocio de consignaciones y comisiones (ROJAS A. 2007: 74-76).

De acuerdo con el estudio realizado por Ana Luisa Rojas Marín, los alemanes radicados en la ciudad de Puebla sumaban cerca de 111, de este total 80 eran hombres y 50 de ellos se dedicaban a las actividades comerciales. Algunos nombres que se destacan en este rubro son: Jorge y Luis Berkenbusch, Carlos y Enrique Hirschsman, Mauricio y Rodolbo Jacoby, José y Maximiliano Dorenberg, Pablo y Federico Petersen, Juan Ernesto y Pablo Louvier, Gustavo, Axel y Carmen Pettersen, Federico von Raesfeld, Emilio Ratz, Julio Ziegler, Eduardo Heit y Adolfo Schmidtleín (ROJAS A. 2007: 62-66).

Sus comercios tuvieron buena aceptación de las familias pudientes poblanas, en ellos se vendían artículos de lujo, otros se dedicaron a la venta de hielo y cerveza, en general fueron empresarios e industriales y al mismo tiempo se insertaron en las actividades agrícolas y ganaderas como Jorge Berkenbusch uno de los mayores beneficiarios de los bienes enajenados al clero. Este alemán llegó a la ciudad por 1840 y debe haberse dado a practicar el comercio, como hicieron la generalidad de europeos en nuestro país. El caso es que en 1853 constituyó, junto con su hermano Luis, la empresa Jorge Berkenbusch y Cía., que al parecer fue reaccionaria del cajón de ropa *El Porvenir*, inmejorablemente ubicado en el Portal Hidalgo y cuya propiedad detentaba Francisco Domínguez. Pero la empresa de estos hermanos –cuya actividad se aprecia en no pocos protocolos de notarías que hablan de libranzas y obligaciones de pago a su favor– abarcó varias ramas comerciales, entre las que destacaron la ropa, el trigo, la madera y especialmente los bienes inmuebles.

Del comercio de ropa es obvio que por lo menos se involucraron en él a través del mencionado cajón. En cuanto a los siguientes dos productos hay que decir que este Berkenbusch fue dueño de la hacienda triguera de Santa Ana de Arriba ubicada en el distrito de Huejotzingo, y de la finca de labor y madera de *Santa Catarina* en Tochimilco, distrito de Atlixco. La frecuencia y el vo-

lumen de sus operaciones comerciales permitieron a Jorge Berkenbusch consolidar una fortuna importante y lo afirmaron en su cargo de vicecónsul de Prusia en Puebla que tenía desde antes de 1867, puesto que seguramente le ayudó a establecer redes con las élites sociales y con los miembros de la clase política local, como se observa del intento de ferrocarril.

Y por lo que toca a los bienes inmuebles se explica sobre todo por su posesión de una buena cantidad de los que habían sido del clero. Entre 1861 y 1873 adquirió, a consecuencia de la nacionalización, 62 casas más, de las cuales 58 eran inmuebles individuales, 3 eran accesorias, «cuartos en planta baja que daban a la calle y generalmente se rentaban para comercios» y un terreno que constaba de media manzana, delimitado por las calles de Ventanas, Pila Alta y Pastrana. En suma, Berkenbusch fue beneficiario de 64 bienes inmuebles del clero en la ciudad de Puebla «además de adquirir dos capitales impuestos sobre otras casas» (LABASTIDA C. 2019: 214-218).

Eduardo Heit vivió en la ciudad de Puebla hacia 1850. Como beneficiario de la desamortización logró hacerse de 9 bienes en 1856, por medio de la sociedad que formó con su hermano Carlos, así como con Carlos Pauze, Felipe Becker y Ramón Acho. Cuando los socios disolvieron la compañía las casas fueron distribuidas entre ellos; ahora digamos que de tal modo obtuvo nada menos que 49 bienes: en la notaría 2 hallamos un par por 16,673 pesos, en la notaría 3 aparecen 16 con un valor de \$ 79,246 y en la 10 se encontró que en un solo protocolo, del 19 de septiembre de 1857, se le otorgaron 31 inmuebles, 41 sin especificar el valor individual de cada uno sino el valor total de todos ellos, que fue de 8,020 pesos; es decir en sólo tres meses realizó 19 transacciones por las que obtuvo esas 49 fincas que sumaron la nada despreciable cantidad de 103,993 pesos. Mas a pesar de haber obtenido tantas casas, al realizar la redención no todas seguían en su dominio; por las notas al margen sabemos que en 1862 la casa ubi-

cada en Espejo 7 fue entregada al descendiente de francés Jorge Larre; la 4 de la 4ª Real de San José al francés Carlos Maillard, la de Obligación 15 al alemán Jorge Berkenbusch, y la número 3 de la calle de la Soledad fue rematada a favor de Victoria Rebouch y de Ferdinand Dit Imbert (o Ferdinand Fuzet). En 1863 la casa de la calle Obligación 17 se dio en propiedad, por orden del General del ejército de Oriente, al francés Amadeo Goujon, y hasta 1896 la 13 de la cerrada de Santo Domingo se le remató a Mariano Caballero de Carranza (LABASTIDA C. 2019: 231-232).

José Dorenberg fue originario de Coeifeld, Westfalia, no se tienen datos de su arribo a la ciudad de Puebla, las primeras noticias de su actividad comercial se encuentran en los protocolos de 1873 cuando era empleado-apoderado de Antonio Rosales del cual, en 1874 pasó a ser socio minoritario de *La Sorpresa*, una mercería ubicada en la calle de Carnicería 13, «actualmente es la calle 2 oriente». Al mismo tiempo realizó otra sociedad con un estadounidense de apellido Coyne con domicilio en Chicago, para la importación y venta de maquinaria agrícola. Con el tiempo Dorenberg pasó a ser socio mayoritario de *La Sorpresa* ampliando su giro con la venta de mercancías de importación. Al morir Rosales, Dorenberg quedó como dueño y se asoció con Alejandro Sauter y Carlos Wagner, «también de origen alemán». El nombre del establecimiento no se modificó, en cambio sí lo hizo el giro, pues ahora además de mercería, también se anunciaba como ferretería y agencia de seguros de vida, incendio y navegación. Para 1896 sus mercancías se diversificaron más añadiendo la venta de pianos, afinadores para éstos, repertorios de música, almonedas de muebles finos, muebles extranjeros, armería, artículos de caza y pesca, carruajes, joyería, juguetes papel tapiz y tlapalería. El negocio continuó con gran éxito y en 1906 el almacén fue mudado a la calle de la Independencia número 3 y Dorenberg también tuvo nuevos socios: Pablo Petersen y Julio Ziegler (ROJAS A. 2007: 144).



Figura 5: Ferretería La Sorpresa.

Fuente: Primer almanaque histórico y directorio general de Puebla / por Luis F. Covarrubias; ed. Ben. (R)/529.4 ALM.c.896. Colección de Calendarios Mexicanos del Siglo XIX. Fondo Antiguo. Biblioteca del Instituto Mora, México.

En 1888 Dorenberg se hizo de otros negocios: adquirió la mercería *El Importador*, al año siguiente otra de nombre *El Mo-saico* que funcionó como sucursal de *La Sorpresa*. Formó una sociedad con J.H. Voiers y Cía.; esta tienda vendía máquinas de coser y estaba ubicada en la calle 2ª de Mercaderes número 1. Asimismo, participó en la explotación de tierras en el estado de Chiapas en donde adquirió por medio de su hermano Maximiliano la finca *El Porvenir* y se hizo socio de J. W. Rau para administrar cinco fincas ubicadas en el mismo estado (ROJAS A. 2007: 150-158) (ver Figura 5).

Una característica de este grupo de alemanes que llegaron a la ciudad de Puebla es que algunos se casaron con mexicanas con características específicas: de padres o abuelos españoles, que procedieran de familias adineradas y con buenas relaciones políticas y especialmente que fueran blancas. Emparentar con familias adineradas, con relaciones políticas y socialmente influyentes les permitía insertarse en los altos estratos sociales. Esto es un hecho especialmente notable ya que la tendencia de otros grupos de alemanes radicados en México era la de relacionarse sólo con alemanes, creando un grupo cerrado, aunque este proceso pareciera un poco complicado, sobre todo por la religión protestante

de los alemanes, situación que supieron solucionar al convertirse al catolicismo a través de bautizo y posteriormente contraer matrimonio por el rito católico (ROJAS A. 2007: 99-100).

Así tenemos el caso de los hermanos Petersen: Pablo y Federico. Los Petersen arribaron de Schleswig-Holstein Alemania en el siglo XIX, como parte de esas corrientes de inmigrantes que fueron atraídas por las leyes de colonización especialmente las promulgadas durante el periodo del gobierno de Porfirio Díaz; sin embargo, aquellos alemanes que llegaron de manera individual lo hicieron, como ya se mencionó, por la propaganda que en el país germano llegó de la mano por los trabajos de Humboldt principalmente, pero también hay que añadir motivos personales como la búsqueda de un nivel de vida mejor, la libertad religiosa, la política antisocialista del estado alemán y la evasión del servicio militar obligatorio de tres años (METZ B. 1982: 273).

De cualquier manera, esta familia se convirtió en una de las más importantes de finales del siglo XIX en ramas como el comercio, la ganadería, la agricultura y sobre todo como los más importantes propietarios de haciendas en la ciudad de Puebla. En este proceso de acumulación de ranchos y haciendas, tuvo mucho que ver la habilidad de los hermanos Petersen para relacionarse con los círculos económicos, políticos y sociales que tejieron, principalmente, porque ambos contrajeron nupcias con las hijas del general Joaquín Colombres «jefe del Estado Mayor del Ejército de Oriente en la batalla del 5 de mayo de 1862 que luchó contra la intervención francesa». Pablo, entonces dueño del rancho *La Rosa*, se casó en 1901 con Esther Colombres y Federico con la hermana de aquella de nombre Raquel, en 1906.

Entre las actividades económicas de los hermanos Petersen encontramos que se hicieron socios de José Dorenberg en 1896 en la sociedad Dorenberg y Cía., para convertirla en Dorenberg Petersen y Cía., que se encargó de las operaciones comerciales en el almacén *La Sorpresa*, del que ya hemos hablado y que fue una de las

más importantes casas comerciales hasta 1942, aproximadamente. Ya se dijo que Pablo era dueño del rancho *La Rosa*, más adelante se hizo del anexo a este llamado *Rementería*, ambas propiedades colindaban con la hacienda *San Diego Manzanilla*, propiedad de Joaquín Colombres «su suegro, quien además también fue un importante terrateniente». El primer acercamiento de estos personajes no fue únicamente por los vínculos matrimoniales sino también por la sociedad que se derivó de esta vecindad. En 1904 formaron la sociedad Colombres y Petersen para la explotación agrícola de las haciendas *La Rosa* y *Rementería*, años más tarde, Pablo se asoció con Julio Ziegler y Juan Lane para formar la sociedad Lane y Cía., para la explotación de las haciendas *San Vicente Ferrer*, mejor conocida como el Gallinero. Esta sociedad además logró hacerse de otras propiedades como el rancho *El Mirador* (GONZÁLEZ A. 2015: 65-66). Pero aquí no termina la adquisición de nuevas propiedades de esta familia, durante la primera mitad del siglo XX fueron aumentado el número de ellas utilizando el vínculo matrimonial de sus descendientes para lograrlo (ver Figura 6).



Figura 6: Ubicación de ranchos y haciendas en la zona nororiental de la ciudad de Puebla.

Fuente: GONZÁLEZ A. 2015: 75.

Otro importante poseedor de bienes inmuebles lo fue Julio Ziegler, comerciante y socio de Dorenberg y Pablo Petersen en el almacén *La Sorpresa*, fue un beneficiario indirecto del proceso de desamortización y nacionalización ya que su nombre aparece en los registros notariales hasta en 1863 cuando adquiere por remate el colegio de San Juan, San Pedro y San Pablo, cuatro propiedades más del convento de la Santísima y de la cofradía de Santa Rosa y las dotes de varias monjas. Posteriormente, adquiere el terreno que fue del convento de Santa Clara en donde construye 11 casas (LABASTIDA C. 2005: 134-135).

Por otra parte, hubo alemanes radicados en la ciudad de Puebla que no se hicieron de bienes de la Iglesia y sí fueron parte del grupo de comerciantes, fundaron casas comerciales que ofrecían productos y servicios atractivos para el gusto de los consumidores poblanos. Federico Vogel estableció en 1895 una fábrica de cerveza ubicada en la calle Caja de Agua «16 poniente 300», denominada *Cervecería Germania*, que además fabricaba hielo en bloque y aguas gaseosas. Julio Gauthier fue dueño de la relojería *El Zafiro* y Rodolfo Jacobi de otra llamada *Relojería Alemana* (ROJAS A. 2007: 75-76).

CONSIDERACIONES FINALES

Es indudable que llevar a cabo el estudio de todos los inmigrantes incluidos en este trabajo excede considerablemente lo que se ha escrito hasta aquí. Sin embargo, y a pesar de las limitaciones en el tiempo y extensión, se ha querido hacer un acercamiento al desempeño de algunos personajes en los principales sectores de la sociedad, la economía y la política de la localidad. Me queda claro que el seguimiento de cada uno de ellos puede ser un tema para investigaciones posteriores, que permitan ofrecer un panorama más amplio y completo a este respecto. Sin embargo, es importante destacar algunas observaciones del tema.

Ante todo, hay que tomar en cuenta el contexto político de México durante el largo y difícil proceso en la construcción de un estado nacional, en especial en la idea de la inmigración como una medida que colaboraría a construir el modelo de nación moderna. En este rubro se debe tener claro que los límites y cambios en las medidas inmigratorias, la suspicacia de los conservadores sobre los beneficios de aceptar torrentes variados de extranjeros, y la insatisfacción de los liberales con las disposiciones tomadas, favorecieron la deficiente aplicación de éstas y el dejar hacer en la materia. Con ello, no sólo se deslizaron extranjeros diferentes al tipo «ideal», sino la inmigración no cumplió con lo esperado: los que llegaron se establecieron en gran medida en las áreas urbanas más populosas, y no en los pueblos ni donde se les necesitaba para «colonizar». Pocos ejercieron sus oficios y menos aún los enseñaron al trabajador local; casi todos se mantuvieron social y culturalmente apartados, inclinados a mezclarse entre ellos mismos o en forma selectiva con mexicanos, pero no con los faltos de recursos ni mucho menos con aquellos pertenecientes a un medio étnico y cultural indígena.

Otras variantes que deben tomarse en cuenta y que inciden en el éxito o fracaso de los proyectos de colonización son la xenofobia y xenofobias ante el extranjero y etnofobias y etnofobias frente al indígena, al mestizo y al blanco lo que distorsionaron la imagen y levantaron barreras subjetivas difíciles de franquear. A pesar de ello, es indiscutible que las migraciones se convierten en un intercambio cultural y en nuevas prácticas que son visibles en la esfera material, entre ellas formas de producción, circulación de mercancías o formas de asociación para desarrollar actos económicos y nuevas formas de vivir y estar en el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes de archivos

Puebla, AGNEP Archivo General de Notarías del Estado de Puebla, Serie: protocolos relativos al proceso de intervención y desamortización de los bienes eclesiásticos en la ciudad de Puebla/ 1856-1890, notarías 1- 10.

Xalapa, ADNDF Archivo Diplomático de Nantes, Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia-Centro de Archivos Diplomáticos de Nantes, *listas de Veracruz de 1829-1841*, Catálogo, serie B-78.

Estudios

AGUIRRE ANAYA Carmen, *Nuevos y viejos grupos sociales: los empresarios*, en Carlos CONTRERAS CRUZ (coordinado por), *Puebla una historia compartida 1808-1917*, BUAP, Puebla 2008, pp.111-130.

GAMBOA OJEDA Leticia, *La comunidad obrera de El León, 1899-1909. En tomo a la estructura y a los problemas de la formación de una clase obrera*, en Antonio Serrano Ortega (coordinado por), *Comunidad, cultura y vida social: ensayos sobre la formación de la clase obrera*, INAH, Ciudad de México 1991, pp. 97-98.

GAMBOA OJEDA Leticia, *Los comercios de barcelonnettes y la cultura del consumo entre las élites urbanas: Puebla, 1862-1928*, en Javier PÉREZ SILLER (editado por), *México Francia: Memoria de una sensibilidad común; siglos XIX-XX*, Tomo II, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Ciudad de México 1993.

GAMBOA OJEDA Leticia, *Los barcelonnettes en la ciudad de Puebla. Panorama de sus actividades económicas en el porfiriato*, en: Javier PÉREZ SILLER (editado por), *México Francia: Memoria de una sensibilidad común siglos XIX-XX*, Tomo I, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Ciudad de México 1998.

GAMBOA OJEDA Leticia, *Empresarios asturianos de la industria textil de Puebla, 1895-1930*, "Revista Dimensión Antropológica"

gica”, vol. 44, septiembre-diciembre, INAH, Ciudad de México 2008, pp. 15-55.

GAMBOA OJEDA Leticia, *Un edificio francés en Puebla. Origen, usos e imágenes de una edificación centenaria*, Ediciones Educación y Cultura, Ciudad de México 2013.

GONZÁLEZ SOLÍS Ariadna Leecet, *Permanencias arquitectónicas de haciendas y ranchos en el nororiente de Puebla*, “Revista Gremium”, v. 2, n. 4, agosto-diciembre 2015, pp. 61-81.

HALE Charles A., *El liberalismo en la época de Mora, 1821-1853*, Siglo XXI, Ciudad de México 1977.

LABASTIDA CLAUDIO María del Carmen, *Un clero rico de escasos fondos. La intervención y desamortización de los bienes eclesiásticos de la ciudad de Puebla (1856)*, Tesis de Maestría en Historia, ICSYH, BUAP, Puebla 2005.

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

LIDA Clara E., *Los españoles en México. Del porfiriato a la postrevolución*, en Nicolás SÁNCHEZ ALBORNOZ (compilado por), *Españoles hacia América. La emigración en masa, 1880-1930*, Alianza, Madrid 1988, pp. 322-342.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ Marcela, *El proyecto colonizador de México. Algunas perspectivas comparativas en Latinoamérica*, “Revista Secuencia revista de historia y ciencias sociales”, n. 76, 2010.

MEDINA REYES Gerardo Manuel, *Los franceses en Xalapa durante el Imperio de Iturbide y la primera República Federal 1821-1835*, en Javier PÉREZ SILLER y Rosalina ESTRADA URROZ (coordinado por), *Actores y modelos franceses en la Independencia y en la Revolución. México-Francia: Memoria de una sensibilidad común siglos XIX-XX*, v. V, Ediciones Eón, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, BUAP, Puebla 2014, pp. 197-230.

MEYER Jean, *Los franceses en México durante el siglo XIX*, “Revista Relaciones”, n. 2, 1980, pp. 5-54.

OLVEDA Jaime, *Proyectos de colonización en la primera mitad del siglo XIX*: <https://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/042/>. 01/04/2022.

RIVERO QUIJANO Jesús, *La revolución industrial y la industria textil en México*, v. 1, Porrúa, Ciudad de México 1990.

ROJAS MARÍN Ana Luisa, *Del bosque a los árboles. Miradas a los alemanes residentes en la ciudad de Puebla, 1821-1910*, Tesis de Maestría en Historia, ICSYH, BUAP, Puebla 2007.

SANTIBÁÑEZ TIJERINA Blanca Estela, *Empresarios españoles en la región Puebla-Tlaxcala a finales del siglo XIX*, “Confluente. Revista di Studi Iberoamericani”, v. 9, n. 1, 2017, pp. 25-42.

TAYLOR HANSEN Lawrence Douglas, *El proyecto de la colonización de la región de Colnett, Baja California, con inmigrantes extranjeros durante el porfiriato*, “Revista Secuencia”, Instituto Mora, n. 69, septiembre-diciembre 2007, pp. 39-59.

VON MENTZ Brígida, *México en el siglo XIX visto por los alemanes*, UNAM, Ciudad de México 1982.

ZAVALA Lorenzo de, *Ensayo histórico de las revoluciones de México desde 1808 hasta 1830*, FCE, ICH, Ciudad de México 1985.

FICHA DESCRIPTIVA COMO INSTRUMENTO
DE CONSULTA HISTÓRICA.
EL CASO DE LOS PROFESORES DE INSTRUCCIÓN
ELEMENTAL, PUEBLA 1880-1910

Erika Galicia Isasmendi, Nobemi Benitez Hidalgo
Facultad de Filosofía y Letras, BUAP

EL VALOR DE LA ARCHIVÍSTICA PARA LA CIENCIA HISTÓRICA

A lo largo de la historia, los documentos han tomado importancia para la producción historiográfica. Hablar, en este trabajo, de documentos de archivo nos identifica con la ciencia archivística, puesto que funge como un auxiliar para la historia en general; sin embargo, reconocemos hoy en día la importancia que tiene la archivística, pues logra organizar de manera adecuada los diferentes soportes en los que se emplean los documentos para su consulta y conservación de los mismos. Este trabajo es, entonces, de importancia para todos aquellos que de alguna u otra forma accedemos a los documentos históricos, por lo que, especialmente, «los archivistas por supuesto, deberán realizar de manera urgente, inmediata, las acciones correspondientes para facilitar el acceso a los documentos, la elaboración de guías, inventarios, catálogos, índices, en fin» (GÓMEZ A. 2002: 82).

La archivística como una ciencia ha pasado por diferentes periodos. Resaltan tres: como ciencia auxiliar de la historia, como la auxiliar de la administración, y la última como parte de las ciencias de la información. Por ello, «al entenderse como ciencia un esfuerzo de saber, organizado con método, rigor y verificabili-

dad, las ciencias se consagran como un conjunto de teorías y juicios encadenados por las reglas de la lógica y del lenguaje» (RODRÍGUEZ M. 2020: 380). Si bien se ha contribuido en todos estos periodos, para este trabajo toma relación significativa para el quehacer histórico. En muchas ocasiones se ha considerado que la tarea de los archivistas se resume en el cuidado y resguardo de documentos. Desde mi experiencia como historiadora puedo decir que se trata de un trabajo más complejo y arduo, donde la selección de la información se vuelve una primera constante. La transcripción requiere de diversas ciencias auxiliares como la paleografía, la diplomática, la lingüística, entre otras, todas estas para poder comprender el contenido y darle una correcta interpretación. También la organización y la periodización nos facilitan el poder ubicar los fondos y series que estén en relación y por lo cual se pueda recurrir a más información de un mismo contexto social y así poder plasmarse en la historia.

El trabajo archivístico se sustenta, al mismo tiempo, del quehacer histórico, pues no se trata de un mero trabajo administrativo sino de un complejo trabajo de reflexión y comprensión de los procesos históricos; se requiere, además, del resguardo de documentación en diversos soportes sobre procesos sociales de manera colectiva en un tiempo delimitado, por lo que: «los documentos así, tienen varias etapas que definen su función específica y su valor ante las instituciones y la sociedad y dan origen a determinado tipo de archivos» (GÓMEZ A. 2002: 86).

Me atrevo a decir que no pueden existir una sin la otra, ya que el documento es el que nos ayuda a reconstruir esas fuentes documentales que nos aproximan a la historia. Lo anterior ha ayudado a darle consistencia y la ha reforzado en gran medida desde principios del siglo XIX hasta nuestros días, pues: «la historia y los archivos son así, elementos que se interrelacionan, que se necesitan para poder ser, para lograr los objetivos que caracte-

rizan a estas actividades, para contribuir de mejor manera en el conocimiento de las sociedades humanas» (GÓMEZ A. 2002: 89).

Esto abre paso a nuestra investigación: la oportuna catalogación de documentos de archivo que nos permiten generar contenidos de información temática de la historia de la educación en México, en este caso de los títulos de profesores de instrucción elemental durante el Porfiriato, desde 1880 a 1910. Así, la catalogación es uno de los procedimientos archivísticos para acceder a los conocimientos administrativos que han acogido diversas instituciones, como por ejemplo la Secretaría de Educación Pública, tanto en el pasado como en el presente. En este caso, el Archivo General del Estado de Puebla ha fungido como protector de los documentos que genera esta institución, así que ha ayudado enormemente a darles un ordenamiento para poder comprender como se generaron dichos antecedentes; por lo cual la archivística y la historia mantienen una relación importante: «por un lado, los documentos de archivo son la fuente básica de investigación e información para la historia. Por el otro, los documentos son fruto de la actividad de las personas, físicas o morales (empresas, instituciones) que los han producido a lo largo del tiempo» (CRUZ J. 1994: 86).

Esta información merece ser conocida en su origen, así como en su reconstrucción en su contexto histórico, por ello se reflexiona en la necesidad de continuar con la labor de conservar la memoria histórica a través de diversos soportes como en este caso de un catálogo. Ello permite difundir, de la manera más sencilla, la riqueza que nos dan estos expedientes de la educación durante el Porfirismo. La archivística forma, entonces, parte de un proceso que permite generar un quehacer científico de carácter informativo y documental, pues: «los archivos ya no se circunscriben a unos círculos eruditos más o menos minoritarios, sino que han entrado en el universo de lo social, lo cotidiano y lo cultural en sentido amplio» (VIVAS A. 2004: 96).

FICHA DE DESCRIPCIÓN

La descripción archivística es un estudio profundo de los documentos que son tratados por instituciones para su resguardo y conservación. Esta descripción se caracteriza por sintetizar la información para su consulta y difusión. Uno de los sistemas más populares es el catálogo, ya que cumple con la ordenación de los documentos a través de sus fichas. La Norma Internacional General de Descripción Archivística ISAD (G), en la que nos basaremos, nos ayuda enormemente a identificar los diversos contenidos para poder así hacerlos accesibles para quien los necesite. La norma se compone por siete áreas de información: área de identificación, área de contexto, área de contenido y estructura, área de condiciones de acceso y uso, área de documentación asociada, área de notas, y área de control de la descripción. Todas ellas enumeran 26 elementos totales que lo que pretenden es dar una guía para regular los procesos de descripción de los archivistas a nivel internacional: «estos procesos permiten establecer controles intelectuales necesarios para que las descripciones fiables, auténticas, significativas y accesibles puedan mantenerse a través del tiempo» (ISAD-G. 2000: 12).

Para este trabajo se requirieron diez elementos para la construcción de cada ficha que sustentaran a nuestro proyecto, de acuerdo con los criterios de valor establecidos para nuestro tema y el acceso a ellas: «como reglas generales que son, pretenden ser aplicables del modo más amplio posible a las descripciones de archivos sin tener en cuenta el volumen y la naturaleza de la unidad de descripción» (ISAD-G. 2000: 13). Véase la siguiente lista para conocer los criterios y formatos de ficha que se utilizarán.

- Código de referencia: este nos ayuda a identificar el archivo y su referencia. Se pone el código del país según ISO 3166, có-

digo del estado, código de municipio y siglas del archivo local que se consultó.

- Título: Se escribe el nombre exacto y completo del grupo documental.
- Fecha: Se respeta el periodo en el que el productor acumuló los documentos de la unidad a describir o bien se determina el periodo de estudio.
- Nivel de descripción: Se pone la categoría de lo que se está describiendo, fondo, sección, serie, expediente o unidad documental.
- Volumen y soporte: Se ponen las características de la documentación, ya sea en medidas lineales o número de expedientes, también el soporte en el que está constituido: cajas, rollos, fotografías, documentos, videos, entre otros.
- Nombre del productor: Se pone quién está generando estos documentos, organismo, institución o individuo responsable.
- Alcance y contenido: Se hace una breve descripción del contenido del documento.
- Lengua y escritura: Se pone la lengua predominante, ya que existen diferentes alfabetos, escrituras, símbolos, entre otros.
- Características Físicas: Se pone las características propias del documento, si ha sido restaurado y en qué condiciones se encuentra.
- Condiciones de acceso: Se pone si existe algún requerimiento para su consulta.

DESCRIPCIÓN DE PASOS PARA REALIZAR EL PROCESO DE CREACIÓN DE FICHAS

Durante mi búsqueda por varios años sobre la temática de la educación en México, y al realizar mi programa de servicio social, logré familiarizarme ampliamente con conceptos que tienen que ver con la educación en México. El siglo XIX representó

para mí una constante inusual debido a que cada vez que se realizaba una búsqueda en este tema pude notar que existe una carencia en la recopilación de documentos que tienen que ver con el fomento a la educación. Me dediqué a buscar en diversos Archivos históricos topándome con un expediente relacionado con los títulos profesionales durante el Porfiriato. Este fue un trabajo de investigación muy significativo ya que pude desarrollar mis habilidades de selección, interpretación y paleografía adquiridas durante mi formación como historiador, así mismo como la creación de base de datos y resguardo de información.

Consulté, en el Archivo General del Estado de Puebla, el libro de «Expedientes 1879-1916», y proseguí a hacer la selección de los títulos expedidos para la Instrucción elemental en Puebla. Debido a que este expediente toma en cuenta a otras profesiones como abogados, parteras, farmacéuticos, médicos, escribanos, ingenieros, entre otros, se dedicaron varias horas a leer cada uno de los títulos para poder generar la selección de los títulos de profesores de instrucción elemental y poder definir la descripción de pasos. Cabe mencionar que para este trabajo de catalogación nos apegamos al principio de orden y procedencia, que quiere decir que nos apegamos al orden en que los expedientes vienen secuenciados y no a su fecha de expedición ya que tomaría un orden diferente, debido a que de esta manera no pierde su valor histórico. El procedimiento fue el siguiente:

- Selección de títulos: Visita y consulta a diferentes archivos históricos. Cotejo de títulos expedidos para Profesores de instrucción elemental.
- Digitalización: Toma de fotos, numeradas e inventariadas para manejo de consulta personal.
- Creación de base de datos: Base de datos en Excel con los siguientes criterios: número de ficha, Foja, página, nombre de

la persona a quien se expide el título, fecha, sexo, observaciones.

- Creación de Ficha: Se leyó la norma ISAD-G para conocer los criterios a seleccionar y poder definir un formato.
- Elaboración de fichas: Teniendo el formato de ficha se hizo la descripción de los expedientes encontrados, haciendo el ejercicio paleográfico al estar estos documentos en formato manuscrito.

LOS MAESTROS DE INSTRUCCIÓN ELEMENTAL EN MÉXICO

A principios del Porfiriato, como hemos visto, la profesión de maestro no existía como tal, puesto que no contaban con un título que avalara ese arte u oficio. Hubo individuos que practicaban la enseñanza particularmente, compartiendo los saberes en cuanto a lectura, escritura, y muchas veces solo el sumar y restar. Uno de los acontecimientos que no hacía posible que la educación floreciera era la falta de preparación de los maestros, por lo cual se intentó mejorar la profesionalización con la llegada de las escuelas normales. «En México, los saberes se centraron en el conocimiento de la nueva pedagogía, de aquella en donde la enseñanza objetiva desplazaba a la memorización» (GALVÁN L. 2012: 60).

Los maestros eran, hasta entonces, aprendices y carecían de popularidad. Eso cambió durante la época porfirista, ya que a través de los discursos políticos del ideal profesional se pudo alcanzar el prestigio que merecía tan noble labor. «Desde que Joaquín Baranda tomó posesión del cargo de secretario de Justicia e Instrucción Pública, en septiembre de 1882, manifestó que el pensamiento dominante del gobierno había sido y era el de la fundación de una Escuela Normal para crear, enaltecer y recompensar dignamente al magisterio» (BAZANT M. 2000: 130). Después de mucho tiempo el maestro significó para el sector político y social, ser el único individuo capaz de inculcar valores y co-

nocimientos a los niños; sin embargo, para este periodo la imagen del maestro tuvo que construirse con los mejores lineamientos que le hicieran una persona con virtudes y amor a su patria, así como los que impulsarían el progreso nacional.

A pesar de ser los que tenían mayores conocimientos que la mayoría de la población, no cumplían con las expectativas del poder político, lo cual tuvo como resultado la introducción de los nuevos métodos didácticos y pedagógicos. «La pedagogía empezó a estar de moda y se pensó que la profesión de maestro era la más difícil porque su ejercicio no afectaba tan sólo a un reducido número de individuos, sino a la familia, a la sociedad, a la patria, a la humanidad entera» (BAZANT M. 2000: 129), los maestros tenían la capacidad de reconocerse como los más grandes pensadores, esto motivaba a matricularse a las personas en las escuelas normales, debido a que los conocimientos que se difundían en su mayor parte proporcionaron una educación integral, científica y humanística que permitían sensibilizarse ante las problemáticas sociales.

A diferencia de las demás profesiones, la de maestro era muy mal pagada. Muchas veces debían vivir en la escuela, las condiciones eran insalubres y poco cómodas para ellos, así como la labor docente fue desgastante con tan altas expectativas y pocos recursos y apoyo del gobierno en cuanto a materiales educativos, mobiliario, entre otros, «maestros y maestras se dirigían a Porfirio Díaz para expresarle que sus salarios eran muy bajos» (GALVÁN L. 2016: 152). Pero de nada servía ya que siempre recibían negativas por parte del gobierno, comentando que no había fondos suficientes y por lo cual poco a poco el ideal sobre la imagen del profesor se fue deteriorando. La vida cotidiana del maestro hizo notar las irregularidades a las cuales se enfrentaron. El ideal de la ilustración de poder homogenizar a todo un pueblo analfabeta y de costumbres bárbaras resultó ser sólo una utopía.

PUEBLA PORFIRIANA

Después de la batalla del 5 de mayo de 1862, y de muchas desatinadas revueltas que dañaron a todo el país, la ciudad de Puebla logró mantenerse con relativa tranquilidad. Al igual que los diversos estados, quiso seguir el ejemplo del Distrito en cuanto a la organización que se estaba teniendo socialmente y el desarrollo de la economía para lograr la modernidad porfiriana. Se le consideró entonces una de las ciudades más importantes del país debido al crecimiento de la industria textil y al progreso del ferrocarril en el estado. «Hacia el año de 1880 la ciudad de Puebla inició con un proceso de remodelación y cambio urbano al igual que la capital de la república mexicana, la construcción de imponentes edificaciones contribuyeron a embellecer la ciudad porfiriana, cambiando su antigua fisionomía colonial por una de corte afrancesado» (GONZÁLEZ K. 2016: 87), respondiendo a un nuevo contexto social y a un notable crecimiento de la capital, generando importantes cambios en cuestiones de tecnología, salud pública, comercio y en la estructura visual de todos sus escenarios especialmente en parques, iglesias, hospitales, plazas y escuelas.

Los gobernadores de la entidad a lo largo de esta época –Juan Crisóstomo Bonilla (1878-1880), Juan N. Méndez (1880-1884), Rosendo Márquez, dos veces gobernador (1885-1889) y Mucio P. Martínez (1892-1911)–, tuvieron un papel importante en cada una de sus etapas de nuestro estudio. Todos ellos en cercanía de Porfirio Díaz y a las ideas de la ilustración, especialmente a la de la educación moderna. «Una de las ventajas de la llegada de estos gobernadores al estado de Puebla en época de modernidad, paz y progreso, dio como resultado que la ciudad en estos años sufriera de considerables cambios para el bienestar de la población» (HERNÁNDEZ M. 2011: 32). La ciudad creció notablemente permitiendo mejorar las condiciones en cuanto a educación se refería, se le dio más atención a la escuela pública y a sus nece-

sidades, tanto como en construcción de escuelas, recursos e higiene, ya que hasta entonces las condiciones habían sido precarias e insalubres.

Por otra parte, fue al inicio de estos gobiernos donde se logró consolidar la apertura de las escuelas que prepararían profesionalmente a los maestros, los cuales tuvieron por encargo lograr la unificación nacional a través de la educación primaria. Aunque en tiempos pasados ya existían algunas, «las normales que se encuentran mencionadas en leyes y decretos de la época son, de hecho, escuelas de primeras letras, donde hacían sus prácticas los aspirantes a maestro, sin dárseles ninguna materia pedagógica» (GALVÁN L. 2016: 149), por lo que a inicios de la época porfiriana en Puebla comenzaron a tener más relevancia las escuelas normales, debido a que daban continuidad al ideal de la enseñanza pedagógica con un nuevo sistema.

LA FORMACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES DE PUEBLA

A lo largo de la historia educativa en México, los profesores de instrucción elemental –a pesar de su gran intento por enseñar los conocimientos de leer y escribir, principalmente en épocas pasadas a nuestro estudio– carecían de formación pedagógica y los gobiernos no habían puesto mayor atención en las necesidades del pueblo, particularmente en la preparación de los maestros.

Fue entonces, hasta los primeros años de la segunda mitad del siglo XIX, cuando las autoridades consideraron necesaria y solicitaron la capacitación de los docentes para un mejor funcionamiento para las escuelas elementales. «Si por un lado queremos en el porvenir exigir de nuestra juventud estudiosa una instrucción sólida y verdadera, por el otro nos impone también esta exigencia la obligación de proporcionar nuevos profesores y medios de instrucción» (HERRERA M. - TORRES R. 2019: 49). Sin embar-

go, todo eso quedó en meros intentos debido a los constantes cambios de gobierno que seguían inestables en el país; ello motivó a reflexionar sobre las condiciones que daba el gobierno para el crecimiento educativo.

Poco después a estos años, en 1872, las academias fueron los primeros establecimientos donde se unificaban conocimientos y se adquirían habilidades pedagógicas para dar una mejor enseñanza a los profesores que estaban a cargo de escuelas elementales, lo cual suscitó un debate en torno a demostrar quiénes estaban facultados para seguir en la práctica docente, debido a que muchos de ellos no contaban con una formación pedagógica, ni mucho menos título. Así, el concepto de academias fue obligado por su debilidad institucional, por «los hábitos y las prácticas pedagógicas que estaban en proceso de construcción, así como la legislación específica que indicara o propiciara la formación de unos y otros fueron elementos que obstaculizaban la creación de una cultura escolar, en general, y pedagógica, en particular» (PADILLA A. 2006: 48). Como consecuencia, el gobierno del Distrito convocó a los preceptores para encontrar una forma de pensar común, donde se pudieran formar en conjunto y analizar propuestas para el funcionamiento de la enseñanza digna que el progreso proclamaba.

La creación de las Escuelas Normales marcó un cambio en la manera de reproducir conocimientos. Muchos ciudadanos fueron motivados a profesionalizarse en el magisterio debido a la empleabilidad que significaba serlo, ya que la actividad de maestro hasta el momento no había sido valorada respecto a otros oficios. «Hombres y mujeres, por igual, llenaron las aulas de las nuevas escuelas normales fundadas en diversas ciudades de la república mexicana. Se les ofrecía, así, un empleo remunerado al terminar sus estudios» (GALVÁN L. 2012: 59). En la ciudad de Puebla se crea la Escuela Normal de profesoras en 1879 y para el año posterior la de profesores. Durante los primeros años, es-

tas escuelas estuvieron en semejanza con las del Distrito debido a su cercanía al estado, por lo cual compartieron algunos aspectos. «Por ejemplo: ambas Normales tenían dos categorías de estudiantes: pensionados y no pensionados pero la del Distrito federal, en un principio fue destinada exclusivamente para varones, mientras que la de Puebla se abrió para hombres y mujeres, aunque en edificios separados» (HERRERA M. - TORRES R. 2019: 57).

De acuerdo a la Ley de Instrucción Primaria de 1881, las características generales para los alumnos a ingresar a las escuelas normales debían ser las siguientes: edad de 18 a 22 años para hombres y 16 para mujeres, aptitud y moralidad reconocida, aplicación y buenos modales, además de tener el conocimiento de las materias básicas de instrucción primaria para darle continuidad a su formación como maestro, también pasar un examen diagnóstico teórico-práctico de una hora que se generaría por el director y dos catedráticos de dicha escuela. Los aspirantes se dividirían en pensionados y no pensionados, los primeros tenían mayor obligación puesto que cualquier falta impediría la continuidad en su formación, ya fuera inasistencia, mala conducta o reprobar exámenes, los segundos por su parte perderían sólo la inscripción de la escuela, esta formación se daría en el lapso de dos años en dos cursos que comprenderían las siguientes materias. (AGMP. 1881: 8) (ver Tablas 1 y 2).

PRIMER CURSO
<ul style="list-style-type: none"> • Gramática castellana y principios de gramática general • Aritmética, principios de álgebra y geometría y teneduría de libros • Geografía y elementos de historia universal y patria • Nociones de derecho constitucional

Tabla 1: La enseñanza en las escuelas Normales.

Fuente: AGMP. 1881: 8.

SEGUNDO CURSO
<ul style="list-style-type: none"> • Elementos de lógica y moral • Estudio de la constitución general y del estado • Historia patria • Pedagogía • Nociones de la ciencia • Idioma azteca y practica en una escuela pública • Durante los dos años cursaran los alumnos el dibujo lineal y natural, la música y la gimnastica, dedicándose, además, dos horas diarias en la escuela de profesoras para las labores propias de su sexo.

Tabla 2: La enseñanza en las escuelas Normales.

Fuente: AGMP. 1881: 8-9.

Para el año de 1893 se encuentran resaltadas otras características importantes en la Ley de Instrucción Pública, en cuanto a las escuelas para profesores. Como vimos, se dividían en pensionados y no pensionados, para este momento se consideran especialmente a los jóvenes más pobres e inteligentes para ser merecedores de estos lugares, tener de 16 a 21 años, aptitud y moralidad reconocidas, buenos modales y conocimientos de las materias de instrucción elemental. Al igual que en otros años se haría la comprobación de dichos conocimientos en un examen teórico-práctico; sin embargo, para este año se obtendría la calificación de forma inmediata que se dividía en tres categorías: no admisible, es admisible al curso preparatorio, es admisible a los cursos profesionales. Los alumnos fueron de modalidad externa, mientras que las alumnas fueron internas siempre que sus padres lo pretendieran. Los cursos preparatorios para los candidatos en esa modalidad quedarían a cargo de un solo profesor y las materias de enseñanza para la formación comprenderían las siguientes durante cuatro años, y finalizado esto la práctica sería de seis meses. Posteriormente se generaría su examen profesional para la obtención de título expedido por el gobernador en curso (AGMP. 1893: 57-59) (ver Tablas 3, 4, 5 y 6).

PRIMER AÑO
<ul style="list-style-type: none">• Antropología pedagógica 1er año (nociones de anatomía y fisiología).• Lenguaje 1er año. (analogía y ortografía). Ejercicios de recitación, reproducción, imitación y composición.• Lectura estética.• Matemáticas 1er año.• Aritmética.• Geometría.• Geografía 1er año.• Moral• Francés 1er año.• Teneduría de libros.• Caligrafía 1er año.• Dibujo 1er año.• Gimnasia y ejercicios militares 1er año.• Música 1er año.

Tabla 3. Materias de enseñanza para profesores de instrucción primaria.

Fuente: AGMP. 1893: 58.

SEGUNDO AÑO
<ul style="list-style-type: none">• Antropología pedagógica 2° año (psicología).• Lenguaje 2° año. (sintaxis y prosodia).• Ejercicios de recitación, reproducción y composición.• Lectura estética.• Matemáticas 2° año.• Álgebra 2• Geometría 1• Nociones de física• Nociones de química• Geografía 2° año.• Historia 1° año• Moral• Francés 2° año.• Caligrafía 2° año.• Dibujo 2° año.• Música 2° año• Gimnasia y ejercicios militares.

Tabla 4. Materias de enseñanza para profesores de instrucción primaria.

Fuente: AGMP. 1893: 58.

TERZER AÑO
<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía 1er año. Metodología general y especial. • Lenguaje 3er año. Nociones de literatura y de gramática general. • Ejercicios de declamación. • Matemáticas 3er año. Algebra y geometría. • Nociones de mineralogía y geología. • Nociones de botánica y zoología. • Geografía 3er año. • Historia 2° año. • Lógica. • Instrucción cívica. Derecho usual y nociones de economía política. • Inglés 1er año. • Dibujo 3er año. • Música 3er año. • Gimnasia y ejercicios militares 3er año.

Tabla 5. Materias de enseñanza para profesores de instrucción primaria.
Fuente: AGMP. 1893: 58-59.

CUARTO AÑO
<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía 2° año. Organización y régimen de las escuelas. Historia de la pedagogía. • Lenguaje 4° año. Nociones de literatura y de gramática general. Ejercicios de declamación. • Ciencias físicas y naturales aplicadas a la agricultura e industria. • Higiene escolar. • Geografía 4° año. • Introducción cívica. Derecho usual y nociones de economía política. • Inglés 2° año. • Música 4° año. • Gimnasia y ejercicios militares 4° año. • Práctica.

Tabla 6. Materias de enseñanza para profesores de instrucción primaria.
Fuente: AGMP. 1893: 59.

Como podemos corroborar, y a pesar de tener materias designadas para cada género, los ejecutivos tomaron las medidas necesarias para fomentar los cambios correspondientes. En cuan-

to a las materias de hombres y mujeres, se logró un cambio en la integración de las señoritas a esta llamada profesionalización de maestros. «El cambio más notable, en este reformado plan de estudio, fue la de uniformidad en la duración de la carrera magisterial y en los cursos de las escuelas normales de profesores y de profesoras, que solo se diferenciaban en una asignatura: gimnasia para los varones, labores de manos para las mujeres.» (HERRERA M. - TORRES R. 2019: 61). La Escuela Normal comenzó un largo camino para su crecimiento, posteriormente a esta ley de instrucción no hubo cambios notables en cuanto a la profesionalización del magisterio, esto probablemente debido al gobierno de Mucio P. Martínez (1892-1911) que permaneció hasta la caída del Porfiriato.

LA PROFESIONALIZACIÓN DE MAESTROS DE INSTRUCCIÓN ELEMENTAL

Como hemos visto a lo largo de ya varios apartados, existió un delimitado ideal político sobre la educación en el Porfiriato y sobre el personaje del profesor; sin embargo, se ha hablado poco del gran trabajo que llevó a cabo durante su vida cotidiana. «El cargo de maestro era como el de un sacerdote, cuya virtud esencial era la vocación de servir a los demás» (BAZANT M. 2000: 142). El maestro de instrucción fue uno de los cargos más importantes durante la época en estudio a diferencia de otras profesiones, ya que estaba íntimamente ligada a la vida social y cotidiana en general. En ellos recayó el dar un ejemplo de comportamiento, de moral, e incluso de superación personal para las futuras generaciones que se estaban desarrollando, pues este nuevo México exigía un ambicioso adelanto en saberes y nuevas formas de percibir un empleo para todos ciudadanos.

Los maestros debían tener una gran vocación, pues al principio de esta profesionalización se transportaban muchas veces a

pie a sus escuelas, e hicieron uso de los pocos materiales que se recibían por parte del gobierno. Tuvieron que adaptar muchas veces sus aulas para poder dar clases sin los materiales y el mobiliario adecuado. Así mismo se veía reflejado el problema de los sueldos, que fueron muy bajos y por los cuales muchas veces se les dejaba este cargo a las mujeres, ya que más allá de ser las que naturalmente estaban cercanas a la niñez, tenían una reciente incorporación al ámbito profesional por la cuestión de género, lo que no les permitía exigir un mejor sueldo. «Los sueldos estaban sujetos a las leyes de oferta y demanda y, como había abundancia de profesorado femenino, era normal que a las mujeres se les pagase menos que a los hombres» (BAZANT M. 2000: 144).

Para esta época la importancia de obtener un título profesional fue muy parecido a los que vivimos hoy en día. Puesto que las tecnologías y saberes avanzaban en un México que se proclamaba moderno, fue necesario hacer notar la buena preparación que se estaba obteniendo en las Escuelas Normales y la actualización en cuestiones pedagógicas que no sólo beneficiaban al profesor sino al país entero. De acuerdo con las leyes y decretos de la época en estudio, vislumbraremos las formas en que era posible la obtención de un título profesional para los maestros de Instrucción Elemental. Para el año de 1881 en la Ley de Instrucción, en el artículo 64 específicamente, se menciona que, para la obtención del título profesional de profesor o profesora de instrucción primaria, se debían aprobar todas las materias dadas en las Escuelas Normales y aprobar el examen profesional que tenía una duración de una hora y media. Para los que habían cursado su formación de manera privada la evaluación era similar, con la diferencia de que su examen debía ser solicitado y tenía una duración de dos horas (AGMP. 1881: 8).

La expedición de títulos sería hecha por el gobernador en curso y las calificaciones irían de la siguiente forma: Bien, Muy bien y Perfectamente bien. Se obtendrían dos tipos de grados;

Aprobación por mayoría y el otro de Mérito, siempre y cuando fuese por unanimidad (AGMP. 1881: 9). La enseñanza impartida a los futuros maestros debía ser, como hemos mostrado desde el principio, con los más altos estándares en valores y conocimientos.

Después de conocer estos lineamientos, también existieron aspectos importantes que los maestros debían poseer para la obtención del trabajo en alguna escuela. En 1893, en la Ley de Instrucción se especificaba que para poder ser profesor de una escuela primaria se debía contar con los requisitos siguientes: ser profesor titulado, tener 24 años cumplidos, contar con una conducta moral intachable y dar protesta legal de ello. Así mismo no pertenecer directamente a una asociación religiosa, no tener alguna enfermedad contagiosa, o contar con una deformidad corporal visible, ya que cualquier defecto físico ponía en riesgo el respeto de los alumnos hacia el profesor, además de no contar con antecedentes penales graves. También era posible ser profesora y poder dar clases en una escuela de varones y viceversa (AGMP. 1893: 49). Estas leyes nos ayudan a comprender la forma en que los alumnos podían presentar su examen profesional y así obtener su título para poder servir a su país de la manera más noble como lo era la educación (ver Tablas 7 y 8).


Código de referencia: MX-21-114-AGEP.	
Fecha: 1880-1910.	
Fondo: Secretaría de Educación Pública. Caja: 1 Volumen: I Foja: 50 reverso. Soporte: 1 foja, soporte de papel, contiene fotografía.	
Nombre del productor: Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla.	
Alcance y contenido:	
	<p>Contiene un título expedido de Profesora de Instrucción Primaria a la señorita Carolina Bonilla. En la ciudad de Puebla el 27 de febrero de 1883.</p>
Lengua y escritura: Texto en español, formato de escritura en manuscrito.	
Características físicas: Documento original, material restaurado, condiciones buenas.	
Condiciones de acceso: Libre consulta. Es requisito presentar identificación para poder consultar el material, guantes de látex, cubre boca, lápiz y libreta o bien equipo de cómputo.	

Tabla 7: Ejemplo de ficha descriptiva.

Fuente: AGMP. 1893: 49


<p>Código de referencia: MX-21-114-AGEP.</p>	<p>Título: Títulos profesionales expedidos desde 1879. Instrucción Pública.</p>	<p>Ficha: 406</p>	
<p>Fecha: 1880-1910</p>		<p>Nivel de descripción: Expediente.</p>	
<p>Fondo: Secretaría de Educación Pública. Caja: 1 Volumen: I Foja: 159 anverso. Soporte: 1 foja, soporte de papel, contiene fotografía.</p>			
<p>Nombre del productor: Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla.</p>			
<p>Alcance y contenido:</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>Contiene un título expedido de Profesora de Instrucción Primaria A la señorita Esther Pérez Peña. En la ciudad de Puebla el 22 de noviembre de 1910.</p> </div> </div>			
<p>Lengua y escritura: Texto en español, formato de escritura en manuscrito.</p>			
<p>Características físicas: Documento original, material restaurado, condiciones buenas.</p>			
<p>Condiciones de acceso: Libre consulta. Es requisito presentar identificación para poder consultar el material, guantes de látex, cubre boca, lápiz y libreta o bien equipo de cómputo.</p>			

Tabla 8: Ejemplo de ficha descriptiva.

Fuente: AGMP. 1893: 49

CONCLUSIÓN

A partir de la investigación que se realizó se llegó a la siguiente conclusión: la ficha de descripción cumple con los elementos específicos para ser un instrumento de consulta gracias al acervo que se pudo reunir de acuerdo con el tema de la educación durante el Porfiriato. Se constata la importancia y necesidad que toma este trabajo, de acuerdo con la actual pandemia mundial de COVID-19, debido a que este tipo de modelo se puede reproducir en diferentes soportes archivísticos para su estudio y así permitir el continuo ejercicio de la investigación histórica.

Así mismo, una de las principales funciones de los ejemplos de fichas que se muestran en esta investigación, fue explicar el contexto de los profesores de instrucción elemental durante el Porfiriato y de igual forma, hacer notar el aporte que tiene significativamente para la historia; ya que no son sólo datos organizados de un tiempo específico, sino que es una investigación ardua, de trabajo muy específico, de consulta por meses o años en archivos, de selección, organización, transcripción, y descripción; lo que se convierte en un instrumento de consulta que facilita no sólo conocer el contexto de un tema, sino preservar los documentos históricos.

En este sentido, sobre el contexto de la investigación se concluye finalmente que la educación elemental durante el Porfiriato en Puebla fungió como un motor de cambio social para la nación; así mismo, que el papel del maestro de instrucción elemental fue importante debido a que él fue quien llevó a cabo tan noble profesión y, al mismo tiempo, pretenciosa labor. Por ello, queda plasmado el interés político de apoyar a la pedagogía abriendo escuelas de formación para los maestros, así como fomentando a una nueva forma de prepáralos para tan altas exigencias que tuvo la modernidad porfiriana, hasta llegar a la obtención del título profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes de archivos

Puebla, AGP Archivo General del Estado de Puebla, Títulos profesionales expedidos desde 1879, Caja, SEP, Registro de títulos diversas profesiones, libro 1897-1916, SEP, 1879- 1916.

Puebla, AGMP ARCHIVO GENERAL MUNICIPAL DE PUEBLA, *Leyes y decretos*, vol. 41, 1881.

Puebla, AGMP ARCHIVO GENERAL MUNICIPAL DE PUEBLA, *Leyes y decretos*, vol. 53, 1893.

Estudios

BAZANT Milada, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, COLMEX, Ciudad de México 2000.

CRUZ MUNDET José Ramón, *Manual de archivística*, Fundación German Sánchez Ruipérez, Madrid 1994.

GALVÁN LAFARGA Luz Elena, *Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921)*, “Revista Historia de educación”, vol. XVI, n. 38, septiembre- diciembre 2012, pp.43-62.

GALVÁN LAFARGA Luz Elena, *Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia*, “Revista Latinoamericana de estudios educativos”, vol. XLVI, núm. 2, 2016, pp.145-178.

GÓMEZ GÓMEZ Alma Leticia, VILLANUEVA BAZÁN Gustavo, *Los archivos y la investigación histórica*, en Serie formación archivística II (varios autores), *Conciencia y cultura archivística*, BUAP, Puebla 2002, pp. 79-89.

GONZÁLEZ MEDINA Kevin, *El paisaje urbano arquitectónico de la puebla porfiriana de 1877–1910*, BUAP, Puebla 2016.

HERNÁNDEZ PÉREZ María del Rocío, *Escuelas, libros y manuales para niñas en la ciudad de Puebla durante el porfiriato*, Colegio de San Luis Potosí, San Luis Potosí 2011.

HERRERA FERIA MARÍA LOURDES, TORRES DOMÍNGUEZ ROSARIO, *La Escuela Normal del Estado De Puebla: proyectos y realizacio-*

nes, 1879-1900, en Adrián HERNÁNDEZ VÉLEZ, Tomas HERNÁNDEZ PALMA (coordinado por), *Repensar la educación en México*, Ediciones Monosílabo, Ciudad de México 2019, pp. 43-72.

NORMA INTERNACIONAL GENERAL DE DESCRIPCIÓN ARCHIVÍSTICA, Ministerio de Educación Cultura y Deporte- Subdirección de los Archivos Estatales, Madrid 2000.

PADILLA ARROYO Antonio, *Academias de preceptores en el Estado de México: espacios de construcción del saber pedagógico en el porfiriato*, "Perfiles educativos", v. XXVIII, n. 114, oct-dic 2006, pp. 37-60.

RODRÍGUEZ LÓPEZ María del Carmen, *La delimitación de la Archivística como ciencia*, "Cuadernos De Documentación Multimedia", no. 10, 2020, pp. 379-388.

VIVAS MORENO Agustín, *El tiempo de la archivística: un estudio de sus espacios de racionalidad histórica*, "Ci. Inf. Brasília", v. 33, n.3, sept-dic 2004, pp. 76-96.

AUGUSTE GÉNIN, EL TLACUILO FRANCÉS

José Carlos Blázquez Espinosa

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

1. INTRODUCCIÓN

A finales del siglo XIX, la literatura francesa tuvo una gran influencia en las letras mexicanas. Las obras de, por citar algunos nombres, Gustave Flaubert, Maupassant, Charles Baudelaire, Henry Murger, Emile Zola, sin contar a los autores y poetas decadentistas, se dejaron sentir en las obras de los escritores mexicanos: Federico Gamboa, autor de *Santa*, es un buen ejemplo. No sólo admiraba a Emile Zola, sino que acudió a Francia para entrevistarse con él. El Modernismo como corriente literaria –pensar en francés, escribir en castellano, como escribiría el duque Job– apareció simultáneamente en Cuba con José Martí, en México con Manuel Gutiérrez Nájera, en Nicaragua con Rubén Darío, en la Argentina con Leopoldo Lugones. A partir de ellos la escritura cambió. El castellano, que padecía una suerte de parálisis, encontró gracias a esa influencia nuevas formas de expresión en cuanto a formas métricas, musicalidad y figuras poéticas. Esa transformación en Hispanoamérica impactaría a España misma, en principio con una actitud de resistencia, y finalmente de aceptación.

No era que la lengua francesa colonizase el pensamiento castellano; era que el castellano, al cruzarse con otras lenguas, particularmente el francés, adquiriría nueva vitalidad expresiva. Lo que vio con claridad Manuel Gutiérrez Nájera al escribir:

«Con frecuencia se culpa a esta *Revista* de afrancesamiento y se la tilda, sin razón alguna, de malquerer o menospreciar la literatura española. Hoy toda publicación artística, así como toda publicación vulgarizadora de conocimientos, tiene de hacer en Francia su principal acopio de provisiones, porque en Francia, hoy por hoy, el arte vive más intensa vida que en ningún otro pueblo, y porque es Francia la nación propagandista por excelencia. Pero esto no significa menosprecio a la literatura española, cuyos grandes, imperecederos monumentos, ha de estudiar ahincadamente todo aquel que aspire a ser literato o, cuando menos, a cultivar su gusto. [...] Mientras más prosa y poesía alemana, francesa, inglesa, italiana, rusa, norte y sudamericana, etcétera, importe la literatura española, más producirá y de más ricos y más cuantiosos productos será su exportación» (GUTIÉRREZ NÁJERA M. 2011: 91-99)¹.

Solemos hablar de la influencia de Francia en México, pero ¿México influyó, de alguna manera, en algunos escritores o poetas franceses? En el siglo XX podremos recordar a Benjamín Péret, poeta nacido en 1899 y vecindado en México con Remedios Varo en 1941. André Breton, autor del movimiento surrealista cuyo primer manifiesto se publicó en París en 1924, y el segundo en 1929 al lado de León Trotsky y Diego Rivera. Antonin Artaud, poeta seducido por los Tarahumaras y el peyote, ferviente admirador de la Revolución Mexicana. Pero el autor a quien se refieren estas líneas se encuentra a caballo entre el siglo XIX y el XX. Es un caso interesante que intentaré prosar. Un francés-mexicano seducido por el pasado prehispánico.

1 El artículo fue publicado originalmente en la *Revista Azul* del 19 de septiembre de 1894. La *Revista Azul* tuvo una vida breve: de 1894 a 1896; no obstante, marcó el rumbo de la literatura en el país. Fue la cuna del Modernismo.

Auguste Génin nació el 13 de junio de 1862 en México. Su padre era francés y su madre de origen belga. Enviado a Francia, realizaría en París sus estudios secundarios. Luego volvería a México, lugar al que consideraría su segunda patria. A Auguste le toca vivir las últimas décadas del siglo XIX. Joven, asiste al ascenso de Porfirio Díaz al poder, su gloria y decadencia (escribirá una biografía del presidente). El afrancesamiento del régimen debió resultarle un hecho positivo. Ya en su madurez verá a Francisco I. Madero en la presidencia de la República, vivirá el cuartelazo de Huerta, la muerte del apóstol de la democracia, el caos de la revolución mexicana, y el triunfo de los sonorenses. Le tocará ver la formación del Estado moderno, el nacionalismo cultural impulsado por José Vasconcelos desde la secretaría de Educación Pública. Auguste Génin, muere del 3 de diciembre de 1931.

Las obras de Auguste Génin sólo pueden visitarse en el fondo antiguo de algunas bibliotecas nacionales, solicitarse a través de impresiones sobre pedido en una distribuidora de libros en la red, o leerlos en “Europeana”, gracias a la digitalización de algunos de sus libros. De entre las obras escritas por él, destaco las siguientes (los títulos han sido traducidos al español): *Una nota biográfica sobre el general Porfirio Díaz e información sobre México, sus instituciones y su desarrollo económico*, de 1897; *Poemas Aztecas*, de 1889; *Por París*, 1910; *Notas sobre los bailes, la música y los cantos de mexicanos antiguos y modernos*, 1913; *Versos para ella, 1883-1906*, de 1913; *Leyendas y narraciones del antiguo México*, 1923; y *Los franceses en México del siglo XIV a nuestros días*, publicado póstumamente en 1933.

El libro *Poemas aztecas*, de 1889 será revisado y, en 1923, su título cambiará al de *Leyendas y narraciones del antiguo México*. Ello debido a que la obra se refiere no sólo a la cultura azteca sino a las culturas concernientes a la república mexicana.

La literatura posterior a la Independencia, la que realizaron los integrantes de la Academia de Letrán —entre quienes se encontraban Guillermo Prieto, Ignacio Ramírez, Manuel Payno, Andrés Quintana Roo y José Joaquín Pesado, entre otros— tenía entre sus objetivos emanciparse de la española, por ello volvió la vista a la literatura inglesa, francesa e italiana. El Liceo Hidalgo, otra de las agrupaciones importantes, se desarrolló en lo que se ha dado en llamar segundo romanticismo, después de 1849. Entre sus integrantes destacan Ignacio Manuel Altamirano, Francisco Zarco, Manuel María Flores, y Fernando Orozco y Berra. En ambos casos la literatura estaba encaminada a conformar una idea de nación.

Luego de tres siglos de Colonia, de la guerra de Independencia, de las guerras sostenidas con potencias extranjeras, de la pérdida de la mitad del territorio nacional, y de los conflictos internos, el país debía formar una imagen de su propio pasado para imaginar su futuro; es decir, encontrar una línea de continuidad que, esbozada en el XIX, se conformaría plenamente en el XX, luego de la Revolución Mexicana.

Esta línea iniciada en el pasado glorioso de la nación Mexicana se interrumpía con la invasión del imperio español, y recobraría su camino luego de la Independencia. Pero ese México era muy distinto de aquel que sería objeto de una mitificación. Los vestigios arqueológicos daban cuenta de civilizaciones ya extintas, cuyos descendientes, los “indios”, no parecían sino un lastre en el camino hacia el progreso, el anhelo de toda nación moderna.

En aquella célebre entrevista que Porfirio Díaz concedió a James Creelman en 1907, se refirió a dos clases de «indios». Los «amables y agradecidos» y los yaquis y mayas, que no lo eran. Los primeros, asentados en el del norte de la república, se resistían al despojo de sus tierras. Presos, se les enviaba a Yucatán a las fincas henequeneras como castigo. En 1910, durante los festejos de la celebración del inicio de la independencia, carros alegó-

ricos desfilaron mostrando la perdida grandeza azteca mientras en la calle los «indios» observaban, atónitos, la representación de un pasado que desconocían y que les había sido expropiado².

La recreación de esa grandeza –de la que mostraré brevemente un par de ejemplos– se encontraba en escritos de José Joaquín Pesado, específicamente es su poema “En la muerte de un guerrero”, que fue publicado en 1854 en su libro de título *Las Aztecas*. Cito unos versos que tienen como fuente antiguos cantares mexicanos y en las que se destaca el valor del guerrero frente al invasor español:

«En la muerte de un guerrero

Salve guerrero impávido
 En el valor, primero;
 Veloce como el águila,
 Y como el tigre, fiero;
 El de la faz intrépida,
 El diestro flechador:

Bien es, que en altos canticos
 Siempre tu fama viva,
 Y en ejercicios bélicos

2 A una de las preguntas de Creelman respondió Díaz: «Los indios, que son más de la mitad de nuestra población, se ocupan poco de la política. Están acostumbrados a guiarse por aquellos que poseen autoridad, en vez de pensar por sí mismos. Es ésta una tendencia que heredaron de los españoles, quienes les enseñaron a abstenerse de intervenir en los asuntos públicos y a confiar ciegamente en que el gobierno los guíe. [...] Los indios son amables y agradecidos. Todos, menos los yaquis y algunas tribus mayas. Tienen tradiciones de una antigua civilización propia». El pueblo Yaqui ocupaba una franja de la actual Sonora. Los Mayas se asentaron en la península de Yucatán y en lo que hoy es Guatemala. La entrevista completa puede leerse en la siguiente dirección: <https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/diaz/creelman.html>. 05/03/ 2022.

La juventud reciba
De tu inflamado espíritu
Inextinguible ardor

[...]

En las contiendas ásperas
Y en la dura palestra,
A los patrios ejércitos
Tu espíritu se muestra,
Vistiendo nueva túnica
De eterna claridad;

Y sobre el aire diáfano
Las armas empuñando,
Sabe parar los ímpetus
Del enemigo bando;
Fuerte escudo de México,
Gloria de la ciudad» (PESADO J. 1854: 23-25).

Por su parte, José María Roa Bárcena, en “Xóchil o la ruina de Tula”, en sus *Leyendas Mexicanas*, libro de 1862, el año de la invasión francesa y del nacimiento de Auguste Génin, escribe:

«De larga paz al influjo
La feliz nación tolteca
Que rigen costumbres puras
Y leyes pocas y buenas;
Fértil país ocupando
Paraíso de la tierra,
Avanza más cada día
En virtud, artes y ciencias.

Papántzin, noble ilustrado,
Dióse á agrícolas faenas,

Y cultivando el maguey
 Que siembra en largas hileras,
 Estrajo á fuerza de industria
 El aguamiel de sus pencas;
 Luego á pasta lo redujo
 Y con ella hizo conservas,
 Si agradables á la vista,
 Al paladar lisonjeras.

Quiso de todo un presente
 Que pule, adorna y apresta,
 Llevar al rey, esperando
 Que su alabanza merezca;
 Que ha sido en épocas todas
 Y latitudes extremas,
 Cuando no el oro, la fama
 Cebo de humanas empresas» (ROA BARCENA J. M. 1862: 15-16).

El paraíso en la tierra y el deseo de agradar al rey llevan a *Papántzin* a obsequiarle ese néctar de los dioses a su rey *Tecpancáltzin*. Para ello su hija, Xóchitl, será la emisaria. Joven de 18 años, bella, candorosa y modesta, despertará el deseo del monarca:

«Y el rey, perdiendo en mal hora
 La probidad y el sosiego
 Con ojos como de fuego
 Sus atractivos devora» (ROA BARCENA J. M. 1862: 15-16).

Tecpancáltzin obsequiará a *Papántzin* con cuatro señoríos. Xóchitl será secuestrada, abusada y embarazada por el rey. Para que el padre pueda ver a su hija, se disfrazará de un pobre vendedor de flores. Logrará llegar a palacio y encontrará a la bella Xóchitl con un pequeño en brazos, fruto de la deshonra. Salvando las distancias, la escena recuerda la llegada de Ulises a su ama-

da Ítaca. Éste, sabedor de que su hacienda está siendo reducida por los pretendientes de Penélope, tendrá que recurrir al disfraz de un viejo mendigo para entrar en su palacio y acabar con aquellos. La narración de Roa Bárcena, en verso, continuará hasta alcanzar su fatal desenlace. Quizás intentó equiparar las narraciones mitológicas del México prehispánico a las tragedias griegas. Sin coro que cante las desdichas, el diálogo final entre el padre y la hija dará cuenta del sino convocado al momento que descubre el aguamiel y concibe la equívoca idea de agrandar a su monarca sin calcular las consecuencias al elegir emisaria a su propia hija (ver Figura 1).



Figura 1: *Atotztlí* ofrece una copa de Sendeché a su padre, Moctezuma primero.

Fuente: «La cerveza entre los antiguos mexicanos y en la actualidad», en http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080013824/1080013824_26.pdf. 12/03/22

Historia similar, pero sin el fatal desenlace, nos contará Auguste Génin en «La cerveza entre los antiguos mexicanos y en la actualidad»³, texto de 1924 y en cuyo pórtico una imagen nos muestra a *Atototztli*, la hija de Moctezuma primero, ofreciéndole una copa de Sendechó a su padre, una cerveza a base de maíz fermentado. Una faceta más del tlacuilo franco-mexicano.

Los ejemplos antes citados nos permiten ilustrar ese proceso no exento de una mirada romántica del pasado mexicano. Auguste Génin no participará de esta corriente. En el juicio de la empresa militar española conocida como la Conquista, su dictamen es condenatorio.

2. UNA PRIMERA MIRADA

Atenedoro Monroy fue un abogado poblano que nació en 1865. Realizó sus estudios de Derecho en el Seminario Palafoxiano de Puebla y después los revalidó en el Colegio del Estado. Con su trabajo «Valor estético de las obras de la escuela decadentista» obtuvo el primer lugar en los Juegos florales del Colegio de Estado, evento de resonancia nacional que marcó el rumbo de las letras poblanas para las siguientes décadas. Además de su participación en la política, será un colaborador de la *Revista Positiva*, dirigida por Agustín Aragón. Allí publicará poemas y traducciones, además de su ensayo sobre el decadentismo. Tres años menor que Auguste Génin, se sentirá llamado a expresar su punto de vista sobre la obra poética de quien llegará a apreciarle. Escribirá una larga reflexión titulada *Importancia histórica, social y literaria de la obra poética mexicana del laureado vate D. Augusto Génin*, que será publicado en 1930. Su trabajo es, sin duda, una de las primeras valoraciones que se hacen de la obra del poe-

³ La imagen y el texto completo se encuentran en: http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080013824/1080013824_26.pdf. 19 /03/ 2022.

ta. Allí destacará, puntualmente, lo que a su juicio caracteriza a Auguste Génin:

«Amante de los hermosos y sorprendentes espectáculos de la naturaleza de México, en donde se desarrolló su vocación literaria, y consagrado con predilección a pacientes y profundas investigaciones en la Arqueología, la Prehistoria, la Historia, las leyendas y tradiciones antiguas de las raza; primitivas de América, ha reunido en magníficos cantos descriptivos y épico-líricos, los más interesantes y pintorescos trasuntos del paisaje, el espíritu, la vida, creencias, costumbres y civilizaciones de las edades prístinas de México» (MONROY A. 1930: 6).

Los versos de Auguste Génin, pese a su vuelo lírico, no eran sólo producto de su imaginación. Antes de darle salida a su sensibilidad poética, Génin realizaba lecturas históricas de manera profunda para fundamentar su propia representación del pasado, una representación encaminada a conmover al lector, a hacerlo partícipe de esos hechos no exentos de dramatismo, porque la Conquista fue eso: un drama de los pueblos prehispánicos que vieron desaparecer su mundo. Monroy destaca, además, su compromiso con la que consideraba su propia patria.

«Por otra parte, este amor, esta devoción a todo lo de México patentizase por modo singular en el copioso cuanto reflexivo conocimiento que el Sr. Génin ha adquirido de nuestros pueblos aborígenes, sus razas, lenguas, religiones, costumbres y civilizaciones, desde su más remoto pasado hasta el fin de todas sus vicisitudes, mediante una asidua consagración de alma y vida al estudio de los monumentos, tumbas, pirámides, templos, bajorrelieves, inscripciones, jeroglíficos, códices, anales, crónicas, etc., de todos los tiempos, base fundamental no sólo de sus es-

critos didácticos sino aun de los de belleza pura, seguramente porque ha sabido ajustarse a la norma del viejo preceptista latino de que el saber es *scribendi recte principium et fons*» (MONROY A. 1930: 9).

Auguste se definía a sí mismo como un «Tlacuilo», palabra que viene del náhuatl y que significa «el que labra la piedra o la madera, el que escribe pintando». El libro, de Génin, *Aztecacas*, está conformado en cuatro apartados: «Las leyendas», «Los mexicanos», «La conquista», y «las ruinas». Para mejor ilustrar su trabajo, Monroy realiza la traducción de diferentes poemas, lo que le permite argumentar mejor sus dichos. Sabedor de las dificultades que implica el hacerlo, previene al lector y se disculpa de su atrevimiento; no obstante, poeta él mismo, logra transmitir con acierto el sentir de Génin. De «Las leyendas» son los siguientes versos:

«A Tollán, el país de los Toltecas
 en donde, por veinte años descansaron,
 por orden de su dios, y transformaron
 su antiguo nombre, *Mexi*, en el de Aztecas.
 El fin de sus miserias ver pudieron:
 un Águila potente.
 Llevando entre sus garras la serpiente,
 atravesó el espacio, la siguieron
 ávidos en su vuelo descendente
 y la vieron posarse en el erguido
 fuerte, triste, de espinas erizado
 nopal que estaba anclado
 en el centro del lago, en escabrosa
 peña que había en tintes encendido
 el alba de vivaz y pura rosa.
 Todos los sacerdotes exclamaron:
 -'Nuestros negros destinos se aclararon;

es aquí necesario la carrera
suspender, ya los tiempos se han cumplido.
Este lugar de hoy más será la fuente
de nuestra dicha y porvenir sonriente.
El pueblo arrebatado, sus plegarias
alzó dos días, al trabajo, luego,
en aquellas regiones solitarias
se entregó con afán, con vivo fuego,
De juncos y espadañas
cada quien hizo al dios con diestras manos
un templo, y, en seguida, las cabañas
privadas cuyo plan sabios ancianos
trazaron desbordantes de ufanía
[...]

Y así nació Tenochtitlán un día» (MONROY A. 1930: 15).

El paisaje también encuentra cabida en sus versos. Al oriente de Tenochtitlan dos volcanes se alzan imponentes: el Popocatepetl y la Iztaccíhuatl cuyas cúspides nevadas enrojecían con cada amanecer. La leyenda de los volcanes la expresa así:

«Dos gigantes cuya frente
en el cielo se perdía
dos ventisqueros erguidos
que aun ignoraban las nítidas
lurtes, con amor callado
y dulce, con fe tranquila
se amaron, como las flores
entre el ramaje escondidas.
Algunos soles apenas
ante ellos brillado habían;
mas en su seno vibraba
ya intensamente la vida
viéndose de lejos, altos,
soberbios y de la misma

esencial naturaleza,
al sentir que se tendía
entre ellos tan gran distancia
intensamente sufrían [...]

Pasaron siglos y siglos,
las montañas todavía
se aman, si bien el tiempo
parece que ya dormida
tiene la ardorosa llama
de sus abismos; el día
bañándolas en el oro
de su luz y en varias tintas
pone reflejos de nácar
en las nieves de sus cimas.
Mas cuando cae la noche
y allá se pierden de vista,
hablándose aún de amor,
la tierra mueven y agitan
y en el sombrío silencio
subir se oyen todavía
los hálitos espantosos
con que ellas de amor suspiran,
exhalados de sus cráteres,
de sus bocas encendidas» (MONROY A. 1930: 16-18).

No permanece ajeno el poeta a la desdicha que la Conquista ocasionará en los pueblos arrasados. Tampoco se suma al coro que deplora la caída de las culturas precolombinas y ensalza el arribo de una nueva religión civilizatoria. Como bien lo escribió Luis Cardoza y Aragón: «La paloma del espíritu santo devoró quetzales».

«Amo a despecho mío, esos siglos feroces
de iniquidades tantas y costumbres atroces,

de odios, de intolerancias y de horribles fierezas
y a que, por un instante, debido a sus bellezas,
cierro los ojos: grandes, prodigiosos torneos,
las peregrinaciones junto a los devaneos
de las cortes de amores en que van confundidos
damas, reyes y pajes, monjes desfallecidos
y esos pueblos cristianos que la vejez alcanza
bordando encajes góticos con sólo una esperanza:
alzando catedrales soberbias de granito
en alas del ensueño volar a lo infinito.
[...]

Mas odio íntimamente las cínicas matanzas
de nefandos verdugos de siniestras venganzas;
crueles conquistadores que en vuestros mustios senos
¡oh jóvenes Américas! A vuestros hijos buenos
que los creían dioses, sin piedad aplastaron;
a distancia otro mundo no es verdad que buscaron
cuando sobre las olas volaban sus bajeles,
más que a impulso del ansia de convertir infieles
o de su alma infecunda por un sueño de flores,
con el único móvil, rudos conquistadores,
de la ambición más sórdida del terrenal tesoro,
con la sed insaciable de rescatar el oro.
La clemencia, el derecho, cual palabras vacías
eran para sus almas terriblemente impías.
Del bien el noble instinto parecía ir muriendo
doquier, ahorcar sólo al idólatra horrendo
ser no podía un crimen; Cortés, como Pizarro
de la cruz con la egida en esfuerzo bizarro,
¡oh, religión sublime de amor y de esperanza,
empaparon los dedos en más de una matanza!
¡Oh, Cortés, te abomino, te abomino! Y protesto
Contra la Historia ciega que en engaño funesto
a ungirte heroico y grande se atreve, inadvertidos
dejando tus horrores que no admiten olvidos!
Yo te niego ese timbre; muestra tus altos hechos:

aplastar bajo el número los sagrados derechos de un pueblo ya postrado por fatal desventura, y triunfar por astuto, más que por la bravura por ser grande acaso, ¿justo mérito fuera? ¿viéndote de él a un lado, no el Cid se sorprendiera? Palidecen tus hechos, porque su luz ficticia si al presente la Historia cumple con la justicia, no se debió a las veces más que a ya desmentidos relatos... Hoy las turbas de los tristes vencidos el galardón reclaman del valor indomable del azteca, su inmenso, sacro amor inefable a su tierra, a la augusta libertad; por lo tanto, verás tú, que esparciste desolación y espanto con la astucia y la espada cruenta de tu victoria en página terrible ya extinguida tu gloria» (MONROY A. 1930: 27-28).

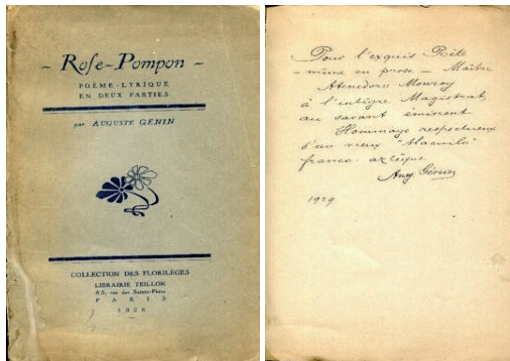


Figura 2 - Figura 3.

Para Atenedoro Monroy la obra de Génin merece ser reconocida. Es posible que Monroy no dudara en hacer él mismo las

traducciones necesarias. Ello se desprende de un encuentro azaroso con un ejemplar de la obra de Auguste Génin titulada *Rose – Pompon*, publicada en 1928, y en una de cuyas páginas se encuentra una dedicatoria al poeta Atenedoro Monroy. Entre las páginas del libro, se encuentran 16 páginas sueltas con la traducción de la obra que, deduzco, fueron escritas por el propio Monroy (ver Figuras 2 y 3).

Génin reconocía en Monroy a un maestro en la prosa y en el verso. A la portada y la página de cortesía en la que se encuentra la dedicatoria personal. Sumo tres imágenes más. La del inicio de la obra, y un par de ejemplos del manuscrito de Monroy. Una letra encadenada en la que, acaso, se observe cierta premura en el pensamiento por alcanzar las imágenes poéticas (ver Figuras 4, 5 y 6).

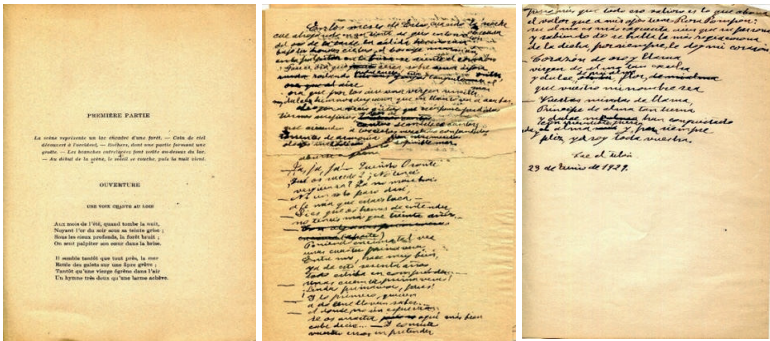


Figura 4 - Figura 5 - Figura 6.

En las páginas puede observarse la coincidencia entre el inicio de la obra y el final. «Cae el telón» se observa antes de la fecha en la que concluye la traducción: Génin se la dedica en 1929, Mon-

roy la termina de traducir en junio del mismo año. No hay registro de que la traducción alcanzase a llegar a la imprenta.

3. EL MÉDICO Y EL «TLACUILO»

Paul Rivet había estudiado medicina, pero su pasión era la etnología. Tenía 46 años cuando conoció, en París, a Augusto Génin, quien había cumplido los 60. El encuentro entre el etnólogo francés y el tlacuilo franco-mexicano no pudo ser más afortunado. A Rivet le interesó conocer el origen del hombre en América, a Génin la historia de éste antes de la llegada de los españoles y lo que ocurriría entonces y después. Rivet había viajado a Ecuador, lo haría después a México, Guatemala, El Salvador. En 1930 fundó la *École Française de México* que permitió que estudiosos sobre América culminaran sus investigaciones. También participó en el *Journal de la Société des Américanistes de Paris*. Durante la Segunda Guerra Mundial formó parte de la resistencia. En algún momento recibiría objetos arqueológicos que Génin le enviaba y que irían a parar al Museo del Trocadero en París. En 1932 Paul Rivet escribió estas líneas:

«Yo tuve la oportunidad de ver en París a A. Génin en 1922. Durante las dos misiones que llevé a cabo en México y Centroamérica, en 1929 y 1930, los lazos de amistad que nos unían se fortalecieron gracias a nuestra pasión en común por los estudios americanistas. Lo visité en su apacible retiro en la calle de Rosales, transformado en un verdadero museo. Ahí se admiraba desde lo alto de un balcón que daba a un tranquilo patio, una de las más bellas colecciones de cactus mexicanos que se haya formado. Los amplios salones estaban llenos de vitrinas en las que los minerales, las monedas, los recuerdos históricos, las colecciones etnográficas y arqueológicas de Méxi-

co, recabadas con una paciencia indomable, estaban acomodadas con arte y etiquetadas cuidadosamente.

A. Génin, guiado por su solo instinto de investigación y de artista, había reunido todos los encantos de las viejas civilizaciones mexicanas. Gracias a su propio esfuerzo, había llegado a un conocimiento profundo de sus diversos aspectos. Esas piezas y esas cerámicas le hablaban y le contaban su historia. Las amaba como sabio y como literato. Pues en este arqueólogo había también un poeta cuya imaginación podía suplir de ser necesario la falta de documentos. Su fantasía amaba evadir los límites de lo conocido y seguro, así como de recrear de algún modo los aspectos de un pasado en el que los testimonios recuperados no le aportaban más que una imagen incompleta. Esta era, creo yo, una de las características esenciales, probablemente el rasgo dominante, de su carácter. Es sin duda por esta llama interior, por su entusiasmo y su idealismo, que adquirió entre nuestros compatriotas de México –una de las más bellas e interesantes colonias francesas que existen en el extranjero–, un prestigio y una autoridad considerables. No insistiré aquí en la obra literaria de A. Génin cuando la Academia francesa consagró su mérito al otorgarle en 1924 el premio de la Lengua francesa en el extranjero» (RIVET P. 2010: 13-16).

Como se advierte, la obra de Auguste Génin trascendió las fronteras del país. No sólo era reconocido como poeta sino como un estudioso de la arqueología y la historia mexicanas.

EL HISTORIADOR EVOCA AL TLACUILO

Silvio Zavala nació en 1909 en Mérida, Yucatán. Allí realizó sus estudios iniciales para después viajar a la ciudad de México y dedicarse al estudio del Derecho. La que sería la pasión de su vida, la Historia, la encontraría en España. Una de las primeras

obras por él publicadas lleva por título *Instituciones jurídicas en la conquista de América*. Era 1935 y el joven de 26 años ingresaba con paso seguro en el ámbito del estudio del pasado. Presidiría el Colegio de México de 1963 a 1966 y ya antes había fundado y dirigido el Centro de Estudios Históricos. Fundaría, también, la *Revista de Historia de América*.

Además de las poesías y las obras dramáticas, Auguste Génin escribiría también sobre los franceses en México. Su obra *Les Français au Mexique du XVIe. Sicèle à nos jours*, se publicaría en París de manera póstuma en el año de 1933, dos años después de su muerte. Para el historiador Zavala la obra mencionada de Génin:

«Es obra de un hijo de emigrantes, que se expresa con habla franca e inclinación conservadora, aunque no ciega, en la cual se reflejan las características e ideas de su medio y época, para los lectores de ahora ya distantes. Procura recoger las noticias relativas a otras vidas de franceses que, de distintas maneras, muchas constructivas pero no todas, operaron sobre la vida mexicana. Por eso, después de una introducción que ofrece algo de geografía, de historia y de informaciones diversas, dedica la primera parte a los misioneros y religiosos, evangelizadores, lingüistas y profesores. La segunda a los navegantes, corsarios y aventureros, y en relación con ello se ocupa de la Inquisición en Nueva España. La tercera corresponde a las inquietudes viajeras del autor y está dedicada a los exploradores, colonizadores, sabios, escritores y filántropos. La cuarta a los comerciantes e industriales y a la colonia francesa, a la que Génin se sentía íntimamente vinculado. La quinta, bajo el título de 'Le chariot de Thespis', no olvida a los actores, cantantes, saltimbanquis y bufones. Y la sexta y última incluye a los soñadores, extravagantes e irregulares. Aficio-

nes de narrador estas últimas que tal vez inquietarían en vida de Génin a otros miembros de los consejos de administración de sus empresas industriales y bancarias. Pero el hombre era así, y no lo ocultaba; aun creía que, llegando el primero a su oficina y saliendo el último, todavía podía consagrar dos o tres horas a leer o a escribir poemas» (ZAVALA S. 1981: 5-7).

Si a los lectores del siglo pasado la obra de Génin les resultaba desconocida, lo es más aún para los del presente. El tiempo cubre con la sombra del olvido a no pocos de sus protagonistas. Auguste Génin es un autor que en su vida gozó de reconocimiento. Sus obras, escritas todas en francés, nos resultan desconocidas. Su traducción y lectura es una deuda que habrá que saldar en algún momento.

BIBLIOGRAFÍA

CREELMAN James, *Entrevista Díaz-Creelman*, trad. por Mario Julio del Campo, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, Ciudad de México 2008.

FLORESCANO Enrique, PÉREZ MONTFORT Ricardo, *Historiadores de México en el siglo XX*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México 1995.

GÉNIN Auguste, *Poèmes aztèques, 1884-1889*, Librairie Fischbacher, París 1890.

GÉNIN Auguste, *Rose-Pompon. Poème Lyrique en Deux Parties*, Librairie Teillon, París 1928.

MONROY Atenedoro, *Importancia histórica, social y literaria de la obra poética mexicana del laureado vate D. Augusto Génin*, Tipografía El Progreso, Ciudad de México 1930.

GUTIÉRREZ NÁJERA Manuel, *El cruzamiento en literatura*, en Belem CLARK DE LARA, Ana Laura ZAVALA DÍAZ, *La construcción del Modernismo*, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México 2011, pp. 91-99.

PESADO José Joaquín, *Las aztecas, poesías tomadas de los antiguos cantares mexicanos*, Imprenta de Vicente Segura, México, 1854, pp. 23-25.

RIVET Paul, *Alexis Manuel Auguste Génin*, “Historias”, n. 77, 2010.

ROA BÁRCENA José María, *Leyendas mexicanas, cuentos y baladas del norte de Europa y algunos otros ensayos poéticos*, en Agustín Masse (editado por), Librería Mexicana, Ciudad de México 1862, pp. 15-16.

ZAVALA Silvio, *Auguste Génin mira a los franceses en México*, “Diálogos: Artes, Letras, ciencias humanas”, v. 17, 1981.

DESENCUENTRO EN LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA HACIA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA BASADA EN LA ORALIDAD

María Yanet Gómez Bonilla

Rosa Elida Rosales Nieves

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

INTRODUCCIÓN

Dentro del encuentro se presentan algunas teorías fundamentales con base en una segunda lengua hacia el desarrollo de la competencia comunicativa basada en la oralidad de los cuales se ven cimentados en los conocimientos disponibles, para contrastar dichos aportes de diferentes autores en esta línea, la cual brinda una perspectiva sobre la competencia comunicativa en la oralidad dentro del idioma inglés adentrándose a puntos totalmente relevantes para entender los encuentros.

Finalmente, se enfatiza en las prácticas tradicionalistas para enseñar el idioma inglés, que hoy en día existen, en pleno siglo XXI, cuando las clases deben ser innovadoras y se debe enseñar con diferentes metodologías para poder adquirir una segunda lengua dentro de la competencia comunicativa basada en la oralidad del idioma inglés, en la educación media superior, dirigiéndose en este nivel educativo en donde los jóvenes se enfrentan a un futuro totalmente competitivo.

COMPETENCIA COMUNICATIVA BASADA EN LA ORALIDAD (INGLÉS)

En este apartado se analiza los aspectos específicos y referenciales sobre la competencia comunicativa con enfoque en la oralidad, pero orientado hacia el idioma inglés. Es importante saber, retomando los puntos anteriores, que competencia comunicativa es la capacidad de conocimiento que cada persona adquiere. Ahora bien, para la enseñanza de la oralidad en el idioma inglés se ve a continuación más detallado con teóricos que nos brindan esa explicación para la adquisición de una segunda lengua.

La teoría de *Input comprensible* de Krashen, quien nos explica que para aprender otro idioma la persona debe ser capaz de comprenderla. Krashen expone que debe haber un elemento para que el estudiante comprenda en el nivel en el que está, ya que esto permite que el estudiante aprenda un poco más de lo que sabe, lo cual se conoce como la teoría del *i+1* (*I plus one*); esto quiere decir que es un poco imposible que el estudiante comprenda del todo al idioma, y que aquí entran factores como nervios, ansiedad, estrés y la negatividad:

«Krashen también afirma que el aprendizaje de una segunda lengua por medio de reglas gramaticales sólo puede servir como un monitor o un editor; en otras palabras, dicho conocimiento sólo sirve para estructurar los enunciados de manera correcta antes de hablar y sirve también para la autocorrección de las estructuras que serán utilizadas. Para él, la adquisición tiende a ocurrir de un único modo: comprendiendo mensajes o recibéndolos de un modo interactivo; él lo llama *comprehensible input*» (ROSALES B. - ZARATE J. - LOZANO A. 2013: párr.6).

El docente debe saber cómo poner el *input* para que este pueda ser más comprensible para el alumno y los conociemien-

tos dependen del nivel en donde se encuentre cada estudiante, permitiendo que aprenda más de lo que sabe, lo cual crea que el aprender otro idioma es un proceso innato, se debe reconocer la importancia de esta.

Según para este autor, existen dos sistemas independientes, para la adquisición de una segunda lengua, lo cual es la Adquisición, ya que esta permite un desarrollo del subconsciente, y surge la necesidad de comunicar, en donde no hay tanto esfuerzo por el consciente usando la lengua de manera formal, necesitando esa interacción con otros individuos. «Ejemplo: El caso de los inmigrantes que llegan a un país y cuya lengua no es la suya, entonces ellos se ven forzados a aprender esa lengua para poder comunicarse, adquieren la lengua sin ningún o poco conocimiento formal de la lengua» (REYES E. 2021: 6).

El siguiente es por medio del aprendizaje, ya que esta forma de un proceso consciente, pues a través de ella, cada individuo explica las reglas gramaticales de una lengua meta, permitiendo dar un discurso más fluido y este se entiende al ser transmitido, por otra parte, existen dos hipótesis que maneja Krashen, la de hipótesis del monitor ya que esta hace énfasis en producir frases de manera natural en una segunda lengua:

«La hipótesis del monitor. - Explica la relación entre adquisición y aprendizaje, para Krashen la habilidad de producir frases en una lengua extranjera se debe a la competencia adquirida el sistema de adquisición es el iniciador enunciado, mientras que el sistema de aprendizaje realiza el papel del monitor. Para Krashen el monitor solo entrara en acción si dos condiciones básicas se encuentran presentes: El hablante necesita querer corregirse y El hablante debe conocer las reglas» (REYES E. 2021: párr. 4).

Lo cual permite ese discurso más fluido, y entendible para la otra persona que es receptora del mensaje emitido. Como lo dice su nombre., hay un orden en su estructura gramatical de una segunda lengua extranjera, asemejándose a las que existen en la lengua materna, sin embargo, ni la lengua materna, ni la lengua extranjera tendrán esa similitud en su orden gramatical.

Otra hipótesis es la del filtro afectivo, en esta se implica el proceso de la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua, lo cual se enfatizan las afectivas, como lo son: la motivación, la auto- confianza y la ansiedad, lo cual, al brindarle motivación al alumno, aumenta la adquisición de un segundo idioma, en cierta parte aquí se ve involucrado el docente empeñando un mejor papel de filtro afectivo, sin duda alguna Krashen hizo grandes aportaciones en su teoría e hipótesis.

Por otra parte, tenemos a Merrill Swain propuso del *output* comprensible, ligado con la idea de Krashen si teoría propone que para que el estudiante adquiera otro idioma, él también debe producir algo, ya sea oral o escrito y que sea entendible, no necesariamente debe ser perfecta porque es lógico que el estudiante tendrá errores, y juega el *feel back head* siendo el interlocutor pieza clave en este proceso:

«Así mismo, desde la perspectiva interaccionista se sostiene que la producción oral (y no sólo la comprensión de los mensajes) es un elemento esencial en el aprendizaje de una segunda lengua. Swain (1985,1995) atribuye a la producción los siguientes efectos: * Ayuda al aprendiz a notar las lagunas que hay entre lo que quiere decir y lo que sabe decir, lo cual le puede ayudar a advertir lo que no sabe, o lo que sabe parcialmente. * Ayuda al aprendiz a formular y verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua. Así, los aprendices al hablar pueden comprobar si su idea sobre el funcionamiento de la lengua meta es eficaz o no, en cuyo caso pueden introducir mo-

dificaciones. * Favorece la reflexión consciente sobre la lengua o actividad metalingüística, de modo que durante las actividades de producción los aprendices, no sólo formulan sus hipótesis, sino que se pueden conversar sobre ellas utilizando la lengua como instrumento de reflexión» (ESCOBAR C. 2001: 7-8).

El comprender y emitir mensajes no solo hace esa comunicación, creando la producción de mensajes entendibles y que la atención de los estudiantes surge el interés para aprender una segunda lengua, para Chaudron en 2000, nos menciona el gran avance y proceso en la que se ha introducido al mundo el idioma inglés, por lo cual se indica que los estudiantes obtienen mejores resultados cuando hay atención en las actividades de aprendizaje por los docentes, en la enseñanza adecuada hacia la comunicación significativa, lográndose por técnicas pedagógicas adecuadas a su nivel de aprendizaje.

Ahora bien, analizando, Krashen se preocupaba por la construcción de los mensajes, Van Patten, utiliza desde su postura cognitiva analizando el input, y esto quiere decir como los alumnos tienen esa capacidad de procesar de manera más fácil, de reconocer ciertas características lingüísticas, ya sea pronunciación, gramática y/o sintaxis, y así aprenden del input, brindándole al estudiante por medio del procesamiento del input, siendo un procesamiento implícito que adquieren con el procesamiento del input, poniéndola en práctica en una situación comunicativa en tiempo real, lo cual el input no sirve si es algo que se memoriza o repite:

«Van Patten, por su parte, analiza desde una perspectiva cognitiva el papel que el input juega en la adquisición de una segunda lengua. Mientras que Krashen se preocupa meramente por la comprensión de los mensajes, Van Patten pone el acento en

el control de la atención durante el proceso de comprensión y explica que la capacidad de atención de los aprendices es limitada. Los aprendices, en un primer estadio, prestan atención preferente al significado y sólo son capaces de fijarse en aspectos formales cuando el significado no ofrece problemas. Además, un aprendiz no es capaz de procesar un aspecto puramente formal de la lengua (por ejemplo, la -s de tercera persona, en inglés), hasta que el contenido comunicativo del mensaje no ofrece dificultad, y consecuentemente, el aprendiz no utiliza apenas recursos de su capacidad de atención en el procesamiento del contenido» (ESCOBAR C. 2001: 6).

Por otra parte, Skinner se centra en el conductismo mediante la conducta de los individuos, condicionados por el entorno, su teoría sobre el lenguaje, pues es base de los humanos por mecanismo, por medio de la imitación, mediante situaciones o acciones.

El vocabulario y la gramática se hace por medio del condicionamiento operante, la recopilación de enunciados gramaticalmente que obtendrá por medio de su entorno, agregando nuevas palabras en el vocabulario, mediante la formulación de preguntas y respuestas, castigando las formas inadecuadas del lenguaje, como lo es enunciados gramaticales y palabras obscenas con el desarrollo del lenguaje depende de los estímulos externos: «Aquellos que no conocen los conceptos fundamentales propuestos por Skinner como elementos de una ciencia de la conducta se convencieron de que los planteamientos de Skinner no sólo eran fallidos para tratar con la conducta verbal, sino con la conducta humana en general» (PEÑA-CORREAL T. - ROBAYO-CASTRO B. 2077: 655).

Esto quiere decir que Skinner se centró más en el comportamiento humano mediante estímulos externos, la cual se adquiere

re mediante la repetición y estimulación, dando una señal la cual produce una respuesta y esta respuesta es la reacción a este estímulo. Es por ello que esta teoría se basa en eso, enfatizando que una acción tiene consecuencias (buenas o malas), lo cual se dirige en el conductismo, que se dirige a cosas buenas un premio, a cosas malas un castigo, lo cual en el lenguaje se basa en la etapa preverbal, cuando se anima a un bebe a emitir o decir sonidos.

Para poder entender el desencuentro que es importante para poder adquirir en idioma inglés y hablarlo sin dificultad, ante las practicas tradicionalistas se necesita de estrategias comunicativas basadas en la oralidad.

Para el desarrollo de la competencia comunicativa se basa en la enseñanza aprendizaje de una manera didáctica en donde se fomentan la adquisición de dicha competencia en donde se consolidan estrategias comunicativas adecuadas para promover esa didáctica en diferentes niveles, y dinámicas de aprendizaje como lo es la oralidad, que es hablar, conversar, y estrategias didácticas para su desarrollo en la expresión oral para el aprendizaje de una segunda lengua.

Esto nos enfatiza que, en la actualidad, al ser un mundo globalizado se hace indispensable incorporar otros idiomas al sistema educativo, así como elementos estratégicos para su aprendizaje, lo cual favorecerá las situaciones didácticas para aterrizar en los objetivos, para que los alumnos sean capaces de expresar de manera oral sus necesidades, sentimientos y deseos de una manera creativa y autónoma.

Se comienza analizando el concepto de estrategia, pues para Tobón «En un sentido contemporáneo, o los métodos, en un sentido más tradicional o clásico, se propone definir, ante todo un *modus operandi*, esto es una manera de hacer, de proceder» (TOBÓN S. 2004: 4).

Es por ello por lo que se trata de una competencia que permite logros mediante operaciones concretas, mediante principios

estratégicos. Ahora bien, en la comunicación es un conjunto de reglas establecidas que posee el hablante por medio de la actuación que la pone en escena: «Si se tomase en cuenta, esta vez no la relación entre lengua y habla, como punto de partida del lenguaje en tanto facultad universal, es posible plantear la competencia en otro nivel como algo congénito, innato, no aprendido, tanto el individuo como en la sociedad» (TOBÓN S. 2004: 5).

Con esto la comunicación permite el intercambio con otros individuos, es por ello que por medio de las estrategias se entienden por un conjunto de técnicas bien desarrolladas para transmitir, compartir y difundir información de manera entendible; sin embargo, las estrategias deben ser aplicadas por docentes, estudiantes y familia, está nos ayuda a mantener el progreso de enseñanza y aprendizaje, siendo un proceso para adoptar nuevos pensamientos, conductas e incluso comportamientos, mediante técnica y procedimientos, para mantener la atención mediante actividades lúdicas.

A continuación, se mencionan diferentes estrategias comunicativas que permiten el desarrollo de la oralidad en el idioma inglés por medio de la interpretación, comprensión, sintaxis y semántica en el uso de la lengua es importante entender que el lenguaje es un instrumento que usamos desde temprana edad, la cual permite organizar pensamientos para razonar las acciones, siendo un instrumento cultural; por lo tanto, son “exposición oral”, pues en ella se transmite información y reflexión frente a un conjunto de personas, teniendo ventajas en la confianza, y en el manejo apropiado a del espacio físico, cabe señalar que aumenta su autoestima.

Como principal encuentro en la Oralidad es que es un medio de comunicación en la cual se expresan emociones, sentimientos y necesidades, es transmisor de ideas hacia dos o más individuos realizando un discurso:

«La oralidad es el primer sistema comunicativo que adquiere el individuo dentro de esa actividad semiótica compleja que es la producción textual y discursiva. Es la primera experiencia interactiva porque surge con la vida y se repite cada vez que nace un niño o una niña. Gracias a ella el ser humano se diferencia de los animales y lo hace desde el punto de vista verbal, cognitivo, neurolingüística y semiótico, pero con el añadido de las tecnologías, el hombre se diferencia aún más, y por eso, se han creado una serie de 'herramientas' de la información y de la comunicación que otros seres vivos no son capaces de utilizar» (MOSTACERO R. 2004: 54).

«Por otra parte, en contexto a la oralidad dentro del sistema comunicativo, es el adquirir que obtendrá cada persona, en la cual se aprende de manera interactiva, porque como es bien sabido, la comunicación es la interacción de ideas que se emite a receptor. Integración de códigos, se emplea no solo medios lingüísticos para construir el texto, sino también elementos paralingüísticos, como los rasgos suprasegmentales (la entonación, el ritmo del habla, el tono de voz, las pausas, etc.), los elementos cinéticos 1 y los elementos proxémicos 2» (RUBIO 2005: párr. 2).

Por su parte la lingüística se basa en la estructuración del lenguaje, la cual hace comprensible por medio de sus reglas la comunicación de lo que se quiere dar a decir, por lo que lo convierte en una necesidad social, la cual se ve implementada a enseñanza de las lenguas y el habla:

«La Lingüística es la disciplina científica que investiga el origen, la evolución y la estructura del lenguaje, a fin de deducir las leyes que rigen las lenguas (antiguas y modernas). Así, la Lingüística estudia las estructuras fundamentales del lenguaje humano, sus variaciones a través de to-

das las familias de lenguas (las cuales también identifica y clasifica) y las condiciones que hacen posible la comprensión y la comunicación por medio de la lengua natural. Como toda ciencia, la Lingüística cuenta con propuestas teóricas, métodos de análisis y dominios de estudio que le son propios. No obstante, la Lingüística es una ciencia pluridisciplinaria, caracterizada por una gran riqueza epistemológica a la hora de abordar el fenómeno del lenguaje» (INSTITUTO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS. 2016: párr. 1).

Dentro de la lingüística existen características estructurales, tales como la fonética, fonología, morfología, la sintaxis, la semántica, la pragmática y el análisis del discurso. Si bien es cierto, la fonética es quien estudia las propiedades físicas del sonido en la producción del habla o en su percepción:

«Por otra parte, la fonología se concentra en las propiedades abstractas de los sonidos del lenguaje y las leyes que rigen su combinatoria.

- La morfología por su parte analiza la formación de palabras a partir de elementos menores portadores de sentido.
- La sintaxis se concentra en el orden de las palabras en la frase, teniendo en cuenta sus límites y la producción de sentido.
- La semántica investiga el sentido de las palabras (semántica léxica) y cómo se combinan para producir sentido.
- Pragmática y el análisis del discurso se focaliza en el uso del lenguaje en conjuntos lingüísticos coherentes mayores que la frase» (INI. 2016: ar.11).

La oralidad lingüística a grandes rasgos permite esa comunicación oral entre dos o más individuos, en la cual se articula

por medio de la comunicación, se transmiten necesidades, deseos y sentimientos, al articular se enlazan a oraciones estructuradas con palabras que emitimos por medio de sonidos, que dan el significado de lo que se quiere decir, a lo que también nos arroja a la manera de pronunciar adecuadamente para que esta sea entendible.

Un encuentro claro dentro de la oralidad en una segunda lengua es la adquisición de una articulación clara, pues al estar consciente de las palabras para que esta se entienda al articular para saber lo que se dice, una palabra más empleada, cambia el significado o contexto de lo que se dice, por lo que el pronunciar bien, entra en juego con la articulación, pues si se hace correctamente llegan de manera precisa los mensajes que se quiere dar a entender:

«La articulación es el proceso por el que el sonido, que se ha generado en las cuerdas vocales, se modifica por efecto de los movimientos de los órganos articuladores, que alteran la resonancia del sonido en las cavidades supraglóticas: la cavidad oral y la cavidad nasal. Es decir, una vez que el sonido ha atravesado las cuerdas vocales, los órganos móviles o articuladores activos de la boca modifican este sonido en su salida al exterior. Así, los labios, la mandíbula, el velo (parte blanda del paladar), la úvula (comúnmente campanilla) y la lengua se mueven y sus distintas posiciones son las responsables de generar los casi 150 sonidos diferentes que podemos crear en las lenguas del mundo» (POLO 2016:).

Como se ha mencionado anteriormente la articulación es el sonido que se emite a través de las cuerdas vocales, está dando sentido a las palabras por medio del mensaje que se transmite, para que lo que se dice tenga impacto al hablar, teniendo

do una buena articulación por medio de ejercicios que ayuden a lo mismo.

Por otra parte, el uso preciso de palabras, enseñadas por el docente dentro del aula para el encuentro del idioma inglés en la oralidad, permite comunicar lo que se quiere decir, se debe valorar el conocimiento del lenguaje, que incluye vocabulario, estructura, la manera de cómo se emplea en un uso coloquial, en un uso laboral hasta en un uso académico, que integre esa interacción congruente y entendible.

La palabra es muy importante para dar a entender lo que se quiere decir y comunicar por medio de la oralidad, valorando la secuencia, la lógica y el pensamiento estructural de la palabra, cabe mencionar que a cada palabra se le atribuye un significado, y al hacer uso de la palabra esta debe contar con reglas, de las cuales son tanto escritas como habladas, y aun así tiene reglas gramaticales y ortográficas, que como antes mencionado, cuentan con una lógica, y estructura coherentes para expresar lo que se quiere comunicar: «En este sentido, el lenguaje está determinado por el espacio o el lugar que ocupa. Esto debido a que son los seres humanos quienes le dan el uso, ya sea adecuado o inadecuado, dependiendo de la necesidad de lo que se quiere comunicar y la esfera social en que nos encontremos» (DÍAZ E. 2017:).

Cada palabra tiene diferentes significados, aun siendo la misma palabra, por lo que se debe entender el contexto de lo que se quiere decir, ser conscientes de la estructura del tiempo verbal que se va a usar, y el verbo que se va a emplear para decir dicha acción a ejecutar, la palabra y su uso es un mundo inmerso en enriquecer el contexto del significado que se quiere dar a las acciones. Es por ello por lo que debe tener una lógica y una razón de ser y emplear, pues, un mal empleo de tan solo una palabra cambia el contexto de la finalidad de esta, el uso de la palabra permite a esa interacción oral con los demás individuos que serán receptores del mensaje.

La construcción correcta de oraciones permite razonar de manera coherente y precisa para emitir mensajes orales, lo cual como encuentro permite darles sentido a las palabras siendo entendida y comprendida. Su construcción va desde lo oral hasta lo escrito, pues en ella se transmite contextos amplios de la lengua para dar significado a dicha oración empleada, y debe cumplir con un sentido completo para que sea comprendida de lo que se va a transmitir, y en la oralidad se debe poseer la entonación adecuada y propia, siendo esta la figura tonal, la cual permite diferenciar la intención del hablante, de manera aseverativa, interrogativa y exclamativa y así estas actitudes de hablantes lo hace más referente al momento de emplearlo en el habla:

«El concepto de oración sólo es aceptable y necesario cuando se equipara al de frase ('secuencia caracterizada por la presencia de un elemento más sus términos subordinados' 11). Por consiguiente, para este autor la oración es equivalente o variante contextual de la frase verbal, tomada ésta última en el mismo sentido en que nosotros tomamos el de Sintagma Verbal» (ORDOÑEZ E. 1984: 269).

Este autor tiene un enfoque estricto en el uso de la oración y su estructuración, pues esta es la unidad máxima con sentido propio y autonomía sintáctica, junto con entonación propia, es por ello que se deben organizar la oraciones, teniendo un esquema y orden en su estructura, a lo que se le llama análisis sintáctico de oraciones, con lo que se habla de la sintaxis, la cual lleva el ordenamiento siendo de la oraciones la parte de la gramática que se encarga de estudiar la relación de las palabra entre las oraciones.

Como encuentro para adquirir una buena fluidez oral en el idioma inglés, es el reconocimiento de la estructura, para comen-

zar este apartado es de suma importancia volver a tocar el tema de lenguaje, pues con ella se abre el preámbulo para reconocer la estructura gramatical de cualquier idioma, que permite esa comunicación legible, lo cual se demuestra oralmente brindado las percepciones que tiene cada persona.

Para poder reconocer la estructura, previamente se debe tener el idioma, sea cual sea, todo idioma tiene una estructura para comunicar ideas plasmadas o emitidas, estas se consideran de lógica que van a su vez con verbos que emanan de la acción principal para darle sentido a la oración, es por ello que todos los subtemas vistos anteriormente van ligados unos entre sí para emitir mensajes por canales comunicativos que dirijan a ese reconocimiento de ideas estructuradas.

El reconocimiento estructural es el mensaje que se piensa dar y comunicar, se estructura ese lenguaje para que el humano lo actúe, con reglas ya previas. Para constituir esa relación estructural se debe tener en cuenta que en su desarrollo se adquieren diferentes áreas como lo son: el área sintáctica, semántica y la pragmática, la que más predomina es la sintaxis, ya que, dependiendo del país, el lenguaje tiene reglas gramaticales que se van transformando.

Finalmente es importante entender la gramática (cognados). Pues, un cognado es una palabra que suena, y se ve igual o similar y tiene el mismo significado que otra palabra en otro idioma, estas también suenan y se ven igual, o similar a nuestra lengua madre.

Los cognados facilitan el aprendizaje porque se asemejan y se relaciona con palabras que ya se conocen, permitiendo ampliar el vocabulario de cualquier idioma, ya que estas son iguales en su deletreo y significado con algunas discrepancias, la pronunciación debe ser correcta ya que se puede captar de manera inmediata:

«Todo cognado presenta dos aspectos para los estudiantes de estas dos lenguas: (1) su forma u ortografía y (2) su significado o sentido. Para lo primero, el DRAE dice: «"adj. Gram. Emparentado morfológicamente" y para lo segundo: «"m.y f. Pariente por cognación." Cuando esos dos aspectos del cognado en un idioma coinciden con los de otra lengua, se facilita mucho la tarea de los estudiantes y traductores de esa otra lengua, aunque a la larga puedan resultar algo aburridos» (PIÑA C. 2011: 2).

Dentro de los cognados entra la gramática y la estructuración, ya que en ellas se ven identificadas la clasificación de sus categorías de dichos cognados de su origen común, las cuáles van teniendo su complejidad. Este tema de investigación toma en cuenta los cognados como ese aprendizaje asociado y fácil de detectar en cualquier otro idioma, en el cual se debe desarrollar la pronunciación, el significado y la competencia lingüística comunicativa de cualquier otro idioma mediante el vocabulario para el desarrollo de nuevas palabras, lo cual permite esa rapidez de aprender otro idioma por su similitud:

«El reconocer nuevas palabras motiva a los alumnos a aprender otro idioma, facilitando su entendimiento, los cognados tiene reglas que ayudan a identificar palabras que probablemente son cognados. [Un cognado es] una palabra igual o parecida y tiene el mismo significado en ambos idiomas» (GÓMEZ S. 2020: 74).

Es de gran importancia entender que hay dos tipos de cognados, en especial identificar que los falsos cognados es que la palabra se ve igual, pero tiene diferente significado. Para que existan cognados falsos deben existir cognados reales, esto siendo que los cognados tienen ese origen etimológico, pero con distin-

ta evolución fonética, estas palabras comparten significado, y tienen ortografía muy semejante a otros idiomas. Ahora bien, para concluir, los cognados falsos suelen dar una pose de parecerse a un cognado identificable pero no lo es, sonando muy similar, pero con significado diferente.

Por su parte el ritmo debe ser de manera fluida, con sus debidas pausas para dar a entender el mensaje, así también emplear el volumen adecuado al hablar, y la velocidad también es importante para que el mensaje sea entendible.

El volumen juega un papel importante en este apartado, ya que percibe el mensaje, el volumen se emplea para enfatizar regular o altera un proceso de comunicación, en el volumen se meten las pausas adecuadas para llevar el ritmo de lo que se transmite en la oralidad, se interpretan de manera positiva o/y negativa y el timbre, con enfoque totalmente oral distingue los sonidos, se característica propia de cada ruido, hasta el timbre de la persona que lo emplea.

La entonación se adentra en la comunicación mediante el habla, esta debe de tener una entonación adecuada para no perder el sentido de lo que se va a transmitir, y por ende le brinda sentido a lo que se dice, si bien es cierto, el tono o entonación es la altura o frecuencia del sonido que se emite o pronuncia con sus debidas variaciones dentro de las sílabas, siendo de forma esencial en la comunicación, dando sentido a las palabras por medio de la entonación o el tono, esta entonación depende del idioma, ya que da esa pauta a la comunicación de manera inconsciente:

«Al pronunciar una frase esta suena en cómo lo quieres expresar, captando el interés con sus altas y bajas, enfatizando para darle significado a las palabras y oraciones, mediante la fuerza y el tono o entonación por medio de las sílabas o frases, gestando por elementos, que son producto de la entonación. El acento, el ritmo y la entona-

ción, que a menudo se quedan para las últimas lecciones en los manuales de fonética, y que muchas veces ni siquiera se explican porque no parecen tan importantes, en realidad constituyen los elementos más importantes del habla, y su enseñanza debe considerarse prioritaria» (RAMOS A. 2008: 22).

Incluyendo los sonidos propios de un idioma, mediante la organización del habla, si no hay entonación, ritmo ni acento, simplemente las oraciones serían planas, aburridas y sin sentido, estas deben ir acompañadas de estos elementos que permitan darle el significado de lo que ese va a expresar. Es por ello por lo que la comunicación es vital al hablar de lo que se quiere transmitir, la entonación le brinda ese atractivo oral mediante la pronunciación ayudando al cerebro a captar el mensaje que se quiere dar.

Finalmente, como encuentro de este desarrollo de la competencia comunicativa basada en la oralidad en una segunda lengua (inglés) es la fluidez verbal está es indispensable para una buena comunicación, es saber utilizar las palabras de manera natural y continua, de esta forma deben fluir las palabras al comunicar un mensaje, en lingüística la fluidez es la capacidad de un hablante de expresarse correctamente con cierta facilidad y espontaneidad tanto en su idioma como en una lengua extranjera:

«La fluidez automática, se refiere a ‘the smooth and rapid production of utterances, without undue hesitations and pauses, that results from constant use and repetitive practice’ (la producción rápida y sin complicación de enunciados, sin vacilaciones excesivas ni pausas, que resultan de un uso constante y de una práctica repetitiva» (GATBONTON E. - SEGALOWITZ N. 2005: 326).

Ahora bien, la pronunciación es la buena producción de sonidos del idioma, sea cual sea, el gesticular debidamente, posicio-

nar correctamente la lengua, la mandíbula para emitir la pronunciación correcta para dar el mensaje:

«A diferencia del acento, la pronunciación es importantísima de y hay que comenzar a trabajarla desde el momento mismo de empezar a aprender. Es necesario saber cómo se pronuncian cada letra y cada combinación de letras, saber si hay diferentes sílabas acentuadas (esto es sumamente importante en español, algo menos en inglés y para nada en francés)» (PAULO C. 2018: párr. 7).

Si bien es cierto, la pronunciación es algo que se va aprendiendo y esta se va adquiriendo; se mantiene una buena dicción del habla para que el mensaje sea entendible. Las palabras se pueden llegar a parecer, habiendo pequeñas discrepancias en su significado, mediante su fonología, para transmitir lo que se quiera decir.

Para concluir es importante entender que la oralidad es un instrumento de comunicación, la cual permite expresar ideas y sentimientos. Permite a su vez introducirse en la sociedad, en la cual consta de aportar ideas, opiniones, desacuerdos, conversaciones fluidas, por medio de una comunicación eficaz y eficiente para lograr compartir lo que se piensa. Por otra parte, el docente deberá contar con el perfil, así también debe enfocarse al logro de habilidades y deberá planificar sus clases por medio de prácticas innovadoras, con una dinámica de motivación y el docente se comprometerá a estar en constante actualización para su adecuada enseñanza.

SITIOGRAFÍA

DÍAZ Eliana, *Lo que usted debe saber sobre el uso correcto del lenguaje*, 2017: <https://www.elheraldo.co/entretenimiento/lo-que-usted-debe-saber-sobre-el-uso-correcto-del-lenguaje-351491>. 11/02/22.

ESCOBAR Cristina, *Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas*, 2001: https://gent.uab.cat/cristinaescobar/sites/gent.uab.cat/cristinaescobar/files/escobar_2_001_teorias_adquisicion_l2_manus.pdf. 11/02/22.

FERNÁNDEZ Lucía, *Adquisición de segundas lenguas*, 2019: https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/adquisicion-de-segundas-lenguas/#La_hipotesis_del_orden_natural. 11/02/22.

GATBONTON Elizabeth, SEGALOWITZ Norman, *Rethinking communicative language teaching: a focus on access to fluency*, 2005: <http://douglasfleming.weebly.com/uploads/1/3/0/5/1305380/gatbonton.pdf>. 11/02/22.

GÓMEZ Sara, *Cognados y falsos cognados*, 2011: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa3/n2/m9.html>. 11/02/22.

LÓPEZ Ernesto, *En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes*, 2016: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576016.pdf>. 11/02/22.

ORDOÑEZ Salvador, *Precisiones sobre el concepto de oración*, 1990: http://institucional.us.es/revistas/philologia/5/art_14.pdf. 11/02/22.

PEÑA-CORREAL Telmo, ROBAYO-CASTRO Beatriz, *Conducta Verbal de B. F. Skinner: 1957-2007*, 2007: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80539314.pdf>. 17/02/22.

POMPA MONTES DE OCA Yanelis, PÉREZ LÓPEZ Idalberto. *La competencia comunicativa en la labor pedagógica*, 2015: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v7n2/rus22215.pdf>. 17/02/22.

RAMOS Adriana, *El acento, el ritmo y la entonación en la enseñanza del español como LE*, 2008: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/saopaulo_2008/02_ramos.pdf. 11/02/22.

RIVAS Ricardo, *Definición de competencias y claves para su establecimiento en el ámbito curricular de las instituciones de educación superior*, 2008: <https://www.iztacala.unam.mx/rrivas/NOTAS/Notas1Introduccion/gencomdefinicion.html>. 11/02/22.

ROSALES Blanca, ZARATE José Francisco, LOZANO Armando, *Desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés en una plataforma interactiva*, 2013: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200014. 11/02/22.

EXPERIENCIAS DOCENTES SOBRE EL REENCUENTRO PRESENCIAL CON LOS ESTUDIANTES PARA PROPICIAR APRENDIZAJES FUNDAMENTALES DESDE EL MODELO EDUCATIVO HÍBRIDO

Rosa Morales Palma

C. E. Pdte. Gustavo Díaz Ordaz

1. INTRODUCCIÓN

Trabajar en un Centro Escolar que incluye 4 niveles educativos, desde Preescolar, Primaria, Secundaria y Bachillerato, en los turnos matutino y vespertino, resultó una gran oportunidad para conocer la experiencia de los docentes frente al regreso presencial en la escuela, permitió recabar su percepción y constatar cómo una misma experiencia tiene sus propias tonalidades con base al contexto escolar, situación económica, tipos de familia y capacidades de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo al nivel educativo que cursa.

En el siguiente trabajo se muestran las experiencias de los educadores después del regreso presencial a la escuela, a partir de las cuales se identificaron 3 dimensiones prioritarias a atender: la socioemocional, la didáctica-pedagógica y la ética del cuidado. Lo anterior sirvió de referente para construir una propuesta educativa acorde a los tiempos que se viven. Un regreso a la escuela sin haber cesado la pandemia, con grandes contrastes sociales, profundas desigualdades económicas, con una comunidad estudiantil transformada y necesitada de nuevas formas de

enseñar porque su forma de aprender también cambió. Dicha propuesta educativa plantea 3 aspectos fundamentales:

- Una renovada visión didáctico-pedagógica para construir el aprendizaje basado en la perspectiva dialógica. «El posicionamiento pedagógico de la enseñanza de la oralidad emerge desde los espacios comunicativos intencionados que privilegian la dialogicidad a diferencia de los objetivos curriculares que promueven una oralidad centrada en la memoria, limitando la reflexión y el potencial cognitivo y crítico que conlleva la interacción» (HERNÁNDEZ-CAPERA S. M. - GÓMEZ-LASSO D. E. 2020).
- A la escuela como comunidad, aquel espacio físico y social, donde el estudiante genera vínculos y se solidariza, se compromete y une con alguien totalmente ajeno a él o ella:

«La escuela como punto de encuentro central de la comunidad para aprender. Construir sentido de comunidad, como refugio, salir del hastío, aburrimiento y miedo, para involucrarse a hacer entre todos/as. Hacer de la escuela un refugio de un afuera que hoy resulta amenazante es invitar a la comunidad educativa a ser parte de esta nueva etapa. Nos sentimos seguros si hacemos algo, si somos parte, si somos grupo, si aquello que vivimos nos permite ser parte de la reconstrucción. Porque después o mientras tanto será reconstruyéndonos la oportunidad para hacer de la escuela más que nunca un espacio de encuentro con los otros, donde el desafío será comprender que ese otro soy yo y que juntos sentiremos que no estamos solos, que somos parte de un todo que siempre será mejor que las partes» (WEICH G. 2020).

La “Educabilidad” que establece los factores determinantes para el aprendizaje a pesar de la pobreza y representa el obstácu-

lo primordial para evitar que cada estudiante que no regresa a la escuela se enliste en las filas de la delincuencia:

«La educabilidad no se asocia con las potencialidades y capacidades inviduales, sino precisamente con los instrumentos necesarios para posibilitar el desarrollo educativo. Dicho de otro modo, a pesar de que todo el mundo sea potencialmente educable, el contexto social, familiar y escolar, juegan un papel clave en el desarrollo o impedimento de esta potencialidad, en la medida en que influye en la posibilidad de adquirir el conjunto de recursos, aptitudes y predisposiciones necesarias para el desarrollo de las prácticas educativas» (BONAL X. – TARABINI A. 2013: 72-73).

2. DESARROLLO ESTADO DE LA SITUACIÓN

Para el regreso presencial a las aulas hubo todo un proceso de análisis, socialización, planeación, organización, ejecución, evaluación y replanteamiento de los protocolos que se implementarían para garantizar la seguridad en la escuela. Se tenía un propósito en común, lograr el regreso presencial y no tener que cerrar la escuela al poco tiempo de haberla abierto porque la situación social, emocional, didáctico – pedagógica y/o de salud, rebasará el plan de acción que se diseñó de acuerdo con el contexto; considerando a las 363 personas que laboran en el Centro Escolar y los 5423 estudiantes que conforman la matrícula en el presente Ciclo Escolar 2021-2022.

La Subdirección General Académica centró sus esfuerzos para conocer la experiencia de los directivos y docentes frente a la presencialidad e identificar sus necesidades para acompañarlos y orientarlos frente al nuevo reto. Razón por la cual se instrumentó una encuesta, con una sola pregunta: ¿cuál fue su expe-

riencia docente sobre el reencuentro presencial con los estudiantes; para propiciar aprendizajes fundamentales desde el Modelo Educativo Híbrido (MEH)? Los hallazgos se tornaron en tres dimensiones: socioemocional, lo didáctico-pedagógico y la ética del cuidado.

En lo socioemocional los docentes de Preescolar, Primaria, Secundaria y Bachillerato coincidieron con emociones contrastantes frente al regreso. Expresaron su profundo agradecimiento por estar de vuelta en la escuela, felicidad porque reconocieron a los estudiantes con grandes cambios físicos y emocionales y motivación por volver a enseñar a los alumnos a quienes percibieron entusiasmados por el regreso presencial. El contraste, educadores con miedo al contagio, temor frente a las experiencias vividas en cada familia de los estudiantes, estresados frente al inminente rezago educativo y preocupados por aquellos alumnos que no tuvieron conectividad durante el Ciclo Escolar a distancia y que tampoco se habían presentado hasta ese momento.

En lo didáctico-pedagógico los docentes de Primaria, Secundaria y Bachillerato compartieron la urgencia de aprender nuevas formas de enseñar, a una población de estudiantes que evidentemente se había transformado. Del trayecto de la educación presencial, a distancia y ahora en el híbrido, después de un confinamiento por la pandemia, de profundas desigualdades y frente a pérdidas irreparables no podría ser la misma. Reconocieron una realidad latente. Los estudiantes aprenden de manera diferente y no pueden ni deben obviar dicha circunstancia.

A través de la encuesta también se observaron dudas respecto al funcionamiento del Modelo Educativo Híbrido (MEH), desconocían las acciones específicas para el momento presencial y el trabajo a distancia, cómo se promovería el autoaprendizaje, algunos creían que era un tercer momento.

Compartieron las bondades de trabajar con grupos reducidos. Esto les permitió dar una atención personalizada atendiendo a la diversidad y particularidad de cada estudiante. Otro de

los logros fue la concretización del trabajo colaborativo, algo que no habían logrado y que gracias a la pandemia hoy lo ven como prioritario frente al regreso presencial.

En la dimensión de la ética del cuidado, vuelven a coincidir docentes de Secundaria y Bachillerato. Sorprendidos gratamente frente al nivel de responsabilidad con el que los estudiantes ejercen el cuidado de la salud, atendiendo los protocolos y el empeño que ponen por cumplir totalmente con los nuevos hábitos de higiene para evitar el contagio. Se observó que los estudiantes de Secundaria y Bachillerato se apropiaron de las consecuencias de la emergencia sanitaria porque demuestran una gran colaboración para cumplir y hacer cumplir las normas de seguridad.

Los docentes concluyen que el regreso presencial a la escuela era necesario; no solo para lograr los aprendizajes fundamentales, también para sanar su espíritu emocional y resignificar los lugares públicos como lugares seguros. En la tabla 1 se encuentran gráficamente las coincidencias de experiencias de los docentes para lograr aprendizajes fundamentales por dimensión (ver Tabla 1).

En las tablas 2, 3, 4 y 5 se podrá visualizar algunas de las respuestas de los docentes de educación Básica y Media Superior, se seleccionaron las respuestas representativas a lo expuesto con anterioridad. En la figura 2 se presenta el contenido que tiene las respuestas de 5 educadoras del nivel de Preescolar del total de 11 que contestaron la encuesta (ver Tablas 2, 3, 4).

En la tabla 3, se presenta el contenido de las respuestas de 5 docentes del nivel de Primaria de un total de 37 que contestaron la encuesta.

En la tabla 4, se presentan las narrativas con las opiniones de 5 docentes del nivel de Secundaria de un total de 56 que contestaron la encuesta.

La tabla 5, presenta el contenido que tiene las respuestas de 5 docentes del nivel de Bachillerato de un total de 34 que contestaron la encuesta.

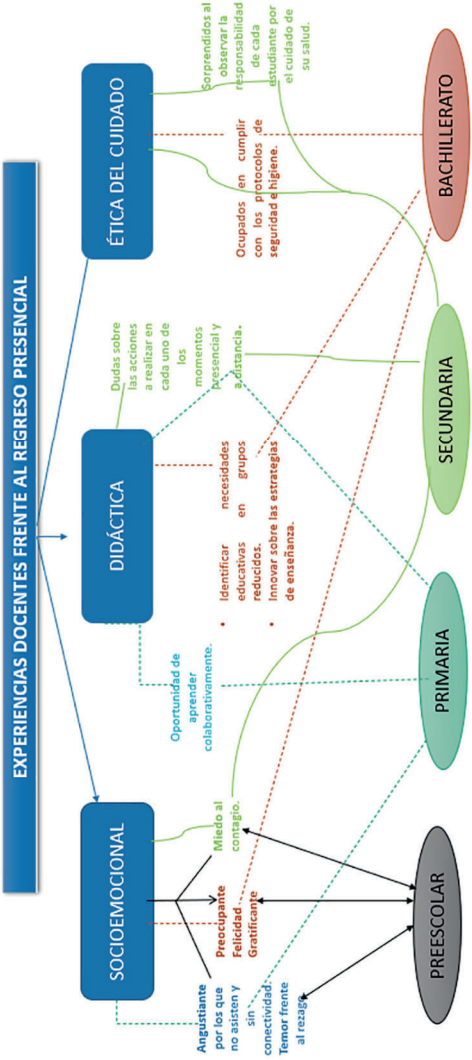


Tabla 1. Experiencias docentes frente al regreso presencial.
Fuente: Elaboración propia.

#	Nivel	¿Cuál fue su experiencia docente sobre el re-encuentro presencial con los estudiantes; para propiciar aprendizajes fundamentales desde el Modelo Educativo Híbrido?
1	Preescolar	En este MEH he observado más detalladamente el trabajo de mis pequeños que asisten, sus fortalezas y oportunidades, me permite trabajar de manera personalizada en sus aprendizajes esperados. Con los pequeños que se encuentran a distancia también se observa el trabajo que el padre de familia está teniendo con su hijo y con su servidora para rescatar y mejorar sus aprendizajes, existe el compromiso de ambas partes, aunque también es válido mencionar que algunos papás no han reportado evidencias de los trabajos que realizan sus hijos en casa y no tenemos la certeza de cómo se encuentran.
2	Preescolar	Siguen siendo complicadas ya que existe poca asistencia de los aprendientes y se sigue trabajando también a distancia revisando tareas, comentarios o dudas. Sería importante valorar y vincular las sesiones de clase de manera presencial y a distancia para que no exista rezago educativo y los niños no se sientan tristes porque no nos ven.
3	Preescolar	Es fundamental la presencialidad porque existe contacto directo con el aprendiente. Es el espacio idóneo para observar directamente los avances y conocer sus experiencias para entender porque llegan enojados, tristes, demasiado inquietos y a veces hasta groseros.
4	Preescolar	Una nueva realidad, desarrollando las actividades del plan de aprendiente, correspondiente a los de asistencia presencial para su nivelación. Preocupante el constatar que el nivel de madurez que debieron lograr para alcanzar los aprendizajes no se logró.

5	Preescolar	Es buena, se está teniendo comunicación con los alumnos que el Ciclo Escolar pasado no estuvo trabajando de manera frecuente. Sin embargo; considero también no se está atendiendo al 100% a los alumnos que optaron por seguir a distancia y esos niños me preocupan mucho.
---	------------	---

Tabla 2. Opiniones de las docentes de preescolar en el regreso presencial.

Fuente: Elaboración propia.

#	Nivel	¿Cuál fue su experiencia docente sobre el reencuentro presencial con los estudiantes; para propiciar aprendizajes fundamentales desde el Modelo Educativo Híbrido?
1	Primaria	Preocupada porque se planearán actividades para alumnos que decidan no presentarse y que son los mismos que no tuvieron conectividad, se quedan solos, al cuidado de abuelitos o vecinos, pero no los acompañan para estudiar, ellos son mi mayor preocupación.
2	Primaria	Las primeras semanas fueron de incertidumbre, primero porque no sabíamos cómo íbamos a planear por la división del grupo. Después por los alumnos a distancia sin conectividad, sin atención adecuada por parte de sus padres porque tienen que salir a trabajar. Por último, los que se presentan y ya conocen los protocolos no los cumplen adecuadamente olvidan su cubrebocas y eso llega a veces a crear ansiedad a otros alumnos.

3	Primaria	<p>El Modelo Educativo Híbrido del Estado de Puebla ha sido, sin lugar a duda, un éxito rotundo desde cualquier punto de análisis. Tengo colegas en otras entidades federativas de la República Mexicana y, sin afán de ofender su organización, en nuestro Estado las cosas están saliendo de forma extraordinaria, gracias a que estamos muy bien conducidos por las autoridades educativas, lo cual desemboca en que en Puebla el promedio de asistencia presencial es muy alto. Los aprendientes, desde el primer día de clases, llegaron motivados a las aulas que previamente los docentes habíamos preparado para ellos, cumpliendo todos los protocolos de seguridad correspondientes. Nada, absolutamente nada, puede sustituir la socialización humana directa con los pares, ni la interacción docente-alumno en la impartición de conocimientos, ni mucho menos, la figura de una escuela, que bajo ningún motivo es lo mismo “a distancia”. Era completamente insostenible que se continuara con el Modelo Educativo a Distancia, ya que las consecuencias en el aprendizaje de nuestros alumnos hubiesen sido irreparables. La brecha de la desigualdad económica nos estaba ahorcando poco a poco, pues estaba dejando atrás a aquellos estudiantes que no contaban y nunca contaron con dispositivos electrónicos y servicio de internet. Sin duda, el reto de este nuevo Ciclo Escolar es retomar poco a poco la nueva normalidad, y en un futuro no muy lejano, reincorporar a todas las niñas, niños y adolescentes a las clases presenciales, tal como debe ser una verdadera escuela.</p>
4	Primaria	<p>El regreso a clases me ha hecho sentir diferentes emociones, miedo, entusiasmo, con muchas ganas de volver a enseñar de manera presencial, pero con el temor de estar enfrentando situaciones extremas de rezago, pero a su vez con nuevas herramientas que antes de la pandemia no utilizaba y con esto apoyar tanto a los niños que trabajan en presencial como a distancia.</p>

5	Primaria	Es un poco complicado ya que el MEH es confuso para los padres de familia y aunque uno trabaje actividades para fortalecer los aprendizajes esperados con los alumnos, los días que asisten se pierden ya que en casa no se refuerza y esto hace que no haya aprendizajes significativos en los alumnos.
---	----------	--

Tabla 3. Opiniones docentes del nivel primaria en el regreso presencial
Fuente: Elaboración propia.

#	Nivel	¿Cuál fue su experiencia docente sobre el reencuentro presencial con los estudiantes; para propiciar aprendizajes fundamentales desde el Modelo Educativo Híbrido?
1	Secundaria	<p>Es muy importante el reencuentro que he tenido con los aprendientes ya que solo había comunicación de manera virtual y hoy que tengo el gusto de conocerlos de manera presencial y pueden comentar sus dificultades que tuvieron en el aprendizaje durante el confinamiento, esto propicia tener una mejor perspectiva para solucionar todas sus dudas y así lograr un óptimo logro de los aprendizajes esperados.</p> <p>No obstante, también es muy importante no olvidarme de los alumnos que están de manera autónoma y no asisten a la escuela, con ellos tengo que ser más empático, más tolerante y explicar con detalle el aprendizaje que se desea alcanzar, y cuando decidan incorporarse al sistema presencial no presenten un atraso tan significativo, considero que hay una gran desventaja entre los que asisten y los que están a distancia.</p>

2	Secundaria	Es complicado por la adaptación de alumnos y docentes ante esta nueva modalidad de enseñanza y aprendizaje. Los alumnos vienen de un proceso emocional difícil, han experimentado la ansiedad, pérdida de un familiar y problemas económicos, situaciones que dificultan alcanzar los aprendizajes fundamentales en su totalidad. Con la disposición del docente, la aplicación de estrategias de enseñanza, la empatía para con los alumnos, la voluntad de aprender y el trabajo colaborativo entre la comunidad escolar se logrará que los estudiantes aprendan.
3	Secundaria	Complicada al estar a la expectativa de lo que pasará dentro de la escuela, miedo por las probabilidades de contagio, doble trabajo para atender a los alumnos presenciales y los que decidieron seguir a distancia, también al aterrizar los aprendizajes en una modalidad híbrida ha sido estresante, pero creo que en ese punto vamos aprendiendo en el camino.

4	Secundaria	<p>El ver a los alumnos y estar en contacto con ellos es muy gratificante ya que siempre lo presencial será muy positivo en muchos aspectos, al momento de enseñar, al momento de aprender, al momento de evaluar y en el proceso del mismo, sin embargo; me da un poco de pesar por los alumnos que están en casa y que no reciben ya sesiones en línea. El MEH me parece una buena propuesta; sin embargo, la implementación que se dio deja muy desarmados a los alumnos que están en casa, tal vez si se implementará mitad presencial y mitad en línea sería más provechoso para los aprendientes. Los docentes hemos batallado mucho en la elaboración de los planes de acompañamiento y es difícil en una primera instancia o acercamiento poder mediar los grados de dificultad de las actividades y sobre todo que vayan acorde a lo que verdaderamente se quiere lograr (aprendizajes fundamentales). Soy muy optimista y pienso que a lo largo del ciclo nos iremos convirtiendo en especialistas del modelo y podremos lograr los aprendizajes fundamentales, los docentes y los alumnos venimos con una actitud y disposición al trabajo en el aula y eso nos va ayudar a lograr lo que se desea.</p>
5	Secundaria	<p>Iremos aprendiendo con base en la experiencia y poco a poco vamos a ir fortaleciendo nuestra manera de adaptarnos a este nuevo modelo para el beneficio de los alumnos.</p>

Tabla 4. Opiniones docentes del nivel primaria en el regreso presencial
 Fuente: Elaboración propia.

#	Nivel	¿Cuál fue su experiencia docente sobre el reencuentro presencial con los estudiantes; para propiciar aprendizajes fundamentales desde el Modelo Educativo Híbrido?
1	Bachillerato	Era necesario para estimular los aprendizajes salir de casa y regresar a las escuelas para consolidar los saberes. Se observa buena interacción entre los aprendientes; sin embargo, carecen de competencias fundamentales como el dominio de plataformas digitales, pensamiento creativo y divergente.
2	Bachillerato	Ha sido una experiencia complicada debido a que ha pasado mucho tiempo desde la última vez que acudieron a las aulas, muchas dificultades familiares y personales debido a la situación actual. Por otro lado, tienen mucha disposición para aprender y mejorar en sus áreas de oportunidad.
3	Bachillerato	El inicio ha sido agradable y la respuesta de los alumnos frente a los nuevos cuidados que deben implementar para preservar la salud y la vida ha sido cien por ciento responsable. Además de que se les nota feliz por haber vuelto a la escuela.
4	Bachillerato	Considero es distante, un tanto fría, ya que ante la actualidad de la pandemia se procura respetar y seguir las medidas de sanidad, aunado al miedo o apatía de los estudiantes.

5	Bachillerato	<p>Severamente difícil, en general hay compromiso de los estudiantes para lograr sus aprendizajes.</p> <p>Algunos de los que asisten en el Modelo Educativo Híbrido, están respondiendo mejor que aquellos que siguen a distancia. En las semanas que están con actividades a distancia, parece que no tienen tiempo de continuar estudiando, algunos de ellos aprovechan este lapso para obtener algo de dinero extra trabajando en lugar de atender sus aprendizajes escolares.</p> <p>Sin embargo, también hay estudiantes comprometidos con sus aprendizajes y atienden las clases y actividades tanto presenciales como a distancia.</p>
---	--------------	---

Tabla 5. Opiniones docentes del nivel primaria en el regreso presencial.
Fuente: Elaboración propia.

3. LÍNEAS DE ACCIÓN

«Habría que enseñar principios de estrategia, que permitan enfrentar los riesgos, lo inesperado y lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de informaciones adquiridas en el camino. La incertidumbre no se elimina: se negocia con ella» (MORIN E. 1999: 43). Resulta aleccionadora la frase del maestro Edgar Morin, quien conmina para hacer una aprehensión del riesgo, lo inesperado, lo incierto para tomar decisiones y emprender acciones pertinentes frente a los inminentes cambios estructurales que se están viviendo. Los directores y docentes no podrán obviar a los 318 mil 900 huérfanos, México se ubica como el segundo País con más niños que se quedaron sin cuidador primario o secundario a causa del Covid-19, de acuerdo con un análisis en 170 países del Imperial College London. «La orfandad representa una desprotección y pérdida de referentes primarios en varios senti-

dos. Uno, fundamental, en términos económicos, de sobrevivencia; otro, en términos de integridad y seguridad y, otro más, en lo que significa la pérdida de sus redes sociales, familiares y comunitarias» (VITELA N. 2022). Frente a esta realidad en el plano educativo que trasciende en todos los sectores, se deberán provocar cambios de fondo, un desaprender para volver a aprender y desde la escuela reconstruir a la sociedad para que se adquieran conocimientos, se colabore en comunidad y donde cada uno de sus integrantes participe de manera informada, consciente, innovadora y crítica en pro de un México profundamente lastimado.

4. DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO

En lo didáctico-pedagógico será necesaria la iniciativa, empatía y capacitación a directores y docentes. «Quienes deberán dejar de estigmatizar a los alumnos como pobres, con limitaciones para aprender y prejuiciosos de su contexto familiar y social» (BONAL X.- TARABINI A. 2010). Además, podrán innovar su práctica educativa, trasladarse de la instrucción al diálogo, no solo para dar respuestas, sino para generar confianza, a partir de una escucha activa, oír a los estudiantes para que comuniquen ¿qué han aprendido?, ¿cómo se han organizado para fortalecer sus hábitos de estudio?, ¿qué han hecho para gestionar su aprendizaje?, ¿quién los ha acompañado durante sus horas de estudio? ¿cómo hacen para tomar decisiones?, ¿qué tipo de problemas les ha tocado resolver? Siendo una oportunidad para recuperar sus aprendizajes del mundo local y global, de la educación formal e informal. Retomar el trabajo en grupos pequeños para atender la heterogeneidad y particularidad de cada estudiante, como se hizo en el modelo educativo a distancia y en el híbrido, ventajas que no se deberán dejar en el pasado.

Trabajar y modificar el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) para educación Básica y el Plan de Mejora Continua

(PMC) para Media Superior. Agregar nuevas estrategias y actividades que sean valiosas para esta nueva etapa en la que el trabajo presencial habrá de entramarse con la enseñanza y el aprendizaje a distancia, acciones que retomen lo que se aprendió desde el marco curricular y desde el plano informal, considerar que el aprendizaje de los estudiantes no estará centrado en lo que dice y hace el docente, sino desde lo que gestiona y construye cada estudiante en lo individual y en pequeños grupos de trabajo a partir de la mediación del educador. Retomar las experiencias familiares y sociales que también son un referente educativo y que, si no se llevan al análisis, la objetivación y la liberación, se podrán convertir más adelante en frustraciones operantes en la formación de un ser integral que además de conocimientos deberá estar dotado de principios y valores.

5. LA ESCUELA COMO COMUNIDAD CENTRAL

«La comunidad no es un simple agregado de individuos coexistentes dentro de una misma frontera, pues eso sería olvidar su constitutivo formal, que es la significación común [...] Esta significación común es constitutiva en un doble sentido. En el plano individual es constitutiva del individuo en cuanto miembro de la comunidad; en el plano colectivo, constituye a la comunidad en cuanto tal». (LONERGAN B. 1988: 342).

La definición de comunidad de Bernard Lonergan hace un fuerte llamado de atención sobre la comunidad que se debe autoconstruir, desde la trinchera en que se esté, siendo director, docente, padre de familia, estudiante, asistente administrativo, porque la comunidad no solo forma al individuo, también el individuo forma a la comunidad. La escuela sin duda es el primer espacio donde se hace comunidad para aprender, en la que los individuos se solidarizan, se comprometen y hasta se arriesgan por

otro individuo ajeno a su contexto familiar. Es la primera oportunidad que tiene la humanidad para dar sin esperar nada a cambio y si no se aprovecha ese vínculo, ese dar por amor, amistad, empatía, ilusión, se perderá la posibilidad de construir una sociedad unida por ideales, principios, valores, y seguramente esa persona se incorporará a la fila de los que delinquen, de los más pobres, de los desiguales.

Se necesita hacer funcionar las redes de apoyo para atender las necesidades de la comunidad educativa. Concientizar sobre las medidas urgentes a realizar para el cuidado de la salud y preservación de la vida. Elaborar acuerdos con todos los integrantes de la comunidad para asumir corresponsablemente el rol que les tocará desempeñar. Recibir orientaciones de diferentes organismos y asociaciones acerca del sentido y el valor de la relación sinérgica entre la escuela y la comunidad (UNICEF 2020).

6. LA EDUCABILIDAD EN EL C. E PDTE. GUSTAVO DÍAZ ORDAZ

«El concepto de educabilidad apunta a identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos» (LÓPEZ N. – TEDESCO J.C. 2002). Un importante hallazgo que se logró con el presente trabajo fue que para ser educado en México no depende solo de las capacidades, también de los instrumentos con los que se cuenta para aprender, aunado al contexto familiar, social y la voluntad por aprender del estudiante. «Todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad» (LÓPEZ N. – TEDESCO J.C. 2002).

El concepto de pobreza no se limita a los aspectos materiales, también incluye la ausencia de una familia que acompañe a la Niña, Niño, Adolescente o Jóvenes (NNAJ) durante su proceso de formación, no para hacer lo que le toca al docente, sino para asumir corresponsablemente con amor y paciencia el rol de ser padre, madre o tutor, poniendo al alcance del educando los elementos necesarios para tener éxito en la escuela. La pobreza también abarca la falta de voluntad por aprender del estudiante y la presencia de docentes en la escuela con títulos profesionales, pero sin vocación por educar. Por ende, el éxito educativo no depende exclusivamente de la escuela y sus características, sino que es el resultado de la articulación y las sinergias entre los contextos escolares y no escolares.

Para que haya educabilidad será necesario generar escenarios de esperanza. Para ello, se necesita una escuela adaptable a los alumnos, integrada por docentes y directores con vocación educativa y profesionales en su disciplina, con laboratorios, instrumentos y recursos para propiciar aprendizajes adecuados a cada estilo de aprendizaje. Estudiantes motivados para aprender porque desde casa son formados con normas, principios y valores. Padres de familia flexibles, empáticos y presentes en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Actividades de ocio, extracurriculares que les permitan disfrutar y organizar su tiempo libre y desarrollar habilidades artísticas, deportivas, culturales, sociales.

7. CONCLUSIONES

El presente trabajo demuestra la trascendencia del regreso presencial a las aulas, después de un Ciclo Escolar a distancia, otro híbrido y en medio de una pandemia. Ciertamente se aprendió mucho, educadores y educandos demostraron su capacidad de adaptación y supervivencia frente a las dificultades para llevar

a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de manera oportuna y pertinente; sin embargo, la presencialidad ya era necesaria, así lo manifestaron los docentes que trabajan en el Centro Escolar Pdte. Gustavo Díaz Ordaz, de educación básica y media superior. También reconocieron que no se puede ni debe volver a la escuela con el mismo pensamiento ni con las mismas acciones que se desarrollaban antes de la emergencia sanitaria.

La estructura de la escuela, quienes la dirigen, los docentes, padres de familia y alumnos no podrán seguir funcionando como lo hacían. La pandemia dejó enseñanzas positivas que será necesario retomar y las negativas tenerlas presente para evitar que el dolor causado se convierta en sufrimiento. Por lo anterior, será prioritario reconstruir a la comunidad escolar, en la que cada uno de sus integrantes participe de manera informada, consciente y solidaria frente a los acontecimientos locales, nacionales e internacionales, se necesita una sociedad proactiva y con un propósito en común, lograr una trayectoria escolar exitosa para cada estudiante. Por exitosa, se infiere, una escuela segura, dotada de recursos didácticos, tecnológicos, que se adapta y satisface las necesidades de los estudiantes del Siglo XXI. Atender a Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ) que ya no aprenden a través del discurso sino del diálogo, quienes no desean recibir indicaciones sino ser partícipes en la construcción del conocimiento. Docentes visionarios frente a la realidad que les toca atender, con base en el contexto institucional, que no solo se dediquen a enseñar, sino que trascienden de manera significativa en la formación integral del estudiante. Padres de familia que ejerzan su paternidad de manera responsable, amorosa y estructurada. Estudiantes motivados por aprender, cuyos principios e ideales coincidan con la filosofía institucional, capaces de ejercer su libertad de manera organizada para autorregularse.

La propuesta que se diseñó para el Centro Escolar se elaboró con fundamento en el contexto situacional, es una escuela do-

tada de recursos y segura, cuenta con personal suficiente y necesario para provocar cambios, los padres de familia anhelan mejores oportunidades para sus hijos y quienes no saben cómo hacerlo, atienden a las recomendaciones, los estudiantes son felices en su escuela porque les garantiza mejores oportunidades de vida. Es decir, los recursos se tienen, pero será necesario movilizar saberes, experiencias, actitudes, concientizar, innovar y gestionar para formar estudiantes con habilidades para tomar decisiones, afrontar retos, trabajar de manera colaborativa en pro de sí y de su comunidad. «Nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo- los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo» (FREIRE P. 2020).

SITIOGRAFÍA

ÁLVAREZ Bolaños, *Controversias y concurrencias latinoamericanas*, 11(20): pp. 388-408, 2020: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>. 11/11/2021.

BONAL Xavier, TARABINI Aina, *De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza*, “Praxis Sociológica”, n. 17, 2013: www.praxissociologica.es. 03/02/22.

CRUZ Rodolfo, *La discapacidad y su inclusión en el Marco curricular y Plan de estudios*, 2022: https://upress.mx/analisis-estrategico/8734-la-discapacidad-y-su-inclusi%C3%B3n-en-el-marco-curricular-y-plan-de-estudios2022?fbclid=IwAR1aeXfOSpeLPLGGOM4f3MHixC27mSwMf_GbKDWmsrRN8ZL-q5U7OeWpxbLM. 28/01/22.

EL SAHILI Luis, *Docencia: riesgos y desafíos*, Trillas, Ciudad de México 211.

GONZÁLEZ Pilar, *Ética del cuidado y educación*, Máster Universitario en Políticas de igualdad y prevención de la violencia de género, 2019.

HERNÁNDEZ Capera Sandra, GÓMEZ Lasso, Diana (2020). *Perspectiva dialógica, una propuesta de oralidad en el aula*. “Oralidad-es”, 6, 1-18. <https://revistaoralidad-es.com/index.php/roes/article/view/121/131>. 23/01/22.

LÓPEZ Marín, *Más allá de la educación en valores*, Trillas, Ciudad de México 2007.

LÓPEZ Martín, *Nuestra unidad perdida*, “Revista lado B”, noviembre 2021, <https://www.ladobe.com.mx/2021/11/nuestra-unidad-perdida/>. 13/01/2022.

LÓPEZ Néstor, TEDESCO Juan Carlos, *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina: Documento para la discusión 2002*, “UNESCO IIEP”, Buenos Aires 2022, pp. 3-39.

MARTÍNEZ Rosalba, GALLEGOS Mónica, ABREU Omar, *La didáctica: epistemología y definición en la facultad de ciencias administrativas y económicas de la universidad técnica del norte del Ecuador*. *Formación Universitaria*, 10(3): 81-92, 2017: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373551306009>. 17/11/2021.

MUÑOZ Andrea, *Prácticas y experiencias: claves del saber pedagógico docente*, Unisalles, Bogotá 2015.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, *la Ciencia y la Cultura, Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*, 1999 <https://www.ideassonline.org/public/pdf/Los-SieteSaberesNecesariosParaLaEdudelFuturo.pdf> 05/03/2022.

RE, *nadie educa a nadie*, 2020: <https://www.religionyescuela.com/actualidad/nadie-educa-a-nadie/>. 01/04/22.

SANDOVAL Etelvina, *Regreso a las aulas. Nuevas prácticas, nueva escuela*, “Revista Educación en movimiento”, n. 1, junio 2021, pp. 1-14.

SCHMILL Vidal, *Disciplina inteligente en la escuela, Producciones educación aplicada, México 2008*, “SEP, Guía para el regreso responsable y ordenado a las escuelas Ciclo Escolar 2021-2022”, <https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2021/08/GuiaAperturaEscolar-SEP-20agosto202119hrs.pdf>. 21/11/2021.

SEP, *Modelo Educativo Híbrido en el estado de Puebla educación Básica y Media Superior Ciclo Escolar 2021-2022*, 2021 <http://sep.puebla.gob.mx/index.php/component/k2/prueba-2-2-2> 10/11/2021.

UNICEF, *El reencuentro a la vuelta en las clases presenciales*, 2020: <https://www.unicef.org/argentina/>. 05/ 2020.

VITELA Natalia, *Suman por Covid 319 mil huérfanos*, 2022: https://www.mural.com.mx/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?__rval=1&urlredirect=https://www.mural.com.mx/suman-por-covid-319-mil-huerfanos/ar2386721?referer=-7d616165662f3a3a6262623b727a7a7279703b767a783a. 17/04/2022.

ENCUENTRO Y DESENCUENTRO EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Víctor Espinoza Bonilla

Edgar Gómez Bonilla

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día el pensamiento crítico es de suma importancia para el desarrollo de individuos que cuenten con esa capacidad de emitir un juicio razonable para la toma de decisiones y dar solución a cualquier problemática que se enfrenten a lo largo de su vida. En la educación no es la excepción. En México el modelo educativo por competencias implementado en la Educación Media Superior (EMS), señala que el pensamiento crítico debe de desarrollarse en los estudiantes para su perfil de egreso y que les permita el uso de este pensamiento de una manera efectiva en situaciones de su vida cotidiana. Este pensamiento ha sido estudio y reflexión de diferentes teóricos, abordándolo desde distintas formas o puntos de vista. Es importante hacer una reflexión de estas teorías para tener una visión más amplia de las habilidades que los estudiantes deben de desarrollar para poder ser pensadores críticos. Por ello, con base en la reflexión teórica sobre el pensamiento crítico, contextualizado en Educación Media Superior, se abordarán las habilidades que estos estudiantes tienen que desarrollar para ser pensadores críticos, exponiendo las de-

finiciones, conceptos y características de estas. Autores como Richard Paul y Linda Elder, serán referentes para esta reflexión teórica, ya que ahondan en las habilidades y estrategias que se deben de desarrollar en los estudiantes para poder ser pensadores críticos.

2. DEFINICIONES CONCEPTUALES SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

El pensamiento crítico en la actualidad se ha abordado de diversas maneras; sin embargo, en estos días, la integración de nuevos conceptos y definiciones abordan de manera más distinta y compleja la forma de entender este pensamiento. De esta manera la exposición de una reflexión teórica, basada en relacionar sus similitudes entre las diferentes características que conforman dichos conceptos o definiciones, ayudaran a un entendimiento más extenso sobre lo que realmente es este pensamiento y la importancia para desarrollarse en los individuos.

Para iniciar, se entiende que el pensamiento crítico es la emisión de un juicio razonado para la toma de decisiones, para resolver una problemática de forma efectiva. En este sentido, al ser un juicio razonado, lleva una serie de pasos para la emisión de este, una serie de habilidades por medio de un proceso. Una de las primeras definiciones del pensamiento crítico fue realizada por Ennis, donde define que «es un pensamiento razonado y reflexivo formado tanto de habilidades como de disposiciones que se centra en decidir qué creer o qué hacer» (ENNIS R. 1987: 1). Esta definición fue una de las más aceptadas.

Sin embargo, unos años más tarde redefine el pensamiento crítico e incluye una serie de habilidades que se desarrollan en este pensamiento, tales como la evaluación y la síntesis. También hace referencia a que este pensamiento se desarrolla a partir de la experiencia de vida del individuo, esto hace que este pensa-

miento tenga un desarrollo continuo. De esto se puede decir que el pensamiento crítico es una investigación a profundidad de algún tema, suceso o fenómeno; de esta forma se hará que se tomen decisiones más efectivas para la solución de problemas. Richard Paul (1989) señala que «el pensamiento crítico puede considerarse como la combinación de dos componentes: a) Un conjunto de habilidades para procesar o generar información; b) El hábito, basado en un compromiso intelectual, de usar esas habilidades para guiar la conducta» (PAUL R. 1989: 17).

Por ello, algunos autores hacen referencia a que el pensamiento crítico lleva a la realización de una acción o la emisión de un juicio por medio del procesamiento de información por una serie de habilidades que permitan tomar la mejor decisión posible para solucionar una problemática. Como lo define Saiz y Rivas entendemos que «el pensamiento crítico es un proceso de búsqueda de conocimiento, a través de habilidades de razonamiento, de solución de problemas y de toma de decisiones, que nos permite lograr, con la mayor eficacia, los resultados deseados» (SAINZ C. - RIVAS S. 2008: 3).

En otro sentido, los autores sobre las teorías del pensamiento crítico abordan, sin lugar a duda el razonamiento del conocimiento como base para el desarrollo del pensamiento crítico. El individuo maximiza ese razonamiento para la selección de la información, con mayor importancia o relevancia, desechando la de menor valor, para la profundización de un tema o fenómeno. El pensamiento crítico en el individuo da esa capacidad de crear una importancia por descubrir más acerca de un suceso, tema o fenómeno. Muchos autores concuerdan y manejan conceptos similares en sus teorías tales como evaluar, sintetizar a partir de procesos metacognitivos.

Para ello, algunos autores del pensamiento crítico señalan que este se desarrolla por la necesidad de tomar mejores decisiones y dar solución a las problemáticas a las que se enfrenten en la

vida cotidiana. Palabras claves redefinen el pensamiento crítico, tales como la evaluación, el análisis y valoración de información sobre un tema o fenómeno a través del conocimiento, refiriéndonos a estas palabras que definen al pensamiento crítico como habilidades que permiten su desarrollo en los individuos; de esta manera a los estudiantes se les fomenta la curiosidad, aumentando su creatividad para la solución de problemas, autonomía por la investigación y adaptación a entornos cambiantes.

Así pues, la utilización de esas habilidades debe ser desarrollada en los estudiantes de EMS, de esta forma podrán desplegar el pensamiento crítico y esto llegará a la construcción de mejores individuos dentro de una sociedad, que puedan dar soluciones efectivas a sus problemáticas dentro de esta. Estas habilidades generarán en ellos la aplicación de un proceso para una investigación a fondo, creando un interés y motivación por la búsqueda de información que sustente la emisión de un juicio mejorando la calidad de vida de estos y por consiguiente mejorando la sociedad.

«Toda vez que los seres humanos poseen una habilidad distintiva racional, el pensamiento crítico es un componente ideal para elevar el interés de las personas por un determinado suceso; ese interés se traduce en curiosidad por conocer más, por descubrir nuevas experiencias, por resolver problemas de manera más eficiente; en definitiva, aquel pensamiento crítico le sugiere mejorar en sus prácticas investigativas, pues genera mayores procesos mentales, ordenados, con sinergias, lo que a su vez se traduce en realizar mejores hallazgos a través de una investigación adecuadamente planteada» (MACKAY F. - VILLACIS 2018: 338).

Así pues, sabemos que el pensamiento crítico se trata del análisis y evaluación de la información de un tema u acontecimiento,

mediante el cual en este proceso el individuo debe de aplicar una serie de habilidades y conocimientos, tales como: sintetizar, indagar, distinguir, valorar, argumentar, preguntar y concluir, dejando de lado sus creencias y costumbres para poder emitir un juicio, tomando una postura y así emitir un juicio para la solución de una problemática, como lo señala Rodríguez: «es un proceso en donde el individuo usa la razón para dirigir su pensamiento de forma que cuestiona afirmaciones o las emociones con la finalidad de llegar a la postura más razonable sobre un tema» (RODRÍGUEZ H. 2021). Desde esta perspectiva se observa, que este pensamiento ha sido abordado de forma más compleja incorporando nuevos conceptos por diferentes autores en la actualidad; esto se debe a que hoy en día el ser humano se está enfrentando a nuevos retos y entornos que cambian drásticamente.

«El Pensamiento Crítico (pc) es un proceso metacognitivo activo que a través de la estimulación y coalicón de ciertas habilidades, disposiciones y conocimientos nos ayuda a elaborar un juicio premeditado e introspectivo que nos dirige hacia la acción o resolución del problema de manera eficaz y eficiente» (VENDRELL M. - RODRÍGUEZ J. 2020: 13).

Finalmente, a partir de los conceptos sobre el pensamiento crítico abordado por diversos autores se puede definir o conceptualizar que, el pensamiento crítico es el razonamiento analizado y evaluado, esto para emitir un juicio o una postura sobre un tema o acontecimiento, esta evaluación se puede llevar a cabo por la experiencia del individuo de lo observado o de lo aprendido de forma científica. En el pensamiento crítico se debe de utilizar la inteligencia y el conocimiento para obtener una posición razonable y justificada. Cabe mencionar que en el pensamiento crítico se hace a un lado los prejuicios sociales de toda índole y

también que este pensamiento es fundamental para la toma de decisiones a lo largo de su vida.

3. ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

El pensamiento crítico ha desarrollado un sin fin de teorías, este conjunto de reglas, principios y conocimientos ha ido evolucionando con el paso del tiempo, la complejidad para tomar decisiones y solucionar alguna problemática de nuestra vida. Sin embargo, se observan bases o pilares para teorizar este pensamiento, lo que ha ocurrido a lo largo del tiempo, es que diferentes teóricos han incorporado diversos conceptos de acuerdo con las diferentes necesidades que, según ellos, debe de tener este pensamiento para ser eficiente.

En cuanto, a los referentes teóricos de este pensamiento se basan principalmente en una investigación profunda sobre los aspectos de un tema, fenómeno o acontecimiento. Estas distintas teorías enfatizan en el desarrollo de una serie de habilidades haciendo el uso de la inteligencia y el conocimiento. Todo este proceso que realiza el individuo llega a un razonamiento más pertinente para la toma de decisiones y resolución de problemas de la vida cotidiana. Para ello es importante exponer algunas teorías sobre el pensamiento crítico, para poder tener un entendimiento más claro de ellas. Estas teorías se basan en las diferentes habilidades que tienen que ser desarrolladas en el aula para formar alumnos que sean pensadores críticos.

3.1 LINDA ELDER Y RICHARD PAUL Y SU TEORÍA DEL PC

Para iniciar, estos autores hacen referencia que el pensamiento crítico es un proceso de dos habilidades esenciales, estas permiten mejorarlo y aplicarle un juicio de valor, como lo señala

Paul y Elder (2005), el pensamiento crítico es «un proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo, debido a que se apoderan de sus estructuras inherentes del acto de pensar y por someterlas a los estándares intelectuales» (PAU R. - ELDER L. 2005: 7). A lo que concierne a los estándares intelectuales, se debe de entender como la evaluación del pensamiento con el objetivo de optimizarlo. De esta manera, a partir de lo expuesto los autores señalan una serie de habilidades que los estudiantes deben de desarrollar, esto con base en la búsqueda de información o de escritos para la adquisición de conocimientos.

Para los autores, los estándares intelectuales se desarrollan a base de una serie de habilidades tales como:

- claridad, se entiende en comprender lo que se lee, de qué trata el escrito;
- certeza, corroborar si la información es válida mediante un análisis para su comprobación;
- relevancia, si la información recibida es importante para lo que se busca;
- lógica, la organización del escrito está bien estructurada;
- precisión, dar las características y aspectos más importantes del escrito;
- amplitud, necesitar ver el escrito desde otra perspectiva o punto de vista diferentes.

Los autores señalan una serie de elementos del pensamiento, tomando en cuenta que este es un pensamiento razonado para la validación de información, como lo señala Elder «los elementos del pensamiento son partes del pensamiento o elementos de razonamiento» (ELDER L. 2005: 32). Estos elementos deben ser desarrollados en los estudiantes, tales como: propósito; reconocer la intención del escrito que desea comunicar; pregunta: reconocer la pregunta base sobre la cual fue realizado el escrito; pers-

pectiva: el criterio o posición desde donde se realiza el escrito; información: de dónde vienen las ideas y conceptos del escrito, datos y certezas; inferencia : establecer conclusiones o juicios a partir de la información; concepto: diferenciar el manejo de los conceptos en el escrito, son claros o son cambiados; implicaciones: la dirección que toma la información, su validez.

Para finalizar, los autores hacen mención que los estudiantes deben de desarrollar una serie de virtudes intelectuales. Estas se definen como actitudes para desarrollar un individuo con pensamiento crítico y no al de un crítico sin argumentos, creer, porque él, lo cree así y creer algo, por que todos lo creen. Estas virtudes son el referente para la solución de problemas mediante el uso de la razón, las virtudes que señalan son las siguientes: humildad intelectual: reconocer nuestro nivel de conocimiento; entereza intelectual: reconocer nuestras creencias; empatía intelectual: comprender otros puntos de vista; autonomía intelectual: descubrir por experiencias propias para pensar por si mismo; integridad intelectual: equidad en la valoración de juicios ya sea propios u ajenos; perseverancia intelectual: hacer frente a los retos por muy difícil que sea y no buscar la manera más fácil y rápida; confianza en la razón: hacer a un lado las creencias y supuestos y actuar lo más razonable posible; imparcialidad intelectual: valorar y juzgar juicios con equidad.

3.2 PETER A. FACIONES Y SU TEORÍA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Para comenzar, entendemos que el pensamiento crítico es el proceso para la toma de una postura o juicio, en el cual está inmerso un proceso y la aplicación de una serie de habilidades que considera diferentes aspectos para llegar a este juicio regulado, por ello Faciones señala que, es «el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las conside-

raciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio» (FACIONES P. 2007: 21).

Por ello, los alumnos de EMS deben desarrollar una serie de habilidades para poder realizar una investigación a profundidad sobre un tema, acontecimiento o fenómeno, dando como resultado una mejor toma de decisiones en los problemas de su vida real; como Faciones menciona, el PC es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, «constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno» (FACIONES P. 2007: 21). De esta manera los estudiantes de EMS regularán este pensamiento, serán flexibles, abiertos de mente, capaces de rectificar con prudencia. Hoy en día los estudiantes de EMS tienen la necesidad de desarrollar este pensamiento ya que en estos tiempos la información, es basta y está al alcance de ellos, pero el pensamiento crítico les dará esa serie de habilidades que les permita procesar dicha información de tal manera que les facilite tomar la mejor decisión para la emisión de un juicio y solucionar una problemática y mejorar su sociedad. Cabe mencionar que en el pensamiento crítico no solo se desarrollan esa serie de habilidades, sino que también los estudiantes deben de tomar en cuenta su contexto, lo que caracteriza la problemática a la que se enfrentan, así como entender el medio que la rodea.

«El pensador crítico ideal es una persona que es habitualmente inquisitiva; bien informada; que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones

complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocado en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. Así pues, educar buenos pensadores críticos significa trabajar en pos de este ideal. Es una combinación entre desarrollar habilidades de pensamiento crítico y nutrir aquellas disposiciones que consistentemente producen introspecciones útiles y que son la base de una sociedad racional y democrática» (FACIONES P. 2007: 21).

Para finalizar y desde el punto de vista de Faciones, podemos entender que el pensamiento crítico en los estudiantes de EMS les dará esa liberación para la toma de decisiones dentro de su sociedad para mejorarla. Es claro que menciona estas habilidades que van centradas a la regulación del pensamiento, se refiere a las actitudes que toma el estudiante al elegir una decisión con la emisión de juicio: ser prudente, honesto, razonable al procesar información, desarrollará un buen pensador crítico.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes ha derivado de un sinnúmero de metodologías para que este pensamiento sea aplicado de una forma efectiva. Los estudiantes de EMS en este modelo por competencias están en la necesidad de egresar con una serie de habilidades que les permita ser unos buenos pensadores críticos. Por ello algunas metodologías que se han aplicado para la enseñanza-aprendizaje de este pensamiento radican en la participación del estudiante, construye y se apropia de su conocimiento para el procesamiento de la información. De

esta manera el estudiante hace uso del conocimiento previamente adquirido y lo transforma en uno nuevo.

Asimismo, cabe retomar el papel que desempeña el docente en su práctica para formar pensadores críticos desde el aula, es importante señalar la falta de capacidad que demuestran en la aplicación de estrategias que impacten de manera efectiva en la formación de pensadores críticos.

4.1 PENSAMIENTO CRÍTICO Y APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

El ABP como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico ha sido muy recurrente en los modelos de educación superior que buscan la participación del estudiante. Hoy en día la creciente demanda en lo laboral de egresados con esa serie de habilidades que desarrolla el pensamiento crítico para la toma de decisiones es una de las más importantes. Es importante señalar que el estudiante es el centro de atención en esta metodología, ya que el papel del docente se lleva a cabo de manera secundaria siendo el guía y dirigente para que el alumno desarrolle su propio conocimiento en el procesamiento de la información.

Para el desarrollo del pensamiento crítico en el ABP hay dos elementos importantes; el primero, es el problema, este debe de ir orientado a la motivación del alumno, aplicar su aprendizaje y esas habilidades que le permitan solucionarlo. Cabe señalar que este problema debe ser de interés para el alumno adecuándolo a una situación de su vida real lo más posible.

«El escenario o problema ABP constituye el reto inicial y motivador del proceso de aprendizaje y, como tal, debe cumplir con un conjunto de características que aseguren el involucramiento del estudiante en la construcción de su aprendizaje y el despliegue de las habilidades neces-

rias para proponer y sustentar propuestas de solución» (MORALES P. 2018: 97).

Es importante recalcar el papel que juega la motivación en esta metodología, ya que los estudiantes tendrán una participación más efectiva si estos problemas los relacionan con su vida real, eleva el interés del estudiante por su aprendizaje y encuentra una solución, ya que le descubre un sentido al resolver dicho problema sabiendo que en un futuro le podrá ayudar. En esa medida también cabe señalar el papel fundamental del docente, donde este tiene que aplicar estrategias que generen motivación en los estudiantes. Sin embargo, las prácticas tradicionalistas en el proceso de enseñanza aprendizaje han mermado el desarrollo de este pensamiento; el docente no ha tenido esa capacitación para poder formar de un modo efectivo pensadores críticos, pues se ha basado más en el conocimiento generado por la propia asignatura que imparte.

El segundo elemento es el proceso. En este se presenta el problema para que los alumnos lo analicen, encuentren esas características que lo componen, sitúen en práctica un aserie de habilidades. Eso se refiere a una primera etapa para Morales (2018): «el proceso se inicia con la presentación del problema a los estudiantes. Se espera que ellos organicen sus ideas con respecto a la situación planteada, que identifiquen su naturaleza y los factores o aspectos involucrados en ella» (MORALES P. 2018: 99). Cabe mencionar que esta interacción es grupal ya que se requiere de diferentes puntos de vista acerca del problema. La segunda etapa se inicia con la investigación en profundidad de este problema adquiriendo nuevos conocimientos y elementos, llevando a acabo una serie de habilidades en el procesamiento de la información. Morales señala que «los estudiantes se organizan para buscar, revisar y sistematizar la nueva información» (MORALES P. 2018: 99).

Para la última etapa, los estudiantes podrán emitir un juicio ya que valoran la información de este proceso donde se adquirió nuevos conocimientos que fueron aplicados al problema. «En la última etapa, el grupo aplica el nuevo conocimiento al problema inicial, verificando si sus primeros planteamientos pueden ser reordenados o redefinidos en función de lo aprendido. Luego de ello estarán en capacidad de formular y argumentar sus propias propuestas de solución» (MORALES P. 2018: 100).

Para finalizar, el ABP para el desarrollo del pensamiento crítico desemboca en un proceso donde el estudiante es un ser activo, donde el docente sirve de guía para que él mismo construya su propio conocimiento en la solución de una problemática. El trabajo colaborativo también es una característica donde el estudiante tiene que ser abierto a diferentes puntos de vista, la motivación es un factor esencial ya que permite que el alumno tenga el interés por la resolución de los problemas, ya que estos tienen que estar relacionados con su vida real. Sin embargo, el docente carece de la capacidad de aplicar estrategias que permitan al estudiante el desarrollo del pensamiento crítico; para ello es necesario que el docente tenga una relación más profunda con sus alumnos, para realmente conocer sus necesidades y así aplicar problemas de la vida real y generar motivación para la solución de estos.

5. CONCLUSIONES

El pensamiento crítico se ha conceptualizado y definido de diversas formas a partir de los puntos de vista de diferentes autores. Las teorías señaladas van enfocadas en que el pensamiento crítico ayude a los estudiantes a la solución de problemas de una manera efectiva a partir del procesamiento de información, en el cual están inmersas una serie de habilidades. La EMS por este modelo de competencias requiere de una metodología capaz de

desarrollar en el estudiante este pensamiento. Para ello, hoy en día el ABP ha sido recurrente en estos modelos, sin embargo, en estos tiempos tan cambiantes y demandantes la educación debe de visualizar este pensamiento como eje para el desarrollo de mejores estudiantes y por consiguiente de mejores ciudadanos, capaces de dar solución a los problemas que se enfrenten en un futuro y así poder mejorar su calidad de vida.

El desarrollo de estas habilidades mencionadas es un detonante en la creación de individuos que den soluciones efectivas a los problemas de su vida cotidiana. La educación en este modelo por competencias busca la creación de pensadores críticos. El objetivo de este modelo por competencias en la EMS se basa en el egreso de estudiantes que sean capaces de enfrentar los retos a lo largo de su vida para dar la mejor solución posible. Sin embargo, las prácticas docentes no han ayudado a mejorar el nivel de este pensamiento.

Por ello, el desencuentro con el pensamiento crítico de los alumnos tendrá como consecuencia tomar malas decisiones, tener posturas sin argumentos, no adaptarse a otros puntos de vista y no adaptarse a entornos cambiantes en cualquier ámbito social; esto se debe a la falta de interés y motivación por parte de los docentes y sus prácticas tradicionalistas, asimismo como a las creencias personales de los estudiantes que implica una mente cerrada.

En definitiva, el encuentro del pensamiento crítico y los alumnos les permitirá esa capacidad para realizar una investigación en profundidad, que les fundamente el análisis y valoración de la información y de esta manera formar un juicio o una postura que les ayude a la solución de problemáticas que se les presenten. También cabe señalar que la práctica docente debe de tener ese encuentro con el pensamiento crítico a partir de la aplicación de estrategias que favorezcan potencializar este pensamiento en sus alumnos.

SITIOGRAFÍA

ELDER Linda, *Pensamiento Crítico para Niños*, 2021: https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Children_guide_all.pdf. 10/11/21.

ENNIS Robert, *Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research*, 2021: <https://www.insightassessment.com/ct-resources/teaching-for-and-aboutcritical-thinking/critical-thinking-what-it-is-and-why-it-counts/critical>. 10/11/21.

FACIONES Peter, *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*, 2021: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCríticoFacione.pdf>. 10/11/21.

LÓPEZ Blanca, *Pensamiento crítico y creativo*, Trillas, Ciudad de México 1999.

MACKAY CASTRO Rubén, FRANCO CORTÁZAR Diana, VILLACIS PÉREZ Pamela, *El pensamiento crítico aplicado a la investigación. Universidad y Sociedad*, 2018: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n1/2218-3620-rus-10-01-336.pdf>. 10/11/21.

MORALES BUENO Patricia, *Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante?*, 2018: <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/re-velinterfppatty.pdf>. 10/11/21.

PAUL Richard, ELDER Linda, *Estándares de competencias para el pensamiento crítico*, 2005: http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf. 10/11/21.

RODRÍGUEZ Hugo, *¿Qué es el pensamiento crítico? Descubre nuevos enfoques y sé más innovador*, 2021: <https://www.crehana.com/mx/blog/marketing-digital/que-es-y-para-que-se-usa-el-pensamiento-critico/>. 10/11/21.

SAIZ Carlos, RIVAS Silvia, *Intervenir para transferir en pensamiento crítico*, 2018: <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/intervensaizrivas.pdf>. 10/11/21.

VENDRELL Mireia, RODRÍGUEZ Jesús Miguel, *Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior*, 2020: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n194/0185-2760-resu-49-194-9.pdf>. 10/11/21.

HACIA EL ENCUENTRO DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO, PARA CONQUISTAR NUEVAS PRÁCTICAS DE RESPONSABILIDAD EN LA COMUNIDAD Y LA ESCUELA

María Yanet Gómez Bonilla

Carlos Ricardo Morales González

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

ANTECEDENTES

El presente trabajo aborda los términos de equidad, democracia y bienestar educativos, para lo cual se procedió a realizar búsquedas referentes a trabajos anteriores que han realizado investigaciones afines con el presente trabajo de investigación.

En lo referente a los retos de los sistemas educativos, como lo hacen notar Bracho y Hernández: «Se encuentra garantizar que en las sociedades cada vez más polarizadas la educación no acen-túe las diferencias, sino que sirva de instrumento para la integración social» (BRACHO T. - HERNÁNDEZ J. 2010: 1). Refiriéndose a que, si bien es cierto que existen diferencias sociales y económicas en la sociedad, también lo es que se deben aprovechar las herramientas otorgadas por la educación para disminuir esas diferencias sociales.

En el estado del arte se nota la importancia que los investigadores otorgan al hecho de que los estudiantes comprendan el concepto de equidad en educación, toda vez que, la equidad es un concepto más amplio e integral. Del mismo modo Bracho y

Hernández, plantean que «si bien equidad en educación se relaciona con igualdad de oportunidades educativas, también tiene que ver con la necesidad de establecer justicia en la distribución del servicio e incluir a aquellos a los que se les ha marginado» (BRACHO T. - HERNÁNDEZ J. 2010: 1). No solamente se trata de tener acceso a los conocimientos, sino que, en el caso de aquellos estudiantes desfavorecidos económicamente, tengan acceso al uso de la tecnología, material y equipo didáctico necesario, entre otras, con la finalidad de mejorar el nivel educativo. Teniendo en cuenta a Bracho y Hernández quienes refieren lo siguiente:

«Para que exista equidad en la educación se requiere que exista igualdad de oportunidades y capacidades entendidas como eliminar los obstáculos sociales que impiden la libre competencia entre los individuos, pero también que dicha competencia sea justa y que los resultados de esa libertad se traduzcan en capacidades que generen ventajas para los desfavorecidos» (BRACHO T. - HERNÁNDEZ J. 2010: 10).

Como se ha mencionado antes, no solamente se deben dar oportunidades a todos los estudiantes de igual forma, sino que se debe puntualizar y resaltar que, a aquellos estudiantes con rezago económico, social y/o educativo se les otorguen los apoyos necesarios para estar en igualdad de circunstancias. Por otra parte, se hace alusión del término de democracia, para lo cual se procedió a buscar la información requerida en distintas bases de datos y revistas de investigación educativa, como ejemplo se menciona a la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España Portugal y México (REDALYC); Revista Latinoamericana de Estudios Educativos; Perfiles Educativos; la Revista Mexicana de Investigación Educativa, entre otras, y esto es con la finalidad de averiguar en documentos con plena validez, respecto

a las investigaciones que se han llevado a cabo sobre la enseñanza en la democracia.

Conviene señalar que después de realizar una búsqueda exhaustiva del tema señalado anteriormente, se encontró que, se han realizado muy pocas o mínimas investigaciones de este tema. Esto quiere decir que no se ha generado un estado del arte abundante, sobre la enseñanza de la democracia, razón por la cual se procedió a buscar información referente a la educación cívica y ética y lo referente a la educación ciudadana, con lo cual se obtuvieron los mismos resultados mencionados anteriormente. Al encontrar muy poca información de la democracia educativa se observó un área de oportunidad, esto quiere decir que se trabaja en un tema actual pero poco explorado, lo cual es motivación para seguir adelante. A continuación, Mora afirma que:

«La democracia es una forma de vida, que se originó por la necesidad de la sociedad de organizarse y de participar en los asuntos comunes de una manera justa y equitativa, donde todos son considerados en igualdad de condiciones; que requiere un conjunto de normas que regulen la participación y que ésta se puede realizar en múltiples ámbitos de la vida de las personas y no sólo en lo referente a la elección del gobierno, por lo cual se debería hablar de la vida democrática y no del régimen o del gobierno democrático» (MORA M. 2011: 5).

Con lo cual la autora destaca que la democracia es de suma importancia dentro del ámbito social y este caso el educativo, toda vez que apoya en cuanto a la forma de organización de los estudiantes para que se tomen acuerdos consensuados, participen todos los integrantes, se organicen de forma más eficiente y participen en las diferentes situaciones que se les presentan dentro de la institución educativa, y de esta forma obtengan equidad.

Se debe resaltar que la importancia de que los estudiantes actúen de forma democrática es porque de esta forma se fomenta la tolerancia, el respeto y la equidad con sus pares. Del mismo modo, MORA afirma que: «la enseñanza de la democracia es parte de un ámbito más amplio que es la educación para la ciudadanía y que esta puede ser experimentada por cualquier persona en cualquier edad y de manera formal o informal» (MORA M. 2011: 5). Así, se observa que la educación basada en democracia coadyuva a la formación de mejores ciudadanos, además, la democracia es aprendida por niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos. En este sentido Mora o destaca lo siguiente:

«Antes que nada, se considera que es urgente promover y propiciar que más investigadores se interesen por la temática, que se trabaje en la construcción permanente de una teoría sólida que dé sustento a futuras investigaciones, que se indague acerca de la transversalidad de la enseñanza de los valores democráticos y no sólo de su enseñanza en los cursos formales que marca el programa de estudios» (MORA M. 2011: 9).

Con lo cual, la investigadora exhorta a realizar más investigación referente a la democracia educativa y no solamente de esta, sino también de valores democráticos, además de llevarlos a cabo fuera de la institución educativa. Para lograr lo anterior es importante observar la forma en que los estudiantes aprenden los valores en democracia para poder generar estrategias de enseñanza aprendizaje en esta temática. En lo referente al término de bienestar, se inicia con la aportación de Adler de, investigador que describe lo siguiente:

«Varias décadas de investigación rigurosa internacional nos han demostrado que existen herramientas para generar los elementos del bienestar, y que estas se pueden en-

señar y aprender. Más aún, estas herramientas se deben enseñar, ya que el bienestar tiene valor intrínseco (el ser humano innatamente desea la felicidad) y valor instrumental» (ADLER A. 2017: 50).

Con esto queda claro que, los estudiantes pueden generar bienestar dentro del salón de clases, toda vez que, es posible adquirir conocimiento respecto de las actitudes que generan dicho bienestar. Las personas en general y en este caso los estudiantes de nivel bachillerato, consideran que lo más importante es su bienestar general, toda vez que, a este lo relacionan con su felicidad. Además, Adler agrega lo siguiente:

«Es innegable que nos encontramos en una época en la que el progreso se mide, en gran parte, de acuerdo con la acumulación de dinero y bienes materiales, desde el éxito individual hasta el nivel del desarrollo nacional. La gran mayoría de los sistemas educativos actuales reflejan esta concepción del progreso en la manera en la que preparan al individuo, especialmente durante sus años más formativos: la niñez y la adolescencia. Los sistemas educativos tratan de preparar a los alumnos para tener vidas productivas» (ADLER A. 2017: 51).

Es importante notar que durante el proceso educativo de los estudiantes se resalte la importancia de los aspectos inmateriales como los valores, la moral, la familia, etcétera, para evitar que se conviertan en personas frías, quienes solo en buscan los bienes materiales y, por el contrario, den el debido valor a los aspectos no materiales. Si bien en la actualidad, y a nivel global, los modelos gubernamentales se basan en la generación de riqueza económica y, por lo tanto, en la elaboración de productos, también se debe considerar que los estudiantes tienen inclinación a realizar acciones de acuerdo a sus gustos, deseos e inquietudes.

Así mismo, la educación otorga los conocimientos y por lo tanto las herramientas necesarias a los estudiantes para tener una vida plena, con lo cual se motiva al estudiante para que en el futuro sea una persona productiva, alcance sus metas personales y por lo tanto obtenga la satisfacción propia. Del mismo modo, las autoridades educativas deben promover estrategias tendientes a alcanzar el bienestar de los estudiantes, a modo de que estos a su vez, trasladen ese bienestar a la comunidad en que se desenvuelven, en conclusión, los integrantes de la comunidad en general alcanzarán plenitud y productividad en su vida.

Dicho lo anterior y empleando palabras Adler de quien declara que: «Un estudio reciente examinó qué palabras utilizan los adolescentes en los medios de comunicación social como Twitter y Facebook cuando están hablando acerca de sus escuelas, y las palabras más comunes que se utilizan incluyen aburrido, estúpido y odio» (ADLER A. 2017: 54).

Lo anterior se relaciona con el conjunto de acciones emprendidas por las autoridades educativas, las cuales implementan distintos programas para apoyar a los estudiantes en el ámbito socioemocional, en el ámbito educativo, la socialización dentro de la escuela, la salud, entre otros.

Sin embargo, el personal que labora en las instituciones educativas se encarga de realizar acciones tendientes a generar la intimidación, amenazas, controlar a los estudiantes de forma coercitivas, intimidaciones relacionadas con sus notas de calificaciones y es por esto que se generan estrés, frustración y un ambiente hostil en los estudiantes, lo cual influye directamente tanto en el aprendizaje, como en su rendimiento académico. Se debe agregar lo mencionado por Adler quien revela que «La prevalencia de la depresión ha aumentado a un ritmo alarmante. Algunos estudios afirman que la depresión hoy en día es cerca de diez veces más frecuente de lo que lo era hace 50 años» (ADLER 2017: 56). Con estos resultados se observa la imperiosa necesidad de elabo-

rar estrategias tendientes a generar bienestar en los estudiantes del nivel media superior.

Del mismo modo se menciona que los estudiantes que tienen bienestar dentro del ámbito educativo, adquieren de mejor manera los conocimientos planteados, además de aumentar su creatividad y la atención durante las clases. Si bien es cierto que lo anterior se lee idílico, también es cierto que nuestro papel como docentes es la de crear ambientes positivos dentro de las escuelas con la finalidad de generar bienestar general. Del mismo modo Adler revela que «Las relaciones significativas con figuras adultas positivas protegen a los adolescentes contra consecuencias negativas como la depresión, la pertenencia a pandillas, la delincuencia juvenil, las conductas sexuales de riesgo y el abuso de sustancias» (ADLER A. 2017: 57). Con lo cual, es de suma importancia concientizarnos como docentes de que somos ejemplo de nuestros estudiantes, incluso, algunos de estos jóvenes toman a sus profesores como modelos a seguir y no solo los profesores, sino también todos los adultos que interactúan con los jóvenes educandos, para conducir a los estudiantes hacia las conductas productivas y en beneficio de la sociedad.

La actual labor indagatoria es de suma importancia, porque se trabaja para cambiar las acciones presentadas por los estudiantes pertenecientes al primer semestre grupo A del bachillerato Guillermo González Camarena, quienes realizan acciones de participación dentro del salón de clases, ajenas a las establecidas en las normativas educativas establecidas, con lo cual se generan distintas problemáticas relacionadas a las prácticas responsables, obteniendo como resultado de lo anterior una serie de situaciones concernientes a las conductas de equidad, democracia y bienestar dentro del aula.

SUSTENTO TEÓRICO

Para el mejor entendimiento de los anteriores aspectos, se menciona que, en lo referente a la equidad, se señala lo destacado por la Cooperativa Médica del Valle, por sus siglas COOMEVA, la cual refiere lo siguiente: «Se llama equidad a la creación de condiciones que favorezcan la igualdad de oportunidades de las personas históricamente discriminadas (mujeres, grupos étnicos, personas con diversidad funcional o intelectual), para que puedan integrarse a la sociedad en forma igualitaria, con respeto y autonomía» (COOMEVA 2021).

Del mismo modo Silva argumenta que «Equidad es el acceso efectivo, la compensación de desigualdades, asegurar la permanencia y la obtención de resultados significativos» (SILVA M. 2014). En donde se observa que, para darse la equidad, en primer plano se requiere de igualdad de condiciones, en este caso, los estudiantes quienes participan con actitud de ventaja respecto de sus compañeros al momento de elegir un tema o trabajo de investigación están actuando en desigualdad. Con la finalidad de complementar lo mencionado en el párrafo anterior, se destaca lo afirmado por COOMEVA:

«La equidad hace referencia entonces a que una persona o grupo de personas tengan acceso a las ventajas, oportunidades y beneficios que se les ofrecen a otras personas o grupos, considerando lo que les correspondan, lo que necesitan según sus condiciones o merecen. Esto quiere decir que se tomen en cuenta y se valoren las diferencias o las particularidades de cada individuo o grupo, partiendo del hecho de que no todas las personas empiezan con las mismas condiciones, posibilidades o capacidades en su desarrollo para alcanzar su bienestar, o la

garantía de sus derechos como ciudadanos» (COOMEVA 2021).

En este caso queda claramente explicado que para promover la equidad como tal, se debe apoyar a las personas, pero de acuerdo a sus necesidades y requerimientos, con la finalidad de que se vean en igualdad de circunstancias respecto de otras personas con diferentes necesidades y circunstancias y se cumpla el objetivo de que todas las personas se encuentren en el mismo nivel de competencia. Para poder entender mejor el término de equidad se mencionan dos ejemplos, siendo el primero que, en el caso de mujeres y hombres, ambos sean tratados de la misma manera sin distinción alguna, dando el apoyo necesario a quien lo necesite para estar en igualdad de condiciones; otro ejemplo es, que todos los estudiantes de nivel media superior tengan las mismas posibilidades para recibir educación, no importando las condiciones sociales, familiares, económicas que les pudieran afectar. Por otro lado, se toma en cuenta lo afirmado por Favila y Navarro, quienes destacan lo siguiente:

«Si bien correlación no es expresión de relación causa-efecto, indica claramente que inequidad educativa e inequidad social marchan al unísono, retroalimentándose la una a la otra. Éste es un sistema social complejo en el que la inequidad social es fuente de dificultades en el proceso educativo y, a su vez, la inequidad educativa retroalimenta la inequidad social. Sistemas complejos retroalimentados. No se solucionará una sin la otra; Mientras no se solucione la inequidad social, no hay nada que hacer con la educación» (FAVILA A. - NAVARRO J. 2017: 17).

De lo anterior se desprende la estrecha relación que existe entre inequidad social e inequidad educativa, que para el presente caso específicamente hablando de los estudiantes del bachille-

rato Guillermo González Camarena, quienes cuentan con un nivel socioeconómico bajo, tienen mayores dificultades económicas para acceder de mejor manera a la educación y es importante solucionar esas problemáticas sociales y económicas que se les presentan para poder tener condiciones de estar a la par de sus compañeros estudiantes del resto del país, dicho trabajo debe ser tomado en cuenta por parte de las autoridades educativas.

Por otra parte, y con palabras del diario electrónico *El Universal*, en el cual se puede leer lo siguiente: «La palabra democracia viene del griego antiguo –dēmokratía– (δημοκρατία) a partir de los vocablos *dēmos* (δῆμος) que podría traducirse como pueblo y –kratía (κρατία), la raíz de *krátos*, que se traduciría como poder, fuerza o dominio» (EL UNIVERSAL 2021). Aunado a lo anterior, y utilizando palabras de STINE quien define democracia de la siguiente manera «Una escuela democrática es aquella en la que los estudiantes son ciudadanos libres, responsables de sus propias vidas educativas y participan o pueden participar, directa o indirectamente, en la toma de decisiones que les afecta» (SNTE 2017). Por su parte Hetch, quien plantea que «La Educación Democrática se basa en el respeto, la tolerancia y el amor» (HETCH Y. 2017). Con lo anterior se observa que, para el presente caso, las decisiones recaen en los integrantes de un grupo social, aunado a que es el grupo en su conjunto, quien tiene el derecho de la toma de decisiones, toda vez que se deben tomar en cuenta las aportaciones de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad.

Complementando dicha definición con la aportación del SISTEMA DE INFORMACIÓN LEGISLATIVA, el cual refiere que democracia es: «una de las formas de gobierno en que puede ejercerse el poder político del y para el pueblo» (SISTEMA DE INFORMACIÓN LEGISLATIVA 2021). De igual manera, este sistema menciona que democracia: «se puede definir como un método o un conjunto de reglas de procedimiento para la constitución del gobierno y para

la formación de las decisiones políticas, más que de una determinada ideología» (SISTEMA DE INFORMACIÓN LEGISLATIVA 2021). Que, para el presente caso, la totalidad de estudiantes expresan sus opiniones, son todos escuchados y la decisión mayormente votada, es la que se implementa, siempre con el reconocimiento de todos los participantes y, por lo tanto, la aceptación de dichos acuerdos. Situación que en ocasiones no ocurre dentro de los salones de clases.

En lo referente al bienestar, se plantea lo señalado por la REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, la cual define al bienestar de la siguiente manera: «Conjunto de las cosas necesarias para vivir bien» y «Estado de la persona en el que se le hace sensible el buen funcionamiento de su actividad somática y psíquica» (RAE 2020). Teniendo en cuenta lo propuesto por Castro, quien considera que en el bienestar: «La convivencia se establece y afianza en cualquier contexto a partir de la aceptación, el respeto y la confianza recíproca, dando lugar a un clima de relaciones que hace posible ser incluido, poder compartir, generar proyectos comunes y desarrollarse personal y socialmente» (CASTRO A. 2016).

Se debe destacar que, al mencionar la necesidad de tener un conjunto de cosas para tener bienestar, se está haciendo referencia también, a lo inmaterial como la paz, armonía, tranquilidad, seguridad, confianza, entre otras; porque al tener cubiertas las necesidades básicas, los estudiantes se enfocarán directamente y pondrán total atención en su preparación académica. Así mismo, se destaca que todas estas situaciones, tanto la equidad, como la democracia y el bienestar, son entornos que como han quedado mencionados en el cuerpo del presente escrito, se necesitan reforzar. En párrafos anteriores ha quedado claro que equidad se relaciona directamente con términos de democracia y bienestar, esto es que las personas tengan actitudes inclinadas hacia la rectitud, toda vez que para que se pueda dar la equidad es necesario que se tenga en primera instancia igualdad, sin embargo, di-

cha igualdad debe partir y tomar como referencia tanto las necesidades individuales de las personas, así como sus respectivas circunstancias, de esta forma se lograría la equidad. Así mismo y dicho en palabras de Gómez y Celis quienes agregan lo siguiente:

«Se señalan grandes carencias en competencias comunicativas, analíticas, de síntesis y conceptualización, además de pobre formación en las disciplinas. Estas carencias son el producto de la mala calidad generalizada de la educación media en el país, que afecta en mayor medida a estudiantes de menores ingresos y provenientes de municipios pobres» (GÓMEZ V. – CELIS J. 2009).

Con lo anterior se observa que aquellos estudiantes con nivel socioeconómico bajo, estarán en desventaja respecto de sus compañeros con nivel socioeconómico superior, y esta desventaja se refleja en los resultados académicos presentados, iniciando esto desde casa toda vez que, las personas en condiciones de pobreza se preocupan porque sus hijos asistan a la escuela y dejan de lado el interés por indagar si sus tutorados efectivamente están adquiriendo conocimientos, en otros casos las familias están esperando que sus hijos obtengan el certificado de bachillerato y cumplan la mayoría de edad para poder ingresarlos a las filas del trabajo y así tener más ingresos para apoyar a la economía familiar.

METODOLOGÍA

El siguiente apartado, tiene el objetivo de mostrar la serie de pasos desarrollados y organizados, para realizar y analizar la intervención, con estudiantes del primer semestre del Bachillerato Guillermo González Camarena, en lo referente a la visión que estos presentan en relación con las variables de equidad, democracia y bienestar, por medio de la aplicación de un cuestionario

conformado por tres preguntas, abiertas y contextualizadas. Por lo descrito anteriormente, se describe el tipo de investigación y los sujetos a quienes se interviene. De acuerdo a lo descrito por Hernández, Fernández y Batista, quienes mencionan que el:

«enfoque cualitativo utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación”. Lo cual se relaciona con el presente trabajo, toda vez que, se hace la recolección de datos referente a la visión que tienen los estudiantes de las variables investigadas» (HERNÁNDEZ R. - FERNÁNDEZ C. – BAPTISTA P. 2014: 7).

Por otra parte, los investigadores Hernández, Fernández y Batista plantean lo siguiente:

«La inmersión inicial en el campo significa sensibilizarse con el ambiente o entorno en el cual se llevará a cabo el estudio, identificar informantes que aporten datos y guíen al investigador por el lugar, adentrarse y penetrarse con la situación de investigación, además de verificar la factibilidad del estudio» (HERNÁNDEZ R. - FERNÁNDEZ C. – BAPTISTA P. 2014: 7).

Así como lo mencionan los investigadores en el párrafo anterior, durante la realización de esta labor investigativa se anexaron distintas formas para obtener información, además de, tener mayor conocimiento respecto de la problemática que están presentando los estudiantes del primer semestre grupo A, del Bachillerato Guillermo González Camarena y obtener información de cómo perciben ellos a las variables de estudio, las cuales son, equidad, democracia y bienestar. De esta manera, se hizo la recolección de datos, a través de una encuesta la cual está compuesta por tres preguntas contextualizadas y abiertas; esto quiere de-

cir que el estudiante no selecciona una respuesta preestablecida, sino que expresa sus experiencias, vivencias y modos de pensar, tal como lo refieren Hernández, Fernández y Batistade la siguiente manera: «El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos)» (HERNÁNDEZ R. - FERNÁNDEZ C. – BAPTISTA P. 2014: 8).

Teniendo en cuenta a Hernández, Fernández y Batista quienes mencionan: «la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades» (HERNÁNDEZ R. - FERNÁNDEZ C. – BAPTISTA P. 2014: 9). En este caso, la información se obtiene directamente de las expresiones escritas por los estudiantes del primer semestre grupo A, a quienes se les solicitó responder a las preguntas, dándoles las indicaciones necesarias para el buen desarrollo de la actividad. Como resultado, el docente investigador, también obtiene información de las experiencias vividas a diario por los educandos. Por otra parte, Hernández, Fernández y Batista señalan que la investigación cualitativa es: «Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen)» (HERNÁNDEZ R. - FERNÁNDEZ C. – BAPTISTA P. 2014: 9). En este caso, la investigación se realiza en estudiantes del nivel media superior, directamente en el contexto en el cual se desenvuelven y experimentan a diario, buscando también cual es la visión de los estudiantes en cuanto a las variables de investigación.

De la misma manera, el docente investigador se introduce en el fenómeno indagado para conocerle más, pero conservando la debida distancia, esto es, sin dejar de ser observador. Con base

en Hernández, Fernández y Batista quienes describen: «Entiende a los participantes que son estudiados y desarrolla una empatía hacia ellos; no sólo registra hechos objetivos» (HERNÁNDEZ R. - FERNÁNDEZ C. – BAPTISTA P. 2014: 9). Lo anterior se relaciona con el presente trabajo indagatorio toda vez que, se prioriza tener acercamiento profesional con los educandos, explicándoles que la finalidad de los profesionales educativos es la de apoyarles durante su preparación académica. Con la información y datos que se mencionaron anteriormente, se procedió a realizar un cuestionario, dicho cuestionario se implementa con la finalidad de recuperar la visión de los educandos, respecto a lo que es la equidad, democracia y bienestar, para lo cual se realizaron tres preguntas de caso y adecuadas de acuerdo con el contexto de los estudiantes, quedando la pregunta número uno de la siguiente manera:

1. Actualmente te encuentras en el nivel media superior, para lo cual has cursado educación preescolar, primaria y secundaria. Durante este trayecto, has observado y experimentado, que uno de los elementos importantes para el desarrollo de tu formación educativa, es la equidad, y desde la experiencia que has obtenido a lo largo de tu preparación académica, menciona ¿Qué entiendes por equidad educativa? En esta pregunta se puede observar que, al cuestionamiento, le antecede un caso, el cual se encuentra debidamente apegado al contexto de los escolares, posteriormente se agrega la interrogante, en la cual se nota que, no se está solicitando la definición de equidad educativa, sino, se solicita al alumno, describa visión de equidad.
2. En la democracia, es indispensable la participación de las personas para de esta forma se puedan alcanzar los cambios necesarios; y es a través del diálogo, que se apoya para tomar acuerdos, obtener consensos y alcanzar objetivos comunes.

Por lo descrito anteriormente, te pido atentamente que menciones ¿Cuál es la importancia de la democracia durante tu proceso educativo?

3. ¿Cuál es la importancia de la democracia durante tu proceso educativo?, con lo tanto, no se solicitó la definición, sino la importancia de la democracia. Y lo referente a la pregunta número tres, ésta es la siguiente: Es de suma importancia, que durante tu proceso educativo sientas seguridad total, libertad de expresar tus ideas, tranquilidad e inclusión, estos son elementos fundamentales para alcanzar el bienestar de forma particular. Partiendo de esta premisa, indica ¿Cuáles son los factores necesarios para alcanzar un bienestar generalizado, durante tu estancia en la escuela?

De esta forma se está obteniendo información importante de perspectiva de los estudiantes, además, de que con estas respuestas se les está solicitando que sean los propios escolares quienes mencionen sus opiniones para alcanzar el bienestar generalizado. Destacando que es de esta forma en la cual los educandos están iniciando su participación para obtener el objetivo perseguido.

RESULTADOS

Como ha quedado descrito en apartados anteriores, durante el desarrollo del presente trabajo indagatorio, se realizó un cuestionario con la finalidad de obtener información respecto de la visión que los estudiantes tiene de los factores de Equidad, Democracia y Bienestar. Del cuestionario anteriormente indicado se presentan gráficas de los resultados obtenidos de las respuestas de los estudiantes y en cuanto al tema de equidad se obtuvo la siguiente información.

Respecto de la primera pregunta que fue: ¿Qué entiendes por equidad educativa? Se vuelve necesario recordar que se traba-

ja con un grupo de treinta y cinco estudiantes, de los cuales cinco estudiantes, a este cuestionamiento respondieron: dar a cada estudiante lo que necesita, que esta sería la respuesta más congruente con la pregunta. De los treinta educandos restantes, catorce de ellos (que para la actual pregunta se convierte en la respuesta de mayor porcentaje), revelaron que equidad educativa es Igualdad en educación, y para el presente caso se observa como son el mayor porcentaje de los estudiantes, quienes están confundiendo equidad educativa con igualdad educativa, haciendo referencia que equidad e igualdad son dos conceptos diferentes. Aunado a lo anterior, los escolares expusieron otras respuestas, cinco de ellos plantearon, que la equidad educativa es el derecho que tienen todos los educandos a estudiar, cinco jóvenes más respondieron que es el desarrollo en educación, dos alumnos describieron que es recibir buena educación y los últimos dos aprendientes señalaron que es el interés educativo. A continuación, se anexa Tabla 1, titulada “Pregunta de Equidad”, la cual muestra los resultados correspondientes:

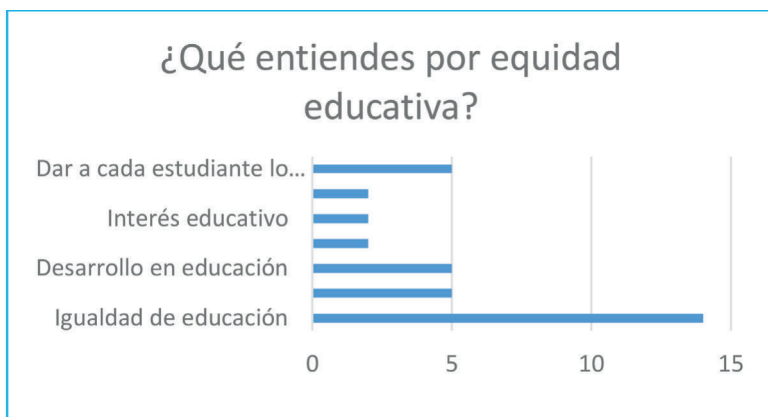


Tabla 1: Pregunta de Equidad.

En lo referente a la pregunta número dos: ¿cuál es la importancia de la democracia durante tu proceso educativo? En este caso, once estudiantes de los treinta y cinco, respondieron: ayuda a la participación y a tomar acuerdos, que en este caso es la respuesta más congruente. De los veinticuatro educandos restantes, quince de ellos (que para la actual pregunta se convierte en la respuesta de mayor porcentaje), revelaron que democracia educativa es mejor educación, y para el presente caso se observa como son el mayor porcentaje de los estudiantes, quienes están no están percibiendo con total claridad, cual es la función de la democracia durante el desarrollo de su proceso educativo. Aunado a lo anterior, los escolares expusieron otras respuestas, tres de ellos plantearon, que la democracia educativa ayuda a la disciplina escolar, dos jóvenes más respondieron que es la mejor convivencia, dos alumnos describieron que la democracia educativa ayuda a tener un mejor trabajo y los últimos dos aprendientes señalaron que ayuda a ser mejor persona y a ser positivos. A continuación, se anexa la gráfica de resultados correspondiente a la pregunta (ver Tabla 2):



Tabla 2: Pregunta de Democracia.

Con relación a la pregunta número tres, esta es la siguiente: ¿Cuáles son los factores necesarios para alcanzar un bienestar generalizado, durante tu estancia en la escuela? En esta pregunta se puede observar que, dieciocho estudiantes de los treinta y cinco, esto es el 51.42%, traducido en un poco más de la mitad del grupo, respondieron de la forma más congruente que es: respeto, disciplina, responsabilidad y buen trato. En este caso se puede observar que poco más de la mitad de los educandos quienes conforman el grupo de primer semestre grupo A, sí tienen claro cuáles son los factores que se necesitan para alcanzar el bienestar dentro del salón de clases. Del resto de los escolares, esto quiere decir diecisiete de ellos, expresaron distintas opiniones, nueve de ellos manifestaron –adquirir conocimientos–, seis jóvenes más respondieron que se necesita expresarse para alcanzar bienestar y dos alumnos describieron que el bienestar depende directamente de los maestros. A continuación, se anexa gráfica de resultados correspondiente a la pregunta (ver Tabla 3):

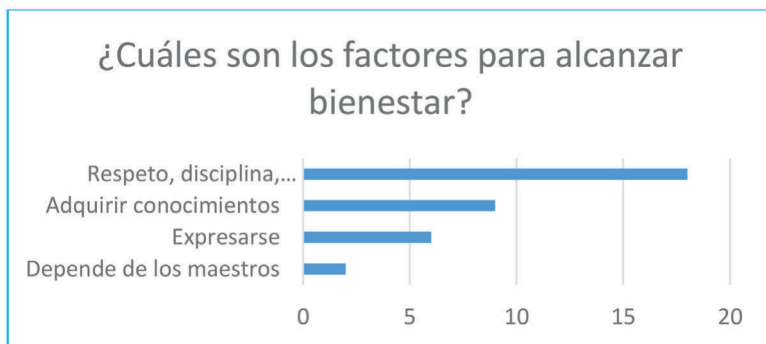


Tabla 3: Pregunta de Bienestar.

CONCLUSIONES

A partir de la información obtenida de la visión de los estudiantes, respecto de los factores de Equidad, Democracia y Bienestar, se permite generar una propuesta para que se den las nuevas prácticas de responsabilidad dentro del salón de clases. Ya que es a partir de lo que mencionan los estudiantes que, si no lo tienen bien precisado, entonces se les guíe para generar ese cambio con la finalidad de generar nuevas prácticas de responsabilidad, y a partir de las respuestas de los estudiantes se hace una proposición.

La propuesta es elaborar un Reglamento de Prácticas Responsables dentro del salón de clases, tomando en consideración que, si bien es cierto que este grupo de estudiantes puede tener un reglamento de aula, el cual ya se encuentra establecido en el grupo, también lo es que, este reglamento que se propone es específicamente de prácticas responsables. Por lo tanto, el docente tiene la responsabilidad de motivar a los estudiantes para que participen completamente en la elaboración de este documento que es de prácticas responsables. Porque los propios estudiantes son quienes realizan sus propuestas y deben expresar los motivos de esas proposiciones, el porqué de estas, las deben sustentar y estar guiados en todo momento por el docente, para que asociados entre este y los educandos les den impulso a las conductas relacionadas con la equidad, democracia y bienestar generalizado, todo esto relacionado con aspectos referentes a todos los asuntos dentro del salón de clases. Lo anterior se realiza con la finalidad de conquistar nuevas prácticas de responsabilidad para garantizar la buena convivencia y el respeto total a sus compañeros.

BIBLIOGRAFÍA

ADLER Alejandro, *Educación positiva: Educando para el éxito académico y para la vida plena*, “Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers”, v. 38, 2017, pp. 50-57.

FAVILA Antonio, NAVARRO José, *Desigualdad educativa y su relación con la distribución del ingreso en los estados mexicanos*, “Revista de Investigación Educativa”, n. 24, enero-junio 2017.

GÓMEZ Víctor, CELIS Jorge, *Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia*, “Revista de Estudios Sociales”, n. 33, mayo-agosto 2009.

HERNÁNDEZ Roberto, FERNÁNDEZ Carlos, BAPTISTA Pilar, *Metodología de la Investigación* (Sexta edición), Mc Graw Hill, Ciudad de México 2014.

SITIOGRAFÍA

BRACHO Teresa, HERNÁNDEZ Jimena, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad México 2010: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf. 10/05/22.

CASTRO Alejandro, *Bienestar escolar. Calidad basada en la convivenciaundación*, Bonum, Buenos Aires 2016: www.fundacionluminis.org.ar/listado-orientativo/53180. 12/05/22.

COOMEVA, *¿Sabes reconocer la equidad?*, Ciudad de México 2021: [https://www.coomeva.com.co/en_equidad/publicaciones/168350/sabes-reconocer-la-equidad/#:~:text=Se%20llama%20equidad%20a%20la,igualitaria%2C%20con%20respeto%20y%20autonom%C3%ADa](https://www.coomeva.com.co/en_equidad/publicaciones/168350/sabes-reconocer-la-equidad/#:~:text=Se%20llama%20equidad%20a%20la,igualitaria%2C%20con%20respeto%20y%20autonom%C3%ADa.). 8/05/22.

EL UNIVERSAL, *¿Cuál es el origen y significado de la palabra democracia?*, Ciudad de México 2021: <https://www.elunivers>

sal.com.mx/cultura/cual-es-el-origen-y-significado-de-la-palabra-democracia. 17/05/22.

HETCH Yakov, *Red internacional de educación democrática*, 2017: <https://www.idenetwork.org/index.php/que-es-la-educacion-democratica>. 20/05/22.

MORA María, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 2011: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_06/1438.pdf. 23/05/22.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la Lengua*, 2020: <https://dle.rae.es/bienestar?m=form>. 21/05/22. SILVA Marisol, *Equidad en la educación superior mexicana: El reto persistente*, 2014: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37332547004>. 27/05/22.

SISTEMA DE INFORMACIÓN LEGISLATIVA, Secretaría de Gobernación, 2021: <http://sil.gobernacion.gob.mx/Glosario/definicionpop.php?ID=67#:~:text=Democracia&text=T%C3%A9rmino%20referido%20para%20designar%20a,del%20y%20para%20el%20pueblo>. 27/05/22.

STINE Laura, *Red internacional de educación democrática*, 2017: <https://www.idenetwork.org/index.php/que-es-la-educacion-democratica>. 26/05/22.

LAS PANDEMIAS, EL CURRÍCULUM Y EL PROCESO
EDUCATIVO DE EUROPA Y AMÉRICA A 500 AÑOS
DE LA CONQUISTA

Teresa Pacheco-Álvarez

Pascuala Avendaño Baéz

Gloria Angélica Valenzuela Ojeda

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos 500 años, después de la conquista de América, se han desarrollado diferentes pandemias en el mundo, por ejemplo: peste negra, tifus, lepra, viruela, cólera, gripe española, Influenza A H1N1 y COVID-19, entre otras más, ocurridas a lo largo de la historia, siendo la última COVID-19 ocasionada por el agente etiológico SARS-CoV-2. Las pandemias han causado diferentes enfermedades entre la población, repercutiendo directamente en varios ámbitos, tales como: económico, político, sociodemográfico, cultural, social y educativo. En este último, los más afectados son los estudiantes, el currículo y el proceso enseñanza-aprendizaje.

«[...] la pandemia de COVID-19 ha interrumpido los sistemas educativos en todo el mundo, afectando más a los estudiantes más vulnerables. Ha aumentado las desigualdades y ha exacerbado una crisis educativa preexistente. Los cierres de escuelas han variado desde ningún

cierre en un puñado de países hasta más de un año escolar completo. La falta de conectividad y dispositivos excluyó al menos a un tercio de los estudiantes de seguir aprendiendo de forma remota» (UNESCO. s.f.: párrafo 1).

De este modo, se observan las consecuencias de la actual pandemia que impacta en todos los ámbitos académicos, al alumnado y a los docentes, además de poner en evidencia las diferencias existentes entre los países ya que, algunos estudiantes contaban con las herramientas suficientes para migrar a la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) mientras que otros no tenían ni siquiera computadora y mucho menos acceso a internet.

Por todo lo anterior, el principal objetivo de este trabajo fue analizar y describir las pandemias desarrolladas en los últimos siglos después de la conquista en Europa y América, así como la evolución que ha tenido el proceso educativo y el currículo con el paso del tiempo. Además, se buscó dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿cuáles son las principales pandemias que se han desarrollado, en Europa y América, en los últimos siglos después de la conquista, y cómo ha evolucionado el proceso educativo y el currículo con el paso del tiempo? Por lo cual, se realizó un análisis de los principales temas y la interrelación que existe entre ellos: pandemias, currículo y proceso educativo.

Así mismo, el trabajo se encuentra estructurado en los siguientes apartados, además de la introducción: las pandemias en Europa y América, el curriculum y el proceso educativo en Europa y América en los últimos siglos, diversas miradas del currículo y el proceso educativo, así como las reflexiones correspondientes y referencias que sirvieron de apoyo para realizar la investigación.

2. PANDEMIAS EN EUROPA Y AMÉRICA

Si bien son muchas las pandemias que han afectado a la humanidad a través de los siglos, en este trabajo se describen las que han ocasionado más efectos nocivos en la población de Europa y América, entre las cuales se encuentran las siguientes: peste negra, viruela, cólera, gripe española, Influenza A H1N1 y COVID-19.

2.1 PESTE NEGRA (PESTE BUBÓNICA)

Aunque la peste negra o peste bubónica no entra dentro del período de estudio, se considera que es un antecedente importante sobre las pandemias. En este sentido se identifica que, antes era muy común utilizar la palabra “peste” para describir aquellas enfermedades que causaban un sin número de muertes en la población y era visto como un castigo para las personas contagiadas. Hoy en día la palabra tiene que ver con pandemias que son capaces de infectar a personas de distintos continentes, es decir, que se transmite de forma rápida y sin distinción de raza, género, religión, condición económica, política, social, entre otras.

«A principios del siglo XIV, entre Europa, el norte del África y el cercano Oriente, la población llegaba a los 100 millones de habitantes. Pero en cuatro años (1348–1352) la cuarta parte de ellos murió víctima de una terrorífica enfermedad que se extendió por diversos territorios, matando a la mayoría de los que tuvieron la mala suerte de padecerla. El mal acabó con el crecimiento poblacional que había caracterizado la evolución de la sociedad medieval. En un corto periodo, Europa sufrió la pérdida de unos 20 millones de personas debido a la peste» (SÁNCHEZ-DAVID C. 2008: 133).

De este modo, la llamada peste negra se convirtió en una de las enfermedades más contagiosas y temidas de la población debido a que terminó con la vida de muchas personas en un tiempo corto. Además, todo indica que, el contagio provenía de las ratas que funcionaban como hospederos de chinches contagiadas y estas a su vez, transmitían la enfermedad a los humanos.

«Aislada en Hong-Kong en 1894 por Alexander Yersin, la bacteria *Yersinia pestis*, resultó ser una especie del género yersinia, bacilos gram-negativos que produce una zoonosis que ocasionalmente infecta al hombre como “huésped terminal” ya que no contribuye al ciclo natural de la enfermedad. Efectivamente, la peste es principalmente una infección propia de animales: ratas, ardillas de tierra, perros de la pradera, ratones de campo, gatos, conejos, camellos [...] hasta más de doscientas especies. Estos animales reservorio transmiten la infección mediante las picaduras de sus pulgas que contienen los bacilos en su intestino [...]» (MARTÍNEZ CAMPOS L. s.f.: 1).

Por lo tanto, cuando las personas tenían contacto con ratas infectadas se producía el brote de la peste negra y en los humanos se expresaba mediante fiebre e inflamación de los ganglios linfáticos también conocidos como bubones, de ahí el nombre con el que también se le conocía, “peste bubónica”. Al cabo de algunos días de contagio, la persona fallecía en pocos días.

2.2 VIRUELA

Otra de las enfermedades que originó graves estragos en la población fue la llamada Viruela, la cual causó varias muertes debido a los altos contagios. «La viruela llegó con los españoles a los territorios aztecas. Luego de acabar prácticamente con toda la población de Santo Domingo en 1518, llegó al imperio Inca

antes de que los conquistadores pisaran los Andes» (EL COMERCIO 2020: párrafo 18). De este modo, la enfermedad acabó con pobladores que no habían estado en contacto con el virus causante de la viruela.

Esta enfermedad es «[...] infecto contagiosa [y] producida por un virus ADN [de] doble cadena que pertenece a la familia de los virus Pox, término que significa pústula» (COTO C. 2002: 5). A diferencia de otras enfermedades, no se transmite por animales, es decir el contagio se da de persona a persona, lo cual la hace aún más peligrosa porque no necesita de intermediarios para el contagio. Incluso en algunos textos se hace mención de que «[...] la conquista española se debió más a las epidemias que a su capacidad bélica» (GALEANA P. 2020: 30). Se considera que, esta enfermedad contagiaba a las personas y muchas de ellas morían por esa causa.

A continuación se observa un Códice Florentino que ilustra a una persona enferma de Viruela (ver Figura 1):



Figura 1. Persona contagiada de Viruela.

Figura: GALEANA P. 2020: 31.

Como se puede observar en la figura 1, el contagio entre personas se debía al contacto físico entre ellas, es decir, tan solo con hablar e interactuar entre ellas se originaba que la enfermedad se propagara «No existen datos confiables que permitan cuantificar el impacto de la epidemia, pero se calcula que 3,5 millones de personas murieron en México, en un período indeterminado de tiempo» (CUERVO ÁLVAREZ B. 2016: 115). De manera que, México se vió notablemente afectado por la enfermedad que arrasó con su población.

2. 3 CÓLERA

A lo largo de la historia, el mundo ha sufrido múltiples brotes de cólera, la cual es «[...] una enfermedad diarreica aguda causada por la ingestión de alimentos o agua contaminados con el bacilo *Vibrio cholerae*. El cólera sigue siendo una amenaza mundial para la salud pública y un indicador de inequidad y falta de desarrollo social» (OMS. 2021: párrafo 2). Por consiguiente, esta enfermedad no está erradicada y sigue cobrando vidas año tras año, sobre todo en lugares marginados e insalubres.

Cabe mencionar que, en las pandemias ocurridas por esta enfermedad, las personas afectadas que presentaban cuadros graves se morían por la deshidratación tan severa que les causaban los síntomas como era la diarrea, aunque, a decir verdad, las cantidades de fallecimientos no se comparan con aquellos causados por las pandemias de viruela y la gripe española. En la literatura existe información de que esta enfermedad apareció:

«[...] después de la llegada de Vasco de Gama a la India en 1498, se documentó la aparición del cólera, con un rebrote en 1626 en la isla de Java. La primera gran epidemia de esta enfermedad se dio hasta el siglo XIX (1817-1824), habiendo iniciado en Calcuta, se extendió por

toda la India, China y Oriente Medio, llegando a Japón en 1822. Se ha considerado que se acabó por el invierno, al morir las bacterias en los suministros de agua. Pero hubo un rebrote de 1829 a 1837» (GALEANA P. 2020: 32).

De este modo, el cólera ha tenido presencia intermitente a lo largo de la historia entre la población y sus afectaciones están registradas en varios textos de la literatura.

Por otra parte, el cólera también afectó el territorio mexicano: «el primer antecedente escrito señala a los años 1833 y 1850 como puntos de la historia en que el cólera azotó de manera devastadora nuestro territorio» (TOVAR GUZMÁN V. - BUSTAMANTES P. 2000: 180). Es así que, esta enfermedad se esparció por diversos lugares del mundo y hasta hoy en día sigue causando problemas en las comunidades que se encuentran en condiciones de pobreza extrema pero sobre todo en lugares que tienen las condiciones óptimas para que la bacteria se desarrolle.

2. 4 GRIPE ESPAÑOLA

Con respecto a la pandemia de la Gripe Española, la cual coincidió con la Primera Guerra Mundial, era considerada de las más mortíferas debido a que causó un número importante de fallecimientos y hasta hoy en día se recuerda como una de las peores pandemias que sufrió la humanidad. Tan solo «La Gripe Española mató entre 1918 y 1920 a más de 40 millones de personas en todo el mundo. Se desconoce la cifra exacta de la pandemia que es considerada la más devastadora de la historia [...]» (GACETA MÉDICA 2018: párrafo 1). Aunque otros autores reportan cifras mayores a esta. Por consiguiente, se sabe que, su nivel de contagio era muy alto, ahora bien, se le llamó así «[...]» porque al no estar España involucrada en la Primera Guerra Mun-

dial, la prensa local no fue censurada y le dio una gran difusión» (GALEANA P. 2020: 34).

Por otra parte, se tuvieron que tomar ciertas medidas para evitar su propagación «Había que instruir a la población que la enfermedad se transmitía por el contacto de persona a persona a través de las microgotas de secreciones que expulsa el enfermo al toser, estornudar o al hablar. La difusión de informaciones era a través de la prensa escrita. No había radio sino telégrafo, muy pocos teléfonos, las vías y medios de transporte eran escasos y lentos» (KABBABE S. 2019: 63). Por todo esto la gente también se tuvo que mantener en confinamiento para que, de esta forma, se evitara la propagación del virus A H1N1 causante de la enfermedad. Además, el aislamiento incluyó el cierre de algunas escuelas:

«A pesar de que la gran mayoría de ciudades cerraron sus escuelas, tres optaron por mantenerlas abiertas: Nueva York, Chicago y New Haven, según los historiadores también resultaron severamente afectadas.

Las decisiones de los funcionarios de salud en esos lugares se fundamentaron en gran medida sobre la hipótesis de las autoridades de salud pública acerca [de] que los estudiantes estaban más seguros y en mejor condición dentro de las escuelas [...]» (CNN 2020: párrafos 4-5).

De este modo, como resultado de la enfermedad, en las escuelas se tomaron además otras medidas como el uso de cubrebocas o la impartición de clases al aire libre, entre otras, para minimizar el riesgo de contagio entre los estudiantes. A continuación, se observa una imagen de los alumnos en el exterior de sus aulas tomando clase (ver Figura 2).



Figura 2. Alumnos en la escuela al aire libre para evitar contagios durante la Gripe Española.

Fuente: BBC 2020: 1.

Tal como se observa en la imagen anterior, algunos de los estudiantes continuaban asistiendo a clases para no detener su educación; sin embargo, debían cambiar ciertos hábitos que tenían en la escuela como, por ejemplo, pasar del salón de clases al patio para evitar que permanecieran por mucho tiempo en espacios cerrados y de esta manera evitar posibles contagios entre ellos, entre otras medidas.

2.5 INFLUENZA H1N1

Por otra parte, en pleno siglo XXI ocurrió la pandemia de Influenza A H1N1. «El 15 y el 17 de abril del 2009, el Centro de Control de Enfermedades y Prevención (CDC) identificó dos casos de infección humana con virus de la influenza A (H1N1) de origen porcino caracterizado por una combinación única de segmentos de genes que no habían sido identificados entre virus

de influenza A humana o porcina» (GUTIÉRREZ-GOMÉZ V. *et. al.* 2009: 66). Es por esto que se tomaron diversas medidas en los países afectados con la finalidad de salvaguardar la integridad de las personas.

Simultáneamente, en México «[...] el 23 de abril del 2009, la Secretaría de Salud declaró la alerta sanitaria e inició acciones para dar respuestas efectivas ante esta situación» (ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD 2009: 1). Por todo esto, una de las principales acciones realizadas en las escuelas fue el cierre de las mismas para evitar la propagación del virus ya que, era obvio que los principales brotes se podían originar en las aulas y de esta forma se buscaba evitar más contagios.

De manera que, «[...] las decisiones sobre el cierre de escuelas eran complejas y dependían del contexto. No obstante, reconocía que ésta podía ser una medida preactiva encaminada a la disminución de la transmisión del virus, pero reactiva por el impacto escolar [...]» (REYNOSO A. 2009: 40). Por todo esto, las escuelas no permanecieron cerradas por mucho tiempo, para evitar que los estudiantes tuvieran afectaciones en su trayectoria escolar y a su vez, esta pandemia no fue de una magnitud tan grande que requiriera un confinamiento mayor. Es por ello que, al regresar a clases los estudiantes, se siguieron protocolos en las escuelas para asegurar que todos estuvieran seguros, algunas de estas medidas fue el correcto lavado de manos, el uso de gel antibacterial, así como el uso de cubrebocas, entre otras más.

A continuación se observan algunas medidas que tomaron las escuelas para permitir el acceso a los estudiantes en las escuelas (ver Figura 3):



Figura 3. Revisión antes de entrar a la escuela.
Fuente: LA JORNADA 2009: 40.

Como se puede apreciar en la figura anterior, en las entradas de las escuelas se realizaban filtros con la finalidad de asegurarse de que los estudiantes que ingresaban estuvieran sanos y libres de síntomas para evitar contagiar a sus compañeros. Así mismo, se les daban indicaciones a los alumnos y al personal escolar sobre como debían estornudar y toser, les otorgaban gel antibacterial al ingresar y durante su estancia en las escuelas, además de fomentar el lavado de manos constante.

2.6 COVID-19

La última pandemia que está afectando a la población mundial es la COVID-19. El primer caso «[...] fue notificado por primera vez en Wuhan (China) el 31 de diciembre de 2019 [...]» (OMS s.f.: párrafo 1). Desde entonces a la fecha, el número de contagios se elevó a tal punto que se tuvo que confinar a la población para evitar que se incrementaran los casos. Como se ha dicho «la enfermedad por coronavirus (COVID-19) es una enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2» (OMS s.f.: párrafo 1). Además de ser una enfermedad letal al inicio de la pandemia, ya que hubo muchas muertes porque no se contaba con vacunas para hacerle frente.

Ahora bien, conforme se fue conociendo más sobre esta enfermedad se observó que medidas como el lavado de manos constante, el uso de alcohol en gel, así como el distanciamiento social eran algunas de las acciones que evitaban el aumento de los contagios. Es por ello que, las primeras medidas que tomaron los diferentes gobiernos en los países con la pandemia fue evitar las aglomeraciones de personas, tal como ocurría en las escuelas y otros sitios.

Sin embargo, aunque esta era una medida necesaria por el tema de salud mundial, las afectaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje no se hicieron esperar:

«La pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de

1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe» (CEPAL 2020: párrafo 1).

En consecuencia, el avance que se tenía en algunos países en materia educativa se perdió porque no todos los estudiantes y docentes contaban con los medios necesarios para migrar de las clases presenciales a la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), la cual se refiere a «[...] un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis [...]» (HODGES C. *et al.* 2020: 17). De modo que, se recurrió a esta modalidad para mitigar los impactos a la educación pero, si los profesores y alumnos no contaban con computadora, tablet u otro dispositivo móvil, además de internet, se encontraban en desventaja para realizar las actividades mínimas que le permitieran el logro de los objetivos planteados en el plan y programas de estudio. A continuación se observa uno de muchos ejemplos de como tomaban clases los estudiantes en los hogares (ver Figura 4):



Figura 4. Estudiantes afectados por la pandemia COVID-19.
Fuente: ONU 2020.

Tal como se aprecia en la imagen anterior, han sido muchas las desigualdades observadas durante la pandemia COVID-19 en los hogares de todo el mundo, sobre todo en aquellos estudiantes que no contaban con un espacio para tener sus clases y se tuvieron que adaptar con lo que tenían para migrar así a la modalidad ERE con la esperanza de no perder su año escolar.

Actualmente, muchas escuelas en el mundo han vuelto a abrir sus puertas para recibir nuevamente a sus estudiantes, algunas con un aforo limitado para seguir tomando las precauciones necesarias, pero sin duda habrá que evaluar el daño y los estragos causados en materia educativa por el confinamiento tan prolongado.

3. EL CURRÍCULUM Y EL PROCESO EDUCATIVO EN EUROPA Y AMÉRICA EN LOS ÚLTIMOS SIGLOS

A través de los años, en el ámbito educativo, se han realizado cambios en el currículum y el proceso educativo, buscando adaptarse a las necesidades de formación y aprendizaje del alumnado. En este sentido, el currículum tiene sus bases en La Edad Media, donde los primeros antecedentes de los que se hace mención es el *Trivium* y el *Cuadrivium*.

Haciendo referencia al *Trivium*, que significa «tres vías o caminos y contenía las artes de la elocuencia: Gramática, Retórica y Dialéctica, lo que hoy podríamos considerar las humanidades» (LLAMAS GARCÍA P. 2013: párrafo 2); es decir, formaba a los estudiantes en tres ramas de la ciencia que les brindaba herramientas intelectuales que tenían relación con el lenguaje; sin embargo, para que la formación se considerara integral se apoyaban con el *Cuadrivium* que eran «las cuatro vías o caminos y agrupaba las ciencias relacionadas con los números y el espacio: Aritmética, Geometría, Astronomía y Música» (LLAMAS GARCÍA P. 2013. pá-

rrafo 3), estas ciencias dotaban a los estudiantes de conocimientos científicos especializados en una rama en específico.

Tomando en cuenta los datos anteriores, al conjuntarse las ciencias del *Trivium* y del *Cuadrivium*, se formaba lo que se llamó las «Siete Artes Liberales que se estudiaban en la antigüedad y en las primeras universidades europeas durante la Edad Media» (LLAMAS GARCÍA P. 2013: párrafo 1). Lo que se quería lograr es que, el estudiantado se formará de manera integral y libre y que al mismo tiempo adquiriera conocimientos y habilidades que complementaban su formación en el paso por la universidad.

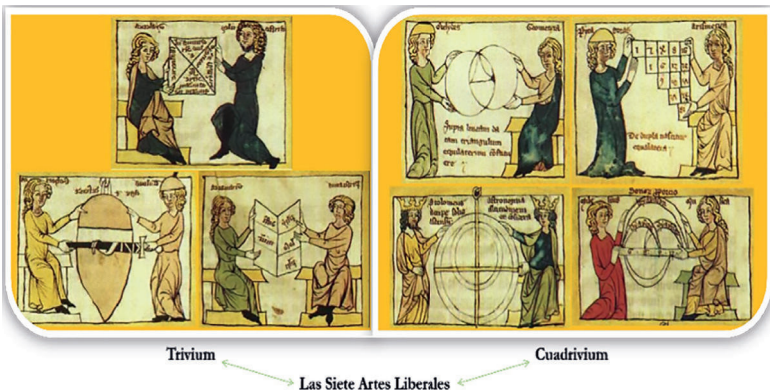


Figura 5. Las Siete Artes Liberales.

Fuente: Elaboración propia con datos de LLAMAS GARCÍA P. 2013.

Por otro lado, si bien es cierto que el *Trivium* y el *Cuadrivium* fue el antecedente de lo que hoy conocemos como currículum y que tiene que ver con los planes y programas que se establecen en el medio educativo en todos los niveles, también hubo otros acontecimientos educativos que marcaron la pauta a seguir durante muchos años. Por lo que, los siguientes hechos que enmar-

caron a la educación, surgen con las primeras universidades y las cuales:

«Solo en la alta Edad Media surgirán las universidades, aparte de las escuelas de los monasterios. Las primeras, en el siglo XI en Italia, en las ciudades de Salerno y Bolonia [...] En torno a 1200 se creó la Sorbona de París, la más importante universidad europea y epicentro de la erudición escolástica» (MÜLLER B. 2012: párrafo 10).

En esta vía, la educación que se había observado hasta el momento sólo beneficiaba a un sector de la población, por lo que, se tenían que seguir implementado cambios y esfuerzos para que la educación llegara al resto de la población. Es así como, durante los últimos 500 años entre Europa y América, ha sido de gran relevancia la forma en que se ha introducido la educación entre ambos continentes. Por lo que, «En el siglo XVIII, la Ilustración se convertirá en un fenómeno de masas y estará acompañada por la invención de la pedagogía; la primera cátedra de esta materia se creó en Halle en 1770» (MÜLLER B. 2012: párrafo 15). Este hecho marcaría un antes y después en el sector educativo, ahora, también se contemplaría al resto de la población.

Posteriormente, «a partir del siglo XVIII [...] el Estado empieza a considerar tarea suya conseguir que todos los niños sin excepción reciban un mínimo de formación escolar» (MÜLLER B. 2012: párrafo 16). Este hecho de considerar a la niñez para ser formada dentro de la instrucción educativa también fue marcado por otro acontecimiento importante, que es la Revolución Francesa, durante su desarrollo se mencionó que:

«La educación fue elevada a derecho en la Declaración de los Derechos del Hombre, incluida como preámbulo de la Constitución de 1793 [...] En el artículo 22 se manifestaba que la instrucción era una necesidad común. La

instrucción debía estar al alcance de todos los ciudadanos. Fue un principio fundamental que aportó la Revolución Francesa. Posteriormente, la Constitución de 1795, o del Año III, dedicó el Título X a la instrucción pública. En Francia debía haber escuelas primarias donde los alumnos aprendieran a leer, escribir, ‘elementos de cálculo y de moral’. La República mantendría a los profesores alojados en las escuelas. Además, debían existir escuelas superiores por todo el territorio, al menos una cada dos departamentos)» (MONTAGUT E. 2017: párrafo 3).

Por lo que ahora, la población menos favorecida no sólo iba a tener acceso a la educación, sino que, estaba garantizada por derecho, con lo que pronto se iniciaría la alfabetización en Francia con una instrucción a cargo de profesores dedicados a la educación, con lo que, el Gobierno Francés mostraba preocupación por la educación de sus habitantes. Además, se introdujeron iniciativas «en busca de unidades de medición estables que permitieran el intercambio igualitario no solo de información sino de bienes y servicios, el sistema de la Revolución Francesa tuvo la claridad de aceptar la calidad de arbitraria o ficticia que tendría cualquier convención sobre medidas» (GRAJEDA SANTOS O. 1989: 1). Dicho intercambio y sistema de medición era más objetivo y le permitiría a la ciudadanía tener un mejor nivel educativo, de vida y con un desarrollo equilibrado entre sus habitantes, al vincularlo con referentes de calidad.

Por otro lado, hablando de América y en específico en México, también se buscaban estrategias que permitieran que la educación fuera accesible a la mayor parte de la gente. Sin embargo, pese a las necesidades educativas del país, el acceso a la educación iba a ser un acontecimiento difícil de alcanzar en los primeros años.

Como parte de la educación en México se establece «[...] la Compañía Lancasteriana, creada en [el año de] 1822, en la Ciu-

dad de México» (DUCOING P. 2004: 43). A pesar de que la educación que se implementaba por parte de la Compañía era de sostenimiento particular y sólo accedía a ella la gente con mayores recursos económicos, sentó las bases para que se impulsara la educación pública, además de cubrir la necesidad de brindar educación primaria a la población, acción que también se vio favorecida cuando «se creó la Secretaría de Educación Pública [SEP] el 3 de octubre de 1921» (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 2015: párrafo 12), instancia que a partir de esa fecha velaría por la educación del país.

Es así como la SEP, tenía una gran responsabilidad por lograr la alfabetización y la «[...] organización de cursos, apertura de escuelas, edición de libros y fundación de bibliotecas; medidas que, en su conjunto, fortalecieron un proyecto educativo nacionalista que recuperaba también las mejores tradiciones de la cultura universal» (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 2015: párrafo 14). Por lo que, en México, la SEP marcó un antes y un después de la educación pública, ahora había una instancia que regulara y verificara la educación, misma que debía llegar a los diversos lugares del país, sin duda alguna, su creación era un acierto que impulsaría la alfabetización de miles de personas que anteriormente no tenían acceso a ella, además de fortalecer al sistema educativo.

Además, se tiene que reconocer que, el currículum y el proceso educativo desarrollado tanto en México, como en América Latina, en los últimos 500 años, se han visto beneficiados con los aportes pedagógicos de diversos autores y que han sido base para el modelo de enseñanza en la escuela formal. En la siguiente figura se encuentran los pedagogos más sobresalientes en el ámbito educativo, cada uno con sus principales contribuciones (ver Tabla 1):

<i>Año</i>	<i>Autor</i>	<i>Importancia educativa</i>
1753	Jean-Jacques Rousseau ¹	Pedagogía de la educación
1774	Johann Heinrich Pestalozzi ²	Escuela activa
1907	Ovide Decroly ³	La pedagogía de los centros de interés y del Método global
1909	María Montessori ⁴	Pedagogía Montessori
1917	Antón Semiónovich Makárenko ⁵	Escuela colectivista
1962	Jean Piaget ⁶	Teoría del desarrollo cognitivo
1963	David P. Ausubel ⁷	Teoría del aprendizaje significativo
1967	Paulo Reglus Neves Freire ⁸	Educación liberadora
1968	Célestin Freinet ⁹	Cooperación educativa
1979	Lev Vygotsky ¹⁰	Teoría sociocultural

Tabla 1. Aportes pedagógicos que han impactado en el currículo y el proceso educativo.

Fuente: Elaboración propia.

1 Véanse las obras de: ABBAGNANO N. – VISALBERGHI A. 1992: 466); ²SCHUNK D. 2012: 447); ³ (TRILLA BERNET J. *et al.* 2007: 99-100); ⁴ (FUNDACIÓN ARGENTINA MARÍA MONTESSORI. s.f.: párrafo 1, <https://bit.ly/3veLyJj>); ⁵ (SANTOS GÓMEZ M. 2014: párrafo 29, <https://bit.ly/3O4uOg9>); ⁶ (VIELMA VIELMA E. - SALAS M. 2000: 33); ⁷ (RODRÍGUEZ PALMERO M. 2011: 30, <https://bit.ly/3M0ghR8>); ⁸ (OCAMPO LÓPEZ J. 2008: 67, <https://bit.ly/379nD5S>); ⁹ (PALACIOS J. 1984: 89); ¹⁰ (CARRERA B. - MAZZARELLA C. 2001: 43, <https://bit.ly/3KBzC3>).

Uno de los primeros autores que dieron sus aportes a la educación fue Rousseau, el cual decía que uno de los principales actores era el maestro. Una de sus contribuciones fundamentales mencionaba que el docente no debía «ni preparar ni formar al niño, sino suministrarle los medios para que pueda formarse solo, creándole un ambiente [...] intelectual como para que pueda moverse en él espontáneamente y desplegar una actividad que le permita conocerlo sin intervención del educador» (ABBAGNANO N. - VISALBERGHI A. 1992: 466). Con lo anterior, se buscaba que el alumnado fuera autónomo y que pudiera desarrollarse con los elementos que se le proporcionara del contexto, es decir, entre mayor estimulación del aprendizaje, mayor sería el desarrollo integral.

De la misma manera, Pestalozzi apostaba a la educación y a alfabetizar a las personas en un ambiente propicio para ello, también «hizo hincapié en que la educación debería ser para todos y que el aprendizaje tenía que ser autodirigido en lugar de memorista, el estilo de aprendizaje que dominaba en ese tiempo en las escuelas estadounidenses» (SCHUNK D. 2012: 447). Además de que, uno de sus aportes hacia una escuela activa, hacía referencia a que los estudiantes debían desarrollar el aspecto socioemocional al mismo tiempo que la parte intelectual, a través de la relación entre alumno y profesor.

Si bien, hasta este momento había grandes aportes a la educación, fue hasta el Siglo XX donde surgieron diversos autores y pedagogos que impactarían la forma de ver a la educación y construir modelos de enseñanza.

En los primeros años del Siglo XX, el pedagogo Ovide Decroly hizo observaciones a Las Escuelas Nuevas, y su método global consistía principalmente en:

«un programa escolar que surge de núcleos temáticos significativos para el alumnado porque se extraen de su en-

torno real. Las unidades temáticas en que se estructuran los contenidos educativos no se estudian parcelados en materias o asignaturas de acuerdo con la lógica de las diferentes ramas del conocimiento o de las ciencias. Cada método adopta un procedimiento de trabajo propio que se usa para el estudio de cualquier tema y que se reitera en cada ocasión» (TRILLA BERNET J. *et al.* 2007: 99-100).

Es decir, la metodología empleada se centraba en las necesidades del niño, contextualizando las actividades y repitiendo la misma mecánica en todos los temas que se debía impartir, de esta manera, el niño iba analizando el curriculum y poco a poco se apropiaba de él.

Algunos años más tarde, la pedagogía Montessori tuvo un gran impacto en las aulas educativas, se basa principalmente en estimular la autonomía del niño por medio de material concreto desigando para cada área del conocimiento. Una de sus bases fundamentales es que «se caracteriza por proveer un ambiente preparado: ordenado, estético, simple, real, donde cada elemento tiene su razón de ser en el desarrollo de los niños» (FUNDACIÓN ARGENTINA MARÍA MONTESSORI s.f.: párrafo 1), de modo que, los niños tenían a su alcance los diversos materiales dentro de su aula, utilizandolos con base en sus necesidades y sus propios tiempos de manera autónoma.

Otro autor fundamental en las propuestas educativas es An-tón S. Makarenko, que mencionaba que se debía tener una estrecha vinculación entre la teoría y la práctica dentro de la misma comunidad que rodea al individuo, además de que, «lo esencial en su escuela era el ideal de colectividad, de vivir en una comunidad bien organizada, con conciencia de ser un todo de intereses comunes y ayuda mutua que para su supervivencia debe estructurarse bien y seguir unas ciertas reglas» (SANTOS GÓMEZ M.

2014: párrafo 29), por lo que toda la comunidad debía estar organizada para un aprendizaje colectivo.

Posteriormente a mediados del Siglo XX, aparece un aporte cognitivo que sigue vigente hasta nuestros días, es el de Jean Piaget y que sostiene que, «el desarrollo está regido por la consolidación de estructuras mentales representativas del conocimiento, reguladas por los fundamentos biológicos del desarrollo, así como por el impacto de los factores de maduración» (VIELMA VIELMA E. - SALAS M. 2000: 33). Es decir que, el niño pasa por una serie de etapas en el mismo orden y en un lapso de edad similar, de la misma manera en que va asimilando el conocimiento y el curriculum establecido, da pauta para continuar con el proceso de aprendizaje y la consolidación de las diferentes etapas o estadios como Piaget los llama.

Casi al mismo tiempo que Piaget, David Ausubel hizo sus aportes a la educación con el aprendizaje significativo, en el que decía que se, «privilegiaba el activismo y postulaba que se aprende aquello que se descubre. Ausubel entiende que el mecanismo humano de aprendizaje por excelencia para aumentar y preservar los conocimientos es el aprendizaje receptivo significativo, tanto en el aula como en la vida cotidiana» (RODRÍGUEZ PALMERO M. 2011: 30). Por lo que, con base en la experiencia del alumnado y los aprendizajes que se adquieran con mayor relevancia en sus contexto, serán aquellos de los que se apropie más fácilmente.

Otro pedagogo que hizo aportes a la educación fue Paulo Freire, y fue «en la segunda mitad del siglo XX [que] se generalizó la Educación Liberadora para la formación de las masas populares en el Mundo. La educación libera a los hombres de la dependencia y busca concientizar a las masas para que conozcan su realidad y busquen los cambios necesarios para su progreso» (OCAMPO LÓPEZ J. 2008: 67). La visión que tuvo Freire fue educar a las masas y en especial alfabetizar a los adultos, iniciando

su proyecto en Brasil y poco a poco extendiéndose a otras partes del mundo, el sostenía que solo por medio de la educación las personas podían ser libres.

En poco tiempo surgieron muchas visiones de un modelo educativo y cada autor quería hacer sus aportes propios, con base en lo que ya se había escrito antes. Por su parte Celestin Freinet, tuvo la idea de una educación para el pueblo, basado en la pedagogía y en la implementación de técnicas modernas que ayudaran al niño a desarrollarse integralmente; sin embargo, «lo importante para Freinet es la práctica pedagógica; el valor de la acción es superior al de cualquier otra consideración [...]» (PALACIOS J. 1984: 89), una de sus finalidades era ver a la educación con base en las relaciones políticas y sociales del individuo.

Finalmente, el último autor del que se hace mención es de Lev S. Vygotsky y lo que él menciona como «La Zona de Desarrollo Próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, en este sentido se caracteriza el desarrollo mental prospectivamente» (CARRERA B. - MAZARELLA C. 2001: 43); es decir, las personas adquieren los conocimientos con la ayuda del contexto que lo rodea y de las interacciones que se dan entre individuos, por lo que es importante rodear al alumnado de experiencias que puedan compartir entre pares.

Cabe señalar que se han descrito algunos de los autores más sobresalientes de los últimos siglos; sin embargo, es importante mencionar que sus aportes pedagógicos siguen vigentes en la actualidad y se han puesto en práctica a través del currículum y el proceso educativo establecidos por los mismos autores, los cuales son la base para el desarrollo del trabajo educativo del Siglo XXI.

Al respecto de este tema, en el último siglo se han observado diversos niveles de alfabetización y los datos en educación que se han obtenido en los últimos años muestran que aún falta mucho

por hacer en cuestiones educativas y que la alfabetización total no se ha logrado; ante esto, con base en un informe de la UNESCO se menciona que para el año de 2017 «existían 750 millones de personas analfabetas en el planeta, de las cuales 32 millones pertenecían a América Latina y el Caribe, lo que representaba un 4% del total de la población del mundo» (GUZMÁN N. 2019: párrafo 5), lo que hace pensar que debido a la pandemia de COVID-19, a que en muchos países se tuvo que recurrir a la Enseñanza Remota por Emergencia y al aislamiento por casi dos años en algunos casos, estas cifras se recrudecieron impactando directamente en el curriculum y el proceso educativo establecido en cada una de las escuelas.

La pandemia de COVID-19, evidenció las dificultades del sistema educativo, las cuales estaban presentes desde antes, sólo que no se vió en la necesidad de tratar de solucionarlas. Estas mismas necesidades y la falta de acceso a una educación equitativa durante la contingencia sanitaria, traerá graves consecuencias, ya que se menciona que «el abandono escolar es también un aspecto clave de las consecuencias generadas por la pandemia. Se estima que 3,1 millones de niñas, niños y adolescentes en América Latina y el Caribe podrían no volver nunca más a la escuela debido a las consecuencias de la pandemia» (RODRÍGUEZ PALMERO M. 2021: párrafo 8). Por lo que, a raíz de las consecuencias que ha dejado la pandemia de COVID-19 y el aislamiento de los alumnos en las escuelas, se tuvieron que buscar alternativas para continuar con el logro del curriculum formal y que en las diversas modalidades que se brindaría por parte de las escuelas se cumpliera con la enseñanza por parte de los docentes y el aprendizaje del alumnado.

4. DIVERSAS MIRADAS DEL CURRÍCULO Y EL PROCESO EDUCATIVO

Con respecto al currículo, resulta importante entender las diferentes modalidades de educación que existen, para explicar la manera en la que el ser humano puede aprender u obtener conocimientos que le servirán para desarrollarse en la sociedad. El primero de ellos es el aprendizaje formal, el cual tiene que ver con «el aprendizaje que tiene lugar en las aulas [...]» (MELÉNDEZ CRESPO A. 1984: 4), dado que es el proceso enseñanza-aprendizaje tradicional, requiere de una estructura bien establecida así como una serie de documentos que avalan su formalidad. Por otra parte, se encuentra la educación no formal, la cual se «[...] plantea como una forma de garantizar el derecho a la educación para todos. Atiende a todos los grupos de edad aunque no está necesariamente estructurada como una trayectoria continua. La educación no formal puede ser corta en términos de duración y/o intensidad y habitualmente se imparte bajo la forma de cursos cortos, seminarios o talleres [...]» (UNESCO s.f.: párrafo 1), algo que es muy distinto a la educación formal. Por otro lado, la educación informal es otro término que cobra relevancia y estas modalidades «se caracterizan por ser menos estructuradas y organizadas que la educación formal o no formal. El aprendizaje informal puede incluir actividades de aprendizaje realizadas en el hogar, el lugar de trabajo, la comunidad o como parte del vivir diario [...]» (UNESCO s.f.: párrafo 1). Por consiguiente, existe una diversidad muy amplia en cuanto a la manera en la que aprenden las personas y entre ellas comparten similitudes y diferencias, el conocer cual es mejor para cada persona dependerá de las características de la misma y su manera particular de aprender.

Ahora bien, existe una modalidad que de un tiempo a la fecha ha cobrado relevancia porque involucra a todas las anteriores, es el llamado aprendizaje permanente o también conocido como:

«El aprendizaje a lo largo de la vida [el cual,] es un principio organizativo de todas las formas de educación (formal, no formal e informal) con componentes mejor integrados e interrelacionados. Se basa en la premisa de que el aprendizaje no está confinado a un periodo específico de la vida, sino que va ‘de la cuna a la tumba’ (sentido horizontal), considera todos los contextos en los que conviven las personas como familia, comunidad, trabajo, estudio, ocio, (sentido vertical), y supone valores humanísticos y democráticos como la emancipación y la inclusión (sentido profundo). Enfatiza el aseguramiento de los aprendizajes relevantes (y no sólo la educación) más allá del sistema escolar» (UNESCO s.f.: párrafo 5).

De modo que, el aprendizaje permante involucra a las diferentes maneras que existen de educar a los seres humanos y cruza cada una de estas modalidades existentes, lo cual vuelve el aprendizaje integral y completo.

Por lo que se refiere a las modalidades reglamentadas la más común es la escolarizada, la cual «[...] se ofrece en las instituciones educativas públicas y privadas que requieren de un espacio físico y mobiliario para que los educandos puedan recibir educación de manera sistemática» (PACHECO-BALAM G. *et al.* 2018: 18). De manera que, es la más común e involucra a una escuela equipada en donde se puedan impartir las clases. Por el contrario la modalidad no escolarizada está «destinada a estudiantes que no asisten a la formación en el campo institucional» (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA s.f.: 3). Es decir que, se busca la manera de que los estudiantes que toman clases en esta modalidad realicen sus actividades desde casa cumpliendo con los objetivos planteados mediante una serie de pasos que les permite el acercamiento con sus docentes. Así mismo, existe la modalidad mixta, la cual resulta de «la combinación de las modalidades

escolarizada y no escolarizada, se caracteriza por su flexibilidad para cursar las asignaturas o módulos que integran el plan de estudios, ya sea de manera presencial o no presencial» (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA s.f.: 3). De forma que, cada una de estas modalidades reglamentadas se plantean de acuerdo a las necesidades del alumnado pero lo más importante es que acercan el conocimiento que es el objetivo en común.

Por otro lado, es importante mencionar las modalidades por espacio-tiempo comenzando por la presencial que como su nombre bien lo indica se refiere a que los estudiantes asisten todos los días a las escuelas para tomar sus diferentes clases. Conforme ha ido modificándose el currículo otra modalidad que ha cobrado importancia es la modalidad a distancia, la cual, permite que el alumno aprenda desde otro espacio distinto a la escuela, debido a diferentes causas en las que al estudiante se le dificulta acercarse al campus educativo. Ahora bien, en los últimos años y sobre todo con la pandemia de COVID-19 la modalidad virtual ha ganado terreno debido a que, «[...] funciona de manera asincrónica, es decir que los docentes no tienen que coincidir en horarios con los alumnos para las sesiones. Este método es parecido a la educación a distancia, pero estrictamente con recursos tecnológicos solamente [...]» (IBÁÑEZ F. 2020: párrafo 4). De modo que, se requieren ciertas herramientas para desarrollar la virtualidad como es el uso de computadora o algún otro dispositivo móvil, acceso a internet, entre otras.

Finalmente, con la pandemia han surgido otras modalidades de enseñanza-aprendizaje una es la ERE, la cual ya se había mencionado antes en este trabajo y su «[...] objetivo principal de este tipo de educación es trasladar los cursos que se habían estado impartiendo presencialmente a un aula remota, virtual, a distancia o en línea [...]» (IBÁÑEZ F. 2020: párrafo 8). Todo ello debido a las necesidades tan urgentes que se necesitaban cubrir en el confinamiento con respecto a la educación. Así mismo, la mo-

alidad híbrida ha tomado mayor fuerza debido a que, es «[...] un modelo que busca conciliar e integrar tres elementos fundamentales: los momentos presenciales, a distancia y el trabajo autónomo [...]» (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE PUEBLA 2021: 10). De manera que, esta modalidad híbrida permite que los estudiantes trabajen en un porcentaje desde casa y otro porcentaje lo trabajen en las instalaciones del plantel educativo, pero requiere de la disposición por parte del estudiante para realizar actividades por cuenta propia e ir avanzando en su temario sin necesidad de depender todo el tiempo del docente.

5. REFLEXIONES

Se puede observar que, en los últimos 500 años, se han identificado diferentes pandemias que han repercutido directamente en todos los ámbitos de la vida de las personas, en donde la educación ha sido una de las más afectadas, sobre todo se tiene más información y están más documentadas las consecuencias en materia educativa ocasionadas por las pandemias que abarcan desde la Gripe Española a la actual por COVID-19. Incluso es muy notorio como es que han cobrado fuerza ciertas modalidades que por la naturaleza de su impartición permiten que el alumnado aprenda desde casa sin necesidad de que se exponga a los contagios por interactuar en el salón de clases; sin embargo, no todas las modalidades son viables para los estudiantes ya que depende mucho del acceso que tengan a las TIC porque en su gran mayoría las modalidades tienen la característica de requerir de alguna computadora o dispositivo móvil, así como de acceso a internet. Así mismo, habrá que evaluar más adelante y a profundidad los efectos que ha dejado la actual pandemia, así como cuáles son las ventajas y desventajas del uso de estas nuevas modalidades escolares y su impacto en el curriculum y el proceso educativo.

Por otra parte, el currículo, en los últimos 500 años, se ha constituido principalmente por modelos elitistas y de exclusión de género, edad y clase social como lo era antes cuando solo podían asistir a las escuelas los varones porque las mujeres debían atender trabajos propios del hogar, así también dependiendo de la raza de las personas es como algunas se destinaban a actividades que no involucraban el instruirse en una escuela, la zona geográfica, la religión, entre otros, que no permitían el acceso equitativo a la educación.

Como se ha observado, el ámbito educativo ha sufrido de grandes modificaciones en los últimos 500 años, el curriculum por su parte se ha modificado para satisfacer las necesidades que demanda los tiempos actuales; sin embargo, las bases que nos aportaron el *Trivium* y el *Cuadrivium*, se siguen conservando hasta la actualidad, todo en beneficio de un desarrollo holístico de los estudiantes. Sin duda alguna, los aportes que nos hicieron los pedagogos en los últimos siglos siguen teniendo influencia en las aulas educativas, permitiendo realizar ajustes al curriculum y contextualizar los aprendizajes para lograr conocimientos en el alumnado que le permita resolver las dificultades que se le presentan en el ámbito personal, social y educativo. A partir de la apropiación y asimilación de los conocimientos, es como se espera que, los alumnos se desenvuelvan de una manera óptima.

Actualmente, se ha migrado a modelos más flexibles, incluyentes y equitativos, todo ello con el uso de recursos educativos tecnológicos, facilitando en su gran mayoría el acceso educativo a toda la población; sin embargo, de debe buscar cerrar las brechas digitales existentes para que la educación alcance la tan anhelada universalidad. Siempre en busca de una mayor alfabetización en las personas y tratando de disminuir los estragos que la última pandemia vivida ha dejado en todas las esferas sociales, pero, sobre todo en el sector educativo.

Por consiguiente, las condiciones del proceso educativo, a lo largo de los últimos 500 años, se ha tenido que adaptar con la finalidad de cumplir con los currículos emergentes y visionarios que demanda la sociedad en todos los niveles educativos.

BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO Nicola, VISALBERGHI Aldo, *Historia de la pedagogía*, Fondo de la Cultura Económica, Madrid 1992.

COTO Cecilia, *La viruela: peste del pasado, amenaza del presente*, “Química Viva”, vol. 1, n. 1, 2002, pp. 5-14.

CUERVO ÁLVAREZ Benedicto, *La conquista y colonización española de América*, “Historia Digital”, vol. 16, n. 28, 2016, pp. 103-149.

DUCOING Patricia, *Origen de la Escuela Normal Superior en México*, “Rhela”, n. 6, 2004, pp. 39-56.

GALEANA Patricia, *Las epidemias a lo largo de la historia*, “Antropología Americana”, vol. 5, n. 10, 2020, pp. 13-45.

KABBABE Samir, *La pandemia de Gripe Española de 1918*, “Medicina Interna”, vol. 35, n. 2, 2019 pp. 59-65.

PALACIOS Jesús, *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Laia, Barcelona 1984.

SCHUNK Dale, *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*, Pearson, México 2012.

TRILLA BERNET Jaume, CANO GARCÍA Elena, CARRETERO RODRÍGUEZ Mario *et al.*, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Graó, Barcelona 2007.

VIELMA VIELMA Elma, SALAS María Luz, *Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo*, “Educere”, vol. 3, n. 9, junio de 2000, pp. 30-37.

SITOGRAFÍA

ALONSO REYNOSO Carlos, *La influenza A (H1N1) y las medidas adoptadas por las autoridades sanitarias*, 2009: <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n32/n32a4.pdf>. 06/04/2022.

BBC, *Coronavirus y educación: la original manera con la que hace 100 años se fomentó el regreso a la escuela en medio de una terrible enfermedad infecciosa*, 2020: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-54070581>. 04/04/2022.

CARRERA Beatriz, MAZZARELLA Clemen, *Vygotsky: enfoque sociocultural*, 2001: <https://bit.ly/3KBlzC3>. 09/04/2022.

CEPAL, *La educación en tiempos de la pandemia COVID-19*, 2020: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf. 05/04/2022.

CNN, *Lo que ocurrió en la pandemia de 1918 cuando estudiantes fueron a la escuela*, 2020: <https://cnn.it/3NVXQhY>. 03/04/2022.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL), *Los retos y oportunidades de la educación secundaria en América Latina y el Caribe durante y después de la pandemia*, 2021: <https://bit.ly/37E0iW>. 05/04/2022.

EL COMERCIO PERÚ, *Las epidemias que mataron a millones de indígenas durante la conquista de América*, 2020: <https://bit.ly/3O1hUQ4>. 05/04/2022.

FUNDACIÓN ARGENTINA MARÍA MONTESSORI, *Fundación Argentina María Montessori*, s.f.: <https://bit.ly/3veLyJj>. 04/04/2022.

GACETA MÉDICA, *La Gripe Española: la pandemia de 1918 que no comenzó en España*, 2018: <https://bit.ly/3rjspEB>. 03/04/2022.

GRAJEDA SANTOS Ofelia, *Revolución Francesa, Modernidad y Educación Superior*, 1989: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/71>. 09/04/2022.

GUTIÉRREZ-GOMÉZ Víctor, ORENDAY ARÉCHIGA María, GUTIÉRREZ-GOMÉZ Adriana, *Influenza A (H1N1) 2009, epidemiología de la pandemia, valoración clínica y diagnóstico*, 2009: <https://bit.ly/3E7iJlR>. 06/04/2022.

GUZMÁN Nicolás, *UNESCO: Dos de cada diez personas en América Latina no tienen los niveles mínimos de comprensión de lectura*, 2019: <https://bit.ly/3KwPFqk>. 06/04/2022.

HODGES Charles, MOORE Stephanie, LOCKEE Barb *et al.*, *La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea*, 2020: <https://bit.ly/3Lifid7>. 02/04/2022.

IBÁÑEZ Fernanda, *Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* 2020: <https://bit.ly/363wBRJ>. 03/04/2022.

LLAMAS GARCÍA Petra, *Algo Que Aprender Del Trivium Y El Quadrivium*, 2013: <https://bit.ly/366sYKM>. 05/04/2022.

MARTÍNEZ CAMPOS Leticia, *La muerte negra*, s.f.: <https://bit.ly/3O3Mk4s>. 06/04/2022.

MELÉNDEZ CRESPO Ana, *La educación y la comunicación en México*, 1984: <https://bit.ly/3Jxdhd2>. 04/04/2022.

MONTAGUT Eduardo, *Revolución Francesa y Educación*, 2017: <https://bit.ly/37GRKla>. 07/04/2022.

MÜLLER Burkhand, *El proceso educativo en Europa*, 2012: <https://bit.ly/3ve1one>. 08/04/2022.

OCAMPO LÓPEZ Javier, *Paulo Freire y la pedagogía del oprimido*, 2008: <https://bit.ly/379nD5S>. 06/04/2022

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS), *Cólera*, 2021: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/cholera>. 04/04/2022.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS), *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*, s.f.: <https://bit.ly/37xlcK3>. 03/04/2022.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS), *Coronavirus*, s.f.: https://www.who.int/es/health-topics/coronavirus#tab=tab_1. 04/04/2022.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU), *La pandemia de COVID-19 ha afectado a más de 1500 millones de estudiantes en el mundo*, 2020: <https://bit.ly/3LW44N3>. 04/04/2022.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO), *Aprendizaje informal*, s.f.: <https://bit.ly/3Of04JI>. 08/04/2022.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO), *Interrupción y respuesta educativa*, s.f.: <https://bit.ly/3vd5zQa>. 06/04/2022.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO), *Educación No Formal*, s.f.: <https://bit.ly/3rjzmWo>. 08/04/2022.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO), *Aprendizaje a lo largo de la vida*, s.f.: <https://bit.ly/3vc84SN>. 08/04/2022.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (OPS), *Influenza A(H1N1): Acciones de promoción de la Salud, compartiendo nuestra experiencia*, 2009: <https://bit.ly/3E7onV5>. 05/04/2022.

PACHECO-BALAM Gina del Pilar, EULOGIO-VARGAS Amada, TEJERO BOLÓN Francisco Javier *et al.*, *Estructura del Sistema Educativo Mexicano: Antecedentes y Generalidades*, 2018: <https://bit.ly/3v6T20S>. 04/04/2022.

RODRÍGUEZ PALMERO María Luz, *La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual*, 2011: <https://bit.ly/3M0ghR8>. 05/04/2022.

SÁNCHEZ-DAVID Carlos, *La muerte negra. El avance de la peste*, 2008: <http://www.scielo.org.co/pdf/med/v16n1/v16n1a18.pdf>. 03/04/2022.

SANTOS GÓMEZ Marcos, *Pedagogía para el caos: el modelo de Antón Makarenton*, 2014: <https://bit.ly/3O4uOg9>. 04/04/2022.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP), *Historia de la Secretaría de Educación Pública*, 2015: <https://bit.ly/366yGMI>. 10/04/2022.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) DEL ESTADO DE PUEBLA, *Modelo Educativo Híbrido en el Estado de Puebla Educación Básica y Media Superior Ciclo Escolar 2021-2022*, 2021: <https://bit.ly/3vdk3zA>. 04/04/2022.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP), *Glosario Atlas de Educación Básica y Media Superior*, s.f.: <https://bit.ly/3jvvnSq>. 03/04/2022.

TOVAR GUZMÁN Víctor, BUSTAMANTE MONTES Patricia, *Historia del cólera en el mundo y México*, 2000: <https://www.redalyc.org/pdf/104/10401813.pdf>. 04/04/2022.

LA CULTURA DEL DRAG QUEEN: ¿DE LA INFLUENCIA
EUROPEA A UNA EXPRESIÓN DISRUPTIVA DE LOS
ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN MÉXICO?

Berenize Galicia Isasmendi

Julissa Jazmin Ruiz Ramírez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN MÉXICO

María Lugones, en *Colonialidad y género*, nos lleva a cuestionar la construcción dicotómica del género que forma parte del llamado sistema de género¹, el cual depende de lo colonial/moderno que «ha conceptualizado la raza como engenerizada y al género como racializado de maneras particularmente diferenciadas entre los europeos-as/ blancos-as y las gentes colonizadas/no-blancas. La raza no es ni más mítica ni más ficticia que el género —ambas son ficciones poderosas» (LUGONES M. 2014: 68). Es en este sentido que nos parece importante empezar este capítulo por reflexionar sobre lo genérico, específicamente a partir de los estereotipos de género, los cuales nos permitieron en la sección de análisis identificar las características que, desde lo cotidiano, son recreadas o cuestionadas por la cultura del drag queen e identificadas por la población mexicana encuestada.

Así, en esta investigación la noción de estereotipos parte de la definición original, es decir, aquella en que estos se refieren

1 Abordaremos el sistema de género más adelante.

a algo generalizado y vinculado con los atributos, características particulares o roles que los diferentes grupos deben cumplir (COOK R. - CUSACK S. 2010: 11)²; por lo tanto, originalmente debemos pensarlos como elementos necesarios, que en palabras de Cook y Cusack nos ayudan a entender, procesar y simplificar (COOK R. - CUSACK S. 2010: 12); el conflicto es que resulta un error estereotipar a todo y a todos, es decir, generalizar sin ver lo particular de cada situación o persona. Entonces, en diálogo con Cook y Cusack por estereotipos entendemos una «construcción social que etiqueta a las personas [...] se corresponden con «imágenes idealizadas, que pertenecen al imaginario colectivo y que son fácilmente identificables» [pero] dichas imágenes no se corresponderían con la realidad, aunque sean conocidas, aceptadas y estén en la mente de las personas» (TREVIÑOS D. - DÍAZ-SOLOAGA P. 2018: 147). Es importante mencionar que esta definición de estereotipo coincide con la encontrada en el *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales* del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación del Gobierno de México (CONAPRED 2016: 19).

Es a partir del aspecto negativo, que se ciñe a los estereotipos, que especificamos la noción de los estereotipos de género³, los

2 «Los estereotipos han sido objeto de estudio durante mucho tiempo. El término fue acuñado en 1798 por el tipógrafo Fermin Didot y utilizado por primera vez para describir un método o proceso de imprenta en el que una plancha metálica o molde era utilizado para duplicar el material original. El término como tal, se deriva de los vocablos griegos stereo y typo, que significan “sólido” y “molde” respectivamente. En 1922, el uso del término “estereotipo” en referencia a un proceso de impresión, se adaptó metafóricamente como un concepto de ciencias sociales para explicar cómo las personas poseen una preconcepción sobre otras, tan sólo como si fuesen reimpressiones de un molde» (COOK R. - CUSACK S. 2010: 11).

3 Para Cook y Cusack estos son los estereotipos compuestos «que interactúan con otros estereotipos que asignan atributos, características o roles a diferentes subgrupos de mujeres» (COOK R. - CUSACK S. 2010: 29).

cuales «invisibilizan a cualquiera de los dos –hombre o mujer– y [por lo tanto afectan] la promoción de la igualdad, dificultando el usufructo homogéneo de políticas y programas que se desarrollan en el seno de las sociedades» (AGUADED J. - TELLO J. - SÁNCHEZ J. 2011: 116), así establecen el deber ser desde lo heteronormado (en este aspecto con detendremos más adelante). Al referirnos a estos estereotipos en México nos remitimos, a continuación, a algunas de sus características.

De manera puntual María Lugones, aclaró que si bien los feminismos del siglo XX no incluyeron el vínculo con la racialización del género, la clase y lo heterosexual, sí se enfocaron en subrayar que las mujeres eran frágiles (débiles mental y corporalmente), «recluidas al espacio privado, y como sexualmente pasivas» (LUGONES M. 2014: 68); características, además, que para la autora solo construyen a la mujer blanca y burguesa, porque las «hembras no-blancas eran consideradas animales en el sentido profundo de ser seres ‘sin género’, marcadas sexualmente como hembras, pero sin las características de la femineidad» (LUGONES M. 2014: 69). Ante esta afirmación de Lugones, es prudente preguntarnos si estas características se identifican en los estereotipos de género en México y cuáles otras características se presentan; además, si estas se perpetúan o se anulan en la cultura del drag queen mexicano.

Por su parte, Luis Ortiz —en *La opresión de minorías sexuales desde la inequidad de género* en 2004, subrayó que para desarrollar su rol masculino el hombre pasa por tres etapas: primera, el niño evita los rasgos de femineidad; segunda, antes y durante la adolescencia desarrolla características físicas como «la rudeza, la agresión y el éxito en los deportes» y, en la tercera fase, a las características anteriores se suma la capacidad laboral:

«Los hombres demuestran constantemente que se apegan al rol masculino al exponerse al peligro o a condi-

ciones que los pueden lesionar (alcoholismo, accidentes, violencia, etc.), demostrando así su valentía y virilidad, o bien, violentando o venciendo a otros para evidenciar su supremacía (niños, mujeres y varones que no se apegan al estereotipo masculino); así, la autodestrucción y la agresividad son los medios privilegiados para demostrar que se cumple con el estereotipo masculino» (ORTIZ L. 2004: 168).

Finalmente, en 2019 la Comisión Nacional de Derechos Humanos en México publicó un documento titulado *A, B, C de la perspectiva de género* en el que se especifican los siguientes estereotipos de género:

«Estereotipos de género sobre las mujeres: Amas de casa, Dependientes, Débiles, Frágiles, Sentimentales, Volubles, Tímidas, Hogareñas, Pasivas, Cuidadoras, Tiernas, Pacientes, Abnegadas y Asexuales.

Estereotipos de género sobre los hombres: Proveedores, Independientes, Fuertes, Racionales Protectores, Consecuentes, Aventureros, Activos, Ambiciosos, Jefes, Autoridad, Competitivos Incomprensivos y Muy sexuales» (CNDH 2019: 34).

Aunque es evidente el efecto negativo que estos estereotipos de género producen a nivel individual y social, llama la atención que en este documento de la CNDH solo se defina a los estereotipos de género como «etiquetas que la sociedad coloca en cada persona» (CNDH 2019: 5), lo cual más bien parece solo referirse a una noción básica de estereotipo. Pero es de reconocer que, ante el interés por eliminarlos, el Gobierno de México ha presentado diversos documentos, el que resaltamos aquí por la cantidad de medidas que contiene al respecto es el elaborado por el INMUJERES (Instituto Nacional de las mujeres), también de

2019, titulado *Informe Nacional Exhaustivo de México en cumplimiento de la Plataforma de Acción de Beijing*, en este se establece que uno de sus desafíos es eliminar los estereotipos de género que motivan la discriminación y la violencia, pero también llama la atención que, dentro del documento, algunas veces menciona solo a las mujeres (INMUJERES 2019: 7), otras veces a mujeres y niñas y, las menores de las veces, se nombra a la diversidad no heteronormada, a pesar de este desatino y la falta de inclusión, en este mismo *Informe* se alude un estudio importante (elaborado en 2018 por la CONAVIM (Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres) y con apoyo del Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la UNAM) llamado *Representaciones de género y violencia contra las mujeres en los medios digitales y de entretenimiento*⁴, en este se aclara que:

«El documento incluye recomendaciones tales como: fomentar la inclusión de líneas en los códigos deontológicos de los medios digitales y de entretenimiento que garanticen la igualdad de género; el respeto a la integridad física y la tolerancia hacia la diversidad sexual y corporal; creación de un galardón anual que premie contenidos sociodigitales comprometidos con la igualdad entre los géneros, así como la diversidad sexual y corporal; visibilizar, en los contenidos digitales, la diversidad corporal para las mujeres en los personajes principales y secundarios y asociar e incidir en la educación formal y no formal para promover modelos de género, sexualidad y relaciones sexo-afectivas que difieran de los estereotipos sexistas, racistas e intolerantes hacia las diversidades sexuales y corporales,

4 Consultar estudio en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/314694/Estudio-representacione_y_violencia_vs_mujeres_en_medios_digitales.pdf. 20/05/22.

que son la base para distintas formas de reproducción de la violencia de género» (CONAVIM 2018: 41).

Por lo tanto este estudio de 2018 es fundamental porque integra a la diversidad y hace hincapié en reflexionar sobre cómo los constructos cotidianos son regulados por una noción de heterosexualidad privilegiada y dictada desde lo masculino, lo cual influye nuestro contexto más próximo, el cual no solo se refiere a la familia y la escuela sino, en medida fundamental, a los medios de comunicación. Finalmente, es importante notar que también en estudio de *Representaciones...*, se brindan nociones que podemos vincular con los estereotipos de género establecidos en el *A, B, C de la perspectiva de género*, que comentamos antes, tales como: la blanquitud de la piel y la delgadez, como características de la belleza y la salud «donde la clase social también cobra valor, pues actualmente se relaciona la obesidad a personas pobres, con “malos hábitos alimenticios”» (CONAVIM 2018: 29).

Otro documento importante, realizado por el Gobierno México, que promueve la búsqueda de la igualdad de Mujeres y Hombres, es el elaborado por el INMUJERES en 2020, llamado *PROIGUALDAD (2020-2024). Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*, este fue realizado a partir de lo recabado en 32 Foros Estatales de mujeres de todos los perfiles sociales y a partir de este se busca hacer efectivos los derechos de las mujeres a una vida sin violencia, con justicia, de no discriminación y «la eliminación de los estereotipos de género en el ámbito sustantivo y la cultura organizacional» (INMUJERES 2020: 9), dado que la desvalorización que reciben las mujeres es reforzada precisamente por:

«estereotipos de género que fomentan la desconfianza hacia el potencial, la experiencia y aporte productivo de las mujeres, pese a su creciente participación económica,

y repercuten también en una notoria segregación ocupacional: las mujeres suelen concentrarse en actividades tradicionalmente femeninas que son menos valoradas y retribuidas económicamente» (INMUJERES 2019: 28).

Además a través de este programa PROIGUALDAD se llamó la atención sobre que estos estereotipos de género también repercuten en la salud emocional, afectada por «la violencia de género que muchas padecen, por lo que se requiere de servicios accesibles, seguros y con enfoque de género» (INMUJERES 2019: 38). Es a partir de la violencia que marcamos el vínculo entre los estereotipos de género y la comunidad LGBTIQ+; en este sentido mencionamos el Informe final, elaborado por la CEAV (Comisión ejecutiva de Atención a Víctimas), titulado *Investigación sobre la atención de personas LGBT en México* y correspondiente al 2015, en el que se menciona que en México aún existe un desprecio por la «expresión sexualmente diversa» (CEAV 2015: 31), la homofobia entonces se entiende como la violencia contra hombres y mujeres y:

«se observa que en la homofobia dirigida contra personas trans, todas las expresiones de su identidad sexual relacionadas con la trasgresión de su sexo asignado y con la reafirmación de su identidad de género elegida, son usadas como prueba de desviación, de diferencia, de contravención, que justifica la discriminación ejercida contra ellas» (CEAV 2015: 31).

En relación con lo anterior Luis Ortiz, en su texto ya citado, hace hincapié en lo que referimos por Lugones: que el género es un constructo cultural y arbitrario, que se ha querido vincular con rasgos biológicos asociados al sexo. Así, se nos ha acostumbrado a la existencia de dos géneros: el femenino y el masculino, pero lo que realmente existe «es un amplio espectro en-

tre estos dos modelos; aunque también existen individuos cuya mezcla de características de ambos géneros hace difícil ubicarlos en alguna de estas dos categorías y son denominados andróginos» (ORTIZ L. 2004: 164). Así, Ortiz habla del Sistema de Géneros, el cual oprime a quienes rompen y transgreden los dos géneros establecidos a partir de «el apego a los estereotipos de género, el androcentrismo⁵ y el heterosexismo»⁶ (ORTIZ L. 2004: 164). Por lo tanto, la homosexualidad es vista como los varones que se vuelven femeninos o los hombres que se vuelven masculinos (ORTIZ L. 2004: 170).

De manera específica en el texto *Derechos de las personas LGBTI en la política pública*, resultado de los trabajos realizados por la Mesa de Diversidad Sexual del Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL), correspondiente a 2015-2017 y publicado en noviembre de 2018, se aclara en relación con los estereotipos de género que el INMUJERES aborda la educación sexual adolescente «sin estereotipos de género» (INDESOL 2018: 54), aunque en las áreas de oportunidad del INDESOL se encuentra atender:

«la discriminación y consecuencias que enfrentan las personas LGBTI» para promover realmente su derecho al trabajo, esto a partir de un cambio en la cultura organizacional y la promoción de una “cultura de respeto, en un marco de derechos humanos; en donde no se permitan expresiones que ridiculicen o refuercen estereotipos

5 Superioridad de lo masculino sobre lo femenino, «La jerarquía entre los géneros también explica la supremacía de los hombres que se apegan más al modelo dominante de masculinidad sobre aquellos que no se apegan a él (e.g. niños, homosexuales, ancianos o varones que no tienen un desempeño sobresaliente en actividades deportivas)» (ORTIZ L. 2004: 165).

6 El heterosexismo niega y excluye «cualquier forma de conducta, identidad, relación o comunidad diferentes de las heterosexuales» (ORTIZ L. 2004: 164).

de género y contra la diversidad sexual, incluyendo la utilización de un lenguaje sexista y excluyente» (INDESOL 2018: 118).

Es evidente la necesidad de evitar la propagación de los estereotipos de género, la inclusión y la eliminación de cualquier tipo de violencia, pero ¿cómo se vinculan estos temas con la comunidad drag queen en México?, para reflexionar sobre esta pregunta, a continuación, presentamos aspectos fundamentales para acercarnos a esta cultura.

¿QUÉ ES LA CULTURA DEL DRAG QUEEN?

Gutiérrez Franco, citando una publicación del Portal Chueca⁷ de 2017, menciona que drag es una abreviación de *dressed as a girl* y proviene del vocablo inglés (arrastrar) que hace referencia a las largas faldas y vestidos que llevaban los actores masculinos que se disfrazaban de mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX (GUTIÉRREZ E. 2021: 28). En cambio, en el portal mexicano Homosensual⁸ se menciona que los inicios del performance drag, que conocemos en nuestros días, se relacionan con los espectáculos del burlesque victoriano (GARCÍA L. 2019) y con matices de las expresiones teatrales de la época isabelina en Inglaterra (siglo XVII). Por esto creemos que determinar el origen y el significado del concepto drag queen es algo complejo; al respecto, Iván Villanueva apunta, en “YO SOY UNA DRAG QUEEN, NO SOY CUALQUIER LOCO”. REPRESENTACIONES DEL DRAG-QUEENISMO EN LIMA, PERÚ, entre otros posibles orígenes:

7 www.chueca.com. 20/05/22

8 «Portal gay, lésbico, bi y trans en español [...] un espacio que celebra la diversidad y busca dar visibilidad a todas las letras del colorido a acrónimo LGBTTTIQA» <https://www.homosensual.com/>. 20/05/22

«son dos los principales orígenes de la palabra que he llegado a documentar, el más usual plantea que drag es una palabra formada por la abreviación (clipping) de la frase “dress like a girl” o “dress roughly as girls”. Por otro lado se encuentra la que se basa en la lexicografía. Según el *Dictionary of Slang and Unconventional English*, de Eric Partridge, la palabra drag se refiere a las enaguas que utilizaban las mujeres a partir de mediados del siglo XIX en Inglaterra y Estados Unidos. Su efecto en el movimiento de las mujeres era similar al de los frenos de los trenes o carrozas al ralentizarlos. Dicha prenda no sólo formó parte de los atavíos de las mujeres, sino también de los hombres que actuaban como mujeres en los teatros y de los hombres homosexuales (llamados mollies) que asistían a reuniones privadas vestidos como mujeres» (VILLANUEVA I. 2017: 4).

La historia del drag queen en occidente es relativamente moderna, sin embargo, sus antecedentes se asocian con el travestismo, lo que implica una extensa práctica que se remonta hacia el teatro griego (Siglo VI a. C.), en el cual (en palabras de Escaloni-lla López Ana, citada por García):

«La participación de las mujeres en las actividades sociales y culturales estaba restringida y el teatro implementa el travestismo como procedimiento para crear cuerpos femeninos específicos, dispuestos a performatizar el género femenino a través de la utilización de atuendos, accesorios, máscaras, técnicas vocales y gestualidades» (GARCÍA SÁNCHEZ D. 2019: 11).

La presencia del drag queen a veces se sigue asociando al travestismo, sin embargo, como veremos más adelante son prácticas distintas. Para Annalisa Mirizio, citada por Gutiérrez, el drag es:

«una figura de política de transformación de la masculinidad, que representa modelos disidentes de las formas que han sido establecidas del género. A diferencia del travesti y del transexual, quienes transitan en el espectro de una identidad de género a otra, el drag posee un carácter ontoformativo, es decir, con su presencia, sus movimientos, crea otra realidad, confunde las identidades y destruye el orden de los códigos jerárquicos de género» (GUTIÉRREZ E. 2021: 29).

Aunque este vínculo histórico entre el performance drag y el travestismo aún se mantiene no necesariamente implica que sean prácticas iguales, mientras que el primero opera como acto transgresor del género, el segundo implica una transición social de una identidad de género a otra (GUTIÉRREZ E. 2021: 29).

Una coincidencia evidente, a partir de estas fuentes, es que gracias al crecimiento de los medios masivos la comunidad drag tuvo una difusión global, tal como sucedió con el programa televisivo *RuPaul's Drag Race* (de 2009), sobre el cual Nora Muñiz (redactora del portal *Plumas Atómicas*)⁹ afirma que este fue el primer reality en tener como protagonistas a las dragas, de esta manera, han comenzado a tener mayor reconocimiento y visibilidad en lo cotidiano (MUÑIZ N. 2019).

Es necesario hacer hincapié en que el concepto de drag queen está en constante evolución por lo que ofrecer una sola definición puede no incluir el extenso espectro de su manifesta-

9 «Somos un medio de difusión y análisis que busca, en comunidad, entender las noticias y los procesos políticos y sociales que nos afectan a las nuevas generaciones a través de videos, notas y gráficos» plumasatomicas.com. 22/05/22.

ción; por lo anterior, es conveniente citar explicaciones de diversas artistas. En el documental *Eso no se pregunta: Drag Queen* (de Telemadrid en España), en este la drag Samantha Hudson refiere al término como «un trabajo profesional donde se realiza la creación de un alter ego o personaje que desarrollas y ejerces en un ámbito» (TELEMADRID 2021: 3:42-3:50); por su parte, la artista Ivory Mess plantea que «el drag es infinito, tú eres tu propia fantasía, hay tantos tipos de drags como personas hay haciéndolo» (TELEMADRID 2021: 5:00-5:08); en este sentido recordemos que la performance drag queen es una sola variante de toda la cultura transformista. A la par, en una entrevista del programa mexicano *Netas Divinas*, se planteó que el drag ya no obedece al esquema de la teatralidad donde alguien se viste de mujer para actuar, al respecto la drag queen Georgiana dijo que «es un tema de expresión, por ejemplo, C-Pher de repente es un extraterrestre, de repente es un pez porque cada quien es un personaje» (NETAS DIVINAS 2021: 4:00-4:23). En este programa, se planteó que esta performatividad puede llevarse a cabo por cualquier persona, independientemente de su identidad sexual, como afirma la drag C-Pher: «el drag es arte [...] antes se pensaba que drag es hacer de chica, interpretar a una mujer y no, puedes ser lo que tú quieras, quien sea y quien quiera puede hacer drag» (NETAS DIVINAS 2021: 5:00-5:33).

De manera específica en México se considera que, el antecedente del drag queen, se asocia con el travestismo de la *muxe*, adaptación zapoteca de la palabra ‘mujer’, tradicional de la región itsmeña del Estado de Oaxaca, en palabras de Marinella Miano, citada por García: «el muxe es un alma femenina dentro de un cuerpo de varón» (GARCÍA SÁNCHEZ D. 2019: 16); sin embargo, es interesante que en la cultura juchiteca el sistema de género binario del muxe no se muestra como oposición uno del otro sino como una confluencia entre la masculinidad y feminidad en una persona, es así que se reconoce como un tercer gé-

nero. Actualmente, la cultura drag parece tener mayor visibilidad aunque los colectivos de las artistas han existido desde los noventa con la incursión de *Las Hermanas Vampiro* y la vedette Francis, quienes fueron pioneras en la escena nacional (ELIGIO B. 2021). Así mismo, la visibilidad drag se ha dado a través de concursos como *La Carrera Drag* (realizado en la Ciudad de México a partir de 2014) o en la plataforma de YouTube, donde se transmite el reality mexicano *La Más Draga* (desde su primera emisión en 2018), el cual fue calificado por el periódico de *El País* como «el exitoso concurso que quiere impulsar el espectáculo drag en México» (CULLELL J. 2019).

LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO A TRAVÉS DE LA CULTURA DEL DRAG QUEEN

El drag queen, tal como hemos comentado, comenzó por asociarse con representaciones de lo femenino, es decir, hombres transformándose en mujeres como una forma de satirizar los roles de género (GUTIÉRREZ F. 2021: 29). En México, la cultura drag ya no se reduce a estas características, en principio porque cualquier persona puede ser drag, es una forma de vida y un arte performativo abierto; así mismo, ya no solo se tratan de satirizar los estereotipos de la mujer sino de explorar y construir una feminidad propia o si acaso, ninguna. A manera de ejemplo pensemos en lo que dijo un drag queen mexicano al explicar el tipo de drag que realiza: «lo defino como un drag queer o un drag no binario, pues me gusta fluir entre lo que todos conocemos como masculino y femenino, aunque la mayoría de las veces luzco como king no me da miedo usar vestido y treparme a los tacones» (PAPER CUT 2021: 0:26-0:37). Además, al ser una expresión artística, el drag también se sale de los límites de la realidad al crear personajes ficcionalizados; sea cual sea la manera de ma-

nifestarse, la transgresión es importante para las artistas de este performance.

En relación con la transgresión del género, como uno de los objetivos de este acto, Gutiérrez comenta, desde su análisis a *RuPaul's Drag Race*, que «sin embargo, es también una tecnología de género que reproduce ciertos estereotipos de lo que es “ser mujer” y ayuda a su prevalencia aún hoy en día» (GUTIÉRREZ F. 2021: 28). Aunque no podemos ignorar que la deconstrucción de los ideales sociales erigidos alrededor de lo femenino requiere un proceso prolongado de cuestionamiento, Gutiérrez aclara que no hay «un fin acusatorio que generaliza el espectro del arte Drag como algo “malo” o como una práctica que sirve únicamente a la prevalencia de ciertos estereotipos asignados a la mujer» (GUTIÉRREZ F. 2021: 28) sino que es inevitable que se sigan reproduciendo algunos estereotipos en la representación de las feminidades individuales de algunas artistas.

Algunos de los estereotipos encontrados por Gutiérrez, en el programa de *RuPaul's Drag Race*, forman parte de una dinámica donde las drags tenían que enseñar a hombres a “ser mujeres”. Estos se evidencian a partir de las indicaciones relacionadas con cómo mostrar sensualidad y gracia al caminar en tacones, la delicadeza de las gestualidades en el movimiento de manos, cuello, caderas y cabeza, una postura donde se suavice la firmeza de las extremidades, así como la modificación del lenguaje en acento y tono (GUTIÉRREZ F. 2021: 31). Este es un planteamiento interesante ya que abre la pregunta acerca de por qué estos atributos se asocian de manera específica a las representaciones de la mujer si cualquier persona puede realizar tales acciones.

Si bien estas construcciones estereotípicas del género femenino pueden identificarse en algunos actos drag queen, no hay que olvidar que uno de sus objetivos es la imitación (en palabras de Judith Butler citada por Escudero): «Al imitar el género, lo drag revela implícitamente la estructura imitativa del género en sí mis-

mo» (ESCUADERO M. 2009: 54); es decir, se pone de manifiesto que las representaciones del género son aprendidas culturalmente y, por lo tanto, no tienen un origen biológico, por lo que ni la convención de lo femenino pertenece a las mujeres ni lo masculino se reduce a los hombres. Sin embargo, ocurre que puede haber una confusión en la recepción de la feminidad representada si no se conocen las motivaciones de la cultura drag; esto último es lo que Escudero refiere en su estudio *La retórica ambivalente de la performance drag king* (2009), como una lectura fallida de las representaciones de género en la performance drag, ya que pueden «ser interpretadas como repeticiones meramente peyorativas o lúdicas de un tipo de masculinidad heteronormativa» (ESCUADERO M. 2009: 51).

Al conocer la cultura drag, podemos afirmar que su performance puede aparentar que presenta algunos estereotipos de género, pero ante todo los cuestiona al manifestarlos desde la parodia, la exageración y la interpretación artística fuera de los límites del género; sin embargo, hay que recordar que un mensaje requiere de una decodificación, por lo que es necesario «considerar el contexto socio-cultural en el que estas performances tienen lugar para que la audiencia pueda participar en una dinámica de negociación semántica y reconocimiento cultural con el que contestar los significados hegemónicos» (ESCUADERO M. 2009: 61-62).

En el arte del drag queen el género se explora desde la individualidad para la creación de un personaje y ese cuestionamiento personal desencadena una resignificación, en ese sentido, esta cultura está planteando una disrupción en la expresión heteronormada del género. Pensemos nuevamente en una afirmación recurrente dicha por drag queens, que este arte lo puede hacer cualquiera sin importar la orientación sexual, tal como comentó el drag queen llamado Morra Lisa en una entrevista realizada por Transeúnte Podcast en 2021, quien incluso afirma: «pero

lo padre del drag es que si quieres vestirme, no sé, de un cepillo puedes vestirme de un cepillo [...] es romper los límites» (TRANSEÚNTE PODCAST 2021: 4:34-4:47); es decir que se apela por realizar el transformismo sin ceñirse a lo heteronormado. Al respecto, también es importante decir que el 23 de junio de este año, por primera vez en México una drag queen (Amanda-Guillermo Barraza) subió a la tribuna del Senado de la República Mexicana, como parte del Primer Parlamento Juvenil LGBTIQ+ celebrado el 28 de junio, en el marco del día Mundial del Orgullo LGBTIQ+, en el que declaró: «Nos hemos convertido en un blanco para aquellas personas que nos odian y aborrecen, que solo buscan dañarnos [...] por ello se requiere que existan organismos que puedan atender nuestros casos; no exigimos un trato especial pero las condiciones en las que nos violentan sí son especiales» (REDACCIÓN ESPEJO 2022).

INVESTIGACIONES SOBRE LA CULTURA DRAG EN MÉXICO Y LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Las investigaciones encontradas, que se relacionan con los estereotipos de género en las prácticas performativas del drag queen, fueron escasas en México; sin embargo, se encontraron más de 10 artículos relacionados con la cultura drag, aunque solo tres de ellos se enfocan en la escena del drag mexicano. Esta búsqueda y las descritas adelante se realizaron con las palabras clave: estereotipos drag, drag queen y cultura drag. A continuación se presentan brevemente aquellos trabajos que se enfocan en el contexto mexicano ya que son relevantes para el entorno de esta investigación, e incluiremos un artículo de España que refiere al drag king, por su particular reflexión sobre la relación de los estereotipos y la cultura drag.

En el artículo “*Análisis de la performatividad y las experiencias de vida de un grupo de Drag Queens de la Ciudad de México*”,

de 2020, se aborda la construcción de la representación drag, el vínculo entre los personajes y la identidad, así como la posición política de esta cultura. A pesar de que esta investigación no aborda los estereotipos, es relevante para el presente estudio ya que Mauricio Saldivar y Diego de Jesús Badillo retoman la noción de drag queen que estipulan la American Psychological Association (2011) y Campos J. (2015):

«hombres que se visten con prendas socialmente asignadas a las mujeres, exagerando el maquillaje, los vestidos, las pelucas y los accesorios, caricaturizando los estereotipos del género femenino con la finalidad de realizar shows para diferentes audiencias en bares, clubes u otros eventos, ya sea con fines de entretenimiento o como cuestionamiento político y social» (SALDIVAR M. - BADILO D. 2020: 913).

Aunque la noción recuperada por Saldivar y Badillo aún se mantiene actualizada en cuanto a los objetivos de realizar un cuestionamiento político o un show de entretenimiento desde estas acciones performativas, es necesario hacer hincapié en que las prácticas del drag queen ya no solo se reducen hacia las representaciones del género femenino, mucho menos a la caricaturización de sus estereotipos, y no solo los hombres son quienes tienen la apertura para representar a personajes considerados drag queen. El performance drag abarca un espectro amplio de creaciones; por lo tanto, la noción de este artículo es obsoleto hoy en día, lo que nos brinda información para reformular el término con ayuda de las concepciones actuales.

Por otra parte, Elena Gutiérrez en su artículo *El drag como tecnología de género, deconstrucción y permanencia de la representación de género*, de 2021, analiza a partir del análisis al show televisivo *RuPaul's Drag Race* la resignificación de las represen-

taciones de lo femenino desde el drag y problematiza este arte como «una tecnología de género que reproduce ciertos estereotipos de lo que es “ser mujer” y ayuda a su prevalencia aún hoy en día» (GUTIÉRREZ E. 2021: 28).

En cuanto a la búsqueda que se realizó en el repositorio nacional de tesis se encontró la de Daniel García: *El fenómeno Drag Queen y su carácter transgresor frente a un esquema normativo del género: un estudio de la escena drag en la Ciudad de México de 2015 a 2019*, presentada en 2019, donde se analiza el potencial transgresor del drag queen frente al orden normativo del género y que bien puede establecerse como un antecedente a la investigación que nosotras estamos presentando. El autor especifica que quien realiza el drag queen intensifica lo femenino propio de la cultura occidental moderna.

Por otro lado, Maite Escudero en su artículo —en *La retórica ambivalente de la performance drag king: estereotipos y parodia de la masculinidad en un contexto anglosajón* (2009)— plantea un análisis de la recepción de la performatividad drag king ya que nos dice:

«Aunque esta desestabilización del género se puede considerar subversiva en sí misma, mi punto de partida es que los actos performativos de las drag kings no pueden ser interpretados unívocamente como subversivos, ya que también se pueden ver como una consolidación de la masculinidad hegemónica [...] esta última interpretación se produce cuando los códigos y signos queer de las masculinidades de las drag kings fallan y no son leídos como tales» (ESCUDERO M. 2009: 50).

Esto nos deja entrever que es de suma importancia tomar en cuenta los estudios drags vinculados a las masculinidades, ya que los estereotipos también permean al género masculino y es la

única investigación encontrada que tiene como objetivo plantear reflexiones acerca de las lecturas efectivas y fallidas que se dan sobre el cuestionamiento del género que hace la cultura drag, así como de los factores que influyen en que se llegue a una malinterpretación de sus objetivos.

En la búsqueda realizada en periódicos, blogs y sitios web pertenecientes a México, España y Argentina se encontraron las siguientes entradas: *Entre glitter, plumas y tacones los drag confrontan la discriminación* (2019) en la revista “CHILANGO”, *Las Drag Queens que cuentan cuentos en el país del odio* (2019) en el periódico “EL UNIVERSAL”; *¿Quiénes son y de dónde vienen las Drag Queens?* (2019) en el periódico “Al Momento”; ‘SUICIDRAG’: UNA MIRADA A LA VIDA NOCTURNA DE LAS DRAG QUEENS DE LA CIUDAD DE MÉXICO (DOCUMENTAL) (2020) en el blog *PijamaSurf*; *Drag Kings contra el machismo y los estereotipos de género* (2017) en el blog periódico “PRESENTES”; *La historia detrás de una investigación sobre Drag King, la performance que cuestiona los estereotipos de la masculinidad* (2020) en el organismo de actividades científicas y tecnológicas CONICET; *¿Es el Drag un arte misógino?: De los roles de género a la intencionalidad del artista* (2021) en el periódico “LOS REPLICANTES”. La mayoría de estas publicaciones abordan la ruptura de los estereotipos de género desde las prácticas dragas, así como cuestiones de discriminación hacia la comunidad drag, y aunque no son estudios académicos su mención es importante porque muestran que es un tema en auge dentro de los medios masivos.

Al realizar una búsqueda en la plataforma audiovisual YouTube se encontró una entrevista titulada *Hablando del Blackfa-*

ce¹⁰ (2020) realizada por Johnny Carmona a Abel Villanueva¹¹, donde se dialogó acerca de esta expresión *blackface*¹² racista. Esta entrevista es importante para la investigación ya que revisa una polémica de cancelación que tuvo el reality mexicano *La más draga*, referente a si cuatro de sus concursantes habían hecho uso de esta práctica de discriminación o no; así mismo, es relevante porque los temas de racismo también se relacionan con los estereotipos de género y el contenido está directamente vinculado con el objeto de estudio.

A partir de las investigaciones mencionadas podemos ver que hay un incremento en el interés por indagar en la cultura drag en México; sin embargo, aún son escasos los estudios académicos que se acerquen a reflexionar sobre la finalidad de los performance queen y king, así como en el posible vínculo entre las representaciones drag y los estereotipos de género.

METODOLOGÍA Y ANÁLISIS

A partir del estudio de los estereotipos de género y las características propias de la cultura del drag queen diseñamos el ins-

10 <https://www.youtube.com/watch?v=ykRVSp11Tek>. 14/05/22.

11 Johnny Carmona es un activista de la comunidad LGBTQ+, quien fue juez en el programa mexicano *La Más Draga* donde se realizan concursos de performance drag queen y Abel Villanueva es Director de Proyectos Culturales, Juventud y Diversidad Sexual México Negro A. C.

12 Este término se refiere, según Modleski, citada por Aparisi a «una técnica de maquillaje teatral elaborada con corcho quemado que utilizaban los actores blancos del espectáculo del minstrel show para imitar lo negro de forma caricaturesca. La mascarada actuaba como soporte fetichista de los estereotipos asociados a los afroamericanos y desarrollaba la ambivalencia del discurso sobre la otredad que manifestaba un deseo de incorporación y una negación de la misma, pues este maquillaje permitía convocar metonímicamente la negritud y ausentarla en su representación» (APARISI M. 2019: 113-114).

trumento *Dragqueenismo: más allá de la realidad*, se conformó por 7 preguntas (1 cerrada y 6 abiertas), así mismo se incluyó un espacio para designar datos de identidad con las preguntas sobre: edad, género y nombre completo (el cual se omitirá para respetar el anonimato). La creación de este cuestionario involucró una imagen (tomada del blog *ElClosetLGBT.com*) y tres videos (1 del canal *La más draga oficial*, 1 de *Unicable* y 1 de *Telemadrid*), esto con el fin de brindar un contexto específico en relación con las preguntas diseñadas acerca de la interacción entre los estereotipos de género y la cultura drag. La aplicación del instrumento se realizó durante los meses de mayo y junio de 2022 por medio de la virtualidad, ya que la plataforma utilizada para su creación fue a través de los formularios google¹³. Se encuestó a 40 personas, en un rango de edad de los 16 a los 37 años, y de acuerdo a su auto identificación de género- 6 fueron hombres, 1 demichica, 27 mujeres, 2 personas de género fluido y 4 personas respondieron con su orientación sexual (como heterosexuales), esto último es interesante ya que da cuenta de una confusión teórica-conceptual¹⁴. A continuación, se muestra la siguiente tabla para visualizar los datos descritos (ver Tabla 1).

13 <https://forms.gle/WKitcnuRWa6gWZav9>. 25/05/22.

14 Sobre las conceptualizaciones de diferentes identidades o expresiones de género, tomamos como referente la Encuesta: Impacto diferenciado de la Covid-19 en la comunidad LGBTI+ en México, realizado en 2021, en el que se enlistan las siguientes: «Hombre cis: Persona que se identifica como hombre según el género que le asignaron al nacer. Mujer cis: Persona que se identifica como mujer según el género que le asignaron al nacer. Mujer trans: Persona que se identifica como mujer, distinto al género que le asignaron al nacer. Hombre trans: Persona que se identifica como hombre, distinto al género que le asignaron al nacer. Persona no binaria: Persona que no se identifica total, exclusiva y/o permanentemente con el ser mujer u hombre» (COPRED - YAAJ MÉXICO 2021: 16). En cambio, sobre las conceptualizaciones de diferentes orientaciones sexuales en el mismo documento se mencionan: «Asexual/Aromántica: Persona que no siente atracción sexual/romántica hacia otras personas. Bisexual: Perso-

Número de encuesta	Edad	Identidad genérica
1	17 años	Hombre
2	16 años	Demichica
3	19 años	Hombre
4	19 años	Mujer
5	19 años	Mujer
6	22 años	Mujer
7	21 años	Hombre
8	22 años	Mujer
9	26 años	Mujer
10	27 años	Hombre
11	37 años	Mujer
12	32 años	Mujer
13	32 años	Mujer (heterosexual)
14	26 años	Mujer
15	20 años	Mujer
16	18 años	Heterosexual
17	19 años	Mujer (cisgénero)
18	19 años	Género fluido
19	21 años	Hombre
20	20 años	Heterosexual
21	19 años	Género fluido
22	37 años	Heterosexual

na que tiene el potencial de sentir atracción romántica o sexual a personas de más de un género, no necesariamente al mismo tiempo, no necesariamente de la misma forma, y no necesariamente al mismo grado. Gay: Hombre atraído erótica o afectivamente hacia otros hombre (es). Lesbiana: Mujer atraída erótica o afectivamente hacia otras mujer (es). Pansexual: Persona que siente atracción erótica afectiva hacia otra persona, con independencia del sexo, género, identidad de género, orientación sexual o roles sexuales. Heterosexual: Persona que siente atracción erótica afectiva hacia personal del género opuesto» (COPRED - YAAJ MÉXICO 2021: 16).

23	21 años	Hombre
24	21 años	Mujer
25	18 años	Mujer
26	19 años	Mujer
27	20 años	Mujer
28	17 años	Mujer (cisgénero)
29	18 años	Mujer
30	22 años	Mujer
31	21 años	Mujer
32	22 años	Mujer
33	19 años	Mujer
34	22 años	Heterosexual
35	22 años	Mujer
36	27 años	Mujer
37	24 años	Mujer
38	20 años	Mujer
39	19 años	Mujer
40	21 años	Mujer

Tabla 1. Edad y género de las 40 personas encuestadas.
Fuente: creación propia

Presentamos, entonces, el análisis cualitativo a las respuestas de las 7 preguntas:

Pregunta 1. ¿Qué aspectos conoces de la cultura Drag Queen y Drag King? De las 40 personas encuestadas, 29 manifestaron que sí conocen algunos aspectos de tal manera que se obtuvieron 7 tipos de respuestas:

- 7 reconocen la cultura como una forma de expresión artística donde se crean personajes ya sea con características de los géneros (masculino-femenino) o no.

- 5 la conocen como una representación exagerada de los géneros masculino-femenino.
- 4 solo conocen la noción de drag king como personas que recrean lo masculino.
- 9 reconocen la cultura por el maquillaje, la extravagancia de la vestimenta y el performance.
- 1 reconoce la cultura como una forma de expresión donde se rompen los estereotipos de género.
- 2 identifican la cultura pero no mencionan ningún aspecto.
- 1 asocia la cultura con las nociones de travesti o transexual.

Cabe destacar que de las 11 personas que no tienen un acercamiento informativo de la cultura drag: 5 son mujeres (con edades entre los 18, 19, y 21), 2 hombres (de 19 y 21 años), una demichica (con 16 años), una persona de género fluido (con 19 años) y dos personas que designaron su género con su orientación sexual (como heterosexual con 20 y 22 años). Al no haber una brecha generacional considerable entre edades se puede realizar una hipótesis acerca de que es un público al que no está llegando información sobre esta cultura; sin embargo, no es una muestra significativa y también es necesario realizar otras preguntas (tal vez acerca del contexto de interacción).

Pregunta 2. Desde tu perspectiva, ¿qué son los estereotipos de género y cómo se manifiestan? En esta pregunta se identificaron 2 tendencias marcadas de respuestas:

- 32 los describieron como moldes, expectativas, rasgos y etiquetas que se asocian o asumen por el género de una persona: hombre o mujer. Su manifestación se encuentra en redes sociales, a través de críticas, comportamientos, vestimentas, obligaciones, derechos, prejuicios y normas sociales. La socie-

dad los impone como un ideal, estos limitan la diversidad de identidad y promueven la discriminación.

- 6 los describieron como acciones, gustos y formas de ser que debe ejercer una persona por su sexo o género: femenino o masculino. Se manifiestan en medios de comunicación y entornos familiares.

La mayoría de los participantes (37) identifican los estereotipos como expectativas y etiquetas que se asumen por el sistema de género y que se inculcan en la sociedad a través de los medios de comunicación y la familia, entre otros. 1 los identificó como patrones que definen a alguien en una sociedad patriarcal y menciona que actualmente la publicidad muestra distintas manifestaciones de identidad para mercantilizarlas; 1 los describió como una decisión de expresión individual y 1 mencionó que no los conoce.

Pregunta 3. ¿Has visto contenido del programa mexicano “La Más Draga” transmitido por Youtube? La gráfica de la pregunta 3, que es la única cerrada, representa el porcentaje de usuarios que vieron o no el programa mexicano *La más draga*. De las 25 que no vieron el programa: 3 son hombres (de 19 y 21 años), 1 demichica (de 16 años), 17 mujeres (entre 18 a 32 años), 2 personas de género fluido (con 19 años) y 2 personas que definieron su género como heterosexual (de 20 y 22 años). Mientras que de las 15 que sí lo vieron: 3 son hombres (de 17, 21 y 27 años), 10 mujeres (entre 19 a 27 años) y 2 personas que definieron su género con su orientación sexual –heterosexual- (de 18 y 37 años) (ver Figura 1).

Gráfica 1. ¿Has visto el contenido del programa mexicano "La más draga" transmitido por Youtube?

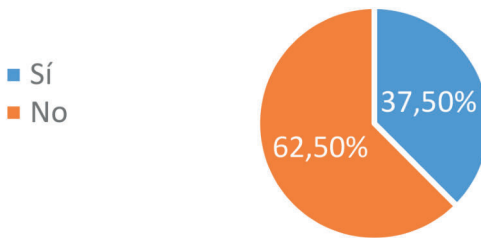


Figura 1.
Fuente: creación propia

En contra de lo esperado, la mayoría no han visto este reality, por lo que creemos que el rango de edad ha influido en esta tendencia de respuestas, dado que si nos remitimos a la información encontrada para la cultura drag son más bien las generaciones de más edad quienes tienen más referencia sobre esta y en específico sobre este reality, a pesar de que la mayoría de participantes son jóvenes¹⁵.

15 Debemos tomar en cuenta que para el CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo social) «se considera joven a toda persona cuya edad comprende entre los 12 y los 29 años de edad.» <https://www.coneval.org.mx/medicion/paginas/jovenes.aspx#:~:text=De%20acuerdo%20con%20la%20Ley,los%2029%20a%C3%B1os%20de%20edad.> 27/05/22. Mientras que en el IIEG (Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco) se aclara que «en México se considera Adulto Mayor a una persona que tiene 60 años o más» <https://iieg.gob.mx/ns/wp-content/uploads/2020/08/D%C3%ADaA>

Pregunta 4. Por favor da click en el siguiente video¹⁶, ve el primer minuto, y di ¿cuál piensas que es el objetivo de las drag queen? Para esta pregunta se mostró un video musical, llamado “Shulada”, tomado del canal *La más draga oficial*. Las respuestas que se obtuvieron fueron:

- 17 consideran que su objetivo es ayudar a que los rasgos que se consideran asociados al género masculino y femenino se deconstruyan para plantear distintas formas de expresarse, sin importar el género, y para reconocer las diversidades.
- 4 describen que su objetivo es hacer una crítica social, desde la burla, hacia la privación de la libertad de expresión.
- 10 personas consideran que su objetivo es la sexualización, el glamour, la exageración y no romper los patrones establecidos por los estereotipos de género.
- 8 consideran que es reconocer la cultura drag como representación artística, mostrar el lado estético de la vanidad, el maquillaje y la sensualidad, así como expresar una seguridad con uno mismo y algunos consideran que es hacer una reapropiación de la feminidad y los estereotipos para empoderarse.
- 1 no consideran algún objetivo.

Para esta pregunta, la inclinación de las respuestas (17) plantearon que el objetivo de la cultura drag queen es una forma de deconstrucción de los rasgos asociados a la figura masculina o femenina para plantear alternativas de expresión del género e identificar la visibilidad de las diversidades identitarias; así también, la siguiente respuesta prominente, es que 10 consideraron que la cultura drag es una manifestación artística, mientras que

dultoMayor2020.pdf. 27/05/22, por lo que la edad adulta comprende de los 30 a los 59 años.

16 https://www.youtube.com/watch?v=sN-lKfzdlho&feature=emb_logo. 10/06/22.

4 dijeron que su objetivo es hacer una crítica social hacia la censura de la libre expresión, por lo tanto hay una tendencia a pensar que esta cultura sí aboga por la ruptura o crítica de los estereotipos de género.

Pregunta 5. Treviños y Díaz en Estereotipos femeninos en anuncios gráficos de marcas de lujo de moda, perfumería y cosmética explican que los estereotipos son una «construcción social que etiqueta a las personas [...] y se corresponden con «imágenes idealizadas, que pertenecen al imaginario colectivo y que son fácilmente identificables». Atendiendo a la noción específica de los estereotipos de género, es importante rescatar que «invisibilizan a cualquiera de los dos –hombre o mujer– y afecta[n] la promoción de la igualdad, dificultando el usufructo homogéneo de políticas y programas que se desarrollan en el seno de las sociedades» (AGUADED J. - TELLO J. - SÁNCHEZ J. 2011: 116). Desde tu perspectiva, ¿crees que hay estereotipos de género en las 3 imágenes?, sí, no, ¿por qué? (ver Figura 2). 25 personas contestaron que no había estereotipos de género en las imágenes y notamos los siguientes tipos de respuesta:

- 5 no dieron argumentos.
- 3 consideran que es una fusión de ambos géneros.
- 13 consideran que ni siquiera asocian los elementos con un género en específico, sino con un personaje o una forma de expresarse.
- 2 consideran que se rompen los estereotipos de género.
- 2 consideran que no los hay solo en las fotos 2 y 3.
-

13 personas manifestaron que sí hay estereotipos, se obtuvieron las siguientes respuestas:

- 8 describen que se manifiestan en el uso de colores, el maquillaje, las posturas y la representación de rasgos masculinos-femeninos.
- 1 piensan que sí porque exageran estereotipos femeninos.
- 1 piensa que sí porque la sociedad los ve como un colectivo con características específicas.
- 1 piensa que sí, pero solo en las fotos 1 y 2.
- 2 piensan que sí, pero solo en la foto 1.
- Finalmente, 2 personas manifestaron que depende, pero no están seguras.



Figura 2. Participantes del programa mexicano “La más draga”, de izquierda a derecha: C-Pher, Paper Cut y Morra Lisa.
Fuente: ElClosetLGBT.com

Es importante mencionar que la mayoría consideran que no hay estereotipos de género; es decir, que al igual que en la tendencia de las respuesta a la pregunta anterior se considera que esta cultura crítica o transgrede estos estereotipos, además de que se abre la posibilidad del drag y no restringe solo a la comu-

nidad LGBTQI+. Resulta interesante mencionar que C-Pher (la 1ra foto) es una drag chilena que a veces se viste desde el drag king, mientras que las dos siguientes (Paper Cut y Morra Lisa) la mayor parte del tiempo generan su drag desde lo king.

Pregunta 6. A continuación ve el primer video¹⁷ (del min. 5:00 al min. 6:45) y el segundo video¹⁸ (solo del min. 3:00 al min. 5:59) sobre lo que significa ser drag queen y responde la siguiente pregunta: ¿Los estereotipos de género se rompen con esta práctica?, sí, no, ¿por qué? Para esta pregunta se usaron dos videos: el primero llamado *¿Qué es ser Drag Queen?* tomado del programa mexicano *Netas Divinas* y, el segundo, *Eso no se pregunta: Drag Queen* tomado del canal español *Telemadrid*. De las 40 personas encuestadas, 31 manifestaron que sí se rompen los estereotipos de género, 5 que no y 4 que depende o no están seguras; a continuación se muestran las respuestas que se obtuvieron.

De las 31 personas que dijeron que sí, hay 4 tipos de respuestas:

- 16 consideran que sí porque el objetivo es romper con los estereotipos para ser y expresarse de la manera que cada persona elija, al mismo tiempo, plantean la idea de que la ropa, rasgos y comportamientos no tienen género.
- 8 dicen que sí porque se crea una expresión artística a través de un personaje sin seguir un estándar de género.
- 6 consideran que acaba con la visión estereotipada del género y se acerca a la representación del género binario.
- 1 considera que sí sin dar argumentos pero menciona la importancia de diferenciar entre drag y travesti.

17 https://www.youtube.com/watch?v=ITne4cLv2VM&feature=emb_logo. 12/06/22

18 <https://www.youtube.com/watch?v=6TIXsyEIOA4&t=339s>. 12/06/22

De las 5 personas que dijeron que no se rompen, hay 3 tipos de respuestas:

- 1 considera que no porque sólo es un espectáculo.
- 1 considera que sólo se normaliza lo que se quiere.
- 3 consideran que los resignifican o replantean desde su expresión artística pero no se rompen.

De las 4 personas que dijeron que depende o no están seguras hay 3 tipos de respuesta:

- 1 persona no está segura.
- 1 persona considera que depende de cómo se perciban por cada persona.
- 2 consideran que depende porque si sólo se representan rasgos asociados al género femenino o masculino los estereotipos se perpetúan, pero se rompen cuando se apegan a la expresión artística.

La tendencia de las respuestas (31) es que sí se rompen los estereotipos de género ya que el comportamiento, la ropa o los rasgos no tienen género, así también, las respuestas mencionan que al ser una manifestación artística se alejan de la representación de un género. En cuanto a las personas (5) que no consideran una ruptura de los estereotipos, se destaca la mención de que la cultura drag hace una resignificación de los mismos desde su labor artística. Referente a las personas (4) que no están seguras es relevante el vínculo de la expresión artística para considerar que hay una ruptura. A partir de lo anterior, se infiere que el carácter artístico de la práctica drag es un factor relevante que no guarda relación con el género ni con sus estereotipos según los encuestados.

Pregunta 7. ¿A ti te han afectado o ayudado los estereotipos de género? por favor ejemplifica. A las 29 personas que sí les han afectado concluyeron que:

- 20 comentaron que los estereotipos de género han sido una limitante en su comportamiento dentro del entorno social, en la vestimenta que se asocia de acuerdo al género con el cual se identifican o al ser rechazadas por ir en contra del estereotipo de este.
- 3 al ser discriminadas por utilizar pronombres que no se visibilizan en el espectro femenino-masculino y por tener preferencias sexuales distintas a la heterosexual normativa.
- 6 les afectaron en el aspecto emocional.

1 persona comento que le han ayudado, aunque no especificó más; 2 personas comentaron que ni les han ayudado ni perjudicado; 1 persona dijo que no le afectan y le gusta ver lo que realizan las drag queen, por lo que creemos que la pregunta no fue muy clara para ella y 7 personas dijeron de manera tajante que no les afectan, 6 dijeron que porque han recibido una educación igualitaria y de respeto y 1 porque no le importan los comentarios.

La tendencia mayoritaria de las respuestas (29) se inclinó a que los estereotipos de género sí les han afectado, lo cual no es de sorprender si atendemos a que los estereotipos de género, tal como los definimos, solo sirven para generalizar a las personas sin atender a sus características y gustos personales, a su libertad. En este sentido es importante mencionar que tanto mujeres como hombres llegaron a comentar los problemas que este tipo de estereotipos generan, tales como: incomodidad, limitar la expresión, al ser hombre no se puede ser expresivo y al ser mujer debes vestir con vestidos, colores pasteles, ser delgada y hacer ciertas actividades. De manera específica cito a dos entrevistados: «un hombre no puede expresar sus sentimientos y eso

lo vuelve violento [...] para mi la feminidad es mas criticada» y «me han afectado demasiado los estereotipos de género, iniciando por los que se tienen en el hogar [...] el ser considerada débil por ser mujer».

CONCLUSIONES

Para concluir, reflexionamos primero sobre las respuestas obtenidas a las 7 preguntas:

Pregunta 1. ¿Qué aspectos conoces de la cultura Drag Queen y Drag King?: La tendencia de las respuestas es que sí existe conocimiento sobre esta cultura (29 participantes). De manera específica solo 4 mencionaron lo relativo al drag king (representación de lo masculino). En cuanto a la ruptura o propagación de los estereotipos de género desde esta práctica, a pesar de que no se explicita en la pregunta, se debe subrayar que solo 7 aludieron que esta cultura se identifica por representar lo no genérico, que es un arte y por lo tanto se vincula con la libertad y la ruptura de dichos estereotipos. Entonces, a pesar de que un 72.5% afirmó tener conocimiento sobre el drag, de estos solo el 17.5% expresó que en este se da una ruptura con los estereotipos de género.

Pregunta 2. Desde tu perspectiva, ¿qué son los estereotipos de género y cómo se manifiestan?: Es importante rescatar que de los 40 entrevistados 1 persona afirmó no saber qué son, mientras que la mayoría (39 entrevistados) perciben a los estereotipos de género como una forma de idealizar las características establecidas por la sociedad. A partir de la tendencia de respuestas podemos dividir a estos 39 en dos grupos: el primer grupo en el que solo 11 mencionaron elementos directamente negativos (aclarando que no seguirlos provoca discriminación, críticas y marginación). En el segundo grupo, los 28 restantes mencionaron que

son algo que se ve como adecuado, que se vincula con las cualidades y que son socialmente aceptados, sin aclarar si para ellos de manera personal no es adecuado o no los aceptan. Por lo tanto, resaltamos que solo el 27.5% de los encuestados resaltaron elementos negativos, a pesar de que no se les preguntó sobre lo positivo o negativo de los estereotipos de género y esto es importante porque como la última pregunta de este instrumento sí se preguntó sobre esto y el porcentaje de respuestas varía.

Pregunta 3. ¿Has visto contenido del programa mexicano “La Más Draga” transmitido por YouTube?: A partir de la gráfica se muestra que el 62.5% de las personas encuestadas no han visto este programa, mientras que el 37.5% sí lo vieron, por lo cual no se puede concluir que el conocimiento que el 72.5% posee sobre esta cultura (pregunta 1) proviene de este reality. Quienes sí lo vieron presentan una variabilidad de edades (desde los 17 a los 37 años), entonces tampoco hay una marcada tendencia generacional de acercamiento a este reality.

Pregunta 4. Por favor da click en el siguiente video¹⁹, ve el primer minuto, y di ¿cuál piensas que es el objetivo de las drag queen?: Es importante notar que con las respuestas a esta pregunta se modifica la tendencia en las respuestas a la pregunta 1, dado que en las respuestas a esta pregunta el 72.5% (29 personas), una vez que accedieron al video, sí consideran que el drag queen busca romper con los estereotipos de género y entre las nociones que mencionaron están las palabras: arte, libertad, empoderarse, reapropiarse y cultura. Llama la atención que solo 2 mencionaron el vínculo directo con la comunidad LGBTIQ+, por lo que creemos que sí se está ampliando la definición del drag queen y se considera que cualquiera puede realizarlo.

¹⁹https://www.youtube.com/watch?v=sN-lKfzdhho&feature=emb_logo. 15/06/22

Pregunta 5. Treviños y Díaz en Estereotipos femeninos en anuncios gráficos de marcas de lujo de moda, perfumería y cosmética explican que los estereotipos son una construcción social que etiqueta a las personas [...] y se corresponden con «imágenes idealizadas, que pertenecen al imaginario colectivo y que son fácilmente identificables». Atendiendo a la noción específica de los estereotipos de género, es importante rescatar que «invisibilizan a cualquiera de los dos –hombre o mujer– y afecta[n] la promoción de la igualdad, dificultando el usufructo homogéneo de políticas y programas que se desarrollan en el seno de las sociedades.» (Aguaded, Tello y Sánchez, 2011, p. 116). Desde tu perspectiva, ¿crees que hay estereotipos de género en las 3 imágenes?, sí, no, ¿por qué?: Esta pregunta, al igual que la anterior, brinda información puntual sobre los estereotipos y los estereotipos de género, por lo que es importante notar que la tendencia de las respuestas indicó que el 62.5% (25 personas) no asocian a las drags de las fotos con dichos estereotipos y las causas mencionadas son que más bien proyectan: libertad de expresión, arte, fuerza y que el atuendo no determina la identidad de género.

Pregunta 6. A continuación ve el primer video²⁰ (del min. 5:00 al min. 6:45) y el segundo video²¹ (solo del min. 3:00 al min. 5:59) sobre lo que significa ser drag queen y responde la siguiente pregunta: ¿Los estereotipos de género se rompen con esta práctica?, sí, no, ¿por qué?: La tendencia de las respuestas a esta pregunta es que el 77.5% (31 personas) considera que con esta práctica sí se rompen los estereotipos de género; es importante comparar este porcentaje con el 17.5% de la pregunta 1 que afirmó, sin que se les preguntara explícitamente, que el drag rompe con estos estereotipos.

20 https://www.youtube.com/watch?v=fTne4clv2VM&feature=emb_logo. 15/06/22

21 <https://www.youtube.com/watch?v=6TIXsyElOA4&t=339s>. 15/06/22

Pregunta 7. ¿A ti te han afectado o ayudado los estereotipos de género? por favor ejemplifica: Sobre la tendencia de respuesta a esta pregunta es importante notar que a diferencia de la pregunta 2, en la que solo el 27.5% de los encuestados resaltaron elementos negativos de los estereotipos de género, en esta pregunta el 72.5% planteó que estos estereotipos sí los afectan, algunos remarcan que se encuentran desde el entorno familiar y manifestaron que son ideas erróneas e impuestas por la sociedad, por lo que deben ser cuestionados para evitar desigualdades y discriminación. Además llama la atención que en específico un entrevistado dijo que al restringir a lo masculino este se vuelve violento, lo cual se vincula con lo citado por Ortiz, sobre que precisamente lo masculino es caracterizado por esta violencia.

A partir de las observaciones concluyentes, a cada una de las 7 preguntas, podemos afirmar que cuando se preguntó directamente si la cultura del drag queen rompe o perpetúa los estereotipos de género la mayoría contestó que los rompe; por lo tanto, hay una concordancia con el objetivo que el drag actual se propone en México y a nivel internacional. A partir de esto explicitamos, en las palabras de Luis Ortiz, el vínculo entre la opinión de la mayoría de los entrevistados y la cultura del drag: «un varón que se apega en forma rígida al estereotipo no desarrollará la capacidad de expresar sus afectos, lo que limitará sus relaciones interpersonales; de igual modo, una mujer que tenga una identidad de género rígida no desarrollará independencia y autonomía» (ORTIZ L. 2004: 168); es decir, que la cultura del drag queen en México, puede entenderse como un modo de romper con lo rígido de los estereotipos de género, los cuales se fundamentan en lo femenino y lo masculino como dicotómicos y heteronormados. Aunque tampoco excluimos la presencia de lo referido por Gutiérrez, en su análisis a *RuPaul's Drag Race*, quien recordemos afirmó que con el drag queen (de algunas artistas)

también se reproducen ciertos estereotipos de lo que se considera debe ser una mujer y que evidentemente estos son constructos difíciles de combatir.

Como parte de esta conclusión también es importante resaltar los estereotipos de género que las personas encuestadas mencionaron y que coinciden con los que expusimos, a partir de diversos y diversas estudiosas (en la 1ra sección de este capítulo llamada *Estereotipos de género*):

Mujeres: débiles, aptas para las labores del hogar, no deben hacer ciertas actividades que exijan esfuerzo físico, sentimentales, el color de piel blanco y la delgadez como ideales de belleza.

Hombres: no femeninos, rudos y deportistas.

Estas coincidencias fueron características nombradas por los encuestados en varias ocasiones y resalta que solo 1 encuestado mencionó el apego a la violencia, que nosotras referimos a partir de Ortiz, quien remarcó que precisamente lo autodestructivo y la violencia son medios privilegiados para cumplir con el estereotipo masculino. También debemos mencionar que hay dos estereotipos de género que no identificaron los encuestados: la mujer como asexual y el hombre como muy sexual; de manera general estas características no se mencionaron, aunque solo 1 encuestado dijo que el drag perpetúa los estereotipos de género porque sexualiza el cuerpo (y perpetúa la idea de la mujer fatal y el macho musculoso), mientras que otro encuestado opino, en cambio, que el drag rompe con los estereotipos porque permite expresar el deseo con libertad.

Finalmente hay un área de oportunidad importante en nuestra propuesta: es lo referente a si el drag queen, en México, es más criticado al ser realizado por hombres que por mujeres y, en este sentido, si son ellos quienes experimentan mayor violencia y discriminación.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADED-GÓMEZ José Ignacio, TELLO-DÍAZ Julio, SÁNCHEZ CARRERO Jacqueline, *Rostros de mujer: Análisis de estereotipos femeninos*, “Reflexiones”, 90, 2011, pp. 115-124.

APARISI María, *La construcción de las identidades racializadas en el cine musical hollywoodense*. “EU.Topías”, 18, 2019, pp. 103-120.

COOK Rebecca, CUSACK Simone, *Estereotipos de género. Perspectivas Legales Transnacionales*, Profamilia, San José 2010 [trad. esp. de *Gender Stereotyping: Transnational Legal Perspectives*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 2009].

COPRED, YAAJ MÉXICO, *Encuesta: Impacto diferenciado de la Covid-19 en la comunidad LGBTI+ en México*, COPRED, YAAJ MÉXICO, Ciudad de México 2021.

LUGONES María, *Colonialidad y género*, en Yuderkys ESPINOSA MIÑOSO, Diana GÓMEZ CORREAL, Karina OCHOA MUÑOZ (Editado por), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en AbyaYala*, Editorial Universidad del Cauca, Popayán 2014, pp. 57-74.

TREVIÑOS RODRÍGUEZ Doris, DÍAZ-SOLOAGA Paloma, *Estereotipos femeninos en anuncios gráficos de marcas de lujo de moda, perfumería y cosmética. Pensar la Publicidad*, “Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias”, n. 12, 2018, pp. 145-164.

SITIOGRAFÍA

CNDH MÉXICO, *A, B, C de la perspectiva de género*, 2019: <https://mexicosocial.org/wp-content/uploads/2019/03/perspectiva-g%C3%A9nero-CNDH.pdf>. 10/06/22.

COMISIÓN EJECUTIVA DE ATENCIÓN A VÍCTIMAS, *Investigación sobre la atención de personas LGBT en México*, 2015:

<http://www.ceav.gob.mx/wp-content/uploads/2016/06/Investigaci%C3%83%C2%B3n-LGBT-Documento-Completo.pdf>. 14/05/22.

CONAVIM, UNAM, *Representaciones de género y violencia contra las mujeres en los medios digitales y de entretenimiento*, 2018: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/314694/Estudio-representacione_y_violencia_vs_mujeres_en_medios_digitaes.pdf. 8/06/22.

CONEVAL, *EN 2008, 14.9 MILLONES DE JÓVENES SE ENCONTRABAN EN POBREZA MULTIDIMENSIONAL*: <https://www.coneval.org.mx/medicion/paginas/jovenes.aspx#:~:text=De%20acuerdo%20con%20la%20Ley,los%2029%20a%C3%B1os%20de%20edad>. 15/05/22.

CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN, *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*, 2016: https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Glosario_TDSyG_WEB.pdf. 3/05/22.

CULLELL Jon Martín, *Un concurso mexicano quiere descorchar el talento drag queen del país*, “El País”, 2019: https://elpais.com/cultura/2019/08/23/television/1566579701_402098.html *ElClosetLGBT.com*. 13/06/22.

ELIGIO Belén, “*Buscamos mostrar el talento de la comunidad*”. *Drag queens hacen arte y activismo*. “El Sol de México”, 2021: <https://www.elsoldemexico.com.mx/gossip/buscamos-mostrar-el-talento-de-la-comunidad-drag-queens-hacen-arte-y-activismo-6876664.html/amp>. 14/05/22.

ESCUADERO ALÍAS Maite, *La retórica ambivalente de la performance drag king: estereotipos y parodia de la masculinidad en un contexto anglosajón*, “Arte y políticas de identidad”, vol. 1, 2009, pp. 49-64: <https://revistas.um.es/reapi/article/view/89401/86421>. 6/05/22.

GARCÍA Luis, *Un poco de historia: ¿Cuál es el origen del drag?*, “Portal Homosensual”, 2019: <https://www.homosensual.com/>

cultura/historia/un-poco-de-historia-cual-es-el-origen-del-drag/. 1/05/22.

GARCÍA SÁNCHEZ Daniel, *El fenómeno Drag Queen y su carácter transgresor frente a un esquema normativo del género: un estudio de la escena drag en la Ciudad de México de 2015 a 2019*, 2019: <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/104643>. 09/05/22.

GUTIÉRREZ FRANCO Elena, *El Drag como tecnología de género, deconstrucción y permanencia de la representación de género*, “Hartes”, n. 3, 2021, pp. 26–35: <https://revistas.uaq.mx/index.php/hartes/article/view/372>. 3/05/22.

IEEG: <https://iieg.gob.mx/ns/wp-content/uploads/2020/08/D%C3%ADaAdultoMayor2020.pdf>. 3/05/22.

INDESOL, *Derechos de las personas LGBTI en la política pública*, 2018: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/414485/Derechos_de_las_personas_LGBTI_en_la_Politica_Publica.pdf. 27/06/22.

INMUJERES, *Informe Nacional Exhaustivo de México en cumplimiento de la Plataforma de Acción de Beijing*, 2019: https://www.cepal.org/sites/default/files/informe_final_mexico._pab_2019.pdf. 28/05/22.

INMUJERES, *PROIGUALDAD (2020-2024). Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*, 2020: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/Proigualdad%202020-2024%20Web.pdf. 28/06/22.

LA MÁS DRAGA OFICIAL, *Hablando del Blackface*, 2020: <https://www.youtube.com/watch?v=ykRVSp11Tek>. 28/06/22.

LA MÁS DRAGA OFICIAL, *Shulada*: https://www.youtube.com/watch?v=sN-lKfzdhho&feature=emb_logo. 28/06/22.

MUÑOZ Nora, *Historia del drag: desde Shakespeare hasta RuPaul's Drag Race*, “Portal Plumas Atómicas”, 2019: <https://plumasatomicas.com/lgbt/historia-drag-ru-paul/>. 23/06/22.

NETAS DIVINAS, *¿Qué es ser Drag Queen?*, “Unicable”, 2022: <https://www.youtube.com/watch?v=ITne4cLv2VM>. 24/06/22.

ORTIZ Luis, *La opresión de minorías sexuales desde la inequidad de género*, “Política y Cultura”, n. 22, 2004, pp. 161-182: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26702209os%2029%20a%C3%B1os%20de%20edad.19/06/22>.

PAPER CUT, *Mi audición para La más draga 4*, 2021: https://www.youtube.com/watch?v=MznDjN_OhIE. 20/06/22.

REDACCIÓN ESPEJO, *Amanda, la primera Drag Queen en tomar la tribuna del Senado*, 2022: <https://revistaespejo.com/2022/06/23/amanda-la-primera-drag-queen-en-tomar-la-tribuna-del-senado/>. 28/06/22.

SALDIVAR LARA Mauricio, BADILLO ORTIZ Diego de Jesús, *Análisis de la performatividad y las experiencias de vida de un grupo de drag queens de la Ciudad de México*, “Revista Electrónica de Psicología Iztacalca”, n. 23, 2020, pp. 912-935: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/76998/68029>. 13/06/22.

TELEMADRID, *Eso no se pregunta: Drag Queen*, 2021: <https://www.youtube.com/watch?v=6TIXsyElOA4>. 17/06/22.

TRANSEÜNTE PODCAST, *Drag en México con la Morra Lisa*, 2021, <https://www.youtube.com/watch?v=mgY6WuuIDjA>, . 3/06/22.

VILLANUEVA JORDÁN Iván, “YO SOY UNA DRAG QUEEN , NO SOY CUALQUIER LOCO”. REPRESENTACIONES DEL DRAGQUEENISMO EN LIMA, PERÚ, “Península”, n. 2, 2017, pp. 95-118: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358353148005>. 12/05/22.

EL SENTIDO FILOSÓFICO DE LA CONQUISTA
Y LA (IN)COMPENSIÓN DEL SER DEL HOMBRE
EN LA DIALÉCTICA MODERNA DE LA HISTORIA

Víctor Gerardo Rivas López

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

a Romolo Santoni

1. INTRODUCCIÓN

Al hablar del “sentido filosófico” de un fenómeno que en su plano de significación directa es histórico, me refiero a la manera en la que el mismo pone en jaque la relación entre el sentido de lo humano y su supuesto valor total en el mundo: la Conquista no habría sido inteligible ni para quienes la vivieron en carne propia ni para quienes aún vivimos a su sombra sin una forma peculiar de plantear el vínculo ontológico de la realidad empírica del hombre como se determina en una cierta época (sea el siglo XVI o el XXI) y lo que él a fin de cuentas debería ser conforme con la respectiva determinación. Hablamos, pues, de la diferencia entre el hecho de la Conquista (que puede reducirse a una sola fecha, la de la caída de Tenochtitlan el 13 de agosto de 1521, o ampliarse a un proceso que duró varias décadas o que quizá dura hasta nuestros días) y, por otro lado, su función como eje cultural y antropológico decisivo. Lo cual explica que entre lo empírico y su proyección simbólica o axiológica haya una fuerte tensión, que en este caso va de la invasión, el expolio y el sometimiento de un

imperio soberano pero al margen del resto del mundo (imperio que a su vez se hallaba en pie de guerra con los pueblos que poblaban la región central de lo que hoy en día es México) a la celebración de ella como la vía providencial para integrar a un grupo de idólatras en la redención o (en una tesis ilustrada muy diferente a la anterior aunque en esencia laudatoria como ella) en la universalidad del proceso histórico mismo. Esto último, a su vez, se desdobra en lo que a lo largo de los 500 años que nos separan del fenómeno se ha concebido como el sentido crítico de lo humano, que hasta donde se me alcanza tiene que plantearse a la luz del pensamiento moderno y su aspiración esencial, a saber, la articulación de la experiencia, en este caso, la del ser del hombre en un devenir conflictivo que se da conforme con las capacidades de entendimiento y acción consciente que el hombre mismo pone en juego, capacidades cuyo análisis es el cometido principal de la filosofía ya en el siglo XVII (WILLEY B. 1962: 74-82). En otros términos, la Conquista aparece como una doble disyuntiva irreductible: en primer lugar, o como una guerra de invasión o misión de evangelización de los infieles si es que no de los “bárbaros” (pues «la tendencia principal fue la de asimilar la humanidad americana al concepto de bárbaro, más que al de salvaje, aunque es obvio que hubo muchas confusiones entre ambos conceptos» (BARTRA R. 1992: 150).) o, por el contrario, como el recurso providencial y/o civilizatorio para literalmente integrar en el devenir histórico a un reino perdido que (ya que se da cuenta del sentido escatológico del acontecimiento merced a la revelación o a la propia consciencia de su singularidad que se le viene encima) tiene incluso que celebrarlo como el origen de su identidad en el concurso de todas las naciones.

Desplegar este contradictorio sentido de la Conquista será aquí nuestro primer objetivo; el segundo consistirá en el análisis de por qué se nos impone la reflexión sobre el suceso fuera de su condición de efeméride, es decir, de una fecha que podría

simplemente rememorarse como tantas otras del calendario cultural mexicano o hispanoamericano sin tener que convertirse en un motivo para repensar qué significa en la actualidad o qué vínculo tiene con la totalidad del devenir moderno en su fase global. Y desde esta perspectiva mostraré que hablar de la Conquista es imprescindible porque la oscilación entre la invasión o despojo frente a la justificación (sea redentorista o civilizatoria) marca toda una pauta para la articulación de lo histórico que, en cambio, está ausente en otros pueblos que también han sido víctimas de una guerra de Conquista por un estado extranjero sin que ello, empero, ponga en jaque su identidad al cabo de 500 años. Al respecto, bastará que pensemos en el caso de las varias naciones europeas (en concreto, Galia) a las que subyugó el Imperio romano sin que las que hoy en día ocupan su territorio (o sea, Francia) hablen de despojo o exijan alguna forma de compensación al pueblo o estado que pudiese reconocerse como heredero del conquistador de otrora (que aquí sería la República italiana, si es que de alguna manera reivindicara su filiación con el Imperio de los césares).

Así, lo filosófico abarcará lo propiamente histórico y lo cultural para dar cuenta, reitero, del modo en que se plantea una comprensión del hombre a través del tiempo, lo cual es dable justamente porque la historia y la cultura son (inclusive en el sentido más académico y circunscrito de entenderlas) vías para elucidar la problemática condición de la existencia: «la tarea de la auténtica ciencia histórica será mostrar [...] cómo se ha realizado efectivamente [...] la historicidad de la existencia humana que ha sido» (O'GORMAN E. 1947: 210). Es decir, al hablar de historia aquí tendremos que tomar en cuenta la ambigüedad entre lo propiamente historiográfico y lo esencialmente crítico u ontológico que signa el ser del hombre (que es por lo que aun sin tener una preparación como historiador profesional puede e incluso debe elucidar el asunto). Y para analizar en detalle tal ambi-

güedad, esta reflexión se desarrollará en tres secciones: en la primera, se glosará una obra novohispana que expone una concepción providencial y apologética de la Conquista que entronca a esta directamente tanto con la necesidad de redimir a los grupos precortesianos de la idolatría como con la de entender el sentido salvífico y metafísico de la existencia, tema que, como se hará también ver, se liga con el Descubrimiento de América; en la segunda sección, se pasará de esa cuestión a la de cómo lo americano en cuanto fenómeno histórico da pie para plantear el sentido moderno de lo humano y lo histórico; en la tercera sección, se reflexionará (como he señalado en el párrafo anterior) sobre por qué esa interpretación es insoslayable para la dinámica sociocultural contemporánea que reivindica una supuesta identidad vernácula sin tomar en cuenta el proceso historiográfico en el que intenta basarla.

2. DE LA CONQUISTA A LA REDENCIÓN DEL HOMBRE

El mejor expediente para sacar a la luz el sentido filosófico de la Conquista es la de seguir paso a paso su exposición y reivindicación en una obra en la que la violencia del acontecimiento, sin negarse, aunque sin hacerse tampoco explícita, se transmuta en un medio salvífico: hablo de la *Loa para El divino Narciso* de sor Juana Inés de la Cruz (DE LA CRUZ J. 1955: 3-21). Ahora bien, como introducción al auto sacramental correspondiente (que también estudiaremos en esta sección), la loa liga de un modo singular la Conquista con la unidad trascendente entre lo divino y lo humano, tema que en virtud de las circunstancias en que se gesta la obra tiene para su época y aun para nosotros un interés decisivo a leguas de la mera narración de un hecho pasado o de su idealización. En otros términos, la obra permitirá ver que el tema de la Conquista tiene inclusive para el pensamiento

novohispano una actualidad inquietante cuya elucidación se impone.

En sí, el argumento de la loa es muy sencillo: mientras América y Occidente se preparan para celebrar con sacrificios humanos la fiesta del gran Dios de las semillas, llegan la Religión y el Celo y los conminan a que se conviertan al cristianismo y, ante su previsible negativa, el Celo los ataca y vence. Cuando ya están sometidos, la Religión interviene para saber por qué han rechazado su propuesta de conversión pacífica, y entonces se entera de que el rito con el que se rinde culto al Dios de las semillas se parece muchísimo a la misa, con la salvedad de que el sacrificio no es simbólico y la víctima correspondiente que se reparte como alimento (en este caso, sólo a los gobernantes y no al pueblo llano) no es divina sino humana. Empero, cuando América y Occidente oyen por boca de la Religión que lo que han celebrado por siglos es una parodia del verdadero culto, piden que se le muestre al punto con claridad en qué consiste la esencia del cristianismo, a lo cual la Religión responde que lo hará con el auto mismo que la loa introduce. En la última escena, los cuatro personajes se unen en una serie de alabanzas a la monarquía española como agradecimiento por haber llevado a feliz término la rendición de los idólatras.

Si nos centramos en la razón con la que a pesar de su violencia se justifica la Conquista, notaremos que consiste en que la religiosidad precortesiana (que por economía dramática sor Juana sintetiza aquí en el culto a una sola deidad aunque, como sabemos, era politeísta) se basaba en un ardid del demonio que se había aprovechado del aislamiento histórico de los indios para hacerlos que profanasen sin saberlo la santidad del sacramento eucarístico, como bien lo dice la Religión en un apóstrofe al diablo: «¡Válgame Dios! ¿Qué dibujos, / qué remedos o qué cifras / de nuestras sacras Verdades / quieren ser estas mentiras?» (DE LA CRUZ J. 1955: 261-264). Según esto, la guerra no es en el fon-

do contra los indios sino contra el diablo que se ha aprovechado de la natural tendencia de aquéllos a la devoción para arrastrarlos al pecado como, por otra parte, lo hizo también con todo el Viejo Mundo al que por siglos sometió al paganismo. Mas así como ahí lo ha vencido la Religión más de un milenio antes, también en el Nuevo lo vencerá, no a través de la imposición brutal de un credo sino vía el convencimiento personal en el que debe fundarse la conversión, como enfatiza la propia Religión cuando el Occidente pregunta si podrá alimentarse del verdadero Dios como lo hacía con su simulacro: «sí, pues Su sabiduría, / para este fin solamente, / entre los hombres habita» (DE LA CRUZ J. 1955: 374-376). Y ya que la continuidad trascendente de la religión ha triunfado sobre el diablo no tiene sentido alguno resistirse, de suerte que los conversos o “vencidos” terminan por inclinarse jubilosos ante la autoridad española bajo la cual se les revela el verdadero Dios.

Huelga decir que este desarrollo dramático y apologético pasa en silencio sobre el otro aspecto del fenómeno histórico, a saber, el sometimiento a un gobernante extranjero, que sólo tendría sentido si el conflicto se hubiese dado en un plano político y no, como hace ver la loa, en uno estrictamente religioso que, además, como acabamos de recordar, fue también el del judaísmo y el de los pueblos paganos de la Antigüedad, cuya mitología ofrecía en realidad una serie de figuras que distorsionaban el misterio de la filiación divina que sólo el cristianismo ha develado al hombre. De ahí que la violencia con la que el Celo somete al Occidente y a América ni siquiera sea reprehensible, al revés, es encomiable porque no ha habido otra manera de vencer la obcecación de los idólatras y, sobre todo, porque ha sido el castigo a una ofensa contra Dios que no por ser involuntaria era menos condenable: «Cese tu justicia, / Celo; no les des la muerte: / que no quiere mi benigna / condición que mueran, sino / que se conviertan y vivan» (DE LA CRUZ J. 1955: 221-225). Y el broche de oro

de esta integración metafísica y providencial es el agradecimiento postrero al monarca y la reivindicación plena de la unidad del Imperio ultramarino bajo él, como lo proclama el Cielo: «Siendo así a los Reales Pies, / en quien Dos Mundos se cifran, / pidamos perdón postrados» (DE LA CRUZ J. 1955: 473-475).

A la luz de la justificación religiosa, este silencio sobre la violencia del proceso en su plano político es (insisto) perfectamente comprensible, ya que si lo que se persigue es revelar al hombre la auténtica religión resulta absurdo detenerse en los medios que la misma providencia ha dispuesto para ello. Más aún, según hemos señalado, consciente o inconsciente el pecado siempre cuenta como tal, por lo que la violencia vuelve a justificarse como un castigo indispensable de los que lo han cometido, y esto también vale para su más problemática consecuencia en el plano político, el despojo de los antiguos gobernantes y la imposición de uno nuevo, que reclama su derecho a enseñorearse de un reino que no le pertenece con base en los designios de Dios de los que él es mero instrumento. Y esta razón, por más deleznable que resulte para nosotros (herederos supuestos de un pensamiento político por completo secular), basta y sobra a los ojos de quienes se mueven en una cultura de valores absolutos o trascendentes cuyas manifestaciones terrenas, la guerra y la imposición, deben integrarse en un proceso cuyo sentido total es insondable. Y para que no quede duda al respecto, es el propio Occidente el que interrumpe las alabanzas al monarca y a sus representantes, no por falta de respeto sino por recordar cuál es su más profundo vínculo con ellos: «¡Vamos, que ya mi agonía / quiere ver cómo es el Dios / que me han de dar en comida, / diciendo que ya / conocen las Indias / al que es Verdadero / Dios de las Semillas!» (DE LA CRUZ J. 1955: 487-493).

Ahora bien, recordemos que la loa, con todo y que tiene una perfecta unidad dramática que permite verla como una obra por sí misma, no es más que la introducción a un auto sacramental en

el que Dios o, mejor dicho, Cristo aparece bajo la imagen de Narciso, uno de los personajes míticos más contrarios al sentimiento religioso y en concreto al cristiano, por lo que sin entrar en detalles cuyo estudio nos desviaría de nuestro cometido conviene mencionar que en el paso de la loa al auto la continuidad religiosa se contrapone al encuadre tanto dramático como conceptual, pues en vez de que se retome la Conquista como hilo conductor de la acción se echa mano del mito de Narciso y en vez de que se insista en la necesidad de castigar y erradicar la idolatría se exalta la unidad redentora y metafísica entre Dios y el hombre. El mismo diablo (al que en la loa simplemente se apostrofaba como el gran enemigo del hombre) aparece en el auto como Eco, la rival de la Naturaleza Humana, a la que en todo momento asecha no por motivos escatológicos sino por puro orgullo de amante desechada: «hemos de solicitar, / que si impedirle que a verla / no llegue, no sea posible, / que consigamos siquiera / que en las turbias aguas / de su culpa sea, / para que Su imagen / borrada aparezca» (DE LA CRUZ J. 1955: 621-628).

Sin romper con el encuadre trascendente que determina la loa, el auto sacramental desarrolla, no obstante, un tema por completo distinto y en un plano mucho más profundo que el anterior. Pues el pecado y el castigo de un pueblo idolátrico como ha habido tantos otros en la historia son hasta cierto punto cuestiones secundarias frente a la razón por la que el cristianismo se diferencia de cualquier otra religión, a saber, la condición humana del propio Dios y el sentido absolutamente personal de la relación entre Él y el hombre que se echa de ver en la importancia decisiva del amor en la vivencia religiosa. En efecto, hay en el cristianismo una estructuración literalmente psicológica o “íntima” que ninguna otra religión ha llegado a concebir justamente porque ninguna otra ha buscado por todos los medios identificar lo divino con lo humano o, más bien, personalizar la relación de ambos factores, para lo cual ha sido menester dotar a Dios de

una sensibilidad que sólo tiene sentido por la finitud del hombre: Cristo y cada fiel se comprometen mutuamente en el amor, y esto es la clave de bóveda de la religiosidad propia, a reserva de que haya de dar testimonio de ello en las relaciones directas con el prójimo (RIVAS LÓPEZ V.G. 1995: 107-117).

Todo esto, sin embargo, apenas serviría para explicar en concreto el vínculo poético entre la loa y el auto que ahora nos ocupa si no fuese por un factor que desde un punto de vista a la par filosófico e histórico es tanto o quizá más determinante que la Conquista, a saber, el Descubrimiento de América: someter un reino es algo que (con justificación o sin ella) se ha hecho desde la noche de los tiempos; descubrir un Nuevo Mundo representa, en cambio, de seguro, el giro más importante en toda la historia del hombre porque no sólo le afecta a él sino a la realidad existencial en su unidad empírica y simbólica. Para que se redimiera a los indios de la idolatría, su ser tenía primeramente que mostrarse ante el mundo a la luz de la idea de naturaleza humana que la filosofía griega fundamentó en un plano metafísico, el cristianismo en uno providencial y América en uno histórico, triple derivación de la condición temporal o más bien temporaria de la existencia. O sea que merced al Descubrimiento de un Nuevo Mundo, el hombre entró en una fase por completo original de la Redención y con ello pasó a otro plano histórico y filosófico, pues su presencia en toda la faz de la tierra confirmó la potestad que de acuerdo con su propia razón tiene o, mejor dicho, debería tener sobre la naturaleza, tema que un siglo después del Descubrimiento del Nuevo Mundo será la punta de lanza de la revolución intelectual moderna (que, por cierto, tendrá en nuestro hemisferio sus propias maneras de perfilarse aunque, *stricto sensu*, no llegue a realizarse en un plano sociocultural como sí lo ha hecho en Europa) (RIVAS LÓPEZ V.G. 2001: 295-306).

Ello aparte (y conforme con la perspectiva providencialista que sustenta la obra que comentamos), la integración de los ame-

ricanos en la naturaleza trascendente del hombre (que, no lo olvidemos, refleja la del Imperio) se asemeja a la del mundo pagano y del propio Pueblo elegido en la idea de una Redención por la Gracia como la que anunció el cristianismo, proceso que permitió también por vez primera hablar de una religión única en la que cualquier otra habría de consumarse, que es a lo que se alude justamente al inicio del *Divino Narciso* cuando la propia Naturaleza Humana le pide a la Sinagoga y a la Gentilidad (que son las dos raíces históricas del cristianismo) que reconozcan que ambas son en realidad formas imperfectas de adoración de lo divino. Este autorreconocimiento de la propia limitación de las dos religiones antiguas va de la mano con el de la incomprensión final de la espiritualidad humana que también las ha lastrado, pues si la Sinagoga ha sido capaz de ver la acción creadora de Dios en el hombre gracias a las revelaciones de los patriarcas y profetas la ha reducido, no obstante, a las disposiciones de la Ley, mientras que la Gentilidad únicamente ha organizado lo humano en su dimensión terrena a través de una ritualidad sin dimensión interior o psicológica. En una palabra, ha faltado en ambas la consciencia de la íntima unión de Dios y hombre, como lo expresa la Gracia al final del auto al explicar el sentido alegórico de la pasión de Narciso, en la que se prefigura la de Cristo: «de ver el reflejo hermoso / de Su esplendor peregrino, / viendo en el hombre Su imagen, / Se enamoró de sí mismo» (DE LA CRUZ J. 1955: 2107-2110).

El sentido puramente apologético de este sistema de ideas e imágenes alcanza así una hondura filosófica insospechada: si Dios se abisma en la contemplación de Su imagen sin quedar atrapado en los espejismos de la ipseidad en los que el hombre, en cambio, se pierde es porque la imagen como tal tiene vida e identidad propias, lo que en términos psicológicos equivale justamente a la autoconsciencia que aun Dios debe alcanzar en cuanto hombre de su propia finitud, que es lo que el recurso al mito de Narciso

permite mostrar desde un punto de vista poético que, de nuevo, alcanza un valor filosófico porque implica someterse a la necesidad de reconocimiento mutuo que es el motor más poderoso de lo humano: «Por él padezco este mal / que siente mi pena fiera, / pues a Aquél que Inmortal era / El amor hizo Mortal» (DE LA CRUZ J. 1955: 1586-1589). Y si aun Dios tiene que asumir lo humano a través de la finitud radical, mucho más tendrá que hacerlo todo aquel que yerra por el mundo a causa de una culpa literalmente original, como lo expresa la Naturaleza Humana al buscar a Narciso: «¡Oh, cuántos días ha que he examinado / la selva flor a flor, y planta a planta, / gastando congojado / mi triste corazón en pena tanta, / y mi pie fatigando, vagabundo, / tiempo, que siglos son; selva, que es Mundo!» (DE LA CRUZ J. 1955: 831-836). Una existencia errante y en medio del desasosiego impide que el hombre se reconozca como imagen de Dios en el mundo, lo que desde un ángulo escatológico sólo es dable por la Gracia con la que Dios mismo perdona el pecado, por más que desde uno psicológico dependa por completo de la voluntad de cada cual. Sea como fuere, el errar humano pone en juego el valor de un mundo cuya unidad histórica ha salido a la luz de consuno con la revaloración del lazo entre lo trascendente y lo humano.

Recapitulemos: la violencia de la Conquista se justifica en esta obra dual de sor Juana a la luz del providencialismo cristiano por la necesidad de castigar la idolatría y de imponer el orden político indispensable para garantizar la libertad religiosa de los conversos. A su vez, esto se entronca con la necesidad de integrar el fenómeno en una comprensión total de la unión espiritual de Dios y hombre mediante el amor, por lo que pese a su disparidad dramática la loa y el auto se engarzan en la temática común de una religiosidad que ejerce su derecho a regir el mundo entero (condición que, en cuanto se realiza en el Nuevo Mundo y en cuanto pone en juego lo político al margen de lo eclesiástico –a reserva de las concepciones que guían la obra que hemos glosa-

do-, anticipa ya la experiencia moderna o crítica de lo religioso más que prolongar el providencialismo tema que, sin embargo, no desarrollaremos aquí) (TROELTSCH E. 1951 [1925]: 100-101).

3. DE LA CONQUISTA A LA COMPRESIÓN DEL MUNDO

Según lo que hemos visto, a los ojos del providencialismo novohispano, tal como lo expone sor Juana, la Conquista media entre dos hechos fundamentales: por un lado, el Descubrimiento de América y, con ella, de todo el Hemisferio occidental; por el otro, la instauración de un orden imperial que se legitima como adalid de la verdadera religión y, más aún, de la dignidad espiritual que ella revela y al unísono contiene con el recordatorio de la proclividad humana. Como era de esperarse, estos dos fenómenos se ligan no a través de la violencia política sino de los insondables designios divinos, pues el encuadre de la historia para el pensamiento ejemplar en el que abreva la poetisa no es otro que el plan salvífico de Dios, de suerte que lo político se debe explicar y/o justificar en función de lo metafísico a lo que, sin embargo, da sustento en el terreno de los hechos: «la Providencia Divina no es ya el fundamento de la historia sino que la historia es la base de los designios providenciales [...]» (O'GORMAN E. 1947: 30).

Ahora bien, es dable mantener un encuadre o marco de referencia para explicar un fenómeno sin tener que reivindicar los valores que en su origen se le hayan asignado conforme con el mismo encuadre (en este caso, de índole teleológica), lo cual nos lleva sin mayor preámbulo, en primera, a reformular la exégesis sorjuaniana de la Conquista por la cuestión de lo histórico y/o lo político que en la obra, sin silenciarse del todo, se sublima y, a través de ello, en segunda, a la problemática de la naturaleza humana en el mundo. Estas dos líneas discursivas, no obstante, solo se intersecan de manera simbólica y fáctica para la obra que he-

mos elucidado merced al Descubrimiento, para cuya exposición, no obstante, dejaremos de lado la perspectiva apologética a favor de una crítica de la idealización que la sostiene, a saber, la fusión de lo divino y lo humano por obra del amor. En contra de tal idealización, y para ligar la Conquista con su condición previa, el Descubrimiento, tendremos que resaltar el sentido final con el que la historia se impone al hombre como la condición *sine qua non* de su realización: «no en balde, no casualmente, [...] a partir de su Descubrimiento [...] advino América al escenario como el país de la libertad y del futuro, y el hombre americano como el nuevo Adán de la cultura occidental» (O'GORMAN E. 2003 [1958]: 95). Sea que se le conciba, pues, desde una óptica salvífica o desde una puramente secular, el Descubrimiento tiene un sentido que desborda su valor empírico, lo cual se advierte sobre todo en la manera en que a través de él la imagen del hombre cambia en forma drástica a partir del siglo XVI. Y este cambio, no hay que olvidarlo, corre parejo con el del mundo mismo, que en el paso de Colón a Vespucio deja de verse como un plano en el que se distribuye un conjunto de islas de diverso tamaño y se transforma en un globo en el que se distribuye una serie de continentes en los que se hace visible la heterogeneidad ínsita a la realidad humana (O'GORMAN E. 2003 [1958]: 144).

A reserva de cómo la definan los geógrafos (cosa que no tiene mayor relevancia para nuestros propósitos), la idea de continente hace pensar sin más en una extensión de tierra de inmensas proporciones en las que se asienta una serie de pueblos o culturas de lo más variopinto; aparte, esa diversidad nos habla de diferencias muy profundas o quizá insuperables en el modo de ser que ponen en tela de juicio el valor esencial de lo humano, diferencias que, por último, pueden desencadenar un conflicto de buenas a primeras como respuesta al desequilibrio que la inmensidad del propio mundo desencadena en el hombre. O sea que sin ir más lejos, la idea de que hay distintos continentes obliga a tomar en

cuenta la de los pueblos que habitan en cada uno de ellos, de los medios a su disposición para organizarse desde un punto de vista cultural y político de modos en ocasiones incomprensibles para los que se hallan en otro continente y, por último, la desproporción entre esos medios y las dimensiones del mundo, lo cual nos lleva por otra vía a la necesidad de estudiar la complejidad del ser del hombre en un mundo que se define por su diversidad y sus múltiples contradicciones a pesar, reitero, de la supuesta trascendencia de la naturaleza humana que intenta justificar la Conquista (sea del Imperio azteca o de cualquier otro pueblo precolombino) por el Descubrimiento de América.

Si de esta base puramente histórica pasamos a la reflexión sobre los alcances del hombre en el mundo (lo que, huelga decirlo, implica renunciar al plan salvífico), entenderemos con mayor claridad «[...] la necesidad de considerar la historia dentro de una perspectiva ontológica, es decir, como un proceso productor de entidades históricas y no ya, según es habitual, como un proceso que da por supuesto, como algo previo, el ser de dichas entidades» (O'GORMAN E. 2003 [1958]: 9). Visto lo cual el problema central para la historia (en particular, la de la Conquista) no es tanto la narración fidedigna de una serie de acontecimientos o la continuidad simbólica o “espiritual” de un pueblo sino la forma en la que a través de todo ello se traza un valor o hasta un supuesto destino para cada uno de los agentes y factores que ahí se involucran. Y aunque estos dos planos sean irreductibles uno al otro, hay que entenderlos en unidad dialéctica: hablar de un mundo en el que varias islas ocupan diversos lugares de un solo plano a donde actúan sin cesar agentes sobrenaturales es muy distinto a hablar de un mundo en el que se despliega continentalmente la heterogeneidad ahora sí antropológica y la posibilidad de rearticularla aun con violencia a través del tiempo; *mutatis mutandis*, hablar de la salvación de un pecador por obra y gracia de Dios es muy distinto a hablar de un ser que lucha por superar cualquier

límite que le imponga la naturaleza, máxime cuando esta se nos muestra desde lo exótico y hasta aberrante de las regiones ultramarinas que, sin embargo, hay que englobar en la imagen multifacética que traza la consciencia del poder de uno en lucha con la avasallante inmensidad del mundo: «desde el momento en que se aceptó que el *orbis terrarum* era capaz de trascender sus antiguos límites insulares [...] se abrió [también] la posibilidad de que el hombre comprendiera que en su mundo cabía toda la realidad universal de que fuera capaz de apoderarse [...]» (O'GORMAN E. 2003 [1958]: 140).

Al margen, pues, de cuestiones puramente geográficas o de puntualizaciones cronológicas, hemos de aquilatar el Descubrimiento de América como un hecho axial en la comprensión de la realidad humana tal como esta se define o por los designios divinos o a impulsos de la voluntad y del empeño del hombre; y eso nos obliga a hacer lo propio con la Conquista como la vía para acceder al reino de la gracia mas también al de la libertad en un sentido práctico y/o político (por más extraña que resulte a nuestros ojos tal libertad en el plano sociopolítico del dogmático Imperio hispanoamericano). Por lo que hay que saber en qué medida es dable o no hablar en ese proceso de una continuidad o de una ruptura radical con las condiciones previas al punto de arranque, ya que (como ilustran los vínculos simbólicos a los que recurre sor Juana) lo heterogéneo tiene que integrarse de algún modo en la unidad simbólica del Nuevo Mundo (que, en este caso, por cierto, se refiere no nada más a América sino a la heterogeneidad como poder efectivo ante la unidad de la naturaleza). Y esto es imperativo porque antes de la llegada de los españoles había en América sociedades perfectamente desarrolladas y con un régimen político autónomo, cuyos descendientes viven en cambio sujetos al que se ha impuesto como consecuencia del Descubrimiento y la concomitante conquista.

Tenemos, pues, que revalorar el papel de América como un hecho axial en la génesis de una consciencia histórica para la cual el hombre deja de regirse por los designios divinos para constituirse a impulsos de la voluntad que triunfa sobre las limitaciones naturales, la primera de las cuales es la condena del mundo como el reino del mal y la del hombre como pecador contumaz. Con todo, aun sin romper de ninguna manera con la ortodoxia religiosa o la institucionalidad eclesiástica, es dable ver esto ya en la revaloración del lazo personal de Dios y hombre que se expresa en la gracia, que es la punta de lanza del mensaje de salvación que la Religión viene a proclamar en las tierras americanas. Pero el asunto va más allá del plano salvífico o escatológico para abarcar la totalidad de la existencia, merced a la plena asunción por Cristo de la naturaleza humana por encima de la condición caída o mundana de esta última, lo que en buen castellano significa que la reivindicación de la dignidad (o “naturaleza”) humana permitió pasar de una visión trascendente y negativa de la existencia a una histórica que da la palma a la acción personal en la constitución de un nuevo régimen político (por más que, insisto, en el caso del orbe hispanoamericano tal régimen reproduzca la jerarquía trascendente que la dignidad de lo humano contradice).

De hecho, esta problemática se enuncia de un modo inequívoco ya en el seno de la tradición humanística renacentista, como se echa de ver en la celeberrima oración acerca *De la dignidad del hombre* de Juan Pico de la Mirándola, en cuyo pasaje más célebre el Eterno le dice a Adán al crearlo: «Ni celeste ni terrestre te hicimos, ni mortal, ni inmortal, para que tú mismo, como modelador y escultor de ti mismo, más a tu gusto y honra, te forjes la forma que prefieras para ti» (O'GORMAN E. 2003 [1958]: 105). O sea que la naturaleza, en el caso del hombre y sólo de él, se define a través de una voluntad libérrima que, si a fin de cuentas debe orientarse por la de Dios, en la circunstancia inmediata se pone de manifiesto como el temple rector de la acción. Lo cual, cla-

ro está, no debe interpretarse en clave nihilista como la afirmación de que la libertad de cada cual se halla en una indeterminación absoluta ante la realidad, pues en el pasaje también se nos recuerda que la forma de ser que se elija (justamente porque ha de contar con el aval divino) tendrá que ser motivo de “honra”, o sea, tendrá que orientarse por un valor sociopolítico que quizá parece convencional en nuestra época pero que no deja de resonar con un acento metafísico para el pensamiento humanístico porque implica que cada cual da forma a su ser de cara al mundo en el que todos los demás actúan y en donde uno tiene que brillar por su arrojo. De suerte que, en lugar de corresponder a un individualismo abstracto, la libertad de la que habla el pasaje se acompasa con una visión trascendente cuyas más hondas raíces se hallan en la tradición antigua (MACINTYRE A. 1984: 219-225).

Ahora bien, es importante volver de estas consideraciones a la cuestión del Descubrimiento de América como un fenómeno fundamental en la génesis del sentido moderno u ontológico de lo histórico, ya que, por extraño que parezca, tal sentido es en esencia contrario a las determinaciones trascendentes del humanismo mirandoliano, pues la libertad que postula la historia (entendida desde la finitud ontológica del hombre) no es la capacidad metafísica de informar el ser de uno en conformidad con la voluntad divina, es la de realizarlo en un mundo por completo secular en el que la sanción providencial está de sobra o, en el mejor de los casos, juega una función marginal, si es que no ideológica. Por lo que aquí sería necesario hacer hincapié de nuevo en que el sentido filosófico del Descubrimiento atañe tanto a la reformulación metafísica del ser del hombre como a las determinaciones sociopolíticas en el que debe expresarse la dignidad a la que cada cual aspira, que es, no obstante, lo que se echa de menos en el ámbito simbólico o providencial en el que lo pone, por ejemplo, la tradición humanística o la apologética de la evangelización americana.

Lo más significativo de esto es, entonces, la tremenda fuerza intelectual con la que a despecho del pecado y de la flaqueza frente a las acechanzas del demonio se proyectan las capacidades del hombre a partir del Renacimiento (por más que este último se inspire directamente en una visión redentorista de raigambre metafísica). Y no podría ser de otro modo, ya que con la asistencia de la gracia y el garante de la verdadera religión que se sustenta en razones de peso es prácticamente imposible que el hombre se extravíe, lo cual explica sin lugar a duda el optimismo que subrayamos, el cual, sin embargo, implica en mayor o menor medida una fuerte tensión para la unidad del proceso de estructuración sociopolítica de la dignidad humana.

Esto nos devuelve a la cuestión de hasta qué punto es dable hablar de una continuidad o de una ruptura radical con las condiciones previas al Descubrimiento en el Nuevo Mundo, lo que, en cierta medida, implicaría hablar de la negatividad de las circunstancias que anteceden a la revelación del ser histórico del hombre, cosa que, como hemos ya dicho, en este caso es fundamental por el hecho de que si bien el régimen político anterior se ha terminado con la Conquista, le sobrevive simbólicamente también empíricamente un mundo indígena que, pese a todos los pesares, reivindica la revelación religiosa porque a través de ella participa del plan redentor divino. En el momento en que América y Occidente se unen en las alabanzas al rey de España, la extrañeza de lo americano y la barbarie de la Conquista se subliman en la unidad de la naturaleza humana y la negatividad de lo histórico no tiene cabida ni en el pensamiento ni en el orden social.

A tenor de esto, sin embargo, el nuevo Adán en el que lo mítico y lo humanístico se dan la mano no puede encarnar simbólicamente al indio precolombino de América; lejos de ello, debe versele como un ser por completo distinto, que si bien es originario del Nuevo Mundo no desciende de sus moradores preco-

lombinos y solo se reconoce en los valores que le revela la religión del Viejo que es también el motor más potente del humanismo, al menos del que con base en el pensar renacentista busca reintegrar la reflexión antigua o pagana sobre el hombre con la filiación divina del mismo) (RIVAS LÓPEZ V.G. 2001: 319-320). Ese ser que como símbolo poético tiene perfecta identidad (merced al carácter metafísico de la Naturaleza humana que lo personifica), resulta muy difícil de reconocer en un ámbito político e histórico, y no tanto por cuestiones de integración poblacional como por la necesidad de sujeción a la monarquía española. A la postre, lo único que se halla fuera de cualquier duda es que el nuevo Adán no tiene nada que ver con los indios que han sobrevivido a la hecatombe de la Conquista: «aun en la tesis más favorable a los indios, no se pudo conceder más sentido positivo a sus civilizaciones que el de estimarlas como formas de vida humana de alto rango; pero que, en definitiva, no trascendían la esfera de las posibilidades del hombre en cuanto ente de la naturaleza» (O'GORMAN E. 2003 [1958]: 150).

4. DE LA CONQUISTA AL DEVENIR DEL HOMBRE

Al tomar como hilo conductor de nuestro análisis la estructura simbólica y dramática que vincula la obra más ambiciosa de sor Juana en el terreno del teatro apologético y religioso, ha sido menester hacer una larga digresión sobre, en primera, la concepción del ser del hombre a la luz del supuesto plan salvífico de Dios y, en segunda, sobre el complejo nexo histórico y valorativo ya que no causal que hay entre el Descubrimiento de América y la Conquista de México (que al aparecer a la luz del Descubrimiento se convierte en el ejemplo más importante de cualquier otra conquista española en el continente, en particular la del Imperio inca por Pizarro). Desde esta perspectiva, la Conquista vuelve por sus fueros como la justificación teleológica del

Descubrimiento en cuanto posibilidad de imponer la voluntad humana a la naturaleza bajo la égida de Dios, lo que en primera instancia se refiere a los indios idólatras que habitaban en el continente, aunque dado el carácter alegórico y apologético de la exposición también abarca la de cualquier otro individuo que haya nacido en las tierras que se han librado del poder del mal.

Salta a la vista, entonces, que en esta serie de vinculaciones no hay ni por pienso una postura contestataria respecto al orden político que Europa instaura en América tras la Conquista, al contrario, pues ese orden expresa el sentido trascendente de la evangelización y al unísono el de que los americanos comparten la dignidad religiosa que gozan quienes la predicán. De suerte que la cuestión de la Conquista tiene que plantearse por encima de la violencia que la signa como un hecho que, según hemos dicho, se consumó el 13 de agosto de 1521 y (al menos por lo que deja ver la obra de sor Juana como síntesis del pensamiento novohispano) situarse en la continuidad en principio inamovible del Imperio español que aspira a ser imagen del Reino de Dios en la tierra, lo que a su vez exige verlo no como una entidad política entre otras tantas que ha habido a través de los siglos sino como el paradigma de cualquier forma de gobierno que responda a la condición metafísica del ser del hombre (condición que, sin embargo, resulta problemática si es que no contradictoria al momento de intentar definirla de manera sociopolítica, como acabamos de señalar).

Para resolver esta cuestión, al menos en el ámbito axiológico e histórico que hemos trazado hasta aquí, conviene hacer una nueva digresión a partir de la misma obra de sor Juana en la que (conforme con nuestro enfoque) se refunden diversas tradiciones intelectuales para dar razón del ser del hombre en un Nuevo Mundo que si por un lado corresponde directamente a América, por el otro corresponde al Mundo en el sentido global y existencial del término en el que el hombre amplía ilimitadamente

sus horizontes y a la par se reconoce de dos maneras quizá asimilables aunque no por completo: por un lado, como el alfa y el omega de la creación y, por el otro, como el sujeto que impone su presencia a quienes por quién sabe qué razón se hallan en tal o cual territorio. Mas como hemos dicho, no hay modo directo de vincular esta doble perspectiva, pues por una parte la configuración del Nuevo Mundo tiene lugar en medio de la invasión y la devastación y, por la otra, lo humano se idealiza como imagen de lo divino, lo que exige liberar justamente el sentido moderno del Mundo. De ahí que la única vía para estructurar de consuno ambas perspectivas sea el símbolo poético de la dignidad, que nos hace descubrir, no obstante, una nueva determinación filosófica para la Conquista: su integración en la temporalidad total que define lo humano allende lo religioso o hasta en contra de ello (lo que es, por otra parte, el sentido básico de lo histórico a los ojos de la Modernidad).

Como un preámbulo a esta cuestión, detengámonos por última vez en ese curioso modo de enlazar lo histórico y lo simbólico que lleva delante sor Juana, pues justo en él se percibe una contraposición en dos de los varios sentidos lingüísticos de la voz “conquista” que no hemos elucidado hasta ahora: en principio, esa voz designa la acción de ganar un territorio por la fuerza de las armas mas, por otro lado, también la de ganarse por propio esfuerzo la buena voluntad o el amor de alguien (ARIAS SANDÍ M. 2013: 23). Como es obvio, la primera de estas acepciones tiene sentido en un ámbito sociohistórico, mientras que la segunda lo tiene en uno personal o íntimo, y aunque en apariencia no haya un nexo entre ambos, lo cierto es que ninguna conquista se consideraría exitosa si no hubiese la posibilidad de sostener o estabilizar el régimen político que se impone con las armas, régimen que será tanto más efectivo si la población correspondiente lo asimila como propio. Así, el sentido literal de la voz “conquista” en lo político se convierte en figurado en lo social porque, has-

ta en el mejor de los casos, para ganarse a alguien hay que echar mano de todos los recursos, inclusive de algunos que serían un tanto discutibles desde un punto de vista estrictamente moral.

Aun la más superficial de las lecturas de la loa o el auto sacramental de sor Juana muestra que, en su unidad, nos proponen justamente la fusión de los dos sentidos que acabamos de resaltar: la violencia bélica para apoderarse del Imperio azteca habrá sido monstruosa, aunque eso ha sido el medio para hacer ver a los americanos la verdad de la religión, por lo que, al convencerse de que no había otro modo para que la aceptaran, ellos mismos la agradecerán ahora sí que desde el fondo de su corazón, lo que, además, en este caso lleva a la unidad ideal y auténticamente metafísica del Imperio azteca con todos los pueblos que hasta antes de la Conquista han sido sus más acérrimos enemigos (ARIAS SANDÍ M. 2013: 24). Y por más que de acuerdo con un pensamiento secular posterior tal unidad parezca un alarde ideológico, hay que decir que el indio converso ya no es el miembro del Imperio azteca o de los enemigos que han ayudado a los españoles a destruirlo, es cristiano simplemente, como lo son todos aquellos que sin tener nada que ver con él desde un punto de vista racial, cultural o político comparten, sin embargo, el hecho de haber nacido en el Nuevo Mundo o de haber participado en su integración con el Viejo (como sería el caso de una poetisa criolla que escribe sobre el asunto un siglo más tarde o, más aún, el de cualquiera que a 500 años de distancia vuelva al asunto).

La conversión, según esto, no es de un pueblo en particular, es la del hombre cuya “buena voluntad” se la gana la “buena nueva” que se le revela gracias a la Conquista o (ya fuera de la órbita apologética y política novohispana o premoderna) cuya identidad histórica se le hace inteligible o, más bien, debería hacersele inteligible precisamente en ese hecho y no nada más en cuanto tal sino en cuanto inicio (terrible, sí pero perfectamente circunscrito en el tiempo) de un proceso en el que posibilidades

en esencia libertarias que deberían realizarse en un ámbito ideal chocan, sin embargo, con la realidad política y también, porque su única justificación ideal es de índole religiosa, lo cual es absurdo, anacrónico o ideológico para un modo de pensar que (ya sin el aval apologetico y el vínculo metafísico de Dios y hombre) pondera críticamente el sentido de un proceso que, en cambio, esas posibilidades dan por sentado como expresión de un desig-nio celestial.

Si, según hemos visto, es prácticamente imposible definir de modo inequívoco en un ámbito sociopolítico la identidad del “Adán americano”, es porque para cualquier óptica moderna se ha roto el vínculo trascendente que permitía, en cambio, plantearla como forma substancial o entelequia por encima de las tensiones que saltan por doquiera no sólo durante la invasión y el despojo sino, sobre todo, en el orden que se instaura después de ellos, sea de índole imperial o republicano, ultramarino o nacional. Pero esto es sólo la mitad de la cuestión, ya que, como acabamos de indicar, también hay que tener presente que sin la trascendencia que le daba sustento, esa identidad se vuelve contradictoria de suyo, lo que hace que la unidad apologetica entre la invasión y la institucionalización del Nuevo Mundo pierda por completo sentido. En otros términos, la Conquista queda al margen de cualquier orden en el pueda expresarse de forma libre y consciente lo humano, y termina por ser una hecatombe en la que sólo se percibe la crueldad y la codicia de los invasores y el arrojio y el infortunio de los habitantes originarios (ahora sí identificables como los “vencidos”), que de esta suerte terminan por ser el único arquetipo con el que es dable identificar al nuevo Adán, por más que fuera del poder total del mito tampoco haya modo de reconocerlo en lo que se sabe de las culturales precortesianas, pues le falta justamente el valor de lo histórico que sólo se da como la realización total del Mundo a partir del Descubrimiento y de la Conquista.

De esta guisa, si la trascendencia apologética se derrumba bajo los embates del pensamiento moderno (por no mencionar las contradicciones sociopolíticas que atraviesan el orden político imperial que apela a esa trascendencia), es dable sustituirla con la del mito de un origen anterior a la invasión, origen que no debe entenderse como el inicio de un proceso sino, por el contrario, como la manifestación de una esencia casi metafísica que la Conquista ha sido incapaz de destruir a pesar de toda su violencia pues justamente se halla por encima de cualquier determinación empírica. Tal esencia no es otra que la del morador originario al que los invasores despojan alevosa o injustamente (HERNÁNDEZ REYNA M. 2013: 132). Lo cual, en buen castellano, significa que en vez de integrarse de una vez y para siempre al curso del devenir sociopolítico, el hombre al que se idealiza para denunciar la Conquista da la espalda a esta y sólo se reconoce en el mito de su propia trascendencia, aunque esta contradiga punto por punto el orden de los hechos, que se desdibuja entre la asfixiante ortodoxia imperialista y la no menos asfixiante ideología republicana o nacionalista que se promete reivindicar al arquetípico vencido. De ahí que a pesar de que en la *Loa del Divino Narciso* ese hombre celebra el triunfo de los invasores que le revela la verdadera religión, sus palabras se interpretan en clave ideológica como el fruto de una obnubilación dogmática y no como una declaración de fe que se hace *motu proprio*, lo cual refuerza el carácter ahistórico de su identidad.

Tenemos entonces una especie *sui generis* de mitificación antropológica y maniquea en la que a falta de potencias celestiales o diabólicas que preconiza una religiosidad imperialista, la imagen del nuevo Adán americano se pierde en la de próceres o traidores cuyo antagonismo tiene un carácter recursivo que, no obstante, no es más que una versión secular de la lucha inacabable de entidades trascendentes de la que cualquier mito se nutre. Lo cual explica (si no en su totalidad, sí en gran medida) que resulte

imposible explicar con claridad cómo encarna el hombre americano o, mejor dicho, con qué grupo social se identifica en un ámbito político y cultural: ¿es la América o el Occidente idólatras que vuelven por sus fueros? Pues no, porque su única posibilidad de pertenecer al mundo es justamente la conversión. ¿Es el Celo que impone la nueva fe? Tampoco, pues no es capaz de hallar un modo de comunicarla sin violencia. ¿Es, en fin, la Religión que aboga por los vencidos? Menos aún, ya que no tiene cabida en un mundo secularizado. Empero, el hecho de que en la obra que ha sido nuestro caballito de batalla contiendan y se reconcilien dos parejas de contrarios, sugiere que ese hombre de alguna manera tiene que ser el descendiente de una de ellas o de ambas a la vez, aunque esto último sólo soluciona en apariencia la cuestión pues la lleva a un ámbito prácticamente metafísico sin permitir plantearla en el devenir, donde siempre queda en una singular abstracción fuera del marbete (a la postre tan absurda desde una perspectiva crítica mas a la postre también empírica) de un ser “mestizo”, cuya definición a partir de una supuesta raza (de bronce o no) deja mucho que desear: «y es que el engaño en aquella confusión estriba en no ver o no querer ver que lo acontecido a partir del derrumbe de la Colonia fue una mudanza en el modelo, cosa bien distinta a dejar de tenerlo» (O’GORMAN E. 2003 [1958]: 156).

Todo lo anterior, por cierto, contrasta con lo que sucede en la otra versión del mito, la que triunfa en el mundo anglosajón que se despliega en esas partes del Nuevo Mundo a las que no llegan ni la religiosidad metafísica ni la dominación peninsular. Pues ahí, en lugar de la invasión de un reino por otro o de la derrota de la idolatría que unificará al hombre con lo divino hallamos un fenómeno muy distinto, la colonización de tierras que en el mejor de los casos pertenecen a pueblos con un territorio y un desarrollo sociocultural incomparable con los del Imperio azteca (o, en tal caso, también con los del inca).

¿Qué distingue, según esto, la Conquista hispanoamericana y la colonización anglosajona? Aparte de los dos factores que acabo de mencionar, el sentido con el que se busca realizar esa idealidad de lo humano que el Renacimiento concibe a partir de un arquetipo trascendente y que como tal sirve para justificar la Conquista española con todas las contradicciones que esto acarrea y a las que hemos aludido en los últimos párrafos. En cambio, la colonización es un proceso de entrada sociopolítico que se inspira en el cuestionable derecho o (más bien) en la perentoria necesidad de un grupo de individuos de asentarse en un territorio, por lo que aun cuando haya violencia y atropello contra los que ya lo habitan todo queda, reitero, en el plano de la inmanencia política. En tales circunstancias, el mito del nuevo hombre no es el de una entelequia a realizar conforme con una racionalidad metafísica, es el de la proyección de la fuerza propia en un mundo cuyo dominio cualquiera puede reclamar para sí simplemente como un derecho inalienable que no requiere la sanción de ninguna autoridad superior, sea religiosa o política.

En conjunto, estos factores explican que para el mundo anglosajón que se despliega en el norte del continente sea innecesario tender un puente simbólico entre la Conquista y la revelación de la condición metafísica de lo humano lo que, en cambio, es indispensable para un pensamiento trascendente y para el vasallaje justificado o racional de un imperio de la complejidad y poder del azteca sobre el que se instaura el español. Lo político, pues, como trasunto de lo teológico y a la luz de la tradición simbólico humanística es la base para comprender el ser del hombre como lo proyecta la Conquista, lo cual, huelga decirlo, hace indispensable la permanencia del mito incluso tras el derrumbe del Imperio español a partir de la Independencia pues sólo de esa manera se sanciona el hecho allende el estallido de la violencia durante la invasión o, por el contrario, sólo así se reivindica una original esencia humana por encima del ideal evangélico o religioso que

da sentido a la Conquista. Según hemos visto, para la tradición humanística que inspira ese ideal, la consciencia de su dignidad metafísica mas también personal la recibe el hombre de Dios, por lo que cualquier análisis de cómo debe vivirse esa dignidad tendrá que guiarse por lo metafísico y volver a ello, sea en la esfera de lo estrictamente personal o moral, sea en la de la política.

Mas si la unidad trascendente de lo religioso y lo político se escinde, el ser del hombre y no la providencia divina se convierte en el único fundamento del devenir social y aun del orden del propio Estado, que es lo que ha ocurrido en la América anglosajona como lo hace ver con nitidez ya su propio nombre, que en lugar de tratar de integrar dos sentidos distintos y reconocer lo heterogéneo ínsito a la historia (es decir, lo hispanoamericano) afirma olímpicamente su originalidad aun a costa de apropiarse sin justificación alguna de la totalidad del continente: en efecto, “América” ya no es un mero país sino es la imagen del Nuevo Mundo y aun del mundo a secas. En la Colonización no hay, entonces, que redefinir lo humano, hay meramente que trasplantarlo y desarrollar sus capacidades sin ocuparse de lo que Dios haya tenido en mente, y no porque la dimensión religiosa de la vida sociocultural no cuente (recordemos que a Estados Unidos lo colonizaron individuos que tenían una profunda religiosidad) sino porque sólo cuenta para la consciencia personal: «haciendo el saldo total, podemos decir que la religión personalista de la convicción y de la conciencia que se apoya en la historia pero que no se anquilosa dogmáticamente, representa la religiosidad que corresponde a la cultura individualista moderna» (TROELTSCH E. 1951 [1925]: 106).

Conforme con esto, es más que significativo el modo en que Hobbes (ese genial contemporáneo, paisano y antagonista de los Padres Fundadores) fundamenta el orden del Estado en la complejidad empírica de lo humano y no en la providencia, como se echa de ver en el hecho, a primera vista desconcertante, que el

Leviatán comience con una pormenorizada exposición de todas las facultades humanas y que, en cambio, la religión sólo salga a la luz en la tercera parte del libro, lo que, sin embargo, se explica por algo que dice ya el autor en la primera: «al ver que no hay signos y tampoco frutos de la religión sino sólo en el hombre, no hay causa para dudar de que la semilla de la religión se halla también sólo en el hombre y consiste en alguna cualidad peculiar o al menos en algún grado eminente de la misma, que no se encuentra en ninguna otra criatura viva» (HOBBS T. 1968 [1651]: 168). Lo antropológico lleva la voz cantante respecto a lo religioso, no al revés, y eso se sigue de modo directo de la concepción acerca del ser del hombre en un mundo donde cada cual debe esforzarse por demostrar que es el elegido del Señor a través de su trabajo y no del fervor con el que defiende los dogmas de la religión oficial, por más que esto implique, en principio, una contradicción insuperable (que sólo se resuelve en la «[...] *afinidad* interna entre ‘alejamiento del mundo’ ‘ascetismo’ y religiosidad, por un lado, y participación en la actividad productiva capitalista, por otro») (WEBER M. 2001 [1904]: 51).

Como vemos, el mito del nuevo hombre cambia de sentido de manera drástica y ello permite, ahora sí, identificar a aquél con la totalidad de un mundo bajo la égida del pensamiento moderno: «En la América anglosajona se cumplió la promesa que, desde el siglo XV, alentaba el mesianismo universalista de la Cultura Occidental. La historia de esa América es, sin duda, de cepa y molde europeos, pero por todas partes y en todos los órdenes se percibe la huella de un sello personal y de la inconformidad con la mera repetición [...]» (O’GORMAN E. 2003 [1958]: 158). Más aún, en virtud de que esta identificación entre hombre y mundo es, de hecho, la condición *sine qua non* de la Modernidad, es dable decir sin ambages que la América anglosajona entra de lleno a la historia, si por esta última denominación entendemos la posibilidad de trazar un progreso para el hombre mismo a despe-

cho de las contradicciones empíricas que en situaciones extremas como la revolución o la guerra nos hacen pensar que la humanidad no tiene remedio y que lo único que le queda es oscilar en la alternancia infinita de desarrollo y devastación.

Si esto es así, y ya para concluir, ¿qué representa la América providencial e imperial que se proyecta desde la Conquista y que a tenor de lo que hemos dicho aquí ha sobrevivido como mito fundacional al derrumbe del régimen virreinal y a todos los intentos por actualizarlo, inclusive desde posiciones en apariencia republicanas? Sin lugar a duda, la incapacidad de romper el férreo círculo de una metafísica que elucida lo humano a la luz de la trascendencia teológica sin poder, no obstante, sostenerlo ya en la dialéctica que cualquier forma de progreso implica. Lo que, en el fondo, es tanto como decir que esa América se halla todavía fuera de una dimensión realmente histórica. Vale.

BIBLIOGRAFÍA

ARIAS SANDÍ Marcelino, *Pensar frente a la página blanca, monólogo filosófico. Preguntas frente a la Conquista*, en Guy ROZAT (coordinado por), *Repensar la Conquista. Tomo I. Reflexión epistemológica sobre un momento fundador*, UV, Xalapa 2013, pp. 19-30.

HERNÁNDEZ REYNA Miriam, *La Conquista y el argumento del origen en el interculturalismo*, en Guy ROZAT (coordinado por), *Repensar la Conquista. Tomo I. Reflexión epistemológica sobre un momento fundador*, UV, Xalapa 2013, pp. 91-104.

BARTRA Roger, *El salvaje en el espejo*, UNAM, Ciudad de México 1992.

HOBBS Tomás, *Leviatán*, Penguin, Londres 1968 [1651].

MACINTYRE Alasdair, *After virtue. A study in moral theory*, UND, Notre Dame 1984 [1981].

O'GORMAN Edmundo, *Crisis y porvenir de la ciencia histórica*, UNAM, Ciudad de México 1947.

O'GORMAN Edmundo, *La invención de América. Investigación acerca de la estructura histórica del nuevo mundo y del sentido de su devenir*, FCE, Ciudad de México 1977 [1958].

RIVAS LÓPEZ Víctor Gerardo, *La sombra fugitiva. La poética del precipicio en el Primero sueño de sor Juana y la comprensión del humanismo barroco*, UNAM, Ciudad de México 2001.

RIVAS LÓPEZ Víctor Gerardo, *Voluntad de ser. El puro amor y sor Juana*, UNAM, Ciudad de México 1995.

TROELTSCH Ernst, *El protestantismo y el mundo moderno*, FCE, México 1951 [trad. esp. de *Die Bedeutung des Protestantismus für die Entstehung der Modernen Welt*, Odelbourg, Munich 1925].

WEBER Max, *La ética protestante y el «espíritu» del capitalismo*, Alianza, Madrid 2001 [trad. esp. de *Die protestantische Ethik und der «Geist» des Kapitalismus*, Sonderausgabe 1934].

WILLEY Basil, *The seventeenth-century background*, Penguin, Londres 1962.

NOTAS SOBRE UNA TEMPESTAD
DE AIMÉ CÉSAIRE

Edinson Aladino
UNAM

«Je retrouverais le secret des grandes communications et des grandes combustions. Je dirais orage. Je dirais fleuve. Je dirais tornade. Je dirais feuille. Je dirais arbre. Je serais mouillé de toutes les pluies, humecté de toutes les rosées»¹.
(CÉSAIRE A. 1983: 42)

I.

La literatura de Aimé Césaire vive de una coalescencia emergente con las raíces africanas. De los autores afrocaribeños, en que lo continental y lo nacional se conjuga con una reflexión del pasado ínsito al comercio de esclavizados y la experiencia del colonialismo, Aimé Césaire es, sin duda, uno de ellos. De ningún modo puede decirse que lo africano sea un residuo temático o una inquietud que se interponga y reste calidad estética a la libertad creativa del autor. Como abrevia Doris Sommer, los escritores afrolatinoamericanos han concebido obras artísticas que son ver-

1 «Yo encontraré el secreto de las grandes comunicaciones y de las grandes combustiones. Diré tormenta. Diré río. Diré tornado. Diré hoja. Diré árbol. Seré mojado por todas las lluvias, humedecido por todos los rocíos» (traducción mía).

daderos tramos de cognición colectiva: «los escritores suelen ser la vanguardia de la conciencia colectiva» (SOMMER D. 2018: 381). El interés por colegir las huellas o vestigios soslayados por la historia –derivada de la conquista europea– no queda fuera de la obra de Césaire: la pasión ensayística y la literatura permanecen en confluencia². El saber y el hacer no se enfrentan o escinden. En algunos escritores suele dominar lo primero sobre lo segundo, y viceversa. No ocurre esto con el autor martiniqués, para quien la literatura fue una de las formas más sutiles de reconfigurar el pasado. Esa reconfiguración está suscrita –en los textos literarios del autor– no como algo superpuesto, sino como una fibra incipiente del discurso estético. Además de erigirse como un autor afrocaribeño en un contexto de coyunturas y reflexiones decisivas en torno a la situación geopolítica de su país, Césaire estaba impedido por el deseo y la esperanza de transformar culturalmente la realidad de Martinica³.

Si hablamos de estrategias escriturales –ese ritmo que se abre al diálogo como una presencia que participa en la creación de nuevos mitos y nuevas imágenes–, en Césaire esto se divide a partir de la lectura de la tradición occidental. Receptar los textos canónicos no se traduce en un simple acto pasivo. Antes bien, hay

2 Para un análisis de la ensayística de Aimé Césaire en relación con la historia cultural del Caribe, véase Francisco Aiello (2013).

3 Sobre el contexto de Martinica, Immanuel Wallerstein comenta lo siguiente: «En 1946 Martinica llevaba ya varios siglos siendo colonia francesa, y desde principios del siglo XX, si no desde antes, los martiniqueses esperaban escapar al *status* colonial convirtiéndose en un ‘departamento’ más de Francia, esto es, convirtiéndose en ciudadanos franceses de pleno derecho, con todas las ventajas de los residentes en la Francia metropolitana. Además, ese ideal estaba teóricamente en consonancia con la ideología dominante en Francia durante mucho tiempo, una ideología de igualdad para todos a través de la ‘asimilación’ en la cultura y con ella en la vida política» (WALLERSTEIN I. 2006: 8).

un posicionamiento crítico: la reapropiación en el contexto de las Antillas concerniente a las literaturas metropolitanas tiene un devenir diferenciado⁴. Lo que establece Césaire con este gesto es «una reescritura crítica del drama shakesperiano, recusando el monopolio europeo sobre los cánones clásicos y su ideología colonial» (BONFIGLIO F. 2016: 28). Resumidamente: Césaire asimila el canon literario para imaginar otros modos de lenguaje atinentes a la realidad histórica y mitográfica del paisaje antillano. De ahí que encuentre en la figura de Caliban un germen de lo africano. Caliban vendría a ser, en síntesis, una forma de concebir la historia de la africanía insular en vísperas de la dominación colonial en América y el Caribe.

La estrategia textual de Aimé Césaire es un asunto que desarrollaré en las páginas que siguen. El propósito de este texto es mostrar cómo el tema de la reinención en la obra de teatro *Una tempestad* (1969) perfila una concepción del lenguaje, la historia y la escritura que el propio autor trazó en uno de sus ensayos decisivos para el horizonte intelectual del Caribe francófono. Hago hincapié en que esta concepción surge, directamente, de un programa emancipatorio vía el *Discurso sobre el colonialismo*, vía la gravitación cultural de la *négritude* como concepto que inaugura otra manera de acercarse a las raíces africanas⁵. Parto, inicialmente, del contexto en que Césaire se sitúa como intelectual preocupado por las condiciones históricas del colonialismo en las Antillas. En una segunda instancia, me adentro en la interpretación del texto *Una tempestad* para esclarecer cómo el autor lee la

4 Sobre este punto véanse Pizarro (1985), Schwarz (2014) y Rama (1987).

5 La *négritude* debe entenderse en términos del mismo autor martiniqués. Ello tiene que ver con el sentido (o la inserción) de un discurso sobre el colonialismo desde el cual se efectúa una exhortación –teniendo en cuenta el análisis histórico de sojuzgamiento y relegación del sustrato cultural africano– hacia una conciencia emancipadora, alerta ante la naturaleza de los conflictos coloniales y crítica frente al contexto del sistema colonial francés.

literatura de la metrópoli en medio de un paisaje cultural ceñido y recortado por el sistema colonial francés. Por último, específico las huellas diferenciales del trabajo de Césaire como afirmación de la identidad cultural afrocaribeña.

II.

De Caliban, la rebeldía. De una reinención, aproximadamente, en el margen o los márgenes de una isla, nace la metáfora de la *négritude*: Caliban, *esclave nègre*, vuelto cimarrón, vuelto rebelde, insumiso y nómada. Leer *Una tempestad* como transcripción o adaptación es desconocer la tematización de una metáfora en el contexto cultural del Caribe francófono. Más aún: es desconocer todo el andamiaje latinoamericano de acepciones ligadas a *La tempestad* de Shakespeare, en cuyo caso van desde Darío —“El triunfo de Calibán” (1898)— pasando por el uruguayo José Enrique Rodó —*Ariel* (1900)—, hasta llegar al cubano Fernández Retamar —*Calibán* (1971)—, y al barbadense George Lamming —*The Pleasures of Exile* (1960)—, entre otros. El garbeo del Caliban de Césaire no es menos paradigmático que continental⁶.

⁶ Darío, Rodó y Retamar, entre otros, parten del hecho ensayístico para problematizar el hecho latinoamericano. De este modo las metáforas shakesperianas son redivivas como sustratos de identidad en América Latina. Se parte de una reflexión ensayística para ahondar en líneas temáticas contextuales, coyunturales: 1) EE. UU. y su política expansionista en América Latina (vía Rodó, vía Darío), y la pérdida del llamado “latinismo”; 2) el rastro del ADN calibanesco en los proyectos culturales y políticos insulares (vía Retamar, vía la Revolución cubana), y el diferendo ante la perspectiva rodoniana. En esa medida, Césaire con su producción dramaturgica añade otra línea temática: el tópico del Calibán en relación con el sistema colonial francés, vía la *négritude*, vía el estamento de esclavos africanos y el discurso del colonizado en el Caribe francófono.

¿Qué reinventa Caliban con la lengua de Próspero? ¿Cuál es la reinención en el texto literario de Césaire? Dispongámonos a tratar esta cuestión. De manera subsecuente, logramos un punto de apoyo: la reinención en *Una tempestad* atañe al cumplimiento de una (re)lectura creativa. Esto es, el uso de la lengua literaria como lengua heredada, como lengua diseminada, cuyo problema originario es un hilo fundamental en el *Discurso sobre el colonialismo* de Césaire. La reflexión cultural del autor martiniqués se centra en el problema colonial, en el problema de una civilización *décadent* como la europea de cara a la sujeción de los pueblos no-europeos: «una civilización que se muestra incapaz de resolver los problemas que suscita su funcionamiento es una civilización decadente» (CÉSAIRE A. 2006: 13). La colonización aquí no tiene nada que ver con la evangelización o la filantropía a usanza, sino con el hecho aventurero de piratas y comerciantes, tenderos y buscadores de oro, que en aras de extender las competencias de sus economías fijaron sus navíos en las “islas afortunadas”, afianzando así la explotación y el subdesarrollo en el Caribe y América. El pensamiento césaireano desmitifica el trasunto de la colonización para observar este fenómeno desde la perspectiva del colonizado:

«Constato que la hipocresía es reciente; que ni Cortés al descubrir México desde lo alto del gran *teocalli*, ni Pizarro delante del Cuzco (menos todavía Marco Polo frente a Cambaluc) se reclamaron precursores de un orden superior; que ellos matan, saquean; que tienen cascos, lanzas, codicias; que los calumniadores llegaron más tarde; que la gran responsable en este ámbito es la pedantería cristiana por haber planteado ecuaciones deshonestas: *cristianismo = civilización; paganismo = salvajismo*, de las cuales sólo podría resultar consecuencias colonialistas y racistas abominables, cuyas víctimas debían ser los in-

dios, los amarillos, los negros» (CÉSAIRE A. 2006: 14; énfasis del texto).

Para Césaire la colonización europea no abrió un cruce de caminos culturales. No brindó oxígeno, ni energía ni ideas ni filosofías, sobre todo, específicamente, para el caso de las Antillas: «Entre conmovidos y maravillados, los primeros exploradores y cronistas europeos describieron las Antillas como islas edénicas. Hoy, sin embargo, los ecosistemas del archipiélago luchan por su vida bajo amenazas de la desertificación y el envenenamiento de las aguas, la pobreza y la insalubridad, la tecnología barata y los requerimientos del turismo» (BENÍTEZ ROJO G. 2010: 23)⁷. La distancia, para el autor martiniqués, entre civilización y colonización es infinita. Los países no-europeos terminaron, pues, convertidos en siervos y no en productores de conocimiento, según las líneas del pensamiento césaireano. De ahí que la hazaña intelectual de Césaire sea una hazaña tanto a nivel cultural como a nivel político:

«En *Una tempestad*, la reescritura de Shakespeare en tanto obra cumbre del canon europeo sirve claramente a Césaire para reeditar su anti-asimilacionismo del comienzo y precisar que su Negritud es, antes que un rechazo regresivo de la tradición occidental, una postura crítica necesaria para apropiarse de esa tradición cuestionando el ‘monopolio’ europeo sobre la escritura. No sólo el rodeo al África, sino también la asimilación creativa de la literatura ‘universal’ es un derecho del escritor antillano» (BONFIGLIO F. 2013: 153).

7 Ante todo, me refiero al hecho de desigualdad social y cultural en el contexto del discurso de Césaire sobre el colonialismo, dada la situación de dependencia y subdesarrollo de la isla de Martinica bajo el sistema colonial francés.

Las relaciones entre colonizador y colonizado son relaciones de dominación y sumisión. Césaire oye la *tempestad* de su isla primigenia, Martinica: colonización equivale a cosificación. «El colonialismo no sólo es el ejercicio del poder directo de una metrópolis sobre una colonia, sino también un universo de sentidos, un régimen de verdad, que fundamenta una idea de humanidad que inevitablemente conduce a la degeneración cultural de sus propios portavoces» (AGUIRRE AGUIRRE C.S. 2019: 8). En ese horizonte sedimentado de signos superpuestos por el colonialismo para repartir intensidades de sentido —en el mundo de la intersubjetividad colonizada de los pueblos del Sur Global⁸— es en donde opera, generalmente, la actitud del humanismo occidental como actitud “naturalizada” para establecer jerarquías y fijar brechas de racialización como reducción simbólica y vital. En la dehiscencia que surge aquí, y que vislumbra críticamente Aimé Césaire entre colonización y civilización, subyace el hecho notorio, histórico, del problema inherente al concepto de humanismo y lo que este concepto encara como tal:

«La pretensión de representar la colonización como un proyecto humanitario, que lleva ‘civilización’ a partes del mundo habitadas por ‘razas inferiores’ que no tienen ‘civilización’, es parte del discurso civilizatorio racista de Occidente. La barbarie de violencia y muerte que el Occidente imperial ha globalizado no puede ser equivalente a civilizar. Por tanto, la ecuación imperialista de hacer equivalente colonización = civilización es falsa. La colonización es un proyecto de muerte y destrucción civilizatoria que lleva a otras tierras los conflictos y competitiv-

8 Sobre el concepto de Sur Global en lo que atañe a la realidad económica, política y cultural de América Latina y el Caribe en el proceso de colonización de cara a la Modernidad, véanse Enrique Dussel (2015), Ramón Grosfoguel (2018) y Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses (2014).

dades imperialistas occidentales que impone por la fuerza la civilización moderna occidental, destruyendo otras civilizaciones, es decir, otras formas de pensar, ser y estar en el mundo. De hecho, el concepto de humanismo que se maneja en Occidente es una noción absolutamente corrupta. Como dice Césaire: ‘Y este es el gran reproche que yo le hago al pseudohumanismo: haber socavado demasiado tiempo los derechos del hombre’ (GROSGOUEL R. 2020: 25).

Césaire en el *Discurso sobre el colonialismo* le insufla un nuevo aire a la palabra libertad: «Por mi parte, yo hago la apología sistemática de las civilizaciones paraeuropeas» (CÉSAIRE A 2006: 21). Césaire dibuja otro paisaje de sentido para la isla antillana que se deslíe del marco programático de la metrópoli superpuesto para la colonia. Esa misma libertad y ese mismo paisaje de sentido gravita en las páginas de *Una tempestad*. En esta pieza de teatro se vislumbra el hecho de hacer sentir lo ancestral antillano: canticos a Shangó, deidades orishas como *Eshu*, entre otras alusiones y referencias, bosquejan el espectro de la cultura afrocaribeña escenificada en el recuadro isleño de la obra. El Calibán de Césaire intenta recobrar su isla, recuperar, en todo caso, su libertad: «Tomar», le dice a Próspero, «de nuevo mi isla y reconquistar mi libertad» (CÉSAIRE A. 2011: 142). En la figura ultrajante y gallarda de Próspero se ciñe el halo de las colonizaciones que pasan, de las colonizaciones que subyugan y destruyen a los pueblos; la vetustez de Próspero hacia el final de la obra es símbolo de la transitividad de toda *tempestad*, de toda colonización. Intercalo aquí unas palabras del *Discurso* césaireano: «A pesar de que éstas sean las únicas palabras que puedan aplicarse, con toda honestidad, a las empresas fuera de Europa, mi único consuelo es que las colonizaciones pasan, que las naciones sólo dormitan un tiempo y que los pueblos permanecen» (CÉSAIRE A. 2006: 21).

En efecto, los pueblos permanecen. El grito de libertad de Caliban –en el punto final de *Una tempestad*– se mimetiza con el espíritu de la isla. Entre el arrullo del mar y el trino de los pájaros, la voz de Caliban perdura:

« Próspero: Es raro, desde hace algún tiempo, fuimos invadidos por las zarigüeyas. Están por todos lados... Hay pecarís, cerdos salvajes, ¡toda esta sucia naturaleza! Pero sobre todo zarigüeyas... ¡Oh, esos ojos! Y en la cara, ¡ese rictus innoble! Uno juraría que la jungla quiere sitiar la gruta. Pero me voy a defender... No voy a dejar que muera mi obra (*Gritando*) ¡Voy a defender la civilización! (*Dispara en todas direcciones*) Ahí tienen... Así tengo un momento para estar tranquilo... Pero hace frío... Es raro, el clima cambió... Hace frío en esta isla... Habría que pensar en encender fuego... Y bien, mi viejo Caliban, no somos más que dos en esta isla, nada más que vos y yo. ¡Vos y yo! ¡Vos-yo! ¡Yo-Vos! Pero ¿qué hace? (*Gritando*) ¡Caliban!

Se escucha a lo lejos de entre el ruido de la resaca y el piar de los pájaros los vestigios del canto de Caliban.

¡LA LIBERTAD AH, LA LIBERTAD!» (CÉSAIRE A. 2011: 153)⁹.

III.

Entonces, ¿tal es la reinención? En *Psyché. Invenções del otro*, respecto a la temática de la invención, Derrida se pregunta si aún se puede inventar algo, si es posible la invención en la época tecnificada en que vivimos. Desde esta perspectiva, la invención es vista desde la etimología del término en latín *invenire*, lo cual para Jacques Derrida supone el arribo del otro (o de lo

⁹ Para un análisis del sentido de la naturaleza en relación con el colonialismo en la obra *Una tempestad* de Césaire, véase Marcelo Silva Cantoni (2019).

otro): «Toda invención supone que algo o alguien venga *una primera vez*. Algo a alguien, o alguien a alguien, y que sea otro. Pero para que la invención sea una invención, es decir *única*, incluso si esa unicidad debe dar lugar a la repetición, es necesario que esta primera vez sea también una última vez, arqueología y escatología haciéndose signo» (DERRIDA J. 1987: 55; énfasis del texto).

«Invención» quiere decir, entonces, descubrir, hallar, encontrar¹⁰. La obra *Una tempestad* de Césaire no se presenta como un hecho literario novedoso; se presenta como “adaptación” de la obra de Shakespeare para el teatro negro. El mismo Césaire lo aclara en el subtítulo: «Adaptación de *La tempestad* de Shakespeare para un teatro negro» (CÉSAIRE A. 2011: 39). Con este gesto, el autor martiniqués pareciera reconocer la invención en la obra de Shakespeare, mas no en la suya. ¿Es Aimé Césaire un mero repetidor de Europa?, ¿lo es?, ¿cómo entender aquí la palabra repetición?, ¿acaso la adaptación en teatro no hace advenir algo nuevo?, ¿no surge siempre algo singular en toda adaptación?, ¿cada puesta en escena, cada acto performativo, teatral, no es único, irrepetible?¹¹

Lo cierto es que Aimé Césaire se apropia de manera consciente de la obra shakesperiana. Él escribe desde de los márgenes de una isla, desde los márgenes de un sistema colonial. Su escritura está lejos de ser ingenua. Eventualmente, *Una tempestad* es una reinvencción crítica del discurso de la metrópoli, del discurso del canon occidental, que es la institución literaria del colonizante. Lo cual permite que otra *tempestad* advenga. El otro antil-

10 La palabra “invención”, según Corominas, viene del latín *inventio*, acción o acto de hacer venir una idea (*ventus*: venido); sumado al prefijo in- (hacia adentro), y el sufijo -ción (acción y efecto). De ahí se deriva la palabra *inventum*, “invención”, “invento”; y la palabra *invenire*, “hallar” (COROMINAS J. 1987: 601).

11 Respecto a las “traiciones creativas” en el teatro, véase Claudio Guillén (2005).

lano aparece, adviene. Se desestabiliza, de esta forma, el lenguaje del discurso canónico occidental. Césaire con *Una tempestad* hace que arribe (*in-venire*) el drama colonial africano de las Antillas apoderándose de la lengua literaria de la tradición.

Una tempestad no es la misma obra de Shakespeare bajo otro idioma. Aimé Césaire lee a Shakespeare para crear otro texto, un texto *différent*. Desde su biblioteca antillana, Césaire lee *La tempestad* y crea *Una tempestad*. Componer una pieza de teatro en los años sesenta, en pleno contexto colonial de Martinica, no es una circunstancia accidental, sino necesaria. Lo primero que se nos ocurre aquí, como lectores cómplices, es preguntar algo obvio: ¿cómo Césaire no se iba a sentir atraído por la figura de Caliban, cuya historia en el drama shakesperiano trasunta la historia del nativo oprimido por las sociedades coloniales?, ¿cómo no, si el mismo Césaire en el *Discurso sobre el colonialismo* se decanta partidario de los oprimidos? No es baladí tratar de justificar *La tempestad* respecto a Césaire. Bien podríamos trazar a grandes rasgos algunos puntos nodales que –si bien no nacen a partir del mundo referencial, literario, de Shakespeare– están latentes en el arte césaireano: 1) la necesidad de leer la literatura de la metrópoli desde la *négritude*; 2) el contexto de la escritura antillana en el paisaje de un orden colonial; 3) la fusión entre el discurso crítico y el discurso estético; 4) la apropiación consciente de una obra para producir otra y la reinención que atañe a este proceso; y 5) el *rôle* emancipatorio de la figura del escritor.

Césaire efectúa una re-elaboración creativa con *Una tempestad*, y en ningún caso puede hablarse de adaptación pasiva, ya que la asimilación tiene lugar como «desvío creativo de las influencias coloniales» (BONFIGLIO F. 2013: 147). El autor martiniqueño, en una entrevista de 1969, adujo lo siguiente sobre el drama shakesperiano:

«Jean-Marie Serreau voulait monter *La tempête*, de Shakespeare il m'a demandé si je voulais faire l'adaptation. J'ai dit "d'accord, mais je veux la faire à ma manière". Le travail terminé, je me suis rendu compte qu'il ne restait plus grand-chose de Shakespeare. C'est pourquoi, pudiquement, j'ai donné comme titre : Une tempête [...] le thème de *La tempête*, c'est une histoire à peu près réelle. Avec le merveilleux en moins, bien sûr. C'est l'histoire d'un voyage au moment de la conquête de l'Amérique [...] Incontestablement, c'est une pièce sur la colonisation» (*apud* BELOUX F. 1969: 31).

«Jean-Marie Serreau quería dirigir *La tempestad*, de Shakespeare, y me preguntó si quería hacer la adaptación. Dije: 'De acuerdo, pero quiero hacerlo a mi manera'. Al terminar la obra, me di cuenta de que no quedaba mucho de Shakespeare. Por eso la titulé modestamente *Una tempestad* [...] el tema de *La tempestad* es una historia casi real. Con menos asombro, por supuesto. Es la historia de un viaje en la época de la conquista de América [...] Sin duda, es una obra sobre la colonización» (traducción mía).

Césaire no rehace textualmente *La tempestad*. No aprende el inglés de una época remota para hacer de escribano; no pierde, en definitiva, su identidad para ser Shakespeare. Césaire llega a *Una tempestad* a través de su discurso como martiniqués, a través de su historia como autor afrocaribeño, a través de su experiencia como sujeto (des)colonizado:

«En la versión shakesperiana [respecto a Caliban], se observa el carácter de elemento de transición de un estado de desconocimiento de sí a uno de conocimiento, como una instancia de superación en la que puede, a partir de ello, rebelarse dentro del sistema de representaciones que esa lengua implica. Sin embargo, este procedimiento no está presente del mismo modo en la de Césaire, que por

lo contrario, muestra cómo Caliban intenta inclusive hasta despojarse del nombre propio, cuyo significado y significante, lo instaló en el sistema de representaciones del ‘amo’. No hay tal liberación a través del lenguaje, sino más bien una liberación del lenguaje mismo» (ESCOBAR NEGRI M.B. 2015: 8).

Césaire lee *La tempestad* desde su contexto antillano, como no pudo ser leída en la época de Shakespeare. No copia *La tempestad*; no la transcribe (o traduce) al contexto del Caribe francófono. El proceso de Césaire no es un proceso tautológico. Él re-piensa la obra shakesperiana y crea otro texto con las mismas metáforas. Desde luego, esas metáforas se convierten en nuevos símbolos por la forma en que Césaire se posiciona a través del discurso dramático, por la forma en que Césaire usa la lengua literaria y la disemina como lengua heredada. Epifanía y fuerza mitográfica de *Una tempestad* cuyo argumento es el relato del africano esclavizado, del nativo colonizado, el cual grita continuamente: «¡Uhuru!» (CÉSIRE A. 2011: 63), que significa *libertad*.

“Uhuru” es una palabra *suajili*. Sobre este punto Florencia Bonfiglio comenta lo siguiente: «una palabra de larga herencia entre los esclavos de África oriental y de gran popularidad desde fines de los años 50 en los movimientos de liberación. Y, en efecto, después de recibir órdenes y amenazas de Próspero, Calibán explicita un primer gesto de emancipación» (BONFIGLIO F. 2013: 150). Por tanto, el Calibán de Césaire posee un lenguaje originario que precede a la llegada del “amo”, y esto supone una conciencia de sí, dado que dicho lenguaje le sirve a Caliban (o Caliban se sirve de él) para situar un intervalo de rebeldía concierne a la relación subyugante con Próspero: «Caliban no se libera a través de un descubrirse a partir del conocimiento del lenguaje del amo, sino que él ya se entiende libre y en ese esquema está la potencia de su carácter de rebeldía [...] una voz swahili

que significa ‘libertad’, y que Próspero lee como un regreso a su lengua de origen y marca de su carácter ‘indomable’» (ESCOBAR NEGRI M.B. 2015: 3).

IV.

El acto de creación se desprende de la lectura. Esto es, la forma en que Aimé Césaire lee *La tempestad* y traspone todo el devenir de una historicidad continental en la “adaptación” de una obra para el teatro negro. En *La Dissémination*, a propósito de la obra de Philippe Sollers (*Nombres*), Derrida explora la posibilidad de la lectura como escritura o la posibilidad de la literatura como lectura que se revela: «s’écrit et se lit, présente lui-même sa propre lecture, présente sa propre présentation et fait le décompte de cette opération incessante» (DERRIDA J. 1972: 32)¹². Es notable que Césaire presenta su lectura de la obra de Shakespeare y a la vez exhibe una obra, su propia obra escenificada; distinta. Apropiación y reinención son, sin duda, los ejes de la empresa literaria de *Una tempestad* y de quien la escribe:

«En *Una tempestad*, la elaboración de Césaire de los personajes de Próspero, Caliban y Ariel estaba claramente determinada por su voluntad de ofrecer a la Martinica un mito ‘nacional’ a partir de la dialéctica del amo y el esclavo, tanto como por las inadecuaciones que percibía entre su idea y la ‘realidad’ martiniqueña –las tensiones entre “arte” y “vida”, literatura y política [...] En ese sentido, el carácter religador de *Una tempestad* y la operación de reescritura servía no sólo para explicitar sus fines des-

12 «Escribe y se lee a sí mismo, presenta su propia lectura, presenta su propia presentación y cuenta esta operación incesante» (traducción mía). Para un análisis de la funcionalidad del texto como lectura-escritura, véase el trabajo de Marcelyn Pleyner (1967) y Philippe Sollers (1968).

colonizadores sino también para acentuar el ‘particularismo’ de una mirada antillana y, así, contribuir a consolidar un sistema literario *con su propio color*, sus propias afiliaciones y solidaridades» (BONFIGLIO F. 2013: 158-161; énfasis del texto).

Una tempestad es un recuadro isleño lleno de convergencias y divergencias. Obviamente, se parte de Shakespeare, se retoma los personajes nucleares de *La tempestad*, pero éstos habitan otro discurso, otra representación, otras valencias de sentido. Se trata, fundamentalmente, de una escritura que se inscribe para dar cuenta de su propia realidad antillana, colonizada. Así pues, *Una tempestad* traza una renovación de las metáforas literarias heredadas¹³. El punto de las reescrituras o asimilaciones de *La tempestad*, por parte de algunos escritores de América Latina y el Caribe, bien podría llevarnos al trasunto borgiano de *La esfera de Pascal*: «Quizá la historia universal es la historia de la diversa entonación de algunas metáforas» (BORGES J.L. 1974: 638). No obstante, siguiendo a Florencia Bonfiglio, *La tempestad*, hay que decirlo, es un texto programático, fundamental para los contextos culturales en Nuestra América y el Caribe: «un texto de comienzos para la literatura latinoamericana y caribeña [...] el conjunto de apropiaciones latinoamericanas y caribeñas ha sido comprendido en dos grandes bloques: reescrituras coloniales y anti-coloniales de *La tempestad*» (BONFIGLIO F. 2013: 21). De ahí que exista un sinnúmero de reapropiaciones del drama shakesperiano por parte de varios escritores e intelectuales caribeños y latinoamericanos. La página de Shakespeare, en este caso, ha tenido diversas reescrituras, tanto arielistas como calibanistas. No es menos cierto, también, que a través de la metáfora de Caliban

13 Respecto a la noción de re-escritura y escritura en el contexto de la literatura latinoamericana, véase Alicia Borinsky (1975).

hay un todo un linaje, toda una tradición de escritores que han avivado con particular entonación esta metáfora literaria y a la vez se han visto reflejados en ella¹⁴.

Innegablemente, El Caliban de Césaire es una figura convertida en epítome de un drama sobre la violencia colonial en las Antillas. Césaire, desde el oleaje de su biblioteca, revierte la imagen de Caliban, le insufla el aire de la *négritude*. En ese sentido, *Una tempestad* es una pieza creada con la arena negra de las islas del Caribe.

14 Para un estudio de las constelaciones de Caliban en América Latina y el Caribe, véanse Carlos Jáuregui (2005) y Florencia Bonfiglio (2020).

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE AGUIRRE Carlos Sergio, *Humanismo y 'calibanismo' en Aimé Césaire*, “Estudios de Filosofía Práctica e Historia de Ideas”, v. 21, 2019, pp. 1-22.

AIELLO Francisco, *Aimé Césaire ensayista: una lectura de Toussaint Louverture*, “Revista Pilquen”, v. 16, 2013, pp. 1-7.

BELOUX François, *Un poète politique: Aimé Césaire*, “Magazine Littéraire”, n. 34, 1969, pp. 27-32.

BENÍTEZ ROJO Gonzalo, *Archivo de los pueblos del mar*, Ediciones Callejón, San Juan, 2010.

BONFIGLIO Florencia, *The great Will / El gran legado. Pretextos y comienzos literarios en América Latina y el Caribe*, Iberoamericana Vervuert, Frankfurt 2020.

BONFIGLIO Florencia, *Caliban o los placeres de la apropiación: comienzos caribeños de La tempestad*, “Anales del Caribe”, 2016, pp. 21-49.

BONFIGLIO Florencia, *Una tempestad (1969) de Aimé Césaire: una reescritura, varios pretextos*, “Estudios”, n. 21-41, 2013, pp. 137-169.

BORGES Jorge Luis, *Obras Completas*, Emecé, Buenos Aires 1974.

BORINSKY Alicia, *Re-escribir y escribir: Arenas, Menard, Borges, Cervantes, Fray Servando*, “Revista Iberoamericana”, n. 92-93, 1975, pp. 605-616.

CÉSAIRE Aimé, *Una tempestad*, El 8vo. Loco, Argentina 2011 [trad. esp. de *Une tempête*, Éditions du Seul, París 1980].

CÉSAIRE Aimé, *Discurso sobre el colonialismo*, Akal Editores, Madrid 2006 [trad. esp. de *Discours sur le colonialisme*, Éditions Présence Africaine, París 1955].

CÉSAIRE Aimé, *The Collected Poetry. Aimé Césaire*, UNIVERSITY OF CALIFORNIA PRESS, CALIFORNIA 1983 [TRAD. ESP. DE CAHI-

ER D'UN RETOUR AU PAYS NATAL, ÉDITIONS GALLIMARD, PARÍS 1939].

COROMINAS Joan, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Gredos, Madrid 1987.

DE SOUSA SANTOS Boaventura, Meneses Maria Paula (editores), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*, Akal Editores, Madrid 2014.

DERRIDA Jacques, *La Dissémination*. Éditions du Seuil, París 1972.

DERRIDA Jacques, *Psyché. Invenciones del otro*, en “Diseminario”, XYZ editores, Montevideo 1987, pp. 49-106 [trad. esp. de *Psyqué. Inventiones the other*, Universidad de Cornell, Ithaca 1984].

DUSSEL Enrique, *Filosofías del Sur: descolonización y transmodernidad*, Akal Editores, Madrid, 2015.

ESCOBAR NEGRI Matilde Belén, *Una tempestad de Aimé Césaire: La (re)invención de Caliban y Ariel desde el pensamiento latinoamericano*, “Argus-a. Arte & Humanidades”, no. 18, 2015, pp. 1-11.

GROSFUGUEL Ramón, *Pensamiento descolonial afro-caribeño: una breve introducción*, “Tabula Rasa”, no. 35, 2020, pp. 11-33.

GUILLÉN Claudio, *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada (ayer y hoy)*, Tusquets, 2005.

JÁUREGUI Carlos, *Canibalia. Canibalismo, calibanismo, antropofagia cultural y consumo en América Latina*, Fondo Editorial Casa de las Américas, 2005.

PIZARRO Ana, *La literatura latinoamericana como proceso*, CEAL, 1985.

PLEYNET Marcelyn, *Lautréaumont pour lui même*, Éditions du Seuil, París 1967.

RAMA Ángel, *Transculturación narrativa en América Latina*, Siglo Veintiuno Editores, 1987.

SCHWARZ Roberto, *Las ideas fuera de lugar*, “Meridional Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos”, no. 3, 2014, pp. 183-199.

SILVA CANTONI Marcelo, *Sycorax y la noción de la naturaleza: una lectura de Una tempestad de Aimé Césaire en la era del antropoceno*, “Recial”, no. 15, 2019, s. n.

SOLLERS Philippe, *Logiques*, Éditions du Seuil, 196.

SOMMER Doris, *Libertades literarias. La autoridad de los autores afrodescendientes*, en Alejandro de la Fuente y George Reid Andrews (editores), *Estudios Afrolatinoamericanos: Una introducción*, CLACSO, Afro Latin American Researcher Institute, Harvard University, 2018, pp. 381-413.

WALLERSTEIN Immanuel, *Aimé Césaire: colonialismo, comunismo y negritud*, En *Discurso sobre el colonialismo*, de Aimé Césaire, Akal Editores, Madrid 2006, pp. 7-12 [trad. esp. de *Discours sur le colonialisme*, Éditions Présence Africaine, París 1955].

ENTRE EL DESENCANTO Y LA CORROSIÓN, ENTRE CUBA
Y LA URSS: UNA LECTURA DE *FUERA DEL JUEGO* (1968)
DE HEBERTO PADILLA

Rocío Fernández
CONICET-UNMDP-INHUS

LA LITERATURA DEL DESENCANTO

En *Los nuevos paradigmas. Prólogo narrativo al siglo XXI* (2006), Jorge Fornet se remonta a *Las troyanas* de Eurípides para rastrear una tradición literaria que según él ha marcado el discurso de Occidente a lo largo de los siglos: la del desencanto. A partir de varias modulaciones, como podrían ser la de la incredulidad que señala Lucien Febvre en la obra de François Rabelais, o la de la desilusión que George Lukács reconoce tempranamente en el Quijote y luego con mayor fuerza en el siglo XIX con las *Ilusiones perdidas* de Honoré de Balzac, el desencanto, heredero del desengaño barroco según Claudio Magris (2006), se ha entrelazado con la utopía en una “inescindible simbiosis” para cobrar un mayor protagonismo en la literatura de los últimos dos siglos. En América Latina, Fornet destaca que, a diferencia de México, lugar en el que el tema de la revolución frustrada caló hondo en la literatura, en Cuba la narrativa llegó tarde al desencanto. Así, mientras que en la primera se observa una temprana conciencia de la naturaleza trágica que signa a todos los procesos revolucionarios en tanto, para llevarse a cabo deben degradarse, corromperse, o traicionarse incluso a sí mismos, la irrupción de la revo-

lución cubana en 1959 aportó, por distintas razones, una renovada sensación de esperanza y entusiasmo utópico producto de «la euforia de una inminente revolución continental» (FORNET J. 2006: 58). Según el autor, ese efecto comienza a perderse a fines de la década de los sesenta, principalmente con el impacto que tiene en 1967 la muerte de Ernesto Che Guevara en Bolivia, y se termina de arruinar en la primera mitad de la década siguiente, con el derrocamiento de la Unión Popular en Chile y el acecho de las dictaduras militares en el resto del cono Sur.

A pesar de que, en efecto, la pérdida de fuerza de la revolución tiene que ver con una sumatoria de causas, hay en ese período de tiempo un evento insoslayable para pensar el resurgimiento masivo de los discursos del desencanto en América Latina: me refiero a la detención del escritor Heberto Padilla por parte de la Seguridad del Estado y la posterior autocritica en la Unión de Escritores y Artistas Cubanos en 1971¹. Este hecho no solo desató una serie de críticas por parte de una gran cantidad de actores

1 Si bien el episodio es harto conocido vale la pena recordar sucintamente lo sucedido. El 20 de marzo de 1971 tanto Heberto Padilla como Belkis Cuza Malé, su esposa, también escritora, fueron detenidos en su domicilio, acusados de estar involucrados en actividades contrarrevolucionarias. Mientras que Belkis fue liberada rápidamente, Padilla pasó más de un mes en la cárcel, donde fue interrogado severamente en varias ocasiones. El 27 de abril, luego de haber sido puesto en libertad, el escritor realiza su autocritica en la Unión de Escritores y Artista Cubanos: en un discurso que duró casi 2 horas, Padilla admitió los errores que había cometido e instó a varios de sus amigos que estaban en el público (César López, Pablo Armando Fernández, Norberto Fuentes) a que hicieran lo propio. Mientras tanto, la comunidad intelectual internacional comenzaba a pedir explicaciones: el 2 de abril, el PEN Club de México le envía una carta que es publicada en el periódico *Excelsior* a Fidel Castro y el 10 de abril se publica en el matutino francés *Le Monde* la que es conocida como la “Primera carta de los intelectuales”. Finalmente, en una carta fechada el 21 de mayo, casi la totalidad de los firmantes de esa primera comunicación, junto con nuevos nombres, publican la “Segunda carta de los intelectuales” en la que anuncian la ruptura definitiva con el régimen.

que habían estado alineados con la Revolución, sino que además se constituyó como el punto de quiebre que terminó de romper la comunidad intelectual europea y latinoamericana de izquierdas². En este sentido, Fornet destaca en su artículo que la frustración provocada por ese fin de la utopía continental hizo surgir la literatura del desencanto primero fuera de la isla con libros como *Teoría del desencanto* (1985) del ecuatoriano Raúl Pérez Torres, *Sin remedio* (1984) del colombiano Antonio Caballero, *La desesperanza* (1986) del chileno José Donoso o, incluso más tempranamente, *Los compañeros* (1976) de Marco Antonio Flores, novela en la que en parte se responsabiliza a Cuba, en tanto país motor del desencanto, de la derrota de la guerrilla en Guatemala.

Por el contrario, en la isla, el caso Padilla no produce inmediatamente una literatura de este tipo, sino que es, según el autor, el proceso mediante el cual aparece brevemente el término en el espacio público.

«Fue este quien puso a circular entre nosotros la noción de desencanto. ‘Yo inauguré –reclamaba Padilla, en cierto momento de su confesión– el resentimiento, la amargura, el pesimismo, elementos todos que no son más que sinónimos de contrarrevolución en la literatura’. Y agregaba, a propósito de *Fuera del juego*, que ‘ese libro expre-

2 Con respecto a la supuesta homogeneidad de esa comunidad, es indispensable leer el ensayo *La polis literaria. El boom, la Revolución y otras polémicas de la guerra fría* (2018) de Rafael Rojas en el que, a partir de cartas privadas y escritos públicos, se analizan cuidadosa y pormenorizadamente los vínculos con Cuba y la concepción de Revolución que tenía cada uno de los escritores del *boom* con el objetivo de matizar y rastrear sus críticas y acercamientos. A su vez, Rojas señala que las polémicas suscitadas en torno al financiamiento de las revistas *Mundo Nuevo* (1966-1968) y *Libre* (1971-1972), y los diversos enfrentamientos políticos y culturales con Casa de las Américas, evidencian la importancia que tuvieron los proyectos editoriales en las lecturas y las configuraciones estéticas durante la década del sesenta.

sa un desencanto [...] yo siempre me he inspirado en el desencanto [...] mi desencanto ha sido el centro de todo mi entusiasmo –valga esa absurda forma de expresión» (FORNET J. 2006: 71).

Más que una escritura desencantada –y aquí habría que remarcar una actitud crítica que acecha constantemente a Padilla y que tiene que ver con el hecho de que se suele citar y analizar mucho más su autocrítica que su literatura–, lo que Fonet encuentra en ese *enfant terrible* es una imagen de autor que una poética, la construcción de un personaje, el «equivalente criollo de aquel que emergió en la literatura soviética con *Un día en la vida de Iván Denisovich*: ‘el perseguido, el preso, el deportado, en suma, el zek’» (FORNET J. 2006: 72). Así, tanto la actitud del escritor desde finales de los sesenta en adelante como la escritura pionera de *La mala memoria* (1989) harán de su figura una especie de faro o modelo para la generación del desencanto que Fonet ubica recién en los noventa con *Informe contra mí mismo* (1996) de Eliseo Alberto y *Dulces guerreros cubanos* (1999) de Norberto Fuentes. A su vez, la fecha de publicación de las memorias de Padilla no es menor: la Caída del Muro de Berlín marca, para el crítico, el comienzo de una época de transición en la que va a surgir una nueva conformación social y una nueva generación de escritores que van a sustentar su desencanto en las insuficiencias y contradicciones de una revolución en la que creyeron y están dejando de creer. Esos discursos no estarían relacionados simplemente con un estado de ánimo sino también con un cambio de perspectiva en las maneras de narrar o comprender el proceso revolucionario que se puede percibir en dos vertientes: una más vinculada a lo “testimonial”, en la que destacan los textos de Alberto y Fuentes anteriormente mencionados, y otra de corte “ficcional” que se inaugura en 1990 con el cuento “El lobo, el bosque y el hombre nuevo” de Senel Paz y en el que Fonet in-

cluye a Jesús Díaz, Lisandro Otero, Julio Travieso, Zoé Valdés, Abilio Estévez, Leonardo Padura, Abel Prieto y Arturo Arango.

Ahora bien, más allá de la discusión temporal vinculada a la llegada tardía o no de Cuba al desencanto, considero que si se emprende la tarea de complejizar la lectura de los hechos acontecidos en 1971 es posible repensar la hipótesis de Fornet y el lugar que tiene Padilla en ella. En *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina* (2003), Claudia Gilman apunta que, por fuera de la famosa y evidente ruptura de la familia intelectual latinoamericana, una de las cosas más productivas que destapó el Caso fue «el espesor y la complejidad de la circulación –subterránea– de los discursos en el interior del campo intelectual latinoamericano y hasta qué punto la época problematizó la brecha entre los discursos de circulación privada y los discursos de circulación pública» (GILMAN C. 2003: 237). Así, lo sucedido no sería tan solo una oportunidad para ordenar y clasificar el campo intelectual según quienes quedan de un lado o del otro, sino más bien un evento que revela, por un lado, la configuración de lo decible en la esfera pública de las izquierdas durante los sesenta y, por el otro, el rediseño que esta sufre a fines de esa misma década a partir de la inevitable necesidad de tomar partido y la consecuente puesta en circulación de los discursos que antes corrían en la subterrneidad del ámbito privado. De ahí la famosa frase de «por fin explotó la bomba» (GILMAN C. 1999: 188) del escritor uruguayo Mario Benedetti que recupera Gilman o la declaración de Rama acerca de que el debate había abandonado «el cenáculo o el comité donde lo teníamos resguardado» (GILMAN C. 1999: 188). Todo esto no hace más que dejar a la vista una situación paradójica y es que en el momento en el que efectivamente parece abrirse la “verdadera” discusión acerca del vínculo entre los intelectuales y la revolución, se disuelven los lazos y por ende el espacio común que albergaba esos discursos. Esto no quiere decir que antes no se dis-

cutiera el tema —y de hecho Gilman rastrea cuidadosamente los debates en torno a las posiciones antiintelectuales— sino que, como bien evidencian los dichos de Benedetti y Rama, esa discusión no se daba en los mismos términos en el ámbito privado que en el público.

La ruptura definitiva con la Revolución implica entonces un cierre de los debates sobre el proceso cubano en la esfera pública de la izquierda occidental: se escribe sobre lo ocurrido con Padilla, pero justamente como una última crítica que clausura la reflexión colectiva sobre el rol de los intelectuales dentro del proyecto socialista. Este fenómeno es abordado con gran lucidez por Nicolás Casullo en *Las cuestiones* (2008). Allí, el autor plantea que el quiebre entre los intelectuales y la revolución es también el inicio del derrumbe de una idea y una forma particular de concebir la relación de los sujetos con la Historia. Aquellos que, de allí en adelante, se desligan de lo que sucede en Cuba, en algún punto también abandonan esa concepción teleológica que atravesó la década del sesenta en la que todos los latinoamericanos eran parte de la Historia que sucedía en la isla y que era preciso llevar al resto del continente. En este sentido, Casullo evidencia la verdadera dimensión de esa ruptura que ya no es reductible a una cuestión de “lazos de familia” sino que tiene que ver con la fractura de los signos que atravesaron los deseos, las ilusiones y la articulación temporal de la basta y heterogénea comunidad revolucionaria latinoamericana. En sintonía con esta interpretación, Fonet recupera en su artículo un ensayo de Norbert Lechner publicado en 1988 por la revista *Punto de Vista*. En “Un desencanto llamado posmodernidad”, el autor señala que el desencanto puede ser pensado como un mecanismo para resignificar creativamente y desde la política los proyectos fallidos e inconclusos de la modernidad a partir de una revalorización de la heterogeneidad, pero sobre todo a partir de una reformulación de ese futuro de redención transterrenal o salvífico que había di-

señado la Revolución. Es decir, y volviendo al punto que me interesa, lo que permiten observar las reflexiones de ambos autores es que, en definitiva, el desencanto que produce el Caso Padilla no impacta solamente en la pérdida de apoyo continental que deja de recibir la isla, sino que puede leerse como un síntoma y al mismo tiempo una causa del resquebrajamiento de los sentidos y la temporalidad que había articulado el proyecto revolucionario.

Esta cuestión se puede ver con claridad en *Viajeros en el tiempo* (2022), el trabajo que dedica Ignacio Iriarte a analizar algunos discursos de la literatura cubana que tematizan el desplazamiento de Cuba a la URSS o viceversa. Al igual que Fornet, Iriarte instala la figura de Heberto Padilla con *La mala memoria* como una especie de matriz narrativa en la que se proyectan las escrituras de los noventa que revelan los mecanismos sobre los que se estructura el relato revolucionario para darle la estocada final al desencanto³. Deteniéndose en la escena de la llegada del cubano a la URSS en 1962, Iriarte señala que

«el escritor va a la Unión Soviética a mirar el futuro de la sociedad cubana. Padilla resalta esto quedándose congelado en el aeropuerto, sin terminar de bajar por la escalinata, de modo que las digresiones muestran ese futuro que vino a buscar y que de inmediato va a encontrar. Pero a la vez, las digresiones muestran que el tiempo de la Unión Soviética no es unitario, sino que está conformado

3 Fornet señala la diferencia generacional entre los escritores nacidos antes de 1959 y aquellos que nacieron luego y llegaron a la literatura a fines de la década de los ochenta. Según el autor, y a pesar de que obviamente hay excepciones, esta generación post-revolucionaria no «arrastran el ‘encantamiento’ que marcó la vida de sus predecesores; nacieron literariamente, por decirlo de algún modo, en otro país y no parecen sentir nostalgia por los fantasmas de un pasado que no es el suyo» (FORNET J. 2006: 90). Este sería el caso, por ejemplo, de los otros dos autores que trabaja Iriarte en su artículo: Iván de la Nuez (1964) y Antonio José Ponte (1964).

por varias capas temporales que corren en paralelo. Está el totalitarismo, las historias de vida de los disidentes, las fiestas en las casas privadas y el pasado imperial, porque el casco de la ciudad y los hoteles mantienen el esplendor de la aristocracia y la alta burguesía. Están las ropas pasadas de moda de los años '20, el deshielo de Jrushov y un stalinismo que no va a ceder. El tiempo está conformado por tramas históricas que cristalizan en los diferentes segmentos sociales, la fisonomía de la ciudad, los artefactos culturales y los dispositivos de vigilancia y control. Padilla descubre que el socialismo es una forma totalitaria que articula un mosaico de temporalidades» (IRIARTE I. 2022: 377).

Más allá de que esta simultaneidad de temporalidades es, según el crítico, una cuestión de época que también es posible encontrar en escritores del *boom* como García Márquez, Carpentier, Fuentes, Vargas Llosa, Cortázar u Onetti, lo interesante es que revela que para la literatura de los años sesenta, el presente de América Latina se constituye como una encrucijada histórica en la que confluyen, sobre el sujeto de la Historia, en este caso Padilla, una multiplicidad de experiencias y expectativas que es necesario resignificar y encausar. De hecho, tal como reafirma Iriarte, la gran interrogante política y literaria de la época es, justamente, cómo articular, comprender y resolver la diversidad de tiempos que conviven en ese Tercer Mundo que anhela la revolución socialista que se proyecta desde la URSS. Es decir que, en definitiva, lo que descubre Padilla parado en las escalinatas de ese avión no es solamente la futura soviétización de Cuba sino también, y más importante aún, la pluralidad de tiempos que conviven en el mundo soviético que evidencian que, por un lado, el totalitarismo no logró un fin de las contradicciones temporales y que, por ende, ese tiempo escatológico, redentor, salvífico, unidireccional y progresivo que proponía la Revolución no existe.

En línea con lo que señala Iriarte, pero al mismo tiempo avanzando sobre esta lectura, lo que quisiera proponer es que esta configuración y esta crítica a la temporalidad revolucionaria ya estaba presente en *Fuera del juego*, el libro con el que Padilla gana, con polémica incluida, el premio de poesía de la UNEAC en 1968⁴. Más que un poemario sobre las particularidades del proceso cubano, el texto pareciera trabajar la Revolución en términos universales, elemento que produce un diseño espacio-temporal complejo —y similar a lo que hará luego en la escena del avión de sus memorias— en el que apuesta por una dimensión transtemporal y de amplitudes mundiales. Para abordar esta cuestión, revisemos la estructura de la obra: Padilla la divide en dos partes, “Fuera del juego” y “El abedul de hierro”. En esta última, es posible reconocer con facilidad la experiencia soviética del escritor, pero hay algo más crucial aún que es que si atendemos a la estructura interna del apartado es posible reconocer la forma misma de un viaje.

«Yo vi caer un búho
desde las ramas altas,
hecho polvo,
hecho ruina;
lo miraba caer continuamente
a las puertas de Rusia.

Lo vi como estiraba
la pata negra al sol.

4 En 1968, el jurado integrado por J.M. Cohen, César Calvo, José Lezama Lima, José Tallet y Manuel Díaz Martínez decidió otorgar por unanimidad el premio de poesía de la UNEAC a Heberto Padilla. Sin embargo, y a pesar de que el libro fue efectivamente editado, las autoridades de la institución decidieron publicarlo junto con una declaración en la que alegaban que el poemario atacaba al proceso revolucionario soviético y a la Revolución Cubana.

Franqueaba la ilusión,
las añagazas,
y el ala,
el pico roto
por la nieve
volaba siempre, el incesante» (PADILLA H. 1969: 55).

El primer poema, “Yo vi caer un búho”, nos sitúa claramente en las puertas de Rusia. La referencia al búho, símbolo de la filosofía, como un ave que no deja de acechar incesantemente esas puertas a pesar de que cae frente a ellas una y otra vez, puede leerse como una metáfora de la imposibilidad de los intelectuales para interpretar y comprender el fenómeno soviético. Resulta interesante la insistencia del animal a pesar de la constante frustración ya que en cierta medida esa representación se pliega sobre la figura de Padilla: si bien en el poema el sujeto poético ve al ave desde afuera, tanto si reparamos en la experiencia misma del escritor como si continuamos con la lectura nos damos cuenta de que una vez dentro de esas puertas el sujeto se convierte en un búho más. Ese ingreso se revela de inmediato en el poema que sigue, “Instrucciones para ingresar en una nueva sociedad”, en el que se marca, tal como lo indica el nombre, el momento y el modo en el que se deben atravesar esas puertas. Por su parte, el poema final, “Vámonos, cuervo”, hace las veces de despedida y marca el momento en el que se abandona Rusia, pero, además, vuelve a poner en primer plano la figura de un ave altamente significativa en términos simbólicos. En este caso, el cuervo, asociado en la mitología nórdica y eslava con la sabiduría y lo sagrado⁵,

⁵ Según la mitología nórdica, los cuervos Hugin y Munin, que representan la reflexión y la memoria, se sentaban sobre los hombros del dios Odín y le informaban todo lo que veían y oían en el mundo. Por su parte, en la cultura eslava, fuertemente influenciada por la mitología nórdica, la simbología del cuervo aparece con claridad en los cuentos recogidos por Alexandr Nikoláievich Afa-

y emparentado en este punto con el búho del inicio, parece hacer alusión al sentido más culturalmente extendido dentro de occidente que lo considera un ave de mal agüero: no solo se hace referencia a que el mundo está lleno de alas negras porque ha parido la cuerva sino que esta vez es el sujeto el que le pide al animal que lo acompañe «a buscar sobre los rascacielos/el hilo roto/de la cometa de mis niños/que se enredó en el trípode viejo del artillero.» (PADILLA H. 1969: 82). De esta manera, el final del libro nos deja, por un lado, con esa imagen pesimista y espectral de lo negro esparciéndose por el mundo, y, por el otro, con la invitación a dejar esas tierras soviéticas, desde las que pareciera nacer esa negrura invasiva producto de la fecundación del cuervo, para buscar aquel elemento propio de un pasado de inocencia que se ha roto. Como si frente a la presencia de ese desencanto simbolizado en el cuervo negro que se extiende por el mundo, no quedara otra opción que volver hacia “la niñez” para encontrar dónde se enredó y se cortó el hilo de las ilusiones que antes remontaba la cometa.

Todo esto, sumado a la innumerable cantidad de referencias topográficas que corresponden a los lugares que recorrió el cubano como corresponsal y personal diplomático entre 1962 y 1967 –Moscú, Praga, Helsinki, Londres y París–, deja a la vista que el viaje es fundamental para la escritura del libro no solo porque funciona como material poético y contexto de producción – en tanto sabemos que Padilla escribe *Fuera del juego* durante esos 5 años en los que se desplaza entre La Habana y las capitales europeas–, sino también porque diseña una forma particular de moldear la experiencia. Tal como se dijo, el viaje que hace Padilla es sobre todo un viaje en el tiempo que le permite, en palabras del propio escritor, tocar «la forma del porvenir cubano,

násiev, en los que el animal se presenta con múltiples facetas positivas y siempre como un ayudante del héroe.

entonces vago e indefinido» (PADILLA H. 2018: 70). Esta misma configuración la encontramos también en el poema “Siempre he vivido en Cuba”, en el que se refuerza la idea de que los viajes no son más que «mentiras», «falsificaciones», formas otras de seguir estando en Cuba que le permiten acceder a otra temporalidad de la Revolución (PADILLA H. 1969: 16). En este sentido, es interesante reparar en el orden que les da Padilla a los apartados ya que en su vida la experiencia soviética es la que dispara el desencanto con el proyecto cubano y en el libro, “El abedul de hierro” esto no antecede, sino que, por el contrario, cierra el poemario. A propósito de esta decisión es factible pensar, en sintonía con la idea de que la URSS no es otro lugar distinto a la isla sino su futuro, que cuando en el poema final el sujeto invita al cuervo a irse no es tanto que se vayan a marchar de Moscú sino de la Revolución y que, por ende, cuando ese sujeto regresa a la isla ya está fuera de la misma. Esto último se corrobora si revisamos el poema que da nombre al libro y al primer apartado:

«¡Al poeta, despídanlo!
Ese no tiene aquí nada que hacer.
No entra en el juego.
No se entusiasma.
No pone en claro su mensaje.
No repara siquiera en los milagros.
Se pasa el día entero cavilando.
Encuentra siempre algo que objetar» (PADILLA H. 1969: 40).

Esa primera estrofa basta para comprender dos cuestiones: por un lado, y en relación con lo que mencionábamos, que el estar fuera del juego no es una descripción topológica producto o consecuencia de esa voz imperativa —¿el Estado?— que ordena que despidan al poeta sino una condición anterior a la escritura que define no solo una actitud sino también una poética —no se

entusiasmo, no pone en claro su mensaje, no repara en los milagros, se pasa el día entero cavilando, encuentra siempre algo que objetar. Por el otro, y teniendo en cuenta que este poema extiende sus sentidos hacia la totalidad del libro en tanto le da nombre, es posible observar que si inicialmente era la experiencia soviética la que producía el desencanto que lleva al sujeto a marcharse de la Revolución, el hecho de que el poeta aparezca ya “fuera del juego”, en este poema de la primera parte, da cuenta de que no solo no hay un ordenamiento cronológico, cuestión que ya habíamos señalado, sino que el presente de la escritura parece condensar todos los tiempos de la Revolución de la misma manera que sucedía en esa escalinata del avión en la que Padilla se detenía en sus memorias. En sintonía con esto, y con la lectura que desarrolla Iriarte sobre la superposición de múltiples capas temporales que encuentra Padilla en la URSS, resulta productivo detenerse finalmente en el poema que da nombre al segundo apartado del libro: “El abedul de hierro”. Allí, encontramos que ese árbol situado en los bosques de Rusia se constituye en un símbolo que alberga «todas las guerras, / todo el horror, / toda la dicha. / Un abedul de hierro/ hecho a prueba de balas y de siglos. / Un abedul que sueña y gime. / Que canta, lucha y gime. / Todos los muertos que hay en Rusia / le suben por la savia» (PADILLA H. 1969: 59). El árbol es, por supuesto, una metáfora de la Revolución en la que conviven en simultaneidad todas las experiencias del pasado, pero a su vez puede leerse también como una especie de metáfora de la escritura del propio Padilla en tanto, como ya vimos, este logra juntar los tiempos disímiles del incipiente proceso revolucionario cubano con el del futuro soviético.

Ahora bien, si *Fuera del juego* se constituye entonces en un abedul de hierro en el que se condensan todas las experiencias de la Revolución en tanto fenómeno universal, cabe preguntarse la razón de dicha operación. Una posible respuesta la encontramos en la cita de las memorias sobre el viaje a la URSS como

un viaje al futuro: allí, Padilla refiere que lo que él quiere es, por un lado, conocer el destino de la Revolución cubana, pero sobre todo alcanzar una forma que todavía es vaga e indefinida en la isla. Así, esa operación de plegar el tiempo y el espacio para dar con la esencia de la Revolución puede entenderse como una manera de refinar las particularidades de cada realidad para llegar a la forma pura de dicho proceso. Esto se puede entender mejor a partir de una anécdota que comenta Padilla en las memorias: cuando vuelve en 1965 a Cuba por primera vez después de haber estado en Moscú, el escritor visita al Che Guevara en su oficina y este le pregunta sobre la decepción que le ha dejado su experiencia soviética. En esa charla, este le comenta que allá ha terminado de escribir un libro entero de poemas y le recita “En tiempos difíciles”:

«A aquel hombre le pidieron su tiempo
para que lo juntara al tiempo de la Historia.
Le pidieron las manos,
porque para una época difícil
nada hay mejor que un par de buenas manos
Le pidieron los ojos
que alguna vez tuvieron lágrimas
para que no contemplara el lado claro
(especialmente el lado claro de la vida)
porque para el horror basta un ojo de asombro.
Le pidieron sus labios
resecos y cuarteados para afirmar,
para erigir, con cada afirmación, un sueño
(el-alto-sueño);
le pidieron las piernas,
duras y nudosas,
(sus viejas piernas andariegas)
porque en tiempos difíciles
¿algo hay mejor que un par de piernas

para la construcción o la trinchera?
 Le pidieron el bosque que lo nutrió de niño,
 con su árbol obediente.
 Le pidieron el pecho, el corazón, los hombros.
 Le dijeron
 que eso era estrictamente necesario.
 Le explicaron después
 que toda esta donación resultaría inútil
 sin entregar la lengua,
 porque en tiempos difíciles
 nada es tan útil para atajar el odio o la mentira.
 Y finalmente le rogaron
 que, por favor, echase a andar,
 porque en tiempos difíciles
 ésta es, sin duda, la prueba decisiva» (PADILLA H. 1969:
 5-6).

El poema es elocuente y es la puerta de entrada al libro; algo así como las puertas de Rusia sobre las que caía una y otra vez el búho. La maestría con la que se manejan los blancos y la ambigüedad respecto de los sujetos es, a mi parecer, la clave del texto: alguien le demanda su tiempo, las partes de su cuerpo y finalmente la lengua a “aquel hombre”. A su vez, si bien accedemos al pedido, la explicación y el ruego por parte de quien demanda, el punto ciego del poema es justamente lo que hace el sujeto interpelado. Es decir, casi como si Padilla hubiera logrado despejar la X de una ecuación, casi como si lograra cifrar una fórmula, lo único que tenemos es la demanda y los objetos sobre los que recae —el tiempo, el cuerpo y la lengua. No importan las particularidades de los procesos, sino llegar a comprender y a expresar la forma universal de la Revolución. Esto se ve con claridad si retomamos la anécdota de las memorias y reparamos en lo que sucede cuando Padilla termina de recitarle a Guevara el poema: «es exactamente la idea que me hago de la Historia» (PADILLA H.

2018: 109). Lo no dicho es lo que permite, por un lado, depurar lo contingente para arribar a algo así como la esencia, la forma pura de la Revolución, pero, a su vez, es una manera de cargar sobre el lector la responsabilidad de la asignación de sentido: es Guevara quien reconoce en ese poema a la idea exacta de la Historia, es decir, el sostén de la Revolución, aquello que demanda el sacrificio de los sujetos, y es también el lector quien identificará en definitiva en “aquel hombre” al propio Padilla y a su negativa de entregar su tiempo, su cuerpo y la lengua. Y, de hecho, esa será la manera en la que van a leer el poema las autoridades de la UNEAC y la razón por la cual van a incorporar al final de la publicación una advertencia sobre el contenido contrarrevolucionario del libro⁶.

En este punto, es posible retomar lo dicho hasta acá para plantear el *quid* de la cuestión: si por un lado Fernet acierta al dejar a Padilla afuera de la literatura del desencanto, por el otro, el análisis pormenorizado de su literatura –y no de su autocrítica– revela que aquella palabra que pone a circular dentro del contexto cubano en su discurso en la UNEAC no es más que una pantalla, una especie de coartada que lo exime de responsabilidades. Un sujeto desencantado no es otra cosa que alguien que creía en

6 Si bien la advertencia es extensa, en el siguiente fragmento se condensa la lectura del poema que hicieron las autoridades: «En estos textos se realiza una defensa del individualismo frente a las necesidades de una sociedad que construye el futuro y significa una resistencia del hombre a convertirse en combustible social. Cuando Padilla expresa que le arrancan los órganos vitales y se le demanda que eche a andar, es la Revolución, exigente en los deberes colectivos quien desmembra al individuo y le pide que funcione socialmente. En la realidad cubana de hoy, el despegue económico que nos extraerá del subdesarrollo exige sacrificios personales y una contribución cotidiana de tareas para la sociedad» (CASAL L. 1971: 89). Para un análisis más exhaustivo de esta cuestión véase: *Heberto Padilla o la ruina de la historia* (FERNÁNDEZ R. 2022), publicado en el Dossier *Quitar/tomar la palabra: censura, prohibición y clandestinidad en la literatura y la edición*, coordinado por Laura Maccioni y Amandine Guillard.

la Revolución y se vio defraudado por esta: es decir, es, en algún punto, una víctima de ese proceso que no está a la altura de las expectativas. Nada de todo esto es lo que observamos cuando leemos *Fuera del juego*: lejos de la pasividad del sujeto que creía y fue desilusionado, lo que encontramos es, en primera instancia, una búsqueda activa del escritor por comprender y articular el Ideal de la Revolución, la forma pura, a partir de un trabajo complejo con la configuración tempo-espacial; y, por el otro, y como consecuencia de este primer punto, un arruinamiento consciente de dicha forma. Cuando Padilla superpone las capas temporales y mezcla la experiencia soviética con la cubana lo que hace no es otra cosa que negarse a entregar su tiempo para plegarse al de la Historia, como le demanda la Revolución. No hay una poética que apunte a un futuro claro de redención sino, por el contrario, una puesta en escena de que ese tiempo teleológico no existe. Más que para conocer la forma futura de la Revolución, la experiencia soviética del escritor pareciera haber servido para corroerla. Así, si volvemos una última vez al poema que abre “El abedul de hierro”, es posible resignificar ese “hacerse polvo, hacerse ruína” que se proyectaba sobre el búho: cruzar las puertas de Rusia se constituye finalmente en una forma de arruinar la Revolución cubana y, como veremos con mayor claridad en el siguiente apartado, de arruinarse también a uno mismo.

UN LINAJE DE LA DECADENCIA

En 1967, Heberto Padilla vuelve definitivamente a Cuba después de aproximadamente cinco años dando vueltas por el mundo. Según comenta, parece ser que las autoridades revolucionarias habían decidido cancelar todas las becas y los viajes diplomáticos, ya que consideraban que la *dolce vita* del capitalismo europeo tentaba a los cubanos. En ese contexto, el escritor relata que una noche lo llaman del semanario *El caimán barbudo* para que

hiciera una reseña sobre la última novela de Lisandro Otero; Padilla obedece al pedido y escribe una nota corrosiva que no solo criticaba el texto en cuestión sino que además reivindicaba *Tres tristes tigres* de Guillermo Cabrera Infante, obra que se leía en ese momento de forma clandestina, ya que su autor había sido recientemente separado de su cargo diplomático por sospechas de actividades contrarrevolucionarias. Las consecuencias no se hacen esperar:

«Cuando se publicó mi artículo, Alberto Mora apareció en mi casa consternado. Era lo único que esperaba la Seguridad del Estado para dictar mi fin. A partir de ese instante, mi vida entró en la marginación más absoluta. Me quedé sin trabajo, y cuando Llanuza y Haydeé Santamaría quisieron ayudarme, el primero dándome el cargo de Director Internacional del Consejo de Cultura, y la segunda en el Instituto de Literatura de la Casa de las Américas, recibieron la orden directa de Raúl Castro de vetarme. Sólo me quedaba una opción literaria y política para que mi ostracismo tuviese una verdadera razón de ser. Di por terminado *Fuera del juego* —algunos de cuyos poemas fueron publicados en la revista CASA y en el Consejo Nacional de Cultura— y a las doce de la noche del día en que se cerraba el concurso nacional de literatura de la Unión de Escritores, cuando ya la Seguridad del Estado daba por seguro que todos los libros del concurso estaban bajo control, Belkís Cuza lo entregó personalmente a un empleado de la Unión, amigo nuestro, que le dio entrada en el mismo minuto del cierre. Cuando lo descubrieron, ya el texto había sido enviado a los miembros del jurado» (PADILLA H. 2018: 116).

Fuera del juego, libro que como ya comentamos va a ganar el premio de poesía de la UNEAC, aparece así, en el relato de Pa-

dilla, como un texto que viene a terminar de arruinar a su autor. Y aquí una aclaración: si bien siempre acecha, aunque sea por un instante la sombra de la posibilidad de la mentira en el género autobiográfico o de las memorias, hay que recordar que no importa la veracidad o no de los hechos y que lo que cuenta es la decisión del escritor de presentar lo sucedido de tal o cual manera. Dicho de otra manera, lo relevante del fragmento no es llegar a la verdad del asunto sino reparar en que para Padilla su libro es doblemente corrosivo: por un lado, porque pone en crisis la forma, el tiempo y los signos de la Revolución, por el otro, porque contribuye a su propia ruina. En este sentido, lo que quisiera proponer a continuación es que esa articulación entre el autoarruinamiento y la corrosión del discurso revolucionario es lo que habilita la lectura de Padilla dentro del linaje de la decadencia en la literatura cubana. Pero para desarrollar esto será necesario hacer un pequeño rodeo y viajar en el tiempo hasta el fin de siglo XIX.

En marzo de 1888, el poeta modernista Julián del Casal anuncia en la revista *La Habana Elegante* un ambicioso proyecto inspirado en la obra de la escritora francesa republicana Juliette Lambert (1836-1936): el de escribir una serie de artículos, compilados bajo el nombre de *La sociedad de la Habana. Ecos mundanos recogidos y publicados por el Conde de Camors*, que describirían la ciudad y la sociedad de su tiempo. En la primera publicación, titulada *Capítulo I. El General Sabas Marín y su familia*, Casal realiza un retrato físico, psicológico, político y familiar sumamente mordaz de quien era Capitán General de la isla desde 1887. La ácida crítica no tarda en generar repercusiones tanto en la opinión pública habanera como en la vida del propio cronista: en efecto, las autoridades disponen la recogida de la edición y el escritor es primero llevado a los tribunales, donde queda absuelto, y luego cesanteado del empleo en la Intendencia General de Hacienda que tenía desde 1881. No obstante, el escándalo y el perjuicio, Casal retoma su empresa y publica tres artículos más

sobre la antigua nobleza habanera en los que no solo carga contra los españoles integristas, es decir, aquellos que querían mantener el dominio colonial, sino que además se encarga de mostrar la decadencia de esa clase. Como consecuencia, la directiva del Círculo Habanero, institución de la cual era órgano la revista, hace público su desacuerdo y deja de financiar la publicación.

Este episodio será crucial en la vida de Casal por varios motivos. En primer lugar, porque pone su nombre en el centro de la arena pública habanera —pensemos que, para ese momento, Casal tiene 25 años, no tiene libros publicados y recién está dando sus primeros pasos como colaborador y redactor en las revistas literarias de la época—. En segundo lugar, porque permite reconocer, si no el descubrimiento, por lo menos el inicio de una serie temática que acompañará a Casal durante toda su obra: en efecto, tanto sus crónicas como sus cuentos y poemas estarán repletos de figuras aristocráticas venidas a menos. Y, finalmente, pero sobre todo, porque evidencia una doble operación de arruinamiento que resulta productiva para pensar su escritura posterior. Me refiero, en primer lugar, a la repetición del gesto corrosivo: lejos de ser amedrentado por la pérdida del empleo, Casal reincide en la crítica a los españoles perjudicando la revista y demostrando así que más que conjurar la ruina, lo que le interesa para diseñar su imagen es la profundización de la misma. Y, en segundo lugar, y en sintonía con esta cuestión, a que el diseño de la decadencia de esa nobleza habanera no solo le permite vaciar de sentido los títulos nobiliarios para corroer los signos de la realidad y trabajar con puras formas, sino también para vestirse con esas máscaras aristocráticas y diseñar así su propia decadencia: en efecto, el uso del seudónimo de Conde de Camors para firmar las crónicas le permitirá configurarse como un integrante más de esa clase destinada a desaparecer:

«La lista de los antiguos nobles cubanos, que es tan larga como la de los archiducos de Austria, va disminuyendo de día en día. Algunos herederos, como el conde de Macurijes, el barón de Kessel, el conde de Ricla y algunos más han dejado caducar sus títulos. Otros varios, como el marqués de Monte Corto, el conde de Casa Ponce de León y Maroto, el marqués del Real Agrado, el marqués de la Cañada de Tirry y el conde de Revillagigedo viven, hace tiempo, oscurecidos, por lo cual nos limitamos solamente a citar sus nombres.

La antigua nobleza de Cuba, compuesta de familias cubanas, está condenada, desde hace algún tiempo, ya por su posición actual, ya por razones políticas, a ver elevarse al lado suyo, otra nueva nobleza formada de ricos burgueses, sin más títulos que su fortuna, salvo honrosas excepciones; como las palmeras de nuestros fértiles campos, hondamente arraigados en la tierra, ven levantarse rápidamente bajo la sombra de sus penachos verdes, innumerables yerbas parásitas, trasplantadas de otros climas por el viento tempestuoso de las altas regiones» (CASAL J. 1963: 264).

A pesar de que a lo largo de las tres crónicas el cubano rescata algunas figuras por su elegancia y distinción o por su apoyo y participación en la frustrada gesta independentista del '68, no quedan dudas de que accedemos al ocaso de la nobleza. Esta no solo disminuye día a día, sino que, además, tal como se ve en el fragmento, lo único que queda de ella es una lista de nombres sin peso ni importancia en tanto los títulos nobiliarios han sido paulatinamente vaciados de sentido por el cronista hasta convertirse en una mera forma. Así, frente a la inminente desaparición de la aristocracia habanera, la crónica pareciera venir a capturar –casi como en una fotografía– el momento justo en que esa comunidad se desmorona. Esta operación puede vincularse con

que efectivamente hay un gusto de época por aquellos organismos que están en la fase terminal de sus vidas: el interés de la literatura finisecular por las enfermedades, sobre todo por la tuberculosis, pero también por las distintas formas de las psicopatías sexuales o las afecciones psicológicas, evidencian una clara estetización de la degradación, la descomposición y el deterioro⁷. Pero, a su vez, hay algo más y es que el interés de Casal por ese momento anterior a la muerte o al final no tiene que ver simplemente con una moda sino también con el hecho de que el proceso mismo de arruinamiento de una clase, un sujeto o en definitiva un sentido, se constituye en una vía de acceso, una estrategia, incluso una herramienta para reflexionar y/o canalizar su preocupación por la forma. Es por esto que, incluso pudiendo reconocer en el pasaje cierta idealización del pasado o cierto tono nostálgico por ese período de esplendor que se ha ido, lo que resalta, sin lugar a dudas, es el deseo casi imposible de retener la caída en movimiento: las crónicas sobre la inminente desaparición de la nobleza no muestran una ruina ya constituida, sino el proceso de formación de esa ruina. De allí el uso del gerundio en la primera oración del párrafo final y la imagen de las yerbas parásitas en proceso de crecimiento. Y de hecho, el registro pormenorizado de todos los personajes de la nobleza que se hace a lo largo de las tres crónicas puede leerse también en estos términos en tanto funciona como una especie de cámara lenta que evidencia que la decadencia tiene también un ritmo; el trabajo del cronista con esa lentitud, con esa pesadez, con esa cadencia, abre así la posibilidad de abordar la decadencia como una poética de la co-

7 Este gusto puede pensarse a partir del concepto de “enfermedades de época” que desarrolla J. Horisch (2006). Según el autor, este concepto refiere a aquellas enfermedades que encarnan o funcionan como prismas que permiten leer los problemas de una época determinada. A su vez, señala que, a diferencia del saber médico-científico, la literatura es el discurso que más se ha interesado y que mejor logra captar el vínculo entre las épocas y sus enfermedades.

rrosión, es decir, como una manera de desgastar los signos a partir del trabajo con la materialidad del lenguaje. En ese sentido, cada nombre que se va sumando a la lista pareciera retrasar casi gozosamente el final de la caída, el último aliento, al mismo tiempo que convierte ese letargo en una oportunidad para acercarse cada vez más a la pureza de la forma a partir de la degradación y la horadación del sentido⁸.

Algo similar se puede ver en el poema “La urna”, de *Hojas al viento* (1890), su primer poemario:

«Cuando era niño, tenía
fina urna de cristal,
con la imagen de María,
ante la cual balbucía
mi plegaria matinal.

Siendo joven, coloqué,
tras los pulidos cristales,
la imagen de la que amé
y a cuyas plantas rimé
mis estrofas mundanales.

8 Esta manera de leer la decadencia está en deuda con las nociones que desarrolla Mariano Sverdlhoff en su tesis doctoral, denominada *Décadence y decadencia latina. À Rebours de Joris-Karl Huysmans como discurso autorreflexivo de la decadencia*. Allí, el crítico propone que la subjetividad decadente moderna se define a partir de la marcada voluntad de constituirse a sí mismo como un ser venido a menos y, de esta manera, enfatiza o pone de relieve la importancia del lenguaje y de los signos a la hora de diseñar dicha poética. Por un lado, porque el concepto de decadencia es un signo vacío sobre el que cada época proyecta sus propias significaciones y, por el otro, porque el decadentismo como puesta en funcionamiento de los signos de la decadencia evidencia la semiologización del mundo finisecular y la capacidad de los sujetos de constituirse a ellos mismos como signos factibles de ser formados y deformados.

Muerta ya mi fe pasada
y la pasión que sentía,
veo, con mirada fría,
que está la urna sagrada
como mi alma: vacía» (CASAL J. 2007: 43).

Las tres estrofas presentan los distintos momentos que componen la vida del sujeto: si bien hay variaciones o, mejor dicho, sustituciones, lo que se mantiene siempre es la urna como el espacio en el que se atesora el soporte ontológico del sujeto, es decir, aquello que le da sentido a su existencia. En relación con esto, más allá de la transición entre la plegaria y las rimas mundanales, cuestión que evidencia la sacralización de la poesía, lo que destaca en las primeras dos estrofas es la elección de los verbos que utiliza Casal: en la primera, el niño “tiene” una urna que ya está ocupada con la imagen de María, mientras que, en la segunda, es él mismo quien, siendo joven, “coloca” la imagen de la amada. Esto supone un rol activo del sujeto en la configuración de sus propias creencias: a diferencia de esa fe de los mayores que hereda, la amada es efectivamente una construcción ficcional que diseña el sujeto para llenar ese hueco que ha dejado la religión. De esta manera, Casal no solo evidencia el artificio detrás de ese centro sagrado que da sentido a su vida, sino que, además, y probablemente como consecuencia directa de esa revelación, decide, finalmente, vaciar por completo la urna. Así, el poema permite ver una operación que será frecuente y fundamental para la poética casaliana, en tanto contribuye en el diseño de esa subjetividad decadente a la que aludíamos anteriormente, y que tiene que ver con la dinámica de llenar para vaciar, de edificar para derruir, de formar para deformar, de armar para desarmar, de sacralizar para profanar.

LA LITERATURA DE LA CORROSIÓN

Recapitemos hasta acá: la puesta en escena de la figura y la escritura de Julián del Casal en el contexto de un trabajo sobre Heberto Padilla resulta, como mínimo, inesperada. No obstante, creo que recurrir a ella es una manera —arriesgada, lo asumo— de producir nuevos sentidos sobre una obra que ha quedado obturada en cierta medida por la Historia. Si se vuelve al libro es, por lo general, en función del Caso, es decir, como uno de los eslabones que es necesario tener en cuenta para comprender lo que sucede luego en 1971, pero, a su vez, si se hace esto se lo lleva a cabo desde una perspectiva más vinculada con la sociología de la cultura que lee *Fuera del juego* a partir de los problemas que suscita en la UNEAC y casi sin atender a su textualidad. Si bien este fenómeno crítico podría leerse en sintonía con lo que menciona Nicolás Casullo en *Las cuestiones*, ese abandono de lo que sucede en la isla por parte del resto de la comunidad intelectual latinoamericana que ya no se siente atravesada por los signos de la Revolución en tanto ejes de subjetivación, quizás habría que considerar también, de una época a esta parte, las dificultades que presentan aquellos objetos que por haber sido críticos en su momento con los procesos revolucionarios fueron silenciados o puestos en suspenso con el fin de evitar nuevamente el enfrentamiento traumático con las contradicciones de la Revolución.

Ahora bien, habiendo hecho estas salvedades, resulta innegable que tanto Casal como Padilla parecen trabajar a partir de las mismas operaciones de corrosión y autoarruinamiento. En primer lugar, la reconstrucción de los hechos que preceden a la publicación de la sátira sobre el Capitán General de la isla que escribe Casal es factible de leer en sintonía con la presentación de *Fuera del juego* en el concurso de la UNEAC como una estrategia para terminar de arruinarse. En segundo lugar, también es posible vincular el diseño de la subjetividad decadente que lle-

va adelante Casal al constituirse él mismo como un noble más de esa aristocracia venida a menos que presenta en las crónicas, con la configuración que hace Padilla de la figura del escritor como un sujeto que rompe con el entusiasmo revolucionario y apuesta por una actitud desencantada, contrarrevolucionaria, que siempre encuentra algo que objetar, que no es clara y que es, por todas estas razones, decadente en los términos en los que piensa dicho concepto la Revolución⁹. Por último, el efecto de vaciamiento de los signos que articulan la subjetividad finisecular en el poema “La urna” puede pensarse también en línea con la corrosión de los signos y el tiempo de la Revolución que lleva adelante Padilla en el libro.

Para terminar de ver estas últimas dos cuestiones y con el propósito de darle mayor solidez y claridad a la propuesta, volvamos al inicio. Más allá de si decidimos reconocer a Padilla en “aquel hombre” que aparece en el poema que abre el libro, tal como hicieron las autoridades de la UNEAC, lo que sí queda claro a lo largo de *Fuera del juego* es que ese hombre no es cualquier hombre sino específicamente un poeta. El texto está plagado de reflexiones meta y autopoéticas y la figura del escritor está literalmente en todos lados: objetivado o como referencia en los poemas, encarnando al sujeto poético o como interlocutor de esa voz, en las dedicatorias y hasta en los títulos de los poemas. De esta manera, nos encontramos, entonces, ante un libro sobre las tensiones que atraviesan el vínculo entre los poetas y la Revolución. El punto de partida nos ofrece, como vimos, las demandas de la Revolución; el resto del libro, por su parte, puede ser leído como lo que hace la poesía con esas demandas. Y acá llegamos

9 Si bien el desarrollo de esta concepción excede a las posibilidades de una nota al pie, es necesario señalar que a partir de 1971, y a diferencia de la década de los sesenta en los que el Estado Revolucionario va a adoptar explícitamente los lineamientos estético-culturales del Partido Comunista en el que la claridad formal ocupa un lugar central.

nuevamente al elemento central: si el viaje al futuro permite dar con la forma pura de la Revolución no es tanto para conservarla y sacralizarla sino justamente para, como hace Casal, ponerla en la urna para luego vaciarla de sentido a través del trabajo con la materialidad del lenguaje. Veamos cómo funciona esto a partir de la lectura conjunta de tres poemas¹⁰:

«DICEN LOS VIEJOS BARDOS

No lo olvides, poeta.

En cualquier sitio y época

en que hagas o en que sufras la Historia,

siempre estará acechándote algún poema peligroso» (PA-

DILLA H. 1969: 17).

«ACECHANZAS

¿A quién doy realidad

cuando bajo de noche la escalera

y veo al impasible caballero

—con su ojo gris de estaño—

esperando, acechando?

Y hasta pudiera ser irreal,

el polvillo de unos zapatos,

al día siguiente, es siempre la única huella.

Pero entra ya en mi casa

—hombre o deidad—

que ahí están mis poemas, listos al fin,

y esperan» (PADILLA H. 1969: 57).

10 La disposición de los tres poemas en continuado está en función de lograr una mayor productividad en el análisis.

«PARA ESCRIBIR EN EL ÁLBUM DE UN TIRANO
Protégete de los vacilantes,
porque un día sabrán lo que no quieren.
Protégete de los balbucientes,
de Juan-el-gago, Pedro-el-mudo,
porque descubrirán un día su voz fuerte.
Protégete de los tímidos y los apabullados,
porque un día dejarán de ponerse de pie cuando entres»
(PADILLA H. 1969: 59).

En el primero quien acecha al poeta es «algún poema peligroso»; en el segundo, aparece la figura del espía «con su ojo gris de estaño» —elemento que, en sintonía con el hierro del abedul, asocia al caballero con la experiencia soviética— que acecha al poeta y a sus poemas que, listos al fin, esperan; y, por último, tenemos un poema para ser escrito en el álbum de un tirano que, casi como una amenaza desde las sombras de la página, lo acechan y le dicen que se proteja de los vacilantes, los balbucientes, los tímidos y los apabullados porque un día «sabrán lo que no quieren», «descubrirán su voz fuerte», «dejarán de ponerse de pie cuando entres». Lo que me interesa remarcar es, por un lado, la paranoia como una enfermedad de época que cifra una estructura de mundo particular que se ve en estos poemas y que es la del espía-espionado o la del que acecha y es acechado. Si inicialmente el poeta es perseguido por los poemas, al final es él quien acecha al tirano con uno de esos poemas peligrosos. Y de la misma manera, cuando el espía acecha la casa del poeta, este replica con el poema que no solo espía y revela la presencia del caballero, sino que, además, parece diseñar los poemas que esperan ser descubiertos casi como si fueran una trampa para atraparlo. De allí también que el título del poema sea en plural y no en singular.

Todo esto permite volver a la anécdota sobre la publicación de *Fuera del juego* como paso final para terminar de arruinar-

se, para leerla en estos mismos términos: la forma de enfrentarse al ojo del Estado que lo vigila es acechándolo con la literatura, con la poesía, con esa advertencia que se escribe en el álbum del tirano, para, en un mismo movimiento, arruinar y arruinarse. Si los poemas de “Acechanzas” funcionan como la trampa que hace caer a ese caballero de ojo gris de estaño, es también lo que, como dicen los viejos bardos, acecha al poeta. No habría entonces una victimización o un desencanto del sujeto que vive dentro de la Revolución, sino más bien todo lo contrario: incluso casi que podríamos decir que este imita y replica el accionar del Estado al convertirse también en un espía que acecha a esa Revolución que se sabe también en falta.

Pero hay algo más en relación con esto y es que Padilla no solo postula esa capacidad corrosiva de la poesía, sino que además muestra las maneras en que esta actúa sobre la realidad. Esto se puede analizar a partir de dos poemas: uno de clara referencia soviética, “Canción de la torre Spáskaya”, y el otro, “Paisajes” situado explícitamente en Cuba:

«CANCIÓN DE LA TORRE SPASKAYA

El guardián
de la torre de Spáskaya
no sabe
que su torre es de viento.
No sabe
que sobre el pavimento
aún persiste la huella
de las ejecuciones.
Que a veces
salta un pámpano sangriento.
Que suenan las canciones
de la corte deshecha.
Que en la negra buhardilla
acechan los mirones.

No sabe
que no hay terror que pueda
ocultarse en el viento» (PADILLA H. 1969: 63).

Por un lado, reconocemos la estructura del vigilante-vigilado. En este caso, el guardián de la torre no solo aparece sobre una superficie inestable –su torre es de viento–, sino que además no ve ni sabe todo aquello que afirma el poema: que sobre el pavimento aún persiste la huella de las ejecuciones, que suenan las canciones de la corte deshecha, que en la negra buhardilla acechan los mirones. Al igual que sucedía con el abedul de hierro, en la realidad despuntan varias capas temporales en las que confluyen tanto el presente de los mirones, como el pasado de las ejecuciones, posiblemente referencias a lo que en otro poema aparece como «los crímenes de Stalin», y el tiempo pre-revolucionario de las cortes. En ese sentido, no es menor que se elija la torre Spáskaya ya que esta no solo se constituye como un punto estratégico de vigilancia sino porque en ella está el reloj que marca la hora oficial de la URSS desde que fue instaurada la Revolución. La famosa anécdota que encuentra a los revolucionarios franceses disparándole a los relojes en la Revolución de 1830 ha servido de muestra de hasta qué punto estos procesos históricos construyen un nuevo tiempo; en esta línea, se evidencia que una de las formas de arruinar ese tiempo nuevo es contrastando la torre Spáskaya con esa heterogeneidad temporal que constituye el presente. Así el poema revela no solo el terror que persiste en esas huellas y que no se puede ocultar, sino también esos otros tiempos que la revolución ha amputado. Y a su vez, esto permite releer la operación que lleva adelante Padilla con el poemario al colocar en un mismo soporte las experiencias soviéticas y cubanas: la mezcla de esas dos temporalidades distintas de la Revolución corroe la linealidad del tiempo de la Historia ya que el futuro soviético contamina el presente de la isla.

En sintonía con esto, es que podemos leer el otro poema mencionado:

«PAISAJES

Se pueden ver a lo largo de toda Cuba.

Verdes o rojos o amarillos, descascarándose con el agua y el sol, verdaderos paisajes de estos tiempos de guerra.

El viento arranca los letreros de Coca-Cola.

Los relojes cortesía de Canada Dry están parados en la hora vieja.

Chisporrotean, rotos, bajo la lluvia, los anuncios de neón.

Uno de Standard Oil Company queda algo así como

S O Compa y

y encima hay unas letras toscas

con que alguien ha escrito PATRIA O MUERTE»

(PADILLA H. 1969: 28).

Si en Moscú se acecha la torre que marca el tiempo oficial soviético, en Cuba la imagen que cifra el accionar temporal de la Revolución es un paisaje de carteles. En vez del disparo a los relojes, como hicieron los revolucionarios parisinos, lo que vemos acá es que la hora vieja del capitalismo, simbolizada en los relojes de Canada Dry, simplemente ha quedado detenida, casi como un recordatorio. No se destruyó el tiempo anterior ni se impuso una hora oficial como la que encontrábamos en la torre Spáskaya sino que más bien asistimos a un tiempo en pausa en el que parecen convivir los resabios de lo viejo y lo nuevo. Tanto los letreros de Coca-Cola como los anuncios de neón se constituyen así en ruinas de ese momento anterior a la revolución que la naturaleza va desgastando lentamente: se descascaran con el agua y el sol, son arrancados por el viento, chisporrotean bajo la lluvia. El tiempo nuevo de la Revolución se imprime así directo encima

de ese paisaje derruido: alguien ha escrito PATRIA O MUERTE con unas letras toscas sobre el cartel roto de Standard Oil Company.

El contraste con la torre y la oficialidad del tiempo soviético es evidente pero además es interesante notar que si antes para acechar a ese guardia que vigilaba el tiempo de la Revolución, Padilla hacía aparecer la heterogeneidad temporal oculta en el presente, acá en cambio no hay ni revelación de algo que no se ve ni un rastreo de las huellas imperceptibles del terror de otros tiempos, sino una especie de descripción o relevamiento casi objetivo de lo que se percibe, como si se sacara una foto. En el poema soviético la torre se volvía de viento justamente porque era acechada por esas imágenes corrosivas, acá en cambio el PATRIA O MUERTE está directamente asentado sobre una superficie más endeble aún como lo son esas ruinas. Así, la superposición del lema de la Revolución sobre los carteles publicitarios capitalistas no solo parece venir a mostrar las similitudes entre ambos discursos, a manera de crítica, sino que, además, dicha similitud pareciera cifrar un mismo destino. Y en esa línea, se evidencia que lo que arruina en este caso no es entonces eso que sabe el poeta y que revela en el poema, sino el accionar mismo del tiempo. De esta manera, romper el tiempo teleológico de la Historia, operación que como vimos a lo largo de este trabajo se encuentra en el centro de la poética de Padilla, se constituye como la estrategia predilecta para corroer lentamente los signos de la Revolución. Así, la imagen adquiere la potente capacidad de la acechanza y la amenaza del paso del tiempo: de la misma manera que los carteles de Coca-Cola y Standard Oil Company se han ido descascarando y estropeando, Padilla pareciera dar a entender, replicando la acechanza del poema y dejándole la foto de esa imagen en el álbum del tirano, que finalmente, algún día, también le va a llegar la hora a esas letras toscas.

BIBLIOGRAFÍA

CASAL Julián del Casal, *Prosas. Volumen I, II y III* (Edición del Centenario), Consejo Nacional de Cultura, La Habana 1963.

CASAL Julián del Casal, *Páginas de vida. Poesía y prosa*. Biblioteca Ayacucho, CARACAS 2007.

CASAL Lourdes, *El caso Padilla: Literatura y revolución en Cuba. Documentos*, Ediciones Nueva Atlántida, Nueva York 1971.

CASULLO Nicolás, *Las cuestiones*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires 2008.

FERNÁNDEZ Rocío, *La mala memoria: Heberto Padilla y la ruina de la Historia*, “Estudios de Teoría Literaria. Revista digital: artes, letras y humanidades”, marzo de 2022, v. 11, n. 24, pp. 90-101.

FORNET Jorge, *Los nuevos paradigmas. Prólogo narrativo al siglo XXI*, Letras cubanas, La Habana 2006.

GILMAN Claudia, *Entre la pluma y el fusil: Dilemas del intelectual revolucionario en América Latina*, Siglo XXI, Buenos Aires 2003.

GILMAN Claudia, *Literatura, intelectuales y política en la América Latina de la Revolución (1959-1973)*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires 1999.

HORISCH Jochen, *Las épocas y sus enfermedades*, en Wolfgang BONGERS, Tanja OLBRICH (compilado por), *Literatura, cultura, enfermedad*, Paidós, Buenos Aires 2006, pp. 47-72.

IRIARTE Ignacio, *Viajeros en el tiempo*, en Catalano AGUSTINA, Rocío FERNÁNDEZ (compilado por), *Actas de las Jornadas Internacionales Literatura, Artes, Revolución y Poder en América Latina*, Universidad del Mar del Plata, Buenos Aires 2022, pp. 375-383.

LECHNER Norbert, *Un desencanto llamado posmodernidad*, “Punto de Vista”, n. 33, 1988, pp. 25-31.

MAGRIS Claudio, *Utopía y desencanto*, Anagrama, Barcelona 2006.

PADILLA Heberto, *Fuera del Juego*, Aditor, Buenos Aires 1969.

PADILLA Heberto, *La mala memoria*, Editorial Hypermedia, Florida 2018.

ROJAS Rafael, *La polis literaria. El boom, la Revolución y otras polémicas de la Guerra Fría*, Penguin Random House Grupo Editorial, Ciudad de México 2018.

SVERDLOFF Mariano, *Décadence y decadencia latina. À Rebours de Joris-Karl Huysmans como discurso autorreflexivo de la decadencia*, “Repositorio Filosofía y Letras de la UBA”, 2012: [HTTP://REPOSITORIO.FILO.UBA.AR/HANDLE/FILODIGITAL/1477](http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1477). 26/07/2022.

DIÁLOGOS ENTRE AMÉRICA LATINA Y EUROPA.
PLANTEO DE UNA HIPÓTESIS Y ANÁLISIS DE UN CASO:
EL DECADENTISMO A FINES DEL SIGLO XIX

Ignacio Iriarte

CONICET/UNMDP

SOBRE LOS DIÁLOGOS TRANSATLÁNTICOS

Existe una manera de pensar los diálogos entre América Latina y Europa que se basa en una comparación cuantitativa de los aportes de uno y otro continente y las circulaciones que se producen entre ambos territorios. Desde un punto de vista como ese descubrimos que los intercambios económicos y culturales dibujan una balanza previsiblemente inclinada a favor de Europa ya que en nuestros trabajos literarios y académicos los latinoamericanos citamos y glosamos mucho más a los europeos de lo que ellos a nosotros. Esto guarda estrecha relación con lo que sucede con las producciones tecnológicas, porque somos receptores más que productores de bienes o generadores de innovaciones. Así, resulta casi inevitable concluir que los latinoamericanos forjamos un pensamiento mediado por los sistemas intelectuales europeos, a los que se agrega, desde hace mucho tiempo, los que producen los norteamericanos.

No obstante, este enfoque sobre las relaciones entre ambos continentes ha sido atacado desde las primeras décadas del siglo XX. Desde el americanismo de los años cuarenta y cincuenta a las teorías poscoloniales y decoloniales se ha venido elabo-

rando una crítica potente para intentar comprender de una manera diferente las formas en que las culturas latinoamericanas se vinculan con los dispositivos intelectuales extranjeros. En “Pensamientos en La Habana” (1949), José Lezama Lima avanza en esa dirección, como podemos ver en el siguiente fragmento del poema:

«Si alguien nos recuerda que nuestros estilos
Están ya recordados;
Que por nuestras narices no escogita un aire sutil,
Sino que el Eolo de las fuentes elaboradas
Por los que decidieron que el ser
Habitase en el hombre,
Sin que ninguno de nosotros
Dejase caer la saliva de una decisión bailable,
Aunque presumimos como los demás hombres
Que nuestras narices lanzan un aire sutil.
Como sueñan humillarnos,
Repitiendo día y noche con el ritmo de la tortuga
Que oculta el tiempo en su espaldar:
Ustedes ni decidieron que el ser habitase en el hombre;
Vuestro Dios es la luna
Contemplando como una balaustrada
Al ser entrando en el hombre.
Como quieren humillarnos le decimos
The chief of the tribe descended the staircase» (LEZAMA
LIMA J. 1985: 152).

El último verso es doblemente desafiante: por una parte anuncia el descenso del jefe de la tribu, gesto mediante el cual Lezama se hace cargo del primitivismo y asume una posición de fuerza; por la otra, emplea el inglés, demostrando que la descolonización no se basa en una reivindicación obtusa de lo propio sino en la capacidad de utilizar lo ajeno para crear una cultura. Con este

tipo de textos, Lezama sostiene que el cubano no tiene un bosque interior al que recurrir (no hay un ser nacional aguardando tierra adentro), sino que posee una sensibilidad abierta al mar: organiza su cultura también con los materiales que llegan de todas partes de la Tierra.

Este tipo de ideas (las culturas cubana y latinoamericana se forjan a partir de la articulación creativa de los materiales provenientes del extranjero) tiene una sólida continuación en los trabajos americanistas posteriores. De especial importancia es el concepto de transculturación de Fernando Ortiz, cuyo influjo se siente en los trabajos de Lezama Lima, pero adquiere un tinte particular en *Transculturación narrativa en América Latina*, de Ángel Rama. En ese texto, el crítico uruguayo modifica el esquema de Ortiz destacando que en todo proceso en el cual una cultura adopta formas y contenidos de otra existe un rol activo por parte de los receptores. Rama comprende esto por medio de los conceptos de “selectividad” e “invención”: con “selectividad” destaca que los integrantes de la cultura receptora eligen los contenidos extranjeros que les despiertan interés y seleccionan de lo propio aquello que desean mantener con vigencia, mientras que con “invención” designa la labor creativa que supone articular los diferentes elementos, una *ars combinatoria* mediante la cual se producen fenómenos neoculturales. El principal ejemplo que propone Rama es el marxismo: «El impacto transculturador europeo de entre ambas guerras del siglo XX no incluía en su repertorio al marxismo y sin embargo éste fue seleccionado por numerosos grupos universitarios de toda América» (RAMA Á. 2007: 46).

Ahora bien, podríamos afirmar que no existen entidades tan claramente nítidas como “cultura europea” y cultura “latinoamericana”. En primer lugar, se trata de territorios inmensos que contienen países, lenguas, grupos étnicos y costumbres muy diversas; en segundo lugar, no podemos trazar límites tan claros

con el afuera, porque las culturas están en permanente contacto y transformación. El ejemplo del marxismo que propone Rama es interesante para entrever esta cuestión. En efecto, uno podría preguntarse cuál es la forma estándar del marxismo, es decir, las ideas canónicas, inamovibles, no marcadas, lo que con Roland Barthes llamaríamos el grado cero, aquello que los latinoamericanos habrían tomado en cuenta para desarrollar sus concepciones políticas particulares. Pero resulta que ese gran producto europeo carece de una forma estándar como la que buscamos. Están los libros de Karl Marx, por supuesto, aunque no podemos olvidar que éstos tuvieron una historia compleja de publicación; inmediatamente están las interpretaciones de Friedrich Engels y los debates de la *Segunda Internacional*. Luego, en el siglo XX el gran polo de influencia deja de ser estrictamente Europa para pasar a Rusia y el PCUS. Ciertamente, Lenin era un hombre con una importante formación europea, pero igualmente podríamos sospechar que la traducción al ruso debería haber alterado algo del contenido, especialmente porque se adoptó a la realidad de un imperio de territorios inmensos, con una tradición militarista definida por los zares, integrado, además, por grandes naciones asiáticas. Por eso podemos preguntarnos si la línea del PCUS sigue siendo enteramente europea e incluso si sigue siendo Marx el que habla ahí. En todo caso, los textos que circulan en los Partidos Comunistas de todo el mundo están atravesados por la experiencia soviética y hasta mediados de los cincuenta tienen como modelo el tratado de Joseph Stalin *Curso breve de historia del partido*, de 1939.

Pero ni siquiera podemos quedarnos en la URSS. En lo que respecta a América Latina están las diferentes líneas nacionales con las que articuló el pensamiento marxista, empezando por Carlos Mariátegui. Más importante aún, en los sesenta y setenta tuvo una enorme influencia el maoísmo, que es resultado de un proceso enorme de transculturación. David Priestland se detie-

ne, por ejemplo, en los modos en los que Mao traduce los conceptos marxistas al chino, señalando que «palabras como ‘burgués’ o ‘feudal’ tenían que contextualizarse para extraer su significado [...] La palabra ‘proletariado’, por ejemplo, la transcribía en caracteres chinos como ‘clase sin propiedades’ (*wuchan jieji*), desdibujando la distinción entre pobres rurales y urbanos» (PRIESTLAND D. 2010: 261). Aparentemente, con este tipo de traducciones no buscaba solamente chinificar el marxismo sino también abordar necesidades estratégicas, pues al reemplazar “proletariado” por “clase sin propiedades” conseguía colocar en un mismo campo al proletariado urbano y al trabajador rural, una conjunción clave dado que la revolución china se apoyó en el campesino. Pero en cualquier caso se trata de un marxismo distinto del que pensó Marx, orientado a una realidad diferente como la China y tal vez más ajustado a las realidades latinoamericanas. Así, lo que ingresa en los años setenta es un sistema que abreva en experiencias de todo el globo y está abierto a constantes modificaciones y reconsideraciones.

No quiero abusar de este ejemplo, porque no es mi intención hacer un trabajo sobre el marxismo en América Latina. Si lo mencioné es porque pone en foco algo nodal: las ideas y los sistemas intelectuales y políticos no deberían comprenderse exclusivamente como productos nacidos en un lugar particular, porque parecen más bien formas abiertas que circulan a escala mundial y configuran redes que van mutando con el tiempo. Si resulta útil mencionar nombres y lugares que encendieron la chispa de un sistema político o una forma estética, debemos hacerlo con la conciencia de que no existe un original del cual el resto serían copias imperfectas, porque las copias se devoran al original. Podríamos retomar el famoso aforismo italiano sobre la traducción (*traduttore traditore*) ya que designa algo bastante cercano a lo que sucede en este tipo de intercambios: cuando una idea o una forma literaria se insertan en países nuevos sufren transfor-

maciones que están ligadas tanto al idioma como a los sentidos culturales que se les asignan. Si no hay traducción sin traición, tampoco hay lengua original, pues todo funciona en un desplazamiento continuo de objetos e ideas que producen modificaciones de sentidos.

LA DECADENCIA COMO EJEMPLO

Pero, ¿cómo se producen esas transformaciones? ¿Cómo viajan y se transforman las ideas, las formas literarias o los sistemas conceptuales? Ante preguntas como estas me parece importante no perder de vista el estudio de los casos, la materialidad de los objetos, porque las cuestiones particulares son más importantes que las explicaciones generales. Para mostrar la operatividad de estas reflexiones, voy a detenerme, entonces, en un tema específico: el decadentismo literario. Más concretamente, voy a reponer algunos de sus sentidos europeos y estudiar algunos de los puentes por los cuales se injerta en las culturas latinoamericanas.

Inicialmente, el decadentismo es una estética que surge en Europa, con epicentro en París. Remite a un considerable número de escritores, entre los que figuran Joris-Karl Huysmans, Paul Verlaine y Stéphane Mallarmé. Todos ellos aportan notas destacables para comprender la estética decadente, aunque tal vez el trazo más nítido lo encontremos en Huysmans.

En un antiguo prólogo a *A rebours*, Jaime Rest recuerda algo sobre el autor que sin embargo no ha envejecido. En sus inicios, Huysmans integraba el círculo de Emile Zola. En 1880 contribuyó al libro colectivo *Les sorieuses de Médan*, que reunía cuentos del jefe de la escuela y de cinco de sus discípulos (REST 1977: 9). Pero pronto se alejó de los esquemas de la novela experimental al darle demasiado lugar a las descripciones. Por otra parte, dejó de lado el axioma científico que presidía la novela experimental, prefiriendo un esteticismo sutil y refinado. En esta separación

del grupo de Zola se pueden comprender algunos de los ejes del decadentismo, lo que significa que, desde cierto ángulo, el decadentismo puede ser un apartamiento (y en cierto modo una inversión) del naturalismo.

En *La novela experimental*, el autor de *Germinal* sostiene que el escritor debe actuar sobre la realidad de la misma manera que el médico con el cuerpo enfermo. Esto significa que el principal atractivo de la novela naturalista se encuentra en las enfermedades individuales y sociales, dos puntos que se unen a partir de fenómenos como la sífilis, la tuberculosis o el alcoholismo. Solo que ese interés está regulado por un límite que se autoimpone el narrador: su mirada tiene que estar regulada por un interés científico y por lo tanto debe desarrollar un método que conduzca a una evaluación objetiva de los síntomas sociales. Así, la novela experimental puede comprenderse como una red en la que se conectan la ciencia, el darwinismo, el discurso médico, todos elementos que subordinan de una manera nítida a los personajes, los tipos sociales, los virus, las bacterias, el alcoholismo y la prostitución.

El desplazamiento de Huysmans puede tomarse como un cambio de actitud frente a esta articulación. En efecto, el decadentismo puede comprenderse como una conexión con la enfermedad o la sintomatología social, desde el uso de drogas a los comportamientos improductivos, desde la putrefacción del cuerpo a la corrupción de los valores morales, solo que mientras el naturalismo mantenía un marco científico para realizar sus observaciones, escritores como Huysmans o Jean Lorraine inscriben la escritura en esos campos de lo malsano. En *A rebours* podemos ver así la presencia de un hombre encerrado, con gustos en exceso refinados, imposibilitado de actuar, pues ni siquiera logra viajar a Londres.

Este desplazamiento conecta con la historia de la palabra “decadencia”. Como sostiene Mariano Sverdloff (2015), en Francia

la palabra se registra por primera vez en el siglo XVII. En el siglo siguiente se convierte en un lugar común para referir cualquier tipo de corrupción. En este sentido, el *Dictionnaire Universel François et Latin Trevoux* (1704-1771) aplica la palabra a lo político, señalando que “decadencia” significa la disminución de la grandeza que conduce irremediablemente a la ruina, pero también menciona la corrupción moral. En castellano también se trata de una palabra con cierta historia porque la registran los diccionarios de principios del siglo XVII. Decadencia hace alusión al declive de un reino, como se puede ver en la definición que da el *Diccionario de las autoridades*: «Declinación, descaecimiento, menoscabo, principio de la ruina de algún Imperio, Monarquía o otra cosa semejante». Este significado se conecta con las ideas medievales y barrocas de la rueda de la fortuna, que sintetiza la idea de que los reinos, como las personas, nacen, llegan a su esplendor y luego inevitablemente mueren. Al final de *El Crítico*, Baltasar Gracián presenta el cuadro de una serie de personajes que van bajando en la rueda del tiempo (están en decadencia) y se muestran llenos de adornos y falsedades, con sombreros y plumas desmedidamente grandes, todo lo cual contrasta con la sincera austeridad y potencia viril de los comienzos de un reinado. En ese tiempo, y podemos decir lo mismo en el siglo XVI-II y parte del XIX, la decadencia es un concepto negativo. Ahora bien, cuando se producen deslizamientos como el de Huysmans el concepto gana otro interés. Sigue designando el declive y la corrupción, sigue también mostrando que los signos de ese declive son los lujos excesivos, pero a la vez se vuelve un concepto extrañamente positivo. Este desplazamiento semántico coincide con lo que acabo de decir en relación con Zola: la literatura abandona la mirada del médico para convertirse en la palabra de la enfermedad, del mismo modo que la decadencia deja de reconocerse como un concepto negativo para designar con regodeo la corrupción y la agonía.

DECADENCIA, ENFERMEDAD Y CIVILIZACIÓN

Acerquémonos ahora al significado de la decadencia en Francia. Para esto voy a reponer la nota editorial de la revista *Le Décadent*, publicada el 10 de abril de 1886. En ella, Anatole Baju y Luc Vajarnet sostienen que es necesario hacerle frente a la decadencia de la actualidad:

«Disimular el estado de decadencia al que hemos llegado sería el colmo de la insensatez. Religión, costumbres, justicia... todo se desmorona, o mejor: todo sufre una transformación ineluctable.

La sociedad se descompone bajo la acción corrosiva de una cultura delicuescente.

El hombre moderno está hastiado.

Refinamiento de apetitos, de sensaciones, de gustos, de lujos, de placeres; neurosis, histeria, hipnotismo, morfomanía, charlatanería científica, schopenhauerismo a ultranza: tales son los patrones de la evolución social.

Es en la lengua, sobre todo, donde se manifiestan los primeros síntomas» (BAJU A. Y VAJARNET L. 2015: 243).

En este texto, la palabra decadencia tiene tres grandes significados. En primer lugar, el concepto sintetiza un diagnóstico sobre la cultura de fines del siglo XIX en el sentido de que designa el desmoronamiento de la religión, las costumbres y la justicia se desmoronan. Triple crisis, entonces: crisis de las instituciones jurídicas que ordenan la sociedad, crisis de esa otra forma de ordenamiento social que son los usos y costumbres y crisis de la metafísica (la religión) que sostiene el mundo. Para comprender de manera sintética este diagnóstico, podemos retomar el psicoanálisis lacaniano señalando que campos como la religión, el sistema jurídico y las costumbres están organizados a partir del Otro. El Otro funciona como una instancia de racionalidad a partir de la

cual nos ponemos de acuerdo entre las personas y definimos una conversación, unas costumbres, una forma de ser hombre y ser mujer, un modo de comprender lo normal¹. El Otro es el lugar del código (determina una forma de explicación del mundo en términos de religión, costumbres y leyes). Para Bajú y Vajarnet, la civilización ha entrado en decadencia porque el Otro ya no puede organizar la sociedad. Es lo que Friedrich Nietzsche designó como la muerte de Dios, que deberíamos interpretar como la muerte del Otro, en el sentido de que las leyes y las costumbres no están determinadas por un eje suprahistórico que determina el bien y el mal, sino que son determinaciones históricas que pueden cambiar. Decadencia es una palabra que designa la caída de las explicaciones trascendentales.

En segundo lugar, en el texto de Bajú y Vajarnet esta crisis está conectada con enfermedades psiquiátricas: neurosis, histeria y morfinomanía. Esta conexión es interesante porque sugiere que son enfermedades de época, concepto que tomo de Jochen Hörisch (2006). En este sentido podemos afirmar entonces que Bajú y Vajarnet conectan la decadencia de la justicia, las costumbres y la religión con la aparición de sujetos neuróticos, histéricos y drogadictos. Llamativamente, Jacques Lacan propuso la misma articulación para pensar el surgimiento del psicoanálisis. En el artículo *La familia* (1938) sostiene que las neurosis son enfermedades que aparecen a fines del siglo XIX a causa de la progresiva desaparición de la familia extendida, centrada en la figura de un patriarca, que es reemplazada por la familia organizada alrededor del contrato matrimonial. Para Lacan, esto supone una depreciación y por consiguiente un primer cuestionamiento del Otro, que en este momento presenta con el concep-

1 La formulación clásica del Otro se encuentra en *Las formaciones del inconsciente*. Lacan desarrolla la crisis del Otro en su enseñanza posterior. La sintetizan Jacques-Alain Miller y Éric Laurent (2005).

to de la imagen paterna. Inventado en la época de los decadentes, el psicoanálisis surge a partir de esa fisura en el Otro, lo que sugiere que se trata de una invención y al mismo tiempo una forma de comprender y tratar a esas nuevas enfermedades que son las neurosis².

Por último, Bajú y Vajarnet articulan esto con un determinado estado de la lengua. En la cita que transcribí antes los autores dicen que los primeros síntomas de la decadencia se manifiestan en la lengua; luego afirman que «A necesidades nuevas corresponden ideas nuevas, infinitamente sutiles y matizadas, y la necesidad de crear palabras inéditas para expresar tal complejidad de afectos y sensaciones fisiológicas» (BAJÚ A. - VAJARNET L. 2015: 243). Si en la sociedad se descomponen los valores religiosos, políticos y jurídicos que la sostenían, en literatura esto se replica a partir de un estilo de escritura. Para Bajú y Vajarnet, ese estilo se caracteriza por una ruptura con el canon establecido: los decadentes son «los precursores del transformismo latente que carcome los estratos superpuestos del clasicismo, del romanticismo y del naturalismo» (BAJÚ A. - VAJARNET L. 2015: 244). Es decir, el decadentismo termina con la escuela de Zola, como vimos en Huysmans, y con la poesía parnasiana, basada en la erudición, la representación de la belleza exterior, el arte por el arte

2 Escribe Lacan: «esta declinación [de la *imago* paterna] constituye una crisis psicológica. Quizás la aparición misma del psicoanálisis debe relacionarse con esta crisis. Es posible que el sublime azar del genio no explique por sí solo que haya sido en Viena –centro entonces de un Estado que era el *melting-pot* de las formas familiares más diversas, desde las más arcaicas hasta las más evolucionadas, desde los últimos agrupamientos agnáticos de los campesinos eslavos hasta las formas más reducidas del hogar pequeño burgués y hasta las formas más decadentes de la pareja inestable, pasando por los paternalismos feudales y mercantiles– el lugar en el que un hijo del patriarcado judío imaginó el complejo de Edipo. Como quiera que sea, las formas de neurosis predominantes a fines del siglo pasado son las que revelaron que dependían en forma estrecha de las condiciones de la familia» (LACAN J. 1978: 92-93).

y la perfección formal. Si la decadencia designa el estado de la sociedad y el estado de los individuos, en términos lingüísticos se convierte también en un estilo literario. Por eso es tan simbólico el desplazamiento de Huysmans al que me referí antes: el escritor abandona el lugar del médico para asumir en la palabra la misma crisis espiritual de la civilización.

Por supuesto, el autor de *A rebours* fue consciente de esta cuestión. En un momento de la novela, Des Esseintes reflexiona sobre el latín que se escribía durante la decadencia del imperio romano y el narrador transcribe sus pensamientos de esta manera:

«Cette antithèse le ravissait; puis la langue latine, arrivée à sa maturité suprême sous Pétrone, allait commencer à se dissoudre; la littérature chrétienne prenait place, apportant avec des idées neuves, des mots nouveaux, des constructions inemployées, des verbes inconnus, des adjectifs aux sens alambiqués, des mots abstraits, rares jusqu'alors dans la langue romaine, et dont Tertullien avait, l'un des premiers, adopté l'usage.

Seulement, cette déliquescence continuée après la mort de Tertullien, par son élève saint Cyprien, par Arnobe, par le pâteux Lactance, était sans attrait. *C'était un faisandage incomplet et alenti* ; c'étaient de gauches retours aux emphases cicéroniennes, n'ayant pas encore ce fumet spécial qu'au iv^e siècle, et surtout pendant les siècles qui vont suivre, l'odeur du christianisme donnera à la langue païenne, décomposée comme un venaison, s'émiettant en même temps que s'effritera la civilisation du vieux monde, en même temps que s'écrouleront, sous la poussée des Barbares, les Empires putréfiés par la sanie des siècles» (HUYSMANS J. 1920: 34-35; subrayado mío).

El interés de Des Esseintes sobre la lengua del Bajo Imperio es interesante porque revela un estilo que se asocia con la decadencia. Aunque se puede leer acá la decadencia de la oratoria como uno de los tópicos que se asocian a la decadencia de Roma (SVERDLOFF 2015), la articulación de Huysmans se basa también en una conexión que logra por medio de dos ejes metafóricos. En primer lugar, la lengua se compara al Imperio, de modo que así como la sociedad romana se ve invadida por los bárbaros, del mismo modo la lengua se ve invadida por palabras y expresiones extranjeras. La caída del Imperio tiene la misma impronta que la caída del latín. Des Esseintes piensa en el modo en que se introducen sustantivos abstractos, neologismos, adjetivos sutiles, verbos desconocidos y construcciones desusadas. Estos elementos no son préstamos o calcos lingüísticos: son invasores que destruyen la unidad de la lengua latina. El segundo polo metafórico es el del cuerpo, que está abiertamente en la cita cuando Des Esseintes compara la lengua con la carne de un venado en descomposición. Incluso, en lugar de hablar de corrupción, utiliza la palabra *faisandage*, que designa un proceso de cocción por medio del cual se deja reposar la carne hasta el borde de la descomposición. A partir de esa intervención toda la cita se corporaliza, de modo que las palabras extranjeras son como bacterias que corrompen el latín.

Paul Bourget dice algo parecido sobre la lengua actual en su *Ensayo de psicología contemporánea*: «Un estilo de decadencia es aquel en el que la unidad de la obra se descompone y deja lugar a la autonomía de la página; la página deja lugar a la autonomía de la frase; la frase, a la autonomía de la palabra» (en IGLESIAS C. 2015: 15). Claudio Iglesias interpreta este pasaje en línea con lo que acabo de decir: «Lo orgánico se corrompe y aparece lo singular; los géneros se corrompen y dejan paso al poema en prosa, anómico y contagioso. Vocación de desorden, alteración y agonía confluyen en este *style de décadence*», añadiendo enseguida que

«la descomposición fisiológica es propuesta por Bourguet como un concepto alegórico que puede travestirse con la misma soltura a la estilística y la sociología» (en IGLESIAS C. 2015: 15).

EL VIAJE DE LA DECADENCIA

Antes de pasar al viaje del decadentismo a América quisiera realizar algunas observaciones sobre la exposición que acabo de hacer. Ante todo, me parece importante destacar que hay palabras como decadencia o enfermedad cuyos significados tendemos a naturalizar. Cuando escuchamos “decadencia” nos alcanza con suponer una civilización en agonía, una fortuna que se está yendo a la ruina, un caserón empobrecido por el cambio de suerte de sus ocupantes o del país en el que se encuentra. Pero es importante ver en los conceptos el componente de construcción (por lo tanto de arbitrariedad) que los sostiene. Parece casi natural que Huysmans proclame que la introducción de palabras extranjeras corrompe el latín como si fuera el cuerpo de un venado. Por eso, tendemos a acordar con él en que el latín del Bajo Imperio entra en putrefacción. Pero no hay que olvidar que se trata de un trabajo metafórico y por lo tanto de una forma de conectar un sector de la realidad (el cuerpo) con otro sector de la realidad (la lengua). Por más que tenga fundamentos para realizar esta conexión, no se desprende de suyo que la introducción de palabras extranjeras implican una forma de agonía, porque también es admisible ver en ese proceso una muestra de la fortaleza de las lenguas en cuestión.

Como prueba, fijemos nuestra atención en un ejemplo argentino. En 1876, Juan María Gutiérrez rechaza el cargo de Académico que le había extendido la RAE en la junta ordinaria de 1872. En su “Carta al Señor Secretario de la Academia Española” justifica esto como un acto de independencia cultural y arguye su desconfianza hacia la regulación de las lenguas. Para Gu-

tiérrez, Argentina se dio una forma de gobierno que se basa en abrir de las puertas del país al ingreso de inmigrantes de la Europa entera, «y desde entonces, las lenguas extranjeras, las ideas y las costumbres que ellas representan y traen consigo, han tomado carta de ciudadanía entre nosotros» (GUTIÉRREZ J.M. 2003: 68). Poco después refuerza el paralelo: «El resultado de este comercio se presume fácilmente. Ha mezclado, puede decirse, las lenguas, como ha mezclado las razas» (GUTIÉRREZ J.M. 2003: 68). A diferencia de Huysmans, la mezcla en este caso supone progreso, no declive ni corrupción.

Si volvemos a la exposición anterior, podemos notar que la decadencia es una forma de comprender la lengua, la sociedad, el estado de la civilización, la aparición de enfermedades nuevas, entre otras. Ahora bien, esos elementos no tienen una relación natural entre sí, ni tampoco habría que ver en la palabra “decadencia” la única expresión posible para hablar del conjunto de estas cuestiones. Se trata de una red que posee una estabilidad relativa a fines del siglo XIX, dotada por una tradición extensa que, como demuestra Mariano Sverdoff (2015), se remonta a la Antigüedad Clásica; pero si es admisible que asociemos inmediatamente la palabra decadencia a una serie de tópicos como la corrupción, la enfermedad y la desintegración de la lengua, acabamos de ver que no es tan claro ni tan directo que esos elementos (como la transformación de las lenguas al contactarse con otras) sean síntomas naturales de la decadencia. Por eso es importante subrayar que se trata de una red con una estabilidad relativa: por lento que sea, es algo que está mutando, como cualquier red conceptual. ¿Cómo se articulan los elementos que la conforman? Bruno Latour utiliza el término de traducción: se trata de «una relación que no transporta causalidad sino que induce a dos mediadores a coexistir» (LATOUR B. 2021: 158). La traducción es una conexión de dos elementos antes disímiles que se ponen a funcionar juntos. Es lo que realiza Huysmans con sus metáforas:

conecta el latín con la corrupción del cuerpo y los bárbaros, de modo que cada uno de estos elementos adquiere un sentido particular al estar interconectados y operar juntos. Así, decadencia es el nombre de una red.

A partir de este enfoque, podemos intuir que al emprender el viaje a América la red del decadentismo no llega de la misma manera. En primer lugar, está claro que no llega como un todo. ¿Se puede trasladar una red como esa, que está muy articulada con el campo intelectual parisino, pero también con el clima de ideas y aun con los sentimientos de esa ciudad? No, y la razón se encuentra en que las ideas no fluyen de manera telepática, sino a través de soportes materiales concretos. A fines del siglo XIX, las noticias literarias, políticas o culturales llegaban a través de canales como la correspondencia, las crónicas de los corresponsales parisinos (Rubén Darío, Enrique Gómez Carrillo y José Martí fundamentalmente), algunos libros, tal vez ciertos apuntes, relatos orales de los viajeros, cosas así. En el diálogo entre los dos continentes no se puede dejar de lado el barco, el modo en que los estibadores lo cargan, la bodega, incluso los peligros que acechan a los libros, como que se mojen algunas páginas o sean devorados en parte por ratas. Si en París podemos reconocer una red de la decadencia, en los países latinoamericanos desembarcan estos objetos fragmentados, algunas noticias, pongamos por caso algunos nodos de la red. Ciertamente, los receptores latinoamericanos pasan a formar parte de una red literaria mundial, pero cuando reciben una moda como la de la decadencia solo tienen algunas partes, de modo que tienen que articularlas de nuevo, llenando los blancos e incorporando tanto elementos locales como lecturas propias de la tradición común. En este tipo de diálogos es necesario plantear una hipótesis constructivista: las ideas no viajan en bloque, sino desarmadas; los que las reciben deben armarlas de nuevo, cambiándolas y, por eso, alterando la red mundial.

LA DECADENCIA EN CUBA. MIRADAS DESDE LA CIENCIA

En el caso del decadentismo, hay muchos elementos que se mantienen iguales a los franceses y hay otros que sufren una importante alteración. Para concentrar la mirada, prefiero que nos enfoquemos en Cuba. En *Erotismo y representación en Julián del Casal*, Oscar Montero llamó la atención sobre un libro en extremo interesante para un tema como éste: *La prostitución en La Habana*, de Benjamin de Céspedes. Así como en Francia empezamos por la obra de Zola, en Cuba podemos empezar por este trabajo científico.

La prostitución en La Habana es la obra de un higienista que diagnostica la sociedad por medio de la existencia de la prostitución. Tan interesante como el libro es el prólogo con el que Enrique José Varona presenta el volumen. Allí hace una valoración muy favorable del trabajo y le aporta un marco general que está muy cerca de las ideas que acabamos de ver en Bajú y Vajarnat. Solo que, a diferencia de los decadentistas, Varona asume la posición del médico que diagnostica con severidad la corrupción contemporánea. Escribe en el primer párrafo de su texto:

«No hay espectáculo más triste en la historia, que el de los periodos en que las creencias entran en descomposición. La lenta agonía de lo que se ha llamado la civilización cristiana, va acompañada de fenómenos idénticos a los que marcaron tan profundamente la disolución del mundo greco-romano. La corrupción más grosera se extiende como inmensa mancha oleaginosa por todo el cuerpo social, hipócrita, afeitada, dorada, en las clases que disfrutaban del poder y la riqueza, impúdica, naturalmente cínica, bestial a veces, en las clases condenadas a la miseria y la ignorancia» (VARONA E. J. 1888: vii).

En esta cita se encuentran muchos de los tópicos que Céspedes va a desarrollar a lo largo del libro. Pero más que por su valor de resumen, me interesa por las implicancias que tiene en relación con el concepto de decadencia. En primer lugar, las afirmaciones de Varona retoman varias ideas tradicionales sobre la decadencia de Roma que hablan de cuestiones como el exceso de placeres y el afeminamiento. Sverdoloff sostiene en relación con esto que «La literatura latina está saturada de condenas a la inmoralidad, la artificialidad, el afeminamiento y la corrupción de los *mores maiorum*» (SVERDLOFF M. 2015: s/p). En el prólogo, Varona recupera esto señalando que el cristianismo fue una reacción necesaria contra el sensualismo del imperio, pero su rigurosa moral terminó provocando lo contrario de lo que buscaba:

«El cristianismo que empezó siendo una reacción necesaria contra el sensualismo desbocado del imperio, extremó de tal suerte el principio opuesto, que puso en él mismo el germen de su propia descomposición. Su ascetismo sombrío provocaba las explosiones de naturalismo grosero que lo han acompañado en toda su carrera, y que lo han traído al desenfreno licencioso de sus postrimerías. Los pueblos que más especialmente representan la civilización occidental, emulan sin esfuerzo con la Roma de Calígula y Claudio» (VARONA E. J. 1888: vii-viii).

Varona sin duda abreva en el tópico de Roma como símbolo de la decadencia que también retoman los franceses. Por lo demás, se refiere a la literatura que festeja el estado licencioso que deplora: «El arte mismo, invocando hipócritamente una teoría de oposición, se ha puesto sin rubor al servicio de los apetitos más sensuales, y los Petronios del siglo XIX toman el primer puesto en la literatura europea» (VARONA E. J. 1888: viii).

Al lado de este juicio sobre el decadentismo hay que señalar que el juicio de Varona (y el enfoque del libro de Céspedes)

está muy cerca del diagnóstico que proponen Bajo y Vajarnat en *Le Décadent*. No se trata de la decadencia de un Estado, sino de la «lenta agonía» de la civilización. Aunque no es tan explícito como los franceses, se lee en su texto la misma impresión de que se están derrumbando las leyes, las costumbres y la metafísica que sostenían a las sociedades.

Esto se asocia con una serie de metáforas mediante las cuales Varona establece una conexión entre el cuerpo individual y lo que se suele llamar el cuerpo social, de modo que las enfermedades que afectan al individuo pueden levantarse metafóricamente como afecciones sociales. Ciertamente, esa conexión está garantizada porque ese tipo de epidemias, que en el libro de Céspedes se atribuyen especialmente a la prostitución, afectan a una parte de la población. De todos modos, no deja de tratarse de una traducción en el sentido que Latour le da a ese concepto: la decadencia se forja gracias a que se conectan y se vuelven copresentes la caída de los valores de la civilización, la prostitución y las enfermedades. Por último, se encuentra una advertencia que también vimos antes y que está ligada al exceso de lujos, adornos y falsedades: si en las clases bajas la corrupción se expresa por medio de la animalidad, en las clases altas lo hace a través de la hipocresía, los afeites y lo “dorado”.

En su texto, Céspedes profundiza en esta conexión entre el individuo, el cuerpo, la sociedad y la moral por medio de la insistencia que pone en la flojedad del cuerpo corrompido. Inicialmente atribuye esto al clima, pero se trata de un adjetivo que va mutando e interconectando diferentes campos para definir el estado de decadencia general:

«Desgraciadamente, en nuestro medio social contemporáneo, reina hoy esa calma ecuatorial bochornosa que deprime las fuerzas, relaja las fibras y provoca el malestar

de la vida. Una generación enervada camina a tientas, sin guías ni ideales, como un rebaño de bestias cansadas.

Las más nobles empresas fracasan vergonzosamente por el aislamiento, la inmoralidad y apatía de sus provocadores.

Reina, entre nosotros, esa disgregación de la muerte en todas las voluntades, la flojedad y el desmayo de los débiles o fatigados, para recabar cualquiera obra salvadora. Este enervamiento y postración del cuerpo social, nos dispone a transigir, hasta en el trato privado con la inmoralidad el vicio y la prostitución» (CÉSPEDES B. 1888: 95-96).

Para Céspedes, el principal síntoma de la enfermedad individual y social es la falta de fuerzas del cuerpo, provocado en este caso por el calor del trópico. En el último párrafo esa dimensión va y viene entre el cuerpo y la moral, pues el autor se refiere a la muerte de las voluntades, volviéndose la principal responsable de la tolerancia hacia los vicios y la prostitución. Céspedes parece hacer explícito el significado etimológico de la palabra enfermedad. Enfermedad viene de *infirmitas*, que significa aquello que no está firme, lo que ha perdido fuerza y vigor³. La decadencia se aprecia por el lujo, la corrupción, los vicios, la prostitución, la caída de los grandes valores civilizatorios; todo esto está articulado a partir de un par léxico que es firme/infirme, de modo que la decadencia es un cuerpo que se vuelve débil, una sociedad que pierde las costumbres, una moral que cede y se torna permisiva. Así como Huysmans tomaba el cuerpo y las invasiones bárbaras para transformarlas en metáforas con las que unía los diferentes elementos de la decadencia romana, Céspedes pone como eje la falta de firmeza, que le permite ir del individuo a la sociedad y del cuerpo a lo moral.

3 Sobre el tema de la enfermedad como infirme ver Iriarte (2021).

EL DECADENTISMO CUBANO: RESEÑAS SOBRE JULIÁN DEL CASAL

Aunque planteadas de manera negativa, muchas de estas ideas coinciden con las que examinamos en el apartado sobre algunos autores franceses. Sin embargo, hay un énfasis distintivo sobre las afirmaciones acerca de la decadencia: podemos decir que hay una singularidad que está asociada a la necesidad de forjar una cultura nacional. Si bien Cuba tiene un lugar particular a causa de que todavía no logró la independencia, en general el ámbito latinoamericano está preocupado por esta voluntad de construcción de una civilización. Podemos verlo en las críticas que José Enrique Rodó (1899) le hace a Rubén Darío en su reseña de *Prosas profanas*: lo empuja a que busque la poesía americana entrando en contacto con España. También podemos verlo en Carlos Reyles, otro uruguayo, cuando rompe con su paso por el decadentismo y propugna un desarrollo industrial en *La muerte del cisne* (1914). En todos estos casos, la decadencia y el decadentismo aparecen como desviaciones *infirmes* de desviarse de la producción de un proyecto nacional firme y vigoroso, marcado por la virilidad.

Este cambio se amplifica cuando tomamos en consideración las relaciones que mantiene este tipo de ideas científicas con la obra de Julián del Casal. Los libros de poemas de Casal generaron varias reseñas de época que permiten ver con mayor claridad el modo en que se comprendió el decadentismo en Cuba. Varona, pero también autores menos recordados como Wen Galvez, Enrique Trujillo y Nicolás Heredia publicaron textos sobre *Hojas al viento* y *Nieve*. Acaso el más representativo del conjunto sea el trabajo que escribe Heredia sobre *Hojas al viento*, el primer libro de Casal, publicado en 1890.

En esas páginas adversas, el autor afirma que el volumen no conecta con la breve tradición nacional. «No hay que buscar su

genealogía en Heredia, Plácido, Luaces y la Avellaneda. Con ser característica de sus versos la nota sentimental, nada tiene de común ni siquiera con el dulce Milanés y el melancólico Zenea» (HEREDIA N. 1978: 416). Heredia traza una frontera entre esa tradición y el decadentismo que viene a aportar Casal:

«Estos poetas ilustres, aún viviendo entre las dificultades y violencias del antiguo régimen y aún siendo víctimas de la preponderancia absoluta de los intereses materiales, nunca perdieron la fe en su noble empresa que era algo más que un entretenimiento sin trascendencia, que era una revelación anticipada de futuras transformaciones. En Casal, si juzgamos por sus *Hojas al viento*, no vibra la cuerda sonora de la esperanza. Es un caso exótico, una manifestación extraña, entre nosotros, de esa enfermedad que hace estragos por el mundo con el nombre de *decadentismo* o *modernismo decadente*» (HEREDIA N. 1978: 416).

Notemos que en esta división opera el par de conceptos firme/infirme que se materializa en el concepto de enfermedad. Por una parte tenemos una poesía nacional sólida marcada por varios nombres y presidida por una impronta que se caracteriza por la firme convicción en la empresa a la que se han entregado los escritores que forman parte de ella. Aunque no hace una mención directa de la articulación de la literatura con las responsabilidades políticas que exige la construcción de una nación, este sentido sobrevuela cuando habla de las «dificultades y violencias del antiguo régimen» en que estos escritores produjeron su obra, o bien cuando celebra que hayan trabajado en «algo más que un entretenimiento sin trascendencia», de modo que intentaron revelar «futuras transformaciones». A pesar de que coloca en su catálogo a una mujer (Gertrudis Gómez de Avellaneda), Here-

día establece un campo de lo normal que está marcado por la virilidad de los propósitos y la firmeza de las convicciones morales.

Frente a esta construcción, que hace juego con el libro de Céspedes, critica a Casal como un solitario que ha importado la moda del decadentismo, señalando que se trata de una enfermedad que hace estragos por el mundo. La forma con la que lo adjetiva es notable: se trata de «un caso exótico» y «una manifestación extraña», lo que conlleva una desconfianza hacia lo extranjero, que está presente en Céspedes, pero también en Huysmans cuando Des Esseintes habla del latín, convirtiéndolo en el lugar de donde proceden los vicios y las enfermedades.

La polarización firme/inferme estructura el resto de su trabajo. Heredia se detiene primero en una caracterización del decadentismo señalando que «es tanto un fenómeno social como un fenómeno literario», es una escuela «sin ideales definidos y, por lo tanto, propia de espíritus gastados y de una sociedad envejecida» (HEREDIA N. 1978: 416). Se aprecia en ella «el trabajo exquisito de la forma que viene a sustituir la falta de savia ideológica y la ausencia de un propósito fecundo» (HEREDIA N. 1978: 416). Todos estos son «síntomas de disolución moral que pululan como gusanos en las sociedades europeas» (HEREDIA N. 1978: 416), en donde las clases altas «están debilitadas por exceso de placeres» (HEREDIA N. 1978: 416). Debilidad, falta de firmeza, exceso de placeres, derrumbe de la civilización: desde un juicio negativo, Heredia coincide con Bajú y Vajarnet. Así, los escritores caen «en la sedación o laxitud que produce el hastío en los que gozan con demasiada intensidad. Estos solo piden reposo, indiferencia y, a veces, morfina» (HEREDIA N. 1978: 417). Tras enjuiciar de esta manera la escuela, declara sus deseos de que Casal la abandone y «se enamore de un ideal robusto, dejando a un lado ese decadentismo malsano, que tiene su lugar en otros climas, para tomar el oxígeno de los campos de su tierra y no como

los enfermeros en los globos que fabrican las farmacias» (HEREDIA N. 1978: 418).

El resto de los críticos asume estas mismas ideas con algunas variaciones menores. En su texto sobre *Nieve*, Wen Gálvez sostiene que la poesía de Casal se ha desvinculado alegremente de la expresión de ideas: «son sus versos armoniosas combinaciones de vocablos que nada dicen» (GÁLVEZ W. 1978: 429). Luego sostiene que el decadentismo «no es otra cosa más que la exageración o descomposición del idealismo», descomposición que se logra trasladando todo al plano del signifiante y dejando de lado el significado.

En su reseña de *Nieve*, Varona habla de Góngora, el gongorismo y Polifemo, reprocha que algunos conceptos nuevos del libro «no logran añadir ni fuerza, ni claridad, ni elegancia a la expresión» (VARONA E.J. 1978: 437). Luego hace un reproche a las lecturas y modelos de Casal y añade un concepto clave: «Todavía Casal puede hojear menos a Verlaine, Aicard, Moréas y demás poetas menores de las escuelas decadente y simbolista, y consultar más su corazón y su oído. Todavía puede evitar el terrible escollo hacia el cual parece desviarse, el amaneramiento» (VARONA E.J. 1978: 437). Varona no emplea la palabra en el sentido de la gestualidad corporal. No está diciendo que es amanerado porque linda con ciertas inclinaciones sexuales que todavía no tienen nombre, porque el concepto de “homosexual” aún no circula en español. Pero en el análisis de todos modos se puede sentir algo que se va a articular en torno de esa palabra. Como señala Montero a lo largo de su texto, lo no dicho y lo que sin embargo está presente en toda la obra de Casal es “el amor que no osa decir su nombre”. Se trata de una inclinación prohibida, marcada por la enfermedad, que tiene como características la falta de robustez y a la que empieza a asociarse el amaneramiento formal, que lleva a Góngora como nombre principal.

LA DIFERENCIA DEL DECADENTISMO CUBANO

En Cuba, el decadentismo se opone a la construcción nacional. Es lo infirme que se aleja de los ideales robustos, la languidez y lo extranjero. En este sentido, la poesía de Casal viene a articular la palabra literaria con las zonas de la corrupción que destacan Céspedes y Varona, de la misma manera que Huysmans lo hacía en el campo francés. Su palabra traduce la decadencia, articula con toda una serie de elementos no siempre declarados, pero que están ahí, tales como lo amanerado, la falta de firmeza del cuerpo, las sexualidades otras, la sífilis, la tuberculosis, la caída de los valores morales, religiosos y legales.

Y sin embargo, hay una segunda diferencia en relación con el decadentismo francés. Como vimos antes, uno de los aspectos clave del decadentismo es la ruptura con el naturalismo, pero también con la poesía de los parnasianos. Efectivamente, los escritores decadentes, especialmente Verlaine, siguieron el distanciamiento que ya había propuesto Charles Baudelaire respecto de los parnasianos y rechazaron el realismo de su poesía al mismo tiempo que rompieron con la excesiva erudición que los nutría. Las sensaciones y las metáforas sin elemento que las descifre es una reacción en contra de la precisión formal y la claridad lingüística que buscaban los parnasianos⁴. Pues bien, en Cuba esto no tiene lugar. Casal escribió sobre la morfina e hizo varias écfra-sis sobre las obras de Gustave Moreau, leyó a Huysmans y cultivó a Verlaine. A todos ellos, por otra parte, les envió *Nieve*. Pero a pesar de todo, en el estilo Casal es un parnasiano. Él parece no darse cuenta de esta contradicción. Lo mismo podemos decir de Heredia, quien sostiene, en su reseña de *Hojas al viento*, que «los parnasianos son los chinos de la literatura porque como los chinos ejercen su decrepitud artística en labores tan minuciosas

4 Sobre estos temas, ver especialmente los trabajos de Miguel Ángel Feria Vázquez (2014 y 2015).

como inútiles» (HEREDIA N. 1978: 416). Y vale aclararlo: Heredia considera que los parnasianos son decadentistas. A nadie parece chocarle esta contradicción; o bien, a nadie del ámbito cubano.

En lo que respecta a este tema, el texto más claro en este sentido lo escribió Paul Verlaine. Cuando el poeta francés recibió *Nieve*, lo leyó y envió una carta al director de *La Habana Elegante*. En el momento más interesante escribe lo siguiente:

«El talento de Julián del Casal [...] es un talento sólido y fresco, pero mal educado. Sí, le diré a usted: yo no sé quiénes fueron sus maestros ni cuáles sus aficiones pero estoy seguro que los poetas que más han influido en él son mis viejos amigos los parnasianos. Eso se ve fácilmente en todas las páginas de *Nieve*, y especialmente en los *Cuadros de Moreau* y en *chromos españoles*. Su factura, como la de ellos, es preciosa, pero demasiado igual» (GLICKMAN R. 1978: 144).

Verlaine tiene razón: *Nieve* es un libro de poemas parnasianos en los que juega un rol muy claro la pintura. Esa inclinación está tan presente en su obra que podemos decir que forma parte del modo de composición de sus textos, en los que presenta primero un escenario y luego dispone, como en un cuadro, las figuras principales. En *Nieve* hay además un apoyo muy fuerte en el conocimiento arqueológico, sobre todo cuando trata temas mitológicos. Verlaine le reprocha esa tendencia erudita, cuyo máximo exponente es el parnasiano Leconte de Lisle: «Es uno de esos jóvenes laxos de ciencia que necesitan reposar sus cabezas sobre el regazo de la Virgen. Lo que le hace falta es creer; cuando crea será nuestro hermano» (GLICKMAN R. 1978: 144). En otras palabras, Casal busca una conexión con los autores y los temas de los decadentes, pero desde el punto de vista francés su lengua pare-

ce atrasada⁵. Es como si hubiera dos ritmos distintos. El diagnóstico viaja rápido y es más o menos el mismo que en Francia (la decadencia tiene como síntomas la droga, la prostitución, la inmoralidad, la enfermedades psiquiátricas, el pesimismo, el hastío) pero cambia el lenguaje que recupera la decadencia como valor. En Casal (parte de esto se podría extender a José Asunción Silva, Carlos Reyles y el Darío de *Prosas profanas*) la decadencia no provoca un desgranamiento de la lengua o una corrupción gramatical, sino que en nuestro continente la decadencia se traduce con perfección formal, claridad y erudición.

En otras palabras, en Cuba la decadencia se escribe con el arte por el arte y tiene como horizonte la autonomía estética. Así podemos verlo en la reseña de Varona sobre *Nieve*:

«nos agradecería ver empleadas las facultades de Casal en asuntos más altos, que en pintar en jarrones, biombos, platos, estuches o abanicos, una gentil criolla con los atavíos postizos de una emperatriz de los nipones en un *bal masqué*. [...] ¿Por qué habrá dicho Produhon: *l'art pour l'art aboutit à des chinoiseries?*»

Un poeta, de los pocos, de los buenos, un poeta digno de ser amado por Casal, Keats, ha declarado que se había propuesto *never to write for the sake of writing*. No escribir para casar colores, ni cincelar frases, que resulten vacías» (VARONA E.J. 1978: 439).

5 Podemos comprobarlo con “La canción a la morfina”. El autor hace hablar a la morfina convirtiéndola en una especie de estatua alegórica que se dirige a nosotros. Pero todo remite a un estado anterior de la poesía. Con un octosílabo que le da demasiada nitidez al texto, Casal cuenta las sensaciones que provoca la droga sin trasladarlas a la escritura. Así, la morfina provoca sinestesias: «Percebe el cuerpo dormido/ por mi mágico sopor,/ sonidos en el color,/ colores en el sonido» (CASAL J. 2007: 82). Dice, no hace, y esa es la diferencia con poetas como Verlaine o Mallarmé.

A diferencia de Francia, en América la decadencia se traduce con el arte por el arte que levantaron como consigna los parnasianos y realizaron materialmente en sus composiciones sobre miniaturas a la manera de los camafeos de Teophile Gautier. Esa forma poética es la que se hace cargo del pesimismo, las drogas, el orientalismo, la moda, la superficialidad, el hastío de la vida. Cuando los decadentes franceses se levantan contra los parnasianos, éstos ya han afirmado la autonomía literaria desde los años sesenta. En América eso no se da sino hasta fines del siglo XIX. El decadentismo, con su voluntad de articular aquello que escapa a lo burgués, se articula entonces con una búsqueda de perfección formal que está en la base de la autonomía literaria. En Europa la decadencia se traduce por medio de una ruptura con los ideales artísticos y una ruptura de la representación; en Cuba (en América) la decadencia se traduce bajo la forma del arte por el arte y la perfección milimétrica de los objetos culturales.

DE MOREAU A CASAL, DE CASAL A THOMAS MANN

Esta transformación que se opera entre las dos orillas del Atlántico pone de manifiesto que los conceptos circulan y se modifican cuando son trasladados de un lugar a otro. Para comprobarlo basta con prestar atención a las condiciones materiales de las estéticas y las ideas. Cuando el decadentismo “llega” a La Habana, lo que llegan son textos sueltos, crónicas de la vida parisina, datos parciales que los escritores tienen que armar, llenando huecos e incorporando elementos locales. De este modo, Casal y los críticos que lo leen realizan un acto creativo por medio del cual articulan el decadentismo con la estética parnasiana.

Podemos comprobar este cambio enfocándonos en la relación del escritor cubano con Moreau. De acuerdo con los datos que recoge Robert Jay Glickson, su primer contacto con la obra de Moreau debe haber sido a través de *A rebours*, pues allí

Des Esseintes hace una extensa descripción de dos cuadros de Moreau que tienen como tema a Salomé (“Salomé” y “L’Apparition”). Evidentemente, despertó un gran interés en él ya que a principios de agosto de 1891 recibe unos grabados que reproducen “Hélène sur les murs de Troie”, “Galatée” y tal vez “Salomé”. Enseguida se empieza a cartear con Moreau, posiblemente por intermedio de Huysmans, y de esas cartas Glickman extrae el dato de que el 13 de agosto de ese mismo recibe un envío del Photographie des Beaux-Arts con imágenes de pinturas de Moreau.

De estos datos me interesa destacar dos cosas. La primera es el intento desesperado de Casal por estar al día con los gustos parisinos. En Cuba, ser decadente es luchar por la autonomía estética y a la vez es ser moderno, estar al día, ser cosmopolita. Pero al lado de esto hay que resaltar las condiciones materiales con las que logra esto, porque Casal no ve los cuadros en persona, lo que ya de por sí es problemático cuando se trata de dimensiones e impresiones, pero lo más importante es que esas reproducciones adolecen de defectos, entre los que se encuentra el problema del color. Cualquiera haya sido la perfección de los grabados y las fotografías, el escritor tuvo que esforzarse para reponer lo que faltaba. Y si el color es central en la pintura, lo es de manera muy especial en Moreau, pues trabaja con muchos matices opacos. En su pintura, el estilo de la decadencia parisina se encuentra en esas tonalidades neblinosas. Pues bien, a Cuba no llega eso, de modo que Casal tuvo que imaginar tamaños y reponer colores y matices: se trata de una prueba elocuente de la forma fragmentaria con la que se trasladan los datos a causa de los soportes materiales, pero también se trata de un ejemplo característico de la forma creativa con la cual se adoptan tendencias europeas y se articulan los sujetos a una red mundial.

Creo que esta cuestión material está en la base del estilo parnasiano con el que Casal comprende el decadentismo. Como

acabamos de ver a partir de las reseñas sobre los libros de Casal, en Cuba el decadentismo expresa, como en Francia, una crisis de la religión, las costumbres y las leyes. Los textos del escritor cubano comprueban esta cuestión: en el poema “La urna” habla de la secularización de la vida, en muchos de sus textos sobrevuela una sensibilidad gay, según comprueba Montero, y si bien no se detuvo especialmente en la cuestión jurídica, las crónicas que realiza sobre la antigua nobleza muestran la decadencia de toda una forma de comprender la propiedad. Como va a afianzarse entre los modernistas, hay en su obra una apuesta por “vivir como poeta” y eso significa asumir una posición contraria a la moral burguesa. Pero en Cuba (en Hispanoamérica) todo esto se articula con un intento por lograr dos propósitos centrales: ser moderno, que en este caso es tomar la pose decadente, y lograr una literatura y un arte autónomos. Nada lo muestra mejor que las alarmas que despierta el modernismo entre los críticos: lamentan que se reemplace una poesía civil o por lo menos una poesía de ideales robustos por esa otra forma de hacer adornos y dedicarse a lo que consideran pequeñeces. Se trata de una separación del arte respecto del Estado, algo que todavía estaba por consumarse en América. Esto se combina con la elección de la estética parnasiana, aquella que impuso el arte por el arte y que resultó ser un lenguaje más asequible pero tal vez también más adecuado para estos propósitos en la medida en que obliga a una perfección formal y un uso de la erudición que debe exhibirse en los textos de una manera clara y evidente. Así, la decadencia se combina con la autonomía estética: los escritores rechazan las formas burguesas de la vida, designan la corrupción de la antigua sociedad, son los apóstatas de los últimos días, y muestran esto por medio de poemas deleitables por su inutilidad, piezas artificiales que consumen los sentidos y que están compuestos con una perfección enloquecedora.

Como ejemplo de esta transformación voy a citar completo el soneto “Elena”, que Casal escribe a partir del grabado del cuadro homónimo de Moreau:

«Luz fosfórica entreabre claras brechas
 en la celeste inmensidad, y alumbra
 del foso en la fatídica penumbra
 cuerpos hendidos por doradas flechas;
 cual humo frío de homicidas mechas
 en la atmósfera densa se vislumbra
 vapor disuelto que la brisa encumbra
 a las torres de Ilión, escombros hechas.
 Envuelta en veste de opalina gasa,
 recamada de oro, desde el monte
 de ruinas hacinadas en el llano,
 indiferente a lo que en torno pasa,
 mira Elena hacia el lívido horizonte
 irguiendo un lirio en la rosada mano» (CASAL J. 2007: 111).

Casal ejecuta una écfrasis de estilo parnasiano. Elige, además, un tema mitológico que le permite lucir cierto conocimiento arqueológico importante. Como sostiene Glickman, Casal solía representar primero el espacio y luego el tema principal. Esa forma pictórica se registra acá: en los cuartetos describe el lugar y en los tercetos se concentra en Elena. Los cuartetos captan la imagen con precisión: imagina una luz fosfórica, casi un estallido de luz.

Pero al compararlo con el cuadro de Moreau, esa iridiscencia es algo que desentona. De especial importancia, en este sentido, es el foso en donde están amontonados los muertos de la guerra. En Moreau ese sitio está colocado debajo de Elena, de modo que se encuentra delante del cuadro, a la altura del espectador. Casal buscó el mismo efecto al ser lo primero que describe. Esa disposición parece decirnos que el pintor y el escritor, al igual que el lector y el espectador, se encuentran en el foso, o bien que la rea-

lidad es un foso en el que agonizamos mientras miramos el ideal, encarnado por Elena. Pero se diferencian por la luz: en Casal el foso es demasiado claro, al punto de que describe unas «doradas flechas». Posiblemente Casal repuso algo que no estaba en el cuadro o el grabado resultó confuso, convirtiendo en flechas las puntas de una corona o incluso un escudo o armadura, que sí están representados, pues en la obra de Moreau se puede ver sólo una flecha, que por otra parte no es dorada, sino opaca. Lo mismo sucede con Elena. Como materialización del ideal, Casal la representa con precisión y luminosidad. Retomando la dupla firme/infirmo, el foso del mundo está agonizando (son cuerpos infirmos) mientras que ella se pasea con un lirio erguido. Todo eso está en Moerau, pero de una manera distinta, precisamente porque trabaja de otra manera el color. Para Casal el vestido de Elena es de opalina gasa, un color raro pero que debería contrastar bien con el entorno por tratarse de un tono blanco con toques azulados. En cambio, el vestido de la Elena de Moreau es opaco y mantiene una continuidad con el foso. Efectivamente, la cola se apoya casi sobre la cabeza de un joven guerrero muerto, generando un efecto interesante con el pelo del cadáver, porque el color y la textura del vestido se confunden con él. En Casal Elena es un ideal parnasiano que triunfa en medio de la muerte del mundo; en Moreau, la muerte del foso sube por el vestido de la mujer y la cubre, como si lo que estuviera muriendo fuera también el ideal, o bien como si la claridad de la cara de Elena estuviera causada por la muerte que la rodea.

Estas diferencias se pueden atribuir a la forma en la que llegan el decadentismo, que en este caso se materializan en el cuadro de Moreau. Casal encuentra una imagen incompleta que tiene la necesidad de completar con invención, lo que lo lleva a trazar oposiciones límpidas y a escribir un texto marcadamente parnasiano. Como dije antes, esto coincide con las necesidades del naciente campo literario cubano en la medida en que lo que im-

pulsa esta combinación es la búsqueda de una autonomía estética. ¿Significa esto que el decadentismo se pervierte en Cuba? De ninguna manera. No hay una versión buena y otra mala, así como tampoco hay una que sea la original. Si se puede afirmar que el decadentismo parisino es primero, al mismo tiempo podemos decir que la representación de Casal muestra de manera más transparente la verdad de esa poética, ya que la decadencia aparece por medio de un contraste explícito entre el ideal y la escombrada realidad en la que vivimos. Por eso, en lugar de hablar de original y copia habría que reconocer que entre La Habana y París se producen dos variaciones importantes del modo en que la literatura capta las transformaciones que se están produciendo a fines del siglo XIX y que comprendimos en este trabajo por medio de la horadación del Otro como eje trascendental que organiza la religión, las costumbres y el sistema jurídico que subtiende la sociedad. Si bien estas variaciones se explican por las necesidades distintas que hay en una y otra orilla del Atlántico, a la postre se vuelven dos modelos estéticos posibles.

Pongo un ejemplo para terminar. En *Muerte en Venecia*, Thomas Mann muestra a un atribulado escritor que descubre de pronto su amor por un adolescente. Aunque se trata de un pederasta, el texto de Mann logra ir más allá para mostrar al final una escena decadente en la que el artista agónico se encuentra con el ideal estético. ¿Toma el modelo de Moreau o el de Casal? A pesar de pertenecer a la gran tradición Europea, Mann se inclina por la línea de Casal. Gustave Offenbach está sentado en una reposera agonizando. La tintura le chorrea por las cienes y extiende la mano. Detrás de él está la ciudad asolada por la peste. Venecia es el foso del cuadro de Moreau. Pero él, mientras agoniza, se deslumbra por la brillante perfección de Tadzio alejándose por la playa. Así como la Elena de Casal mira «hacia el lívido horizonte/ irguiendo un lirio en la rosada mano» (CASAL J. 2007: 111), Tadzio, en la película de Luchino Visconti, fija su vista en

la misma dirección, levanta una mano y señala con el dedo hacia el cielo.

Casal transforma a Moreau, de la misma manera que lo transforman Thomas Mann y Visconti. Y esto indica que el decadentismo, como cualquier red conceptual o estética, se transforma a medida que viaja en el espacio y el tiempo articulando nuevos artistas e intelectuales.

BIBLIOGRAFÍA

BAJU Anatole, VAJARNET Luc, *¡Lectores!*, en Claudio IGLESIAS (compilado por), *Antología del decadentismo*, Caja Negra, Buenos Aires 2015, pp. 243-244.

CASAL Julián, *Páginas de vida. Poesía y prosa*, Biblioteca Ayacucho, Caracas 2007.

CÉSPEDES Benjamín, *La prostitución en La Habana*, O'Reilly, La Habana 1888.

FERIA VÁZQUEZ Miguel Ángel, *La poesía parnasiana y su recepción en la literatura hispánica* [tesis doctoral]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/24389/>. 1/3/2022.

FERIA VÁZQUEZ Miguel Ángel, *Parnasianismo y simbolismo en la encrucijada de la modernidad: hacia una visión general de sus vínculos*, Revista "Thélème", v. 30, n. 2, 2015, pp. 203-221.

GÁLVEZ Wen, *Nieve*, en Robert Jay GLICKMAN, *The Poetry of Julian del Casal: a Critical Edition*, Florida, The University Presses of Florida, Tomo II, Florida 1978, pp. 428-431.

GLICKMAN Robert Jay, *The Poetry of Julian del Casal: a Critical Edition*, The University Presses of Florida, Florida 1978.

GRACIÁN Baltasar, *El críticón*, en *Obras completas*, Poblet, Buenos Aires 1943, Tomo III, pp. 3-375.

GUTIÉRREZ Juan María, *Cartas de un porteño*, Taurus, Buenos Aires 2003.

HEREDIA Nicolás, *Julián del Casal*, en Robert Jay GLICKMAN, *The Poetry of Julian del Casal: a Critical Edition*, The University Presses of Florida, Florida 1978, pp. 416-418.

HÖRISCH Jochen, *Las épocas y sus enfermedades*, en Wolfgang BONGERS, Tanja OLBRICH (compilado por), *Literatura, cultura, enfermedad*. Paidós, Buenos Aires 2006, pp. 48-71.

HUYSMANS Joris-Karl, *A rebours*, Des Amateurs, Paris 1920.

HUYSMANS Joris-Karl, *Al revés*, Fausto, Buenos Aires 1977.

IRIARTE Ignacio, *Modernismo, enfermedad, neobarroco*, “Re-
cial”, v. 12, n. 20, 2021, pp. 146-167.

LACAN Jacques, *La familia*, Editorial Argonauta, Buenos Ai-
res 1978.

LACAN Jacques, *Las formaciones del inconsciente*, Paidós, Bue-
nos Aires 2001.

LATOUR Bruno, *Reensamblar lo social*, Manatíal, Buenos Ai-
res 2021.

LEZAMA LIMA José, *Poesía completa*, Letras Cubanas, La Ha-
bana 1985.

MANN Thomas, *Muerte en Venecia*, Plaza & Janés, Barcelo-
na 1999.

MILLER Jacques-Alain, LAURENT Éric, *El Otro que no existe y
sus comités de ética*, Paidós, Buenos Aires 2005.

MONTERO Oscar, *Erotismo y representación en Julián del Casal*,
Almenara, Leiden 2019.

PRIESTLAND David, *Historia política y cultural del comunismo*,
Crítica, Barcelona 2010.

RAMA Ángel, *Transculturación narrativa en América Latina*, El
Andariego, Buenos Aires 2007.

REST Jaime, *Introducción*, en Joris-Karl Huysmans, *Al revés*,
Fausto, Buenos Aires 1977, pp. 7-28.

SVERDLOFF Mariano, *Retóricas de la decadencia: los tópicos de
los discursos sobre la declinación desde la antigüedad hasta la mod-
ernidad*, Revista “Nova Tellus”, v. 32, n. 2, 2015.

VARONA Enrique José, *Nieve*, en Robert Jay GLICKMAN, *The
Poetry of Julian del Casal: a Critical Edition*, The University
Presses of Florida, Florida 1978, pp. 436-439.

VARONA Enrique José, *Prólogo*, en Benjamón CÉSPEDES, *La
prostitución en La Habana*, O’Reilly, La Habana 1888, pp. vii-xi.

ZOLA Emile, *El naturalismo*, Península, Barcelona 2002.

SINOPSIS DE LAS CONTRIBUCIONES

ROSA MARIA GRILLO
(Universidad de Salerno)

Montezuma entre Vivaldi y Carpentier

Palabras clave: Vivaldi, Carpentier, Montezuma, Hernán Cortés, Concierto Barroco.

La figura de Moctezuma ha sido objeto de muchas re-escrituras en la narrativa, en el teatro, en la lírica, ya que su encuentro-desencuentro con Hernán Cortés bien puede representar un momento histórico susceptible de múltiples interpretaciones y marcar la historiografía de dos continentes: especialmente, la obra *Motezuma* estrenada en 1733 en Venecia —música de Antonio Vivaldi, libreto de Girolamo (o Alvi-se) Giusti— ha inspirado numerosas obras sucesivas y la gran novela de Alejo Carpentier *Concierto Barroco* (1975).

ROMOLO SANTONI
(Centro Studi Americanistici “Circolo Amerindiano”)

La caída del Águila

Palabras clave: mundo azteca, historia, antropología.

El mundo azteca fue arrasado por una oleada migratoria formada por unos cientos de aventureros llegados de ultramar, epidemias devas-

tadoras y un proyecto etnocida total y definitivo. Las explicaciones que se han ofrecido, privilegiando la superioridad tecnológica, el impacto biológico con infecciones mortales, para las que el sistema inmunológico indígena no estaba en absoluto preparado y la diferencia en la organización política y económica, no parecen ofrecer por sí solas una explicación exhaustiva. Este trabajo tratará de resaltar que la explicación de los hechos de hace 5 siglos en la tierra de los mexicas sólo puede ser captada considerando esos hechos en su conjunto, como resultado de un enfrentamiento violento entre dos cosmovisiones distintas: la indígena y la europea y del que la primera estaba inevitablemente condenada a la derrota.

CARLO MEARILLI

(Centro Studi Americanistici “Circolo Amerindiano” di Salerno)

Desencuentros, soledad, aislamiento e incomunicación en la construcción de la escenografía de Her/Ella de Spike Jonze

Palabras claves: Soledad, cine, hiperconexión.

En este trabajo se trató de poner de relieve cómo la escenografía, los *props* de escena, los vestuarios y el uso de los colores, han intentado traducir visualmente una de las características principales del guión de Spike Jonze, que nos muestra un futuro no frío o distópico en sus manifestaciones concretas, sino, por el contrario, capaz de envolver dulcemente al protagonista y de envolverlo en un abrazo tan suave y cariñoso como ilusorio y mortal. Una hipótesis de amor en tiempos de soledad y de hiperconexión.

ERIKA GALICIA ISASMENDI
(Facultad de Filosofía y Letras, BUAP)

«El indio», su construcción y definición en los libros de texto de primaria, 1886-1894

Palabras clave: historia, Libro de texto, educación.

El presente artículo nos llevará a conocer el discurso académico dirigido a la enseñanza primaria mexicana y que a través de los libros de texto se construyó al sujeto «indio». La primera obra corresponde al *Compendio de la Historia de México para el uso de los establecimientos de Instrucción Pública de la República Mexicana*, publicada en el año de 1886, cuyo autor fue Manuel Payno (1810-1894) y la segunda obra fue la *Instrucción Obligatoria Primer Año de Historia Patria Elementos para los alumnos del tercer año primario obligatorio*, publicada en 1894 por Justo Sierra Méndez (1848-1912).

Con ello observaremos el papel tan importante que ocupó el libro de texto y el cual fue una de las herramientas primordiales del profesorado y que a través de su guía y dirección los y las alumnas aprendieron la historia Patria y con ello se estaría alcanzando uno de los grandes objetivos de la nación mexicana independiente, que fue inculcar y educar a los nuevos mexicanos. Por tanto, el artículo se ubicó a través de la educación elemental durante el Porfiriato, donde autoridades como Joaquín Baranda, quien fungió como ministro de Justicia e Instrucción durante los años de 1882 a 1901, realizaría varias estrategias en lo político, social y económico para «hacer de la instrucción un poderoso elemento de unidad nacional» (Martínez A. 1992: 23).

Por último, se debe mencionar, que gracias a las fuentes documentales que nos llevan a los dos libros citados antes, podemos observar claramente del orden histórico que se le dio a la Historia durante el siglo XIX, donde la historia prehispánica nos muestra los sujetos antagónicos que dieron cabida a problemáticas como el Descubrimiento, la Conquista (militar y espiritual), la encomienda y evangelización. Sin olvidar al siglo XIX, donde se glorifica el movimiento de Independencia.

MARÍA DEL CARMEN LABASTIDA CLAUDIO
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)

Aportaciones e influencias, siglo XIX. Españoles, franceses, alemanes

Palabras clave: inmigración, inmigración en cadena, economía local, identidad, Puebla, Alemania, Francia, España.

Después de una larga lucha por lograr la Independencia, a partir de 1821 la clase política y los intelectuales mexicanos trataron de diseñar el modelo de nación moderna acorde con la tendencia de la época a partir de medidas económicas y políticas que construyeran la sociedad nacional, en este proceso la idea de formar ciudadanos con un pensamiento liberal y positivista era la base para alcanzar el objetivo. Se diseñaron proyectos de colonización a lo largo del siglo XIX que tuvieron resultados poco alentadores; sin embargo, la llegada de inmigrantes europeos, que lo hicieron de forma individual o en cadena, tuvo un efecto en las actividades económicas y sociales del país. Este trabajo se enfoca especialmente en el arribo de inmigrantes españoles, franceses y alemanes a la ciudad de Puebla en el último tercio del siglo XIX, de sus actividades comerciales y las relaciones políticas y sociales que les permitieron establecer comercios y empresas con un impacto positivo.

ERIKA GALICIA ISASMENDI
NOHEMI BENITEZ HIDALGO
(Facultad de Filosofía y Letras, BUAP)

Ficha descriptiva como instrumento de consulta histórica. El caso de los profesores de instrucción elemental, Puebla 1880-1910

Palabras clave: México, Porfiriato, Puebla, Instrucción elemental, maestros y maestras.

El presente artículo tiene como objetivo principal dar a conocer la importancia que tiene una ficha de descripción como instrumento de consulta histórica, ya que nos facilita comprender el contexto de un tema en específico y de igual forma preservar los documentos sueltos de un archivo. A lo largo del estudio de la ciencia histórica se ha encontrado con la deficiencia que existe en cuanto al reconocimiento y difusión de los instrumentos de consulta archivística como, por ejemplo, las bases de datos, los inventarios documentales, los catálogos, los índices, las guías de archivo, los cuadros de clasificación, entre otros, lo que muchas veces ha retrasado la consulta a la información que se requiere en diversos proyectos de temas históricos como el tema de la educación que poco se ha estudiado.

JOSÉ CARLOS BLÁZQUEZ ESPINOSA
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)
Auguste Génin, el Tlacuilo francés

Palabras clave: poesía, tlacuilo, arqueología, modernismo, historia.

La obra de Auguste Génin nos resulta desconocida. Francés nacido en México, vivió el periodo de Porfirio Díaz y su engañoso desarrollo; advirtió con seguridad las presiones a las que fue sometido el país por los Estados Unidos. Pudo ver las diferencias e injusticias que se vivían en el país. Quizás esa realidad lo llevó a estudiar el pasado prehispánico y, a partir de sus indagaciones, buscó la manera de expresar las reflexiones y los sentimientos que ese conocimiento le deparaban. Además de ser testigo de la Revolución Mexicana, le tocaría advertir la gesta nacionalista cultural iniciada por José Vasconcelos. En este trabajo se intenta hacer un trazo de su vida y de algunas obras por él escritas. Se recurre a la mirada de tres conocedores de diferentes aspectos de su

obra para mejor comprender al «tlacuilo» franco-mexicano. Se concluye que, ante el desconocimiento de su obra, hay una deuda que saldar.

MARÍA YANET GÓMEZ BONILLA
ROSA ELIDA ROSALES NIEVES
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)

Desencuentro en la adquisición de una segunda lengua, hacia el desarrollo de la competencia comunicativa basada en la oralidad

Palabras clave: Oralidad, Competencia comunicativa, oralidad, idioma inglés y educación superior.

La adquisición de una segunda lengua está basada en las habilidades necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa es por ello por lo que en la educación se tiene como enfoque primordial el desarrollo de la habilidad oral, la cual permite definir la capacidad de desempeño, mostrando las competencias obtenidas, que permite el desarrollo de un futuro con mayor posibilidad de inserción en la vida real al educando para su formación integral.

El encuentro como propuesta para desarrollar la competencia en la oralidad en una segunda lengua permite la enseñanza dentro del ámbito educativo, en las cuales se ven empeñadas en la habilidad lectora, escrita y auditiva pero con énfasis en la oralidad, esta al ser un factor primordial en la comunicación en las cuales se integra a la emisión e interpretación de mensajes de acuerdo a la transmisión de necesidades, sentimientos e intereses que posibilita expresar de manera fluida, esto bien, acompañados con el conjunto de planes y programas que se tienen fijadas por lo docentes, asegurar así, la correcta formación de los estudiantes por medio de métodos de enseñanza- aprendizajes adecuados para su comunicación

El desencuentro se basa en las viejas practicas tradicionalistas de la habilidad oral en una segunda lengua a las que estaban habituados, por

lo que se tendrá que innovar estrategias de aprendizajes para la adquisición de la habilidad oral como una nueva forma de desempeñarse con herramientas necesarias ante un mundo globalizado.

ROSA MORALES PALMA
(C. E. Pdte. Gustavo Díaz Ordaz)

Experiencias docentes sobre el reencuentro presencial con los estudiantes para propiciar aprendizajes fundamentales desde el modelo educativo híbrido

Palabras clave: Socioemocional, ética del cuidado, educabilidad, perspectiva dialógica, comunidad, curador de información.

En el Ciclo Escolar 2021-2022 el reencuentro presencial entre los educadores y los aprendientes ha resultado todo un desafío. Se tendrá que sanar para construir aprendizajes fundamentales en la formación de una nueva humanidad y educar frente a dos emergencias latentes: la sanitaria, causada por la covid-19 y la ética en el contexto social de cada uno de los actores educativos.

El presente trabajo recopila las experiencias de los docentes de Educación Básica y Media Superior del Centro Escolar Presidente Gustavo Díaz Ordaz, frente al regreso presencial a la escuela. A través de la aplicación de una encuesta a 138 educadores, 11 del nivel Preescolar, 37 de Primaria, 56 de Secundaria y 34 de Bachillerato, a partir de una pregunta ¿Cuál fue su experiencia docente sobre el reencuentro presencial con los estudiantes; para propiciar aprendizajes fundamentales desde el Modelo Educativo Híbrido (MEH)?.

EDGAR GÓMEZ BONILLA
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)
VICTOR ESPINOZA BONILLA
(LAE)

Encuentro y desencuentro en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación media superior

Palabras clave: Pensamiento crítico, Educación Media Superior, Aprendizaje Basado en Problemas.

En esta época cambiantes, en todos los ámbitos, especialmente en la educación y la formación de los estudiantes de Educación Media Superior (EMS) en México, ha disminuido el desarrollo del enfoque por competencias, donde se dota a los estudiantes de conocimientos habilidades y actitudes para el desempeño óptimo de sus actividades y funciones que practiquen a lo largo de su vida. A partir de esto, el pensamiento crítico en todos los niveles educativos es de gran importancia para el desarrollo de individuos que den soluciones efectivas a problemas de la vida cotidiana.

El encuentro con este pensamiento dotará a los estudiantes, a ser capaces de adaptarse a entornos o situaciones que hoy en día son muy cambiantes. El desencuentro se basa en no valorar al pensamiento crítico y verlo como una competencia más, esta ideología tiene que cambiar, tenemos que concebir esa idea, en que la sociedad demanda individuos con esa capacidad de adaptación a distintas situaciones o entornos, eso tenemos que desarrollar en los estudiantes, sabemos que hoy en día la adaptabilidad en cualquier ámbito social es de suma importancia para mejorar la calidad de vida de los individuos.

MARÍA YANET GÓMEZ BONILLA
CARLOS RICARDO MORALES GONZÁLEZ
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)

Hacia el encuentro de la participación de los estudiantes de bachillerato, para conquistar nuevas prácticas de responsabilidad en la comunidad y la escuela

Palabras clave: educación, comunidad, escuela, equidad, democracia.

En el 2021, se conmemoraron 500 años de la caída del imperio Mexica, dicho acontecimiento inició un mestizaje cultural, resultado del encuentro entre las culturas originarias de México y la proveniente de España; por lo cual, en la actualidad se tiene gran riqueza en los ámbitos humanos y sociales. De manera concreta en el ámbito educativo, en las últimas décadas, el gobierno en México ha implementado políticas para mejorar la educación en el territorio nacional. Específicamente en el nivel medio superior, mismo que es cursado por jóvenes de entre 15 y 18 años, se promueven principios para asegurar una formación integral desde las actitudes, pero en la práctica, no se tienen resultados, observándose encuentros y desencuentros. Por lo anterior es que en el bachillerato Guillermo González Camarena, ubicado en la ciudad de Puebla, Pue; se realizó el presente trabajo de investigación cuantitativa con alcance descriptivo, a través de cuestionario aplicado del 05 al 16 de julio de 2021, a treinta y cinco estudiantes, quienes se encuentran en condiciones de alta marginación.

TERESA PACHECO-ÁLVAREZ
PASCUALA AVENDAÑO BAÉZ
GLORIA ANGÉLICA VALENZUELA OJEDA
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)

Las pandemias, el curriculum y el proceso educativo de Europa y América a 500 años de la conquista

Palabras clave: Pandemias, COVID-19, curriculum, educación, conquista.

Durante los últimos 500 años, después de la conquista de América, se han desarrollado diferentes pandemias en el mundo, siendo la última COVID-19. Así mismo, las pandemias han repercutido en varios ámbitos, como en la educación en donde se han afectado estudiantes, el currículo y el proceso enseñanza-aprendizaje. Por tal motivo, se realizó un estudio que tuvo como objetivo analizar y describir las pandemias desarrolladas en los últimos siglos después de la conquista en Europa y América, así como la evolución que ha tenido el proceso educativo y el currículo con el paso del tiempo, esto mediante un análisis de los principales temas y la interrelación entre ellos: pandemias, currículo y proceso educativo de los estudiantes.

BERENIZE GALICIA ISASMENDI
JULISSA JAZMIN RUIZ RAMÍREZ
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)

La cultura del Drag Queen: ¿de la influencia europea a una expresión disruptiva de los estereotipos de género en México?

Palabras clave: drag queen, estereotipos de género, México, cultura, arte.

En la presente investigación se analiza el posible vínculo que existe entre la cultura del drag queen y los estereotipos de género en México.

Nuestro interés por este tema surgió por la creciente popularidad del reality mexicano *La más draga* (inspirado en el show estadounidense *RuPaul's Drag Race*) el cual se centra en el drag como algo político, artístico y apto para todo público, en este sentido, nos parece importante acercarnos a esta cultura y estudiar, desde la perspectiva de la población mexicana, si realmente aboga por la ruptura de los estereotipos de género o los perpetúa. Para concretar nuestro objetivo presentamos un análisis cualitativo a los resultados de una encuesta aplicada a 40 personas mexicanas de diversas identidades de género y en un rango de edad de los 16 a los 37 años.

VÍCTOR GERARDO RIVAS LÓPEZ
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)

El sentido filosófico de la conquista y la (in)comprensión del ser del hombre en la dialéctica moderna de la historia

Palabras clave: ontología, modernidad, mundo, devenir, inmanencia.

Con base en una visión ontológica de la historia que plantea el estudio de esta como articulación del sentido de la existencia allende la concatenación causal que haya entre ciertos hechos, se estudiará la Conquista a partir no de sus condiciones sociopolíticas sino de cómo en la fase inmediatamente anterior a ella el pensamiento renacentista concibe lo humano y de cómo eso se realiza de cierta manera en el Descubrimiento de América, con el que se echa a andar la experiencia moderna o crítica tanto del mundo en cuanto dimensión global de la existencia como del hombre mismo en cuanto sujeto de acción. Esto permitirá elucidar la identidad ahora sí sociocultural del sujeto histórico desde la doble raíz de lo americano, la de la Conquista ibérica y la de la colonización anglosajona.

EDINSON ALADINO

(UNAM)

Notas sobre Una tempestad de Aimé Césaire

Palabras clave: Aimé Césaire, *Una tempestad*, Caliban.

El tema principal de *Una tempestad* es la identidad africana en el Caribe francófono. La estrategia de Aimé Césaire, al retomar y rescribir *La tempestad* de Shakespeare, fue adaptar la obra al teatro negro. De esta manera el autor martiniqués se apropió de los discursos literarios canónicos de Occidente, asentando así otra narrativa de la figura de Caliban concerniente al cimarronaje en los territorios de ultramar. En este artículo se examina la reinención de Caliban a la luz de los postulados de Aimé Césaire en su *Discurso sobre el colonialismo*.

ROCÍO FERNÁNDEZ

(CONICET-UNMDP-INHUS)

Cuba y la URSS: una lectura de Fuera del Juego (1968) de Heberto Padilla

Palabras clave: Heberto Padilla, Revolución cubana, Fuera del juego, Decadencia, Desencanto, Corrosión.

En este trabajo, parto de la lectura que hizo Jorge Fornet sobre el desencanto en la literatura cubana para complejizar el lugar que tiene en dicho contexto *Fuera del juego* (1968) de Heberto Padilla. La hipótesis central que intento desarrollar tiene que ver con que, a mi entender, su escritura no es una escritura del desencanto sino de la corrosión y que dicha cuestión se puede ver con claridad en la manera en que Padilla trabaja una configuración temporal que se opone o que entra en tensión con el tiempo de la Historia que propone la Revolución. Finalmente, esta propuesta de lectura permite incluir a Padilla en un linaje

de la decadencia que se inicia en el fin del siglo XIX con Julián del Casal y que se erige fundamentalmente en un doble deseo de arruinarse y arruinar el mundo.

IGNACIO IRIARTE
(CONICET/UNMDP)

Diálogos entre América Latina y Europa. Planteo de una hipótesis y análisis de un caso: el decadentismo a fines del siglo XIX

Palabras clave: América Latina, Europa, transculturación, redes, decadentismo, decadencia, Julián del Casal.

En este trabajo me refiero a los diálogos entre América Latina y Europa. En la primera parte sostengo que las ideas circulan a escala mundial y configuran redes que van mutando a medida que interactúan con los actores de las diferentes regiones. En los apartados que siguen establezco como ejemplo los conceptos de decadencia y decadentismo. Primero fijo la atención en algunos textos franceses y luego analizo la forma en la que llegan a América Latina en general y a Cuba en particular, a través de la obra de Julián del Casal.

LOS AUTORES

ROSA MARIA GRILLO

Catedrática de Lengua y Literaturas Hispanoamericanas en la Universidad de Salerno, es autora de numerosos ensayos y monografías publicadas en Italia, Francia, España, Argentina, Colombia, Ecuador, Estados Unidos, Paraguay y Uruguay. Dirige la revista "Testi e Linguaggi", la colección "Biblioteca di Studi e Testi" y la colección de narrativa latinoamericana en italiano A Sud del Río Grande. Es miembro del Comité Científico y/o Editorial de: *Centro Estudios "Mario Benedetti" de Alicante* y del *Centro Studi Americanistici "Circolo Amerindiano"* de Perugia y de sus respectivas revistas y publicaciones, del CECLA (Centro de Ediciones y Estudios Críticos de Literatura Argentina) de la Universidad del Salvador (Buenos Aires), y de numerosas revistas y colecciones ("Cultura latinoamericana", "Oltreoceano", "El Correo de Euclides", "Polispánica"). Desde 2000 es coordinadora de las sesiones de Literatura de los Congresos organizados todos los años por el *Centro Studi Americanistici "Circolo Amerindiano"* (Perugia, Sao Paolo, Mérida, Oaxaca, Puebla, México D.F.). Temas de investigación: novela histórica; literatura testimonial, de viaje, del exilio y de la migración; literatura femenina/feminista; Max Aub, Liliana Bellone, Mario Benedetti; José Bergamín; Alejo Carpentier; Carlos Fuentes; Horacio Quiroga; Nora Strejilevich, Mauricio Rosencof, Mario Vargas Llosa.

ROMOLO SANTONI

Antropólogo mexicanista. En 1977 fundó y todavía es presidente del *Centro Studi Americanistici "Circolo Amerindiano"*. Es director de la revista *Thule, rivista di studi americanistici*, desde 1996. Es director general del proyecto de investigación "Ruta de la Obsidiana". Actualmente se ocupa de teoría del conocimiento. Presidente de más de cuarenta congresos internacionales y ponentes en decenas de congresos nacionales e internacionales. Es autor de decenas de artículos de americanística y, más recientemente, de teoría del conocimiento. Por su actividad la República de México ha otorgado en noviembre de 1994 *la Orden de el águila Azteca* y en la Secretaría de Relaciones Exteriores de Italia le ha otorgado un *Reconocimiento* en su IV Conferencia Italia / América Latina y Caribe.

CARLO MEARILLI

Licenciado en Ciencias Políticas con la tesis: Santa Sede y Tercer Reich. La oposición católica ante la Alemania nazi. Es presidente del *Centro Studi Americanistici "Circolo Amerindiano di Salerno"* y Socio bienhechor del *Centro Studi Americanistici "Circolo Amerindiano"* de Perugia, con el que colabora con el cargo de Consejero del Directivo. Ha formado parte del Comité Científico del *Congreso Internacional de Americanística, jornadas de Salerno* y del Comité Científico *Internacional del Encuentro internacional e Interdisciplinario* (BUAP – DIP-SUM – CSACA). Colabora como consultante con la APCLAI (Asociación para la Promoción de la Cultura Latinoamericana en Italia), y con Rodrigo Díaz, Director artístico del *Festival de Cine Latino Americano* de Trieste, el más antiguo *Festival de Cine Latino Americano* de Europa junto a lo de *Huelva* en España. Colabora también con la revista de *Cinema on-line Letraceluloide* y con la revista de *Cinema on-line Revista Archivos de la Filmoteca*. Colabora con periodistas de cine de diarios de Florencia y Roma, en Italia. Fue Jurado en la *4ta Muestra de Cortometraje del Seminario de Guionismo* de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP el 31 de octubre de 2019 y Jurado en la *5ta Muestra de Corto*

del Seminario de Guionismo correspondiente al «Seminario Intercultural y Transnacional: Literatura, Arte e Historia» del 2 de diciembre de 2020 de la BUAP. Es Directivo del Ministerio del Interior en la Oficina Histórica del Departamento de la Policía de Estado de Italia, donde se encargó de la revisión y la coordinación de libros dedicados a la historia de la Policía italiana.

ERIKA GALICIA ISASMENDI

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

MARÍA DEL CARMEN LABASTIDA CLAUDIO

Es Doctora en Historia por el ICSYH, BUAP, Puebla, México. Profesora investigadora del Colegio de Historia de la facultad de Filosofía y Letra, BUAP. Línea de investigación: Historia económica y política, Desamortización-nacionalización de los bienes eclesiásticos en Puebla siglo XIX, Historia de empresarios extranjeros en la ciudad de Puebla siglo XIX.

JOSÉ CARLOS BLÁZQUEZ ESPINOSA

Es Doctor en Historia por el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vález Pliego”, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es integrante del cuerpo académico “Historia, Modernidad y Cultura”. Profesor investigador del Colegio de Historia de la misma Universidad. Su línea de investigación se centra en el estudio de las

élites culturales del México de fin del siglo XIX y de la primera mitad del XX. Ha publicado en revistas y libros colectivos. Forma parte del Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana.

NOHEMI BENITEZ HIDALGO

Licenciada en Historia por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, trabajó como guía de recorridos y tallerista de proyectos culturales en el área de Servicios Educativos del Museo Amparo, fue 3 veces becaria en el programa Jóvenes Investigadores por parte de la VIEP-BUAP, de manera independiente ha colaborado como Auxiliar de investigación en proyectos históricos. Correo: nohemibh@gmail.com

VÍCTOR ESPINOZA BONILLA

Licenciado en Administración de Empresas, por el Instituto Pedagógico María Montessori, estudiante de la Maestría en Educación Superior perteneciente al Padrón Nacional de Posgrados (PNPC), beca-rio nacional de CONACYT con la investigación titulada: Diagnóstico de la competencia pensamiento crítico que evidencian los estudiantes de bachillerato general en la capacitación de administración, integrante del proyecto de investigación del CA-BUAP-314 “Intervención didáctica por competencias basada en método de casos. Un estudio comparativo entre las Licenciaturas en Historia, Medicina y Relaciones Internacionales”. correo: victor.espinozab@alumno.buap.mx

EDGAR GÓMEZ BONILLA

Doctor en Enseñanza Superior por el Colegio de Morelos. Maestro en Educación Superior y Licenciado en Historia egresado de la Facul-

tad 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). Líder del CA-314 Problemas y Dinámicas de Transformación de la Educación Superior e integrante del Proyecto Internacional: *Practicum in Teaching in Higher Education: Introducing the Research University: A Global Approach con la Universidad de California Santa Barbara* (UCSB) y Universidad de California Alianza México. Correo: rosendo.gomez@correo.buap.mx

ROSA ELIDA ROSALES NIEVES

Licenciada en Idiomas por la Universidad Europea, estudiante de la Maestría en Educación Superior perteneciente al Padrón Nacional de Posgrados (PNPC), becaria nacional de CONACYT con la investigación titulada: Diagnóstico de la competencia comunicativa basada en la habilidad lectora y escrita en estudiantes de bachiller general desde la asignatura de inglés. correo: rosa.rosalesn@alumno.buap.mx

YANET GÓMEZ BONILLA

Licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica de la Facultad de Filosofía y Letras (Ffyl) por la BUAP. Maestra en Educación Superior (BUAP). 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 lí-

neas 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. correo: yanet.gomez@correo.buap.mx

CARLOS RICARDO MORALES GONZÁLEZ

Licenciado en Derecho por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, estudiante de la Maestría en Educación Superior perteneciente al Padrón Nacional de Posgrados (PNPC), becario nacional de CONACYT con la investigación titulada: Intervención didáctica en Historia para desarrollar la Competencia Genérica Participa con una conciencia cívica y ética de su comunidad para promover principios de equidad, principios de bienestar y desarrollo democrático. correo: carlos.moralesgo@alumno.buap.mx

ROSA MORALES PALMA

Se desempeña como Asesora Técnica Pedagógica en el C. E. Pdte. Gustavo Díaz Ordaz. Diseñó y aplicó proyectos de intervención para mejorar los procesos educativos en los diferentes niveles de la educación obligatoria. También es docente frente a grupo en el nivel de Bachillerato. Se ha especializado en la elaboración de planeación didáctica, instrumentos de evaluación y planes de mejora continua. Próximamente implementará un proyecto para desarrollar la habilidad lectora como estrategia fundamental para identificar las emociones y mejorar el ámbito social de cada estudiante.

TERESA PACHECO-ÁLVAREZ

Estudiante de la Maestría en Educación Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Lic. en Químico Farmacobiólogo, BUAP, teresa.pacheco@alumno.buap.mx

PASCUALA AVENDAÑO BAÉZ

Estudiante de la Maestría en Educación Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Lic. en Educación Preescolar, ENPFMM, pascuala.avendano@alumno.buap.mx

GLORIA ANGÉLICA VALENZUELA OJEDA

Profesora Investigadora, México. Doctora en Educación, Universidad Anáhuac-Universidad Complutense de Madrid, angelica.valenzuela@correo.buap.mx

BERENIZE GALICIA ISASMENDI

Es Doctora en Literatura Hispanoamericana y Maestra en Estética y Arte. Profesora-Investigadora de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica, en la Facultad de Filosofía y Letras, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I). Líneas de investigación: Literatura, Arte y Medios Masivos de Comunicación: estudio desde la transdisciplinariedad y la transculturalidad. Desde 2020 es asesora en el *Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico* del Programa Delfín. Titular del seminario: Humanismo y Comunicación. Última publicación: *Positividad Corporal en la moda ¿estrategia de mercado o inclusión?*, acerca-

miento desde la percepción de hombres y mujeres mexicanas, La Camera Blu. Rivista Di Studi Di Genere, 2022, ISSN 1827-9198. Correo: berenize.galicia@correo.buap.mx

JULISSA JAZMIN RUIZ RAMÍREZ

Es estudiante de la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica, en la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Becaria del *Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico* del Programa Delfín 2022, a cargo de la Dra. Berenize Galicia Isasmendi. Como co-organizadora ha participado en los eventos del *Festival del Catrín* en 2019 y 2020, un proyecto de estudiantes de la FFyL BUAP para la difusión de actividades científicas y artísticas. Sus áreas de interés son los estudios culturales, los estudios de género y la lingüística cognitiva.

VÍCTOR GERARDO RIVAS LÓPEZ

Es Doctor en Filosofía de la UNAM, miembro del SNI (II) y PI de TC en el postgrado de la FFyL de la BUAP. Sus últimos libros han girado en torno a la constitución fenomenológica del acto creador y a la de la temporalidad sobre la subjetividad sociopersonal.

EDINSON ALADINO

Es Doctor en Letras por la UNAM. Recientemente cursó un diplomado en Estudios Afrolatinoamericanos por la Universidad de Harvard. Ha publicado artículos académicos en diferentes revistas internacionales de América Latina, Europa y África. Sus intereses investiga-

tivos abarcan la literatura del Caribe, la literatura latinoamericana y la teoría literaria contemporánea.

ROCÍO FERNÁNDEZ

Es Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata con una tesina sobre “La decadencia en la poesía y las crónicas de Julián del Casal”. Actualmente es becaria doctoral del CONICET e investiga las modulaciones de la decadencia en la literatura cubana desde fines del siglo XIX hasta finales del siglo XX.

IGNACIO IRIARTE

Argentino. Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Profesor Adjunto en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Publicó *Del Concilio de Trento al sida. Una historia del Barroco* (2017) y *Puntuaciones sensibles. Figuras en la poesía latinoamericana* (2022), junto con Ana Porrúa, Matías Moscardi e Irina Garbatzaky.



Mirando al Sur

Encuentros y desencuentros entre América y Europa
1521-2021 a 500 años de la Conquista de México
Rosa Maria Grillo y Erika Galicia Isasmendi
(coordinado por)

Realizzato nel mese di novembre 2022
presso Studio Archè



Jupiter

