

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI
VIA GIOVANNI PAOLO II, 84084 FISCIANO (SA) WWW.DIPSUM.UNISA.IT/

CENTRO STUDI AMERICANISTICI "CIRCOLO AMERINDIANO DI SALERNO"
VIA FRANCESCO LA FRANCESCA, 31 84124 SALERNO (ITALIA) TEL. E FAX +39 089 23 47 14
WWW.CIRCOLOAMERINDIANOSALERNO.IT

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA
MAESTRÍA INTERNACIONAL EN CIENCIA POLÍTICA

AVDA. CARACAS 46-72, BOGOTÁ
© 2020

Coordinadoras

Berenize Galicia Isasmendi
Rosa Maria Grillo

Edición, Corrección de Estilo, Diseño Gráfico y Maquetación

Berenize Galicia Isasmendi
Rosa Maria Grillo
Edinson Aladino

Formato

Berenize Galicia Isasmendi
Edinson Aladino
Isshaly Q Zacarías
Gerardo Cerezo
Dalia Estrada
Daniela Caltzalco

Diseño y maquetación de portada

AD Studio

© Textos, imágenes y tablas

Los autores

Todos los textos de esta publicación fueron sometidos al proceso de dictaminación doble ciego por académicos especialistas en el tema./ Tutti i testi di questa pubblicazione sono stati sottoposti a processo di referaggio doppio cieco da parte di specialisti. Pubblicato con il contributo dell'Università degli Studi di Salerno Dipartimento di Studi umanistici.

SETTEMBRE 2020@
OÈDIPUS ED. SALERNO /MILANO WWW.OEDIPUS.IT----- info@oedipus.it

ISBN 978-88-7341-459-9

ALTERIDAD. EL ROSTRO DEL OTRO
Antropología, Historia, Educación, Filosofía, Arte y Literatura

Berenize Galicia Isasmendi

Rosa Maria Grillo

COORDINADORAS

ÍNDICE

PROEMIO	5
I. ALTERIDAD: HISTORIA & ANTROPOLOGÍA	9
MÁS ALLÁ DE LA NARIZ DEL YO: SENTIDO, CONSTRUCCIÓN Y FORMA DE LA ALTERIDAD	10
ROMOLO SANTONI	
«LOS QUE NO MEJORAN LA RAZA», EUGENESIA Y DISCRIMINACIÓN HACIA PROSTITUTAS, BEBEDORES E INMIGRANTES EN MÉXICO 1930-1940	32
ERIKA GALICIA ISASMENDI BRENDA AGUIRRE RAMÍREZ	
«POR LA MALA FAMA Y OPINIÓN QUE ESTA REO TENÍA [...]», RELACIONES SOCIALES EN UN PROCESO POR BRUJERÍA, SIGLO XVIII	47
ERIKA GALICIA ISASMENDI DENNIS MARCOVICK PÉREZ BERNABÉ	
LOS INQUILINOS DE LA IGLESIA EN LA CIUDAD DE PUEBLA: ABUSO, INDOLENCIA, POBREZA Y BENEVOLENCIA, SIGLO XIX	62
MARÍA DEL CARMEN LABASTIDA CLAUDIO	
LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD POLÍTICA DE LAS MUJERES MEXICANAS, 1950- 1960. ALTERIDAD Y CIUDADANÍA MATERNALISTA. EL CASO DE PUEBLA	76
JOSEFINA MANJARREZ ROSAS	
ADORACIÓN, BLASFEMIA E ILUSIÓN NOVOHISPANA	112
ERIKA GALICIA ISASMENDI	
II. ALTERIDAD: EDUCACIÓN	128
AUTOCONCEPTO DOCENTE QUE EXPRESAN ESTUDIANTES DEL COLEGIO DE HISTORIA, EN SUS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EL BACHILLERATO	129
EDGAR GÓMEZ BONILLA	
DESDE EL PARADIGMA VIRTUAL HUMANISTA: ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE MUNDO VIRTUAL Y ACTORES PARTICIPANTES DEL PROCESO EDUCATIVO	151
MARÍA BERNARDA GONZÁLEZ PÉREZ YADIRA CACHO AVENDAÑO	
PERSPECTIVAS DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE QUE ASUMEN LOS ESTUDIANTES DEL POSGRADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA BUAP	170
MARÍA YANET GÓMEZ BONILLA	

LA FORMACIÓN DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LOS COMPONENTES DEL PERFIL DE ENSEÑANZA	190
UNIVERSITARIA	
EDGAR GÓMEZ BONILLA	
MÓNICA VARGAS GRANDE	
GAMIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)	214
YANET GÓMEZ BONILLA	
MAURICIO CHIUNTI DE LOS SANTOS	
III. ALTERIDAD: LITERATURA, FILOSOFÍA & ARTE	228
EL ENCUENTRO CON EL OTRO DE ALVAR NÚÑEZ CABEZA DE VACA: ¿MILAGROS O MAGIAS?	229
ROSA MARIA GRILLO	
LA CONTINUIDAD DEL PODER EN <i>HEREDITARY</i> DE ARI ASTER	253
GERARDO CEREZO VALENCIA	
ISSHALY Q ZACARÍAS ESPEJO	
BERENIZE GALICIA ISASMENDI	
LA SOLEDAD DEL EXISTIR EN LA ALTERIDAD A TRAVÉS DE <i>HER</i> Y <i>THE SHAPE OF WATER</i>	273
EDINSON ALADINO	
DALIA ESTRADA UBERA	
LOS DOS PARADIGMAS DE LA ALTERIDAD	285
VÍCTOR GERARDO RIVAS LÓPEZ	
EL SÍMBOLO DE LO FEMENINO Y LA IDENTIDAD EN EL CUENTO <i>LA APUESTA</i> Y LA PINTURA <i>NAHUI OLLIN</i> DEL DR. ATL	313
DANIELA CALTZALCO AVALOS	
BERENIZE GALICIA ISASMENDI	
OPPIANO LICARIO: EL ARCHIVO EN <i>PARADISO</i>	328
EDINSON ALADINO	

Proemio

En el cuento *El otro* (1975), de Jorge Luis Borges (1899-1986), hay un hecho insólito: Borges sueña con el otro y el otro sueña con Borges. El encuentro ocurre simultáneamente en Ginebra y en Boston. Según el Borges senil –ya ciego y taimado– la escena se desarrolla a orillas del río Charles, hacia 1969; en cambio, el otro, el Borges joven, afirma que están sentados junto al Ródano, hacia 1918. El diálogo, como todo diálogo borgiano, es menos libresco que incitante. Se entrecruzan referencias a Heráclito: «el hombre de ayer no es el hombre de hoy». O bien: «no nos bañamos dos veces en el mismo río». También hay alusiones a *El doble* de Dostoyevski, novela cuyo argumento funge como *mise in abîme* en el cuento. Quizás el Borges senil, en vísperas de su inmortalidad literaria, deseó acordarse del principio: por esta razón se sueña con aquel joven curioso que era en 1918, el cual paladeaba la literatura universal y desconocía –*faber est suae quisque fortunae*– cuántos libros escribiría en vida. De otro lado, quizás el Borges joven, atenuando su proyección literaria, deseó colegir el futuro: ¿cuál sería su destino como escritor? ¿Su destino inevitable era convertirse en Borges? La alegoría del cuento enlaza la diferencia y la mismidad, la cercanía y la lejanía con el *otro* (o consigo mismo). Borges ve su propia imagen duplicada, cual Jano bifronte a orillas del Ródano y del río Charles. *El otro, el mismo*. Hacia las últimas páginas, el afamado escritor ciego, sostenido de un bastón, acota lo siguiente:

Medio siglo no pasa en vano. Bajo nuestra conversación de personas de miscelánea lectura y gustos diversos, comprendí que no podíamos entendernos. Éramos demasiados distintos y demasiado parecidos. No podíamos engañarnos, lo cual hace difícil el diálogo. Cada uno de los dos era el remedo caricaturesco del otro.

A pesar de ser dos figuras del mismo sueño, dos retratos del mismo Borges, se entiende que son dos escritores harto diferentes. Es decir, que el régimen del *yo* no logra alcanzar al *otro*, así compartan el gusto literario por el Quijote, Hugo, Carlyle o Amiel. El diálogo entre los dos Borges es un diálogo soñado, por no decir un diálogo imposible: el joven sueña con la posibilidad de crear nuevas metáforas; el viejo, por su parte, se resigna a reescribir las tres o dos metáforas que todos los escritores han compartido.

En la misma persona hay una asimetría, una insospechada diferencia: el Borges joven es (el) *otro*. Como dice el filósofo Byung Chul-Han en *La agonía del eros*: «Se sustrae al lenguaje de lo igual». ¿De qué hablamos cuando hablamos de alteridad, del rostro del otro? Más aún: ¿por qué es tan necesario en nuestro tiempo hablar de alteridad, del otro? En las páginas del presente libro se han tratado de sopesar tales preguntas. La erosión del otro atañe a todo el horizonte de la vida común y va muy ligado, como resalta Chul-Han, a «un excesivo narcisismo de la propia mismidad. En realidad, el hecho de que el otro desaparezca es un proceso dramático, pero se trata de un proceso que progresa sin que, por desgracia, muchos lo adviertan». Para el filósofo coreano nuestra época actual es la época del infierno de lo *igual* donde se intenta nivelar todo bajo el registro de la mismidad, pues se compara constantemente y se disemina la atopía del otro. El rostro del otro, entonces, es asumido desde la mirada de lo *igual*, en otras palabras, desde el espejo alienado de Narciso.

Los textos que integran este volumen procuran cotejar la visibilidad del otro desde la alteridad y, por consiguiente, están encaminados a reconocer las alteridades desde variadas perspectivas o campos del saber. Distintas voces de investigadores, tanto de México como de Italia, se han reunido aquí en torno a un tema en específico. También desde sus alteridades y sus rostros inconfundibles de escritura, dichas voces se han abocado a elucidar los meollos de la otredad.

De manera específica este libro consta de tres secciones:

La primera se titula *I. Alteridad: Historia & Antropología*, formada por seis capítulos. En el primero Romolo Santoni aborda el sentido y construcción de la noción de alteridad de manera antropológica, histórica y filosófica, brinda un acercamiento desde el significado original del concepto hasta un importante aporte reflexivo actual que indaga en el yo, el nosotros y el otro a través de dos acepciones: etnocentrismo y racismo. En el segundo Erika Galicia y Brenda Aguirre analizan la alteridad en el papel de los migrantes y la eugenesia en la primera mitad del siglo XX, su aporte además explica el vínculo que se estableció con males como el alcoholismo, la prostitución y la criminalidad, lo cual llevó a la implementación de medidas legales. En el tercer capítulo, a cargo de Dennis Pérez y Erika Galicia, se aborda como ejemplo de alteridad el proceso inquisitorial de Mariana de la Candelaria (mujer de escasos

recursos) a quien se la acusa por brujería, así mismo se reflexiona sobre la importancia de las instituciones de control y la segregación que éstas promovieron a través de las complejas relaciones sociales de las minorías durante la Nueva España. En el cuarto Carmen Labastida hace un registro de los inquilinos de la iglesia y los problemas de arrendamiento a través de lo encontrado en el Archivo General de Notarías del Estado de Puebla, dichos conflictos permiten pensar que la mayoría de estos otros, los inquilinos, tenía una condición socioeconómica precaria la cual pudo ser originada por la marginación, la falta de empleo y oportunidades en una sociedad elitista como la angelopolitana del siglo XIX. En el quinto Josefina Manjarrez estudia la construcción de la identidad política de las mujeres poblanas (1950-1960), las otras, y brinda el contexto fundamental del decurso femenino a través de, por ejemplo, el derecho al voto. En el sexto, y último capítulo de esta primera sección, Erika Galicia presenta tres casos de mujeres novohispanas, quienes al ser catalogadas de blasfemas, ilusas y herejes fueron confinadas en Casas de Recogimiento, entendidas éstas últimas como escenarios de alteridad.

La segunda sección II. *Alteridad: Educación* se conforma por cinco capítulos, en el primero Edgar Gómez aborda como ejemplo de alteridad la experiencia docente y las exigencias que los historiadores deben afrontar; lo anterior a partir del análisis de la práctica docente realizada por los alumnos de la Licenciatura de Historia de la BUAP en 2019, quienes además se apropian del concepto de autoenseñanza. En el Segundo Bernarda González y Yadira Cacho aportan el estudio de la alteridad a través del Paradigma Virtual Humanista, a partir del cual remarcan que la tecnología debe entenderse como potencia y no como acto y que el hombre y el mundo virtual se sirven recíprocamente para potenciarse. En el tercero Yanet Gómez analiza la alteridad desde las perspectivas de profesionalización, el impacto y pertinencia del trabajo docente con perfil universitario en las aulas del bachillerato o de licenciatura a partir de la información aportada por estudiantes de segundo semestre de la Generación 2018 de la Maestría en Educación de la BUAP. En el cuarto Mónica Vargas y Edgar Gómez delinear, a partir de un estudio de 2018, un perfil “ideal” del docente universitario de la BUAP como el otro, así mismo diseñaron y aplicaron un cuestionario para que los profesores evaluaran la formación docente recibida a través del diplomado *Desarrollo de competencias docentes para la formación de ingenieros* en la BUAP. En el quinto

Mauricio Chiunti y Yanet Gómez clarifican los conceptos de competencia, competencia comunicativa y gamificación, establecen sus vínculos y expresan por qué la gamificación, como propuesta de alteridad, puede ser una excelente herramienta para el aprendizaje basado en competencias cuando se tiene en la mira empatizar con la perspectiva del docente o alumno.

La tercera sección III. *Alteridad: Literatura, Filosofía & Arte* se conforma por seis capítulos, en el primero Rosa Maria Grillo presenta la noción de alteridad a través de la crónica como material indispensable no sólo de la Conquista sino también como vínculo con el género de la literatura testimonial. En el segundo Isshaly Zacarías, Gerardo Cerezo y Berenize Galicia estudian la noción de alteridad y el poder en la película *Hereditary* (2018) a través de lo simbólico y la filosofía de Byung-Chul Han. En el tercero Edinson Aladino y Dalia Estrada analizan las películas *Her* (2013) y *The Shape of water* (2017) a partir de la noción del otro desde la filosofía de Emmanuel Lévinas. En el cuarto Gerardo Rivas explica que existe una confusión semántica y filosófica en la relación que tenemos unos con otros, pues afirma se habla como si entre cada uno de nosotros y nuestros congéneres hubiese un abismo ontológico que fuese imposible salvar. En el quinto Daniela Caltzalco y Berenize Galicia se centran en la noción de otredad a través del símbolo de lo femenino articulado por el artista Dr. Atl, específicamente a partir de sus obras *La apuesta* y *Nahui Ollin*. En el sexto y último de esta sección Edinson Aladino indaga sobre el significado del *archivo* y el *otro* (o lo *otro*) en la obra de José Lezama Lima (1910-1976), para su análisis se centra en el personaje Oppiano Licario, quien funge en *Paradiso* como el poeta-guardián del *archivo*.

Sólo resta añadir que este libro es del *otro*. Del único lector(a) posible de esta páginas.

Las Coordinadoras

Salerno-Puebla, agosto 2020.

I. Alteridad:
Historia & Antropología

Más allá de la nariz del YO: sentido, construcción y forma de la Alteridad

Romolo Santoni

Centro Studi Americanistici “Circolo Amerindiano” onlus

¿Cómo se forma la percepción de la Alteridad? (Movimiento y necesidad de un real estable) ¿Qué papel tiene en la formación del YO? (creación de una identidad individual y colectiva: YO y el OTRO; NOSOTROS Y LOS OTROS) ¿Qué formas puede asumir? Ventajas y desventajas de una necesidad de la mente humana.

Supervivencia

Desde hace muchos años inicio mi ponencia con la premisa de que la Vida, en todas sus formas y dinámicas, responde a las lógicas de la supervivencia.

Pienso que el carácter fundacional de la Vida sea la pulsión de supervivencia. No sé qué sea este fenómeno en concreto, pero sé que existe, porque si no existiese esta pulsión en las formas de vida, la vida no se hubiera perpetuado y habría desaparecido cuando las condiciones

iniciales que la favorecieron se hubieran agotado con la desaparición de las formas entonces vivas. Si, por otra parte, hoy existimos y continuamos a perpetuarnos a través de la reproducción (la cual, significativamente, a lo largo de la evolución se ha manifestado de varias formas), es porque a un cierto punto, en una o más células primordiales debe haber entrado ese mecanismo que yo llamo, justamente, pulsión de supervivencia.

Como he afirmado ya muchas veces, en primer lugar, me refiero a supervivencia como un concepto mucho más amplio y articulado del de la mera supervivencia física individual, incluyendo en él la relación entre el ser vivo y su contexto¹ –de cualquier manera, que se lleve a cabo-, y el conjunto de sus posibilidades de perpetuación como individuo, como comunidad y como especie, ya sea en términos biológicos que culturales.

No me refiero entonces, solo a la supervivencia física del individuo o del grupo, sino a la posibilidad de la continuación de la especie y, con ésta, de todo el fenómeno de la Vida.

Mutaciones en lo real y predictibilidad de los eventos: roles de la experiencia y del conocimiento

La realidad en la cual está inmersa la Vida es un movimiento global, sin solución de continuidad ni en el tiempo ni en el espacio, ni en cada uno de los elementos que forman la realidad: todo se mueve, hasta en la parte más profunda de cada elemento y, por lo tanto, se transforma. Algunos elementos regresan al estado precedente, pero solo parcialmente porque nada se repite en el Universo (para que se repita idéntico, todo debe ser igual, y esto es imposible, dada la constante transformación de las condiciones espacio-temporales: el tiempo transcurre sin solución de continuidad siguiendo una dirección precisa –Prigogine la llama “flecha del tiempo” (PRIGOGINE I. 2014)- y en cada fracción de tiempo, aunque sea mínima, el espacio y sus elementos cambian).

Mutación en la mutación, la Vida debe entrar en sintonía con este fenómeno universal: debe, por tanto, prever la mutación, es decir, conocer

¹ Estaría tentado a escribir “y el Universo”, pero esto, aunque lo considere correcto y verdadero, confundiría al lector.

las mecánicas de lo real para adecuarse a éste.

El conocimiento está precedido de la experiencia que se realiza a través de la interacción con el contexto por parte de cada elemento, por más pequeño que sea (como una célula —y osaría decir también— cada molécula y átomo) que constituye al individuo vivo, a la comunidad, a la especie. La experiencia se sedimenta siempre, y siempre se transforma, en varios niveles y grados, en conocimiento, ya sea consciente o inconscientemente. El conocimiento permite la previsibilidad que, a su vez, permite a los individuos y comunidades establecer lo que les es útil para su supervivencia y lo que no.

Para que el conocimiento sea eficaz en el plano de la supervivencia, más allá de la existencia individual, éste no puede quedar solo como un hecho individual, pero debe ser compartido en términos diacrónicos y sincrónicos con toda la especie, es decir, debe compartirse con todos los miembros de la especie y más allá: con quienes lo precedieron, con sus contemporáneos y con los que vendrán en el futuro.

Si permaneciera a un nivel individual, se agotaría en el arco de cada existencia y, al final, se extinguiría la Vida misma. Al contrario, este intercambio no se queda estéril, sea decir, no se queda solo como una simple suma de tantas experiencias, en cambio, hace que estas experiencias se acumulen y que, a su vez, produzca, a través de la confrontación y la interacción entre diferentes experiencias, ya sean individuales o colectivas, un reajuste y la superación del propio patrimonio cognitivo precedente, en términos también de más instrumentos y estrategias para garantizarse la supervivencia.

Para que haya intercambio es necesario que se desencadenen los mecanismos y las formas de comunicación.

Experiencia y conocimiento

Pienso que la experiencia se configure como el resultado de la relación entre cualquier ser vivo o partes individuales de éste (aunque sean mínimas) y el contexto en el cual esté inmerso. La existencia se puede entender, por lo tanto, como una secuencia ininterrumpida de experiencias

que terminan por identificarse en el conocimiento. La vida vivida, de hecho, en todo momento es experiencia que se realiza y se sedimenta en conocimiento en la totalidad de la esencia individual o colectiva, psíquica y física.

A través de la experiencia, el ser vivo tiene conocimiento de un estado particular del hábitat y de los fenómenos que lo atañen (como el hecho que en ciertos periodos hace mucho calor y en otros, mucho frío, y que esto se repite cada cierto número de días) o de un elemento que se encuentre en este hábitat (el hecho de que un fruto sea dulce y comestible y otro no, y así sucesivamente). Pero es experiencia, y por lo tanto produce conocimiento, también la del grupo en el plano evolutivo, por lo que una cierta característica puede ser perdedora y otra ganadora, y esto hace que, en el arco de las generaciones, a nivel genético, la primera se abandone mientras que la segunda se conserve.

Este segundo tipo de experiencia se sedimenta en el patrimonio genético de los individuos y, como tal, se transmite a las futuras generaciones.

Formación de la distancia entre YO y el Mundo exterior

El conocimiento del mundo conlleva –al menos en el género humano, pero no solo en éste, aunque sus límites en la mayoría de los demás seres vivientes no estén todavía bien definidos- al distanciamiento progresivo del sujeto en relación con el Mundo exterior y contemporáneamente entre lo que es el YO y lo que no lo es.

Son estos los pródromos de la formación de la identidad individual.

Esta identidad no pasa a través de las similitudes con elementos del exterior, pero individuando las diferencias.

En una fase sucesiva, la adquisición de los modelos culturales, es decir, los de la comunidad de pertenencia, reforzaría el sentido de identidad, llevándolo a un plano colectivo y generando el sentido de distancia con otras comunidades.

Esto tendría consecuencias importantes y, si proporciona, a su vez, solidez al sentido de seguridad individual y a las estructuras que llamamos grupos, comunidades, sociedades, pueblos, naciones, también será motivo de constantes conflictos con miembros de otros contextos humanos.

Sabemos muy bien cómo este mecanismo, fundamental para la supervivencia, haya sido, al mismo tiempo, la causa de las más grandes tragedias en la historia del género humano.

Comunicación

La comunicación entre individuos de una misma especie asume el rol fundamental en la supervivencia de la misma.

Obviamente, por comunicación, no me refiero solo a la comunicación de por medio de palabras, escritos o ideas, pero la relación compleja entre los individuos donde haya un intercambio (intelectual, físico, biológico u otro) de experiencias, que es la premisa inmediata del conocimiento.

Las relaciones entre los individuos y las comunidades (tener una cierta actitud en determinados contextos, impartir o recibir una lección, comer juntos, una relación sexual, una agresión, una transmisión viral, etc.) no son más que comunicación y, por lo tanto, intercambio de información.

Tal intercambio –como en el caso de la experiencia y del conocimiento- sucede sin solución de continuidad durante todo el arco de la experiencia del individuo, de la comunidad, de la especie.

A través de la comunicación, la experiencia individual se difunde progresivamente a nivel colectivo y permite su reelaboración y transmisión a toda la comunidad.

Las comunidades son, en el fondo, las que Prigogine llamó estructuras disipativas: estructuras termodinámicamente abiertas y lejos del equilibrio, que intercambian materia y energía con el ambiente externo (PRIGOGINE I. 2014). Ya que son estructuras abiertas, las comunidades son permeables, pero también lo son los individuos, como las células que

lo componen, porque entran en la categoría de las estructuras disipativas y, entre lo que intercambian está también la experiencia y el conocimiento (MATURANA H. - VARELA F. 2012). De tal modo, la experiencia y el conocimiento se propagan en todo el fenómeno de la Vida sobre la Tierra.

Creación y reificación de los modelos mentales y de comportamiento

La comunicación, ya sea física (siendo la sexual la más importante, pero a su modo lo es también la transmisión de una infección de un individuo a otro) o verbal, gestual, etc., en síntesis, es la transmisión de la experiencia (individual, de grupo, de especie, etc.), en parte heredada por las generaciones pasadas, en parte por los contemporáneos y dejada como herencia a las generaciones futuras.

Cada individuo, creciendo con las características heredadas e interiorizadas (de varias maneras: un cierto modo de vestir, de buscar y consumir la comida, de hablar o de emitir ciertos signos y sonidos, tener ciertas características físicas, hacer o no hacer ciertas acciones, etc.), será llevado a considerarlas como los modelos a los cuales referirse para construir el cuadro de las actitudes mentales y de comportamiento en relación con el Mundo, o sea, la parte sustancial de su visión del Mundo (que obviamente incluye a sí mismo y los procesos de interpretación de segundo nivel –aquellos que son construidos interconectando los sentidos atribuidos a los elementos individuales- sobre todo lo real percibido). Sobre esta visión del Mundo, el individuo construirá al mismo tiempo, ya sea las estrategias de supervivencia, ya sea, reificando los propios modelos, las certidumbres que le permitan encontrar estabilidad en el Mundo, impregnado del movimiento y del cambio.

El individuo, de hecho, urgido por la incertidumbre de un Mundo que percibe en constante cambio, se agrupará a estos elementos y los reificará, considerándolos no como uno de los modos, pero “los modos” con los cuales afrontar los desafíos del contexto: mi lengua es la lengua, mi Dios es el Dios verdadero, lo que como es lo que se debe comer, mi modo de vestir es el modo en el cual se debe vestir.

Quien no siga estos modos es “extraño”, una palabra que viene del latín *extraneus*, del cual vienen también *estraneo* (en italiano) y extranjero (en

español), es decir, una raíz idéntica indica, al mismo tiempo, un estado de anormalidad, así como, de proveniencia de otro contexto humano. ¡Lo que viene de otro contexto es, por su naturaleza, diferente y anormal!

Este proceso no es un hecho individual. En realidad, se ha desarrollado a nivel social y se ha proyectado sobre el plano individual, encontrando un terreno fértil en los mecanismos de autodefensa heredados de las generaciones anteriores a nivel genético.

En su historia, la comunidad se estuvo integrando alrededor de una visión del mundo que surge de la interacción de una serie de individuos que lo constituyeron así. A su fase primordial podemos imaginar (a puro nivel teórico, obviamente) que las bandas de cazadores/recolectores relacionadas por vínculos parentales durante la fase evolutiva precedente a la adopción de la agricultura, una vez sedentarias, aceptaron a otros individuos no relacionados por tales vínculos, atraídos por determinados contenidos del grupo. Así, a medida que se perdía la compacidad basada en la descendencia, el grupo se extendía, encontrando nueva compacidad basada en la cosmovisión.

Con el pasar del tiempo, la filiación genética se fue perdiendo después de varias descendencias y ascendencias y la convivencia de individuos que no estaban relacionados por esa característica, facilitada u obligada por el sedentarismo, generó la necesidad de mediar entre las diferentes cosmovisiones individuales, procurando el surgimiento de una cosmovisión única, extendida y compartida por toda la comunidad. En seguida, con la extensión de la comunidad hacia las sociedades complejas, esta fase también se superó con la aparición de un panorama multicosmovisivo y de subconjuntos caracterizados por modelos mentales propios, así como comportamientos de referencia que no se adhieren a la cosmovisión colectiva dominante.

Asimismo, el proceso de reificación de los modelos propios, no solo pertenece al individuo, pero se presenta a nivel colectivo y, seguramente, precede tal proceso, a nivel individual.

La comunidad integrada de esta manera englobará los recorridos individuales, adecuándolos socialmente para lograr crear estrategias de supervivencia colectiva y también ésta se cristalizará cada vez más en sus modelos de los cuales tomará esos instrumentos y esas certezas que le

permiten sobrevivir. Y la adhesión a estos modelos y a las reglas, imperativos y estilos de vida que derivan de éstos, será considerada, socialmente e individualmente, como lo que corresponde a la normalidad, a lo justo, a lo decente, etc. y los individuos que –al menos prevalentemente- compartirán estos modelos se considerarán, social e individualmente, los “normales”.

Ser “normales”, a este punto, no significará solo “lo que corresponde a la norma”, pero lo que, en absoluto, responde a los criterios justos del vivir, en comparación con los “anormales”.

Como se dijo antes, por experiencia no me refiero solo a la que se re-elabora intelectualmente, pero el resultado de cualquier forma de relación entre un ser vivo y el contexto que lo rodea.

En muchas comunidades de animales, incluyendo las humanas, la relación dialéctica con todo el contexto promueve y alimenta, en relación con la supervivencia, una apretada red de interconexiones locales que, mientras elaboran y experimentan estrategias –que no son más que las respuestas, en el plano práctico, a las propias interpretaciones de lo real en la perspectiva de la supervivencia- para entrar en sintonía con el hábitat natural y el contexto histórica cultural que lo rodea, progresivamente forman y fortalecen el sentido de unidad y de compacidad entre los individuos y la comunidad.

Este proceso que fortalece los vínculos al interior del grupo, tiene como contra-reacción el hecho que se disparan mecanismos de distanciamiento progresivo de todo el resto del contexto y, en particular, de la desconfianza hacia las demás comunidades.

El acaparamiento de los recursos es sin duda uno de los motivos centrales que desencadenan contrastes, rivalidad, conflictos. Pero no es así de simple: la compacidad interna presupone profundos procesos identitarios que incluyen todo el cuadro cosmológico del individuo y de la colectividad a la cual pertenece y, al mismo tiempo, un proceso igual y contrario de distanciamiento de cualquier otro cuadro cosmovisivo.

Al final, en síntesis, podremos imaginar el cuadro de las actitudes hacia lo externo como una serie de círculos concéntricos, cada uno conteniendo un cierto sector de real. Para este propósito, la pareja Berger habla de un triángulo al revés, cuyo vértice parte desde el punto de

percepción individual de la realidad y se alarga progresivamente englobando los varios elementos que componen esta realidad: los familiares más cercanos, los demás familiares y amigos, los que tienen una relación de algún tipo con nosotros, y los demás. Yo prefiero hablar de círculos concéntricos porque se establece, al mismo tiempo, la distancia progresiva de sí mismo y, por lo tanto, de la naturaleza de la alteridad de todo el resto, pero también el hecho –del cual el sujeto está completamente consciente- de que cada círculo incluye al precedente, hasta contener toda la realidad, incluyendo al sujeto mismo.

El poder

La necesidad de tener una certidumbre en la realidad incierta y esquiva, concentra a los individuos alrededor de cosmovisiones sobre las cuales se construyen las estructuras sociales.

En cuanto esta interpretación particular de lo real esté reificada y, en mayor parte, acriticamente compartida, también lo están las estructuras, la organización y los roles que se forman en la comunidad, como exigencia de la regulación de las relaciones entre sus miembros.

Poco a poco la sociedad se amplía, la gestión de estos aspectos se vuelve cada vez más difícil. Con el aumento de la complejidad de las formas y de las características de la sociedad, hay un distanciamiento progresivo de la identidad individual a la identidad colectiva. Nacen de este modo discrepancias y motivos de conflicto entre comunidades e individuos, los que tienden a cortar ámbitos identitarios más estrechos como formas de grupos sociales relacionados a necesidades, objetivos, actividades (deportivas, comerciales, de salud, etc.) específicos o verdaderas sub-culturas (como lo son las bandas metropolitanas, las asociaciones de aficionados llamados ultras, etc.) cuya existencia socava inevitablemente la compacidad social.

En esta complejidad, la regulación de las exigencias sociales empieza a tomar la forma de gestión de conflictos entre componentes sociales que, en el surgimiento de intereses en conflicto solo puede privilegiar a una componente y perjudicar a otra o, incluso, todas las demás.

En este sentido, el poder (función social central nacida para sintetizar las necesidades promedio de los miembros de una comunidad) se transforma en una dictadura, más o menos mitigada, de la mayoría, la cual, a su vez, subyace a las sugerencias que provienen de quien mantiene ese mismo poder.

La gestión del poder reconoce características de autoridad, potencia y, hasta sacralidad, a quien lo posee, que tiene como consecuencia inevitable la convergencia en pocos individuos de siempre mayores privilegios, cuya conservación desencadenará inevitablemente la producción de mecanismos de coerción en la sociedad.

Las coerciones no se dan solo sobre el plano físico, con sectores de la sociedad encargados y organizados para reprimir el disenso. La forma más eficaz es, en realidad, la que parte de las convicciones cosmovisivas y que, gracias a éstas, pasa a través del consenso de la mayoría. Las ideologías, de cualquier tipo, son la máxima expresión de esta metodología, por ser asumidas y practicadas acríticamente. En este sentido, la religión (que apela a entidades indiscutibles, como los imperativos y las prohibiciones que estas entidades emiten), en manos de hábiles gestores del poder, se convierte, efectivamente, en el «opio de los pueblos» (MARX K. 1844: 395) dada la posibilidad de una vida eterna, “más verdadera” que la terrena, y de una felicidad plena, la cotidianidad llena de insatisfacciones, penurias, marginaciones pasa a segundo plano y, así, se atempera un posible disenso.

Es obvio que la religión no es solo esto, pero es verdad que en manos hábiles esto puede llegar a ocurrir.

La consecuencia inmediata es el autoritarismo, en perspectiva de una política ya no como tal (es decir, que no está ejercida a favor de la supervivencia de la comunidad, pero sometida a los deseos y privilegios de un individuo o una élite).

Los resultados dramáticos de la identidad

La pulsión de supervivencia tiene como consecuencia la búsqueda de nuevos espacios para garantizarse los recursos necesarios.

Si quisiéramos sintetizar la historia y la esencia de la Vida en la Tierra, además de la humana, no hay mucho más que esto.

Los métodos para extenderse a territorios ocupados por otros son sustancialmente tres: el dominio (militar, económico, etc.); la sustitución física del elemento residente; la aculturación (es decir, la sustitución de los otros modelos culturales con los propios).

Esto sucede desde siempre en el género humano.

En la medida en que la cultura Occidental se volvió dominante, extendiendo a todo el planeta los resultados de su carácter agresivo, se puede llegar a creer que la dificultad de una relación pacífica y, si, aunque no tanto capaz de reconocer totalmente el valor de la Alteridad, al menos ser tolerante, sea un fenómeno particular solo de la cultura nacida en el seno de Europa.

En realidad, no es así.

Como lo mencioné antes, la necesidad de individuar lo diferente a nosotros nace de necesidades profundas, y, diría hasta primarias, de la mente humana (y no solo), para que ésta pueda garantizar nuestro sentido de identidad de la contaminación de los modelos (considerados) equivocados (porque diferentes a los nuestros).

La reificación de las propias convicciones cosmovisivas conlleva, al final, que la presencia de modelos mentales y de comportamiento, y esquemas de acción diferentes –que, en perspectiva de supervivencia funcionan tan bien como los nuestros- desencadenen procesos de puesta en discusión de los propios y cree grietas en el mundo de certezas construidas sobre nuestras cosmovisiones.

De esta manera, frente a un mundo interior que inicia a tambalearse, en vez del diálogo o de la confrontación, se construyan barreras mucho más rígidas detrás de las cuales esconder nuestro miedo a la diversidad.

Y no es una especificidad de la cultura occidental de los últimos dos siglos.

Este modo de hablar diferentes parece un balbuceo y, así, “balbucientes” (*οι βάρβαροι*) los llamaban los griegos, que transfirieron el

término a los Romanos (*barbari*); pero, en el otro lado del Mundo, los Nahuatl llamaban *popolucan*, es decir «aquellos que balbucean», a los Trique y a los Mixe-Zoque. Los extranjeros «no saben hablar», ya que ese modo de expresarse no es igual al nuestro, que es el «verdadero hablar», la «verdadera lengua» y no una «emisión de sonidos extraños y sin sentido».

Los misioneros, cristianos y occidentales, se escandalizaron al ver los vestidos de los Amazonenses y concluyeron que éstos andaban desnudos, considerado pecado por el Antiguo Testamento (¿quién sabe por qué el Dios de Abraham, antes, nos crea desnudos y después se indigna de vernos así?); por lo que los obligaron a “vestirse”, es decir, a ponerse ropa occidental, obviamente inadecuada para la vida en la selva.

Los dioses de los otros son ridículos, solo representaciones demoníacas que deben ser extirpadas con fuego.

El occidente que cría perros y come cerdos, se horroriza frente al uso chino de comer los perros y se burla de los musulmanes que no comen cerdo y de los Indú que no comen vacas; come artrópodos de mar, pero se horroriza cuando piensa que algunas poblaciones del Amazonas comen artrópodos de tierra (tarántulas). Por desagrado no quise probar los chapulines que me ofrecía la vendedora zapoteca en las calles de Oaxaca y nunca comería chumiles vivos. Pero mis amigos mexicanos que comen unos y otros, ven con la misma aversión el hecho que nosotros y los franceses comamos ranas y caracoles.

Obviamente, el trato a los difuntos es uno de los puntos focales en el cual se manifiesta este tipo de comportamiento que la antropología llama etnocéntrico. Heródoto señalaba hace más de dos milenios que los indios (de India) Callatis comían los cadáveres de los progenitores y reflexionaba sobre el hecho de que nada hubiese podido convencerlos de quemarlos, como lo hacían los griegos. Nada habría convencido tampoco a los griegos de comerse los cadáveres de sus progenitores (texto griego extraído de *Herodotus, Historiae*). Así, hoy los Occidentales se horrorizan al pensar que los Yanomami comen las cenizas de los parientes junto a un puré de pulpa de plátano (BIOCCA E. 1973). Sin embargo, los mismos occidentales entierran a sus cadáveres en contenedores de madera y zinc, cerrados herméticamente para hacer más lento el proceso de descomposición, sustrayéndolos por decenios al proceso natural del ciclo de la vida.

He visto muchos jóvenes italianos, con cortes y peinados que evidentemente están adaptados de pueblos indígenas del Amazonas (aunque no lo sepan), reírse frente a los peinados de los indígenas de otras partes de América. Mi generación, la de hace 50 años, habría reído mucho más con los peinados de estos jóvenes de hoy.

Todo lo que no corresponde a nuestro modo de ver, sentir, comportarse, es ridículo, erróneo, pecaminoso, porque pone en crisis las certidumbres sobre las cuales construimos nuestro equilibrio en la existencia.

Etnocentrismo, machismo, homofobia, provincianismo geográfico o deportivo, etc. son modos de relacionarse a lo otro que deriva de la necesidad humana primaria (y no solo) de seguridad para moverse dentro de lo real.

Etnocentrismo

El rechazo confuso, irracional de la alteridad de la expresión cultural humana, toma forma en ese fenómeno universalmente presente que la antropología llama "etnocentrismo". El etnocentrismo es esa actitud que establece la superioridad de uno sobre las connotaciones culturales de los demás, sin que necesariamente se den evaluaciones de tipo "racial" sobre mayores o menores capacidades intelectuales. El punto de partida, entonces, siempre es el que tiende a considerar sus propios modelos culturales como los más justos o incluso los únicos justos, sin realizar evaluaciones de carácter "racial". Es un modo de pensar que tiene orígenes tan antiguos que se pierden en la noche de los tiempos. Si es verdad lo que afirmé, nace, de maneras diferentes, con el nacimiento de la vida en la Tierra.

El etnocentrismo no es una característica meramente occidental. Pero todo occidental se ampara en la idea de la supremacía tecnológica como prueba de una supremacía que coloca las culturas en una escala de valores que van desde "primitivo" hasta "evolucionado", poniendo como punto de referencia la tecnología occidental, a diferencia de tomar la tecnología que se posee en relación a las necesidades locales: quien se encuentre más cercano a esta tecnología occidental será un "bárbaro", quien se aleje será un "primitivo" y quien la posee será el "civilizado",

según un esquema famoso del evolucionismo positivista de finales del siglo XIX.

Esta fue, en síntesis, la convicción de la primera antropología, entre finales del siglo XIX e inicios del XX y del positivismo que predominaba.

Se necesitaron varios decenios para descartar esta actitud en el mundo científico, el cual fue superado finalmente después del segundo conflicto mundial.

Esta idea sigue teniendo mucho peso. Y no solo a nivel de gente no experta de ciencias humanas: es fácil leerla o escucharla en discursos de gente que practica ciencias sociales e incluso en personas dedicadas al mundo y al método científico, donde se trata con desprecio y paternalismo a otras poblaciones por sus costumbres.

Mientras que solo bastaría preguntarse el porqué de algunas opciones culturales que tienen que ver, en primer lugar, con estrategias que miles años de experiencia establecieron que fuesen más adecuados en ese contexto; pero hoy tiene mucho que ver con la expansión occidental que, con gran número de personas, medios y atractivos (perversos) está aplastando todo lo que no sea europeo a los márgenes de la historia.

De hecho, las otras poblaciones podrían sobrevivir perfectamente en libertad siguiendo sus ideas, sin embargo, la presencia occidental, enferma de ideologías, ha esparcido (además de muchos venenos químicos e ideológicos) cosas que, aparentemente positivas, se revelaron nefastas por ser inadecuadas al contexto. Un ejemplo: los jeans que los misioneros impusieron a las mujeres del Amazonas, en aquel ambiente caluroso y húmedo, provocaron infecciones, a veces muy graves, porque causaban situaciones higiénicas inéditas en ese contexto para las cuales la medicina local no estaba preparada.

Es verdad que, si hoy tuviéramos que considerar a los conocimientos tecnológicos como evidencia de mayor o menor evolución, tendríamos que aceptar que, dado el avance chino, hemos dejado de ser poseedores de la verdadera civilización.

Racismo

De todas las actitudes y los modos de pensar que resultan de esta necesidad primaria, el de las bases de justificación más inconsistentes y, al mismo tiempo, con consecuencias más graves es el racismo.

Resultado extremo de un fenómeno mucho más extendido y que la engloba, es decir, el etnocentrismo, la idea del racismo nace, no hace falta decirlo, en el ápice de la expansión imperialista de 1800. Los orígenes se dice que se encuentran en un texto publicado entre 1853 y 1854, *Essai sur l'inégalité des races humaines* (*Ensayo sobre la desigualdad de las razas humanas*), del conde Joseph Arthur de Gobineau (diplomático, escritor y filósofo francés).

En la marcha triunfal de las naciones europeas en el camino del desarrollo económico y de la conquista militar del Planeta, las tesis de Gobineau conquistaron rápidamente las sociedades europeas, ya que proporcionaron la justificación perfecta para la expansión occidental.

Hacia finales del siglo XIX, se buscó dar rigurosidad a esta pseudo-teoría, basándose en la diversidad fenotípica humana. Muchas personalidades eminentes del mundo de la investigación de ese tiempo firmaron las tesis y nació entonces lo que se llamó el “racismo científico”. No obstante, la evidente absurdidad de esas tesis, el racismo tuvo, hasta 1945, una gran fama arrastrando todo el Planeta hacia una pesadilla creciente que culminó –de 1939 a 1945- en la más dramática y devastadora aventura del género humano.

Finalmente, en 1950, la UNESCO con la *Declaración sobre la raza* declaró oficialmente la falta de fundamento de esas tesis, reiterado décadas después por la genética.

A pesar de esto, hoy todavía el racismo tiene millones de seguidores; algunos inconscientes de esto, a veces, escondido detrás de etnocentrismos más o menos disimulados.

El racismo no nace, en realidad, a partir de ninguna conclusión que compruebe científicamente la existencia de las razas (la cual ya fue desmentida, como se dijo antes, por parte de la genética contemporánea), y mucho menos de una sólida tesis que demuestre la superioridad de un grupo humano sobre otro u otros. Nace, en vez, de la ignorancia de los

valores de la experiencia de otros y de la necesidad, al contrario de establecer un diálogo entre entidades humanas cerradas dentro de los límites establecidos por las connotaciones culturales y espacio-temporales.

La naturaleza como alteridad

Observando bien, si aceptamos las hipótesis de base que he presentado, tanto la cosmovisión, individual o colectiva, que nace de la necesidad de elaborar estrategias capaces de moverse en el mundo, cuanto la desconfianza por el Otro, se explican con el miedo de perder el control de los recursos.

Pero de todos modos no la justifica. Como no justifica al racismo, que se basa en la supuesta supremacía de una “raza” sobre otra, a partir de características físicas como la sangre, la descendencia étnica, el color de la piel, etc.

Pero todo esto tiene que ver con la ya mencionada gestión del poder en vista de la adquisición de privilegios.

Esto no es reciente, de ningún modo, en nuestra especie: existe desde la clásica noche de los tiempos. Seguramente el nacimiento de la cultura (la cual también se origina en la noche de los tiempos²) ha aumentado la propensión a transformar el poder de centro de acogimiento de las instancias sociales, a centro de acumulación de privilegios.

Por lo tanto, la misma expansión de los modelos propios de referencia significó la expansión de la explotación total de los recursos humanos y ambientales, sin un plan que tuviese en cuenta los valores de humanidad y de respeto para cualquier forma de alteridad viva, y mucho menos los efectos que este proceder habría creado en el planeta, sobre el cual nuestra especie nació y continúa a vivir. Todo esto hoy tiene dramáticas consecuencias en la misma supervivencia de nuestra especie.

Finalmente, la concentración del poder en élites cada vez más pequeñas y poderosas, nos ha convertido en esclavos de un poder con una

² En la medida en que veo la cultura como el conjunto de estrategias en perspectiva de la sobrevivencia, la cultura humana nace con la humanidad, derivando de las especies anteriores.

visión que no rebasa la existencia de esos individuos, a quienes interesa solo su propio bienestar y no el de la supervivencia, no diré de la especie, pero incluso, de la simple generación siguiente.

La humanidad, encuadrada en este mecanismo perverso, está precipitándose en el abismo, llevándose consigo la supervivencia de la Vida sobre la Tierra.

Estamos asistiendo a una extinción enorme de las especies vivas: especies completas han ya desaparecido y muchas están en vías de extinción. Los insectos, de cuya presencia dependen las plantas para su supervivencia, están desapareciendo rápidamente a causa de los insecticidas; los mares están llenos de plástico; las aguas de los ríos están contaminadas; la biodiversidad está cada vez menos presente; hasta la vegetación está en crisis y el 50% de las especies salvajes ya se extinguieron: el Planeta está enfermo, tiene fiebre y los glaciares se derriten.

Las extinciones de masa no son inéditas en nuestro planeta. Ha habido 5 antes de nuestra era. Ésta sería la sexta.

A cada vez, la vida no desapareció del todo, pero una de las primeras en desaparecer siempre fue la especie predominante en la cadena de alimentación; hoy nosotros somos esa especie.

Y el planeta habitable más cercano a nosotros, está a quizás 20 años luz. La única nave espacial que logró cubrir la distancia de 20 horas luz, tardó 43 años. ¡Con esa misma nave tardaríamos casi 376,680 años!

Demasiado, para el mecanismo inventado por la estupidez humana.

Naturaleza y cultura

Comenzamos a construir, con base en nuestra naturaleza, esa visión del mundo que nos proporcionó las estrategias y los instrumentos con los cuales poder sobrevivir. Todo esto es el ámbito de la cultura.

Naturaleza y cultura, se sabe, no están en una línea de continuidad. La evolución nos lleva como especie a buscar cambiar las condiciones naturales externas e internas para poder sobrevivir mejor.

La comparación con todo lo que es el Otro se basa en dos puntos: es un recurso y es útil; no es un recurso y puede ser peligroso. El primer caso produce la depredación y el segundo al exterminio.

¿Hay alguna solución? Tal vez sí, pero está en la cultura, en la extensión del saber y en la superación progresiva de la ignorancia del Humano sobre el Humano.

Y este no es un discurso moral (el cual tendría que hacerse), pero una simple evaluación egoísta, para sobrevivir como especie. A partir de la comparación y del diálogo se podrían enfrentar los desafíos ambientales, al contrario de los atrincheramientos, de la marginación del Otro y del conflicto.

Lo real nunca se aprehende completamente debido a la naturaleza limitada de nuestros instrumentos cognitivos y al cambio constante de lo real mismo. Entonces, en la medida en que la comunicación siempre ha sido el medio para superar la esterilidad de la experiencia personal, debemos continuar estableciendo procesos de intercambio que, confrontando diferentes experiencias, ayuden a la acumulación de conocimiento.

Para establecer el diálogo necesario, que nos permitiría enriquecer nuestras experiencias con las del Otro y enriquecer nuestra herencia de conocimiento, permitiéndonos vivir mejor, deberíamos ser capaces de relativizar nuestras convenciones, nuestras formas de interpretar el mundo, nuestros modelos mentales y conductuales y los esquemas de implementación, en una palabra: nuestra cultura.

Ciertamente, no por abandonarla, porque el proceso cancelaría ese largo viaje histórico que nos llevó a construir nuestra visión del mundo y con esto perderíamos piezas importantes de nuestra identidad.

Y la alteridad no es solo lo que claramente excede los límites establecidos por nuestros modelos de referencia. La alteridad comienza inmediatamente más allá de la punta de la nariz de YO, donde termina el sentido individual de identidad.

A modo de conclusión

Conocer el mundo que nos rodea es fundamental: establece el límite entre la vida y la muerte. Cada individuo, comunidad, especie, cada forma de vida en el mundo, necesita comprender las características vitales de lo que lo rodea, porque los recursos que necesita para vivir fluirán de él.

Comprender lo real significa construir interpretaciones de los fenómenos que percibimos y, con base en ellas, proyectar las propias expectativas sobre lo que sucederá (es decir, según mi experiencia, estoy seguro de que, si dejo caer una pluma, se caerá).

Para que el conocimiento sea efectivo en términos de previsibilidad, necesita puntos fijos y que lo real a su alrededor cambie lo menos posible, de modo que los fenómenos se repitan constantemente, si no son idénticos, al menos similares.

Pero el mundo, sin embargo, habrían dicho los antiguos Mesoamericanos, está impregnado por el movimiento que da sentido y forma al tiempo y sustancia a la vida. La permeabilidad del Movimiento, significa que lo real es un cambio global y sin interrupción. Este cambio global entra en un curso de colisión con las necesidades de la vida que, en cambio, necesita puntos fijos para consolidar su conocimiento.

En cambio, el mundo se escapa, incontrolable e incontrolado, y la vida se aferra a su pensamiento. El «Cogito, ergo sum» cartesiano es básicamente esto: la única certeza está en mi mente. “Única”, pero al menos segura. El YO se identifica con el yo pensante. Pero no puede pensar el mundo que está más allá de sus sentidos: barrera insuperable entre el yo pensante y el mundo tal “como es”, y “si es”. Los sentidos le envían imágenes tomadas de quién sabe dónde: símbolos de un real que quizás no existe. Y el YO, pensamiento pensante, intencional a la cosa (porque de lo contrario no podría ser), piensa solo lo que él crea y navega, espíritu puro, en un real que es solo él mismo.

¿Es así? Tal vez no. Pero si no es así, no lo sabremos jamás. Al menos, no lo sabrá nuestra especie.

Entonces, tal vez, la estrategia es hacer cuentas con lo que vemos, pero teniendo en cuenta que nada es como aparece –en caso de servir–.

Y a este punto el Mundo debe de ser conocido, aun a través de nuestros limitados instrumentos, porque con esto que vemos debemos hacer cuentas.

El primer paso es establecer una distancia precisa entre el YO que piensa el Mundo y el Mundo pensado: el YO es la incisión en lo real percibido, al interior del cual se colocan los elementos que definen la identidad.

Todo el resto es Alteridad.

De aquí, a la punta de la nariz del YO, inicia la Alteridad, que no es más todo lo que no soy YO.

La necesidad insuperable del conocimiento del mundo en la perspectiva de la supervivencia establece la consecuente insuperabilidad de la percepción de todo lo que no soy YO y no es parte de la esfera de lo que constituye su identidad como alteridad.

Para nuestra especie, no se termina aquí.

El ser humano es un animal social. Si vivir en sociedad implica la reducción de la esfera del actuar autónomo, sin embargo, ofrece al individuo un contexto donde, más allá de las muchas otras ventajas, poder compartir experiencias con símiles y esta es la base en la cual se transmiten y se acumulan esos saberes que forman el esqueleto de las estrategias de supervivencia de una comunidad: es decir, la cultura. Todo esto confirma la identidad, a este punto, ya sin estar relegado al plano individual, sino compartido a nivel social.

Sin embargo, atención: si se toma el término “Alteridad” en su acepción más pura de lo que no pertenece a la esfera de la Identidad, la Alteridad percibida a nivel social es una alteridad de segundo nivel.

Entre finales del siglo XIX e inicios del XX, justo cuando tomaba forma una teoría de un empleado de una Oficina de patentes en Berna, que revolucionaría nuestro modo de ver el gran universo y de pensar el espacio y el tiempo, una observación de la realidad subatómica abría nuevos caminos para el conocimiento humano, desmoronando todas nuestras certezas de siglos. La consciencia de una realidad de los cuantos rompía uno de los límites que parecían infranqueables, entre partícula y onda. Nos dimos cuenta, tristemente, que lo que vemos no es así y

nuestros puntos fijos, no están para nada fijos.

¿Volvemos a aferrarnos a la mente? Sí, sería posible, pero luego debemos admitir, habiendo admitido la realidad del mundo y lo erróneo de nuestra percepción del mismo y, por lo tanto, de todas las formas y fundamentos de nuestro conocimiento, que somos, sí, productores de inteligencia, pero de una inteligencia limitada.

¿Y si fuera incluso diferente? ¿Si fuéramos producto de la inteligencia y no al revés? ¿Si fuera una de las muchas manifestaciones de un Universo que se pliega sobre sí mismo, tratando de sobrevivir construyendo negentropía, en un real que desde el *Big Bang* en adelante se desliza hacia la entropía? El Universo que se conoce, por lo tanto, da sentido a sus partes y crea orden en la propagación del desorden.

En esencia, ¿somos el gran milagro del que hablaba Popper o el fenómeno superable de un fenómeno a superar?

Hipótesis que parece ciencia ficción, hundiéndose en la metafísica más pura.

Pero básicamente, Kant habría dicho, un poco de metafísica es un requisito esencial para nuestra mente. Especialmente cuando se pierde detrás de sus propios límites y no sabe cómo ofrecer explicaciones racionales de lo que parece, si no irracional, al menos inexplicable.

Referencias

- BATESON Gregory, 1976 [1972], *Verso una ecologia della mente*, Adelphi Edizioni, Milano.
- BECHTEL William, 1992 [1988], *Filosofia della mente*, Universale Paperbacks, Il Mulino, Bologna [ediz. orig. *Philosophy of Mind. An overview for Cognitive Science*, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publisher, New Jersey.
- BIOCCA Ettore, 1973, *Yanoáma*, De Donato Editore, Bari.
- CAPRA Fritjof, 2002, *La scienza della vita*, RCS Libri S.p.a., Milano.
- CAVALLI Luigi Luca, 2016, *L'evoluzione della cultura*, Codice editore, Torino.
- DAWKINS Richard, 1995 [1976], *Il gene egoista*, traduzione di Giorgio Corte e Adriana Serra, Milán. [ediz. orig. *The Selfish Gene*, Oxford University].

- DE GOBINEAU Joseph Arthur, 1854, *Ensayo sobre la desigualdad de las razas humanas*, consultado el 23 de julio de 2020, recuperado de: https://www.enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Giro_des_colonizador/Ensayo_desigualdad-Joseph_Gobineau.pdf
- MARX Karl, 1843, *Per la critica della filosofia del diritto di Hegel Marx*, Dispense di Filosofia Politica, Università degli Studi di Milano, consultado el 17 de julio de 2020, recuperado de: <https://www.docsity.com/it/per-la-critica-della-filosofia-del-diritto-di-hegel-marx/4937624/>).
- MATURANA Humberto – VARELA Francisco J., 2012 [1985], *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente*, trad. Alessandra Stragapede, Marsilio Editore s.p.a., Venezia, [ediz. orig. *Autopoiesis and Cognition, The Realization of the living*, Reided Publishing Company Drodrecht.
- MORIN Edgar, 2009, *Introducción al pensamiento complejo*, Editorial: Gedisa S.A., Barcelona, [ediz. orig. Francés: *Introduction à la pensée complexe*, ESPF editeur, París, 1990].
- PRIGOGINE Ilya, 2014 [1996] *La fine delle certezze. Il tempo, il caos e le leggi della natura*, trad. Odile Jacob, Bollati Boringhieri editore, Torino, [*Le Fin des certitudes. Temps, chaos et les lois de la nature*, Paris].
- SEPPILLI Tullio - GUAITINI Grazietta, 1973, *Schema concettuale di una teoria della cultura*, Editrice Umbra Cooperativa, Perugia.

«Los que no mejoran la raza», eugenesia y discriminación hacia prostitutas, bebedores e inmigrantes en México 1930-1940

Erika Galicia Isasmendi¹

Brenda Aguirre Ramírez²

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Introducción

El presente artículo nos llevará a la primera mitad del siglo XX a conocer los diversos movimientos a favor de la eugenesia y del rechazo de los migrantes en un sentido físico y mental que se establecieron en los distintos ámbitos del país. En los sectores de salud se crearon campañas

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

² Estudiante del onceavo semestre de la Licenciatura en Historia, BUAP, correo: aguirreramirez@b@gmail.com. Esta investigación se vincula con su tesis titulada *Entre el prohibicionismo y el abolicionismo del consumo de alcohol y la prostitución: el caso de Puebla 1920-1940 ¿Un fracaso?*

para evitar los tres principales males: el consumo de alcohol, el ejercicio de la prostitución y la criminalidad. En el ámbito jurídico los jueces solicitaron un certificado médico, para evitar alianzas matrimoniales entre consanguíneos, así como para conocer el estado de salud de los contrayentes pues no debía existir algún mal en relación con enfermedades mentales, adicciones o que estuvieran contagiados de sífilis o herpes.

El discurso eugenésico giró en torno a un sentimiento nacionalista, defendiendo el esfuerzo que se había empleado en la Revolución Mexicana por el mejoramiento del país. Los movimientos *Pro-raza* y los *Camisas Doradas* hicieron un llamado a la población mexicana pidiendo demostrar su amor a la patria, además de señalar que refiriendo que la entrada de las ideas eugenistas y el rechazo a los migrantes, haría que México se pudiera insertarse en las naciones modernas. Los migrantes, prostitutas y bebedores fueron segregados, formaron parte de la otredad por salir de los límites de los ciudadanos que ayudarían al país a destacar en la modernidad.

El Nacimiento de la Eugenesia y el Control de la Población

La idea del mejoramiento de la raza tiene presencia incluso en algunas de las primeras civilizaciones, en las cuales los considerados débiles o que presentasen deformidades o enfermedades congénitas eran rechazados, segregados y en algunos casos incluso abandonados o asesinados, como es el caso de «los bracmanos [que] prescribían eliminar a los niños no aptos para la vida, matándolos o abandonándolos en la selva» (MAC-LEAN Y ESTENOS R. 1951: 359). El abandono o asesinato fue justificado en pro del mejoramiento de las generaciones futuras, mientras que durante la Edad Media la idea del mejoramiento de la descendencia pasó a segundo plano.

Durante el siglo XIX se retoma, Francis Galton en 1883 quien crea el concepto de eugenesia o del “bien nacer”, y sus ideas toman mayor fuerza cuando posteriormente se crea en Inglaterra la organización *The Eugenics Education Society*, mientras en España Juan Villa y Villa propone la segregación así como el combatir la unión matrimonial y la reproducción de personas enfermas, ello con el fin de procrear una descendencia sana, para confirmar esto se solicita un certificado médico prenupcial.

Además, se discutieron las ventajas y desventajas respecto a las medidas que se proponían. El certificado médico prenupcial fue el método con mayor controversia pues, según el contexto de los países donde se planeaban implementar este requisito, haciendo énfasis en América Latina, podían alterarse los resultados, aunque mantenían la esperanza en que la ética de los médicos no permitiera que se llevaran a cabo estos crímenes, pues podían tener como resultado la suspensión de su profesión.

Los resultados o los certificados en varias ocasiones fueron alterados, por médicos cercanos o que sostenían amistad con las familias de élite que podían costearlo. En México por ejemplo, un caso que llegó hasta tribunales fue el de Rafael Montes de Oca, contagiado de sífilis, personaje con poderío económico, quién después de pasar a la tercera fase de la enfermedad deja de asistir a las revisiones médicas del Hospital Militar y decide atenderse en su casa, para ello contrae nupcias con María Ríos Cárdenas, enfermera y tiempo después escritora y vocera feminista, que hace un intercambio de sus servicios de enfermería por las propiedades de su marido. El doctor Alfonso Jiménez O'Farril quién le atendió en las primeras fases de su enfermedad también le facilitó el certificado médico alterado, además de que fue él quien le presentó a María³.

La razón de implementación de la eugenesia en el ámbito científico y también su influencia en la jurisdicción fue proveer a todos los ciudadanos de una vida sana y gozar de la misma, lo que no era posible si se tenía algún tipo de enfermedad crónica. Cabe recalcar que las propuestas basadas en la teoría eugenésica fueron implementadas y diseñadas en primer lugar para las mujeres, pues en ellas recaía la responsabilidad de la herencia y la degeneración de la raza, posteriormente la idea fue criticada en el Congreso Feminista con sede en Ginebra llevado a cabo en 1920, donde se argumentaba que ambas partes asumían la misma responsabilidad.

Si bien pareciera que las ideas del mejoramiento de la raza tuvieron una aparición tardía en Latinoamérica ya que su nacimiento fue en Europa, y los congresos y propuestas se retrasaron hasta mediados o fines

³ Revisar el caso en: Ana Lidia García Peña. *Historia del sifilítico marido de una enfermera*. Secuencia, No. 104 (2019).

del siglo XX, el caso de Perú o Argentina tienen temporalidades semejantes a las europeas, las instituciones creadas en estos y el resto de los países de habla hispana «están afiliadas a la Federación Internacional Latina de Sociedades de Eugenesia, con sede en París y bajo cuyos auspicios se realizó en agosto de 1937, el primer Congreso Latino de Eugenesia» (MAC-LEAN Y ESTENOS R. 1951: 359).

México para los Mexicanos

La idea del mejoramiento de la raza fue tomando forma hasta acentuarse en los discursos no sólo médicos sino también políticos, que promovían el bienestar de la sociedad mexicana, durante y después de la Revolución Mexicana. El discurso se centraba en evitar la reproducción entre personas que presentarían enfermedades o incapacidades que afectaran al progreso de la sociedad y además, entre migrantes, principalmente chinos y judíos. El discurso eugenésico fue el que provocó además la creación de distintos grupos que tenían como finalidad controlar el flujo de migrantes como: *Los Camisas Doradas* y el *Centro de propaganda Pro-raza*, y grupos que divulgaban discursos de odio y discriminación.

Nicolás Rodríguez, fundó las *Camisas Verdes*, que seguían la idea que en México sólo deberían coexistir los mexicanos, sin permitir presencia de los extranjeros. Los llamados *Verdes* después de ser disueltos, propiciaron espacio en los pensamientos de la sociedad para establecer a los *Dorados*. Tomaron lugar en distintos puntos del país como en: «Villa Unión, Mazatlán, Concordia, Culiacán en Sinaloa, Saltillo, Torreón de San Pedro en Coahuila, Durango, Chihuahua y Ciudad Juárez en Chihuahua, Toluca, México, Monterrey, Nuevo León, Nuevo Laredo, Tamaulipas, Sabinas, Hidalgo, Puebla Texmelucán, Tehuacán, Guadalajara, Jalisco, Orizaba, Veracruz e Iguala Guerrero» (GOJMAN A. 2019: 294).

El grupo *ARM (Acción Revolucionaria Mexicanista)* conocido como *Camisas Doradas*, se formó en 1934, periodo en el cual Lázaro Cárdenas era presidente. Grupos y militantes de derecha reclamaban los cambios económicos, y en algunos casos se rumoreaba que eran grupos organizados por Calles o por partidarios del mismo. «Los “dorados” tenían como objetivo [...] combatir a los judíos, chinos y a toda clase de

extranjeros que consideraban indeseable» (GOJMAN A. 2018: 67). Era un grupo conformado por hombres y mujeres, que vestían camisas amarillas y doradas, además de la presencia política, tenían sus propios grupos con gremios agrupados, como el grupo de médicos, infantería y jinetes.

Sus formas de expresión y propaganda se basaban en acciones violentas hacia migrantes, así como en panfletos y mítines, en los últimos «se destacaba la importancia de la familia, la religión y la moral» (GOJMAN A. 2019: 291), pues su movimiento fue promovido de mayor manera cuando «se hicieron planes del sistema educativo introduciendo dos nuevos elementos [...] uno era la llamada educación socialista y el otro la educación sexual» (2019: 293).

Adaptaron a su cotidianidad la violencia, las extorsiones y robos a comercios, los ataques eran constantes hacia los judíos ya que ellos tuvieron un gran auge en la economía en México, por lo que su principal medio de ganancia eran las tiendas de artículos varios, los *Dorados* los acusaban de robar clientela, «para boicotear a dichos comerciantes se usaban tácticas similares a la de los nazis con la consigna: No compren a los judíos, compren a los mexicanos» (GOJMAN A. 2018: 70).

Los *Dorados* basaron su movimiento en la xenofobia hacia los judíos y los chinos, que representaban una amenaza para la raza y la población mexicana, pues buscaban el beneficio directo únicamente para los mexicanos, con algo semejante a la *Doctrina Monroe* con la que justificaban los crímenes y actitudes de repudio, recalcando «México para los mexicanos».

Los ataques de los *Dorados* habían quedado limitados en volanteo, o algunos asaltos, que si bien implicaban violencia no habían provocado tanto escándalo, como lo fue el altercado del 21 de noviembre de 1935, que se hizo presente en las primeras planas de distintos periódicos alrededor del país, como fue en el caso de El Informador, periódico de Jalisco, que resumió los ataques en «un sangriento zafarrancho entre elementos comunistas y los llamados “camisas doradas”» (EL LIBERTADOR 1935: 1).

El altercado se suscitó en el 25 aniversario de la Revolución Mexicana, dentro del desfile que cruzaba frente a Palacio Nacional, en el

cual la organización Acción Revolucionaria Mexicanista participaría. El choque fue entre *los dorados* y los grupos de obreros. Los obreros y otros grupos intentaron detener el atentado frenando el paso con automóviles y barreras formadas por personas pero no fue suficiente. El resultado fue de tres heridos y cincuenta muertos, incluyendo entre los primeros a «el jefe de los «camisas doradas», general Nicolás Rodríguez, se halla gravísimo a causa de las dos heridas que sufrió con arma blanca en el abdomen» (EL LIBERTADOR 1935: 1).

Finalmente *los dorados* desaparecieron, pues «A principios de 1936 la comisión emanada del Senado consiguió que se disolviera la organización de los Camisas Doradas por decreto del mismo presidente Cárdenas» (PÉREZ R. 1968: 68), finalizando con ello los movimientos racistas y clasistas, así como distintos tipos de crímenes, que además en un principio habían buscado el apoyo de Cárdenas, aunque en algún momento también habían buscado desestabilizar su gobierno.

Unión Nacionalista Mexicana

La *Unión Nacionalista Mexicana (Pro-Raza y Salud Pública)* se fundó en 1930, la cual basaba sus propuestas en la preservación y creación del ciudadano modelo mexicano moderno, su objetivo principal era entonces la expulsión de cualquier migrante que causara perjuicios sobre los mexicanos o la nación mexicana, además del cuidado de las mujeres de forma moral, y de la economía de sociedad.

El Centro de propaganda se fundó el 2º de septiembre de 1930, el promotor del comité y posteriormente el director Norberto Rochin, convocó a una reunión para la creación del centro, que se situaría en el Distrito Federal, en la calle Cozumel número 68. El discurso de inauguración abarca:

En vista de las circunstancias de interés social, con respecto a la inmoderada invasión de asiáticos (chinos) a nuestra república y la necesaria eliminación de ellos, así como a la depuración de otros extranjeros [...] perjudicando nuestros

intereses sociales y a la salubridad pública, propone se funde con la colaboración de todos los presentes (AHSS 1930: 3)⁴.

Dos fueron sus objetivos principales, el primero incluye el mejoramiento no sólo físico sino también moral e intelectual de la raza, en los que toma como alternativa la anulación del matrimonio si este se ha celebrado con «individuos de raza degeneradas y muy especialmente chinos (asiáticos) que degeneran a los pueblos» (AHSS 1930: 4). El segundo, el cuidado y la vigilancia de la salud pública «depuración racial, física y moral» (1930: 4), por esta razón se crearían comitivas de propaganda para la difusión en todo el territorio nacional.

Aunque las campañas también buscaban la moralización y el bienestar de la raza, el principal objetivo y el centro de su discurso era la segregación de los migrantes, en sus estatutos incluye entre sus principales bases «combatir tenazmente hasta conseguir se prohíba en lo absoluto la inmigración china al país, así como el matrimonio o amasiato de éstos con mexicanas» (AHSS 1930: 9). Y además la expulsión de todos los extranjeros que «no posean medios honestos de vivir o tengan vicios delirantes o enfermedades contagiosas, endémicas o asquerosas» (1930: 9).

Las propuestas para la propaganda pro raza, y además los grupos racista promovían que el país sólo perteneciera a los mexicanos y así entonces no permitir la entrada de extranjero, aunque hacían hincapié en los chinos. Pero la migración de extranjeros venidos de Europa se aceptó debido a que se pretendía su inclusión en la herencia, «se debía instrumentar por medio del mestizaje, el aclaramiento racial, pero además considerar las razas blancas que habían demostrado fehacientemente su adaptabilidad al medio» (SUÁREZ L. 2009: 20). Por lo tanto, los extranjeros a los que se debía limitar la entrada y la estancia dentro del país y la convivencia y relación con la sociedad mexicana se reducía a una cuestión de discriminación racial principalmente a los asiáticos, que las políticas públicas siguieron atacando desde 1910 y continuo así por las siguientes décadas de la primera mitad del siglo XX.

⁴ AHSS: Archivo Histórico de la Secretaría de Salud.

La Persecución de Chinos

La discriminación y la segregación no fueron exclusivos de los grupos como *los camisas doradas* o *el centro de propaganda pro-raza* sino también de los gobiernos en turno. «Emilio Portes Gil emitió un acuerdo [...] la ley de Migración de 1926, buscó impedir la inmigración de trabajadores extranjeros» (SALAZAR D. 2018: 65), bajo la idea de que estos eran competidores desleales de la mano de obra nacional, además de que se debía dar mayor oportunidad a los mexicanos, en base al pensamiento nacionalista de la época.

«Los gobiernos posrevolucionarios aprobaron leyes antinmigrantes y la Secretaría de Gobernación envió inspectores para realizar investigaciones en los principales puertos o fronteras del país donde vivían o podían ingresar los asiáticos» (SALAZAR D. 2018: 64). Sonora, Colima y Chiapas fueron puntos estratégicos para la detención, y en otros casos del regreso de los chinos a sus lugares de origen. En los puertos y fronteras se hacía una revisión exhaustiva de los papeles que eran requeridos para el ingreso al país, entre ellos estaba la cartilla de migración⁵, además del requerimiento de una cuota de ingreso de mil pesos, cabe mencionar que era necesaria la recomendación de una persona que residiera en México, así como la dirección en la que se hospedaría la persona que solicitaba ingresar.

Pero las relaciones entre los chinos y el país no eran meramente comercial, había trato directo con los ciudadanos, como las relaciones de amistad y amorosas aunque «ciertos nacionalistas xenófobos, inspirados en criterios racistas y doctrinas médicas eugenésicas, aseguraran que el matrimonio entre chinos y mexicanos debía impedirse debido a que se podía “degenerar la raza”» (SALAZAR D. 2018: 67).

⁵ Véase Imagen 2. Cartilla de migración de Shing Lau Lee, expedida el 07 de marzo de 1993. Archivo General de la Nación, Serie: Chinos.

Es necesario en interés de la especie, incapacitar legalmente a los incapacitados, por la naturaleza, para las funciones matrimoniales, es decir a los que padezcan de impotencia física incurable, a los enfermos de sífilis, tuberculosis o cualquiera otra enfermedad crónica e incurable, que sea además contagiosa o hereditaria [...] redundando todo ello en perjuicio de la patria, cuyo vigor depende de la fuerza de sus hijos y en perjuicio también de la misma especie, que, para perfeccionarse, necesita que a la selección natural se añada una cuerda y prudente selección artificial encaminada a orientar y mitigar los rigores de aquella (AHSS 1920: 1).

La idea de que deben evitarse los vicios, abarca no solamente el consumo de alcohol y drogas, la criminalidad y la prostitución entran en ellos. La prostitución es juzgada ante los ojos de moralidad que establece no sólo la sociedad sino también el gobierno, son varias las propuestas en primer lugar de control de la prostitución, este a través del registro de las mujeres así como el cumplimiento del reglamento para ejercer el oficio, en este incluye la delimitación de las zonas de tolerancia, la función principal de estas es evitar la propagación de la mala imagen y malas influencias a la población, y en algunos casos incluso la abolición.

En 1926 Mariano Aguilar, dueño de varios hoteles, propone la formación de un grupo conformado por mujeres galantes que se nombrará *Agrupación Femenina de Orden Social y Cooperativa y Moralizadora*, que tenía inscritas para esa fecha seiscientas mujeres, que buscan su regeneración respecto a la moralidad, y que posteriormente crearían una agrupación que beneficiará a más de sus compañeras, su motivación era entonces, según su vocero:

A solicitud de las agrupadas [...] se restablecerá un lugar recreativo, un departamento especial de costura para aquellas que deseen dedicarse al corte, pues bien puede ser que una vez dominado este aprendizaje este revele aquel de la prostitución [...] así como un amplio salón para sesiones para que después de verificadas estas, las agrupadas reciban clases culturales a fin de irles corrigiendo en la forma más prudente el mal vocabulario, manera escandalosa de vestir (AHSS 1920: 2).

La prostitución se relaciona directamente con la sífilis, pues se cree que las prostitutas infectadas por una enfermedad venérea son las que propagan a los clientes, y estos posteriormente a la mujer y su descendencia. Se buscan distintas formas del control de las enfermedades venéreas, incluyendo un reglamento donde no sólo se señala la revisión médica continua sino también la atención a la enfermedad, así como distintas penas si el enfermo transmite o es el causante de las dolencias de terceras personas.

Según el *Código Sanitario de los Estados Unidos Mexicanos*, el artículo 131 abarca *Las Enfermedades que Constituyen un Impedimento para Contraer Matrimonio y de su Comprobación*, el primer artículo dice que «el matrimonio civil o religioso podrá verificarse solamente, cuando se hubiere comprobado en los términos de este reglamento, que los dos pretendientes no padecen ninguna de las enfermedades señaladas en el artículo 3º» (AHSS 1926). Las enfermedades referidas son la sífilis, blenorragia, chancro blando, tuberculosis, lepra y cualquier enfermedad contagiosa y hereditaria.

Aunque se tenía fiabilidad en el certificado médico, donde se presentaban los distintos análisis para cada una de las enfermedades como las reacciones de Wasserman para la sífilis. En el caso de las mujeres es más probable a caer en errores pues «por razones de pudor femenino, la esfera genital de la mujer, cuyo examen es muy importante desde el punto de vista médico prenupcial, se mantendría inaccesible a la investigación clínica» (MAC-LEAN Y ESTENOS R. 1951: 369), y sólo será posible realizar el estudio «cuando una mujer dé su consentimiento para que le sea practicado con el reconocimiento de los órganos genitales, dicho consentimiento se hará constar por escrito, bajo la firma de la interesada» (AHSS 1926).

Bebedores y la Creación de La Liga Antialcohólica

En el año de 1929 en la Habana se celebra la Primera Conferencia Panamericana de Eugenesia y Homicultura, que a través de sus distintos acuerdos, definen lo que es mejor para cada gobierno a partir de la creación de Institutos de Antropología y Homicultura con el fin de poder

«ocuparse de las cuestiones conexas con la herencia, el matrimonio, la esterilización, la raza, etc. desde el punto de vista eugenico» (AHSS 1926:1).

En su décimo primer punto acuerdan que «la alineación mental, la criminalidad, la sífilis no testada, el alcoholismo crónico con evidentes manifestaciones y las narcomanías comprobadas después del matrimonio [...] serán motivo de anulación del contrato» (1926: 2). Por ser causantes de la degeneración de la herencia, no sólo de manera física sino también moral por ser el alcoholismo y la criminalidad vicios.

El presidente en turno, Emilio Portes Gil, busca un acuerdo con el Jefe del Departamento de Salubridad Pública, y le escribe un documento el día 16 de abril de 1929 para que se lleguen a acuerdos sobre la formación de un Liga Antialcohólica y las funciones que esta desempeñará, preocupado por el porvenir del país, escribe las razones de la creación de esta:

Una de las más profundas convicciones que deben dominar a los hombres de la Revolución, es la de que entre los grandes enemigos de la raza y del porvenir de México, debemos señalar el vicio del alcoholismo, arraigado deplorablemente, en una gran parte de las partes campesinas y obreras (AHSS 1929: 1).

Para combatir el atraso de los que sufren el vicio, y el sufrimiento, pues cree que quienes terminan pagando por el consumo de las bebidas alcohólicas son las esposas y también los hijos. Además de llamarlo enemigo de la sociedad, que se intentó combatir en la revolución pero este no pudo ser derrotado y «aún se mantiene de pie como destructor implacable de las energías y virtudes de la raza» (1929: 3).

Hace hincapié en que los obreros y campesinos son quienes caen en manos del vicio, y que la mujer de estos deberá ser la aliada en esta lucha. Dispone pues, la creación conjunta de actividades como la Acción Deportiva, donde plantea el impulso de los deportes; el cierre de los expendios de bebidas embriagantes, y si se creasen nuevas estas también serían clausurarlas. Conferencias culturales, donde se presenten pláticas y obras de teatro, con la enseñanza Anti-alcohólica pretende establecer en

todas las escuelas un horario al final del día para hablar sobre el tema, así como la colocación de cuadros murales para la propaganda de la liga. Un mes después, el 14 de mayo de 1929, se crea el Comité Nacional de Lucha Contra el Alcoholismo, y se realiza una charla inaugural el 20 del mismo mes a las 18 horas, que solicita la presencia del presidente en turno.

Consideraciones Finales

La eugenesia como teoría y discurso político, estableció sus raíces a finales del siglo XIX, y aunque no tenía mayor peso más que la segregación de ciertos migrantes y algunas políticas que incitaban a la llegada de extranjeros, de preferencia europeos, y se pretendió el “blanqueamiento” de la raza, no se establecieron legislación alguna para el control natal de la población, hasta después de la Revolución Mexicana la idea de que esta lucha debería tener como resultado la “justicia en el pueblo” y el mejoramiento de la sociedad en aspectos físicos, morales e intelectuales, que dejaran atrás vicios y defectos que habían ayudado al escaso avance de la sociedad y el olvido de los más vulnerables.

Por lo tanto, el control para contraer matrimonios, la creación de centros de investigación que buscan las medidas adecuadas para el mejoramiento de la raza incluyendo la esterilización o el impedimento de la consumación, los actos de discriminación y xenofobia por grupos que se guiaban por el lema «México para los mexicanos» y la educación de niños y mujeres sobre el consumo de bebidas embriagantes y la creación de la liga anti-alcohólica, fueron gestiones que se implementaron pero que no rindieron frutos, pues las pulquerías y las cantinas siguieron con la regulación común y el registro dentro de lo requerido hasta los años 50's, la liga antialcohólica desaparece junto con la separación de grupos como el de propaganda pro-raza y previamente los camisas doradas, aunque los requerimientos para contraer matrimonio sigue solicitando un certificado médico, las ideas eugénicas no quedaron tan arraigadas al pensamiento ni a la política en pro de modernización sino en cuestiones de una mejor calidad de vida.

Referencias

Archivo

- Archivo Histórico de la Secretaría de Salud, *Acta Constitutiva y Estatutos de la "Unión Nacionalista Mexicana" (Pro-raza y Salud Pública)*. México, D.F. 1930, Fondo: Salubridad Pública, Caja 23.
- Archivo Histórico de la Secretaría de Salud, *Carta de la Cooperativa Moralizadora*. Fondo: Salubridad Pública, 1920, Caja 5.
- Archivo Histórico de la Secretaría de Salud, *Reglamento del Código Sanitario Vigente*. Fondo: Servicio Judicial, 1926, Caja 5.
- Archivo Histórico de la Secretaría de Salud, *Decreto de Campaña Antialcobólica*. Fondo: Servicio Judicial, 1929, Caja 10.
- Archivo General de la Nación, *Cartilla de migración de Shing Lau Lee*, expedida el 07 de marzo de 1993, Serie: Chinos.

Hemerográfica

- Hemeroteca Nacional de México, *Formidable escándalo en la metrópoli entres comunistas y "camisas doradas"*. El Libertador, 21 de noviembre de 1935.

Bibliografía

- GOJMAN Alicia, 2018, *Xenofobia y antisemitismo, las camisas doradas, una organización de la derecha radical en el cardenismo*, "Relatos e Historias en México", no. 115, 2018, pp. 67-75.
- _____, 2019, *La acción revolucionaria y el fascismo en México: Los Dorados*, "Anuario de Historia de América Latina", Vol. 25, no. 2, 2019, pp. 291-352.
- MAC-LEAN Y ESTENOS Roberto, 1951, *La Eugenesia en América*, "Revista Mexicana de Sociología", Vol. 13, no. 3, 1951, pp. 359-387.
- PÉREZ Ricardo, 1968, *Los camisas doradas*, "Secuencia", Vol. 1, no. 4, 1968, pp. 66-77.
- SALAZAR Dalia, 2018, *A la caza de chinos. Xenofobia y racismo en la posrevolución*, "Relatos e Historia en México", no. 116, 2018, pp. 67-41.

_____, 2009, *Evolucionismo y eugenesia en México*, “Boletín Mexicano de Historia y Filosofía de la Medicina”, Vol. 1, no. 12, 2009, pp. 19-23.

«Por la mala fama y opinión que esta reo tenía [...]», relaciones sociales en un proceso por brujería, siglo XVIII

Erika Galicia Isasmendi¹

Dennis Marcovick Pérez Bernabé²

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Introducción

El estudio de las relaciones sociales a lo largo de la Historia novohispana de México resulta muy complejo por el entramado ideológico que las instituciones españolas implantaron una vez obtenido el control territorial de un espacio como lo fue Mesoamérica. En este contexto la presente investigación analiza el proceso inquisitorial de Mariana de la Candelaria, una mujer de etnia mulata que vivió en la segunda mitad del siglo XVIII, en una hacienda de la Sierra de Pinos, en la actual frontera de los estados de Zacatecas y San Luis Potosí. Dicho proceso nos permitirá conocer a los otros y sus miedos a través de las acusaciones hechas a la mulata por sus actividades cotidianas, las cuales fueron denunciadas por el administrador

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

² Estudiante de la licenciatura en Historia, BUAP, dennispbernabe78@outlook.com.

de una de las haciendas cercanas al considerarlas maneras incorrectas de vivir. Esta investigación nos llevará a acercarnos a la historia de la brujería y a las reglas e ideas impuestas por parte de la autoridad novohispana, como también a los temores de los pobladores de las haciendas, lo cual permitirá acercarnos a pensamientos populares donde las ideas prohibidas influyen en el desarrollo de la vida cotidiana a través de expresiones que aún resuenan por nuestros contextos y que nos siguen robando el sueño, extrañando y sorprendiendo.

La presente investigación estará dividida en dos partes, la primera se titula *Comprobar la segregación; la delgada línea de la percepción*, que nos permitirá reflexionar sobre la importancia que tienen las instituciones en el control parcial de la sociedad, por muy recóndita que sea; y la segunda nombrada el *Declarar entre el muñeco, el venado y la realidad*, en donde se realizará una relectura del proceso realizado a Mariana para evidenciar ese control buscado en la legislación y llevado a la práctica en numerosas ocasiones.

Comprobar la segregación; la delgada línea de la percepción

La sociedad novohispana tan compleja en su diversidad humana se vio gobernada y ordenada por elementos civiles, políticos, económicos, culturales, religiosos y étnicos, que hacían de la vida una lucha diaria por acatar y obedecer las reglas. En nuestro caso, es importante resaltar la división étnica, ya que nos permite comprender la manera en que la acusada fue tratada, así como el papel que ella ocupó siendo una mujer mulata, llevándonos así a conocer el mundo de la segregación.

En el caso del proceso que nos proponemos analizar, la mujer denunciada lleva a cabo curaciones a personas enfermas y al hacerlo toma algunas decisiones que la hacen ser temida por su contexto inmediato, al cual designaremos como microespacio³. Es pues, el nacimiento de una

³ Hacemos referencia al espacio geográfico en que se desarrollan los hechos, relacionándolo también con las personas inmiscuidas en el proceso, todos forman parte de una comunidad que se conoce, convive y se comunica de distintas maneras.

bruja, según diversas autoras⁴ y a la documentación legada de este tipo de casos, podemos distinguir a las personas acusadas como tal en la compleja sociedad novohispana; casi siempre son mujeres, pero también los hay hombres, son más que curanderas, ya que estas sí fueron toleradas (al ser sus servicios más baratos que los de un médico eran frecuentadas por la sociedad popular), eran personas alejadas de la sociedad, en la miseria, casi siempre de edad avanzada y solitarias; aspectos con los que cumple nuestra acusada.

En la cosmovisión novohispana, ampliamente influida por las ideas europeas (al menos en este caso), las brujas también vuelan, “chupan niños”⁵, usan alucinógenos y se transforman en animales, el erudito Sebastián de Covarrubias, incluye en su *Tesoro de la lengua castellana o española* (1611) una definición al respecto:

Bruxa, bruxo, cierto género de gente perdida y endiablada, que ha perdido el temor a Dios, ofrecen sus cuerpos y sus almas al demonio a trueco de una libertad viciosa y libidinosa, y unas veces causando con ellos un profundísimo sueño les representa en la imaginación ir a ciertas partes y hacer cosas particulares [...] Otras veces realmente y con efecto las lleva a parte donde hazen sus juntas, y el demonio se les aparece en diversas figuras a quien dan la obediencia, renegando de la Santa Fe⁶ (Citado de COVARRUBIAS en: FLORES E. - MASERA M. 2010: 41)⁷.

La brujería novohispana no se distingue mucho de la europea, si bien esa «brujería diabólica, que oscurece los cielos de Europa occidental alrededor de las hogueras [...] no se presenta en tierra americana» (ALBERRO S. 2004: 183), sí la encontramos bajo otros datos peculiares, observamos gatos, machos cabríos, una mezcla entre los procedimientos de Europa, de América y de África que cambia las habas por maíz, la

⁴ Entre ellas Solange Alberro, Mariana Masera e Isabel Marín Tello, véase el apartado de bibliografía.

⁵ Expresión popular que hace referencia a la muerte de un recién nacido.

⁶ El subrayado es nuestro.

⁷ La gramática de las fuentes será respetada a lo largo de todas las transcripciones citadas en la investigación.

belladona por peyote y crea un «sincretismo feliz cuya eficacia multiplicada constituye sin duda ninguna uno de los mejores lubricantes de esta difícil sociedad colonial» (ALBERRO S. 2004: 183) y desarrolló un clima de misterio que inundó las mentes de las personas del grueso popular; definición que resume de forma exacta las situaciones que nos narran los testigos del proceso y, como se verá, son parte esencial de que Mariana sea procesada por los cargos de maléfica, hechicera, bruja y embustera. Es muy importante mencionar que el principal órgano rector de la sociedad novohispana después de la Iglesia, el Tribunal del Santo Oficio, sólo tenía en su jurisdicción a los extranjeros, los españoles, los mestizos, los negros y las castas, por lo que los indígenas y los mulatos se veían relegados de las manos de esta poderosa institución; en este contexto las mujeres representan de un 20% a 30% del total de las denuncias por estos delitos, de los que un 16% de estas denuncias dieron lugar a la formación de procesos inquisitoriales contra la presunta actividad de la persona (ALBERRO S. 2004: 183).

Específicamente los mulatos, al formar parte de esos otros, bien conocidos por la sociedad, son también vistos como ese extraño y su condición de sufrimiento y desdicha está ligada con otro tipo de entes, igual de temidos; por ejemplo en 1750 fue publicada la *Vida del P. Dr. Don José Vidal*, un importante clérigo del siglo XVII de la ciudad de México, Don Juan Antonio de Oviedo recopiló textos orales que tenían que ver con la vida de Don José Vidal, entre los que está un texto que había pasado a la época como una leyenda:

Una noche, un buen herrador de la ciudad de México dormitaba como cualquier otra, oyó un estrepitoso sonido llamar a su puerta, con el temor de que fuesen ladrones, decidió ir a comprobar su sospecha. Para su sorpresa, «se halló que quienes llamaban a la puerta eran negros» (GONZÁLES OBREGÓN L. 2000: 54), quienes conducían una mula, le entregaron el recado de su compadre (el Dr. Vidal) suplicando la bestia fuese herrada inmediatamente ya que debía salir muy temprano al santuario de la Virgen de Guadalupe. Aunque al herrador le pareció extraño, no quiso dejar en el aire la petición, herró la mula y continuó su descanso nocturno. En la mañana, inmediatamente fue a casa del clérigo a preguntar por lo sucedido en la noche antecedente, se dio cuenta de que el clérigo aún dormía, fue recibido y le comentó lo sucedido a Vidal, quien

extrañado negó el suceso, lo tomaron a bien, pensando que alguien había aprovechado la buena relación de ambos para obtener las herraduras; quiso contarle a la mujer que vivía con él. Llamada en numerosas ocasiones, no respondió, «una y dos veces movió su cuerpo, y estaba rígido. No se notaba en ella respiración estaba muerta» (GONZÁLES OBREGÓN L. 2000: 55), espantados, ambos se convencieron «respuesta de su asombro, que todo aquello era efecto de la Divina Justicia, y que los negros, habían sido los demonios salidos del infierno» (GONZÁLES OBREGÓN L. 2000: 55).

Como el ejemplo anterior podemos enunciar muchos en los que las etnias son protagonistas de numerosos maleficios⁸. Es así, como esta persona, solicitada por sus conocimientos pero también marginada y temida, lleva una vida marginal en lo que a la normativa de la sociedad virreinal se refiere.

Mariana de la Candelaria: ¿cómo se construye una bruja en un microespacio?

Entre el paisaje de la Sierra de los Pinos, se levanta la ranchería de San Juan Guanamé de características ganaderas, habitada por una pequeña población que vive de lo que la tierra les provee y del intercambio comercial con otras haciendas de los alrededores. Bajo este contexto, en 1760 una serie de sucesos rompieron con las habituales actividades, haciendo que todos los estratos sociales de esta micro sociedad se vieran modificados. En una denuncia hecha por Joseph Ignacio de Quiros, administrador de una hacienda (San Juan Guanamé en el actual estado de San Luis Potosí), se declara lo siguiente:

que esta reo usaba, y ejercía el arte de la Brujería, y que tenía bien averiguado que el año próximo antecedente habiéndose peleado con la mujer de Luis Hernandez por celos, el dicho Luis dio á esta reo unos cabestrazos, y que estando

⁸ Para revisar otros relatos populares véase la recopilación de Enrique Flores y Mariana Masera, *Relatos populares de la Inquisición Novohispana. Rito, magia y otras "supersticiones", siglos XVII-XVIII*.

durmiendo la vio entrar, y que con el dedo le picó en el estantino, y desde aquel tiempo quedó malísimo por mas de tres meses Que asimismo haviendose pel[e]jado una yndia llamada Agueda Andrea con Juana hija de esta reo, y dandole unos puñetes, luego se enfermó la dicha Agueda de unas llagas, y que de la barriga le salían unos animalitos como piojos, y se llenaba toda de liendres.

Que en el año proximo antecedente hallandose enferma María de la Concepción yndia casada con Gordiano de los Reyes de un dolor en un brazo y un lado con tullido la estuvo curando esta reo y que estando para irse su marido con el ganado de Matanza para la Hazienda de la Palma por noviembre de dicho año, viendose dicha Francisca enferma de modo que no podía irse con él, le dixo esta reo que bien podía ir que estaba quan buena, pero que le advertía que en el camino en tal parte havia de tropezar el caballo, y tumbarla, y que de el golpe vomitaría unas estercoladas de cabra, con lo que quedaría buena; y que le aseguraba haver sucedido segun y como esta reo lo dixo.

Que en aquella actualidad estaba enfermo en dicha Hacienda Domingo Segura, sobresaliente mayor, de una enfermedad tan grave, que le tenía imposibilitado en un continuo grito, sin conseguir alivio por más remedio que le hacían, y que solamente lo sentía cuando algún Sacerdote le ponía encima del dolor, que estaba como bueno, y sano todo el tiempo que se le tenía puesta, y que no le sucedía cuando se la ponían los seculares; y que haviendole llamado a esta reo para que le curase, le dixo: que eso havia ganado con andar haciendo burla de las mugeres, que en el monte estaba quien al monte quemaba, y que ella bien sabía quién lo havia burlado, pero no quiso decirlo. Que para curarle molío muy a escondidas unos menjunges, y selos untó, y luego sintió alguna mejoría, y no quiso esta reo continuar curandole; y que instandole Juan Hermenegildo hijo del enfermo, y otra mujer llamada Juana Catharina Morado, que lo volviese â curar, respondiendole, que ella no lo podía sanar, porque era

menester que el medicamento saliera de la propia mano que lo había burlado, que vivía detrás de la Casa Grande de dicha Hacienda; y que había ocho días que el mismo enfermo llamó al denunciante, y le dixo tenía grandes fundamentos para tener que esta reo le tenía burlado, y que lo avisase a dicho Comisario. Por todo lo qual, y por la mala fama y opinión que esta reo tenía en toda aquella Hacienda hacía esta denuncia (AHN 1760: 1)⁹.

A manera de resumen, Mariana es acusada de haber hecho algún maleficio contra las personas señaladas, así como de haber adivinado la cura de una mujer que solicitó ser intervenida por ella, a lo largo del proceso podemos notar un aspecto muy importante: Mariana de la Candelaria es conocida en la región por curar a las personas usando herbolaria, que como comentamos anteriormente era aspecto fundamental para considerar que una mujer ejerce las artes de la brujería. Partiendo de esto, Mariana es una mujer de más de cincuenta años, casada y con hijos, en la fecha del proceso Mariana tiene a una joven y un bebé de meses de nacido, es una mujer de una posición económica precaria, por lo que uno de sus principales sustentos es sanar a la gente; siendo la acusación parte fundamental para comprender las formas de justificación de la violencia en un microespacio como el que hemos descrito y que una vez conocidos los testimonios comprenderemos la influencia del origen étnico de la acusada.

La pelea por celos y el conflicto con Luis Hernández forman parte de las averiguaciones, sin embargo, el eje central del proceso es aclarar la situación de la grave enfermedad que aqueja a Domingo Segura “sobresaliente mayor”¹⁰ de dicha hacienda que estaba postrado en cama imposibilitado por sus dolencias, en su declaración Segura menciona lo que le sucede físicamente al estar «sin sentir alivio, sino que cada día iba â mas, [...] y que viendose tan sumamente agravado, había maliciado que esta reo le tenía maleficiado» (AHN 1760: 1).

¿Qué llevó a Domingo Segura a dar tal afirmación? El motivo que él expresa es que, habiendo probado distintos remedios que no

⁹ AHN: Archivo Histórico Nacional.

¹⁰ Hace referencia al cargo que Segura ocupaba en la administración de la hacienda.

funcionaron, recordó que anteriormente «había tenido amistad ilícita con ella» (AHN 1760: 1), por lo que, a su consideración, al terminar la relación con Mariana, ella buscó venganza hechizándolo, al grado que la misteriosa enfermedad apareció, aquejándolo durante más de un año a la fecha de la denuncia. Un aspecto que nos da a conocer las ideas que se tienen respecto a estos males es que Segura deja de sentir dolor cuando un sacerdote toca con su palma el área de la dolencia, situación que corrobora el comisario enviado a realizar las diligencias, al mencionar en la ratificación que encontró a Segura gritando por el misterioso dolor, pero que cuando lo tocó dejó de sufrir, dejando como alternativa mantener la mano en la zona adolorida para poder tomar su declaración¹¹; la declaración de Segura termina con las siguientes líneas:

Que por estos motivos y la mala fama que tenía esta reo de hezhizería, presumía que ella lo tenía burlado, porque había oído, que también había burlado â Luis Hernández, y â la muger de Diego Martín, y que tenía malísimo crédito en toda la Hazienda (AHN 1760: 1).

Se deja en evidencia que todos en la región conocen las actividades de Mariana y la posibilidad de que la culpable de semejante maleficio sea la acusada. Aunque la principal señalada de causar la enfermedad es Mariana, Segura no duda en llamarla para que lo curase, Mariana asiste, y le dice que el origen del mal que tiene es tener el corazón seco y caído por un lado, le da una serie de remedios herbolarios¹² entre los que destacan una serie de plantas que al día de hoy se siguen utilizando y que en el proceso son descritos con lujo de detalle, según Sánchez del Olmo, las hierbas que

¹¹ El comisario posteriormente menciona que esto se debe a la imaginación del enfermo.

¹² Entre el remedio que Mariana da a Domingo Segura, encontramos leche materna mezclada con hierba mora (sedante, antipirético y purgante), peyote (fundamental en el ejercicio de los curanderos, alucinógeno), ruda (usada sobre todo en mujeres, muy relacionada con el aparato reproductor femenino) y la hierba de venado (usada para curar la “inflamación del corazón”, para sanar el “espanto”, para eliminar el “frío de los huesos” y “el aire de los oídos, respectivamente miocarditis, síntoma de otra patología orgánica, proceso reumático y barotraumatismo o inflamación del oído medio”) (SÁNCHEZ DEL OLMO S. 2015: 21).

Mariana utiliza son parte de todo un proceso de influencia de la convivencia de distintas etnias en un territorio determinado, siendo así que Mariana atesoraba «los saberes médicos del otro, para poder curar a propios, y sobre todo, a extraños» (SÁNCHEZ DEL OLMO S. 2015: 22).

La sospecha de Domingo crece al no mejorar y escuchar de la misma Mariana que ha sido “burlado”, él al no dar crédito de lo que sucedía cuestiona quién le ha hecho tal mal, a lo que Mariana responde: «que en el monte estaba quien el monte quemaba, que aí lo sabría, que ella no se lo podía decir claro, y que sino anduviera haciendo burla de las mugeres, y hiciera caso de ellas, no se vería así, y que con el tiempo sanaría» (AHN 1760: 2). Última frase de Mariana, que posterior a esto se negaría a dar alguna curación a Segura ¿a qué se refiere Mariana?, según la RAE el término burlar, se refiere a ejercer un tipo de violencia sexual; a seducir a una mujer con engaños y que, por el dicho de Mariana, existe una posibilidad de que Domingo haya realizado tal acto contra ella, alguna de sus hijas, algunas mujeres de la hacienda y sus alrededores. El proceso se desarrolla entre curaciones herbolarias y la acusación de la población implicada de la hacienda debido a la mala fama de nuestra rea. Hasta que, recogidas suficientes declaraciones, es arrestada, Mariana es recluida en una habitación de la casa principal de Guanamé.

Declarar entre el muñeco, el venado y la realidad

Las averiguaciones desencadenan la privación de la libertad de Mariana dejando solos a los dos hijos con los que vivía. Su hogar es cateado y encuentran una serie de ramilletes de hierbas, peyote en pequeñas cantidades, lo que ocasiona que el miedo mostrado anteriormente se haga realidad. En el encierro, Mariana pasa las noches en vela e intenta suicidarse, por lo que le ponen esposas para evitar ese fatal destino. Es llamada a declarar María, de aproximadamente once años e hija de Mariana, la niña nos habla de otro de los aspectos que conforman el estereotipo de la época en torno a una bruja, menciona un muñeco que su mamá guarda en un cantarito, ella tiene miedo por lo que le dice al comisionado que por las noches veía entrar a su casa unas luces, María «se tapaba la cabeza, y que como dormía con su hermanito que estaba criando su Madre, lloraba muchas veces ya de noche, y llamando â su Madre para

que le diese de mamar no la hallaba porque se salía con aquellas luces» (AHN 1760: 5).

Quirós vuelve a declarar, esta vez corroborando la historia del muñeco, Segura continua muy enfermo, una noche, interrogando a Mariana esta accede a entregar el muñeco con la condición de que Quirós interceda y la ayude. Ella le menciona el peligro que Segura corre y que el muñeco de trapo es el único medio para salvarle, Quirós al obtener el muñeco se entera que con ese artefacto Segura fue embrujado, sin embargo, Mariana menciona la existencia de otro muñeco, en posesión de otra mujer de los alrededores, Bernarda, esposa del maicero de la hacienda, que junto a Luciana habían aprovechado para enfermar a Segura por los motivos ya mencionados. Quirós se entera por Mariana que más avanzada la noche el hijo de Segura le avisaría que su padre agonizaba, es aquí donde el muñeco tiene importancia, la cura momentánea es que Quirós, sin decirle a nadie, le quite uno por uno los cabellos al artefacto, sucedió y Quirós siguió la instrucción, cuando llegó a ver a Segura este dormía con tranquilidad y parecía curado.

Las averiguaciones llevan a investigar acerca de las actividades de Luciana y de Bernarda, siendo descartada la segunda. Pero ponen especial interés en Phelipa, una mujer indígena que resulta ser también curandera, interrogan a su esposo y él menciona que Phelipa no duerme dentro del jacal, sino con los animales y que algunas noches vuelve hasta el amanecer. Entre las posteriores declaraciones de Mariana, ella da a conocer los nombres de otras personas que se dedican a curar a la gente, dice que ellos son quienes le entregan los insumos que utiliza para sus curaciones. Todas las personas inmiscuidas son indígenas y tienen lazos de compadrazgo con Mariana, sin embargo no tienen el mismo destino que Mariana.

Mariana, presa del miedo, desesperación y el sufrimiento que trajo su reclusión en la casa principal y fruto de las amenazas de Quirós confiesa haber curado a las personas que el administrador menciona en su denuncia, sin embargo niega los indicios de la gente para decir que ella le «tira maleficios a la gente», confiesa usar el peyote para curaciones más no «por malicia» (AHN 1760: 12), acepta esa amistad ilícita con Segura, pero afirma haberlo dejado una vez recordó los preceptos de la religión cristiana, una vez más es cateada su casa y el comisario del Tribunal y el administrador de Guanamá encuentran:

en un tenatito que estaba colgado que estaba colgado en una estaca una sarta de peyotes en un iztle y un manojito de yerbas que parecían a las que llaman del benado con unas barbas que parecían de chivato prieto [en el xacal principal hallaron una almohada] forrada en manta, que servía de cabecera para dormir â esta reo, y haviéndosela descosido hallaron en lugar de lana un diluvio de trapisonda que parecía un muladar, y entre dichos trapos estaban unos manchones de cabellos y varias yerbas amarradas en trapos, y otras molidas asimismo enbueeltas, que no conocieron cuales eran (AHN 1760: 12).

Dice haber inventado lo del muñeco en la cárcel, sin embargo declara que todo eso lo aprendió con Phelipa de Jesús Santiago, ya que anteriormente había obligado a Mariana a curar a su hijo enfermo, Mariana presa de la curiosidad busca aprender a ligar a los hombres¹³, Phelipa accede y la cita por las noches. Describe sus actividades, habla de la embriaguez de la que cae presa cuando se reúne con Phelipa, de los efectos del “sebito prieto”¹⁴ que Phelipa unta en algunas partes del cuerpo de Mariana y del miedo que esto le provoca, nos da a conocer lo que ve y lo que siente, habla de levitar y de montar un venado, por grandes distancias, presa de los efectos de la mezcla de Phelipa. Mariana renuncia a su nueva vida diciendo que ya no quiere continuar en su compañía «que eran muchas las ferocidades que veía, y tenía mucho miedo, como también porque se había arrepentido, que no tuvo otro concierto con la dicha Phelipa de Jesús, ni le enseñó esta otra cosa, ni supo de ella más» (AHN 1760: 15).

Realidad o efecto de las sustancias que Phelipa untó a Mariana, se da a conocer un arrepentimiento al dejar de lado sus creencias y observar y sentir cosas que evidentemente la asustaron y dejaron ver en su declaración la sospecha del comisario: el pacto con el demonio. Para el 25 de junio de 1760 Mariana llevaba cinco meses recluida en la habitación de la casa grande de Guanamé, en este día es trasladada a la cárcel secreta,

¹³ Según la RAE se refiere al efecto de usar un maleficio contra alguien.

¹⁴ Es el nombre que le dan a la sustancia que encuentran en el cateo, se refieren a ella como una sustancia hecha a base de plantas de consistencia pegajosa y de color café oscuro.

dos años después los inquisidores dan a conocer su veredicto. El Dr. Joseph Mariano de Vallarta habla de «Hechizería con pacto explícito [...] y tres de sus hechos (que expresa en su parecer) por Beneficio Heretical que, bien podía disminuir algo de esta nota la rusticidad de esta reo si la tenía [...]» (AHN 1760: 17), por lo que para el Dr. Vallarta estos hechos son propios de la forma de vida de Mariana.

Diego Marín de Moya da el siguiente veredicto y la acusa de «adivinatora con pacto implícito con el Demonio y de Hechizera Bruja Supersticiosa con pacto expreso por lo común indicado en semejantes hechos» (AHN 1760: 17); el abogado de Mariana intenta apelar la sentencia, dando como justificación todo el suplicio que la rea ha vivido al estar más de dos años recluida, por su avanzada edad y su calidad, petición que es rechazada siendo la sentencia final que Mariana debe ser juzgada en un acto público, con insignias de maléfica, hechicera, bruja y embustera y como pena física, le serán dados 200 azotes en pública vergüenza para posteriormente ser desterrada durante diez años del lugar donde «cometió sus delitos» (AHN 1760: 17), de los cuales pasará seis años en la Casa del Salado¹⁵ por estar loca a ojos del Tribunal. Entre todo el misticismo que encontramos a lo largo de las fojas del proceso el Tribunal siempre desacredita dichas situaciones, según Solange Alberro «la hechicería del pueblo resulta despreciable» (ALBERRO S. 1987: 91), a ojos del Tribunal las manifestaciones mágicas son pues fruto de la ignorancia y la superstición de las clases populares.

A manera de conclusión: la experiencia de Mariana de la Candelaria

Historiar la segregación de un grupo social ayuda a comprender de una mejor manera la forma en que la configuración de la visualización del otro toma un lugar predominante en la vida diaria. El caso de Mariana de la Candelaria, una mujer de escasos recursos, marginada, de edad avanzada y con conocimientos que no toda la población conocía es un ejemplo perfecto de lo que la mala fama y opinión son capaces de hacer en un contexto como el de San Juan Guanamé en 1760; lo anterior responde a

¹⁵ Ubicada en Delicias, Chihuahua, fungió como hospital psiquiátrico.

una problemática a la que las personas de la época se enfrentaron, por ejemplo, las burlas de Segura a mujeres de los alrededores, adulterio y sentimientos como los celos, que nos sitúan en una micro sociedad que teme, que conversa, que crea rumores y que se relaciona sin dejar ningún hueco aislado y que gracias a este tipo de documentación podemos analizar dejando muchas posibilidades en torno al estudio de las complejas relaciones de la sociabilidad de las minorías en la Nueva España.

Referencias

Archivo

Proceso de fe de Mariana de la Candelaria, natural de la Hacienda de Santa Ana en Pinos (México), mulata, seguido en el Tribunal de la Inquisición de México, por hechicería y brujería, Consejo de Inquisición, 1760, exp. 32, Código de referencia: ES.28079.AHN/1.1.11.4.15.7//INQUISICIÓN,1732, Exp.36, Consultado el 8 de agosto de 2019 en: pares.mcu.es.

Bibliografía

ALBERRO Solange, 1988, *Inquisición y sociedad en México 1571-1700*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.

_____, 1987, *Herejes, brujas y beatas: mujeres ante el Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición en Nueva España* en RAMOS ESCANDÓN Carmen (Editora), 1987, *Presencia y transparencia. La mujer en la Historia de México*, El Colegio de México, Ciudad de México, pp. 83-97.

ANÓNIMO, 2020, *Miocarditis*, Texas Heart Institute, consultado el 30 de julio de 2020 en: <https://www.texasheart.org/heart-health/heart-information-center/topics/miocarditis/#:~:text=La%20miocarditis%20es%20una%20inflamaci%C3%B3n,la%20causa%20de%20la%20inflamaci%C3%B3n.>

RAE, *Diccionario de la Lengua Española*, definición de burlar, 2019 consultado el 30 de julio de 2020 en: <https://dle.rae.es/burlar?m=form>.

- _____, *Diccionario de la Lengua Española*, definición de ligadura, 2019 consultado el 30 de julio de 2020 en: <https://dle.rae.es/ligadura?m=form>.
- DÍAZ RUIZ Imelda - JUÁREZ Maribel - FERNÁNDEZ Miguel Angel - HAMUI Alicia, 2007, *El “espanto” o “susto” en el medio popular y bajo el enfoque médico*, en *Atención familiar. Órgano Informativo del Departamento de Medicina Familiar*, no. 14, año 1, pp. 1-4, consultado el 30 de julio de 2020 en: <http://www.facmed.unam.mx/deptos/familiar/atfm141/edito.html>.
- FLORES Enrique - MASERA Mariana (coordinadores), 2010, *Relatos populares de la Inquisición novohispana: rito, magia y otras supersticiones, siglos XVII-XVIII*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, UNAM, Madrid.
- GÓMEZ ALONSO María, 2016, *Brujería y construcción de una fama y honor ambivalente en la Castilla del siglo XVIII*, en *Clío & Crimen*, no. 13, pp. 163-190.
- GONZALES OBREGÓN Luis, 2000, *Las calles de México: leyendas y sucesidos*, Porrúa, Ciudad de México.
- GUTIÉRREZ POLO Ricardo A., 2007, *El frío y los huesos*, en *Reumatología*, no. 8, nov.-dic. 2007, consultado el 30 de julio de 2020 en: <https://zonahospitalaria.com/el-frio-y-los-huesos/>.
- MARÍN TELLO Isabel, 2008, *Delitos, pecados y castigos*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia.
- MASERA Mariana (Coordinadora), 2002, *La otra Nueva España: la palabra marginada en la colonia*, Azul, Barcelona.
- SÁNCHEZ DEL OLMO Sara, 2015, *Marginalidad, brujería y etnicidad en Nueva España: Mariana de la Candelaria, una maléfica mulata del siglo XVIII*, en *Letras Históricas*, no. 13, pp. 15-33 consultado el 20 de septiembre de 2019 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-83722015000200015&script=sci_abstract.
- VÁZQUEZ OROPEZA María Leticia, 2018, *La población de origen africano en Nueva España y su relación con la jurisdicción eclesiástica. El uso de la justicia en la audiencia del arzobispado de México (siglos XVII y XVIII)* en ALBANI Benedetta - DANWERTH Otto - DUVE Thomas (Editores), 2018, *Normatividades e instituciones en la Nueva España, siglos XV-XIX*, Max Planck Institute for European Legal History, consultado el 10

de septiembre de 2019 en:
<https://www.jstor.org/stable/j.ctv513cm6.14>

Los inquilinos de la iglesia en la ciudad de Puebla: abuso, indolencia, pobreza y benevolencia, siglo XIX

María del Carmen Labastida Claudio¹

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

El tema del presente texto ocupa de la historia social y cultural su metodología y en particular de la idea de alteridad con la finalidad de dotarnos de una ubicación y sentido que pueda relacionarnos con el mundo de los otros, aquellos cuyos nombres no encabezan las grandes investigaciones históricas, porque son parte de un grupo social que frecuentemente se ve con menosprecio por considerarlos bárbaros y sólo se les busca para conocerlos y así dominarlos y sojuzgarlos, no para establecer un diálogo que permita la posibilidad de coexistir sino de anular. Un ejemplo de esta situación es que durante el siglo XIX fueron los estereotipos que se utilizaron para clasificar a la población de las clases consideradas bajas, sobretodo cuando presentaban rasgos determinados como el color de la piel, el vestido, entre otros.

¹ Doctora en Historia, Profesora-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, mlabastidac@hotmail.com.

Macedo dividió a la sociedad en tres grupos: los que usaban solo camisa eran la clase más baja, seguidos de aquellos que usaban sacos, para rematar con el grupo que usaba levita. [...] ‘el indio puro’ y los ‘predominantemente indios’ daban forma a las clases delincuentes (PICCATO P. 2010: 104).

Así, en una sociedad elitista como la de nuestro estudio, las instituciones eran claramente partidarias de las clases dominantes por lo que era poco común que los integrantes de ésta fueran sancionados, en general se castigaba sólo a los integrantes de las clases bajas, dejando que las altas hicieran cualquier cosa sin tener que pagar ningún tipo de sanción, en la mayoría de los casos en los cuales existieran daños a determinadas personas no aparecían los nombres de los agresores ni de las víctimas, siempre se hacía referencia a estereotipos como una “mujer de pueblo” o para referirse a la etnicidad, “una indita” (PICCATO P. 2010: 100).

Los testimonios de estas prácticas se encuentran en los registros judiciales, como una muestra de que no siempre sus acciones coincidieron con las normas, las leyes o los principios morales. Sin embargo, para el tema que ocupa el presente trabajo, resultan escasos, ya que en lo expedientes consultados en el Archivo General de Notarías del Estado de Puebla (AGNP), para realizar mi tesis de doctorado cuyo objetivo era el de conocer la forma en la que se llevó a cabo la aplicación del Decreto de Intervención emitido el 31 de marzo de 1856, que tenía como finalidad incautar las rentas de los bienes del clero poblano para indemnizar los gastos de la República y pensionar a las viudas, huérfanos y mutilados que resultaron de este enfrentamiento. Aunque se rastrearon todos los libros de las notarías de la ciudad desde fines de marzo de 1856 hasta concluir ese año, no se halló lo relativo a su aplicación. Lo que sí se encontró fue una serie de siete expedientes en la sección Expedientes Civiles, que al parecer son todos los que existen sobre este asunto y que muestra el intento de aplicar dicho decreto, comenzando por realizar un censo de los bienes susceptibles de sus afectados, de sus inquilinos, de las rentas, del estado de los pagos y otras informaciones que se estimó pertinente recabar. Y si bien ese censo quedó inconcluso, la consulta de los expedientes permitió conocer, aunque de forma parcial, los problemas que originaron la disminución de los ingresos para los conventos, especialmente el retraso en los pagos de los alquileres de sus propiedades y

el deterioro de éstas, además de conocer el perfil de sus inquilinos, su situación con respecto al pago de rentas, las causas que motivaron su atraso, entre otras.

El patrimonio inmobiliario conventual

En el territorio de la diócesis de Puebla las principales órdenes religiosas del clero regular fueron los franciscanos, dominicos y agustinos. Los jesuitas llegaron en 1572 y más tarde los dieguinos o franciscanos descalzos, los carmelitas, los hipólitos, los concepcionistas que seguían la regla de San Francisco, pero con modificaciones² (GUTIÉRREZ C. 1984: 105). Sin embargo fueron los conventos de mujeres los que proliferaron y se distinguieron por su riqueza en las zonas de importante poblamiento español, como México, Puebla, Querétaro, Guanajuato y Michoacán.

En el caso de la ciudad de Puebla los conventos florecieron a la par del desarrollo de la urbe, determinado por el aumento de la población y el volumen y diversificación de su producción, aunque ésta estuvo sujeta a diversas etapas de declive y recuperación a lo largo de la etapa colonial (LORETO L. 1995: 168). Algunas de las fuentes de ingresos para los órdenes regulares fueron las limosnas y la fundación de patronatos, cuyos fines eran los de mantener el culto, hacer donativos para la construcción, ampliación y ornamentación de los conventos, dejar legados o fundar capellanías y obras pías, etcétera. Los fundadores, patronos y benefactores realizaban este trabajo preocupados por la salvación de su alma, pero en otros casos fundaban o sostenían conventos con la finalidad de hacer profesar en ellos a sus hijas —práctica común en la época—, y si no tenían herederos nombraban como beneficiario a algún convento (AMERLINCK C. 1988: 14-16). Pero la fuente principal de riqueza para los conventos fue

² Se refiere a la orden de la Inmaculada Concepción para mujeres que deseaban ser religiosas franciscanas, más adelante se fundaron monasterios de esta misma Orden, pero para varones. Reconocida como Orden por el papa Inocencio VIII y, a diferencia de la orden franciscana, viven en clausura, sus hábitos son de color blanco y azul, aunque también portan el cordón franciscano. Para 1511 reciben del papa Julio II a través de la bula *Ad Statum Prosperum*, le da autonomía completa a la orden, no obstante, ponía al frente de ésta al gobernador de los franciscanos (CONCEPCIONISTAS 2020, recuperado de <https://concepcionistasfranciscanas.es>).

el pago de la dote que debía dar cada monja para ingresar en él. Era una aportación que garantizaba su manutención después de hacer sus votos. En la primera mitad del siglo XVIII esa dote fluctuaba entre 2,000 y 3,000 pesos y podía ser pagada en efectivo, o bien subrogando a favor del convento una propiedad o un capital del padre o de la familia, o reconociendo al convento la deuda generada por el ingreso de la futura monja, con hipoteca sobre bienes. En el primer caso el dinero era prestado en seguida para que produjera intereses, y en el segundo y tercero sólo se firmaban los papeles que acreditaban al convento como dueño del capital en cuestión y así pudiera cobrar los intereses (LORETO L. 1995: 172). En un primer momento la riqueza conventual se centró en los bienes inmuebles urbanos, pero estas propiedades no siempre pertenecían a los monasterios. Como estos sólo eran dueños de los capitales, cuando los réditos no eran pagados se remataban las propiedades y al recuperar el capital se imponían inmediatamente a censo (se volvían a prestar sobre hipoteca)³.

Fue en el siglo XVIII que se produjo la consolidación de la riqueza conventual en la angelópolis, debido a que los conventos se convirtieron entonces en grandes propietarios urbanos por distintas vías. El mecanismo más frecuente fue el de hacerse de propiedades quedándose con los censos dados en hipoteca cuando los capitales no eran redimidos, o sea retener la propiedad como forma de recuperar el capital invertido. De esta manera y a pesar de la crisis económica que vivió la angelópolis en esa centuria, los conventos se fueron adueñando de la ciudad (LORETO L. 1989: 21).

En el siglo XIX las casas acumuladas por los monasterios tenían características comunes: la mayoría fueron catalogadas como de “primera clase” en el padrón de casas de 1832, pues su valor era superior a 3,000 pesos (el costo de la dote). Por esta misma razón se ubicaban en el centro de la ciudad, pero es posible que la mayoría no tuviese servicio de agua, sino que se surtieran de fuentes, pilancones y piletas (LORETO L.

³ Entre 1650 y 1710 se registraron 266 censos a favor de los conventos con un valor de 620,714 pesos, de los cuales casi el 60% estaba impuesto sobre haciendas y el 40% sobre inmuebles urbanos. Para 1830 el clero llegó a concentrar más del 50% del valor de la propiedad urbana. Véase: LORETO L. 1989: 20.

1994: 36-56)⁴. Algunas albergaban a más de una familia y contaban con accesorias⁵ hacia la calle, donde se establecían comercios, talleres y otros expendios. En algunos casos las casas tenían dos patios y dos plantas, y por lo general en las plantas bajas y en el segundo patio vivía la mayoría de los inquilinos –regularmente los más pobres–, aunque también en el segundo patio estaban las caballerizas y los corrales. En la planta alta casi siempre se hallaban las piezas de más alta renta (LORETO L. 1989: 21).

El problema de los inmuebles y de su administración

En Puebla, a partir de 1820 la Iglesia se enfrentó a una serie de problemas en la administración de sus propiedades, que se tradujo ciertamente en la baja de sus rentas. Para contrarrestarla el clero emitió varios reglamentos para hacer más eficaz esa administración. Entre los factores que más incidían en dicha baja estaba el mantenimiento y conservación de los inmuebles, puesto que el buen estado de las casas estaba relacionado directamente con su valor. Las reparaciones que se tuvieron que realizar en las casas significaron un desvío parcial de las rentas para cubrirlas; estos gastos fueron en aumento después de los disturbios militares de la primera mitad del siglo. Otro factor que aumentó el costo de mantenimiento de los inmuebles fue el abandono que sufrieron después de la epidemia de 1833, abandono que, según la opinión de los mayordomos⁶, los deterioraba más

⁴ Señala esta autora que en 1746 sólo el 14% de las casas de la ciudad tenía servicio de agua. El problema comenzó a superarse a partir de 1855, cuando se puso en marcha un proyecto de abastecimiento de agua presentado por un particular.

⁵ Las accesorias eran pequeñas habitaciones que dependían de la casa principal, por lo regular daban hacia la calle y eran rentadas para establecer algún tipo de comercio.

⁶ La administración conventual estaba a cargo de un mayordomo, éste tenía tres tareas principales: cobrar las rentas de los inmuebles alquilados, cobrar los réditos de los préstamos otorgados y pagar algunas cuentas, como los gastos de reparación de las casas que administraba y de las contribuciones que causaban las mismas. Ser mayordomo era un puesto de prestigio y privilegio. Para ocupar el

rápida. Al principio las reparaciones fueron hechas por los mismos inquilinos quienes las descontaban de las rentas. Pero muchas veces tales descuentos resultaron abusivos y hasta sirvieron de argumento para que los arrendatarios se negaran a desocupar las viviendas, dando lugar a que desde 1833 la Iglesia prohibiera a los inquilinos hacer cualquier tipo de mejora, y obligara a los mayordomos a presentar un proyecto de reparaciones del inmueble de que se tratara, para autorizarlos a proceder después de ser aprobado por un perito (LORETO L. 1989: 24).

El pago de los impuestos sobre la propiedad fue otro factor que disminuyó las rentas y en el caso específico del pago de la pensión de policía el clero decidió que fuese el inquilino quien lo cubriera pues era éste el beneficiado, con lo que el problema del cobro pasó al Ayuntamiento. Finalmente, el problema más grave para la recolección de las rentas radicó en la solvencia y en la actitud de los inquilinos. No se trató tan sólo de la falta de pago esgrimiendo reparaciones, sino también de los continuos subarriendos que ellos hacían, en especial de las casas más valiosas.

La clasificación de las casas en “mayores” y “menores” fue un mejor medio de control administrativo, al que la Iglesia acudió para empezar a enfrentar el problema. Esta categoría dependía del valor, ubicación, estado y usos de los inmuebles. Las casas mayores eran las que generaban más renta, albergaban a uno o dos inquilinos (más bien familias que individuos) y el cobro dependía del mayordomo conventual. Las casas menores eran las de menor renta, tenían más de tres inquilinos y su renta era colectada por los cobradores.

Esta clasificación llevó a los conventos a calcular mejor el valor de sus propiedades, pero no solucionó el problema del cobro de las rentas: muchos inquilinos menores siguieron sin pagar, porque siendo generalmente pobres su condición les impedía ser puntuales o les provocaba simplemente una actitud de apatía. Por esta circunstancia sus viviendas se deterioraban más y más, creándose con ello un círculo vicioso

cargo era necesario tener más de 25 años, contar con la aprobación del obispo o del cabildo eclesiástico y dar una fianza de 4,000 pesos. Una vez aceptado el candidato por el obispo, se abonaba la fianza y en seguida un notario eclesiástico pasaba al convento, para informar a la abadesa del nombramiento por medio de un auto legal (STAPLES A. 1986: 131-132).

que se vio reflejado en el bajo rendimiento de los alquileres de estos inmuebles y en su creciente deterioro. Los inquilinos de las casas mayores negociaban por su cuenta con las corporaciones y si se les pedían las casas por atrasarse en los pagos se negaban a entregarlas bajo diversos argumentos: ya sea por haberles hecho reparaciones cuyo costo habían desembolsado y les daba derecho a quedarse para esperar a que lo recuperaran descontándolo de las rentas o porque los inquilinos originales estaban haciendo negocio con lo ajeno: subarrendaban las casas y los nuevos inquilinos se negaban a pagar o a desocuparlas (LORETO L. 1989: 24). Prohibir los “guantes”⁷, disminuir el plazo de arrendamiento por contrato y pactar éste de modo más formal, fueron algunas de las estrategias que siguió la Iglesia para evitar esos abusos. Pero tuvo poco éxito porque cuando lo hizo ya se había puesto en marcha el primer proyecto que afectó la propiedad de los bienes del clero (la Ley de desamortización de junio de 1856).

Así, para mediados del siglo XIX la riqueza conventual radicaba básicamente en la posesión de una gran cantidad de bienes inmuebles, pero esto no significó en forma alguna una acumulación proporcional de dinero líquido, a disposición de dichos establecimientos.

Perfil de los inquilinos y de los inmuebles en renta

Como ya hemos dicho, el decreto de Intervención provocó la furia del alto clero poblano y cuando menos el descontento de una parte de la población. Sobre todo las reacciones del clero aplazaron la ejecución de la medida; así por ejemplo, el 19 de junio en que se visitó al mayordomo de la cofradía de San Crispín y se le pidió la lista del estado de entradas y salidas de caudales, gastos de culto y existencias actuales éste se negó a entregar lo demandado argumentando que «le estaba prohibido dar cualquier informe sobre su administración», y que «no [había] tales escrituras debido a que se perdieron en la incursión americana» (AGNP 1856: 235). El mayordomo de la Cofradía de los Remedios, en una visita del 11 de junio, también rehusó a dar todo dato y toda documentación,

⁷ Se les llamó “guantes” a los tratos que hacían los inquilinos originales con otros, a los que por medio de una comisión aquellos les dejaban la habitación. Estos últimos, que no eran sino sub-arrendatarios informales, se negaban a desocuparlas mientras no encontraran quien les devolviera su dinero.

diciendo que «su conciencia no se lo permite y que además no los tiene en su poder porque están en el convento» (AGNP 1856: 235). De igual forma el 19 de junio, el administrador de las parroquias de San Sebastián y San Marcos no accedió a dar lo solicitado, porque «está gravemente enfermo de tifo y está incapacitado para contestar» (AGNP 1856: 235). Para levantar el censo que mencionamos, los interventores visitaron directamente a los inquilinos, casa por casa. En general, las visitas siguieron la misma fórmula: en presencia del interventor (representante legal designado por el gobierno), el escribano (notario público) anotaba la fecha, el nombre de la calle, el número de la casa, el nombre del inquilino y la corporación dueña del inmueble. Después de notificarle el objetivo de la visita y mostrar los decretos y documentos pertinentes, el escribano anotaba el número de piezas ocupadas, el tiempo de habitarlas, el monto de la renta y si se estaba al corriente en los pagos; en caso contrario el inquilino debería decir desde cuándo debía la renta. Todas las declaraciones de los inquilinos se hacían bajo juramento y se les pedía que retuvieran las rentas en su poder hasta que se les informara en dónde deberían depositarlas. Al final el documento era firmado por el interventor y el inquilino, pero si éste no sabía firmar se escribía la leyenda «no firmó por no saber» (AGNP 1856: 235).

Cuadro 1. Casas visitadas, corporaciones que las arrendaban y número de inquilinos en cada una de ellas

Corporación Religiosa	Casas arrendadas visitadas	Número de inquilinos por casa
Convento de Santa Teresa	25	67
Convento de Santo Domingo	20	66
Cofradía de los Remedios	15	143
Convento de San Roque	12	48
Convento Capuchinas	7	11
Parroquia de San Sebastián y San Marcos	6	25
Cofradía de San Crispín	5	11
Total	90	378

Fuente: AGNP, 1856⁸

⁸ AGNP: Archivo General de Notarías del Estado de Puebla.

Los arriendos se hacían sobre los más variados bienes e inmuebles. Lo común fue rentar casas para habitación, ya fuese “unifamiliares” o, como en la mayoría de los casos, “multifamiliares”. Pero también se rentaron accesorias para montar tiendas, “covachas” para bodegas, caballerizas, huertas e inclusive unos lavaderos.

Cabe mencionar que las casas ofrecían una posibilidad enorme de relaciones entre sus habitantes. Durante la colonia y gran parte del siglo XIX, las casas poblanas fueron el centro de actividades múltiples y complementarias: en sus accesorias se llevaron a cabo actividades comerciales o artesanales, en los patios las labores productivas, y en las habitaciones se dio cobijo a las familias. De esta forma, dentro de una casa, la vida familiar se desarrolló a la par de las actividades productivas, en donde alojar, producir y vender, fueron actividades estrechamente integradas (LORETO L. 2001: 156-164). Por estas razones no es difícil concebir que en una misma casa se realizaran actividades tan diversas, ya que como se puede ver en las diferentes clases de inmuebles arrendados, una casa podía ser un pequeño mundo, en donde todos sus habitantes estaban estrechamente relacionados, en el ámbito comercial, agrícola y artesanal, así como en el de las relaciones humanas.

De los 378 inmuebles visitados, hay que descontar 23 cuyos inquilinos estaban exentos de pagar renta y 5 que no pagaban porque los conventos les debían dinero por reparaciones. El resultado sería 350 casas o inquilinos que debían pagar su alquiler, pero si nos fijamos en el siguiente cuadro había 186 que al momento de la visita presentaban retraso en sus pagos. Estos inquilinos morosos constituían el 53% del grupo que debía pagar renta, lo que significa que menos de la mitad (47%) estaban al corriente en sus pagos. Así vemos que el problema del cobro efectivo de las rentas de los inmuebles de las corporaciones era no sólo cierto sino agudo.

Cuadro 2. Inquilinos morosos por corporación

Corporación	Meses de renta adeudados				Total
	de 1 a 5	De 6 a 10	11 o más	No recuerda	

Convento de Santa Teresa	47			7	54
Convento de Santo Domingo	4	1		12	17
Cofradía de los Remedios	75	2	1	14	92
Convento de San Roque				2	2
Convento de las Capuchinas	2			3	5
Parroquia de San Sebastián y San Marcos	7	2	1	3	13
Cofradía de San Crispín	1	1		1	3
Total	136	6	2	42	186

Fuente: AGNP 1856.

En el cuadro anterior también se observa que había de morosos a morosos, pues la mayoría (casi el 40%) debían menos de 5 meses de renta y sólo unos cuantos debían más (entre 6 y 11 meses), aunque más de una quinta parte de los morosos (22%) ni siquiera recordaba cuántos meses debía. Si nos detenemos a examinar las congregaciones más afectadas, de inmediato salta a la vista que casi la mitad de los morosos vivían en casas de la cofradía de los Remedios, el 29% en casas del convento de Santa Teresa, el 9% en casas del convento de Santo Domingo, casi el 7% en inmuebles de la parroquia de San Sebastián y San Marcos, el 2.6% en casas del convento de las Capuchinas, y la corporación menos perjudicada era el convento de San Crispín porque sus inquilinos morosos eran muy pocos (el 1.6 % del total de tales inquilinos).

Pero ¿a qué se debía que tantos inquilinos fuesen morosos? Esta situación pudo estar condicionada por un alto grado de pobreza, pero también por mala voluntad de esos arrendatarios, que bien pudieron ver la oportunidad de no cumplir sus compromisos. También es posible que las fallas en el cobro fuesen un factor de peso, o que ciertos inquilinos –los que no recordaban su adeudo– mintieran a los visitantes por diversas

razones (por ejemplo para ocultar que debían cierto número de meses de renta, optando mejor por decir que no recordaban cuántos).

Un indicio de precaria condición de los inquilinos aparece en los registros. En el cuadro número 3 concentramos los datos de los inquilinos de cada corporación visitada que firmaron o no, la visita realizada por el interventor. Como se puede observar, la mayoría no firmó el documento que hacía constar la visita, por lo que en tales casos se puso «no firmó por no saber». De las 378 visitas efectuadas no aparece su firma en 330 sino la leyenda mencionada, lo que representa una elevada proporción del 87%. En primera instancia esto significaría que muy pocos sabían firmar, y en consecuencia que muy pocos sabían leer y escribir (el 13%). No sabemos el grado de analfabetismo que por entonces dominaba entre la población del país, del estado o de la ciudad, pero sí tenemos en cuenta que en 1895 el 85% de los habitantes del país ignoraban el abecedario (BAZANT M. 2002: 321), no es sorprendente que cuarenta años antes en Puebla fuese de 87%. Sin embargo, como no saber firmar no necesariamente significaba que no sabían leer y escribir, en el cuadro hablamos del supuesto grado de alfabetismo o de analfabetismo en los arrendatarios entrevistados. Pero también se puede pensar que la falta de tantas firmas tuviese otra causa, al menos en parte: que por ser católica la inmensa mayoría de los vecinos de la ciudad, algunos no firmaran por temor a la situación política que originó la Intervención, tratando de no perjudicar a la corporación que les rentaba el espacio donde vivían o tenían sus negocios.

Cuadro 3. Supuesto grado de alfabetismo/ analfabetismo en los inquilinos entrevistados

Corporación	Inquilinos entrevistados	Inquilinos que firmaron	Inquilinos que no firmaron por no saber
Convento de Santa Teresa	67	14	50
Convento de Santo Domingo	66	5	61
Cofradía de los Remedios	143	9	134
Convento de San Roque	48	13	35

Convento de Capuchinas	11	5	6
Parroquia de San Sebastián y San Marcos	25	2	23
Cofradía de San Crispín	18	0	18
Total	378	48	330

Fuente: AGNP 1856

Por otra parte habría que analizar con más cuidado los datos de los registros, para correlacionar los montos de las rentas, el tipo de espacio en alquiler y la clasificación espacial del inmueble respectivo de acuerdo a su ubicación en la traza de la ciudad, con el dato de si la persona firmó o no firmó. Podríamos saber de este modo si los inquilinos de las rentas más bajas (sobre todo los que vivían en cuartos o piezas) y de las casas más alejadas del centro de la ciudad, mostraron una tendencia más fuerte a no firmar, como creemos que sucedió. Esto porque pensamos que los que no firmaron y por lo tanto no estaban alfabetizados, eran los que vivían en los espacios más reducidos y más alejados, o sea, que los inquilinos más pobres eran los más analfabetas.

Consideraciones finales

En este trabajo, consideramos que el análisis de los expedientes encontrados en el Archivo General de Notarías del Estado de Puebla nos permitió tener un perfil relativamente definido de los inquilinos de la Iglesia y sobre todo de los problemas que para el clero representaba explotar sus propiedades por arrendamiento. Dado el retraso de la mayor parte de los inquilinos visitados en el pago de las rentas aun siendo bajas muchas de ellas, y dado un supuesto alto grado de analfabetismo en esos vecinos, nos inclinamos a pensar que la mayoría era gente que tenía una condición socioeconómica precaria, que se trataba de gente pobre. Pobreza e ignorancia bien pudieron ser originadas por la marginación, la

falta de empleo y de oportunidades en una sociedad elitista como la angelopolitana.

Pero también cabe la posibilidad de que los mayordomos y otros cobradores no hayan sido muy eficientes en sus labores. Otra causa del problema de las rentas es la actitud benigna que las corporaciones religiosas tenían con sus inquilinos morosos y la falta de exigencia a los encargados de ser más eficientes en su trabajo. Si tenemos en cuenta que los réditos que cobraba la Iglesia en general por capitales prestados eran los más bajos (5% anual), que con ella mucha gente que los solicitaba estaba endeudada y que los plazos que daba para redimir los capitales eran muy largos y a veces indefinidos, podemos entonces entender mejor que parte del problema del atraso en las rentas era la propia Iglesia, por su descuido o su benevolencia. Robert Knowlton dice, en efecto, que si bien la Iglesia había abusado con el diezmo y las obviaciones, y sus altos dignatarios disfrutaban de muy altos ingresos, por otro lado «hacía mucho bien con sus riquezas [ya que con ellas] mantenía hospitales, escuelas, asilos, orfanatos, misiones [y] todo tipo de obras para el bien común». Como prestamista era «generalmente comprensiva», y sus corporaciones «alquilaban sus propiedades a tasas razonables poniéndolas al alcance de los pobres». Y agrega que «como acreedora, la Iglesia sólo exigía pagos atrasados con intereses en circunstancias extraordinarias» (1985: 34).

De este modo, los datos de los registros nos permiten explicar por qué las corporaciones de la segunda diócesis más importante de México, siendo tan ricas en bienes no tenían capitales líquidos tan abundantes como se creía o se esperaba. También nos han permitido explicar cómo pudo haber sido afectada con el decreto de Intervención, pero no lo fue porque el atraso de las rentas no permitió al gobierno liberal del presidente Ignacio Comonfort hacerse de todos esos recursos. Simplemente no los había en una gran proporción.

Referencias

Archivo

AGNP Archivo General de Notaría del Estado de Puebla

Bibliografía

- AMERLINK MARÍA Concepción, 1988, *Conventos y monjas en la ciudad de Puebla*, Secretaría de Cultura, Puebla.
- BAZANT Mílada, 2002, *La educación*, en *Gran Historia de México Ilustrada*, CONACULTA-INAH, T. IV, México.
- CONCEPCIONISTAS, 2020, recuperado de <https://concepcionistasfranciscanas.es>
- GUTIÉRREZ CASILLAS José, 1984, *Historia de la Iglesia en México*, Porrúa, México.
- KNOWLTON Robert J., 1985, *Los bienes del clero y la Reforma mexicana, 1856- 1910*, FCE, México, traducción de Juan José UTRILLA.
- LORETO LÓPEZ Rosalva, 1989, *Los inquilinos de la iglesia. Problemas que enfrentó la propiedad urbana eclesiástica en Puebla, 1821-55*, en Carlos CONTRERAS (compilador), *Espacios y Perfiles, historia regional mexicana del siglo XIX*, UAP, Instituto de Ciencias, Centro de Investigaciones Históricas y Sociales, Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, A. C., H. Ayuntamiento de Puebla, Puebla, vol. 1.
- _____, 1994, *De aguas dulces y aguas amargas, o de cómo se distribuía el agua en la ciudad de Puebla durante los siglos XVIII y XIX*, en Rosalva LORETO y Francisco J. CERVANTES (coord.), *Limpiar y obedecer, la basura, el agua y la muerte en la Puebla de los Ángeles, 1650-1925*, Colección Claves Latinoamericanas- UAP- CEMCA- Colegio de Puebla, México.
- _____, 1995, *La conformación de la propiedad urbana conventual en Puebla*, en María del Pilar LOPEZ-CANO (Coord.), *Iglesia Estado y Economía: Siglos XVI al XIX*, UNAM, México.
- _____, 2001, *Calles, zahúrdas y tocinerías. Un ejemplo de integración urbana en la Puebla de los Ángeles del siglo XIX*, en Francisco Javier CERVANTES BELLO (Coord.), *Las dimensiones sociales del espacio en la historia de Puebla (XVII- XIX)*, BUAP, México.
- PICCATO Pablo, 2010, *Ciudad de sospechosos: crimen en la ciudad de México, 1900-1930*, CIESAS, México.

La construcción de la identidad política de las mujeres mexicanas, 1950-1960. Alteridad y ciudadanía maternalista. El caso de Puebla

Josefina Manjarrez Rosas

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Alteridad y Ciudadanía de las mujeres

Uno de los ámbitos donde existe una alta inequidad entre los géneros es el político. La toma de decisiones y los espacios de poder están vinculados en mayor medida con los hombres, esto a pesar de que las leyes garantizan la igualdad de derechos entre los géneros y de que se han realizado acciones afirmativas para garantizar la participación política femenina.

Esta desigualdad tiene raíces históricas las cuales puede rastrearse en la constitución del Estado moderno a finales del XVIII, en el movimiento conocido como la Ilustración, que dotó a los hombres de razón, igualdad, individualidad y autonomía, y pese a sus pretensiones universalizadoras, excluyó a las mujeres de la ciudadanía. Para los ilustrados, las mujeres carecían de razón en virtud de que su “naturaleza” más animal y pasional impedía que fueran capaces de ser libres. Esta concepción las colocaba en una posición antagónica respecto al carácter y los objetivos de la civilización y se contradecía con la idea de individuo,

ciudadano y trabajador, porque la mujer era, ante todo, esposa y ama de casa (SERRET E. 2012).

El diseño de la sociedad bajo este contrato, entonces, se basaba en la subordinación de las mujeres a los hombres. Carol Pateman señala que el sometimiento de las mujeres en el espacio doméstico era la condición que posibilitaba un espacio público de libertad e igualdad para los varones. Es decir, «las mujeres no son partícipes del contrato social porque han sido sometidas a los varones en un pacto previo efectuado en el estado de naturaleza y relegadas al espacio privado bajo el control masculino, en el estado civil» (SERRET E. 2012: 7). Pero este contrato era más bien un contrato sexual y no uno social y fue fundamental para la construcción de la ciudadanía y la democracia moderna de pretensiones universalizadoras que excluyó a las mujeres construyéndolas como las “otras”.

Sobre la concepción de la alteridad Simone de Beauvoir fue la primera en señalar que en la cultura patriarcal se creó la idea de "lo Otro" lo femenino, diferente de lo masculino, que ha servido como argumento ideológico para legitimar la subordinación de las mujeres. La alteridad sexual, establecida en torno a la dicotomía masculino-femenino, ha funcionado como criterio de jerarquización. Se ha superpuesto al orden biológico, que supone la dualidad sexual, un orden simbólico que aplica diferentes valores a cada uno de los extremos de esa dualidad.

Según la crítica iniciada por Beauvoir, en esa construcción simbólica lo masculino se ha erigido en pauta de lo universal por contraposición a lo femenino, recluso en la esfera de lo particular: la mujer se determina y se diferencia con respecto al hombre, y no a la inversa; ella es lo inesencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, es el Absoluto: ella es la Alteridad. La mujer es definida como lo Otro siempre con respecto a lo Uno, y el patrón de lo Uno –que es también el patrón de lo universal– está constituido desde el punto de vista masculino (FERNÁNDEZ O. 2012: 301).

El feminismo surgido desde finales del siglo XVIII comenzó a cuestionar esa idea universal de individuo y fue materializada en la lucha por el derecho al voto durante la primera mitad del siglo XX. De acuerdo

a Serret, las feministas de esa época, en lugar de recordar que independientemente de cómo eran las mujeres ellas merecían ser libres por su condición humana, respondieron con una recategorización de su propio género, mostrando que sus cualidades no demeritaban su capacidad de acceder a los derechos (SERRET E. 2016: 22). Avanzado el siglo XIX, el movimiento feminista creció y comenzó a reclamar derechos económicos, educativos, sociales y políticos para las mujeres, pero se presentaron dos posiciones al interior del movimiento sufragista, sobre todo del norteamericano: la primera planteaba que las mujeres debían tener derechos por su naturaleza diferente a la masculina porque podría aportar cualidades importantes al mundo público; ellas consideraban que el mundo sería más pacífico, más solidario y más moral. Este tipo de sufragismo, que podríamos etiquetar de moderado, de corte esencialista, pedía derechos para las mujeres en tanto mujeres porque consideraban que la comunidad podría salir beneficiada de este reconocimiento. La segunda postura, un sufragismo más radical, liderado por Elizabeth Cady Stanton y Susan B. Anthony, argumentaba que las mujeres debían tener derechos en su calidad de individuos. La condición humana y no un supuesto bien común, hacía a todas las mujeres y a todos los hombres acreedores a la autonomía (2016: 23).

No obstante, durante ese periodo, el antifeminismo romántico había instaurado el ideal de mujer ligado a la Dama, al Ángel del Hogar. Muchas feministas comenzaron a señalar que era importante que se reconociera su femineidad. Creían que el reconocimiento a su derecho a la educación les permitiría cumplir mejor con su papel de madres y esposas, pues no serían unas tontas iletradas. Incluso se cuidaban de no ser consideradas invertidas masculinas (lesbianas) (SERRET E. 2016: 25). En efecto, éste fue el discurso que permeó la lucha feminista sufragista en los siglos XIX y la primera mitad del siglo XX, pero, como apunta atinadamente Fernández (2013) los discursos y las prácticas en torno a la ciudadanía femenina fueron cambiantes y complejas a lo largo del tiempo.

La lucha de las mujeres por el voto en México. Los primeros años

En México, las mujeres obtuvieron el derecho al voto hasta 1953. Las luchas de las mujeres por el sufragio se remontan a finales del siglo XIX, y

al igual que las sufragistas anglosajonas, su tónica discursiva se debatió entre destacar su identidad femenina “natural” y su condición como seres humanos. La Revolución Mexicana abrió espacios de participación de las mujeres, porque permitió que se convirtieran en sujetos políticos e interlocutoras del nuevo Estado al adquirir una visibilidad pública que nunca habían tenido. Si bien el Estado posrevolucionario consolidó la autoridad del padre de familia a través de medidas legislativas y políticas públicas (CANO G. 2006: 541), las mujeres adquirieron gran visibilidad, convirtiéndose en actores sociales activos en todos los procesos derivados de la formación de la reconstrucción nacional¹ y del nuevo Estado:

[...] su participación expandió los diferentes papeles y funciones que realizaban (como mujeres, ciudadanas, trabajadoras, estudiantes, profesionistas) en campañas que buscaban ampliar sus derechos sociales, económicos y políticos. A lo largo del siglo XX, las mujeres participaron en el proceso de las construcciones cambiantes de ciudadanía en sus distintas connotaciones –económica, política y social– y ampliaron los espacios y discursos a favor de las mujeres, pero aun dentro de la dominación masculina (FERNÁNDEZ M.T. 2014: 14).

La construcción como sujetos políticos de las mujeres en América Latina ha sido un proceso difícil, muchas de ellas comenzaron el camino politizando sus roles tradicionales como madres, esposas o hijas, de tal manera que su acción política no puede desligarse de éstos. En su camino a la construcción como sujetos políticos, el primer obstáculo que enfrentaron, y aún siguen enfrentando, es su marginación en la esfera privada-doméstica: «el mismo reconocimiento de tipo subsidiario, que les otorga el Estado por su rol materno, les impide ser conceptualizadas a igual nivel de los hombres como integrantes de la comunidad política, es

¹ Entre estos procesos tenemos: 1) el surgimiento de movimientos sociales como el obrero y el propio movimiento feminista; 2) los cambios en la fuerza laboral; 3) el incremento de la tasa de alfabetización y escolarización femenina; y 4) las nuevas formas de estructuras de poder corporativo durante gran parte del siglo XX (FERNÁNDEZ M.T. 2014: 14).

decir, como sujetos políticos» (ARIAS V. *et al.* 2009: 643-644). Pero como veremos a continuación, las mujeres resignificaron esa identidad materna y otras identidades (incluidas las masculinas) para participar en la política, asumirse como ciudadanas, construirse como sujetos políticos y transformar las relaciones de género.

Uno de los momentos más sobresalientes de la lucha por los derechos políticos la encontramos en la celebración de los dos congresos feministas de 1916. El Primer Congreso se realizó el 13 de enero de 1916 en Yucatán, en el Teatro Peón Contreras de Mérida, al que asistieron 617 delegadas de todo el país; en éste, las mujeres discutieron la viabilidad de obtener el sufragio (FLORES A. 1961: 334). En diciembre del mismo año se realizó el segundo congreso, que consistió principalmente en procurar un mayor conocimiento de las mujeres de su propio cuerpo, pero también se realizaron debates sobre el sufragio el cual se convirtió en el tema central. Se presentaron tres posiciones sobre el tema: la primera fue una posición de tipo conservadora que sostenía que la mujer no estaba facultada para votar, ni lo estaría nunca debido a su maternidad; la segunda posición, más moderada, sustentaba que la mujer debía prepararse antes de asumir la responsabilidad de cargos de elección popular; la última posición cuestionaba que tanto los hombres cultos como los ignorantes tuvieran el derecho al sufragio, por tanto, y como señaló una de las participantes, Francisca Asecencio «no es necesaria la experiencia previa para entrar a las luchas sufragistas, porque la experiencia es previa y porque la práctica se adquiere en la lucha» (RODRÍGUEZ M. - SALDAÑA J. 2015: 16-17). Al final se impuso la visión moderada porque se aprobó el voto solo para las elecciones municipales a las mujeres mayores de 21 años que supieran leer y escribir y no podían ser electas para cargos públicos.

Otro debate en la lucha por el sufragio se dio en 1916 cuando la feminista Hermila Galindo² envió una solicitud al Congreso Constituyente

² Es una de las feministas más importantes de las primeras décadas del siglo XX. Nació en la Ex Hacienda de Avilés en el municipio de Lerdo, Durango, el 2 de junio de 1886. Hizo una carrera corta en la Escuela Industrial de Señoritas, en Chihuahua, en la que estudió telegrafía, inglés, taquigrafía, mecanografía, teneduría de libros y español. Desde muy joven, Hermila Galindo se suma a los grupos opositores al régimen de Porfirio Díaz, especialmente al de Francisco I. Madero. Participó en el club Antirreleccionista *Admiradoras de Juárez*. En 1914,

para que se otorgara a las mujeres el derecho al voto. Para ella la ciudadanía era importante porque todos los individuos debían tener los mismos derechos frente al poder político. Decía que: «es de estricta justicia que la mujer tenga el voto en las elecciones de las autoridades, porque si ellas tienen obligaciones con el grupo social, razonable es que no carezcan de derechos» (CANO G. 1991: 274-275). Para esta mujer el foco de su petición estaba puesto en la igualdad de los derechos individuales entre los sexos, no obstante, también para ella era importante la responsabilidad de las mujeres como madres. Señalaba que «las mujeres necesitan el derecho al voto por las mismas razones que los hombres [...] es decir, para defender sus intereses particulares, los intereses de sus hijos, los intereses de la patria y de la humanidad, a la que miran de un modo bastante distinto que los hombres». Cano argumenta que en Galindo se perfiló una noción de una ciudadanía específica que llevaría a las mujeres a emprender una acción cívica moralizadora de la sociedad a través de la lucha antialcohólica o contra la pornografía, a la vez que reivindicaba los derechos individuales de las mujeres, sin hacer una exaltación a ultranza de la maternidad como eje de la identidad femenina (CANO G. 2006: 540).

comenzó a colaborar con Venustiano Carranza, y se convirtió en su secretaria particular, posición desde la cual defendió y difundió la Doctrina Constitucionalista a través de conferencias y discursos, así como organizando clubes antirreleccionistas. Durante esta etapa consolida su proyecto feminista; ella consideraba que la mujer debía emanciparse. El 16 de septiembre de 1915, funda la revista mensual *Mujer Moderna* (1915-1919), cuyo ideario era la reivindicación de las mujeres de México y el mundo, así como la defensa del Constitucionalismo. Es considerada la primera revista que asume una postura feminista. En 1916, participó en el Primer Congreso Feminista de Yucatán (13 al 16 de enero), enviando la ponencia *La mujer del porvenir* en donde hablaba de la importancia de la educación sexual para las mujeres. En 1917, participó como candidata a Diputada por el V Distrito Electoral de la Ciudad de México. Su objetivo principal era mostrar que un buen número de mujeres demandaban el sufragio y crear una conciencia cívica favorable a la igualdad política de las mujeres. No ganó la elección, pero se erigió como vigilante de las actividades de su contrincante y ganador de la diputación, Ernesto Aguirre Colorado. El asesinato de Carranza en 1920 minó la carrera política de Galindo. Posteriormente, en 1923, contrajo matrimonio con Miguel Topete y se dedicó primordialmente a la pintura. Falleció el 19 de agosto de 1954 (VALLES R.M. 2017).

El Congreso no le dio la importancia debida al sufragio femenino, así que el asunto fue turnado a la Comisión de Puntos Constitucionales – integrada por los diputados Francisco J. Mújica, Enrique Recio, Enrique Colunga, Alberto Román y Luis G. Monzón–, la cual, después de analizarla la rechazó porque:

[...] la actividad de la mujer no ha salido del círculo del hogar doméstico, ni sus intereses se han desvinculado de los miembros masculinos de la familia, no ha llegado entre nosotros a romperse la unidad de la familia, como llega a suceder con el avance de la civilización; las mujeres no sienten, pues la necesidad, de participar en los asuntos políticos como lo demuestra la falta de todo movimiento colectivo es ese sentido (TOSTADO M. 1991: 265-268).

Los legisladores colocaron a las mujeres en el espacio doméstico porque de acuerdo a su percepción ellas mostraron poco interés de participar en los asuntos de índole político.

En la década de los veinte se nota una participación más fuerte y mejor organizada de las mujeres que va repercutir en la legislación a su favor, aunque de una manera limitada. Esto está en concordancia con los intentos del Estado posrevolucionario de modernizar al país dentro de principios de orden y progreso, implementando una serie de políticas sociales que fueron «intentos de moldear la manera específica de las funciones y el comportamiento de la familia, la sexualidad y ambos géneros» (VAUGHAN M. 2000: 27). Concibió al hombre como el edificador de la Patria y como el proveedor de la familia y a la mujer como la madre procreadora. El gobierno federal y los regionales trataron de buscar un equilibrio entre la relativa liberalización de las costumbres de la sociedad y la exaltación de las virtudes cívicas y morales de la mujer.

La incorporación de las mujeres en diversas organizaciones y su participación en las campañas por la educación, la salud, los derechos laborales, los derechos electorales, los derechos de las mujeres campesinas, el derecho al sufragio, etc., hizo que cuestionaran los papeles de género asignados por la Iglesia y el Estado, yendo más allá de los estereotipos femeninos predominantes; en ciertos momentos se masculinizaron o

dejaron de ser mujeres tradicionales. Así, como lo apunta Olcott (en FERNÁNDEZ M.T. 2014: 28) entre 1917 y 1934, las mexicanas esgrimieron tres formas contrastantes de ciudadanía construidas como masculinas: una retórica liberal del sufragio, formas tradicionales de clientelismo y las promesas revolucionarias de movilización, especialmente durante el cardenismo. No nos vamos a detener en hacer un análisis de cada una de ellas, solo nos interesa destacar que las mujeres resignificaron los roles asignados y crearon nuevas formas de participación ciudadana durante este periodo.

En 1920 se celebró un congreso de obreras y campesinas, y en 1923 se realizó en la ciudad de México el Primer Congreso Feminista de la Liga Panamericana de Mujeres, en donde se trataron los siguientes temas: creación de agrupaciones de mujeres, formación de sociedades cooperativas para los artículos de primera necesidad, la creación de escuelas experimentales para adultos, entre otros, pero los más importantes fueron la petición de Reforma a la Ley de Relaciones Familiares y la demanda del derecho al sufragio (FLORES A. 1961: 334). Esto último nos indica que una de las principales consignas de las mujeres organizadas era la demanda de los derechos políticos.

Las luchas de las mujeres por el derecho al voto comenzaron a rendir frutos: en 1922 las mujeres de Yucatán obtuvieron el voto para las elecciones municipales y estatales. Al año siguiente, fueron electas diputadas al Congreso de Yucatán Elvia Carrillo Puerto, Beatriz Peniche de Ponce y Raquel Dizib Cicero, mientras Rosa Torres se convirtió en regidora del Ayuntamiento de Mérida³. También durante esta década, los estados de San Luis Potosí y Chiapas otorgaron el voto a las mujeres, en 1923 y 1925, respectivamente.

Otro momento importante de la lucha por la ciudadanía fue durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940); éste se caracterizó por sus estrechos vínculos con los sectores populares, que le dieron un amplio consenso a su proyecto nacional. En este contexto nació el Frente Único Pro Derechos de la Mujer (FUPDM), que se constituyó formalmente en 1935 con representantes de toda la República. Fue creado con la finalidad

³ Elvia Carrillo Puerto desempeñó el cargo por dos años ya que se vio obligada a renunciar tras el asesinato de su hermano el gobernador.

de contrarrestar el embate de las organizaciones católicas y fascistas y llegó a tener más de cincuenta mil afiliadas de diversas profesiones y tendencias; estuvo liderado por mujeres pertenecientes al Partido Comunista (PC) y al Partido Nacional Revolucionario (PNR). Las primeras se enfocaron en la igualdad de las mujeres, en el trabajo y el derecho de propiedad de la tierra; mientras las segundas, por los intereses de las mujeres dentro del patriarcado estatal, resaltando sus roles como madres, consumidoras y guardianas del hogar (OLCOTT J. 2001: 5). Su principal demanda fue el sufragio femenino, que adquirió mayor fuerza en 1937.

Hicieron una intensa campaña para obtener sus derechos políticos, por ejemplo, hicieron mítines, plantones, marchas, congresos, entre otras actividades. El apoyo de Cárdenas hacia el voto, la lucha contra el fascismo y la reorganización del partido —convertido en Partido de la Revolución Mexicana (PRM) en 1938— provocó que las mujeres concentraran sus energías en asegurar el sufragio y legitimaran su espacio dentro del recién creado partido. Sin embargo, lo hicieron a costa de sus intereses porque las mujeres del FUPDM cambiaron su estrategia de demostración militante para establecerse como actores políticos razonables, las cuales podían trabajar dentro de los canales oficiales establecidos por el régimen revolucionario (OLCOTT J. 2001).

Por esta razón el discurso radical sobre los derechos femeninos fue envuelto dentro de uno maternalista —que estaba presente dentro del movimiento, pero carecía de fuerza— que disciplinó al Frente ante la emergente hegemonía del partido. Así, las comunistas señalaban que:

Tampoco se crea que, al conquistar nuestros derechos civiles, vamos a olvidarnos de que somos mujeres. Nada de eso; seguiremos siendo tan femeninas como antes, seguiremos remendando los calcetines de nuestros maridos y guisando. Todo se puede hacer. Pero eso sí, cuando se trate de luchar contra el fascismo, estaremos de pie y dispuestas a coger un fusil como nuestras hermanas españolas, cuando sea necesario (TUÑÓN E. 1992: 143).

Por su parte, el discurso del ala moderada del Frente comenzó a tomar mayor fuerza. Ellas señalaban la importancia de las mujeres como madres:

La actividad primordial (de las mujeres) es la reproducción y la lucha por delinear un programa para ayudar a la mujer a participar en la esfera económica y política, sin amanzanar sus funciones, y por garantizar a las mujeres la ocupación de la mitad de las presidencias municipales y legislaturas locales y nacionales, y para alentar a hombres y mujeres a cumplir sus funciones políticas de acuerdo a sus funciones políticas específicas de acuerdo a sus diferentes virtudes y habilidades⁴.

En 1936, el Frente creó el Consejo Nacional del Sufragio para luchar de una manera más concreta por la igualdad ante la Ley. Una de sus primeras acciones fue encargar al Frente Socialista de Abogados un estudio exhaustivo para determinar el aspecto jurídico-constitucional del artículo 34 y demostrar realmente que las mujeres tenían derecho a votar porque el término “ciudadanos” al que hacía referencia este artículo no las excluía de ello. Sin embargo, este frente de abogados llegó a la conclusión de que los constituyentes de 1917 no desearon otorgar el voto a las mujeres y por tal motivo no podían votar, aunque el término “ciudadanos” las incluyera.

En 1937, el presidente Lázaro Cárdenas dijo que tanto el hombre como la mujer tenían la misma deficiencia en la educación y en la cultura, pero que sólo a él se había reservado derechos que no se justificaban. Ante esta declaración, el Consejo Nacional del Sufragio Femenino, que estaba dirigido por Esther Chapa, postularon a Refugio García como candidata a diputada por Uruapan Michoacán y a Soledad Orozco por Guanajuato. El Colegio Electoral de la Cámara de Diputados no les reconoció su triunfo.

Frente a esta situación, las mujeres se organizaron para que los triunfos les fueran reconocidos; realizaron mítines, conferencias y huelgas

⁴ *Llamada de atención a la conciencia nacional*. Documento emitido por el Instituto Revolucionario Femenino (IRF) (Citado en BUCK S. 2005: 8).

de hambre frente a la residencia presidencial para presionar al Ejecutivo, y si bien no lograron tal reconocimiento, a través de la movilización ciudadana y el ejercicio de los derechos de agrupación política y petición, consiguieron que el presidente Cárdenas presentara al Congreso de la Unión, el 23 de noviembre de 1937, una iniciativa de ley para reformar el artículo 34 y otorgar así la ciudadanía de la mujer.

El 1 de diciembre, en su informe de gobierno, el Presidente declaró que las mujeres ya habían alcanzado la igualdad en los aspectos civil, económico, educativo con respecto a los varones y que no existía peligro de que las fuerzas conservadoras del país ejercieran una influencia peligrosa en las mujeres. La iniciativa fue aprobada por ambas Cámaras a finales de 1937, posteriormente fue turnada a las Legislaturas de los Estados y, para septiembre de 1938, ya había sido aprobada en la mayoría de éstas. El trámite estaba por concluir, faltaba solamente la declaratoria correspondiente y la publicación en el Diario Oficial. Desde el primer momento, las mujeres organizadas mostraron su deseo de colaborar con el estado en cualquier acción que éste realizara, como una manera de agradecer al Presidente la medida tomada a favor de los derechos políticos.

Cuando parecía que la reforma iba a publicarse en el Diario Oficial, el trámite se congeló. En esta época estaban por iniciarse las elecciones para la renovación de los poderes federales: Presidente de la República, Senadores y Diputados. En estos momentos no le convenía al partido oficial que las mujeres votaran porque supusieron que por ser tradicionalmente católicas e influenciadas por la Iglesia apoyarían al candidato de derecha, General Juan Andrew Almazán, del Partido Revolucionario de Unificación Nacional (PRUN) y no al candidato del Partido de la Revolución Mexicana (PRM) Manuel Ávila Camacho.

Este temor era fundado porque las fuerzas progresistas no habían hecho un trabajo intenso con todas las mujeres, sólo con las trabajadoras. En cambio, la derecha demostró esta preocupación que se reflejó en el gran número de amas de casa que apoyaron a Almazán. Al mismo tiempo, las mujeres no tuvieron la capacidad para exigir que se concluyera el trámite que le otorgaba derechos políticos. Uno de los factores que influyó para que las mujeres no pudieran obtener el voto fue que el FUPDM se debilitó ya que muchas de sus afiliadas se integraron al recién creado PRM, creyendo que así se les otorgaría el voto. Estas mujeres fueron controladas

a través de su integración en cada uno de los sectores que conformaban al partido: obrero, campesino, militar y popular. El Estado dividió el movimiento femenil y lo incorporó a la política partidista para con esto institucionalizar su acción. Aunado a ello, dentro del FUPDM hubo una división al crearse La República Femenina, dirigida por Concha Michel y Juana Gutiérrez de Mendoza, cuyos planteamientos estaban en contra de los establecidos por el Frente (TUÑÓN E. 1997: 77-93).

En suma, en esta etapa de la lucha por los derechos ciudadanos, las mujeres resaltaron las virtudes femeninas, es decir, su alteridad, como una condición necesaria para la participación política y la obtención del voto. Pero al mismo tiempo, mediante el reclamo de la ciudadanía revolucionaria se ajustaron a la ideología masculina para apropiársela y cambiarla (OLCOTT J. en FERNÁNDEZ T. 2014: 30).

La ciudadanía maternalista

A partir de 1940, hubo un cambio de estrategia en la lucha por el sufragio, las mujeres no dejaron de organizarse y se adecuaron a las circunstancias de la época. Permeó un discurso de corte maternalista el cual fue empleado para negociar⁵ con el Estado la obtención de sus derechos ciudadanos. La resignificación de esta identidad materna, que se tradujo en acciones orientadas al bienestar del niño y la familia, permitieron a las mujeres ganar presencia en el ámbito público y generar "espacios" propios de participación e integrarse a la política.

⁵ Utilizamos el concepto negociación empleado por Vaughan (2000), desarrollado para el caso mexicano. De acuerdo con esta autora, el término sirve para cuestionar la idea de un proyecto impuesto "desde arriba" a una sociedad que lo aceptó. Esta negociación se debió a la ausencia de un Estado fuerte, que carecía de la capacidad para implementar su proyecto de nación y tuvo que recurrir a la negociación con distintos sectores. Para el caso de las mujeres la negociación se da en dos direcciones: 1) El Estado consideraba que las mujeres debían participar en la modernización del país, pero desde su papel como madres; 2) las mujeres deseaban contribuir al progreso de la nación, pero para integrarse a la política resignificaron su función materna tanto en el discurso como en la práctica y, al mismo tiempo, demostraron que no constituían una amenaza para el hombre.

De acuerdo a Fernández, la perspectiva maternalista apunta a historiar la contribución de las mujeres de clase media en el surgimiento de los estados benefactores con diferentes discursos en competencia (clase, género, identidad nacional, por ejemplo). Las mujeres recurrieron a diversos discursos tradicionales sobre domesticidad y maternidad llevándolos al ámbito público y convirtieron a la maternidad en una identidad política. Con estas acciones, las mujeres transformaron los límites discursivos y espaciales de las esferas pública y privada cambiando la naturaleza de la política. Algunas historiadoras feministas han definido el maternalismo como los argumentos que valieron para que las mujeres fueran consideradas como sujetos que reclamaban integridad, autonomía, dignidad, seguridad y voz política, de acuerdo con lo que se ha llamado madre-trabajo. El debate en torno al maternalismo de principios del siglo XX en Estados Unidos, Europa y América Latina como un discurso, operó en dos niveles: exaltaba las virtudes de la domesticidad, a la vez que legitimaba las relaciones públicas de las mujeres en la política y en el Estado, la comunidad, el trabajo y el mercado de trabajo (FERNÁNDEZ T. 2014: 31-32).

Podemos definir al maternalismo como «la reivindicación de la experiencia de la maternidad y los valores tradicionalmente asociados a ella como algo valioso para la configuración de ciudadanía y que debe formar parte de ésta» (SÁNCHEZ C. 2000: 9-10). Éste rescata el valor de la maternidad para una nueva ética política, porque precisamente valores tales como el amor incondicional, la ocupación de y la preocupación por los demás, son necesarios para la reforma de la esfera del hombre (CREMER D. 2001:1).

Para la historiadora Lola G. Luna, el maternalismo es:

[...] una construcción genérica determinada por contextos históricos específicos y concretos, pero también (en términos de Foucault) una formación discursiva de género, porque reúne un conjunto de construcciones (feminidad, mujer moderna) que contiene relaciones, reglas de formación y transformaciones. El maternalismo, encarnado en el cuerpo de las mujeres a través de múltiples dispositivos y significados, es una construcción de género procedente de

varios discursos en los que opera la diferencia sexual y que ha sido instrumentalizada tanto para excluir como para incluir a las mujeres (LUNA L. 2002: 14).

Los diversos análisis sobre la resignificación de la maternidad durante la lucha por el sufragio han señalado sus límites, pero también sus ventajas. Se reconoce, como vimos anteriormente, que el maternalismo fue un lenguaje común entre las feministas de la llamada primera ola (finales del siglo XIX y principios del XX) y que fue utilizado como una estrategia para lograr el voto. Este discurso apelaba a la moralidad de las mujeres porque eran buenas madres de familia que aportarían sus valores como cuidadoras y guardianas del hogar al corrompido ámbito de la política. Ellas subvirtieron su papel asignado para reclamar que esos valores atribuidos podrían jugar un importante papel en la política. Sin embargo, el moralismo implícito en el maternalismo les hacía a su vez no cuestionar la distinción público-privado: la inclusión de las mujeres en lo público no conllevaba un abandono o descuido de lo privado, más bien todo lo contrario, puesto que los valores de la esfera privada resultaban reforzados con la aparición de las mujeres en la escena pública (SÁNCHEZ C. 2000: 10).

Es interesante observar que las mujeres mexicanas respondieron a esa construcción, pero al mismo tiempo dotaron de un significado distinto a su papel como madres, recreándose a sí mismas como sujetos. Los sujetos son construidos y normalizados (por el discurso), pero también resistentes y constructores de sí mismos (LUNA L. 2002; BONDER G. 1999). Es decir, se trata de:

[...] sujetos generizados por la diferencia sexual en contextos discursivos dominantes históricos y concretos, en donde se dan estrategias de significado creadas por oposición (p.e, mujeres buenas, abnegadas y virtuosas en contraposición a mujeres malas, etc.), pero también, mujeres construidas como sujetos en sus propios discursos de subordinadas, en los que se elabora su experiencia, mediante la cual actúan, resisten y cambian. Sujetos corpóreos materializados, situados geográficamente, con capacidad de actuar desde y

por su propia constitución al mismo tiempo, cambiantes discursivamente con capacidad para establecer nuevos significados de género (LUNA L. 2002: 10).

Mediante su discurso y su práctica materna, las feministas de los años 50's encontraron una nueva valoración como sujetos individuales y sociales. Las mujeres habían demostrado que estaban preparadas para contribuir a la resolución de los problemas que aquejaban a la nación. Habían compartido con el Estado una de las tareas vitales del proyecto de modernización del país, es decir, la de procrear ciudadanos, pero además se integraban con mayor fuerza al espacio público y favorecían con su trabajo al progreso de la nación. En su diálogo con el Estado resignificaron su papel materno para alcanzar sus derechos políticos. Las mujeres se asumieron como madres ciudadanas y dentro de esta lógica, ellas serían las encargadas de conducir el bienestar social, de proteger a la familia y de luchar en contra de la carestía de la vida. Señalaban que cada género ocupaba un lugar distinto pero complementario: el hombre era el proveedor y la autoridad, su trabajo, honradez y honorabilidad le otorgaban respetabilidad a ese hogar y a su esposa; mientras tanto, la mujer era el pilar fundamental del hogar, la que proveía cuidados y valores a la familia.

De modo similar, el Estado empleó una retórica maternalista como estrategia para definir el papel de las mujeres en la modernización porque su lugar le dio esta prerrogativa, el cual legitimaba en aras del progreso nacional. Las mujeres serían madres no sólo para parir ciudadanos sanos, trabajadores y patriotas, sino también para atender las políticas de bienestar social, resolver los problemas que afectaban a la familia, como la carestía de la vida. Su participación en la esfera pública era considerada una extensión de su rol en el hogar, por tanto, su acción la política también iría en ese sentido. Se destacó la necesidad de que sus virtudes femeninas —como abnegación, lealtad, sacrificio— se mantuvieran intactas para evitar la desestabilización social y para limpiar de corruptelas del espacio político. Así, el voto fue el reconocimiento de sus habilidades, las cuales beneficiarían a la nación, no sólo como madres, sino también como trabajadoras y actores cívicos (BUCK S. 2005; CANO G. 2014; FERNÁNDEZ M.T. 2014; MANJARREZ J. 2004).

Hay que mencionar que durante este periodo se dieron las condiciones propicias para la obtención del voto femenino, entre ellas destacan: el fortalecimiento del Estado mexicano, la industrialización del país, la urbanización, los cambios en la economía mundial, los avances en el discurso democrático y de derechos humanos, así como la entrada de las mujeres a los espacios públicos —como obreras, profesionistas, empleadas, artistas, consumidoras, estudiantes de nivel superior.

Los gobiernos de Miguel Alemán Valdés y Adolfo Ruiz Cortines reconocieron la importancia de las mujeres dentro de su proyecto modernizador. El tema de la ciudadanía de las mujeres era un asunto que no podían seguir ignorando. Primero por los cambios que se estaban gestando a nivel internacional sobre la democracia, los derechos humanos, la necesidad de orden y progreso, y un fuerte discurso anticomunista acrecentados con el término de la Segunda Guerra Mundial; y, segundo, la cuestión era nacional debido a la consolidación del proyecto de industrialización y la entrada de las mujeres a los espacios públicos como las fábricas, las oficinas, las universidades, etc. El Estado reforzó la imagen materna para evitar que las mujeres descuidaran sus hogares ante los propios efectos de la modernización, que propiciaba la salida de las mujeres del espacio privado. Cada día un mayor número se incorporaba a las fábricas, a las oficinas, a las universidades, formaban organizaciones sociales y políticas, eran consumidoras.

En suma, tanto las sufragistas como el Estado usaron y fortalecieron la estrategia maternalista con discursos y prácticas. Ésta sirvió para imponer el proyecto de modernización estableciendo el papel que cada género debía cumplir. La función de la mujer era la de madre forjadora, pero esta madre debía ser una "madre moderna". El Estado abrió espacios de participación en los clubes y casas de madres y las exhortó a participar en campañas médicas y antialcohólicas, a vigilar la educación de sus hijos. Se trató de cambiar los hábitos sobre higiene, alimentación y cuidado de los hijos, así como se les entrenó para llevar los gastos de la casa. De igual manera, este periodo de consolidación estatal, la madre fue indispensable para contrarrestar los efectos del comunismo. En el imaginario social, ellas eran las depositarias de la tradición y de la mexicanidad, porque defenderían a la nación de discursos subversivos transmitiendo los valores de su mexicanidad a sus hijos. Por su parte, las

sufragistas resignificaron la identidad materna para ganar presencia en el ámbito público y generar espacios propios de participación política, pero al mismo tiempo construirse como sujetos. Su discurso maternalista fue distinto al propuesto por el Estado porque no fue éste el que definió, en última instancia, lo que las feministas consideraban ser ciudadanas. Para ellas significó el resguardo de los valores de la familia y el medio que les permitiría beneficiar a la colectividad. Los ritos que legitimaron su acción estuvieron relacionados a las prácticas vinculadas con el cuidado del niño y el bienestar social (MANJARREZ J. 2004). En consecuencia, las mujeres se constituyeron como sujetos políticos dentro de estos discursos y adquirieron identidad.

La participación política de las mujeres poblanas

Para entender con mayor detenimiento esta construcción del sujeto político de los años cincuenta en México una vez que se incorporaron a espacios de representación popular, ahondaremos en el caso poblano, propiamente analizaremos la génesis y actuar de una organización de mujeres denominada Agrupación de Mujeres Poblanas, que tuvo una gran presencia en el ámbito social y político de Puebla. Fue una organización surgida desde el poder que enfocó sus acciones en beneficio de la niñez poblana. Las mujeres de esta organización también enfatizaron su identidad materna para integrarse a la política formal, porque demostraron que podía combinar ésta con su función cívica. Algunas de sus integrantes se convirtieron en regidoras en el gobierno municipal de la ciudad de Puebla.

De acuerdo con Rubin (2003: 133-134), la descentralización de la historiografía señala la importancia de las regiones en el proceso de construcción del Estado nacional después de la Revolución Mexicana. Los estudios regionales proveen evidencia empírica que desafía la versión del Estado hegemónico. Estos estudios han establecido la necesidad de ampliar los conceptos de región, política y de otorgar a la cultura y a las prácticas cotidianas un lugar preponderante al hablar de poder. Para este autor, las prácticas culturales de religión, etnicidad, ideología política y género son claves en la conformación de la política regional y nacional. Partimos del supuesto que los contextos locales determinaron no sólo la

manera cómo las mujeres se organizaron para lograr el sufragio, sino también su incorporación política. En ese sentido, se trata de saber cuál fue el papel de los gobiernos y la política local y sus nociones alrededor del género.

Esto sirve de referencia para entender la participación de las mujeres poblanas en el proceso de obtención del voto y su incorporación a la política. Durante este periodo el estado de Puebla estaba dominado por el cacicazgo de los Ávila Camacho, el cual fue encabezado inicialmente por Maximino Ávila Camacho⁶, quien fuera gobernador del Estado de Puebla en el periodo 1937-1941, pero se mantuvo vigente como forma de gobierno hasta principios de los años setenta. El cacicazgo avilacamachista se caracterizó por el control corporativista de la clase trabajadora, por la imposición de reglamentos disciplinarios dentro de la estructura del partido y el sistema escolar, por la fusión de los intereses de la burguesía y de la élite política, y por la subordinación de elementos de la sociedad civil (PANSTERS W. 1998). Dentro de este cacicazgo, el poder fue ejercido a través prácticas clientelares y de compadrazgo y con formas autoritarias, además de que, en muchas ocasiones, se utilizó la fuerza para someter a sus enemigos⁷. Por tanto, cabe preguntarse ¿cómo obtuvieron sus derechos políticos las mujeres poblanas, ¿cómo se incorporaron a la política dentro de un contexto marcado por un cacicazgo?, pero sobre todo ¿cómo se constituyeron como sujetos políticos?

Sobre esto último, Fernández señala que muchos de los estudios acerca de los caciques han soslayado el papel político de las mujeres ya que, desde una perspectiva tradicional de los roles de género, ellas no podrían realizar las funciones realizadas por los caciques. Sin embargo, el

⁶ Maximino Ávila Camacho es uno de los muchos líderes revolucionarios que cegado por el poder y la ambición realizó prácticas de tipos caudillista y caciquil para monopolizar el poder y acumular riqueza, y contribuyó a la consolidación del Estado posrevolucionario y a institucionalizar prácticas autoritarias que formar parte de la cultura política mexicana (QUINTANA A. 2011: 24-25).

⁷ El caciquismo es un subgrupo muy grande dentro de un universo aún más vasto de sistemas clientelistas. El cacique es arbitrario y personalista, recompensa a sus amigos y castiga a sus enemigos. Funge como medio de acceso a distintos niveles de la actividad política, en ese sentido funcionan como intermediarios (KNIGHT A. 2000).

concepto de cacique, aunado al de género «abre el camino para cuestionar si sólo fue un fenómeno de hombres, pero sobre todo pueden ayudar a elaborar un análisis más equilibrado y reconocer las distintas relaciones de poder entre los hombres y las mujeres en los sistemas de cacicazgos y en la política en general» (FERNÁNDEZ M.T. 2014: 32). En su estudio sobre el cacicazgo sindical de Guadalupe Martínez y Heliodoro Hernández Loza en Jalisco durante la posrevolución, la autora concluye que, aunque ambos pertenecieron al mismo cacicazgo y adoptaron prácticas similares, no tuvieron el mismo poder ni el mismo control. Las mujeres fueron vistas como dependientes de los hombres, aunque sus acciones tuvieron un rol central en la consolidación del cacicazgo. Martínez concibió que el rol principal de las mujeres era el de ser madres y todas sus acciones se encaminaron a ello; no obstante, esta subordinación al poder patriarcal le permitió mantener su espacio político (FERNÁNDEZ M.T. 2005). Retomando este análisis para el contexto del cacicazgo poblano, las mujeres se construyeron como sujetos políticos, resignificando también su rol materno para integrarse a los espacios formales de la política.

La participación de las mujeres en Puebla tiene su origen en la década de los cincuenta, precisamente en el contexto del cacicazgo avilacamachista. Surgió una agrupación de mujeres denominada Agrupación de Mujeres Poblanas en el año de 1950 a instancias de Carmen Caballero de Cortés⁸ y un grupo de mujeres de clase media, con la finalidad de apoyar la candidatura de Rafael Ávila Camacho a la

⁸ Ella nació en Acatlán de Osorio, Puebla el 13 de enero de 1911. Realizó sus primeros estudios en la Escuela Juan B. Lasalle de la ciudad de Puebla. Posteriormente ingresó al Instituto Normal del Estado, en donde se tituló como profesora de educación primaria y superior en el año de 1932. En 1937 se convierte en directora de la Escuela Oficial *Benito Juárez* de Tetela de Ocampo. En ese mismo año se afilió al PNR. Fundó, con la cooperación del Gobierno del Estado, cinco maternidades para mujeres campesinas en Tetela de Ocampo, San Martín Texmelucan, Ciudad Serdán, Tecamachalco y Cholula con enfermeras militantes del PRI. Fue diputada suplente por el 12° distrito y en 1978 asumió el cargo de presidenta municipal de Tetela de Ocampo. En 1983 fue nombrada asesora del Comité Estatal del PRI, y también integrante del Consejo Consultivo del ANFER (Asociación Nacional Femenil Revolucionaria). En 1987 fue electa diputada local por el distrito de Tetela de Ocampo. Murió el 7 de marzo de 1991 (SOTO A. 2000).

gubernatura del estado de Puebla⁹. Ella se convirtió en la figura central de la Agrupación. Su entrada al escenario político de Puebla tiene que ser vista necesariamente como parte de un entramado de relaciones personales (amistad, parentesco, compadrazgo) que caracterizó, al igual que en los hombres, el ingreso de las mujeres a la política, pero que al mismo tiempo fue exclusivo del cacicazgo avilacamachista. Las mujeres se insertaron en las estructuras de poder a través de las relaciones de parentesco con los políticos varones (padres, maridos, padrinos o amigos), que constituyeron mecanismos de entrada y ascenso. Carmen Caballero conoció a Rafael Ávila Camacho a través de su marido, Amando Cortés¹⁰, quien había logrado destacar en la política. Esto le permitió establecer relaciones con las figuras representativas del poder político, pero además con sus esposas, situación que fortaleció su relación. Carmen Caballero logró que una de las hermanas de Rafael, Ana María, fuera madrina de sus tres hijos. Su liderazgo y sus relaciones personales le permitieron agrupar un importante número de mujeres. En este caso, Carmen tuvo sus primeros contactos en la política a través de su marido y muchas de estas mujeres a través de su amistad con la propia Carmen.

La creación de la Agrupación de Mujeres Poblanas respondió a los siguientes factores: 1) la intención de Ávila Camacho de crear una base de apoyo femenino que respaldara la labor social de su gobierno¹¹; 2) la

⁹ Su gobierno se caracterizó por impulsar la modernización del estado poblanco mediante la participación de todos los sectores sociales. Estimuló la industrialización, si bien las inversiones fueron escasas; logró que se terminaran las rencillas entre las centrales obreras más importantes —CTM, CROM y FROC; impulsó la educación con la creación de los centros escolares, la modernización del Instituto Normal del Estado, la campaña de alfabetización y la reforma universitaria; asimismo y promovió la participación de las mujeres.

¹⁰ Nació en Tetela de Ocampo, el 10 de mayo de 1913. Estudió la primaria en ese municipio, cuatro años en la ESIME para ingeniero electricista y la carrera de contador público en la ciudad de Puebla. Se recibió en 1942. Fue contador de la Junta Local de Caminos; Pagador General. En 1963 fue nombrado administrador de la Comisión Federal de Electricidad en Chietla, de donde pasó con el mismo cargo a Izúcar de Matamoros; también fue auxiliar del Jefe del Departamento Comercial en Puebla. Fue Diputado al Congreso del estado en 1954 y diputado federal en la XLIV Legislatura (AI CAMP R. 1993).

¹¹ Como Presidente del PNR durante la década de los treinta, Rafael Ávila Camacho promovió que el sector femenino tuviera representación y desarrollo

importancia que estaba adquiriendo la participación femenina en la esfera pública, particularmente con su incorporación a la fuerza de trabajo y a las organizaciones políticas y sociales; 3) la intención del gobierno de integrar a las mujeres dentro de su obra modernizadora (impulso a la educación, desarrollo económico, etc.). De esta manera, las mujeres de la Agrupación jugarían un papel fundamental dentro de la política poblana, pero asumiendo su rol como madres para el beneficio de la Patria. Esta forma de incursionar en la política y su discurso inauguró una nueva etapa en las relaciones entre las mujeres organizadas los gobiernos emanados del cacicazgo avilacamachista.

Es claro que las mujeres fueron vistas como agentes de estabilización social porque ayudarían a consolidar la familia jerárquica que el régimen necesitaba para conservar el orden establecido y lograr la modernización del estado. El régimen poblano enalteció la figura materna para implementar su proyecto desarrollista. En su segundo informe de gobierno, Ávila Camacho señalaba: «A la mujer poblana agradecemos el interés, sentido de responsabilidad y altruismo con que participa y alienta el progreso de la Entidad» (EL SOL DE PUEBLA 16 de enero de 1953).

Una vez ganada la gubernatura del estado, Rafael Ávila Camacho (1951-1957), Carmen Caballero fue designada Directora de Acción Femenil del Partido Revolucionario Institucional (PRI). Desde su doble posición, Presidenta de la Agrupación de Mujeres Poblanas y Directora de Acción Femenil, se encargó de incorporar a las mujeres al partido y de fomentar la participación femenina en acciones de tipo social.

La lucha por el sufragio, a partir de ese momento, se convirtió en una de sus prioridades, además, el apoyo a la Agrupación se incrementó con la promesa del candidato presidencial, Adolfo Ruiz Cortines, en 1952, de otorgar el sufragio femenino¹². Pero no se puede entender la

tanto en la administración poblana como en la estructura partidaria local (VALENCIA S. 1996: 130).

¹² Las mujeres poblanas contaban con el derecho al voto en las elecciones locales —gobernador, presidente municipal, y diputados locales— desde 1936. Esta iniciativa, propuesta por el gobernador Mijares Palencia (1933-1937), se tomó como una medida que diera respaldo y legitimación a la candidatura de Maximino Ávila Camacho a la gubernatura del estado, después de las fraudulentas elecciones

trascendencia de este grupo sólo por su incorporación al partido y el movimiento en pro de los derechos políticos, sino sobre todo por las acciones que realizaron, las cuales enfilaron al cuidado de la niñez poblana. Las mujeres de la Agrupación crearon sus propios espacios de participación —ligados a su papel materno— que aprovecharon para probar que estaban preparadas para incorporarse a la política.

Logrado el voto en 1953, las mujeres comenzaron a integrarse formalmente en las estructuras de poder político; algunas fueron regidoras, presidentas municipales, diputadas locales y federales. Durante este periodo fortalecieron su discurso y su práctica maternalistas. Dentro de estos espacios, demostraron lo que en el discurso tanto habían insistido: que no serían una amenaza para el varón, porque trabajarían a su lado por el beneficio de la nación y lucharían por el bienestar de la familia. Las mujeres se asumieron como madres ciudadanas, extendiendo a la esfera política su papel en el hogar.

En 1953 apareció un documento titulado *Carta a la mujer mexicana*, publicado por Aurora Jiménez de Palacios, diputada federal por Baja California¹³, en la que señalaba la forma cómo las mujeres debían participar en la política. Manifestaba que el hecho de ser diputada federal no conllevaría al descuido de su hogar:

internas del partido en las que contendieron el propio Ávila Camacho y Gilberto Bosques. Se consideró que las mujeres, depositarias de las tradiciones y contrarias a las doctrinas comunista, apoyarían a Ávila Camacho. Sin embargo, las mujeres no hicieron uso pleno de su derecho, aunque se tiene conocimiento que algunas llegaron a participar como votantes en algunas de las elecciones locales (MANJARREZ J. 1999).

¹³ Nació en 1922 en Tecuala, Nayarit, licenciada en economía por la Universidad de Guadalajara (1941-1946). Se graduó en 1947 con la tesis *Bienestar social en México*. En la XLII legislatura al erigirse como estado, Baja California Norte otorgó acceso con voto directo a la cámara de diputados a Aurora Jiménez de Palacios, primera mujer en una legislatura federal de 1952-1955. También forma parte de la siguiente Legislatura XLIII (1955-1958), al perecer como suplente, junto con Marcelina Galindo Arce de Chiapas, María Guadalupe Ursúa, de Jalisco; Remedios Albertina Ezeta del Estado de México, y Margarita García Flores, de Nuevo León (MANJARREZ J. 2004: 108).

[...] ahora soy “diputada” ¿Quiere decir esto que voy a desatender a mis hijos, mi esposo y mi hogar? De ninguna manera. Por el contrario, veo en ellos (su esposo y sus dos hijos) un nuevo motivo de placer, porque son mi refugio espiritual después de trabajar arduamente en los problemas que mi cargo de “diputada” trae consigo (AGN. P. ARC. Exp. 545.2/1. vol. 865)¹⁴.

Pero al mismo tiempo afirmaba categóricamente que ella no era mujer política y que la mujer no perdería su “esencia” femenina al participar en este espacio:

No soy una mujer “política” ni pretendo que la mujer desplace a los hombres de sus puestos políticos. Soy una representante popular, que es a la vez esposa, madre, mujer de hogar, como todas las mujeres mexicanas. Toda nuestra participación en la vida política de México está basada en la bondad de nuestro espíritu y en la alteza de nuestras finalidades humanas. La libertad y la justicia son deidades femeninas. Grandes heroínas figuran en las páginas de la historia Patria. Está tú segura de que nunca una mujer pierda su femenina característica al participar en cuestiones políticas, porque la mujer mexicana tiene valores morales que no permiten que su intervención se convierta en libertinaje. Debemos y podemos demostrar que poseemos cualidades esenciales de prevención, de administración y de orden y que nuestra lucha política de México tiene como finalidad orientar hacia nuevos rumbos la situación nacional, para el mejoramiento y el progreso (AGN. P. ARC. Exp. 545.2/1. vol. 865).

¹⁴ Esta *Carta a la Mujer Mexicana*, se encuentra ubicada en el Archivo General de la Nación, Ramo Presidentes, Adolfo Ruiz Cortines, Expediente 541.2/1. vol. 865. En Adelante AGN. P. ARC.

La carta de esta diputada resume perfectamente el significado de la participación de las mujeres en los espacios formales de poder político, es decir, que no abandonarían el hogar; seguirían siendo las madres que velarían por el bienestar de su familia; que la política era precisamente luchar por esos intereses, pero también buscando el beneficio de las mujeres, porque su mejoramiento social, económico y educativo contribuiría al progreso de la nación mexicana. Las mujeres se construyeron como sujetos políticos mediante esa identidad materna que fue negociada con el Estado para lograr la ciudadanía plena. De esta manera, las mujeres comenzaron a integrarse a la política de manera gradual. Fueron ocupando las regidurías, las presidencias municipales y las diputaciones tanto locales como federales y otros puestos dentro de la administración pública.

El 3 de julio de 1955, se celebraron las elecciones federales. Fueron las primeras elecciones en las que las mujeres votaron y en las que participaron como candidatas. Los partidos políticos postularon 365 candidatos de los cuatro partidos políticos existentes: Partido Revolucionario Institucional (PRI), Partido Acción Nacional (PAN), Partido Popular (PP) y Partido Nacional Mexicano (PNM). Se calculó un número de 8, 941,020 votantes de ambos sexos. De esa cifra de candidatos, sólo 17 correspondieron a mujeres¹⁵.

Como ya se señaló, en Puebla, algunas de las integrantes de la Agrupación se integraron como regidoras al gobierno municipal de la ciudad de Puebla durante la gestión de Arturo Perdomo Morán (1954-1957)¹⁶. Las mujeres que participaron en la planilla fueron profesora Aurora Artime, propietaria, y profesora Fabiola Garibay, suplente; señora María Villar, propietaria, y licenciada Concepción Sarmiento, suplente; profesora Carmen Caballero de Cortés, propietaria, y señorita Elvira Olea

¹⁵ Elodia Ramírez, Vda. de Rojas, por el 3° distrito del DF; a Consuelo Obregón de Mondragón, por el 9° distrito del DF; y a Leonor Ferrón de Madera, por el 13° distrito también del DF.

¹⁶ Las mujeres poblanas ya habían participado como regidoras. La primera fue Antonia González en 1936; otras dos mujeres, Balbina Reyes Muñoz y Ana María Cejudo, participaron en el Ayuntamiento de Sergio B. Guzmán en el periodo del 15 de febrero de 1937 al 14 de febrero de 1939; Finalmente Ana María Cejudo volvió a ser regidora en el periodo 1951-1954 (SHERER C. - TIRADO G. 2016: 55).

Barroso, suplente.

Como veremos a continuación, las mujeres aprovecharon este espacio para aumentar su presencia pública y beneficiar su labor social, pero mediante las prácticas culturales del cacicazgo. De esta manera, Carmen Caballero utilizó sus relaciones de compadrazgo con los Ávila Camacho y estrechó aún más sus vínculos con la esposa del gobernador, Margarita Núñez de Ávila Camacho, a través de la creación y fortalecimiento de obras sociales tales como el programa de desayunos escolares y la creación de un dormitorio público para niños sin hogar.

No es casual que las mujeres se incorporaran mayoritariamente al ayuntamiento, ya que era —y sigue siendo— un espacio vinculado al hogar, una especie de gran casa. Se trata de un espacio cercano a las mujeres porque en este desarrollan sus actividades cotidianas en su condición de madres y esposas para el beneficio de su núcleo familiar (BARRERA D. 1998). El desenvolvimiento, de las mujeres dentro de los ayuntamientos se convirtió en una extensión de su papel en la esfera doméstica.

En su gestión como regidoras apoyaron las obras de tipo social, engrandeciendo el programa asistencial del gobierno estatal. Dentro del ayuntamiento, se responsabilizaron de las cuestiones relacionadas con la educación y la asistencia pública que, por un lado, fortaleció su prestigio dentro de la esfera política, pero por el otro, limitó su acción dentro del gobierno local hacia ese tipo de funciones. Ocuparon las comisiones más apropiadas con su rol de género, es decir, educación, civismo, asistencia y relaciones sociales¹⁷.

¹⁷ Comisiones: a) Hacienda: José Rivero Carvallo; b) Gobernación y policía: José Leal Gutiérrez, José Rivero Carvallo y Jerónimo Cabral Prieto; c) Fomento y Agricultura: José Benítez León, María Villar y Emilio Nava Hernández; d) Obras Públicas: Emilio Nava Hernández, Jerónimo Cabral Prieto y María Villar García; e) Planeación de la ciudad de Puebla, Aguas Potables y Mercados: María Villar García, Emilio Nava Hernández y José Rivero Carvallo; f) Comunicaciones: Jerónimo Cabral Prieto, José Benítez y José Aureoles Díaz; g) Industria y relaciones obreras: J. Reyes Elvira Teniza, Emilio Nava Hernández y José Benítez León; h) Educación Pública y Justicia: Aurora Artime Adriano, Carmen Caballero de Cortés y José Leal Gutiérrez; i) Cívica, asistencia y de relaciones sociales:

Las iniciativas realizadas por las mujeres poblanas en el gobierno local las podemos clasificar en las siguientes áreas: 1) campaña a favor de la alfabetización; 2) protección de la moral social; 3) embellecimiento de la ciudad; 4) acción cívica y social; y 5) asistencia social, donde destaca el apoyo a las labores de la primera dama, la cual se convirtió en la empresa más importante para las regidoras.

La campaña de alfabetización¹⁸ —uno de los proyectos más importantes del gobierno avilacamachista— fue dirigida en el municipio, de manera muy especial, por Aurora Artime, quien impulsó medidas que fortalecieran esta acción. Por ejemplo, en el primer año de gestión, propuso que se aumentara de 6 mil a 10 mil pesos el presupuesto destinado para esta campaña. De igual forma, logró que en 1955 se aumentara la partida destinada a Educación para cubrir los sueldos de los instructores de Alfabetización y de los maestros de las cárceles municipales (AGMP. LC/225)¹⁹.

Otro de los asuntos relacionados con el quehacer de las regidoras fue el resguardo de los valores sociales. El papel del Ayuntamiento no sólo consistía en atender los servicios públicos, sino también en proteger la moral de la población. Así lo aseguró el presidente municipal en una de las reuniones de cabildo. La liberalización de las costumbres y del sacudimiento de la moral amenazaban con expandirse a todos los sectores sociales y alertó a las autoridades sobre los peligros del relajamiento de la moral. El gobierno local asumió la responsabilidad de regular las conductas de los individuos, conducir y restablecer el orden de la sociedad poblana desde su papel como autoridad laica. El presidente municipal consideraba que la sociedad poblana estaba preocupada por «el relajamiento de la moral que se ha acentuado y que es provocada por los espectáculos públicos». Tal afirmación se suscitó a raíz de la exhibición de

Carmen Caballero de Cortés, Aurora Artime Adriano y María Villar.

¹⁸ Esta campaña se inició con el presidente Manuel Ávila Camacho a iniciativa del secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet. Durante el gobierno de Rafael Ávila se dio un fuerte impulso, pero a decir del cronista Enrique Cordero y Torres, tuvo mayor impacto durante el gobierno de Fausto M. Ortega (CORDERO E. 1965: 128-129)

¹⁹ Archivo General del Municipio de Puebla, Libro de Cabildo, Caja 225. En adelante AGMP. LC/225.

una película (no se menciona cual) a la que asistió el propio presidente municipal y en donde observó que los asistentes eran menores de 21 años y se «dirigían los más bajos insultos». Para supervisar que los espectáculos se propuso nombrar una Comisión la cual estuvo integrada por los regidores José Aureoles Díaz, Sr. José Rivero y por las tres regidoras: Carmen Caballero de Cortés, Aurora Artime y María Villar (AGMP. LC/225). Aunque no se especifica qué pasó con esta comisión, es importante destacar que las mujeres hayan sido incluidas, dado su papel como guardianas de la moral y las buenas costumbres dentro de la familia.

Una más de sus ocupaciones fue el embellecimiento de la ciudad. Las regidoras se sumaron a la campaña de reforestación, impulsada por el gobierno del estado. Incentivaron la siembra de árboles y plantas; se ocuparon del cuidado y embellecimiento de parques y jardines, pintando bancas y kioscos; y contribuyeron en el arreglo de la Banda Municipal y la Orquesta de Paseos y Jardines, dotándolas de uniformes e instrumentos nuevos. Se informó, por ejemplo, que, en el año de 1955, se habían sembrado 34,750 árboles y se habían obsequiado 50 estufas de tractolina. Se reforestaron los Cerros de Loreto y Guadalupe y se ordenó además la introducción de agua potable al Fuerte de Loreto y el mejoramiento del alumbrado (AGMP. LC/225)

La acción cívica, otras de las ocupaciones de las regidoras, fue encaminada particularmente al sector escolar, con la intención de «llevar a la conciencia ciudadana la veneración y respeto a nuestros héroes, amplio reconocimiento a su sacrificio y solemnizar las fechas que nos recuerdan gestas heroicas» (AGMP. LC/225). Se llevaron a cabo festivales y campañas de cooperación conjuntamente con el gobierno del estado a través de la Dirección General de Educación Pública. Se concedió máxima importancia a las celebraciones cívicas que fortalecían al espíritu de mexicanidad.

Las regidoras también aprovecharon este espacio para legitimar sus acciones como mujeres priístas y mediante la celebración del Día Cívico de la Mujer (el 14 de abril de 1956), que tenía la finalidad de reconocer la lucha ciudadana de las mujeres. Realizaron la celebración con discursos alusivos y números musicales. La regidora Aurora Artime agradeció la labor en pos del derecho ciudadano al presidente de México, Adolfo Ruiz Cortines, al gobernador y a su esposa, por su acción decisiva en el

gobierno de la entidad y de la contribución de la mujer en los destinos de la patria, dijo que: «Se congratulan las mujeres poblanas al poder actuar en política y de que militan con el PRI, porque este partido recoge las aspiraciones del pueblo y porque nunca se equivoca» (LA OPINIÓN 14 y 15 de abril de 1956).

La asistencia social merece mención aparte. Ésta se puede dividir en dos importantes ramas: la primera, el apoyo a las instituciones de beneficencia privada; y la segunda, el respaldo a las actividades de la primera dama del estado. En relación con la primera, las regidoras intervinieron para que el Ayuntamiento condonara las deudas, sino en su totalidad, al menos con un descuento, que las instituciones de beneficencia privada tenían contraídas con el municipio, más como un acto de caridad que como un acto de justicia (AGMP. LC/225).

Con respecto a las actividades sociales de la primera dama, las regidoras brindaron las facilidades administrativas y técnicas para llevarlas a efecto. Estas acciones fortalecieron el papel político de Carmen Caballero de Cortés y las mujeres de la Agrupación porque estrechó sus lazos con el poder. Las mujeres poblanas consolidaron el programa Jornadas Pro Niñez²⁰. Durante esta etapa se proponía establecer desayunadores escolares, es decir, equipar a las escuelas con los aditamentos necesarios para la preparación y desayunos, en las colonias populares de la ciudad. Se reforzó la práctica de recaudación de fondos a través de eventos de caridad —festivales, encuentros deportivos, bailes, corridas de toros. En 1955 se inauguraron tres desayunadores en barrios populares de la ciudad. Las mujeres de la Agrupación, así como las damas más importantes de la sociedad poblana, acompañaron a la primera dama. Ellas mismas sirvieron los desayunos (EL SOL DE PUEBLA 5 de mayo de 1955).

Se realizaron bailes en los salones de cabildo (sólo para los integrantes de la élite) (LA OPINIÓN. 9 de mayo de 1954); realizaron

²⁰ Este programa se afianzó con la creación de la Asociación Poblana de Protección a la Infancia (APPI). Estuvo presidido por Margarita Núñez de Ávila Camacho, Jane Jenkins de Eustace, que fungió como vicepresidenta, Nicolás Fuego Villa, como tesorero y en las vocalías varios representantes de grupos sociales de Puebla, entre ellos, Carmen Caballero.

conciertos masivos²¹ y privados; se obsequiaban juguetes a los niños de escasos recursos; y se organizaron eventos para festejar a las madres y a los niños. Además, la celebración del Día del Niño adquirió mayor relevancia con este programa. Los preparativos de esta festividad comenzaban con semanas de antelación con un gran poder de convocatoria (EL SOL DE PUEBLA 1, 2 y 3 de mayo de 1956).

Carmen Caballero y la esposa del gobernador, Margarita Núñez de Ávila Camacho, impulsaron la creación de un dormitorio público para niños sin hogar, con capacidad para 50 niños, donde además se instaló un desayunador. Fue solventado con fondos del Pro Niñez y del Ayuntamiento. Esta obra es vista como un trabajo realizado por la primera dama, aunque en realidad fue concebido por Carmen Caballero. Se cuidaron tres aspectos fundamentales en el cuidado del niño: 1) la alimentación: a través del suministro del desayuno que consistía en gelatina, pan de dulce, fruta y atole; 2) la higiene personal: a los niños se les repartieron cepillos y pasta de dientes, pasta jabón y peines, además se implementaron lavadoras automáticas para que ellos mismos se lavaran su ropa; 3) la educación: se contrató a un maestro para que les enseñara a leer y a escribir; 4) el trabajo: los niños fueron empleados como boleros, para ello se dotaron al dormitorio con los cajones de madera y los utensilios necesarios para llevar a cabo esa labor; y 5) la religión: se designó a un sacerdote para que cuidara su educación espiritual, incluso algunos niños lograron hacer su comunión. Margarita Cortés Caballero, hija de Carmen Caballero, relata al respecto:

Ella fundó un dormitorio público donde a los niños de la calle los llevaba, digamos, en el coche, se detenía y llevaba a los niños a ese dormitorio que estaba en los altos del Mercado la Victoria. Y ella les tenía su cama limpia, su desayuno, su cena. Había un sacerdote, un maestro y además

²¹ Las Jornadas Pro Niñez junto con la caravana de estrellas Corona Extra, organizaron un evento el Toreo. En este participaron los cantantes Luis Aguilar, el Gallo Giro y el trío los Tres Diamantes; los cómicos Los Indios Tepujas, Manolín y Shilinsky y Susana Silvestre; y la actriz Ana Bertha Lepe (LA OPINIÓN 14 de mayo de 1954).

les daban y sus implementos para que pudieran dar grasa, entonces ella estaba muy preocupada por el niño²².

La inauguración de este dormitorio se realizó con una ceremonia muy al estilo de la Agrupación. La fecha fue emblemática, ya que se realizó durante el aniversario luctuoso número dieciséis de Eufrosina de Ávila Camacho, madre del gobernador. A ella se dedicó la ceremonia porque «fue una dama inmensamente bondadosa que pasó por la vida enjugando lágrimas y repartiendo dádivas» (EL SOL DE PUEBLA 9 de noviembre de 1954).

Las regidoras trabajaron para buscar fondos que ayudaran a sostener el dormitorio. En las actas de cabildo se informa que algunos regidores habían ofrecido su respaldo económico para apoyar esta obra, pero también intentaron buscar «formas de cooperación más efectivas». Se logró que el presidente municipal estableciera una partida extraordinaria en el Presupuesto de Egresos que ascendía a la cantidad de 500 pesos mensuales para el sostenimiento permanente del desayunador instalado en el Dormitorio Municipal, aunque la propia Margarita Núñez de Ávila Camacho lo patrocinaba con fondos generales.

Con el reparto de los desayunos escolares y la celebración del Día del Niño, las mujeres consolidaron los espacios ganados y se apropiaron de otros, pero como se ha señalado con anterioridad, lo hicieron mediante su papel como madres porque fueron las destinadas a llevar protección y bienestar a la niñez, especialmente a los de escasos recursos. Pero a la vez fortalecieron el poder patriarcal del gobernador, creando una caridad acorde al desarrollo y formalizada con la incorporación de las mujeres a la política. Esta forma de participación política afianzó la familia jerárquica que el régimen requería para mantener el orden social.

Finalmente, Carmen Caballero de Cortés adquirió mayor presencia por su responsabilidad como regidora. Esto le permitió ganar espacios no sólo en lo asistencial, sino también en la apertura de otros, como la cultura y la historia de la ciudad. A iniciativa de ella se constituyó el Patronato Pro-Monumento Manuel Ávila Camacho por «su labor en la

²² Entrevista a Margarita Cortés Caballero realizada en su domicilio particular el 10 de marzo de 1999 (en MANJARREZ, J. 2004: 131).

administración nacional, al hacer un papel sin derramamiento de sangre en la Segunda Guerra Mundial, el de las campañas de alfabetización, en la creación del Instituto Mexicano del Seguro Social y otras labores» (EL SOL DE PUEBLA. 16 de abril de 1956). Gracias a la creación de este patronato, Carmen Caballero fortaleció sus vínculos con la familia Ávila Camacho.

Conclusiones

La alteridad sexual, establecida en torno a la dicotomía masculino-femenino sustentó la noción de ciudadanía diferenciada bajo el discurso de universalidad y neutralidad, lo que impidió que las mujeres gozaran de una ciudadanía plena. No obstante, las mujeres resaltaron esa misma naturaleza femenina para lograr derechos políticos.

El caso mexicano muestra cómo en los años cincuenta las mujeres resignificaron su identidad materna y la convirtieron en una identidad política. Realizaron acciones vinculadas al rol materno para lograr el voto e incorporarse a los espacios de decisión política. Las mujeres se incorporaron a la política manifestando que estaban preparadas para participar en los asuntos públicos, sin pretender suplantar al hombre; se ocuparon de los asuntos relacionados con su papel en la esfera doméstica, trabajando unidas para lograr la justicia social y el reconocimiento de sus derechos; su prioridad en el gobierno fue la resolución de los problemas de la familia y el niño, es decir, procuraron la alimentación de la niñez proporcionando la nutrición adecuada; regularon la conducta de la población, supervisando los espectáculos públicos. Su toma de decisiones dentro del cabildo estuvo relacionada con las actividades supradomésticas, es decir, con las actividades vinculadas al espacio doméstico: bienestar social, embellecimiento de las ciudades, etc. Realizaron acciones a favor de la campaña de alfabetización, de la moral pública y fomentaron las acciones cívicas, pero sobre todo se enfocaron a la asistencia social, respaldando las labores sociales de la primera dama. Por eso no es casual que se integraran a los ayuntamientos. Dentro de estos espacios, las mujeres ejercieron el poder extendiendo su papel en el hogar a la esfera política porque les permitió demostrar que lucharían a favor del bienestar de la familia, sin alterar su función materna.

Pero como se logró constatar, el cacicazgo avilacamachista también influyó en la manera en que ejercieron el poder. Carmen Caballero se convirtió en una figura importante en el escenario político poblano debido a su relación de compadrazgo con la familia Ávila Camacho. Aprovechó la coyuntura del otorgamiento del voto femenino para crear la Agrupación de Mujeres Poblanas con la cual consolidó su liderazgo, pero sobre todo el régimen patriarcal de Rafael Ávila Camacho, ya que enalteció su figura y la de su esposa mediante el cumplimiento de las obras de caridad desarrollista impulsado por su gestión.

En suma, las mujeres poblanas revaloraron su papel materno para negociar con el Estado su participación en la esfera pública, tal como lo hicieron las organizaciones de mujeres contemporáneas a la poblana. Ellas formaban parte de este movimiento de mujeres, que se encontraba mejor cohesionado y en proceso de incorporación al PRI. Es evidente su anhelo de participar y mejorar la situación de los niños y las mujeres, pero los discursos también formaban parte de este entramado de lealtades y alabanza al gobierno avilacamachista, que reforzaron sus prácticas orientadas a la caridad.

Referencias

Archivos

Archivo General de la Nación. Ramo Presidentes. Adolfo Ruíz Cortines (AGN.P.RC). *Carta a la Mujer Mexicana*, publicada por Aurora Jiménez de Palacios, diputada federal por Baja California, 1953, Archivo General de la Nación, AGN, Ramo Presidentes, Adolfo Ruíz Cortines, Exp. 545.2/1. vol. 865.

Archivo General Municipal de Puebla. Libro de Cabildos /225. 14 de julio de 1954.

Archivo General Municipal de Puebla. Libro de Cabildos /225. 3 de agosto de 1954.

Archivo General Municipal de Puebla. Libro de Cabildos /225. 14 de febrero 1955.

Archivo General Municipal de Puebla. Libro de Cabildos /225. 9 de febrero de 1956.

Hemerografía

- HEMEROTECA DE EL SOL DE PUEBLA, *El Sol de Puebla*, 16 de enero de 1953.
- HEMEROTECA DE EL SOL DE PUEBLA, *El Sol de Puebla*, 9 de noviembre de 1954.
- HEMEROTECA DE EL SOL DE PUEBLA, *El Sol de Puebla*, 5 de mayo de 1955.
- HEMEROTECA DE EL SOL DE PUEBLA, *El Sol de Puebla*, 16 de abril de 1956.
- HEMEROTECA DE EL SOL DE PUEBLA, *El Sol de Puebla*, 1 de mayo de 1956.
- HEMEROTECA DE EL SOL DE PUEBLA, *El Sol de Puebla*, 2 de mayo de 1956.
- HEMEROTECA DE EL SOL DE PUEBLA, *El Sol de Puebla*, 3 de mayo de 1956.
- HEMEROTECA JUAN NEPOMUCENO TRONCOSO, *La Opinión*, 9 de mayo de 1954.
- HEMEROTECA JUAN NEPOMUCENO TRONCOSO, *La Opinión*, 14 de mayo de 1954.
- HEMEROTECA JUAN NEPOMUCENO TRONCOSO, *La Opinión*, 14 de abril de 1956.
- HEMEROTECA JUAN NEPOMUCENO TRONCOSO, *La Opinión*, 15 de abril de 1956.

Bibliografía

- ARIAS Viviana - GONZÁLEZ Luis - HERNÁNDEZ Nohema, 2009, *Constitución de sujeto político: historia de vida política de mujeres líderes afrocolombianas*, "Univ Psychol", vol. 8, n. 3, pp. 639-652.
- BARRERA Dalia, 1998, *Mujeres que gobiernan municipios: un perfil*, en Dalia BARRERA y Alejandra MASSOLO (coords.), *Mujeres que gobiernan municipios. Experiencias, aportes y retos*, El Colegio de México, México, pp. 91-112.
- BONDER Gloria, 1999, *Género y subjetividad: Avatares de una relación evidente*, en *Género, y Epistemología: Mujeres y Disciplinas*, en Sonia MONTECINO y Alexandra OBACH, LOM, Chile.

- BUCK Sarah, 2005, *New Perspectives on Female Suffrage*, “History Compass”, Vol 3. Issue 1, LA 133, pp. 1-16.
- CANO Gabriela, 1991, *Las feministas en campaña. La primera mitad del siglo XX*, “Debate Feminista”, año 2, vol. 4, septiembre, Epiqueya. A.C México, pp. 269-292.
- _____, 2006, *Debates en torno al sufragio y la ciudadanía de las mujeres en México*, en Isabel MORANT (dir), G. GÓMEZ-FERRER et al (coords.), *Historia de las mujeres en España y América Latina, Del siglo XX a los umbrales de XXI*, Cátedra, Madrid, pp. 535-551.
- _____, 2014, *Sufragio femenino en el México Posrevolucionario*, en Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, *La revolución de las mujeres en México*, INEHRM, SEP, México, pp. 32-46.
- CREMER Douglas, 2001, *The limits of maternalism: gender ideology and the south german catholic workingwomen’s associations, 1904-1918*, “Catholic Historical Review”, 87: 3, July, pp. 428-452.
- CORDERO Y TORRES Enrique, 1965, *Historia Compendiada del Estado de Puebla*, Tomo Tercero, Publicaciones del Grupo Literario “Bohemia Poblana”, Puebla.
- FERNÁNDEZ María Teresa, 2005, *En-gendering Caciquismo: Guadalupe Martínez, Heliodoro Hernández Loza and the Politics of Organized Labour in Jalisco*, in Alan KNIGHT y Wil PANSTERS (eds.), *Caciquismo in Twentieth-Century Mexico*, Institute for the Study of the Americas, London, pp. 201-224.
- _____, 2014, *Mujeres en el cambio social en el siglo XX mexicano*, CIESAS, Siglo XXI, México.
- FERNÁNDEZ Olaya, 2012, *Sobre la alteridad y la diferencia sexual*, “Logos. Anales del Seminario de Metafísica”, vol. 45, pp. 293-317.
- FLORES Ana María, 1961, *La vida social* Tomo II, “La mujer en la sociedad en México, 50 años de Revolución”, FCE, México.
- KNIGHT Alan, 2000, *Cultura política y caciquismo*, Letras Libres, México.
- LUNA Lola G, 2002, *La historia feminista del género y la cuestión del sujeto*, Boletín Americanista, núm. 52, recuperado de: www.creatividadfeminista.org/articulos/fem_2003_lolaluna.htm.
- MANJARREZ Josefina, 2004, *La Agrupación de Mujeres Poblanas: Maternalismo, ciudadanía y participación política 1950-1962*, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades BUAP, Puebla.

- _____, 1999, *Una visión local: la participación de las mujeres poblanas en la obtención del voto femenino, 1936-1953*, Colegio de Historia, Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.
- OLCOTT Jocelyn, 2001, *The center cannot hold: Women on the Popular Front in Postrevolutionary Mexico*, en *Las olvidadas: Gender and women's history in the postrevolutionary Mexico*, Yale University, New Haven, CT, 11/13, May.
- PANSTERS Will, 1988, *Política y poder en Puebla. Formación y ocaso del cacicazgo avilacamachista, 1937-1987*, FCE, BUAP, México.
- QUINTANA Alejandro, 2011, *Maximino Ávila Camacho y el Estado unipartidista. La domesticación de caudillos y caciques en el México posrevolucionario*, Ediciones de Educación y Cultura, México.
- RODRÍGUEZ Manuel A. – SALDAÑA Javier, 2015, *Género, representación y poder en el estado de Guerrero*, en Manuel A. RODRÍGUEZ, Olivia HERNÁNDEZ, Alfonso SERNA (coords.), *Las mujeres en la lucha por el voto. Protagonistas, discursos y avatares de los derechos ciudadanos de las mujeres*, Universidad Autónoma de Guerrero, Miguel Ángel Porrúa, México.
- RUBIN Jeffrey, 2003, *Descentrando el régimen: cultura y política regional en México*, “Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad”, n.96. vol. XXIV, otoño, El Colegio de Michoacán.
- SERRET Estela, 2012, *Las bases androcéntricas de la democracia moderna*, “Democracia y ciudadanía. Perspectivas críticas feministas”, n. 10, Colecc. “Género, Derecho y Justicia”, pp. 1-22.
- _____, 2016, *Igualdad y diferencia: la falsa dicotomía de la teoría y la política feministas*, “Debate Feminista”, n. 52, Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM, pp. 18-33.
- SÁNCHEZ Cristina, 2000, *La difícil alianza entre ciudadanía y género*, en Pilar PÉREZ CATNTO (ed.). *También somos ciudadanas*, Instituto Universitario de la Mujer, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, pp. 3-27.
- SHERER Clara - TIRADO Gloria, 2016, *Las poblanas y el ejercicio de sus derechos políticos. Una memoria abierta al tiempo*, INMUJERES, IPM, 2016, Puebla.
- SOTO, América, 2000, *Mujeres del Siglo XX (Puebla)*, Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, LVII Legislatura, México.

- TOSTADO Marcela, 1991, *El Porfiriato y la Revolución*, en Marcela TOSTADO, Martha Eva ROCHA, Julia TUÑÓN, *El álbum de la mujer. Antología ilustrada de las mexicanas*, vol. IV, INAH, México.
- TUÑÓN Enriqueta, 1997, *El otorgamiento del sufragio femenino en México*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____, 1992, *Mujeres que se organizan. El Frente Único Pro Derechos de la Mujer, 1935-1938*, Las Ciencias Sociales, México.
- VALENCIA Sergio, 1996, *Poder regional y política nacional en México. El gobierno de Maximino Ávila Camacho en Puebla 1937-1941*, INERHM, México.
- VALLES Rosa María, 2017, *El discurso en Mujer Moderna: primera revista del siglo XX en México, 1915-1919*, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Miguel Ángel Porrúa, México.
- VAUGHAN Mary Kay, 2000, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, Secretaría de Educación Pública, Fondo de Cultura Económica, México.

Adoración, blasfemia e ilusión novohispana

Erika Galicia Isasmendi¹

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

El presente capítulo hará referencia a tres casos donde los sujetos centrales son mujeres novohispanas y que a través de sus actos de rebeldía (1737-1757-1789) nos muestran la ruptura del orden y la construcción de un escenario de alteridad u otredad, que les permitirá tener momentos de fuerza y poder. Tales actos fueron considerados, por la iglesia, como acciones inadecuadas debido a las cuales se encasilló y catalogó a dichas mujeres como blasfemas, ilusas y herejes. Al observar cada uno de los casos notamos la «emotividad impresionable. Lista para captar con una sensibilidad hoy completamente perdida, el olor de lo sobrenatural, el efluvio celeste, el sabor de lo inefable» (NUÑEZ F. 2005: 65) lo cual motivó que las mujeres fueran excluidas por realizar prácticas mágicas y encantamientos.

El cuerpo de las acusadas se presenta como el cuerpo-instrumento, del cual en su interés por obtener algún provecho de los demás, se veneraron algunas de las partes como los huesos, el cabello y, en

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

casos extremos, el cuerpo deforme y lastimado. Así mismo se muestra un cuerpo blasfemo, dadas las expresiones soeces e insolentes dirigidas a las autoridades y a los objetos religiosos y, finalmente, encontramos a las mujeres calificadas como “ilusas”, porque se creía que estaban dotadas de cualidades divinas. Este análisis finalmente presenta un microuniverso de mujeres de diverso talante y de variadas formas de vida quienes buscaron el modo de sobrellevar las situaciones más adversas de su vida cotidiana.

La adoración

El primer caso corresponde a la acción de “la adoración”, en donde a través de un expediente del Archivo General de la Nación de México, se hace referencia a que una mujer proveniente del pueblo de San Pablo fue recluida en una Casa de Recogidas por considerarla «artificiosa, falsa, albenedisa, intrusa e idolatra» (AGN 1737: 424) porque pedía que «se le diese adoración» y se le venerara. Dichos actos, según las autoridades, provocaron «la ruda ignorancia a los naturales» (AGN 1737: 414) llevándolos a la idolatría, conducta considerada por las instituciones religiosas como superstición (DE LA PARRA J. M. 1737: 224) porque solamente se debía rendir culto y reverencia a Dios, a la virgen, a los santos, a las imágenes o a las reliquias. La adoración dispensada a esta mujer se debió a que ella infundía temor a los naturales, al decir que les provocaría alguna enfermedad si no la adoraban. Tal adoración consistió en «tributarle candelas», es decir, iluminar su cuerpo con velas, además de darle limosna, rosarios, sahumeros, ramilletes de flores y pulque. La adoración se dio enfrente de un altar, ahí la mujer a la que nombraban la «alfombrilla» se sentaba «en el suelo sobre un petate con cabeza cubierta», mientras los indios la sahumaban con copales, a la vez que les ordenaba que se pusieran «en las cabezas yerbas que llaman temecatzin y atlanchane coatl que con eso sanarían» (AGN 1737: 438). Las gentes del pueblo le pedían que se «doliera de ellos [y] que los librara del mal» (AGN 1737:434) para que no se murieran, en otras ocasiones le llevaban a sus «hijos para que bendijera y unos y otros le besaban la mano con onda veneración y respecto» (AGN 1737: 421).

Los archivos asientan que el señor inquisidor apunta que la mujer se hacía llamar “cocolixtle” o la “alfombrilla”, esta última es una enfermedad que se presentó en el año 1733 (FLORESCANO E. - MALVIDO E. 1992: 174) en la Nueva España, designada con el nombre de alfombra o alhombra con características parecidas al sarampión: una inflamación o encendimiento que se extiende por el cutis, brotando afuera con unas manchas rojas, matizadas como las alfombras (DICCIONARIO DE LA LENGUA CASTELLANA 1726: 723). Sus síntomas fueron: presentar frío, calor y sed, poco después se cubre todo el cutis de innumerables manchas rojas anchas, coloradas y desiguales. A los dos o tres días de la erupción se desvanecían los exantemas y, la cutícula al separarse del cutis, dejaban en el cuerpo unas escamas como de salvado, las cuales solían caerse dos o tres veces para después volver a salir (DICCIONARIO DE MEDICINA Y CIRUGÍA 1807: 320).

En el caso de la enfermedad del “cocoliztli” (FLORESCANO E. - MALVIDO E. 1992: 172) se presentó una epidemia en el siglo XVII, durante los años de 1601, 1604, 1612-1613, 1629, 1634 y 1641-1643. Al “cocoliztli” (DICCIONARIO DE LA LENGUA CASTELLANA 1726: 714) también se le llamó tabardillo (DICCIONARIO DE LA LENGUA CASTELLANA 1726: 202), calificada como una enfermedad peligrosa y cuyos síntomas consistieron en una fiebre maligna, además de presentar en el exterior unas manchas pequeñas como picaduras de pulga y, a veces, granillos de diferentes colores, morados y cetrinos. Con lo anterior se demuestra que por el miedo la mujer tenía la capacidad de manipular a los pobladores de San Pablo, al afirmar que poseía el poder de transmitir los padecimientos mencionados con el solo contacto de sus manos.

Su condición mental, según la rectora del recogimiento, presentaba la pérdida del juicio o la carencia de razón y sólo con verla se le podía considerar loca «e incapaz [de recibir] los sacramentos según es su simplicidad» (AGN 1737: 429), conducta que también puede explicar su forma de comportarse y de mover el cuerpo. El señor inquisidor observaba que la mujer balbuceaba porque padecía perlesía, “por lo que hace algunos gestos y la pronunciación tan cerrada que apenas se le percibe lo que dice” (AGN 1737: 429), además de andar torciendo los

pies. La perlesía provocaba la pérdida o disminución de la sensación y movimiento (BUCHAM W. 1792: 251). Se puede concluir en este caso que dicha mujer, a pesar de estar limitada en sus acciones y palabras, tuvo la suficiente astucia que la ayudaría a sobrevivir con las limosnas que le entregaban sus seguidores. La inquisición tomó sus acciones y palabras como dice el refrán: a «Palabras locas orejas sordas» y sólo optó por darle como castigo el recogimiento.

La blasfema

El segundo caso nos lleva a la blasfema, y que según el *Catálogo de mujeres del ramo Inquisición del Archivo General de la Nación* (RODRÍGUEZ A. 2000: 100) pertenecientes a los siglos XVII y XVIII, suman 46, de los cuales solamente uno se vincula a las Casas de Recogimiento. En este hecho único se presenta a la blasfema llamada “la Pantoja” quien entra al recogimiento por dedicarse a «la vergüenza pública» o prostitución, además de ser una «ebria consuetudinaria». Cuenta el expediente, que en una tarde al estar ebria despreció el rosario, prenda considerada sagrada, se lo arrancó del cuello, lo tiró y exclamó una blasfemia al prorrumper y decir que: «se caga en la Santa trinidad», además de seguir expresando otras «palabras injuriosas contra la santísima virgen» y decirle al capellán que es «un mal sacerdote, ruinoso, mulato, engreído (y) huérfano de la casa» (AGN 1757: 348).

La blasfemia fue considerada por la iglesia y la doctrina cristiana como un pecado mortal, además de ser contraria a la confesión, a la caridad divina y a la bondad, la blasfemia vocal de “la Pantoja” injurió, agravó y ofendió a la Santísima Trinidad y a las autoridades por ser «palabras de contumelia contra Dios», porque pretenden quitarle a «Dios la honra con palabras de ultraje, y de desprecio» (AZPILCUETA M. 1557: 314).

Para Juan Martínez de la Parra, en su obra *Luz de verdades catholicas*, lectura perteneciente al recogimiento de Belem, comenta que la blasfemia es una:

boca turbando todo el cielo, una boca trastornando todo el mar, una boca fulminando rayos, una boca confundiendo los elementos ... Para tanto daño una boca blasfema basta: ella, levantando contra el cielo sus venenosos ecos, hace despertar las desdichas, hace llover las miserias, y acarreándonos aca el lenguaje de los condenados, confunde la tierra con el infierno (MARTÍNEZ J. 1737: 290).

Roberto Belarmino determina seis maneras de blasfemar. La primera, cuando se atribuye a Dios aquello que no tiene. La segunda, cuando se niegan a Dios sus atributos, como el poder, la sabiduría, la justicia u otra excelencia; como decir que Dios no puede hacer que uno sea o que no sea justo. La tercera, cuando se atribuye a la criatura aquello que es propio de Dios, como hacen aquellos que dicen que el demonio sabe las cosas venideras o que puede hacer milagros verdaderos. La cuarta, cuando se maldice a Dios, a nuestra señora o a los santos que es la que realiza la “Pantoja”. La quinta, cuando se nombran a algunos miembros de Cristo o de los Santos, para hacerles injurias, como si en ellos fuesen vergonzosos, como lo son en nosotros. La sexta, cuando se nombra alguna parte de Cristo o de los Santos para burlarse de ellos (BELARMINO R. 1820: 167).

Con respecto a los medios para ayudar a desarraigar la injuria o la blasfemia, dice Roberto Belarmino, que hay pedir:

a nuestro Señor, en levantandos gracia para no jurar aquel día. El segundo, cuando jurais poned la mano en el pecho, doliéndoos de haber ofendido a nuestro Señor. El tercero, en la noche herir vuestro rostro o besar la tierra tantas veces cuantas hubieren jurado. El cuarto tener siempre en la memoria los castigos que nuestro Señor hace a los que desenfrenada y desordenadamente juran, y las mercedes espirituales y temporales con que premia a los que reverencia su Santísimo Nombre (BELARMINO R. 1820: 169).

En el relato inicial de este hecho, asentamos que la mujer es remitida al recogimiento por dedicarse a la prostitución y ser una ebria consuetudinaria. Al darse a conocer en el recogimiento acciones cometidas por “la Pantoja”, el capellán le indica que será excomulgada, al escuchar esta sentencia a la blasfema se «le movieron el animo y la negra hizo demostraciones de arrepentimiento vertiendo por sus ojos lágrimas, y expresando que conocía su pecado, se dolía de él, y pedía perdón al padre e capellán y era gustosa de que por este se la castigase públicamente en el recogimiento» (AGN 1757: 351).

La ilusa e hipócrita

El último caso, nos traslada al 23 de agosto de 1788, María Cayetana Loria es recluida en el recogimiento de Santa María Egipcíaca en la ciudad de Puebla y para el 13 de noviembre del mismo año, al ser acusada por ilusa e hipócrita, es trasladada a la cárcel secreta del Santo Oficio. El 6 de diciembre de 1788, en Audiencia, los señores inquisidores mandaron a los secretarios don Ángel Basilio de Huerta y don Francisco Fernández de Alonso, a hacer “cala y cata” de sus bienes, indicando así:

Su calidad mulata, natural de esta ciudad, de estado viuda y de mas cuarenta y cuatro años de edad la cual es una mujer de baja estatura, mui gruesa, y barrigona, cara arena y corta, color entre cocho, frente estrecha, y pelo entre cara y traen dentro y fuera sin persona un paño de rebozo nuevo y algodón y seda, unas enaguas azules de indianilla con cenefa de seda encarnada camisa y armador de bretaña, rosario, zapatos, medias y hevillas de plata, otras enaguas dos colema, dos sabanas, una almohada, y genero en corte para una camisa (AGN 1789: 173-303).

En las averiguaciones del día 4 de diciembre de 1788, compareció ante el comisario del Santo Oficio de la Inquisición don Francisco Zerezo,

presbítero y rector de la casa de recogimiento de Santa María Egipcíaca, a quien le preguntaron cuál fue el fundamento de guardar por “hipócrita” a María Cayetana Loria, dijo: «que no tuvo otro mas de verla mandado confesores y estando que la dirigieran los hombres de mayor estimación graduación y letras por presumir de mucha capacidad e institución» (AGN 1789: 173-303). El día 10 de diciembre de 1788, el señor Inquisidor don Bernardo de Prado y Obejero mandó a traer de las Cárceles secretas a María Cayetana, quien presentó juramento a Dios y con la Señal de la Santa Cruz se comprometió a decir y responder con la verdad. En el interrogatorio realizado por el comisario de la Santa Inquisición se informa de la genealogía y el discurso de la vida de la acusada. Indica que nació y vivió en esta ciudad hasta la edad de 25 años, aprendió a «tejer puntas de oro, coser e hilar que siendo muerto sus padres y quedando doncella vivió en compañía de sus tías» (AGN 1789: 173-303). Que se casó con Gregorio Rojas, ya difunto, y en cuyo matrimonio tuvieron a José María, quien murió en corta edad, y a José cuyo grado y residencia ignora. Agregó que ha seguido la doctrina cristiana, que fue bautizada, confirmada, que se confiesa y comulga en los tiempos prescritos por la Iglesia. A continuación, informa que no sabe escribir, que solamente aprendió algunas cosas con una maestra amiga, nombrada María Josefa. Continúa relatando que ha vivido sin un lugar fijo, en Guadalupe vivió cinco años ejerciendo el oficio de cocinera en un mesón y, después, el citado Barquera la puso reclusa en las recogidas sin saber la causa.

Para el 1 de septiembre de 1789, don Juan de Mier y Vallarta, redacta la acusación de María Cayetana en 33 capítulos e indica que dicha mujer, siendo cristiana, bautizada y confirmada es «una ingrata a estos beneficios porque sin temor de Dios en grave daño de su alma, menosprecio en su conciencia lo que predica y enseña, la santa Madre la iglesia Católica» (AGN 1789: 173-303), además, la comparan con los herejes “molínistas”, “alumbrados” y “quietistas”, de los cuales se sabe que, a partir de 1521, en España, fueron las personas que tuvieron una asimilación práctica del neoplatonismo, del considerado por algunos como Pseudopensador Dionisio Areopagita, de quien se dice buscó la perfección y la plenitud espiritual por medio de la oración mental, por la cual se podía

alcanzar un grado de perfección en el que ya no se necesitaban de los sacramentos ni de obras exteriores. Durante el siglo XVII la palabra “alumbrado” se vinculó con la herejía. Los “alumbrados”, *dexados* o perfectos que buscaban la perfección individual a través de la contemplación de Dios, tuvieron que llegar al estado de anulación de toda actividad intelectual que eliminaba la propia voluntad para efectuar sólo la de Dios. El *dexarse* significa no desear nada, vaciar el pensamiento y abandonarse a la voluntad divina, por ello hay una impecabilidad que es la libertad de todo error. Ellos rechazaron a la rutina devota, no «a las ataduras mentales para la libertad del alma», como también el sentimiento de tristeza y sufrimiento, no había necesidad de llorar -afirmaban- porque Dios daba la sabiduría para regocijarte y acercarte a él. Los *dexados* realizaron una libre interpretación de los textos, hablaban de tener precisión en las decisiones que se toman, por ello pudieron convertirse en Dios (ZAYAS C. 2007: 211-227).

La mujer es acusada por “ilusa” y según el *Diccionario de la Lengua Castellana*, son aquellas personas que son «engañadas o burladas [...] y falsamente convencidas por el demonio en materia de aparente virtud». En el capítulo 11 de su acusación, hecha por Juan de Mier y Vallarta, se recalca que la rea fue visitada muchas veces por el demonio, provocando «ilusiones, y sacrilegas visiones», que ella «hizo pasar por milagros haciendo igualmente que el confesor las creyese [...] Esclavizando las luces de la fe, y de la razón a las seducciones diabólicas [...] corrompido totalmente su corazón y aunque en ellas se dejaban ver claramente todas las señales de que el espíritu diabólico» (AGN 1789: 173-303). Resaltar las apariciones, dice Mier, fue por el interés y «la necesidad y el deseo de ser honrada, la ilusa miserable decía haber tenido visiones, apariciones y visitas», la personificación diabólica –asegura Mier– fueron de visitantes desconocidos y que, en ciertas ocasiones, se aparecieron en la iglesia, casa y calle. El primero de ellos, se escribe, se presentó en la iglesia y le habló con cariño y agradecimiento por haberla “oleado” y curado. En otra ocasión, al salir de misa vio al “visitante” acompañado de dos pajecitos, sentando al lado del altar, arrodillados y escuchando misa, la hostia estaba muy resplandeciente. Tales actos –agrega Mier– fomentaron la soberbia y

«abultaba los aparatos de su fingida santidad e hipocresía» (AGN 1789: 173-303), llevando a una doctrina peligrosa, escandalosa y a la ruina espiritual de María Cayetana. Con respecto a las apariciones, ella indica que la única aparición verdadera fue el de la iglesia, cuando rezaba a la imagen de Jalapa y que de las otras apariciones referidas por Mier no se acuerda y fueron falsas.

Con respecto a los milagros, comenta Mier, que en una ocasión un pretendiente la molestó en la calle, pero que al rezar ella y pedir ayuda al señor de Jalapa, él se aturdió, temió y dejó de molestarla porque «al instante se oyó un ruido como de muchos pasajeros pero habiendo examinado, que no pasaba gentes, y que sin embargo no cesaba el rumor» (AGN 1789: 173-303). En otra ocasión, siendo de noche, se encontró a un anciano en su casa y tuvo «la misma persecución, y estando ella a obscuras invocó a Nuestra Señora del Carmen y acerto darle un palo en una muñeca en que improvisamente se desapareció» (AGN 1789: 173-303). De igual forma cuando enfermó en el pueblo de Izquimilpan, la curó un desconocido poniéndole unos polvos en la boca. Hacer crecer con estos prodigios su virtud –apunta Mier– van aumentando tanto las inverosimilitudes y contradicciones, que ella misma finge ser una alucinada con “estas tramoyas”.

En lo referente a la hipocresía, cuya acción se calificó como la mentira en las acciones y las palabras. Y cuyo objetivo primordial fue el de engañar, mostrando virtudes, por ello se vincula con la máscara que afecta la apariencia (LA MORAL 1812: 199). Así se observa en los 33 capítulos de la acusación que las autoridades indican que la dicha María Cayetana fingió milagros otorgados por la Divina Majestad, que:

caía en falacias al contar que siendo sus padres muy pobres la enviaron a la escuela pero no aprendió ni siquiera las letras, por ello un día estando en congojas invocó a Nuestra Señora, la cual prometió que sí le concedía el saber leer no se ejercitaría en otros libros más que en los espirituales (AGN 1789: 200).

Para Mier, este comportamiento de ningún modo indica un hecho «verdadero de milagro porque ni hubo ni gloria de Dios en la intención de la que quería ser favorecida con este don infuso por la soberbia y arrogante y sin santidad» (AGN 1789: 200).

Se le acusó, también, de envolver a su confesor Ángel Vázquez, al hacerlo «creer y alucinar en misterios al contarle los delirios de su vida tan dislocada, como las visitas del demonio». Se afirma que, por esta conducta, su corazón se llenó de perversión, vanidad, quimeras, fingimientos y embuste; y la convención sacrílega, hipócrita, afectadora de santidad es semillero de falsa doctrina y que cada pasaje de su vida es un crimen digno de toda la severidad de las leyes (AGN 1789: 204).

Con respecto a la desobediencia, cuyo acto presenta el no ejecutar lo que legítimamente manda el superior, provocó la «muerte de la inocencia, y cayó en inmundicia y grande infelicidad» (GIGLI G. de 1797: 367). En el caso de María Cayetana, lo demostró desde muy pequeña con sus padres, al no tener un grado «de heracidad y ni respeto a ellos al abandonar su casa por días enteros», exponiéndose en las calles y mostrando así, según la interpretación de Mier, una vanidad por «fingir y engañar los más sólidos principios de una vida cristiana». Igualmente, según la confesión de la acusada, que muertos sus padres ella quedó a cargo de unas tías y de su confesor, pero que ella llevó siempre una vida inquieta al andar siempre de religión en religión y de confesor en confesor; en este sentido se mostró siempre «opuesta a sus confesores», asumiendo una actitud caprichosa y «terca en sus delirios y siempre inmortificada. Llegó a tal desobediencia con su confesor, que decía ella, ya no tener la necesidad de pedir la comunión ni confesarse» (AGN 1789: 22).

Con estas acciones provocó que su confesor la abandonara a su:

capricho y terquedad porque resistía la oración mental, en que quería instruirla diciéndole que a ella no le convenía y esto después de tantas visitas, tantos milagros, tantas comunicaciones y tantas deprecaciones a la imagen de Jalapa,

en sentir repugnancia al antídoto contra todos los vicios es efecto consiguiente al mal espíritu (AGN 1789: 36).

Esta actitud –se lee en el documento– señalaba una vida torpe que no quiere enmendarse y a una doctrina con la que iba nutriendo al demonio, en las frecuentes visitas con las que la favorecía. Se indica que en el jubileo desobedecía a sus padres al ocultarse de ellos, porque su madre la reprendía, «diciéndola, que primero era la labor y que por no hacerla iba corriendo [a] las iglesias» (AGN 1789: 36).

La soberbia, uno de los siete pecados capitales, fue encontrada en el caso y utilizado por las autoridades para juzgar a María Cayetana. La soberbia es donde el ánimo se vuelve desordenado, arrogante y altivo; por esta razón, comenta Mier, la acusada suprimió la humildad, porque sola trató de buscar la dirección volviéndose más “directora” que sus confesores, dudando y no estando a gusto con ellos. Con esta actitud altanera su espíritu no podía sujetarse a una dirección regular, además quiso que la alabaran, diciendo «que los designios de Dios la hicieron nacer y en que su Divina Providencia quería le sirviere aquella insigne fama de santidad», muestra de una «arrogancia escandalosa» (AGN 1789: 19).

Al observar el testimonio de las 60 acusaciones que resultan contra María Cayetana Loria, y las respuestas que en la Audiencia dio don Ángel Vázquez, se manifiesta que el tal confesor no es «un verdadero padre de almas» y que no merece ni el nombre de padre espiritual por ser cómplice de embustes, además de carecer de licencias para confesar y paliar tal exceso de las falsedades y mentiras. En la audiencia del día 15 de octubre de 1790, por la mañana, el señor inquisidor don Bernardo de Prado y Obejero mandó traer a María Cayetana Loria a quien leyó el libro escrito por su confesor. Ella dijo que lo que se ha leído es falso, que no se le dio oración mental ni experimentó las visiones y estruendos espantosos que se mencionan, sólo tuvo temor de comulgar porque la regañaba dicho confesor. Indica que es falso lo que se ha leído en este número, porque es cierto que hizo promesa a la señora de no leer libro que no fuese devoto, y en cuanto a que no sabía leer como se dice, ella manifiesta que sí aprendió,

pero poco a poco, procurando ejercitarse en aquellos libros que tenía (AGN 1789: 22).

Lo que resulta de la audiencia de acusación, sacada en testimonio, agregando la declaración de su confesor y las respuestas dadas a los hechos de los testigos, se dio por concluida esta audiencia de publicación por ser todo verdad, so cargo de juramento. El día 4 de abril de 1791, estando en su audiencia de la mañana el señor inquisidor don Bernando de Prado y Obejero, mandó a traer a María Cayetana Loria, la cual estando presente le fue dicho:

declarandola por inocente de los crímenes que se le imputan, y no merecedora de las penas que contra ella le piden, ni de otra alguna, pues es asi de justicia, y debe hacerse por lo que del proceso resulta general favorable y siguiente [...] la principal de esta mujer deque se advierte, y se refiere que aun que sea cierto que se orden se escribio ese libro, pero no lo es que ella dictase clausulas, ni que estas son portavos de entendiemirtno ofuscado y deseoso de hacer parecer maravillosa como que en ello cuanto interesaba (AGN 1789: 275).

Al final del expediente se vuelven a analizar cada una de las acusaciones, para explicar cada una de ellas y satisfacer el veredicto dado con respecto a los principales cargos de hipócrita y soberbia, se afirma que esta conducta se debió a la devoción de sus primeros años, pero al quitar del libro aquellas «pomposas expresiones» que el confesor quiso presentar como misteriosas, las acciones son comunes, de tal manera que se concluye que la rea tuvo:

unos padres piadosos que desde chica la impusieron en la doctrina cristiana que la hicieron confesar en lo que ella siguió, aunque variando de directores como lo hacen otros muchos no solo muchachos, sino grandes, sin que por eso

son notados mientras no hasta algun mal intencionado que quiera elevarlo a misterios. (AGN 1789: 275).

En la acusación de no quererse casar, pues era cándida y sencilla, no aceptó las pretensiones impuras, la hipocresía y en todo lo que arguyó el señor fiscal el abogado no encontró cargo alguno ni hubo criminalidad. El confesor hizo inútiles y misteriosas exageraciones, con esto se nota que el mismo confesor es el enemigo más declarado de esta rea por haber fraguado hechos falsos, valiéndose de algunos antecedentes ciertos que ella le refiere.

En lo correspondiente al asunto de la fe, en el cargo 11 se le acusa de haber sido visitada muchas veces por el demonio, el confesor podía ser el autor de esos señalamientos, mismos que debieron ser creados, porque al analizar las circunstancias nos damos cuenta que el confesor Vázquez se valió «del débil instrumento de esta mujer rustica hiciere abrir los ojos a este sacerdote como parece que por la bondad de Dios lo ha congregado en la amplísima fructuosa confesión que ha hecho de sus mas ocultos y envejecidos crímenes» (AGN 1789: 280). Ella no lo reconoció y así consta «que era el demonio esta visita, pero tampoco pensó que era Jesucristo, sino que lo tuvo por un cualquier pasajero sacerdote. Asentado esto, parece que no delinquirió» (AGN 1789: 5). Se comprueba así que ni hubo pacto ni invocación herética, comprobándose, finalmente, que todo fue urdido por su confesor Vázquez.

En día 10 de diciembre de 1789, se interrogó a don Ángel Vázquez. El confesor declara que en el tiempo que fue confesor, tomó apuntes de los pasajes de la vida de la referida Loria, «relacionada los favores, visitas, apariciones de christo, y de su madre, que le contaba su confesada a la que dirigía según las instrucciones, y doctrina que en dichas visitas recibía» (AGN 1789: 67). En cada uno de los capítulos del libro escrito por el confesor, éste indica creer en los prodigios acaecidos en el tiempo de su dirección.

En conclusión, ella sólo obedeció los consejos de su confesor:

Que toda la culpa de esta rea consiste en haber sido engañada y que no prueba lo contrario la fuga que hizo del depósito de esta ciudad, pues no la perpetró por temor de algún castigo que ella jamás ha expresado, sino en continuación de sus mismas inculpables invenciones para irse a presentar al diocesano de Puebla (AGN 1789: 300).

El documento concluye que con todo lo presentado no se le puede acusar o declarar como una: hereje formal, apóstata, sacrílega con pacto diabólico; ni se le puede aplicar la excomunión mayor, por lo tanto se señala que bastarían para este caso las reflexiones que se han asentado y además se al ser considera una mujer miserable es digna de compasión. Así pues, libre de herejía formal o apostasía puede decirse que ha errado por su simplicidad e ignorancia, asienta el documento.

Se le otorgó como su defensor al abogado don José Antonio Tirado y Priego. Leídas las confesiones y las acusaciones de María Cayetana Loria y lo que ella ha referido, se recomendó a María lo que convenía para el descargo de su conciencia, decir y confesar la verdad sin levantar falso testimonio y si era culpada pedir penitencia porque con esto se le daría misericordia.

Consideraciones Finales

Se debe señalar que los casos analizados ejemplifican acciones que fueron consideradas incorrectas por parte de la iglesia, y que dichos actos colocaron a las mujeres acusadas en un escenario de alteridad u otredad donde sus picardías, valentías e ingenio pudieron burlar por momentos a la autoridad además ellas mismas se otorgan fuerza a través de sus actos, por ejemplo, en el caso llamado la adoración la mujer es temida o adorada, a quien el pueblo le rindió culto para que los librara del mal. En el segundo caso tenemos a una mujer que estuvo doblemente señalada ya que era prostituta y además blasfema y que al embriagarse ella perdía la compostura y sus expresiones se volvían insultos y burlas que atemorizaban a las mujeres del recogimiento. Y finalmente,

mencionaremos a la mujer calificada como *ilusa*, quien al señalar que tenía cualidades divinas, la autoridad religiosa se molestó y la refugió en un recogimiento. Con todo lo anterior se puede indicar que el microuniverso que crearon y vivieron dichas mujeres de diverso talante les proveyó otra manera de vida y otro modo de sobrellevar con menos sobresaltos las situaciones más adversas de su vida cotidiana.

Referencias

Archivo

El señor inquisidor fiscal contra la mujer llamada el cocolixtle o la alfombrilla (que es enfermedad), española que se balla en el recogimiento de la ciudad de Puebla, con consentir le diesen adoración, San Pablo del Monte. AGN. Inquisición. Año 1737, vol. 862, Exp. no indica.

Audiencia que se tomo a Don Manuel Antonio Rodríguez Guadalupe, escribano, por denuncia que hizo contra una mulata llamada la Pantoja, que esta en el recogimiento de Sta Maria Magdalena de esta ciudad, por blasfema. AGN. 1757. vol. 926, Exp. 22, fojas 348-351.

Cuaderno 2 de la causa de *María Cayetana Loria, de calidad mulata, natural de esta ciudad, viuda. Por ilusa fue reclusa en la casa de recogimiento de Santa María Egipcíaca en Puebla. Don Ángel Vázquez, presbítero de este arzobispado fue su confesor y escribió su vida.* México. AGN. 1789. Vol. 1258, Exp. 19, fojas 173-303.

Bibliografía

ANÓNIMO, *Diccionario de medicina y cirugía o Biblioteca Manual Médico-Quirúrgica*, 1807, Imprenta Real, Madrid.

ANÓNIMO, *La moral universal o los deberes del hombre fundados en su naturaleza*, 1812, Imprenta de Don José Collado, Madrid.

AZPILCUETA NAVARRO Martín, 1557, *Manual de confesores y penitentes, que clara y brevemente contiene, la universal y particular decisión de quasi todas las*

dudas, que en las confesiones suelen ocurrir de los pecados absoluciones, restituciones, censuras e irregularidades, Andrea de Portonarijs, Salamanca.

- BELARMINO Roberto, 1820, *Declaración copiosa de la Doctrina cristiana*, Imprenta de Idelfonso Mompié, Valencia.
- BUCHAN William, 1792, *Medicina doméstica o Tratado completo sobre los medios de conservar la salud*, Imprenta Real, Madrid.
- DE LA PARRA Juan Martínez, 1737, *Luz de verdades catholicas y explicación de la Doctrina Christiana*, Tomo Primero, imprenta Real, Madrid.
- FLORESCANO Enrique - MALVIDO Elsa (compiladores), 1992, *Ensayo sobre la historia de las epidemias en México*, en *Cronología de epidemias y crisis agrícolas en la época colonial*, Tomo I, Instituto Mexicano del Seguro Social, México,
- GIGLI Geronimo de, 1797, *Diálogos de santa Catalina de Sena, nuevamente traducidos de los que en Toscano Publicó a principios de este siglo el caballero Geronimo de Gigli*, imprenta Real, Madrid.
- NÚÑEZ Fernanda, 2005, *Las debilidades de la carne. Cuerpo y género en el siglo XVIII* en Laura CHAZARO - Rosalina ESTRADA (Editoras), *En el umbral de los cuerpos*, BUAP-El Colegio de Michoacán, Puebla.
- RAE, *Diccionario de la lengua castellana: en que se explica el verdadero sentido de las voces*, tomo primero, que contiene las letras A.B. 1726, Imprenta de Francisco del Hierro, Madrid.
- RODRÍGUEZ DELGADO Adriana. (coordinadora), 2000, *Catálogo de mujeres del ramo Inquisición del Archivo General de la Nación*, INAH, México.
- ZAYAS Concepción “La recepción del neoplatonismo en la obra de la heterodoxa alumbrada Ana de Zayas”. VIFORCOS MARINAS María Isabel - LORETO LÓPEZ Rosalva, 2007, (coordinadoras), *Historias compartidas. Religiosidad y reclusión femenina en España, Portugal y América. Siglos XV-XIX*, México, BUAP/ Universidad de León.

II. Alteridad: Educación

*Autoconcepto docente que expresan
estudiantes del Colegio de Historia, en
sus prácticas de enseñanza en el
bachillerato*

Edgar Gómez Bonilla

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

La tarea de formar a los historiadores mexicanos por tradición se sustenta en la promoción del quehacer histórico alineado a la investigación, se trata de asegurar el testimonio del paso del individuo inmerso en su sociedad para cada una de las épocas que caracterizan el acontecer social. Sin embargo, en el escenario laboral las oportunidades de contratación se alejan del ideal con el que deben desempeñarse los profesionales de la Historia, porque pocos logran incorporarse a la actividad investigadora, para terminar, ejerciendo la función docente la cual requiere una serie de competencias profesionales que les facilite su participación en los escenarios educativos contemporáneos. Los historiadores desde el campo de la enseñanza deben asegurar una actitud de compromiso dirigida hacia “los otros”, estos es, los estudiantes delimitando así la construcción de su propio autoconcepto en la enseñanza para que de forma asertiva proyecte las bases de actuación «en forma independiente, para tomar decisiones,

asumir responsabilidades y enfrentar retos [...] con una gran influencia, tanto en el control emocional, como en la dirección de las conductas de las personas» (NARANJO M. 2006: 2).

Es necesario identificar en los estudiantes de la Licenciatura en Historia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), cómo se apropian del autoconcepto de la enseñanza, resultado de la experiencia que vivieron con la práctica docente durante cinco semanas en el nivel de Educación Media Superior, en específico los subsistemas de Bachilleratos Generales y Bachilleratos Universitarios. Los resultados del presente estudio permiten analizar: ¿cómo se ven a sí mismos los estudiantes del Colegio de Historia para caracterizar su perspectiva del autoconcepto docente a partir de la experiencia de práctica de enseñanza en las aulas del bachillerato?

Aspectos teóricos del autoconcepto docente

Se identifica que los historiadores ejercen su profesión en diversos ámbitos como resultado de un país que tiene dificultades para equilibrar su crecimiento y donde el rubro de la investigación en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales es una condición poco prioritaria, porque preferentemente se incentivan las áreas de la Salud, Ciencias Exactas e Ingenierías. Por ello en el escenario laboral una parte importante de los historiadores que egresan de las aulas universitarias terminan convirtiéndose en profesores de los niveles de secundaria y bachillerato, en ocasiones con bases mínimas sobre lo que implica el acto de enseñar, por lo que tienen dificultades para ejercer la docencia que deriva en vivencias empíricas y circunstanciales donde educar en valores, promover las actitudes y formar en una consciencia reflexiva resultan ser tareas complejas para asegurar la adquisición de aprendizajes, por lo que:

El profesor de Historia debe reflexionar sobre su papel de promotor del aprendizaje, porque además de fungir como organizador del conocimiento, es necesario que se desempeñe como un mediador que asegure a los estudiantes el encuentro con el conocimiento, en el sentido de orientar y guiar la actividad constructiva de los aprendizajes y

proporcionar ayuda adecuada a su nivel de habilidad de dominio con el pensamiento histórico (GÓMEZ E. 2018: 18).

El autoconcepto docente en la perspectiva de la enseñanza de la Historia, se ubica como parte de los procesos cognitivos que el historiador debe movilizar para realizar una reflexión sobre: ¿cómo se asume uno mismo con el rol de profesor?, esto con el propósito de definir a la docencia a manera de una acción de abordaje con enfoque ecléctico reflexivo, que al ser componente esencial de la personalidad del profesional de la enseñanza permite generar cualidades que conllevan a desarrollar tareas trascendentes que influyen en la formación de los estudiantes, estos procesos son importantes porque «median entre los hechos de instrucción que organizan los profesores y el aprendizaje real que consiguen los alumnos» (BLUMENFELD P. 2011: 121).

El contexto escolar se comprende desde el proceder del profesor al considerar las percepciones que tiene de sí mismo y, en específico de su propia competencia académica, por ello, los aspectos referenciales del autoconcepto docente se armonizan al conformar los componentes de las cualidades en la ejecución del trabajo de la enseñanza, la aprobación y el aprecio de los pares y alumnos, porque son constructos que se conceden de acuerdo a las diversas situaciones a las que se enfrenta cada persona en su vida diaria. Por ello, es tarea de los educadores garantizar en el salón de clases el «ser solidarios, recuperando el bienestar de la comunidad, la alegría de adorar a aquel que nos salva y defiende nuestros valores» (CYRULNIK B. 2016: 221).

El autoconcepto docente se construye a partir de lo que los otros consideran debe ser el papel a ejercer en el escenario escolar, por lo que, las condiciones en las que se desarrolla el trabajo de la enseñanza, la creatividad y los límites de acción inciden en el desempeño de los profesores, al presentarse una relación significativa entre el reconocimiento y el bien académico, que se presenta cuando los profesores evidencian cualidades de interacción con sus estudiantes en el aula, al proyectar su formación académica basada en los principios del compromiso, la cordialidad, la honestidad, la afectividad, el respeto y la disponibilidad para generar un ambiente de libertad en el aula, que permite propiciar espacios de oportunidad escolar, por lo que:

interesa reconocer, especialmente, cómo podemos alentar la convivencia y lograr que las vivencias cotidianas en las escuelas se transformen en espacios formativos para los estudiantes. Se trata de reflexionar sobre cómo favorecer en las instituciones educativas el placer de compartir el espacio del estudio y del entretenimiento. Esta preocupación no surge espontáneamente, así como tampoco es una preocupación más. Parte en cambio del reconocimiento de que la escuela no debe ni puede abandonar el lugar de la formación en el respeto entre los distintos actores del sistema educativo para una buena convivencia (LITWIN E. 2019: 58).

Los profesores que motivan respetan y aceptan a los demás generan un rendimiento favorable en la formación académica de los alumnos. El profesor además de incidir en el rendimiento de los estudiantes en el aula les proyecta su esencia como persona, sus creencias, sentimientos y satisfacciones. El autoconcepto docente, al relacionarse específicamente con el desempeño favorable de los estudiantes en el salón de clases, incide en sus propias competencias interpersonales, que finalmente evidencian lo que piensa de sí mismo como docente, permitiendo reflexionar que desde la enseñanza se

[...] recupera cada día el sentido de una aventura en la que se está activo para desarrollar el sentimiento y el pensamiento de los alumnos. Así desaparece el tedio y el aburrimiento y entonces se encuentra la libertad de expresar en clase algo que se valora mucho: los contenidos de una materia estudiada y no sólo para el propio saber personal, sino también porque es importante comunicarla (ESTEVE J. M. 2010: 65).

Se debe asegurar un favorable dominio de autoconocimiento, por parte del profesor, que le facilite su actuación en el salón de clases, para ser modelo a seguir de forma confiable por los estudiantes, al afirmar una relación que se sustenta en la confianza, por ambientar los escenarios de aprendizaje significativo que fortalece la autoimagen del alumno como persona de valor, por ser parte de un proceso educativo que es: «una

modificación completa del ser humano en cuanto que autoconstruye su autopersonalidad, esta modificación es un mejoramiento, una evolución y una plenitud» (FERMOSO P. 2016: 214). El profesor representa una influencia importante en la vida y en el desarrollo de los alumnos pues en su proceso formativo se involucran emociones y actitudes que contribuyen a la construcción del autoconocimiento que les permite mejorar su desempeño como estudiantes y estimular su desarrollo personal, modificando los paradigmas de transmisión por transformación de los saberes, para:

generar un conocimiento que lejos de imponer restricciones mecanicistas al desarrollo de la práctica educativa, debe emerger de ella útil y comprensiva para facilitar su transformación. Al mismo tiempo, y al pretender el desarrollo de un conocimiento reflexivo, se propone evitar el carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional sobre la práctica (GIMENO J. – PÉREZ A. 2010: 413).

Los estudiantes de la Licenciatura en Historia de la BUAP al realizar la práctica docente se encuentran con un proceso de experiencia donde deben lograr el equilibrio entre los saberes teórico-metodológicos que les proporciona la disciplina histórica y las responsabilidades que implica llevar a cabo la labor de la enseñanza. La forma en que se mira y percibe el historiador que enseña está presente todo el tiempo en las aulas y por lo tanto tiene una influencia en los aprendizajes que adquieren los estudiantes de bachillerato.

Metodología

La presente investigación se ubica en la perspectiva del método mixto, como combinación de los paradigmas de investigación: cuantitativo y cualitativo, que se caracteriza por proyectar la estrategia explicativa-secuencial (CRESWELL J. *et al.* 2003), que deriva en la recopilación y análisis de datos numéricos seguido de una recopilación y análisis de datos desde el discurso, con el apoyo de fuentes estadísticas, verbales, textuales,

visuales, simbólicas y de otras clases para entender los problemas que se presentan en la ciencia educativa (HERNÁNDEZ R. *et al.* 2014: 534).

La investigación es cuantitativa, descriptiva, no experimental-transversal, porque busca especificar las propiedades, las características y perfiles de los estudiantes practicantes del Colegio de Historia en su rol de profesores de bachillerato, con el propósito de medir, evaluar y recopilar datos sobre diversos conceptos –variables de estudio– del fenómeno a investigar. Es cualitativa basada en el estudio de casos, con la finalidad de recuperar el autoconcepto docente que construyen los alumnos de Historia desde su práctica, para que desde la recuperación del discurso se privilegien las fuentes cualitativas y posicionar así a la investigación en un marco transformador. El estudio de caso es:

algo especial que se ha de estudiar, un alumno, una clase, una comisión, un programa quizá, [...]. Probablemente, el caso que se va a estudiar tendrá problemas y relaciones, y es posible que en su informe aparezcan aspectos, pero el caso es una entidad. En cierto modo, tiene una vida única. Es algo que no entendemos suficientemente, que queremos comprender y, por consiguiente, hacemos un estudio del caso (STAKE R. 1999: 111).

Sujetos

En el estudio cuantitativo participan 19 estudiantes del noveno cuatrimestre de la Generación 2015 que cursaron la asignatura *Práctica docente* del 5 de agosto al 2 de diciembre de 2019. La edad promedio del grupo es de 22.7 años, y el ejercicio por ser una muestra no probabilística cuenta con la participación de 12 mujeres (63%) y 7 hombres (37%).

En la parte cualitativa se seleccionan a los estudiantes del Colegio de Historia, que evidencian en sus opiniones la pertinencia sobre los aprendizajes obtenidos y la experiencia significativa que representa la práctica docente en su formación profesional. Derivado del diagnóstico cuantitativo, se entrevista a siete practicantes que muestran un escalamiento actitudinal del autoconocimiento como «importante» (véase tabla 1).

Tabla 1. Ficha informativa entrevistados (estudiantes practicantes)

Código informante	Fecha de entrevista	Edad	Género	Lugar de la práctica
1HISF	07/09/2019	21	Femenino	Preparatoria BUAP
2HISM	08/09/2019	21	Masculino	Preparatoria BUAP
3HISF	08/09/2019	24	Femenino	Bachillerato General
4HISF	10/09/2019	22	Femenino	Bachillerato General
5HISM	30/09/2019	24	Masculino	Preparatoria BUAP
6HISF	01/09/2019	23	Femenino	Preparatoria BUAP
7HISM	09/09/2019	22	Masculino	Bachillerato General

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

En la instrumentación de la sección cuantitativa, se emplea una encuesta basada en la Escala Likert para medir la percepción de sí mismos como profesores, y que se plasma en el ejercicio como el autoconcepto docente de los estudiantes practicantes del COHIS en el bachillerato. La encuesta consta de 23 indicadores agrupados en cuatro variables de estudio:

- a) *Autoregula cognitivamente su saber disciplinario*, que se integra de seis indicadores: 1. Destacas los aspectos claves de los temas históricos, 2. Dominas metodológicamente la disciplina histórica, 3. Integras los dominios teóricos y prácticos de la enseñanza con el conocimiento histórico, 4. Presentas con claridad los conceptos históricos, 5. Redactas preguntas que se enuncian a los alumnos con sentido reflexivo y argumentativo y 6. Utilizas actividades de interrogatorio y discusión cuando se expone el contenido histórico específico.
- b) *Maneja información de carácter didáctico*, compuesta por cinco indicadores: 1. Manejas recursos y material didáctico para generar el interés de los estudiantes en la clase, 2. Modificas permanentemente las actividades

de aprendizaje para atraer la atención de los estudiantes, 3. Movilizas actividades grupales que propician el trabajo colaborativo en el grupo, 4. Organizas los temas de forma que los contenidos específicos aseguren una secuencia y 5. Utilizas mapas, organizadores gráficos e imágenes para darle el carácter visual a cada una de sus clases.

- c) *Aprende del contexto escolar autónomamente*, conformada por seis indicadores: 1. Aseguras la participación e interés de los estudiantes para aprender de la Historia, 2. Enseñas a la disciplina histórica por transferencia y a partir de ejemplos de la vida cotidiana para la resolución de problemas, 3. Interactúas frecuentemente con los estudiantes en el salón de clases, 4. Manejas un léxico diverso y atiendes el volumen de voz al explicar los acontecimientos históricos, 5. Relacionas los contenidos históricos con el contexto cultural, social, ideológico, político y económico de los estudiantes y 6. Suscitas que los estudiantes trabajen en formar colaborativa para que socialicen sus aprendizajes en el aula.
- d) *Profesionaliza estratégicamente la enseñanza de la Historia*, que agrupa seis indicadores: 1. Coordinas las actividades de aprendizaje para contar con la seguridad de que los estudiantes aprenden en el salón de clases, 2. Demuestras certeza y te autodeterminas a ti mismo para alcanzar el dominio de la exposición al presentar los contenidos en la asignatura de Historia, 3. Favoreces la expresión, comunicación y síntesis para propiciar el análisis histórico, 4. Presentas ejercicios donde los estudiantes evidencian que construyen los saberes históricos, 5. Solicitas a los estudiantes que piensen en probables relaciones de los contenidos históricos abordados en el aula con su realidad cotidiana y 6. Tienes seguridad en las actividades que planea y diseña para favorecer el aprendizaje histórico.

Para la parte cualitativa entre el 7 y el 30 de septiembre de 2019, se aplica una entrevista semiestructurada con la finalidad de descubrir desde el discurso las características del autoconcepto docente por el estudiante de la Licenciatura en Historia en el contexto de la enseñanza en el Bachillerato. A los informantes en la entrevista se les solicita argumentar sobre el reconocimiento de sus avances en la enseñanza, a partir de las categorías de estudio: *Autorregula cognitivamente su saber disciplinario, maneja*

información de carácter didáctico, Aprende del contexto escolar autónomamente, Profesionaliza estratégicamente la enseñanza de la Historia, que se convierten en las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la función protagonista que asumes en la práctica docente al impartir las asignaturas de Historia en el nivel medio superior?
2. ¿Cómo aseguras que el educando en el bachillerato es el centro de la tarea educativa otorgándole el protagonismo que merece, y en tu caso por ser el historiador enseñante el que favorece los aprendizajes históricos significativos?
3. ¿Cuáles son los contextos y necesidades concretas que identificas en la enseñanza de la disciplina a partir de los principios del compromiso y la responsabilidad?
4. ¿Cuáles aspectos del curso de Práctica docente consideras que favorecen el reconocimiento y desarrollo humano de tu perfil profesional en la enseñanza de la Historia?

Procedimientos

La investigación se sustenta metodológicamente en la triangulación de datos concurrente, porque se utilizaron dos métodos: el transversal cuantitativo y el estudio de caso cualitativo, con el propósito de confirmar, validar y corroborar los hallazgos en el estudio del autoconcepto docente. La recopilación de datos es concurrente, porque tiene como finalidad que ambos métodos se utilicen para superar una debilidad al usar un método con las fortalezas del otro, la triangulación evidencia su pertinencia desde el manejo de las fuentes e instrumentos basados en el cuestionario, la entrevista y el balance teórico que proporciona la revisión de literatura, por lo tanto, la concurrencia se implementa con el propósito de:

Confirmar o corroborar resultados y efectuar validación cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos, así como aprovechar las ventajas de cada método y minimizar sus debilidades. Puede ocurrir que no se presente la confirmación o corroboración. De manera simultánea se

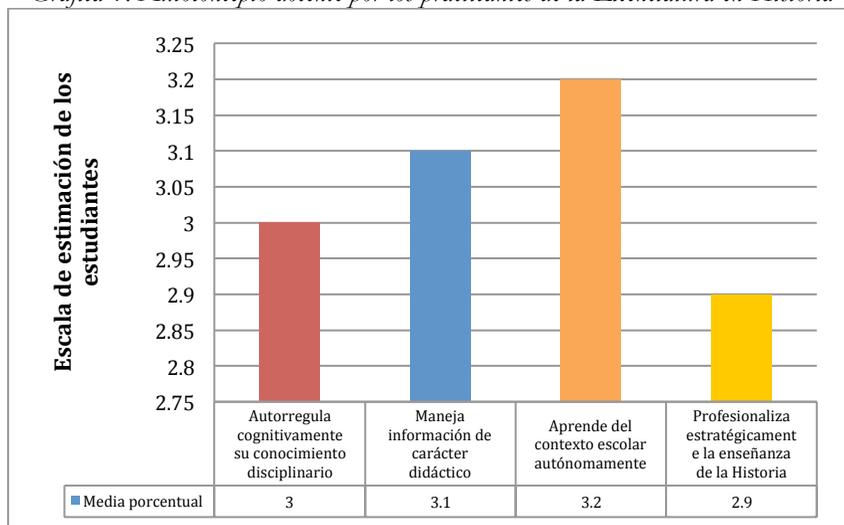
recolectan y analizan datos cuantitativos y cualitativos sobre el problema de investigación aproximadamente en el mismo tiempo. Durante la interpretación y la discusión se terminan de explicar las dos clases de resultados, y generalmente se efectúan comparaciones de las bases de datos (HERNÁNDEZ R. *et al.* 2014: 557).

Resultados

Análisis Cuantitativo

En este apartado se presentan los resultados cuantitativos, a través de la aplicación de la encuesta basada en la Escala Likert, por lo que se emplea un método estadístico descriptivo para medir las variables de estudio: autorregula cognitivamente su saber disciplinario, maneja información de carácter didáctico, aprende del contexto escolar autónomamente y profesionaliza estratégicamente la enseñanza de la Historia. Las variables se muestran en la gráfica 1 en la que se comparan con los valores de las medias porcentuales sobre cómo los practicantes se ven a sí mismos.

Gráfica 1. Autoconcepto docente por los practicantes de la Licenciatura en Historia



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 1, se presenta como resultado de las medias porcentuales en las variables *aprende del contexto escolar* (3.2) y *manejo de información de carácter didáctico* (3.1), una tendencia altamente satisfactoria con respecto a la función que consideran los estudiantes practicantes desempeñan en el rol de profesores en el bachillerato, desde la perspectiva de su autoconocimiento docente, lo que conlleva a que afirmen con seguridad que cuentan con una cantidad suficiente de atributos que los distinguen como profesores que imparten las asignaturas de Historia. También, señalan una serie de indicadores que no figuran en su práctica docente, por lo que se deben desarrollar planes de acción para su posible implementación que permita manejar recursos y material didáctico para captar el interés de los alumnos del nivel medio superior, modificar permanentemente las estrategias didácticas para atraer la atención y compromiso por aprender de la Historia.

Como acciones medianamente desarrolladas en su desempeño académico de acuerdo con la perspectiva de autoconcepto docente, se identifican entre los estudiantes de la Licenciatura en Historia las variables de estudio: *autorregula cognitivamente su saber disciplinario* con una media porcentual de 3.0 y *profesionaliza estratégicamente la enseñanza de la Historia* con una media porcentual de 2.9, con lo que se evidencia que cuentan con una cantidad limitada de atributos en la enseñanza.

A los practicantes en las aulas del bachillerato les hizo falta escuchar y dialogar con sus compañeros de la asignatura de Práctica docente, para identificar las experiencias vividas y desarrollar planes de acción que fortalecieran la integración de los dominios teórico-prácticos de la enseñanza con el conocimiento histórico, basados en la coordinación de las actividades de aprendizaje para pensar en las posibles relaciones de los contenidos de las materias de Historia en el bachillerato con la realidad cotidiana, así como, la planeación de recursos didácticos relevantes para favorecer el aprendizaje.

Con los resultados anteriores se puede afirmar que los estudiantes del Colegio de Historia modifican su percepción de sí mismos como profesores una vez que realizan la práctica docente en las aulas del bachillerato, y construyen una perspectiva ecléctica reflexiva del autoconcepto docente con carácter profesional ético y responsable.

Análisis cualitativo

El autoconcepto docente del estudiante de la Licenciatura en Historia en los contextos de enseñanza en el bachillerato, en su fase de inmersión en el campo determina como categorías de estudio: *Autorregula cognitivamente su saber disciplinario*, *Maneja información de carácter didáctico*, *Aprende del contexto escolar autónomamente* y *Profesionaliza estratégicamente la enseñanza de la Historia*, que derivan en las unidades de análisis de la disciplina, la didáctica, el contexto y las estrategias.

La codificación del instrumento basado en la entrevista semiestructurada se realizó a siete estudiantes practicantes, con una duración aproximada de 15 minutos cada una. La aplicación del instrumento tiene como finalidad reconocer el autoconcepto docente por parte de los practicantes sobre el desarrollo de sus clases en el bachillerato en alineamiento con el discurso del historiador en formación. En la descripción de las respuestas generadas se asegura el principio de la confidencialidad, sustituyendo el nombre completo de los participantes y asignando un código de informante (véase tabla 1), con respecto a la entrevista se busca que las preguntas permitan recuperar las opiniones y perspectivas sobre la forma en cómo se autoconciben los futuros historiadores en su rol de profesores.

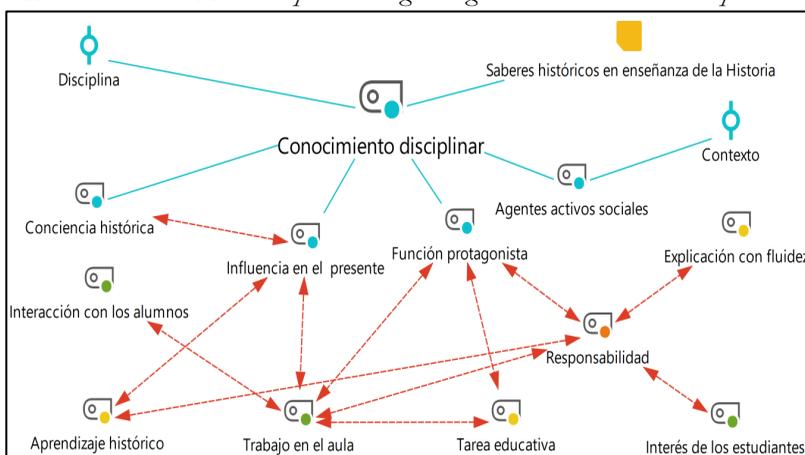
Con respecto a la pregunta 1. ¿Cuál es la función protagonista que asumes en la práctica docente al impartir las asignaturas de Historia en el nivel medio superior? se identifica que en cada uno de los semestres y grupos donde se imparten las asignaturas de Historia de México o Historia Universal, los practicantes asumen actitudes de confianza y seguridad por contar con el dominio de la disciplina histórica que:

representa la materia de la enseñanza, donde se comprende que es necesario tener las bases pedagógicas para difundir el conocimiento histórico, aunque la pieza medular queda configurada por el saber cognitivo. Los conocimientos disciplinarios permiten manejar métodos, dimensionar debates y aplicaciones específicas, así como establecer los aspectos metodológicos y técnicos presentes en la Historia, basados en la intervención del profesor en el aula, al concretar la alineación curricular de la teoría de la Historia y

las corrientes historiográficas con los contenidos centrales y específicos que se pretenden enseñar (GÓMEZ E. 2018: 19).

El autoconcepto docente desde el manejo de los contenidos históricos permite autorregular cognitivamente su saber disciplinario porque es el objeto fundamental de su enseñanza al dominar los constructos de la temporalidad, la espacialidad, la promoción de la conciencia histórica, la causalidad y la preteridad (véase red semántica 1).

Red semántica 1. Autoconcepto autorregula cognitivamente su saber disciplinario



Fuente: Elaboración propia

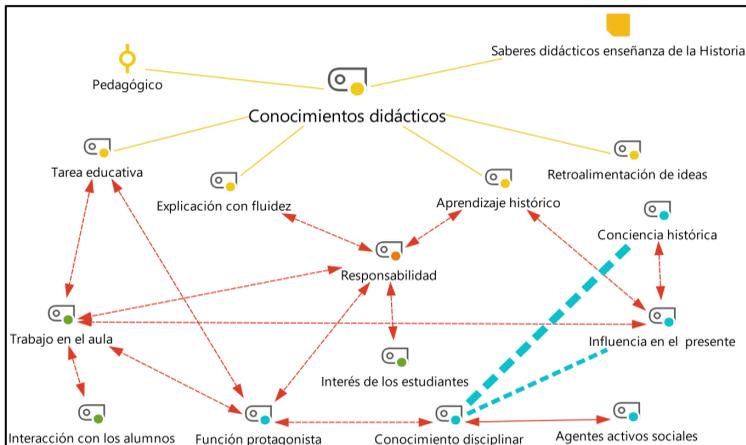
Como características del autoconcepto docente los estudiantes de la Licenciatura en Historia desde la autorregulación del saber disciplinario destacan que: «la disciplina representa la materia de la enseñanza, donde se comprende que es necesario tener las bases pedagógicas para difundir el conocimiento histórico» (GÓMEZ E. 2018: 19), que se constituye desde la promoción de la conciencia histórica, la cual tiene una influencia en el presente y en la función protagonista de los estudiantes en el bachillerato por ser agentes activos sociales, porque se busca:

[...] Lograr que mis alumnos adquieran la conciencia histórica y su responsabilidad como futuros agentes activos en la sociedad, somos el resultado de decisiones y acciones

tomadas por personas que no conocimos y que no nos conocieron pero que influyen en nuestro presente (2HISM).
 [...] Realizar estrategias que permitan la reflexión del alumno siendo conscientes de la herencia cultural que poseen y con la que conviven cotidianamente (5HISM).
 [...] Acercar a los alumnos a la Historia desde otra perspectiva, en donde logren comprender su importancia y las maneras en que pueden aplicar los conocimientos aprendidos en su vida (7HIS).

La segunda pregunta que se plantea a los informantes es la que hace referencia a ¿cómo aseguras que el educando en el bachillerato es el centro de la tarea educativa otorgándole el protagonismo que merece, y en tu caso por ser el historiador enseñante el que favorece los aprendizajes históricos significativos? La pregunta reporta información relevante y significativa sobre el autoconcepto docente basado en el manejo de información de carácter didáctico (véase red semántica 2).

Red semántica 2. Autoconcepto manejo información de carácter didáctico



Fuente: Elaboración propia

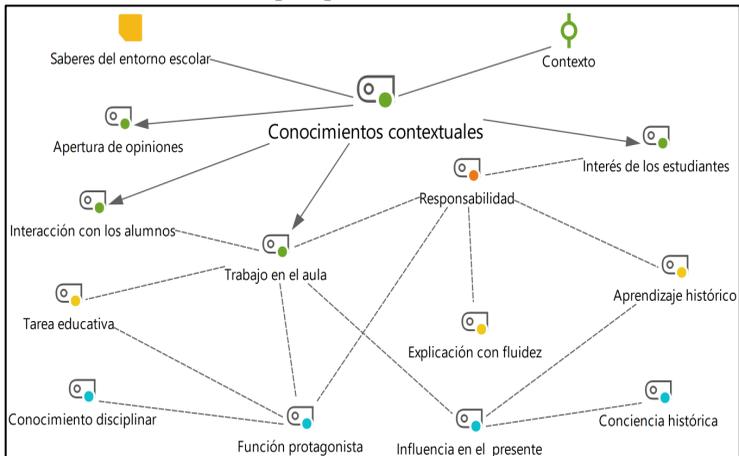
Resulta importante hallar cómo para el dominio de los conocimientos didácticos los practicantes de la Licenciatura de Historia desde la asignatura de Práctica Docente regulan su constructo de trabajo en el aula al considerar a la responsabilidad como principio distinguido de la actuación del historiador enseñante en el aula, con respecto a su tarea educativa para propiciar el interés de los estudiantes que les permite pensar históricamente y alcanzar la anhelada conciencia social. Se visualiza que la clave para traducir el dominio didáctico de la Historia se sustenta en que el profesor practicante asegura en el salón de clases la interacción permanente con sus alumnos, porque al explicar los contenidos de la asignatura con fluidez puede captar el interés y propiciar en ellos el aprendizaje histórico, como señalan los informantes:

[...] Considero de vital importancia la interacción con los alumnos del bachillerato y la motivación hacia estos para que reflexionen la historia, que es parte de las tareas importantes del historiador, pues el conocimiento debe ser difundido y asimilado por la sociedad para hacerla conocedora de sus derechos y también responsable en una sociedad democrática (5HISM).

[...] La empatía con el alumno a través de su proceso de aprendizaje, el contexto en el espacio –salón de clases– para poner en práctica lo aprendido y que es compartido, así como la disposición a obtener conocimientos y experiencias de los alumnos y del entorno, me hacen comprender mejor el trabajo profesional que soy capaz de ejercer. (6HISF).

La tercera pregunta solicita a los practicantes de la carrera de Historia que expliquen ¿cuáles son los contextos y necesidades concretas que identificas en la enseñanza de la disciplina a partir de los principios del compromiso y la responsabilidad? Las respuestas permiten señalar las condiciones y situaciones notables con los que se lleva a cabo la labor de enseñanza en el bachillerato, de manera concreta en el contexto escolar del aula (véase red semántica 3).

Red semántica 3. Autoconcepto aprende del contexto escolar autónomamente



Fuente: Elaboración propia

La comprensión del contexto educativo y la identificación de necesidades concretas que evidencian los alumnos en el bachillerato con respecto a aprender de la Historia, señalan que el profesor debe asegurar desde el aula la apertura de opiniones como condición relevante del trabajo docente, para propiciar así el interés de los alumnos que les permite visualizarse como parte de una sociedad histórica que cumple una función protagonista con influencia en el presente basada en la conciencia y participación responsable desde lo social. El profesor de Historia en el escenario escolar debe hacer saber al alumno, que:

[...] es parte importante de la sociedad que se representa en un contexto, haciendo accesibles y comprensibles los contenidos abordados (1HISF).

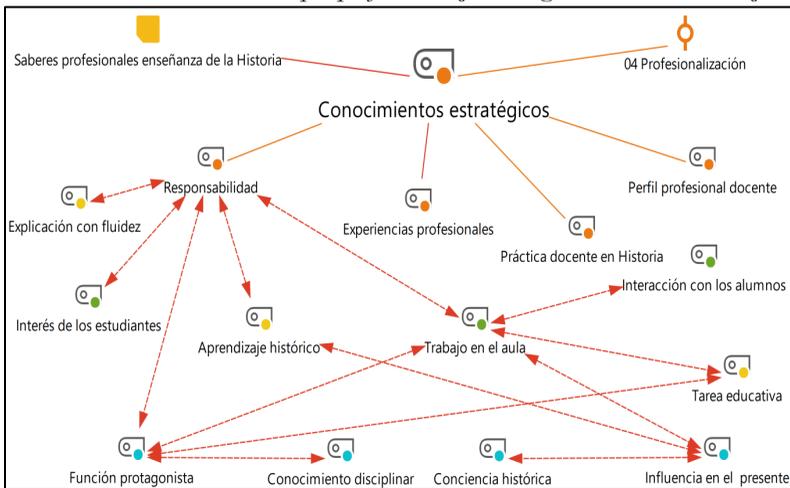
[...] comprende que forma parte de los procesos históricos que observamos y analizamos en clase y como profesor la manera que se presentan y analizan los contenidos haciéndolos digeribles a todos los alumnos (2HISM).

[...] investiga, pero al mismo tiempo relaciona sus contenidos con la vida cotidiana e intereses para que

encuentre un sentido en la enseñanza de la Historia (5HISM).

Para empezar a hacer distinguible el carácter de profesionalización desde la Docencia en la Historia a los profesores practicantes se les preguntó sobre: ¿Cuáles aspectos del curso de Práctica docente consideras que favorecen el reconocimiento y desarrollo humano de tu perfil profesional en la enseñanza de la Historia? Con este último constructo se identifican situaciones clave sobre cómo los practicantes generan estrategias propias para alcanzar la habilitación en la actividad docente (véase red semántica 4).

Red semántica 4. Autoconcepto profesionaliza estratégicamente la enseñanza



Fuente: Elaboración propia

El dominio de los contenidos históricos por el estudiante practicante, señala el carácter importante de la función de profesionalización en la enseñanza, las cuales se sustentan en el principio de la responsabilidad, las experiencias, la práctica y el perfil docente. En su conjunto cada uno de estos referentes permiten que el practicante en el aula asegure la adquisición de los aprendizajes históricos de los alumnos en el bachillerato, al promover su conciencia social y función protagonista en el presente. Como aspectos favorecedores de los conocimientos

estratégicos que llevan a la profesionalización de la enseñanza los informantes señalan que en los educandos se deben:

[...] Generar el interés por la Historia, para que comprendan la relación que tienen con su contexto (4HISF).

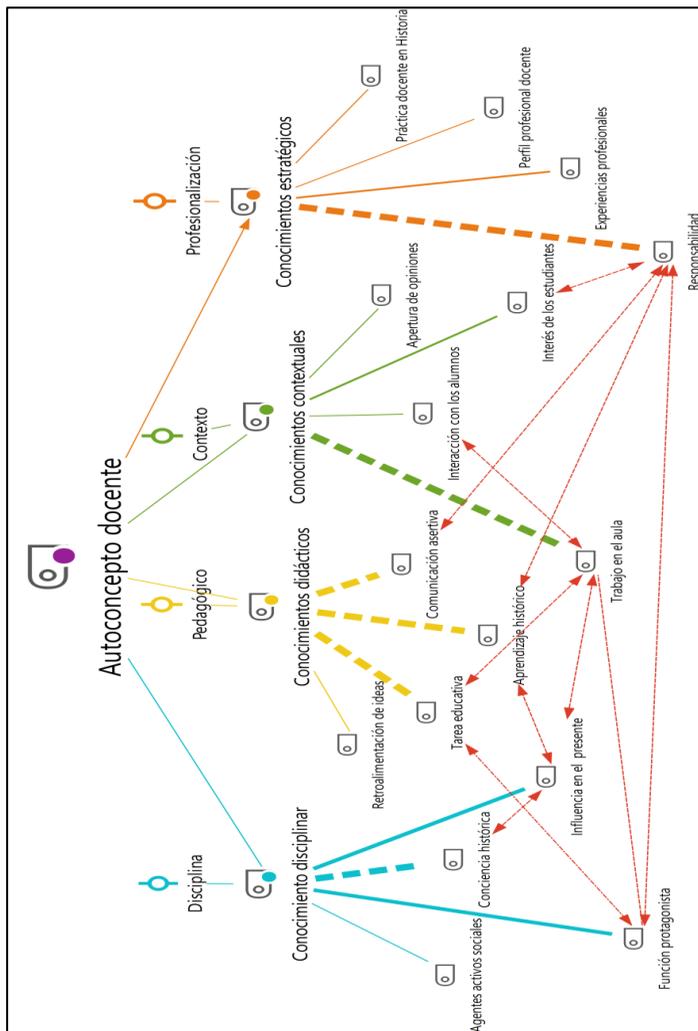
[...] Orientar en la preparación del trabajo y las prácticas con base en las necesidades particulares del grupo, así como, la empatía en el ritmo de aprendizaje de cada alumno (6HISF).

[...] Cambiar la forma en cómo se imparte la historia, al buscar nuevos modelos para asegurar la comprensión de los alumnos, con el propósito de que logren comprender la importancia de esta materia en su vida y entiendan que pueden aplicar dichos conocimientos en su vida cotidiana en diferentes maneras (7HISH).

Finalmente se identifica que el autoconcepto docente que asumen los estudiantes practicantes del COHIS, cuenta con un referente ecléctico reflexivo que articula cuatro saberes técnicos basados en los conocimientos disciplinarios, conocimientos didácticos, conocimientos contextuales y conocimientos estratégicos (véase red semántica 5).

Resulta relevante que los estudiantes practicantes del COHIS «saben» que, para impartir una asignatura de Historia en el bachillerato, deben conocer y dominar los saberes de la disciplina, pero además contar con una serie de herramientas pedagógicas que les permiten participar y desempeñarse de forma profesional en el salón de clases. Los informantes proporcionan estas argumentaciones desde sus propias opiniones y perspectivas, por lo que se puede afirmar que: Los estudiantes practicantes de la licenciatura consideran que el autoconcepto docente articula los dominios disciplinares, pedagógicos, contextuales y estratégicos que les permiten tener más oportunidades en la tarea de la enseñanza de la Historia y asegurar los aprendizajes que conllevan a la formación de ciudadanos mexicanos con una conciencia social ética y responsable.

Red semántica 5. Autoconcepto docente por estudiantes practicantes del COHIS



Fuente: Elaboración propia

Consideraciones finales

La enseñanza de la Historia en la Educación Media Superior requiere de un importante compromiso por parte de los profesores responsables de impartirla, por el fundamento que representan para formar en los estudiantes la conciencia social que les permite participar con responsabilidad social en el presente, por ello, el docente de Historia debe aprender a considerar las inquietudes que manifiestan los jóvenes bachilleres, porque hay que escuchar sus opiniones y valorarlas para establecer los mecanismos que permiten mejorar su perfil educativo. Las reflexiones sobre el autoconcepto docente que asumen los estudiantes practicantes del Colegio en Historia en el nivel de bachillerato, desde el estudio de casos además de explicar, permite comprender los hechos en la enseñanza, porque puede:

arrojar luz sobre la realidad que estamos estudiando y favorecer nuestra comprensión. En otras palabras, podemos decir que, aunque los documentos personales resultan ciertamente inadecuados para la descripción y probablemente también para la explicación de los fenómenos sociales, pueden ofrecer aportaciones fundamentales para su interpretación (CORBETTA P. 2007: 402).

Desde el autoconcepto docente, se señala que los estudiantes de la Licenciatura en Historia se sienten autorrealizados, cuando algunos señalan que la enseñanza «los hace sentir bien consigo mismos», sobre todo en las labores de interacción con sus alumnos, porque consideran que es importante mantener una relación cordial entre ellos. Un hallazgo notable es que «se muestran seguros de sí mismos» a pesar de contar con poca experiencia en la docencia. Con respecto a los aprendizajes, los practicantes encuestados señalan que les satisface el nivel de logro y avance que ubican en los alumnos de bachillerato en el dominio de los contenidos históricos.

Por otra parte, los practicantes una vez que imparten sus clases, hacen a un lado los temores e inquietudes para enfrentar los riesgos y tomar las iniciativas que les permiten ejecutar una clase pertinente desde los contextos de la diversidad, al comprender que el autoconcepto docente

parte de que «todos somos diferentes y por tanto debe permitirse el explorar los intereses de cada individuo. Si no es así siempre será un desarrollo y una autoestima mermada al no haber podido responder a lo que necesitaba e interesaba» (CARNEROS S. – MURILLO F. 2017: 138).

Los estudiantes del Colegio de Historia, en sus respuestas plantean como reto el romper con la enseñanza tradicional de la Historia, para hacer las cosas desde otro enfoque que facilite un mejor aprendizaje en los alumnos y de la misma manera fortalecer su propio hacer en las aulas. Tal situación permite afirmar que: los practicantes se perciben así mismos como personajes responsables de su formación, compromiso y percepción de personas sensibles en la labor docente.

Para la generación de ambientes de aprendizaje que propician la convivencia, los practicantes consideran que la relación con los alumnos es muy importante, por lo que describen que ésta deber ser buena, de mayor cercanía, confianza y acompañamiento en las actividades, porque sin perder su autoridad, pueden brindar cordialidad y asistencia a los discentes. Queda pendiente por estudiar los efectos que puede generar el autoconcepto docente en el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato.

Bibliografía

- BLUMENFELD Phylis, 2011, *La enseñanza para la comprensión*, en BIDDLE Bruce J. (Comp.), *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*, Paidós, Madrid, pp. 115-184.
- CARNEROS Sergio - MURILLO Francisco Javier, 2017, *Aportaciones de las Escuelas Alternativas a la Justicia Social y Ambiental: Autoconcepto, Autoestima y Respeto*, “Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación”, 15 (3), pp. 129-150.
- CORBETTA Piergiorgio, 2007, *Metodología y técnicas de investigación social*, McGraw-Hill/Interamericana, Madrid.
- CRESWELL John - PLANO Vickie - GUTMANN Michelle - HANSON William, 2003, *Advanced Mixed Methods research designs*, en TASHAKKORI ABBAS - TEDDLIE CHARLIE (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in social and behavioral research*, Sage, Thousand Oaks CA, pp. 209-240.

- CYRULNIK Boris, 2016, *(Super) héroes. ¿Por qué los necesitamos?*, Gedisa, Barcelona.
- ESTEVE José María, 2010, *Identidad y desafíos de la condición docente*, en TENTI FANFANI EMILIO (Comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Siglo XXI Editores, México, pp. 19-70.
- FERMOSO Paciano, 2016, *Teoría de la educación*, Trillas, México.
- GIMENO José - PÉREZ Ángel, 2013, *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.
- GÓMEZ Edgar, 2018, *Educación en competencias. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia*, El Errante Editor, Puebla.
- HERNÁNDEZ Roberto - FERNÁNDEZ Carlos - BAPTISTA LUCIO María del Pilar, 2014, *Metodología de la Investigación*, McGraw-Hill/Interamericana, México.
- LITWIN Edith, 2008, *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Paidós, Buenos Aires.
- NARANJO María Luisa, 2006, *El autoconcepto positivo. Un objetivo de la orientación y la educación*, "Actualidades Investigativas en Educación", 6(1), pp. 1-30.
- STAKE Robert, 1999, *Investigación con estudio de casos*, Morata, Madrid.

Desde el paradigma virtual humanista: Análisis de la relación entre mundo virtual y actores participantes del proceso educativo

María Bernarda González Pérez¹

Yadira Cacho Avendaño²

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Introducción

La teoría hilemórfica de Aristóteles (LARROYO F. 1964: 168) habla de la sustancia como lo que es capaz de existir por sí solo, un ser independiente, es decir, lo que subyace en algo y por tanto no cambia si no que permanece, es el ser en sí mismo, el auténtico ser; de esta sustancia emanan accidentes los cuales permiten ser a dicha sustancia lo que es y además cambiar sin dejar de ser aquello que es. La sustancia está compuesta de dos elementos que no pueden existir el uno sin el otro, materia y forma; mientras la materia hace al objeto tangible, la forma lo

¹ Docente investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. E-mail: bernarda_glezperez@yahoo.com.mx

² Maestría en Educación Superior. E-mail: yca989@gmail.com

universaliza en la idea. Al abrigo de esta teoría se puede decir que es la humanidad, la sustancia que subyace al mundo virtual, siendo esta la explicación de porqué dicho mundo en cuanto a forma es igual a la del hombre, por tanto está dotado de un sin fin de accidentes.

El ser humano proyecta imágenes de lo que él cree que es el mundo según sus experiencias individuales y colectivas, la compatibilidad de esas imágenes a menudo no es suficiente y crea conflictos de comprensión, tanto en el mundo real como en el mundo virtual. Si partimos del supuesto que el mundo virtual está creado a partir de un conjunto de imágenes del mundo real eso significa o pone en evidencia la falta de consenso en cuanto a imágenes colectivas, lo cual nos lleva a reflexionar si realmente existen criterios que nos lleven a construir imágenes que determinen y consensuen a la sociedad global.

Es entonces el mundo virtual una imagen del hombre que busca recrearse o comprenderse, si es el caso primero ha logrado su cometido y puesto en evidencia los accidentes que le permiten ser; en el segundo caso se puede decir que está lejos de su misión por ello la necesidad de observar este mundo desde un punto de vista que permita vislumbrar el fenómeno en su totalidad o por lo menos en su mayoría. En este intento por entender al mundo creado es que surge el Paradigma Virtual el cual pretende cubrir las carencias de anteriores paradigmas en cuanto a tecnología se refiere, dando paso a nuevas teorías y autores, por ejemplo, la teoría de la conectividad de George Siemens y Stephen Downes (SIEMENS G. – DOWNES S. 2005)³. Si bien es cierto que este paradigma pretende abordar los aspectos digitales y virtuales que no se abordan en otros paradigmas educativos, parece dejar de lado la sustancia de la tecnología en este caso y como se menciona líneas arriba al hombre. El enfoque que parece adecuado, para complementar dicho paradigma según lo ya expuesto, es el humanista crítico ya que permite observar al hombre como un ser histórico quien en la medida que desarrolla sus posibilidades es capaz de crear su entorno y mejorarlo por medio de trabajo intelectual y físico. Al analizar al mundo virtual bajo el paradigma virtual y desde el enfoque humanista crítico se podrá entender el rol de este en el proceso educativo y el establecimiento de las relaciones con él.

³ Tomado del sitio web: <https://web.archive.org/web/20091226101627/http://www.connectivism.ca/?cat=3>

Mundo virtual

A finales de los años 90s se gestan diversos cambios sociales, políticos, económicos, científicos y tecnológicos, en este último aspecto podemos hablar de la importancia del internet al convertirse en un recurso civil cuyo acceso se divulga rápidamente; este hecho causa inquietudes en el ámbito educativo ya que esta popularización comienza la reflexión sobre a dónde iría el uso de la tecnología, qué rol cumpliría y cómo afectaría el proceso de enseñanza–aprendizaje. Estas reflexiones llevaron al nacimiento de un nuevo paradigma, el virtual, ya que la revolución que originó la tecnología provocó diversas rupturas de pensamientos y acciones.

Para los fines de esta investigación el paradigma virtual será definido como la constante innovación de los procesos educativos mediados por la tecnología, cuyas principales bases teóricas son la teoría de la conectividad (SIEMENS G. 2005) y la teoría de la hiperconectividad (REIG D. 2013: 21-45). En este paradigma el individuo es visto como un ser íntegro cuyas capacidades son potenciadas por medio del empleo de lo virtual como herramienta. Justamente esta visión de la tecnología como herramienta es la que permite que el enfoque a seguir en esta investigación a partir de este paradigma sea el humanista crítico, ya que se enaltece el ímpetu de la crítica, lo que permite al hombre descubrir cuáles son las razones que lo llevan a actuar en determinadas formas, pero sobre todo a perfeccionar su actuar, en este caso respecto a la tecnología.

Inicialmente se comprende que el objetivo principal de la tecnología es transformar el entorno humano en beneficio del mismo; se busca entonces configurar y mejorar el mundo físico a través del mundo virtual, sin embargo, pareciera un objetivo distante y utópico ya que no se comprende la estructura y el funcionamiento de este nuevo mundo. En este momento es conveniente hacer referencia a la teoría de la evolución panossóica que propuso el filósofo checo Radovan Richta (SCHOIJET M, 1998:129) esto con el fin de conocer cómo se llegó a la formación del mundo virtual y tal vez al identificar este proceso se comprenda mejor el funcionamiento de este nuevo mundo. Richta habla de tres momentos o etapas en el proceso evolutivo de la tecnología, el momento de las herramientas, el de la máquina y el de la automatización. En la etapa de las herramientas el hombre crea objetos que le permiten cubrir sus necesidades básicas, tales como la supervivencia, esto es la recolección de comida; la fuerza que impulsaba estos objetos era la del mismo hombre,

pero no por esto no cumplía con su objetivo de facilitar la vida humana, más tarde la fuerza provenía de animales por lo cual la recolección de alimentos se potenció de manera significativa. En la etapa de la máquina es ella misma la que sustituye la fuerza del hombre y la fuerza animal, necesitando simplemente de un operador que supervise la función que realiza. En la etapa de la automatización el control de hombre sobre la máquina es sustituido por un algoritmo pre concebido que permite su funcionamiento óptimo, pero no interprete equivocadamente por esta característica que el hombre queda relevado de toda función ya que es en este momento que el hombre juega un papel crucial. En la primera y segunda etapa se prepondera la fuerza en este caso del hombre, mientras que en la tercera etapa lo que adquiere mayor valor es la razón del hombre mismo.

Descartes (DESCARTES R. 1637: 06) plantea que conocemos las cosas través de la razón y es justamente ella la que lleva al hombre a entender su contexto y muchas veces a recrearlo, como en este caso el funcionamiento del mundo virtual el cual trabaja a partir de redes sociales donde cada individuo cumple una función determinada y trascendental. Las redes sociales son definidas como «un conjunto organizado de personas formado por dos tipos de elementos: seres humanos y conexiones entre ellos» (CHRISTAKIS N. - FOWLER J. 2010: 27). Este concepto vio la luz en 1954 en el artículo «Class and Committees in a Norwegian Island Parish» publicado por el sociólogo John Barnes en la revista *Relaciones Humanas*. En el artículo antes citado Barnes estudia la organización social de una isla Noruega, donde distingue tres campos de interacción, el institucional, el económico y el social. Del análisis de este último deja entrever las características de las actuales redes sociales:

Cooperative activity requires some degree of leadership and consensus, whether carried out by enduring groups or by ephemeral groupings of persons linked by a network of social ties. Let us now consider some of the mechanisms by which leadership and consensus are obtained in Bremnes social life. Characteristically a network has no head and, as I have here used the term, no centre and no boundaries either. It is not a corporate body, but rather a system of social relations through which many individuals carry on certain activities

which are only indirectly coordinated with one another (BARNES J. 1954: 48-49).

La actividad cooperativa requiere algún grado de liderazgo y consenso, realizado por grupos duraderos o por efímeras agrupaciones de personas unidas por una red de lazos sociales. Déjenos ahora considerar algunos mecanismos por los cuales el liderazgo y el consenso son obtenidos en la vida social de Bremnes. Característicamente una red no tiene ningún núcleo y, como he empleado el término aquí, ningún centro y ninguna frontera tampoco. Esto no es un cuerpo corporativo, sino más bien un sistema de relaciones sociales por las cuales muchos individuos continúan ciertas actividades que sólo indirectamente son coordinadas entre ellas⁴.

Se puede observar que la sociedad requiere de una organización compleja, es a partir de decisiones individuales que se construye la misma. Por tanto, cada decisión individual afecta la colectiva en mayor o menor medida, estableciendo así el funcionamiento de la red social. Manuel Castells afirma que «Una red es un conjunto de nodos interconectados. Una red no posee ningún centro, sólo nodos. Los nodos pueden tener mayor o menor relevancia para el conjunto de la red» (CASTELLS M. 2006: 15). Al no poseer esta red un centro se entiende que la misma es una unidad compuesta de individuos que realizan aportes en mayor o menor medida para la constitución de la unidad. En el artículo «Cuatro grados de separación» (BACKSTROM S. *et al.* 2012: 53) se expone que cada individuo está conectado con otro que no conoce por medio de cuatro intermediarios, permitiendo así estrechar los lazos personales a nivel mundial, lo que Milgram en 1967 ya postulaba en el experimento del «Pequeño Mundo».

Se infiere que la construcción de la sociedad es una labor colectiva y no individual donde las decisiones de los participantes influyen y afectan a cada uno de los integrantes de esta totalidad, estableciendo diversas conexiones que favorecen el acercamiento de los individuos, por tanto, la constitución del mundo virtual sigue este mismo principio. Así se define al

⁴ Traducción propia.

mundo virtual como una sociedad global, donde cada individuo cumple una función vital que permite la existencia del mismo, de las decisiones que tome el integrante en individual y en colectivo depende la continuidad además la mejora de este mundo, siendo de suma importancia la comunicación entre cada uno de los individuos y sociedades que lo integran. Se considera además que el mundo virtual es una extensión del mundo real y tal pareciera que uno ya no podría existir o entenderse sin el otro, lo cual ha llevado a tomar decisiones que permiten la sana convivencia entre ambos mundos además de establecer relaciones congruentes.

Políticas de integración

Como es evidente en los últimos años la tecnología ha crecido a pasos agigantados, esto aunado a las tendencias actuales en materia educativa en la época de la globalización y la internacionalización, es motivo suficiente para conocer las políticas gestadas en cuanto a educación y tecnología se refiere.

El término Globalización se gesta después de la segunda guerra mundial, impulsado principalmente por la nueva potencia Estados Unidos de América, puesto que se otorga mayor relevancia a la discusión de políticas económicas y sociales. La Globalización es la expansión de relaciones en diferentes esferas a escala planetaria, cuyo principal objetivo es la extensión de las relaciones económicas y sobre todo su consolidación (CABELLO M. 2013: 8). Permitiendo que converjan tecnologías, valores, ideas y personas; lo que implica dominación y desigualdad además de interdependencia de países. Mientras que la internacionalización se puede definir como la competitividad de mercados (KNIGHT J. 1997: 2).

Con la instaurada idea de la globalización y la internacionalización de la educación, desde la aparición de las tecnologías, emerge un factor importante la sociedad del conocimiento que es la capacidad para identificar, analizar y difundir el conocimiento necesario para la evolución humana:

El conocimiento y la información tienen un impacto considerable en la vida de las personas. Su asociación,

especialmente a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tiene el poder de transformar la economía y la sociedad. Las sociedades del conocimiento deben basarse en cuatro pilares: la libertad de expresión, el acceso universal a la información y al conocimiento, el respeto a la diversidad cultural y lingüística, y la educación de calidad para todos (UNESCO 2018)⁵.

En cuanto al debate sobre educación de calidad para todos, los más interesados son la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Banco Mundial (BM). Estos organismos han generado diversos acuerdos sobre educación y el uso de la tecnología en este contexto.

La UNESCO por su parte cimentó la importancia sobre la necesidad de desarrollar la competencia mediática dada la acelerada evolución de la tecnología; en la declaración de Grünwald del 22 de enero de 1982 que fue promulgada por diecinueve naciones presentes en el Simposio Internacional de la UNESCO (1982) sobre la Enseñanza de los Medios, que se llevó a cabo en la República Federal de Alemania, la UNESCO reconoce la importancia de la tecnología en el mundo y la necesidad de alfabetizar para el adecuado uso de la misma. A ésta le siguieron otros eventos; como la conferencia internacional de Toulouse (1990) puesto que ya en los años 90 se hablaba de la necesidad de promover la educación para los medios como una manera de construir ciudadanos críticos y activos, pues ya se veía que la sociedad se sumergiría en los medios tanto para trabajar, como para convivir socialmente y se debían incluir estos medios en la educación. Según, el profesor Costas Críticos en su texto dice que:

La educación para los medios debe cambiar de posturas de oposición a posturas de desarrollo, del nacimiento de una nueva nación al crecimiento y madurez de sus ciudadanos.

⁵ Tomado del sitio web: <https://es.unesco.org/themes/construir-sociedades-del-conocimiento>

Debemos progresar más allá de la lectura de los medios para convertirnos en seres activos con respecto a los medios (CRÍTICOS C. 2000: 27).

La educación para los medios en países en desarrollo está dirigida por las prácticas y las directrices de aquellos países occidentales que lideran el desarrollo económico y tecnológico, a fin de subsanar sus propios intereses. Por ello la educación para los medios debe «tomar en cuenta nuestra herencia cultural y política y que encuentra la forma de aplicar sus técnicas y procedimientos al analizar los desafíos a los que se enfrenta un país como el nuestro» (CRÍTICOS C. 2000: 27). Debido a que los problemas sociales, laborales y educativos, son distintos a los que enfrentan otros países, podría ser apropiado empezar a cambiar nuestra educación para los medios.

Este cambio y transformación de paradigma debería llevarnos de un enfoque sistemático a un acercamiento sistémico, de un examen selectivo de los medios a un examen comprensivo de los mismos, de un compromiso exclusivo y limitado con los medios a uno integrado y, por último, pasar de un enfoque internacional a uno local (CRÍTICOS C. 2000: 27).

La educación para los medios da a las instituciones educativas y alumnos la oportunidad de transformarse en personas activas dentro de su comunidad, ya que eran inactivos socialmente ya fuera por su apatía o por las restricciones que tenían para participar fuera de su localidad. Es así que la educación para los medios tiene una gran contribución en la acción social, por lo que sería considerada una extensión de lo que algunos investigadores tales como Prinsloo y Críticos han llamado alfabetización crítica. En el año 2004 en el encuentro *Nuevas ignorancias, nuevas alfabetizaciones*, se creó la asociación internacional en medios, la creación de esta asociación surge como una necesidad dada la instalación evidente de la tecnología en la vida cotidiana. «A pesar de la importancia que tienen los medios en la educación no existe una conciencia generalizada de la necesidad de abordar su estudio» (FONTCUBERTA J. 2004: 42). La educación en medios debe ser instaurada a todos los niveles educativos ya que la rápida evolución de la tecnología no permite la asimilación de los nuevos conocimientos y habilidades que trae consigo.

El constante desarrollo de las tecnologías crea y mediatiza un siempre creciente contenido de información así como nuevos espacios en línea; esto introduce nuevos problemas, retos, y posibilidades en tanto que el escenario de internet se vaya haciendo móvil, omnipresente y multiplataforma. La sociedad va tomando más control sobre el papel que tiene como creadora de medios y va fortaleciendo su conciencia crítica dejando de ser solo consumidores y volviéndose prosumidores de los mismos. Los medios y las redes sociales van cobrando importancia cada vez que sirven como nuevas formas de interacción social, así como nuevos derechos y modelos de participación como ciudadano global en la era digital. Este desarrollo da lugar a oportunidades y desafíos a quienes buscan desarrollar competencias para que los ciudadanos naveguen de forma efectiva en los medios y en la información.

En 2015 en Incheon, República de Corea, se llevó a cabo *El foro Mundial sobre la Educación* en el cual participaron la UNESCO, UNICEF, BM, UNFPA, PNUD, ONU y ACNUR; además de 160 países. Evento donde se aprobó la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años, en materia digital, se propuso promover una educación de calidad e inclusiva por medio de vías de aprendizaje flexible, por tal motivo el uso de los recursos digitales y tecnológicos juegan un papel crucial, además de puntualizar la necesidad del desarrollo de la competencia mediática en docentes y alumnos.

José Luis Coraggio (CORAGGIO J. 2004: 10-12) puntualiza la importancia en la corresponsabilidad entre gobernantes, intelectuales y técnicos nacionales y organismos gubernamentales y civiles; esto con la finalidad de converger en un sistema articulado de adecuado funcionamiento, que genere el máximo de beneficios, en este caso en materia educativa. En México en el sexenio que comprende el periodo 2000 a 2006 se vislumbra una preocupación por la integración de la tecnología a la educación, otro momento crucial fue en 2010 cuando México y la OCDE establecieron un acuerdo de cooperación para mejorar la calidad de la educación donde la tecnología juega un papel muy importante.

En el 2012 con la Reforma Educativa se eleva a nivel constitucional la obligación del estado por mejorar la calidad y equidad de la educación; por tanto, en correspondencia la *Ley General de Educación* plantea la revisión del Modelo Educativo. El *Plan Nacional de Desarrollo* (2013) expresa que la

educación debe ser de calidad, puesto que esto ayuda al desarrollo íntegro de los individuos que conforman la nación. Para lo cual se plantean cinco objetivos, de los cuales dos atienden a la integración de la tecnología que son el 1 y 5:

1. Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad. Para lo cual emplea diversas estrategias como lo son mejorar la infraestructura y la formación docente incorporando nuevas tecnologías y verificando la pertinencia de los programas de estudio, lo cual dará como resultado la disminución de deserción escolar, todo lo anterior regulado por un sistema nacional de evaluación.
5. Hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible a través de inversión capital y humana impulsando así el desarrollo y fortalecimiento de la ciencia y la tecnología (GOBIERNO FEDERAL 2013)⁶.

Al completar estos objetivos del *Plan de Desarrollo Nacional* se cumplen los establecidos en el *Programa Sectorial de Educación* que hace hincapié en la importancia de la tecnología, como lo es el objetivo 6:

6. Impulsar la educación científica y tecnológica. En cuanto a lo que refiere a la educación científica y tecnológica hace referencia a la debilidad de México en la generación y práctica del conocimiento, por tanto se presenta la Estrategia Digital Nacional la cual surge como respuesta al Decreto de Reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en Materia de Telecomunicaciones y Competencia Económica, la cual establece la calidad y disposición de las tecnologías de la comunicación y como estrategia para obtener los beneficios de la tecnología en los diferentes sectores que integran al país.

⁶ Tomado del sitio web: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569

Esta estrategia surge en respuesta a la necesidad de aprovechar el potencial de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como elemento catalizador del desarrollo del país. La incorporación de las TIC en todos los aspectos de la vida cotidiana de las personas, organizaciones y el gobierno, tiene múltiples beneficios que se traducen en una mejora en la calidad de vida de las personas. La evidencia empírica ha mostrado que la digitalización impacta en el crecimiento del Producto Interno Bruto, la creación de empleos, la innovación, la transparencia y la entrega efectiva de servicios públicos, entre otros aspectos (LAGUNES A. 2013: 7).

Dado la preponderante instauración de la tecnología en las sociedades actuales y la reestructuración que consigo traen al momento de establecer vínculos económicos, políticos, sociales o educativos el Gobierno Mexicano establece políticas que impulsen el desarrollo de esta para estimular la tecnologización del país; lo que se traduce en el marco educativo como «Transformación Educativa que fomenta la integración y aprovechamiento de las TIC en el proceso educativo para insertar al país en la Sociedad de la Información y el Conocimiento» (GOBIERNO FEDERAL 2013). Para lograr esta transformación se plantean diversos objetivos:

1. Implementar una política nacional de adopción y uso de las TIC en el proceso de enseñanza – aprendizaje del sistema educativo nacional, para lo cual se dotará de equipos y conexión a internet para poder así integrar al currículo el uso de las TIC lo cual desarrollará las habilidades cognitivas y prácticas en torno a las mismas.
2. Ampliar la oferta educativa a través de medios digitales, propiciando el aumento en el número de graduados de esta modalidad educativa.
3. Mejorar la gestión educativa mediante el uso de las TIC, a través del empleo de herramientas tecnológicas como las bases de datos virtuales.
4. Implementar una agenda digital de cultura la cual permitirá el acceso a través de la tecnología al patrimonio cultural de México por medio de la creación de plataformas las cuales desarrollarán de manera creativa e innovadora la cultura.

La adecuada implementación de estas políticas en las instituciones educativas del país permitirá que este se desarrolle de manera íntegra en materia educativa, ya que es de suma importancia que estas medidas se vean reflejadas en acciones específicas que sólo pueden ser ejecutadas por docente y alumnos, además de otros actores que integran este proceso como son los administrativos de las instituciones o los mismos padres de familia. Si bien se han sentado las bases de la integración de la tecnología a la esfera educativa en la acción ha sido un tanto accidentada⁷.

Inmersión de la educación en el mundo virtual

Hoy día existen diversas redes digitales como Blogs, redes sociales o páginas web las cuales por sus características se han instaurado en la sociedad de forma preponderante en las actividades cotidianas; ya que permiten la comunicación e intercambio de información de manera inmediata. Esta nueva forma de comunicación y de establecimiento de lazos entre personas, requiere ser analizada para poder así comprender la relación de la tecnología en la vida del individuo, específicamente en el ámbito educativo, con la finalidad de obtener el máximo beneficio de este elemento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para esta finalidad es necesario entender el entorno actual del uso de la tecnología, la cual es un fenómeno que ha llegado a todos los ámbitos de la sociedad actual, tanto que las revolucionarias formas que traen consigo están modificando conductas y reglas sociales en cada uno de los contextos de la vida diaria. Este hecho es comparable en magnitud a la Revolución Industrial ya que «va dejando paso a un mundo de pantallas conectadas, de conversaciones interminables, de imágenes y sonidos en continuo movimiento, de agoras bulliciosas y en apariencia caóticas: la era de la hiperconectividad.» (REIG D. 2013: 9). Este fenómeno denominado Hiperconectividad, es la habilidad de las personas para comunicarse a cualquier hora desde cualquier lugar; cuyo término fue acuñado por los sociólogos Anabel Quan-Haase y Barry Wellman en 2005 a partir de sus estudios sobre comunicación. Indiscutiblemente la tecnología es la forma

⁷ A manera de ejemplo se hace referencia a aquellas instituciones que adquieren nuevas tecnologías, pero no logran que la comunidad académica y escolar hagan uso de ellas con fines educativos.

actual en la que se construye y fortalece la inteligencia sin necesidad de establecer un contacto cercano con otra persona, es por eso que se convierte en una parte fundamental del proceso educativo, por consiguiente el aprendiz de hoy no necesita portar enormes mochilas repletas de libros, libretas y lapiceros, pues todas esas herramientas han sido fácilmente sustituidas por una tablet, incluso por un celular. De la misma forma que no es necesario visitar bibliotecas para investigar sobre algún concepto, puesto que la información que necesita está a la orden de un comando de voz. Sin embargo existen factores que llevan al fracaso de la misma en el aula de clases, como lo es el acceso a internet, esto en relación a que «la divisoria digital es la separación que existe entre aquellas personas que usan Internet como parte de sus actividades diarias, ya sea por factores económicos, culturales o tecnológicos» (ALCALA M. 2017: 408).

La adecuada implementación de estas políticas en las instituciones educativas de México permitirá que el país se desarrolle de manera íntegra en materia educativa, ya que es de suma importancia que estas medidas se vean reflejadas en acciones específicas que sólo pueden ser ejecutadas por docentes y alumnos además de otros actores que integran este proceso como son los administrativos de las instituciones o los mismos padres de familia. Si bien se han sentado las bases de la integración de la tecnología a la esfera educativa en la acción ha sido un tanto accidentada.

Competencias y habilidades para el mundo virtual

En el mercado laboral actual es cada vez más común solicitar un perfil tecnológico o digital, aunado al perfil profesional que proporciona la formación académica. Dicho perfil hace referencia al óptimo manejo y empleo del mundo virtual y las herramientas que de él derivan. El siglo XXI ha traído consigo un sin fin de adelantos tecnológicos que se han insertado de manera inmediata y preponderante en los diferentes ámbitos de la vida diaria y profesional.

En esta evolución tecnológica la educación juega un papel muy importante ya que es ella quien genera estos avances a través del proceso de enseñanza aprendizaje que fomenta la curiosidad y el interés por mejorar los aspectos de la vida, sin embargo es también la encargada de mostrar cuál es la mejor forma de emplear estos avances y no caer así en

una involución generada por la misma evolución. Es en este momento que las dudas asaltan las mentes de inquietos docentes y preocupados alumnos ávidos de insertarse al mundo laboral, ¿cuáles son las características del perfil tecnológico? ¿Qué es un perfil tecnológico? ¿Cuáles son las competencias y habilidades necesarias a desarrollar para la obtención de este perfil? ¿En qué momento desarrollarlas? ¿De qué forma? esas y un sin fin de preguntas más surgen a medida que la tecnología avanza. Lo que hoy funciona mañana es obsoleto.

Desde hace bastante tiempo se manejan en el campo de la educación los conceptos competencias y habilidades, sin embargo, la reflexión sobre el desarrollo de éstas en cuanto a la tecnología es aún poco consensuado lo que provoca ciertas lagunas en la formación de estudiantes. Por tal motivo es de vital importancia clarificar cuales son las competencias necesarias para desarrollar un perfil tecnológico y digital que responda a las necesidades del mundo actual.

La UNESCO en el 2011 publicó el libro Alfabetización Mediática e Informativa Curriculum para profesores, el cual sirve de guía para la determinación de las competencias a desarrollar en los perfiles digitales y virtuales. Considérese que las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, es decir es el conjunto de conocimientos adquiridos y llevados a la práctica en determinadas situaciones (TOBÓN S. 2005: 17-18).

En concordancia al paradigma virtual visto desde el enfoque humanista crítico, la siguiente tabla muestra las competencias a desarrollar para lograr el perfil tecnológico y virtual que es necesario para comprender el mundo virtual, insertarse en él y modificarlo según las necesidades del mundo real.

Perfil	Competencia
Tecnológico	Uso y manejo de hardware y software
	Conocimiento y manejo de herramientas virtuales
	Gestión de información

	Lenguaje de los medios de comunicación
	Comunicación
Virtual	Identidad virtual
	Ciudadanía virtual
	Seguridad y protección
	Libertad de expresión

(Tabla 1. Creación propia)

Se entiende el perfil tecnológico como la serie de competencias necesarias para el uso de la tecnología, y al perfil virtual como las competencias necesarias para la inmersión del ser humano en este nuevo mundo, y se plantea que uno no es complemento del otro y no pueden verse de forma separada, ya que en conjunto estos perfiles permiten usar la tecnología como herramienta en el proceso educativo y comprender que la razón del hombre es la fuerza que impulsa sus acciones. Así cada competencia contenida en la tabla hace referencia a aspectos específicos:

- Uso y manejo de hardware y software: son los conocimientos, necesarios para poder operar herramientas tecnológicas en cuanto a funcionamiento, mantenimiento y mejora de las mismas.
- Conocimiento y manejo de herramientas virtuales: son las habilidades y destrezas necesarias en el uso y creación de espacios de trabajo en el mundo virtual que permitan la mejora del ambiente personal, académico y profesional.
- Gestión de información: capacidad de discernir la pertinencia de la información consultada según los objetivos planteados al inicio de la búsqueda.
- Lenguaje de los medios de comunicación: habilidad para comprender los tipos de lenguajes que se utilizan en el mundo virtual.
- Comunicación: habilidad para comunicarse por medio de las tecnologías, con otros individuos y sociedades con respeto y tolerancia.

- Identidad virtual: capacidad de asumirse como un ser íntegro que forma parte de una sociedad virtual cuyas acciones tienen repercusión en el mundo real.
- Ciudadanía virtual: capacidad de integrarse a la comunidad global de forma respetuosa.
- Seguridad y protección: habilidad para salvaguardar su información personal y pública.
- Libertad de expresión: Comprender los lineamientos internacionales de la libertad de expresión.

Esta tabla pretende ser una guía de las competencias mínimas necesarias para la integración al mundo virtual, la cual queda a consideración de ser modificada según las necesidades del contexto en el cual se pretende emplear.

Conclusión

Para Kant (MARION J. 2011)⁸ existen modelos y parámetros que hacen que la sustancia esencial de las cosas tenga relación entre la cosa en sí y el fenómeno, estos son acto y potencia. El hombre es potencia y al mismo tiempo es acto lo cual le permite apoderarse y entender a la tecnología, la cual debe ser comprendida como potencia y no como acto. El mundo virtual es el objeto y el hombre al mismo tiempo que es potencia es acto, entendiendo esta relación podemos ver y ser capaces de crear un ciclo infinito donde el mundo virtual y el hombre se sirven uno a otro con el fin de potenciarse y así convertirse en acto. Aristóteles (LARROYO F. 1964: 168) nos dice que todo está en constante cambio ordenado por reglas de evolución, toda cosa es susceptible de transformación ya que posee energía, dumanis y entelequia, por lo cual toda cosa tiene potencia para convertirse en acto y llegar a una causa final.

Aunque pareciera ajeno a nuestra realidad, algo separado a nuestro mundo, lo virtual es una extensión de nosotros mismos actuando como una memoria colectiva donde guardar más que simples datos, puesto que en las nubes virtuales hemos guardado la esencia de la cultura

⁸ Transcripción de discurso de Jean-Luc Marion, delegado de la Academia Francesa, para la sesión anual de las cinco academias el 25 de octubre de 2011.

humana. La tecnología que creamos no modifica nuestra esencia, eso que nos hace ser; por ello debemos entendernos desde el enfoque humanista crítico pues al estar inserto en un conjunto de procesos históricos y culturales debemos ser capaces de desarrollar y entender lo que significa ser humano a partir de las herramientas que han sido elaboradas y siguen siendo diseñadas para la supervivencia, mantenimiento y evolución de nuestra especie.

El mundo virtual permite la tan anhelada ciudad global, libre de límites y fronteras, no debe ser un proyecto político, y es más que un proyecto social y cultural, la ciudad global es el resultado del entendimiento del hombre en cuanto que es hombre.

Bibliografía

- ALCALÁ Miryam, 2017, *La Galaxia Internet: Reflexiones sobre internet, empresas y sociedad*, “Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales”, pp. 407-412, consultado: 15 de agosto 2019, recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/321710270_La_Galaxia_Internet_Reflexiones_sobre_Internet_empresa_y_sociedad_de_Manuel_Castells.
- BACKSTROM Lars - BOLDI Paolo - ROSA Marco - UGANDER Johan - VIGNA Sebastiano, 2012, *4 grados de separación*, consultado: 25 de septiembre 2019, recuperado de: <https://arxiv.org/pdf/1111.4570v3.pdf>.
- BARNES John, 1954, *Class and Committees in a Norwegian Island Parish, Human relations*, Plenum, consultado: 12 de agosto 2019, recuperado de: <https://pierremerckle.fr/wp-content/uploads/2012/03/Barnes.pdf>.
- CABELLO Antonio, 2013, *Sobre los orígenes del proceso de globalización*, “Revista de Ciencias Sociales”, pp. 7-20, consultado: 12 de agosto 2019, recuperado de: <http://eprints.rclis.org/28483/1/MartinCabello.pdf>.
- CASTELLS Manuel, 2006, *La sociedad red: una visión global*, Alianza, Madrid.
- CHRISTAKIS Nicholas - FOWLER James, 2009, *Conectados*, Hachette, New York.
- CORAGGIO José, 2004, *Desarrollo regional, espacio local y economía social*, consultado: 15 de agosto 2019, recuperado de: <https://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20desc>

argar/El%20desarrollo%20regional%20espacio%20local%20y%20ES.pdf.

- CRÍTICOS Costas, 2000, *Educación en medios y ciudadanía crítica en Sudáfrica*, consultado 8 de agosto, recuperado de: <http://www.felafacs.org/dialogos/pdf52/criticos.pdf>.
- DESCARTES Rene, 2014, *Discours de la méthode*, TV5 Monde, Francia.
- FONTCUBERTA Joan, 2004, *Foro: Nuevas ignorancias nuevas alfabetizaciones*, consultado 5 de agosto 2019, recuperado de: <http://www.barcelona2004.org/esp>.
- GOBIERNO FEDERAL MEXICANO, 2013, *Plan sectorial de educación*, consultado: 5 de agosto 2019, recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569.
- KNIGHT Jane, *Internacionalización de la educación superior*, Anuiés, consultado: 15 de agosto 2019, recuperado de: <http://www.ugto.mx/internacional/images/pdf/4a.pdf>.
- LAGUNES Alejandra, 2013, *Estrategia Nacional Digital*, 2013, Gobierno Federal, México.
- LARROYO Francisco, 1964, *Historia General de la Pedagogía*, Porrúa, México.
- MARION Jean Luc, 2011, *Le virtuel et le possible*, consultado: 20 de septiembre 2019, recuperado de: <http://www.academie-francaise.fr/le-virtuel-et-le-possible>.
- MILGRAM Stanley, 1967, *The small world problem*, Psychology Today, New York.
- QUAN-HAASE Anabel - COTHREL Joseph - BARRY Wellman, 2005, *Instant Messaging for Collaboration: a Case Study of a High-Tech Firm*, *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 10, consultado: 2 de agosto 2019, recuperado de: <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00276.x>
- REIG Dolors -VÍLCHEZ Luis, 2013, *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad*, Telefónica Fundación, España.
- SCHOIJET Mauricio, 1998, *La revolución científica y tecnológica y la sociedad postindustrial*, consultado: 5 de agosto 2019, recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/49267>
- SIEMENS George, 2005, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, consultado: 5 de agosto 2019, recuperado de:

<https://web.archive.org/web/20100201232701/http://www.elearn-space.org/articles/connectivism.htm>

TOBÓN Sergio, 2005, *Formación basada en competencias*, Ecoe, Bogotá.

UNESCO, 2018, *Construir sociedades del conocimiento*, consultado: 30 de agosto 2019, recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/construir-sociedades-del-conocimiento>.

Perspectivas de profesionalización docente que asumen los estudiantes del Posgrado en Educación Superior de la BUAP

María Yanet Gómez Bonilla

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

En la tercera década del siglo XXI, la profesionalización de la docencia en Educación Superior requiere de un replanteamiento que garantice los parámetros formativos en la enseñanza, porque frente al panorama que impera en el contexto escolar es importante reflexionar sobre lo que implica convertirse en maestro. Es pertinente valorar el acto docente desde el escenario educativo mexicano, con el propósito de reflexionar sobre el reconocimiento que la sociedad otorga a la figura del profesor, como una condición imperante que se dirige hacia el otro, así como, en la comprensión de las diferencias que existen en la enseñanza y el respeto a las formas para generar la adquisición de los aprendizajes. A veces se piensa que ser profesor es fácil, que sólo por contar con un título profesional se tienen las condiciones para enseñar, sin embargo, el ejercicio docente debe identificarse como una práctica de especialización de carácter permanente, porque su concepción obliga a quienes participan en ella, a contar con una segunda formación, la primera que se adquiere en

el recinto universitario y la segunda cuando se accede a la labor de la enseñanza con dominios pedagógicos y didácticos relevantes para propiciar la generación de conocimientos en los educandos.

En este sentido, el presente texto establece una correlación entre las perspectivas de profesionalización en la enseñanza que asumen los estudiantes de posgrado y el proceso de formación docente en la alteridad, como un procedimiento que permite redescubrir la práctica educativa, para que profesores y estudiantes posibiliten el reconocimiento del uno en el otro, al favorecer pensamientos de comprensión del ser en el Otro y con el Otro. La práctica de la docencia universitaria en su vínculo con la alteridad se asume como una actividad dinámica, reflexiva, de interacción permanente donde se hace presente la reflexión didáctica del profesor y la valoración sobre la misma enseñanza, que busca centrarse en «la calidad del profesorado, en lo que concierne tanto al acceso a la profesión docente como a su permanencia en ella» (LÓPEZ F. 2014: 49).

Aspectos teóricos en la profesionalización de la Docencia Universitaria

La docencia desde la alteridad es acción permanente del trabajo que desarrolla el profesor en el aula, en el que se hacen presentes modos de ser, exposición de identidades y referentes de actuación cotidiana en los que se configuran formas particulares de hacer y caracterizar a la enseñanza. Por ello, es pertinente expresar la relevancia de racionalizar la práctica docente en su relación con la alteridad a través de la reflexión pedagógica porque facilita su comprensión y desarrollo, se trata de potenciar una serie de aspectos desde el campo de la didáctica. Definir la profesión docente universitaria requiere considerar el manejo de contenido de una disciplina, como la instrucción que derivan de los instrumentos didácticos, porque: «los docentes las necesitan por ser un conjunto dinámico de herramientas que les permite manejar sus clases en la forma apropiada para su propio desarrollo profesional» (TURNER D. 2015: 99).

En la actualidad mucho se debate sobre la efectividad de la enseñanza y más cuando se observa que en Educación Superior, una parte significativa de los profesores ingresan por necesidad laboral, más que por

convicción profesional. El trabajo docente se convierte en una condición alternativa para los egresados universitarios, quienes ante la carencia de una oferta laboral optan por asumir a la enseñanza como una condición de empleabilidad y donde los saberes pedagógicos resultan ser los más cuestionados por los alumnos en los espacios de bachillerato o licenciatura, porque perciben en sus profesores una habilitación básica para enseñar una disciplina de forma profesional.

Se deben corregir las dificultades imperantes de la enseñanza, la cuales deben centrar la atención en la postura de que si se sabe el contenido, en automático se alcanza una “buena docencia”, por lo que, es importante revalorar el papel del profesor con perfil universitario y su tarea en la enseñanza, la finalidad es transitar hacia una actividad legítima que genere un nivel de dominio en el diseño de estrategias para resolver los problemas tanto de la disciplina en la que se es experto, como de las que presenta el mismo acto educativo (PRATT D. 1997: 23).

Por ello, el profesor que ejerce la docencia universitaria en su relación con la alteridad debe transitar hacia las prácticas profesionales y de autoevaluación para proporcionar un servicio de calidad, que desde la enseñanza garantiza su responsabilidad al cubrir las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, porque queda claro que a los profesores que ejercitan la docencia universitaria no se les cuestiona su primera formación desde la disciplina –abogado, médico, contador, administrador, ingeniero, arquitecto, entre otros–, lo que se discute es la falta de formación para impartir la enseñanza. Con respecto a la docencia, resulta que se identifican las limitaciones fácilmente, pero cuesta trabajo establecer los medios para corregir las problemáticas que asfixian el campo de la enseñanza. Por ello, tal escenario se convierte en el principal dilema a abordar y que obliga al gremio de profesores a aprender para reconocer todas las formas posibles de ejercer una buena enseñanza (PRATT D. 1997: 27).

En la docencia universitaria se requiere para la acción de enseñar tanto el conocimiento de la disciplina, como de los conocimientos pedagógicos, sin embargo a esta dualidad se debe agregar el elemento que queda vinculado a los conocimientos del entorno, esto es, la contextualización del escenario educativo como sede del lugar donde se imparten los saberes –el salón de clases–, para que estratégicamente en el aula se logre la profesionalización del profesor con perfil universitario, porque al modificar los cánones tradicionales de la enseñanza, se

abandona el pensamiento de transmitir los conocimientos que se repiten a imagen y semejanza desde el paradigma de la educación en el siglo pasado. Por ello, una de las primeras medidas para fortalecer la profesionalización de la docencia universitaria, tiene que ver con asegurar la articulación de una serie de componentes en perspectiva de triangulación en la enseñanza: el dominio de contenidos, la promoción del aprendizaje basado en el dominio pedagógico y el contexto escolar por dominio en el aula.

Enseñanza con dominio de contenidos

El profesor con perfil universitario a partir de su conocimiento disciplinario debe asegurar en el estudiante el interés por adquirir los saberes que le permiten hacer planteamientos para la resolución de problemas sobre diversos temas que afectan a la sociedad. En el caso del trabajo en el aula, los conocimientos disciplinarios otorgan los fundamentos para motivar a los estudiantes a aprender, y el profesor desde el diálogo, suscita el sentido de análisis en el salón de clases para que en el contexto contemporáneo se conciba a la:

Escuela no como transmisora de acervo cultural, porque la aceleración histórica modifica lo aprendido y exige nuevas soluciones a problemas nuevos. La escuela se ve desbordada por exigencias a las que no estuvo acostumbrada y para colmo la explosión cuantitativa ha empeorado las cosas y ha imposibilitado la enseñanza, de modo que no puede responder a las demandas personales e individuales. Si la sociedad ha cambiado; es natural que cambie la escuela (FERMOSO P. 2016: 436).

Promoción del Aprendizaje basado en el dominio pedagógico

La docencia universitaria pedagógicamente en vinculación con el pensamiento de la alteridad se proyecta como un proceso de mejora que además de representar la especialización de la disciplina, considera la participación integral de los agentes educativos como el estudiante, en interacción con los profesores (CAMPBELL E. 2000: 206). Al pensar en los grandes retos que surgen con la enseñanza, desde el contexto de México

se debe partir del reconocimiento que le otorgan los mismos estudiantes, para asegurar un armonioso alineamiento entre la enseñanza y los aprendizajes para establecer en el alumno una participación significativa (GARZA R. 2005: 52). Los docentes con perfil universitario deben encargarse de organizar las estructuras de reflexión desde la planeación que permiten a los alumnos descubrir secuencialmente el conocimiento, establecer generalizaciones, relaciones, formular hipótesis, y lo más importante desarrollar un nivel conceptual holista en sus saberes cognitivos, procedimentales y afectivos, por ello, el profesor debe diagnosticar en los educandos «cada uno de sus tres saberes, para elaborar una secuencia didáctica, que sin duda refleja más la realidad de aprendizaje contextual de las y los estudiantes» (MORALES F. 2014: 42).

Contexto escolar por dominio en el aula

Se registra que los tipos de conocimiento en la enseñanza producen diferentes resultados sobre la formación de los estudiantes, en algunos casos aparecen sólo los disciplinarios y en otros los didácticos, por lo tanto, los contextuales quedan fuera, porque el profesor pocas veces se pregunta lo que pasa al interior del aula, por ello es importante delimitar los ambientes de aprendizaje desde las experiencias vividas, para lograr:

la colaboración de todos aquellos que intervienen en el proceso [...]. Pues lo que nos educa –o des-educa– es el medio ambiente concreto. ¿Cómo aprendemos –por ejemplo- a tomar decisiones acertadas sobre lo que deseamos hacer de nuestra vida? ¿Qué valores nos influyen para tomar una decisión u otra? ¿Cómo aprendemos a competir para llegar a realizar nuestras actividades – económicas, políticas y sociales–? o por lo contrario ¿cómo aprendemos a colaborar con personas de diferentes clases sociales, de ideologías opuestas, de valores diversos a los nuestros? En gran medida nuestro aprendizaje sobre estos aspectos y muchos más se realiza por experiencias vividas cotidianamente (MICHEL G. 2018: 106-107).

El profesor debe tener presentes en la relación del contexto y la alteridad, los conocimientos estratégicos para transformar la enseñanza, porque requiere proyectar la redefinición del conocimiento, el replanteamiento de los procesos de aprendizaje, y generar respuestas coherentes que permiten comprender los aspectos que hace experto al profesor en su campo de acción profesional en la enseñanza. En el terreno de la Educación Media Superior y Superior se ubica como fortaleza que la mayoría de los profesores son expertos por el perfil universitario que presentan, esto como resultado de los conocimientos que otorga la disciplina, sin embargo, el reto es complementar el conocimiento disciplinario, con los conocimientos didácticos y contextuales para alcanzar así el principio de profesionalización en la enseñanza.

Metodología

La presente investigación se ubica en la perspectiva cualitativa, con estrategias explicativas-secuenciales (CRESWELL J. *et al.* 2003), que derivan en la recopilación y análisis de datos del discurso por causa y efecto. El trabajo aborda hermenéuticamente las fuentes de información que posicionan a la investigación en un marco transformador, a partir de tres categorías de estudio: *La enseñanza con dominio de contenidos*, *El aprendizaje basado en el dominio pedagógico* y *El contexto escolar por dominio en el aula*, para analizar las perspectivas de profesionalización por estudiantes de la Maestría en Educación Superior en el Seminario de Docencia Universitaria.

El estudio se basa en el diseño narrativo, porque se contextualiza el espacio escolar como el referente donde se gestan las vivencias docentes, de esta forma se reconstruyen las «historias individuales, los hechos, la secuencia de eventos y los resultados, que se identifican con las categorías y temas en los datos narrativos para, finalmente, entretrejerlos y armar una narrativa general» (HERNÁNDEZ R. *et al.* 2018: 542). Con las perspectivas de los profesores se busca hallar una serie de descripciones, reflexiones e interpretaciones sobre la experiencia profesional en la enseñanza recurriendo para ello, en los propios relatos de los estudiantes del posgrado en Educación Superior. El planteamiento radica en descubrir los significados que asumen con sus actividades de enseñanza sustentadas desde el terreno del contenido porque privilegian lo que saben, dejando en

un segundo término el manejo de los fundamentos pedagógicos con las herramientas didácticas, por lo que, es importante saber desde el ejercicio cotidiano del trabajo en el aula lo que ocurre con los procesos de la docencia universitaria para analizar su impacto en dos ámbitos trascendentes: la formación integral de los estudiantes y la adquisición de una cultura de profesionalización en la enseñanza.

Sujetos de estudio

Los informantes señalaron sus opiniones sobre el impacto y pertinencia del trabajo docente con perfil universitario en las aulas del bachillerato o de licenciatura. En el estudio participaron 12 estudiantes de segundo semestre de la Generación 2018, quienes cursaron de enero a junio de 2019 el Seminario de Docencia Universitaria en la Maestría en Educación Superior. La muestra de estudio de los informantes presenta una edad promedio de 33 años, registrando el siguiente sexo: siete mujeres (58%) y cinco hombres (41%). El 83% de los sujetos de estudio cuentan con una primera formación de tipo universitaria y disciplinaria, en las áreas de Comercio Exterior, Comercio Internacional, Comunicación, Historia, Lenguas Modernas, Lingüística y Literatura Hispánica, Psicología y Relaciones Internacionales (véase tabla 1).

Tabla 1. Ficha informativa de los sujetos de estudio

Código del informante	Edad	Género	Estudio de Licenciatura
1MESF	31	Femenino	Lenguas Modernas
2MESM	34	Masculino	Historia
3MESM	32	Masculino	Comercio Internacional
4MESF	27	Femenino	Relaciones Internacionales
5MESF	38	Femenino	Lingüística y Literatura Hispánica

6MESF	33	Femenino	Historia
7MESM	31	Masculino	Psicología
8MESF	28	Femenino	Comunicación
9MESF	28	Femenino	Educación Secundaria. Español.
10MESF	39	Femenino	Pedagogía Infantil
11MESM	33	Masculino	Historia
12MESM	43	Masculino	Comercio Exterior

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos

El instrumento de investigación que se utiliza corresponde a la técnica del interrogatorio basada en la guía de discusión con la que se responden tres preguntas estratégicas sobre la profesionalización de la docencia, establecidas en las unidades de análisis denominadas como: conocimiento disciplinar, conocimiento didáctico y conocimiento del contexto. La guía de discusión permite hallar desde el discurso las perspectivas de profesionalización docente en los contextos de bachillerato o licenciatura que asumen los estudiantes de la Maestría en Educación Superior. La guía se implementa en la modalidad del grupo de discusión, por lo que se solicita a los informantes que argumenten sobre su reconocimiento y alcances del carácter de profesionalización en la enseñanza considerando a las categorías de estudio que se alinean con las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la función que con la enseñanza por dominio de contenidos se debe ejercer para asegurar la profesionalización de la docencia universitaria?
2. ¿Por qué es importante lograr el dominio de la enseñanza en la tarea de la profesionalización de la docencia para asegurar la promoción de los aprendizajes en los estudiantes?

3. ¿Cuáles aspectos del contexto escolar, por dominio en el aula, son estratégicos para lograr la profesionalización de la docencia en quienes cuentan con un perfil universitario?

Procedimientos

En el marco del Seminario de Docencia Universitaria, el 30 de mayo de 2019, los informantes participan en el grupo de discusión y expresan sus perspectivas sobre la profesionalización de la enseñanza. La investigación se sustenta metodológicamente en la triangulación de datos concurrente porque considera a: los informantes (profesores con perfil universitario), el instrumento basado en la guía de estudio y el balance de los teóricos que abordan el tema de la Docencia Universitaria. Para la codificación de la información se utiliza el programa de análisis cualitativo MAXQDA, del que se generan las redes semánticas con el propósito de identificar los niveles de coincidencia que exponen los informantes sobre la profesionalización. Como estrategia de codificación se opta por hacer análisis del discurso, al considerar que:

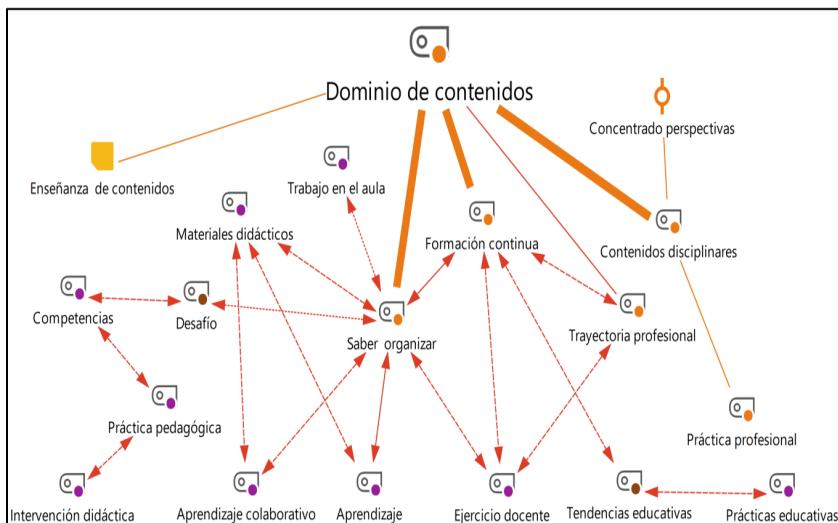
una amplia gama de enfoques basados en el lenguaje para el análisis de textos, que van desde variantes descriptivas hasta el [...] análisis crítico del discurso, hace que los datos pueden recogerse utilizando diversos métodos [...] Existen diferentes enfoques para el análisis del discurso en diferentes disciplinas, cuya característica común es que el interés se dirija hacia el lenguaje, las palabras, las frases y las estructuras lingüísticas (RÄDIKER S. – KUCKARTZ U. 2020: 20).

Análisis de los resultados

La guía de discusión que se presenta a los estudiantes del posgrado permite identificar las perspectivas sobre la profesionalización docente que se debe ejercer al interior de los salones de clase. La primera pregunta que se plantea corresponde a la categoría: *Enseñanza con dominio de contenidos* y la

unidad de análisis: *contenido disciplinar*. De esta forma a los sujetos de estudio se les solicita que desde su experiencia argumenten ¿cuál es la función que con la enseñanza por dominio de contenidos se debe ejercer para asegurar la profesionalización de la docencia universitaria? Las respuestas registran tres aspectos relevantes sobre la enseñanza que se ejerce con perfil universitario al presentar como códigos de información: el saber organizar los contenidos, la actualización de los saberes disciplinares y la necesidad de participar en una formación continua (véase red semántica 1).

Red semántica 1. Dominio de contenidos



Fuente: Elaboración propia

Es evidente que un componente en la profesionalización de la docencia universitaria se focaliza en el código de la enseñanza basada en los contenidos disciplinares, siendo importante que el profesor garantice buenos niveles de organización de los saberes que pretende impartir y que van a determinar el trabajo en el aula, por ello se requiere que maneje el marco curricular de las competencias, el diseño de materiales educativos en correspondencia con las prácticas y tendencias educativas

contemporáneas. Todos estos aspectos deben proyectar la trayectoria profesional y el ejercicio docente, como señalan en su lenguaje, palabras, y frases los informantes:

[...] con lo abordado en el Seminario de Docencia Universitaria pude reflexionar sobre lo necesario que es cambiar la perspectiva en nosotros los profesores, con el fin de incorporar en la práctica profesional, además de los contenidos, nuevas formas de accionar los conocimientos, habilidades y valores, lo que implica en primera instancia echar una mirada a lo que se está haciendo, como se hace y a través de qué y cómo se puede mejorar (1MESF).

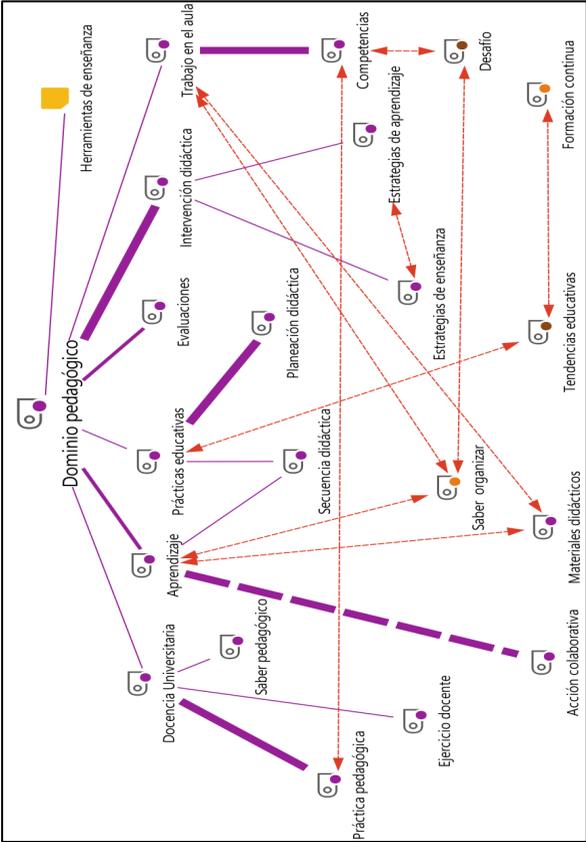
[...] En el trabajo en el aula, al dominar un contenido se disfruta más cuando se sabe el camino al cual se quiere llegar, cuando existe un proceso que ha sido pensado y planeado específicamente para los alumnos con los que se trabaja y cuando se tienen los materiales y actividades didácticas que facilitan el aprendizaje. Se trata de ser un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos (8MESF).

[...] el manejar el contenido de una asignatura permite comprometerse con el cambio reconociendo las deficiencias del ejercicio docente y decidirse a buscar información, participar en cursos, o en estudios regulares de educación para irse incorporando poco a poco, pero de manera sistemática a las nuevas tendencias educativas, por ello, es importante que el profesor adapte los conocimientos sobre la disciplina que imparte y los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características de los estudiantes (11MESM).

La segunda pregunta que se expone a los sujetos de estudio durante el desarrollo del grupo de discusión corresponde a la categoría: *Promoción del aprendizaje basado en el dominio pedagógico* y la unidad de análisis denominada como *Conocimiento pedagógico*, por lo que se solicita que respondan a: ¿por qué es importante lograr el dominio de la enseñanza en

la tarea de la profesionalización de la docencia para asegurar la promoción de los aprendizajes en los estudiantes? Como parte del discurso profesionalizante en la enseñanza resulta significativo ubicar los puntos de opinión de los informantes con respecto a la importancia de lograr en el salón de clases el dominio de la enseñanza, la cual se interconecta con el trabajo del aula, desde una mirada organizativa y con sentido de planeación para garantizar en los estudiantes la adquisición de los anhelados aprendizajes (véase red semántica 2).

Red semántica 2. Dominio pedagógico



Fuente: Elaboración propia.

El dominio pedagógico es un principio que deben tener en cuenta los profesores con perfil universitario, para lograr la profesionalización en la enseñanza que se centra en la práctica pedagógica, la promoción de los aprendizajes, el diseño de actividades colaborativas porque el profesor debe generar acciones intelectuales de planeación que le permiten intervenir didácticamente en el aula. Se enfatiza desde la opinión de los informantes la importancia de integrar los procesos de planeación, intervención y evaluación, apoyados en la herramienta de la secuencia didáctica con el propósito de proponer estrategias que den la pauta para el diseño en las actividades de la enseñanza y el aprendizaje, porque:

[...] La relevancia de tener conocimiento sobre cómo organizar una secuencia didáctica, es para contar con los fundamentos teóricos que la respalden, y esto lo comento desde mi perspectiva, ya que la elaboración y revisión de planes de clase, eran mi día a día y de repente uno cree que sabe lo suficiente, pero en realidad uno no sabe nada, ya que me faltaba el fundamento teórico plasmado en la planeación tan necesaria para que nuestra intervención sea significativa en el aprendizaje de los estudiantes (2MESM).

[...] Realizar el ejercicio de intervención didáctica por competencias, permite concluir de manera particular que existe una necesidad por presentar un cambio en las estructuras de enseñanza–aprendizaje que se llevan a cabo en el aula, una necesidad que deriva en la consciencia de que el docente debe estar capacitado para proceder con ética profesional dentro de las aulas, o bien, buscar los andamios necesarios para lograrlo (4MESF).

[...] Trabajar bajo una planeación por competencias, ha sido un proceso complicado, pues la comprensión y estructuración, además de la alineación didáctica lleva consigo un trabajo profundo de reflexión y de conocer el logro de aprendizajes que se desea en los estudiantes (5MESF).

La interrogante sobre: ¿cuáles aspectos del contexto escolar por dominio en el aula son estratégicos para alcanzar la profesionalización de

docente con una actitud responsable otorga la misma importancia al manejo de los contenidos y la práctica docente con bases pedagógicas y didácticas, tal y como señalan en su discurso los informantes:

[...] desde el contexto se pueden transformar las prácticas educativas y en particular las docentes que presentan cierto grado de dificultad debido a que tienen que ver, en parte, con una mala comprensión de estas y, por lo tanto, con maneras poco apropiadas de buscar su transformación hacia la innovación y mejora de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, porque vincula el contexto sociocultural y escolar con el proceso de enseñanza–aprendizaje (3MESM).

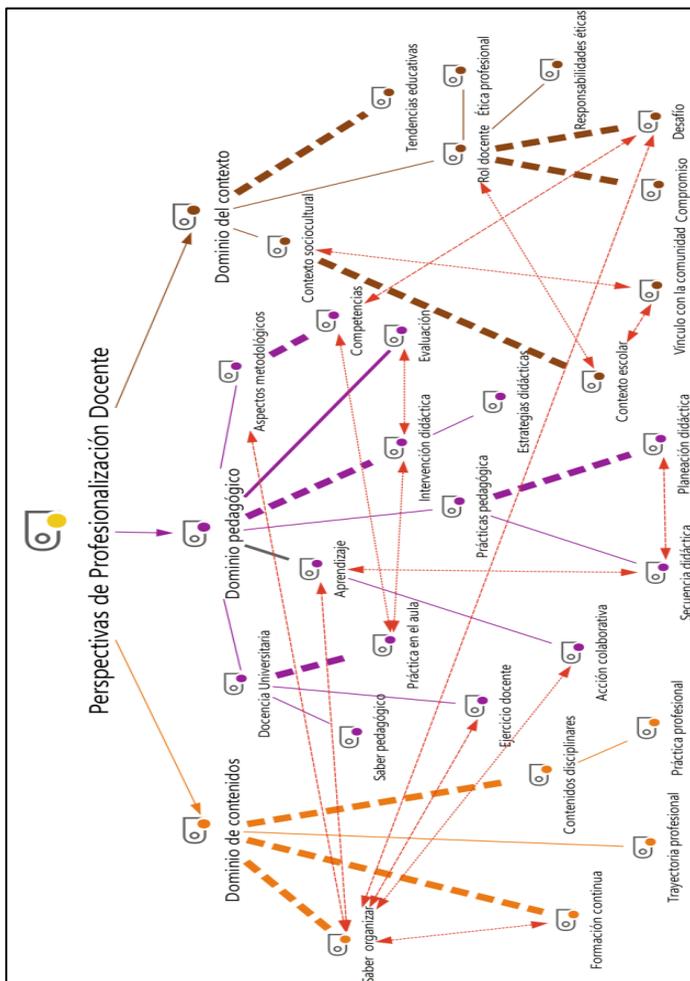
[...] comprender el contexto escolar trae consigo conocimientos, experiencias, y cambios, algunos elementos para la realización de la intervención, ya eran notorios en mi práctica y saber pedagógico, sin embargo, es necesario aterrizar todo proceso de enseñanza–aprendizaje, al garantizar que se es un profesor que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y reflexiona sobre lo que deben aprender (6MESF).

[...] Si en todo ciclo existen procesos de formación, contextualmente se debe trabajar para que el docente comprenda el aprendizaje bajo competencias y establezca su práctica pedagógica desde los lineamientos que esperaría un alumno en proceso formativo, porque es un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos (9MESF).

Finalmente, se registran como perspectivas de profesionalización docente en los estudiantes de la Maestría en Educación Superior, los principios basados en una práctica de enseñanza holista e integral que «no puede ser explicada a través de las partes, porque las partes están armónicamente relacionadas y sólo pueden ser adecuadamente comprendidas por la dinámica de la totalidad» (GALLEGOS R. 1999: 18), de esta forma la profesionalización de la docencia se articula con los

componentes: dominio de contenidos, dominio pedagógico y dominio contextual (véase red semántica 4).

Red semántica 4. Perspectivas de profesionalización docente



Fuente: Elaboración propia

El profesor que participa en los escenarios educativos de bachillerato o licenciatura debe asegurar en su práctica el manejo de un doble perfil. El primero se lo otorgó la formación de origen y el segundo queda condicionado a su función laboral desde la enseñanza, por lo que se puede afirmar que la profesionalización de los profesores que cuentan con una formación universitaria se basa en la actualización permanente de la disciplina y los contenidos que representan, así como, la incorporación de los saberes clave que le proporciona la formación pedagógica. La profesionalización de la docencia se vive y experimenta como:

[...] una intervención con sentido reflexivo que tiene un impacto positivo en los alumnos, ello se ve reflejado en las evaluaciones realizadas y aunque los puntajes no se elevaron en magnitud, el avance fue certero. Es preciso señalar que se necesita trabajar más para propiciar la adquisición de aprendizajes a partir de competencias, al comprender que se debe ser un profesor que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente (7MESM).

[...] Un reto, debido a múltiples factores imperantes, entre ellos los grupos numerosos de estudiantes, los contenidos disciplinares extensos y los tiempos reducidos para cumplir con los programas de estudio. Es a la vez un desafío porque pone a prueba la capacidad del profesor para cumplir con el marco normativo y ético, estudiar las nuevas estrategias y elaborar las planeaciones. Se trata de asumir un rol de docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyen con éxito su escolaridad, porque se garantiza la construcción de ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo (10MESF).

[...] personal, porque actualmente me encuentro entre el desafío y el compromiso de profesionalizar mi práctica a través del estudio pedagógico, tratando de aprender y de incorporar nuevos elementos del enfoque por competencias a mi propio proceso formativo como educador. De tal forma este ejercicio de intervención ha resultado interesante

y ha requerido de trabajo intenso, más el aprendizaje es completamente satisfactorio. Se logran dominios en la enseñanza que se basa en la planificación de los procesos formativos, enseñanza-aprendizaje y evaluación atendiendo al enfoque basado en competencias, que nos ubica en los escenarios escolares disciplinares y sociales (12MESM).

Consideraciones finales

Al crear las condiciones para favorecer la adquisición de los saberes en el salón de clases, se identifica que la perspectiva que asumen los profesores desde la alteridad, se enfoca en comprender los aspectos críticos que se encuentran en la práctica educativa, porque como promotores de la generación del conocimiento registran sus propias experiencias para dimensionar una participación primordial en el aseguramiento de los procesos de aprendizaje. Por ello, se confirma que el desafío para el docente universitario consiste en transformar las propuestas de enseñanza, por lo que debe contar con un amplio marco de referencia que le permita en su vínculo con la acción de la alteridad vislumbrar los contextos de aprendizaje de sus estudiantes, como referente de transformación de la enseñanza porque:

Si un docente alcanza los niveles de profesionalización, al pasar de su primer nivel formativo de licenciatura y asume los nuevos fundamentos de su ejercicio profesional en la docencia, entonces tendrá mayores herramientas y posibilidades de ejercer el rol de maestro en el interior del aula; asimismo, asumirá la enseñanza con seriedad (GÓMEZ E. 2018: 12).

El profesor con perfil universitario en su relación con la alteridad debe asimilar una actitud de compromiso con la enseñanza para que se haga consciente sobre lo que los estudiantes aprenden y deben aprender, a partir de integrar los contenidos, la didáctica y el contexto. Para favorecer la enseñanza con dominio de contenidos, el docente debe contar con la competencia de ajuste en los conocimientos disciplinares que imparte con respecto a los procesos del aprendizaje, porque para ejercer la función de

la enseñanza debe optar por una cultura de profesionalización, que se sustenta en organizar su formación continua para fortalecer la trayectoria académica. Se trata que el maestro se visualice con un perfil profesional que perfecciona progresivamente el acto educativo para el beneficio de los estudiantes.

El aprendizaje basado en el dominio pedagógico es otra de las categorías que la misma reflexión de la alteridad permite a los profesores comprender la importancia de manejar las herramientas de la planeación didáctica, porque dan orden a los procesos formativos de los alumnos, a la enseñanza, el aprendizaje y a la misma evaluación. La categoría docente definida como: contexto escolar que se sustenta en la construcción de ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo, considera los aspectos éticos y normativos esenciales en la labor de enseñanza haciendo referencia a la alteridad para ayuda de los escolares, así que el profesor con perfil universitario además de participar en el funcionamiento vigoroso de la institución educativa debe propiciar el vínculo con la comunidad en el escenario sociocultural y escolar, los cuales estratégicamente se organizan desde los aspectos disciplinares, pedagógicos y contextuales para favorecer la profesionalización de la enseñanza y lograr así una «buena docencia». En síntesis, el buen docente con perfil universitario en su relación con la alteridad debe establecer una corresponsabilidad entre la comprensión e interpretación desde el otro y la misma realidad educativa, la finalidad es generar desde la profesionalización de la enseñanza una actuación crítico-reflexiva en la búsqueda del anhelado mérito en el otro y con el otro.

Referencias

- CAMPBELL Elizabeth, 2000, *Professional Ethics in Teaching: Towards the development of a code of practice*, “Cambridge Journal of Education”, vol. 30, no. 2, pp. 203-221.
- CRESWELL John - PLANO Vickie - GUTMANN Michelle - HANSON William, 2003, *Advanced Mixed Methods research designs*, en TASHAKKORI ABBAS - TEDDLIE CHARLIE (Editores), *Handbook of Mixed Methods in social and behavioral research*, Sage, Thousand Oaks CA, pp. 209-240.
- FERMOSO Paciano, 2016, *Teoría de la educación*, Trillas, México.

- GALLEGOS Ramón, 1999, *Educación holista. Pedagogía del amor universal*, Pax, México.
- GARZA Rosa María, 2005, *Aprender como Aprender*, Trillas, México.
- GÓMEZ Edgar, 2018, *Educación en competencias. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia*, El Errante Editor, Puebla.
- HERNÁNDEZ Roberto - FERNÁNDEZ Carlos - BAPTISTA LUCIO María del Pilar, 2014, *Metodología de la Investigación*, McGraw-Hill/Interamericana, México.
- LÓPEZ Francisco, 2014, *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*, Narcea, Madrid.
- MICHEL Guillermo, 2018, *Aprende a aprender*, Trillas, México.
- MORALES Fausto, 2014, *Desarrollo de competencias educativas. Guía para la elaboración de secuencias didácticas para el docente de Bachillerato*, Trillas, México.
- PRATT Daniel, 1997, *Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education*, "Higher Education", vol. 34, pp. 23-44.
- RÄDIKER Stefan - KUCKARTZ Udo, 2020, *Análisis de Datos Cualitativos con MAXQDA. Texto, Audio, Video*, MAXQDA Press, Berlín.
- TURNER David, 2015, *Teoría y práctica de la educación*, Siglo XXI Editores, México.

La formación docente y su relación con los componentes del perfil de enseñanza universitaria

Edgar Gómez Bonilla

Mónica Vargas Grande

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

En la historia de las sociedades la evolución de actividades de producción de bienes y servicios a oficios, y más tarde a profesiones, ha estado determinada por la necesidad de conocimientos transmitidos de generación en generación, que luego serían normados, evaluados y acreditables para su ejercicio: curanderos a médicos, herreros a metalúrgicos, constructores a arquitectos e ingenieros, por mencionar ejemplos. Y para ejercer cada una de estas profesiones fue necesaria una capacitación para el trabajo, para la transmisión y el desarrollo de esos conocimientos a través de la experiencia y la investigación. Los profesionistas, es decir, quienes se han preparado para ejercer una profesión, cuentan así con un bagaje de conocimientos generales y especializados, el compromiso para actualizarlo a lo largo de su vida y un «conjunto de procedimientos establecidos que dirigen la toma de decisiones y permiten evaluar la efectividad de las soluciones adoptadas» (ESTEBAN M. 2016: 116), por lo que adquieren su cualidad de

profesionales quienes han logrado dotar de legitimidad a su profesión con base en lo que saben y hacen (DARLING-HAMMOND L. 2001). Entonces, cada profesión se constituye como tal en tanto su contribución a la sociedad es reconocida como una tarea exclusiva de esos profesionales.

Pero en la educación superior ocurre algo diferente, porque no siempre esta tarea ha estado a cargo de docentes (acaso pedagogos o psicólogos educativos), sino de profesionistas de diversas disciplinas, que sí están reconocidas por la sociedad, quienes dominan un contenido que reproducen y transmiten con cierta técnica. Su papel en las universidades no es la de un docente, facilitador o formador de profesionistas, sino la de un profesional (médico, metalúrgico, ingeniero) que llevará a las aulas su experiencia, para que aprendan de él; convertirán a la docencia en su especialización porque no en todas las carreras se enseña a ser docentes sino que la prioridad de las instituciones de educación superior está dirigida hacia la ciencia, la tecnología y el emprendimiento como formas de contribuir al desarrollo de los países, porque «en la actualidad la iniciativa privada avanza y por lo consiguiente solicita que se prepare a los ciudadanos como ellos lo necesitan» (VÁZQUEZ G. 2012: 63). Y para el caso de la educación superior:

No se asegura que el docente disponga de una formación pedagógica y didáctica que le capacite para afrontar los retos que la enseñanza universitaria supone [...]. Todo ello indica que no se enseña a los profesores universitarios a ser docentes sino expertos en su materia [...] y aunque, sin duda, el dominio de la disciplina es fundamental para desarrollar la docencia universitaria, éste no es suficiente para asegurar una enseñanza de calidad que garantice el logro de aprendizajes pertinentes y válidos para el alumnado y la realidad social a la que debe enfrentarse (MONTES D. A. - SUÁREZ C. I. 2016: 53).

De acuerdo con los autores, uno de los componentes innegables e inamovibles de la educación es el papel del enseñante, aquella persona que tiene a su cargo nada menos que la tarea de «perpetuar la cultura histórica de la humanidad» (HERNÁNDEZ F. 2007: 63) a partir de la formación de

los estudiantes, llevándolos al descubrimiento, desarrollo o construcción de sus propios conocimientos, «para activar plenamente todas sus capacidades y disposiciones» (PÉREZ S. 2011: 73) en fin, de quien depende en gran medida la calidad de la educación. La formación docente y su relación con los componentes del perfil de enseñanza universitaria desde el principio de la alteridad, busca que los profesores tomen conciencia sobre dos condiciones claves en la relación con los otros: el compromiso y la responsabilidad, estas nociones deben dirigir el respeto hacia el acto pedagógico y proyectar así la identificación de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, porque el profesor sabe que se debe vivir en y para los otros.

En las universidades se apuesta más porque los docentes sean meros ejemplos del mercado laboral y no tanto detonantes de la reflexión sobre este. Pero también comienza a entenderse que la tarea de los docentes en la actualidad corresponde, más bien, al diseño de situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes estén lo suficientemente motivados para que indaguen y construyan sus conocimientos de manera significativa, por ello, el compromiso pedagógico hacia los otros implica ajustarse desde la alteridad a las necesidades que evidencian los alumnos para que trasciendan en la generación de saberes que les permiten acceder con oportunidad a los escenarios sociales, productivos y laborales, la finalidad es evidenciar un modelo de hacer educación alternativa como referente de responsabilidad por y para todos.

Es precisamente en ayudar a que los estudiantes descubran, construyan, movilicen sus saberes y desarrollen sus competencias, donde destaca la particular tarea de los docentes universitarios, puesto que no sólo se trata de que un profesionista tenga bien definidos y ejercitados sus conocimientos teóricos o disciplinares, sino que también sepa de didáctica para planificar, implementar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto específico. Cabe entonces preguntarse ¿qué tipo de persona puede hacer esta tarea?, ¿cómo debe prepararse alguien para ser docente de educación superior? y ¿cómo sabe ese docente que está ejerciendo del modo correcto?

Perfil del docente universitario y sus componentes

Asegura Maurice Tardif que, aunque pareciese obvio, «un profesor es, ante todo, una persona que sabe algo y cuya función consiste transmitir ese saber a otros» (TARDIF M. 2004: 25). Denise Vaillant (2005), por su parte, apunta que los docentes deberían tener, al menos cuatro habilidades: dominar conocimientos, hacerse de un punto de vista respecto de ellos, disponerse a investigar para innovar y estar dispuestos a la colaboración. Constantino Tancara (2009) avanza en la definición de un docente universitario al señalar como modalidades la de mediador entre el estudiante, los objetos de conocimiento y otros estudiantes para favorecer el trabajo cooperativo, facilitador del aprendizaje y organizador de la interacción del estudiante con el objeto del conocimiento al planificar el proceso enseñanza-aprendizaje. Y Linda Darling-Hammond (2012) enfatiza estas cualidades al señalar que un docente universitario debe tener conocimientos sólidos de lo que ha de enseñar, la habilidad para enseñar y evaluar el aprendizaje, la comprensión sobre el mismo aprendizaje (e incluso sobre el desarrollo cognitivo de sus estudiantes), así como habilidades para observar y reflexionar, para planificar y organizar sus intervenciones.

En definitiva, el papel del docente como mero transmisor del conocimiento se ha quedado atrás, lo confirma también Martín López Calva (2018) cuando indica que es imperante para la labor docente el diseño de situaciones de aprendizaje que generen las condiciones necesarias para que el estudiante sea responsable de construir su propio conocimiento. En su opinión, la docencia necesita de la indagación sobre lo que han de aprender los universitarios y sobre el papel que desempeña el propio docente en dicho proceso.

Con la anterior revisión podría comenzar a delinearse un perfil de docente universitario, entendiéndose como perfil al «conjunto de los rasgos que caracterizan o distinguen algo o a alguien» (EL COLEGIO DE MÉXICO 2020). Así, un docente universitario es:

- Quien enseña (transmite, problematiza los conocimientos y tiene el *expertise* para hacerlo).

- Quien contribuye a la formación del estudiante y lo orienta.
- Quien posee conocimientos disciplinares y de didáctica (para lo cual debería formarse o profesionalizarse).
- Quien desempeña otras tareas como la investigación – disciplinar y para la docencia-, o la gestión de la formación.

Es decir, una persona experta en su disciplina de formación, pero que a la vez cuenta con un repertorio de herramientas pedagógicas para la transmisión, e incluso, la construcción de conocimientos dentro de las aulas, pues la formación no sólo implica el traspaso de estos, sino que es preciso llevar al estudiante a la comprensión de su entorno para la construcción de los conocimientos que le serán útiles cuando tenga que resolver problemas en su vida profesional. A partir de la pedagogía de la alteridad se busca que el otro, es decir el profesor con perfil universitario, emerja de la condición anónima o desconocida para ser descubierto como un profesional de la enseñanza que domina tanto su disciplina como la didáctica, en esa dinámica debe dejar de ser señalado por los otros y transitar hacia el reconocimiento social como procedimiento de recepción y hospitalidad, en donde la educación es y resuelve la relación con el otro – el profesor universitario– y los otros –los estudiantes–.

Ya desde el siglo pasado, la UNESCO (1997) contemplaba como elementos de la profesión de los docentes profundos conocimientos y un saber especializado, así como sentido de responsabilidad personal e institucional, que se logran obtener a partir de la formación profesional e investigación continua y, aunque este perfil haya sido pensado para docentes de educación básica, bien podría aplicarse a los de educación universitaria, dan cuenta de ello los autores revisados.

El anterior listado de características propias de un docente universitario se trata de atributos visibles, que en realidad entran un conjunto de conocimientos, competencias o saberes, siendo estos últimos, de hecho, una interiorización racionalizada de lo que ocurre cuando el docente enseña, cómo se movilizan sus conocimientos y cómo busca evidenciar sus argumentos respecto de su quehacer, proceso que lo lleva a la reflexión y apropiación de su *praxis*. «Se puede definir el saber docente como un saber plural, formado por una amalgama más o menos

coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales» (TARDIF M. 2004: 29).

Siguiendo la línea de Maurice Tardif (2004), en consonancia con lo propuesto por la propia UNESCO (1997) y autores como Jorge Martínez Iñiguez, Sergio Tobón y Antonio Romero Sandoval (2017), Denise Vaillant y Carlos Marcelo (2015) y antes María Cristina Davini y Andrea Alliaud (1995), se tiene entonces que el docente universitario emplea, al menos, cuatro tipos de saberes en su práctica:

- Un saber disciplinario, que se refiere a los saberes que el docente ha adquirido a lo largo de su formación profesional y que se traducen en el dominio del contenido de las asignaturas, sino es que su capacidad para diseñarlas. Este saber se conforma, a su vez con dos tipos de conocimientos: el sustantivo que son los conocimientos generales de una materia (información, ideas y tópicos) y el sintáctico o qué tan familiarizado está el profesionista (antes que docente) con los paradigmas de investigación en su disciplina.
- Un saber pedagógico, que implica la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la planificación de técnicas, estrategias y metodologías para el logro de aprendizajes y la evaluación de estos. Al respecto Víctor Díaz Quero (2006) señala que a este saber lo conforman una triada de elementos: el cognitivo relacionado con las formas de obtención de ese saber en instancias formales o informales, el afectivo referido a las relaciones que el docente tiene con su comunidad, y el procesual o la puesta en acción de ese saber enmarcados en una cultura determinada.
- Un saber contextual, que sugiere un conjunto de valores, actitudes e ideologías, enmarcadas en un contexto histórico-cultural a partir de las interacciones sociales; en este punto es importante la empatía del docente con sus estudiantes y lo que con ello puede lograr, como la detección de necesidades de formación, el grado de desarrollo respecto de una tarea e incluso tareas complementarias al mero acto de enseñar, como las tutorías.

- Un saber didáctico de la disciplina, que se refiere al cómo comunicar los elementos de una disciplina en concreto respecto de otra. De acuerdo con esto no sería lo mismo enseñar Historia que Biología, aunque si se tienen en cuenta los currículos transversales o las competencias multidisciplinares, este saber bien podría incluirse en el saber pedagógico.

A estos saberes se suman dos elementos que han cobrado fuerza sobre todo en el ámbito universitario: la investigación, misma que puede desarrollarse en dos vertientes: la propia de la disciplina (como se vio en el saber disciplinario) para actualizar y profundizar los conocimientos profesionales, y la investigación educativa especializada en didáctica, por ejemplo, en metodologías de enseñanza-aprendizaje o estrategias de evaluación. Ambas vertientes pretenden que, a partir de la generación del conocimiento, el docente continúe su especialización y ello tenga un impacto en su práctica docente. El otro elemento es la tutoría o asesoramiento a los estudiantes en temas académicos o de acompañamiento en temas extracurriculares.

Un caso en particular

Como parte de una investigación para conocer el impacto de la formación docente en la Facultad de Ingeniería de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en 2018 se realizó una revisión y posterior análisis tanto de autores como de documentos institucionales que dieron cuenta de las principales características que se pretende tengan los docentes universitarios. De esta manera fue posible delinear un perfil “ideal” del docente universitario de la BUAP y diseñar y aplicar un cuestionario para que profesores de dicha facultad evaluaran la formación docente recibida a través del diplomado *Desarrollo de competencias docentes para la formación de ingenieros*, luego de lo cual se analizaron los resultados para constatar el perfil y proponer un esquema de formación docente que asegurase dicho perfil.

En la BUAP, una de las instituciones de educación superior más longevas (siglo XVI) y más grandes (con una población superior a los 60

mil estudiantes matriculados) de México y América Latina, se han definido los perfiles de enseñanza universitaria a partir del Modelo Universitario Minerva (MUM), que entró en vigor en 2009, y el Reglamento de Ingreso Permanencia y Promoción del Personal Académico (RIPPPA) de orden legal y administrativo.

En el MUM, actual modelo académico de la universidad que tiene como bases el Constructivismo con enfoque Sociocultural y el Humanismo crítico, así como el enfoque por competencias, el papel de los docentes universitarios es el de promotores, organizadores y mediadores del desarrollo de los estudiantes, a partir de una educación para la vida:

Se pretende que el/la académico/a sea un agente cultural que promueva el conocimiento en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, así como también se quiere que sea un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de conocimientos en las actividades escolares gracias a sus aportes estructurados siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada. Se busca, además, que lo anterior se dé a través de actividades conjuntas e interactivas (BUAP 2007: 44).

Y en cuanto a las funciones de los profesores universitarios, en el artículo nueve del RIPPPA se indica que el profesor universitario es quien «realiza funciones de docencia, investigación, extensión, difusión, vinculación, gestión académica, asesorías y tutorías, a efecto de promover y desarrollar el proceso educativo, con relación a los planes y programas de estudio vigentes, aprobados por el H. Consejo Universitario» (BUAP 2014: 9).

Este puesto se jerarquiza de acuerdo con el número de horas y las funciones que, por ende, tiene tiempo de realizar; así un profesor-investigador tiene más responsabilidades que un técnico académico, un profesor de asignatura o por cátedra.

Respecto al perfil enmarcado en dicho reglamento, al personal académico de la BUAP se lo conceptualiza como el profesional que ya

cuenta con competencias profesionales, así como capacidades didácticas y pedagógicas para el aseguramiento de la calidad de la enseñanza, y como funciones:

II. Propiciar la construcción de conocimiento, la integración social y tener capacidad de adaptación; III. Promover, organizar y facilitar el desarrollo integral del estudiante; IV. Diseñar y propiciar escenarios de aprendizaje, respetando las características individuales del estudiante; V. Desarrollar proyectos de investigación en líneas congruentes con las prioridades institucionales, establecidas en el Plan de Desarrollo Institucional vigente y de la unidad académica de su adscripción; VI. Generar, promover y difundir el conocimiento, la cultura, las artes, el deporte y el cuidado de la salud (BUAP 2014: 11).

Por otra parte, para el diseño del Programa Institucional de Formación Docente (PIDF) de la BUAP, en la Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico (EFDDA), instancia creada en 2010 para tal propósito como respuesta a la implementación del MUM, se realizó un análisis de los elementos que los estudiantes evalúan de sus profesores a través del Programa Institucional de Evaluación Académica (PIEVA) de la universidad, resultando en la definición de competencias genéricas de los docentes universitarios.

Teniendo en cuenta estas competencias y las necesidades de formación que se detectaron en la Facultad de Ingeniería de la BUAP respecto de la formación por competencias, se diseñó, gestionó e impartió el diplomado *Desarrollo de competencias docentes para la formación de ingenieros* cuyos beneficiarios directos fueron 149 docentes de dicha unidad académica y cuyo propósito fue que «el docente en formación planeará, instrumentará y evaluará experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de las competencias del perfil profesional de los ingenieros, teniendo en cuenta tanto el contexto local como el internacional» (BUAP 2018: 2-3). La organización temática se abocó a atender dos competencias genéricas del perfil del docente universitario de acuerdo con el PIFD 2017: Planeación (diseño curricular por competencias y planeación didáctica por

competencias) y Evaluación de aprendizajes (a partir de diseño de rúbricas y gestión y evaluación de portafolios).

Tabla 1. Competencias docentes genéricas implícitas en el instrumento de evaluación al desempeño docente del PIEVA-BUAP

Dimensiones docentes	Competencia derivada del Instrumento de Evaluación académica nivel licenciatura 2014	
Mediación	Gestiona situaciones de aprendizaje en las que el estudiante relaciona de manera clara y estructurada sus conocimientos previos con nuevos conocimientos y su aplicación para la solución de problemas del contexto.	
Relación	Construye un ambiente de confianza que favorece la democratización del conocimiento mediante procesos de integración y participación, reflexión y teorización, tanto individual como colectiva.	
Planeación	Planea sus cursos evidenciando la articulación entre las intenciones educativas, la instrucción, las tareas, los recursos empleados y las competencias del perfil profesional.	
Resultados	Diseña situaciones y tareas que le permiten al estudiante encontrar sentido, aplicación y utilidad a sus aprendizajes.	
Estrategias y recursos	Emplea estrategias y recursos que favorecen la construcción de conocimiento y el desarrollo integral del estudiante.	
Ejes transversales	Contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento complejo, habilidades en el uso de la tecnología, la información y la comunicación y competencias ciudadanas, así como el uso de una segunda lengua.	
Evaluación de aprendizajes	de	Evalúa formativamente el desempeño y los méritos de los estudiantes, con un enfoque por competencias, estableciendo criterios claros desde el inicio del curso.
Identidad compromiso institucional	y	Orienta su práctica docente con los principios del Modelo Universitario Minerva.
Investigación educativa		Realiza investigación educativa en el contexto social, institucional o áulico.

Fuente: BUAP 2017: 11-12.

La evaluación de dicho diplomado, como una muestra del PIFD 2017, hizo posible que los docentes participantes del estudio no sólo valoraran esta formación, sino que también identificasen los componentes de su perfil docente que fueron movilizados durante el diplomado.

Así, por ejemplo, sobre sus saberes disciplinares, la mayoría de ellos coincidieron en la importancia de mantenerse actualizados respecto de lo que han de enseñar y cómo ello puede influir en el diseño curricular de los planes de estudio y de las asignaturas que imparten, puesto que una de las principales evidencias que generaron en el diplomado fue una planeación didáctica diseñada bajo el enfoque por competencias, es decir, dieron prioridad a la identificación de las problemáticas por resolver en el aspecto profesional para diseñar actividades de aprendizaje donde los estudiantes generasen evidencias para el desarrollo de competencias, antes que guiarse por un temario o un listado de conocimientos por revisar. Algunos docentes también destacaron que durante el diplomado se revisaron aspectos para reforzar sus saberes didácticos de la disciplina, es decir, el cómo enseñar temas relativos exclusivamente al ámbito de la ingeniería.

Respecto de sus saberes pedagógicos los docentes lograron identificar el cumplimiento de los propósitos formativos del diplomado respecto de la perspectiva integradora del diseño curricular, la estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje en una planeación didáctica, así como las habilidades para determinar el nivel de desempeño de los estudiantes con el uso de instrumentos de evaluación (rúbricas y portafolios), confirmando que el diplomado contribuyó al desarrollo de este saber en el que, de acuerdo con Francesc Imbernón (1994), Begoña Gros Salvat y Teresa Romañá (1999), se engloban aquellos conocimientos para planear intervenciones didácticas, comunicar y evaluar los conocimientos de los planes de estudio. Asimismo, la mayoría de ellos concordó en que la dinámica de cada módulo del diplomado, de taller, es decir “aprender haciendo”¹ fue relevante pues comprendieron que, en contraposición con las clases expositivas, con esta metodología se pueden trabajar las competencias con los estudiantes.

Y en lo referente a sus saberes contextuales, donde se considera la capacidad del docente de adecuar sus conocimientos disciplinares y

¹ Aprender haciendo es la traducción de *learning by doing*, una metodología de orden constructivista en la que se hace énfasis al aprendizaje sobre la enseñanza a partir de la experiencia.

pedagógicos a los fines de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y el Modelo Universitario Minerva (MUM), la mayoría de los participantes del estudio reconoció que existe un cambio de paradigma que, de igual manera, pone en el centro del quehacer educativo a los estudiantes y para ellos es que se debe diseñar una planeación didáctica coherente con las bases del modelo institucional (Constructivismo con enfoque Sociocultural, Humanismo crítico y el enfoque por competencias).

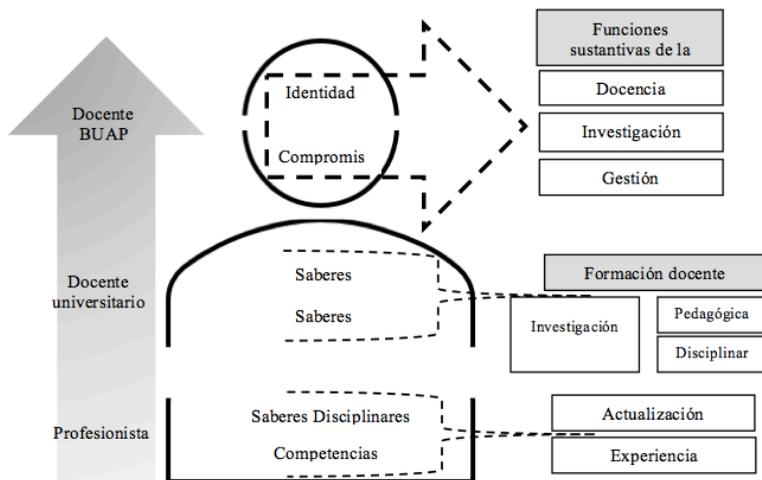
En general las respuestas apuntan que a partir de la formación docente se brinda la oportunidad a los docentes universitarios de conocer su papel como profesionales de su disciplina, quienes a partir del desarrollo de sus saberes disciplinares, pedagógicos y contextuales pueden mejorar su práctica y con trabajo colaborativo pueden incluso contribuir al diseño curricular de los programas de licenciatura de su facultad.

Con la revisión de la literatura y el análisis de las respuestas de los participantes del estudio, se hace la siguiente propuesta para el perfil del docente universitario de la BUAP que considera a profesionistas de cualquier área de conocimiento con experiencia profesional en su campo disciplinar, de manera que puedan servir de ejemplo de la realidad profesional (y del mercado laboral) y diseñar estrategias de aprendizaje-enseñanza, las cuales persigan el propósito de orientar a los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes y el dominio de competencias. Para esto, los docentes universitarios deberán procurar la actualización de sus saberes disciplinares, pedagógicos y contextuales a través de la formación docente, la investigación y la generación de conocimientos, así como tener un firme compromiso ético con la educación y con la identidad de la universidad. Esta propuesta de perfil y su relación con la formación docente se resumen en la figura 1.

Como se dijo antes, comienza con un profesionista que cuenta con competencias profesionales mismas que, al interiorizarlas, las convierte en sus saberes disciplinares y que se nutren tanto de su experiencia como de su actualización disciplinar; cuando este profesionista incursiona en la universidad, se convierte en docente universitario y está en posibilidad de desarrollar sus saberes pedagógicos y contextuales a partir de la formación docente y de la investigación (pedagógica y disciplinar) y

cuando asume un compromiso ético y se identifica con los valores de la institución, el “docente BUAP” no sólo imparte clases, sino que es parte de las funciones sustantivas de la institución, a saber: docencia, investigación y gestión.

Figura 1: El perfil del docente universitario de la BUAP



Fuente: Elaboración propia.

La formación docente y el desarrollo del perfil docente

Tal cual se mencionó antes, para que la docencia universitaria se desarrolle profesionalmente y deje de ser vista como un oficio en un mundo en el que todos los demás trabajos se fueron profesionalizando (incluidos los de los administradores de los centros educativos que comenzaron a adaptar sus propios procesos a los servicios, en este caso educativos), han de confluír ciertos factores como «el salario, la demanda del mercado laboral, el clima de trabajo en los centros en los que se ejerce, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente y, por

supuesto, la formación inicial y la permanente que esa persona realiza a lo largo de la vida profesional docente» (IMBERNÓN F. - CANTO P. J. 2013: 3).

De ahí que, entre más preparados estén los profesionistas en sus respectivos campos disciplinares, podrán profesionalizarse para ser docentes, esto en parte responde a que la educación superior «tiene el reto de gestionar el talento humano necesario para responder a lo planteado por la sociedad del conocimiento» (MARTÍNEZ J.E. - TOBÓN S. - ROMERO A. 2017: 81). Y, además de atender su formación, han de cumplir tareas diferentes pero complementarias, no sólo la docencia y la investigación disciplinar, también la investigación para la docencia, la actualización (igualmente en ambas vertientes) y la gestión tanto de la docencia como de otros aspectos administrativos vinculados a la enseñanza y la búsqueda de financiación para proyectos de investigación o extensión (CONTRERAS C. 2014).

Por ello, como también se dijo antes, lo primero es definir qué tipo de docentes necesita la universidad, elegirlos con base en ello y ofrecerles formación docente inicial y pertinente, a la vez que consecuente con el modelo educativo de las instituciones; esto es determinar las necesidades de formación para desarrollar saberes y para comprender qué es la docencia y cómo ejercerla en su contexto. La pedagogía de la alteridad señala que el profesor universitario en su tarea de la enseñanza debe generar una práctica basada en la consideración y comprensión por el otro, se trata de que el docente autocritique y autoevalúe su ejercicio profesional para asegurar que los estudiantes en la universidad adquieren conocimientos, desarrollan habilidades y asumen una serie de actitudes y valores.

A la formación docente la conforman un conjunto de actividades encaminadas al mejoramiento de las habilidades, actitudes, competencias y saberes de quienes estén por iniciar una carrera docente o ya estén en ella. Este proceso, que bien puede guiarse de los principales pasos del proceso administrativo (planeación, integración, dirección, control y evaluación) está a cargo de instituciones formales de educación y son normas para garantizar una base común de conocimientos. Este proceso (de

profesionalización) se planea, organiza, ejecuta y evalúa de manera constante para asegurar su calidad y el cumplimiento de sus objetivos en cuanto a hacer que un profesionista (licenciado, ingeniero, médico...), se convierta o se consolide como docente, en este caso universitario.

Regresando al caso de los docentes de la Facultad de Ingeniería de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), para el cumplimiento del *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021* de la institución, se identificó a la formación de los docentes y su profesionalización como un área de oportunidad; la visión es que estos deberían ser «docentes debidamente habilitados quienes cumplen a cabalidad con sus responsabilidades, promoviendo el logro de los aprendizajes de sus estudiantes en programas reconocidos por su calidad» (BUAP: 30). Este plan delimita 29 líneas de acción entre las que están la renovación de esquemas de formación, capacitación y actualización de los docentes y el rediseño de la Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico, así como la actualización de los docentes en temas de currículo, la promoción de innovaciones curriculares, didácticas y tecnológicas para la práctica docente, la certificación de docentes en el dominio del inglés como una segunda lengua y el fortalecimiento del perfil de los docentes de la universidad.

Si más allá de lo establecido como meta se antepone una mirada prospectiva de la formación docente sobre una remedial (recuérdese que la definición de las competencias genéricas de los docentes deriva de un instrumento de evaluación de estudiantes hacia docentes) y se forma a los docentes para que, a su vez, formen a las futuras generaciones, se tiene que comenzar a planear la formación de los docentes analizando el desarrollo de los estudiantes (acaso) de nivel secundaria y esta no debe considerarse sólo desde las dimensiones disciplinar, cultural o psicopedagógica, sino también como un proceso de reflexión permanente de la práctica, «con el objetivo de generar un conocimiento profesional activo [...] a lo largo de toda la vida y dirigirse hacia una profesionalización del docente para generar procesos de innovación educativa» (GUZMÁN I. - MARÍN R. - INCIARTE A. 2014: 32).

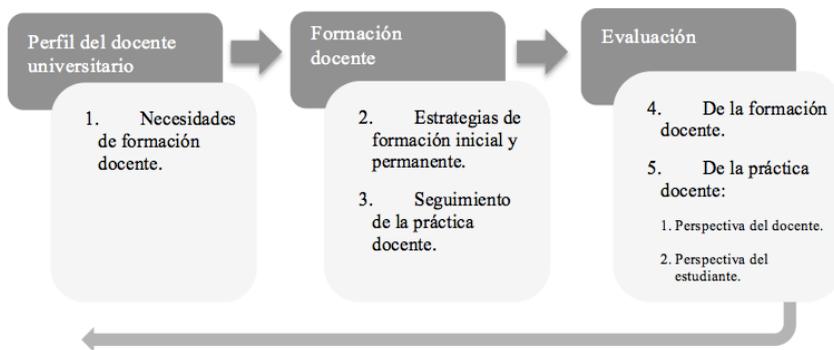
A decir de ellos, los docentes de la Facultad de Ingeniería están conscientes de su papel como profesionales de su disciplina, con lo que pueden contribuir al diseño curricular de los programas de licenciatura de su facultad, pero también reconocen que esta tarea es un trabajo de equipo porque los conocimientos de la disciplina no son exclusivos ni suficientes para el desarrollo de programas académicos de nivel superior, considerando su complejidad y transversalidad (propia del MUM). Empero hay cosas que los docentes ya realizan en su práctica (como la discusión en clase para identificar “zonas de desarrollo próximo”² y posibles adecuaciones a los programas) y reconocen que la formación docente es un medio a través del cual es posible desarrollar habilidades para planear, instrumentar y evaluar experiencias de aprendizaje o las competencias del perfil profesional de los ingenieros; se hacen así de herramientas que les ayudan a realizar una propuesta curricular y están posibilitados para estructurar sus clases y cumplir los objetivos de un curso, con ello se identifica una configuración alteradora o de transformación que sustenta la enseñanza universitaria pensada desde la relación con el otro, esto es, la alteridad como causa emergente que debe favorecer el tránsito hacia la construcción de pedagogías que se centran en el ser, con funciones intro y retrospectivas.

Asimismo indicaron que, a partir de su participación en el diplomado *Desarrollo de competencias docentes para la formación de ingenieros*, se están acostumbrando a utilizar un lenguaje pedagógico, conceptos que, si bien no emplean todo el tiempo en sus intervenciones, sí forman parte de su práctica y de su contexto, comprenden que la enseñanza no se remite sólo a la transmisión de conocimientos, sino que implica tareas de planeación, diseño, implementación y evaluación de secuencias didácticas,

² La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es un concepto de la Teoría Sociocultural Lev Vygotsky que se refiere a la distancia entre un nivel potencial del estudiante quien resuelve problemas con ayuda (Zona de Desarrollo Potencial) y el nivel real de desarrollo o la capacidad de éste para resolver problemas de forma independiente (Zona de Desarrollo Real). Los docentes han de encontrar en los alumnos su ZDP para llevarlos a un proceso de andamiaje a través del diseño de estrategias que sean cada vez más complejas, con el fin de que movilicen sus recursos y construyan sus aprendizajes.

estrategias de enseñanza, recursos didácticos y estrategias de evaluación y están dispuestos a adecuar su práctica según sus estilos de enseñanza y las expectativas de sus estudiantes, a pesar de que ello implica trabajo post áulico. Desarrollar así el saber docente (que, se insiste, implica también un proceso de introspección) a partir de la formación, involucra también considerar que este es «esencialmente heterogéneo: saber plural, formado por diversos saberes provenientes de las instituciones de formación, de la formación profesional, de los currículos y de la práctica cotidiana» (TARDIF M. 2004: 41), por lo que la formación docente es apenas un comienzo o una parte del proceso de la profesionalización del docente universitario.

Figura 2: Esquema para la formación de docentes universitarios (propuesta)



Fuente: Elaboración propia.

Se presenta aquí un esquema (figura 2) que pretende resumir la propuesta de formación de docentes universitarios: se parte de la identificación de los elementos y la caracterización del perfil, se sopesa contra lo que no se tiene y se determinan las necesidades de formación, desarrollo de estrategias y alcance de formación docente inicial y permanente. Este proceso continúa con el seguimiento de cada docente en

su práctica, por medio de estrategias colaborativas, entre pares o de orientación educativa, y la evaluación de la formación docente a partir no sólo de los estudiantes, sino también de los mismos docentes, con una perspectiva de mejora continua o incluso de innovación.

Consideraciones finales

A los docentes participantes del estudio se les preguntó sobre el posible impacto del diplomado *Desarrollo de competencias docentes para la formación de ingenieros* en su práctica docente, la mayoría indicó que el diplomado sí impactará de manera positiva su práctica docente porque han asumido que es más importante perseguir el aprendizaje de los estudiantes que la impartición de los contenidos de un programa de estudios, pero este impacto no será visible inmediatamente, ni siquiera en el corto plazo, se enfrentan así a su curva de aprendizaje: el tiempo que pasa entre la formación y el dominio de ciertas prácticas por parte del docente con algún grado de *expertise*. Es usual que los docentes principiantes generen su conocimiento a partir del ensayo y error persiguiendo un ideal y comparándose con este para medir su progreso:

Los maestros principiantes, en su primer año de ejercicio, son aprendices voraces, que se preocupan desesperadamente por aprender su nuevo oficio. La curva de aprendizaje sigue siendo elevada durante tres o cuatro años, hasta que su vida se hace muy rutinaria y repetitiva. La curva de aprendizaje se aplanan [...], pasados diez años, quizá acosados y agotados, se hacen resistentes al aprendizaje. La curva de aprendizaje desciende. Son muchos los educadores que, a los veinticinco años de vida en las escuelas, se consideran ‘quemados’. No hay curva de aprendizaje [...]. Parece que la vida en las escuelas es contraproducente para el aprendizaje adulto. Cuanto más tiempo se pasa allí, menos se aprende (DAY C. 2005: 69).

Esto quiere decir que los docentes universitarios de la BUAP ven en la formación docente un medio con el que hacerse de estrategias y herramientas útiles para su práctica docente, independientemente de su actualización en materia disciplinar, pero antes de llevar lo aprendido a las aulas lo ideal es que tomen un tiempo para cuestionarse, reflexionar y planear e incluso replantear el proceso; sin embargo, no debe tardar demasiado para que no se pierda el entusiasmo. Una vez que se ponga en práctica lo aprendido los docentes podrán analizar y argumentar su práctica para cultivar, poco a poco, sus saberes disciplinares, pedagógicos y contextuales. Estos saberes, cual ciclo, deberán movilizarse de manera empírica y comenzarán a racionalizarse a partir de la formación que reciben en la Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico y de su práctica en la Facultad de Ingeniería.

Todo saber implica un proceso de aprendizaje y de formación, y, cuanto más desarrollado, formalizado y sistematizado esté, como ocurre con las ciencias y los saberes contemporáneos, más largo y complejo se vuelve el proceso de aprendizaje que, a su vez, exige una formalización y una sistematización adecuadas. De hecho, en las sociedades actuales en cuanto llegan a cierto grado de desarrollo y de sistematización, los saberes suelen integrarse en procesos de formación institucionalizados, coordinados por agentes educativos [...], lo nuevo surge y puede surgir de lo antiguo porque lo antiguo se reactualiza constantemente por medio de procesos de aprendizaje (TARDIF M. 2004: 28).

Entonces las aulas, donde los docentes ponen a prueba su pericia, se convierten en laboratorios en los que buscan junto con sus estudiantes la construcción de conocimientos y, al mismo tiempo, la mejor manera de mediar el proceso. Practican ambos: el estudiante que se supone se ha preparado por años para hacerse de información y el docente quien dirige cada “experimento” porque, por si fuera poco, el conocimiento sigue modificándose.

Es así que para innovar en la educación los docentes universitarios necesitan asumirse como profesionales de la docencia universitaria, puesto que, aún con los cambios de paradigma, «cuando un alumno entra a la universidad no ve a grandes científicos, grandes investigadores (como exigen las agencias de acreditación); ve a un docente que está delante de él intentando enseñarle alguna cosa» (IMBERNÓN F. 2019: sin p.).

Asimismo, para lograr la transferencia de la formación docente a la práctica es necesario un acompañamiento: que haya una suerte de mentores (además de los formadores de formadores) quienes ayuden al docente universitario a validar los conocimientos, habilidades y valores adquiridos durante su formación, así como a asimilar los saberes pedagógicos y contextuales y la evaluación de la práctica docente en el escenario real pues, como ya se ha dicho, en las universidades no se enseña a ser docentes de nivel superior porque la naturaleza de la universidad es la de generar profesionistas para todas las demás áreas del conocimiento quienes más adelante, si lo desean, pueden especializarse en la docencia, ya sea por medio de la práctica, la formación docente o el posgrado.

En suma, la formación docente, como proceso, pero inicialmente como proyecto de búsqueda de mejora de la práctica docente, debe concebirse para:

Gestar una cierta renovación del pensamiento pedagógico y posibilitar que los docentes-alumnos de estos programas, puedan apropiarse de un espacio eminentemente académico en el cual realicen, en colectivo, una reflexión teórica, analítica y crítica de los aspectos que atañen a la educación (TORRES R. - SEGURA O. A. 2019: 449).

Y aunque se inicie con la incursión de un profesionista al papel de enseñante en la universidad, la formación docente no termina ahí, sino que sigue a lo largo de la vida profesional del profesor, movilizando los componentes del perfil del docente universitario, que en esta propuesta fueron definidos como saberes disciplinares, pedagógicos y contextuales y que derivan del principio que se basa en la pedagogía de la alteridad a partir de la promoción de los valores del compromiso y responsabilidad, los cuales deben asegurar el encuentro con los estudiantes, como una

situación real con apertura hacia el otro y para el otro. Así, en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla se tiene la oportunidad de garantizar la calidad de la educación a través de la formación docente y se puede fungir como una instancia de fomento a la innovación y al trabajo colaborativo para la mejora continua.

Bibliografía

- ARÁNEGA Susana, 2013, De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la sociedad, Cuadernos de docencia universitaria 25, Octaedro, Barcelona.
- BUAP, 2018, Diplomado Desarrollo de competencias docentes para la formación de ingenieros. Carta descriptiva inédita, Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico – Vicerrectoría de Docencia, Puebla.
- BUAP, 2017, Programa Institucional de Formación Docente 2017, Documento de trabajo inédito, Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico – Vicerrectoría de Docencia, Puebla.
- BUAP, 2014, Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, recuperado el 4 de mayo de 2017, de http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/Transparencia/reglamento_de_ingreso_permanencia_y_promocion_del_
- BUAP, 2008, Programa Institucional de Formación de Académicos Universitarios, Documento de trabajo inédito, Vicerrectoría de Docencia, Puebla.
- BUAP, 2007, Modelo Universitario Minerva. Modelo Educativo-Académico. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.
- BUAP, s.f., Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, recuperado el 13 de marzo de 2019, de https://www.pdi.buap.mx/sites/default/files/pdf/mayo2018/PDI_BUAP_2017-2021.pdf
- CONTRERAS Claudia, El desarrollo docente del formador de profesores: una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos

- auténticos, “Estudios Pedagógicos”, n. 40 Especial, 2014, pp. 49-69, recuperado el 19 de agosto de 2020, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200004
- DARLING-HAMMOND Linda, 2001, El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos, Editorial Ariel, Barcelona.
- DARLING-HAMMOND Linda, Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz, “Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana”, vol. 49, n. 2, 2012, pp. 1-20, recuperado el 19 de agosto de 2020, de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/479/public/479-1357-1-PB.pdf>
- DAVINI María Cristina - ALLIAUD Andrea, 1995, Los maestros del Siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- DAY Christopher, 2005, Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado, Narcea, Madrid.
- DÍAZ Víctor, Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico, “Laurus”, vol. 12 Extra, 2006, pp. 88-103.
- EL COLEGIO DE MÉXICO, 2020, Diccionario del Español de México, COLMEX, México.
- ESTEBAN Mercedes, 2016, Cómo se percibe el rol docente en la sociedad de hoy. La profesión docente en el imaginario social, en VALLE LÓPEZ Javier Manuel – MANSO AYUSO Javier, La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas, Narcea, Madrid, pp. 111-117.
- GROS SALVAT Begoña - ROMANÁ Teresa, 1999, Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria, Textos Docents (35), Edicions Universitat de Barcelona, Barcelona.
- GUZMÁN Isabel - MARÍN Rigoberto - INCIARTE GONZÁLEZ Alicia, 2014, Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación por competencias, Universidad de Zulia, Maracaibo.
- HERNÁNDEZ Fernando, 2007, Principios y práctica de la formación docente. Revisión de sus fundamentos y compromisos en el escenario del nuevo milenio, Benemérito Instituto Normal del Estado Gral. Juan Crisóstomo Bonilla, Puebla.

- IMBERNÓN Francesc, La innovación docente en la universidad. ¿Es posible?, “Diacrítico”, 30 de julio de 2019, recuperado el 2 de agosto de 2019, de <https://eldiacritico.com/index.php/divulgacion/195-la-innovacion-docente-en-la-universidad-es-posible?fbclid=IwAR0btiRk43Uos8JnfV3n-DSuPILO25868NMUvWXuu57od0ctpfFKpStfEWM>.
- IMBERNÓN Francesc - CANTO Pedro J., La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica, “Sinéctica. Revista electrónica de educación”, n. 4, diciembre de 2013, recuperado el 19 de agosto de 2020 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200010
- IMBERNÓN Francesc, 1994, La formación del profesorado, Paidós, Barcelona.
- LÓPEZ Martín, La docencia como proceso de indagación, “Lado B”, 4 de septiembre de 2018, recuperado el 27 de octubre de 2018, de <https://ladobe.com.mx/2018/09/la-docencia-como-proceso-de-indagacion/>
- MARTÍNEZ Jorge - TOBÓN Sergio - ROMERO Antonio, Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina, “Innovación Educativa”, vol. 17, n. 73, enero-abril de 2017, pp.79-96.
- MONTES Amber - SUÁREZ Cecilia I., La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas, “Revista Electrónica de Investigación Educativa”, vol. 18, n. 3, 2016, pp. 51-64, recuperado el 19 de agosto de 2020 de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
- PÉREZ Ana P., El dilema de la educación: Informar o formar, “Revista Cultura del Cuidado”, vol. 8, n. 2, diciembre de 2011, pp. 68-74.
- TANCARA Constantino, Modelo de formación docente basado en la teoría de la actividad, “Estudios Bolivianos (online)”, n. 15, 2009, pp. 287-338, recuperado el 19 de agosto de 2020 de <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rieb/n15/a09.pdf>
- TARDIF Maurice, 2004, Los saberes del docente y su desarrollo profesional, Narcea, Madrid.

- TORRES Ruth – SEGURA Oscar A., 2019, Experiencias, reflexiones y evidencias de formación docente en la UNAM, en Melchor SÁNCHEZ MENDIOLA – María del Pilar MARTÍNEZ HERNÁNDEZ (editores), Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado, UNAM, Ciudad de México, pp.449-471.
- UNESCO, 1997, Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior, documento, recuperado el 22 de marzo de 2019 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113234.page=40>
- VAILLANT Denise - MARCELO Carlos, 2015, El ABC y D de la formación docente, Narcea, Madrid.
- VAILLANT Denise, 2005, Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional, Octaedro, Barcelona.
- VÁZQUEZ Gregorio, La administración del sistema educativo, “Visión educativa IUNAES”, vol. 6, n. 13, abril de 2012, pp. 61-70.

Gamificación de la Competencia Comunicativa en Lengua extranjera (Inglés)

Yanet Gómez Bonilla¹

Mauricio Chiunti de los Santos²

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

El objetivo del siguiente apartado es clarificar los conceptos de competencia, competencia comunicativa y gamificación. Después se justifica porque la gamificación podría ser una excelente herramienta para el aprendizaje basado en competencias especialmente cuando se tiene en la mira empatizar con la perspectiva del otro, sea docente o alumno.

¹ Profesora-Investigadora Facultad de Filosofía y Letras, BUAP.

² Licenciado en Comercio Internacional. Estudiante de maestría en Educación Superior. El artículo nace de la investigación de tesis *Gamificación para el desarrollo de competencia comunicativa en una segunda lengua (inglés) en estudiantes de Medicina de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*.

¿Qué es una competencia comunicativa?

El concepto de competencia es una forma de trabajo relativamente nueva en comparación con los diferentes tipos de aprendizaje que han existido por siglos. Responde directamente a los requisitos laborales del capitalismo, donde cada uno de nosotros necesita una especialización de trabajo para poder tener una remuneración económica. Dicha especialización está directamente relacionada con aquella habilidad que sabemos hacer mejor y con la motivación de otra persona dispuesta a pagar por dicha habilidad.

Queremos ofrecer algunas definiciones sobre el concepto de competencia y comenzar con la definición del Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación en México y nos dice que una competencia es: «la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)» (SEP 2011: 22).

Así pues, una competencia se considerará como tal cuando el sujeto que dice tener cierta competencia adquiere conocimiento y lo lleva a la práctica en cualquier situación que se le presente. A nuestro juicio se puede destacar una característica intrínseca de la competencia: la adaptabilidad, poder llevar cualquier conocimiento aprendido a cualquier contexto, y a cualquier situación. Partiendo desde este concepto el panorama para su enseñanza, uso y aplicación es inagotable. Siempre y cuando se tenga una habilidad bien definida se pueden desarrollar procesos repetitivos que pongan a prueba la habilidad en cuestión.

De la misma manera otros grandes autores definen la Competencia, Díaz Barriga y Rigo hacen brillar un saber hacer de manera eficiente dentro un contexto determinado, independientemente de cuál sea. «Se trata de una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas» (DÍAZ-BARRIGA F. – RIGO M. A. 2009 como se cita en IRIGOYEN J. J. et al. 2010: 247)

Desgraciadamente los espacios educativos que hoy tenemos en México no promueven el conocimiento de una forma práctica en diferentes circunstancias. Ya sea por cuestiones de tiempo, falta de

metodología pedagógica o de recursos para el aula, las actividades que se designan y prueban el desarrollo de las habilidades que deben adquirir los estudiantes se limitan a exámenes esporádicos o a actividades poco eficientes.

Es necesario para poder referirse al término competencia tener la oportunidad de aplicar el conocimiento aprendido en diferentes circunstancias. No importando si aquellas tienen un beneficio lógico al modelo cultural en el que vivimos, no importando si socialmente se cree que el contexto en el que se desarrolla la habilidad podría llegar a ser económicamente redituable. Por ejemplo, un estudiante con un gusto por los videojuegos podría encontrar a través de ese contexto el aprendizaje de una segunda lengua, como ocurre con varios dentro del gremio que se acercan a los idiomas, forzándose a sí mismos a aprenderlo, para poder probar un videojuego que salió en un idioma ajeno a ellos, como el inglés o el japonés. En dicho caso el estudiante, en propia convicción, practica de forma constante una actividad relacionada con su juego de vídeo y la emoción desbordante al momento de jugar nublada, de alguna manera, el esfuerzo cognitivo que toma descubrir este nuevo mundo.

No obstante, es triste pensar que la forma de ver a la Educación sigue estando cargada de mucho esfuerzo desorganizado que no permite la implementación de nuevas estrategias e incluso tecnologías que faciliten el aprendizaje de las masas o que al menos promuevan el autoaprendizaje. Las escuelas deberían ser los lugares ideales para promover estas características.

La escuela heredada es una escuela basada en el saber, en un conocimiento académico desligado, la mayoría de las veces, de su función. Se aprenden fórmulas, tablas, principios, conceptos, algoritmos, en los que se valora fundamentalmente la capacidad de reproducir y no tanto para aplicarlos. Sabemos la ley de Ohm, pero somos incapaces de interpretar un simple circuito eléctrico de una linterna. Sabemos el principio de Arquímedes, pero nos cuesta relacionarlo con lo que sucede cuando nos sumergimos en una piscina. Sabemos qué es un sintagma nominal, pero no sabemos utilizarlo para mejorar una frase escrita. Sabemos resolver una ecuación de segundo grado sin saber qué es lo que representa. En fin, sabemos mucho y somos incapaces de utilizarlo para resolver situaciones

en las que este conocimiento que tenemos nos podría ser muy valioso (ZABALA A. – ARNAU L. 2007: 45).

La metodología gamificada que tratamos de promover con este ensayo puede ayudar a mejorar el aprendizaje por competencias, promoviendo la adaptación de ciertas habilidades en contextos diferentes. Un estudiante puede ocupar un tema gramatical en otro idioma, como en el inglés, para contestar preguntas como lo haría en un concurso de televisión o para explicar su punto de vista en un debate y poder ganarlo. Es decir, cada juego en realidad es una prueba más de las competencias que decimos tener y simulan una situación (exagerada o no) de la vida.

Otro tanto puede decirse sobre competencias a través de la siguiente definición: «la competencia es una actuación integral que permite identificar, interpretar y argumentar, y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer» (PERRENOUD 2008, como se cita en LÓPEZ E. 2016: 314). Nuevamente se menciona el desarrollo de una habilidad en un contexto ideal. Es más, Jonnaert define el ser competente no solo como una forma de emplear el conocimiento sino de constituir ese conocimiento de un camino de eficiencia y eficacia.

[...] Ser competente no es simplemente aplicar un conjunto de conocimientos a una situación, es poder organizar su actividad para adaptarse a las características de la situación. La competencia pasa a ser entonces la estructura dinámica organizadora de la actividad, que permite que la persona se adapte a un tipo de situaciones, a partir de su experiencia, de su actividad y de su práctica (JONNAERT 2006, como se cita en IRIGOYEN J. J. *et al.* 2010: 249).

Algo semejante ocurre sobre lo que las diferentes instituciones y organismos internacionales que promueven o evalúan el desarrollo de las habilidades en una segunda lengua también tienen algo que compartir con respecto al tema de competencias.

Una de las primeras definiciones sobre competencia para el aprendizaje de lenguas en el presente siglo es la que se ofrece en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación donde se considera como el conjunto de conocimientos y destrezas dentro de una habilidad existencial y su capacidad de aprender. Los conocimientos son el resultado de nuestra experiencia empírica y

nuestra educación formal; las destrezas son la capacidad para realizar procedimientos y aplicarlos esos conocimientos; la habilidad existencial refiere a la personalidad y actitud en el aprendiz; por último, la capacidad de aprender es necesaria cuando los ingredientes anteriores se mezclan con la mira en innovar el conocimiento y tener la conciencia de descubrir algo diferente (CONSEJO DE EUROPA 2002 [2001]).

Otro tanto puede decirse sobre el documento citado en el párrafo anterior. Su concepto de competencia comunicativa es uno de los mas completos que aquí compartimos, puesto que contempla componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos.

Componentes concepto de Competencia Comunicativa

Competencia Lingüística	Competencia Sociolingüística	Competencia Pragmática
<ul style="list-style-type: none"> • Destreza Léxica • Destreza Fonológica • Destreza Sintáctica 	<ul style="list-style-type: none"> • Normas de cortesía • Relaciones de los diferentes grupos sociales • Relaciones generacionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso funcional de los recursos lingüísticos • Cohesión y coherencia • Influencia del entorno cultural

Fuente: Elaboración Propia

A condición de que una persona sea merecedora de la Competencia Comunicativa, esa persona deberá demostrar la calidad de sus alcances lingüísticos sujetos a la sensibilidad de las convenciones sociales que afectan la comunicación con sus contrapartes, al mismo tiempo que otorga una sabiduría funcional de dicha demostración (CONSEJO DE EUROPA 2002 [2001]).

Lo cierto es que una evidencia indiscutible de competencia comunicativa es el uso adecuado y oportuno del idioma para conseguir algo a cambio; el valor del mensaje no radica en la facilidad que este puede tener para transmitirse, sino en la eficiencia y eficacia que ese mensaje puede llegar a tener para decodificarse.

La resolución de conflictos puede darnos la certeza de que una persona sabe comunicarse en cierto idioma. Podemos entonces resumir que la competencia es «el total de conocimientos, destrezas y características individuales. Es la posibilidad para un individuo de movilizar un conjunto integrado de recursos con la mira de resolver una situación problema: las competencias generales o saberes son: saber hacer, saber ser, saber aprender» (PÉREZ H. C. – TREJO M. L. 2012: 85-86).

Ahora bien, las definiciones anteriores nos dan una clara vertiente aplicativa de una competencia. En el caso de aquellas competencias comunicativas y en especial aquellas en lengua extranjera, se podrá demostrar su adquisición al tener la «capacidad de usar la lengua con éxito y propiedad» (ORTEGA L. 2000, como se cita en PÉREZ H.C. – TREJO M.L. 2012: 87). Es decir, usar la lengua con el vocabulario y la entonación adecuada en una situación determinada, poniendo en práctica el conocimiento teóricamente adquirido.

Puesto que los juegos tienen un objetivo particular, son perfectos para poner a prueba la resolución de problemas a través de la puesta en práctica de cierto tipo de conocimiento. Un estudiante de lengua extranjera podría ocupar su conocimiento en el idioma inglés dentro de una actividad lúdica que tiene por objetivo recuperar vía telefónica su maleta perdida por el aeropuerto en su último viaje.

Por tal motivo, podríamos concluir que para que una competencia sea adquirida el estudiante deberá demostrar el uso de destrezas específicas en diferentes situaciones relacionales concretas; por ejemplo, al aprender una lengua extranjera el estudiante podría demostrar el uso de un tipo de vocabulario al comunicarse con su familia y el uso de otro tipo de vocabulario al comunicarse con sus amigos o pareja. Para el caso de las universidades, el uso de la competencia en un contexto específico es de vital importancia, ya que dicho contexto será creado tomando en cuenta la formación deseada del estudiante.

Gamificación y las competencias

Ahora que hemos definido el concepto de competencia. Es momento de definir el concepto de Gamificación y por qué es relevante para un aprendizaje basado en competencias. Es lógico que cuando hablamos de gamificación en automático pensemos en actividades lúdicas, pero pensar en esta mínima parte sobre la gamificación sería demeritar una gran técnica de manipulación de comportamiento. La primera concepción que queremos presentar nos dice que «gamificar es aplicar estrategias (pensamientos y mecánicas) de juegos en contextos no jugables, ajenos a los juegos, con el fin de que las personas adopten ciertos comportamientos» (RAMÍREZ 2014, como se cita en LLORENS-LARGO F. *et al.* 2015: 214).

En los últimos años el desarrollo de la industria de los videojuegos ha incentivado su uso en materia educativa, el juego Math Dungeon desarrollado por la Universidad Estatal Sul Ross se creó con la finalidad de que los estudiantes de cálculo se motivaran a estudiar de forma regular fuera del salón de clases; la dinámica de Math Dungeon contemplaba avanzar en un calabozo en tercera dimensión mientras el jugador iba resolviendo ecuaciones matemáticas y destruyendo muros que obstruyen su paso. En dicho ejemplo podemos ver cómo en un contexto no jugable (como el aprendizaje de cálculo) se aplicaron dinámicas de juego.

Gamificación (o ludificación) es el uso de estrategias, modelos, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos ajenos a éstos, con el propósito de transmitir un mensaje o unos contenidos o de cambiar un comportamiento, a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión (GALLEGO F. *et al.* 2014: 2)

Pareciera que la gamificación está estrechamente relacionada con el cambio de comportamiento a través de la diversión para promover la motivación. Por ejemplo, la Universidad de Girona ocupó el juego Timeline dentro de sus clases para incentivar el aprendizaje de la historia. El objetivo del juego es deshacerse de cartas que muestran sucesos importantes de la historia mientras se acomodan en una línea del tiempo.

Todo lo anterior trae consigo la responsabilidad de profesores e instituciones a la hora de innovar en metodologías emergentes que

intenten incorporar en sus clases estrategias para aumentar la motivación y el compromiso de proporcionar todas las herramientas y recursos posibles que favorezcan el aprendizaje autónomo y significativo de sus alumnos. «Además, ha quedado constancia de que los estudiantes alcanzan un gran nivel de compromiso cuando se encuentran motivados, incluso prefiriendo seguir con la actividad lúdica a dar por finalizada la clase» (FERNÁNDEZ 2016 *et al.* como se cita en ORTIZ-COLÓN A. M. *et al.*).

Incluso Karl M. Kapp nos lo plantea de la misma manera: «Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning and solve problems»³ (KAPP 2014, como se cita en GALLEGO F. *et al.* 2014: 1)

Afortunadamente promover el aprendizaje y resolver problemas es algo que, de forma intrínseca, un proceso gamificado debe tener para poder existir. En el 2012 David Hunter, un profesor de escuela pública de Seattle, subió a Kickstarter⁴ una campaña para generar nuevos currículos educativos ¿el resultado? Zombie-Based Learning (aprendizaje basado en zombies). El juego enseña los estándares de la geografía nacional a través de una narrativa apocalíptica; utilizando el aprendizaje basado en proyectos los estudiantes de primaria y secundaria se embarcan en una historia de zombies. Aquí se presenta un gran y diferente acercamiento a la participación activa, la resolución de problemas y las habilidades de pensamiento crítico que pueden ayudar a los estudiantes a dominar conceptos más profundos.

Son evidentes los beneficios que aporta un diseño curricular basado en los principios de gamificación. Mantener el interés de los alumnos y evitar que el proceso de enseñanza aprendizaje se vuelva aburrido son retos que todo profesor amante de su trabajo desearía poseer. Tal vez la gamificación pueda poner su grano de arena y disminuir el número de abandonos escolares y la falta de compromiso estudiantil que las estrategias tradicionales no han podido mitigar.

³ La gamificación utiliza la mecánica, la estética y el pensamiento del juego basados en el juego para involucrar a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas. Traducción propia.

⁴ Es un sitio web de micromecenazgo para proyectos creativos. Se han financiado una amplia gama de ideas desde películas independientes hasta asociaciones civiles.

A juicio de muchos podemos concluir que la gamificación puede apoyar a 2 áreas del proceso enseñanza-aprendizaje: el área cognitiva-conductual, el área emocional y social. La primera tiene que ver con el conocimiento adquirido (forma teórica) y su transferencia (forma práctica) a todos los contextos posibles donde el uso práctico de ese conocimiento influya de forma directa en el desarrollo y maestría del mismo. El área de apoyo número dos nace de la idea de utilizar nuestras emociones y nuestras habilidades sociales para integrar aún mejor el conocimiento adquirido incluso en situaciones donde no pensábamos que podríamos ocuparlo.

A nuestro juicio, aquello que la gamificación plantea no está tan alejado de un aprendizaje basado en competencias, ambos necesitan una habilidad que será repetida a lo largo de diferentes situaciones irreales para corroborar la adquisición de dicha habilidad y seguir desarrollándola.

[...] es muy importante que haya una relación controlada entre los retos que se muestran a los alumnos y la capacidad de estos para llevarlos a cabo, pues si un reto es demasiado fácil, provocará aburrimiento en el alumno, mientras que un reto inalcanzable supondrá la frustración, concluyendo ambas opciones en una pérdida de motivación por el aprendizaje, siendo las recompensas un aspecto muy importante de la gamificación (CASTELÓN L. – JARAMILLO O. 2012 como se cita en ORTIZ-COLÓN A. M. *et al.*).

Vale la pena mencionar que existen 6 aspectos a tomar en cuenta cuando gamificamos dentro del contexto educativo (MARNE B. et al. 2012: 208-221).

Objetivo pedagógico. Responde a la pregunta ¿qué se quiere lograr con el estudiante? Objetivo que fácilmente puede adaptarse a la competencia previamente determinada en el diseño curricular de una clase de lengua extranjera, por ejemplo.

Simulación. Una vez explicado el objetivo pedagógico pasamos a la parte del diseño de la o las simulaciones que los alumnos deberán enfrentar para desarrollar las habilidades esperadas.

Interacción con la simulación. El momento de observar cómo los alumnos ocupan el conocimiento previamente adquirido dentro de un proceso de repetición que probará la capacidad cognitiva y emocional de adaptar dicho conocimiento a una nueva situación.

Problemas y progresión. Dentro de las simulaciones debemos recordar que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser paulatino y en crecimiento. Empezar por aquellos conocimientos básicos e ir subiendo de nivel las pruebas que corroborarán su adquisición.

Decoración. Una parte del diseño puramente atractiva que desestabiliza el sistema tradicional educativo al que el alumno está predispuesto a odiar por el poco atractivo visual del mismo.

Condición de uso. Un cierre ejemplar donde se revisa nuevamente los 5 pasos anteriores y el docente a cargo del diseño contesta la pregunta ¿el diseño creado puede llevarse a cabo en el contexto que tengo?

En este sentido creemos fielmente que un sistema gamificado es ideal para un aprendizaje basado en competencias. Las competencias son diseñadas como conocimiento que se lleva a la práctica y se adquiere mediante la repetición en diferentes contextos. La gamificación es un proceso repetitivo de juego en contextos donde normalmente no se ocuparían las actividades lúdicas, y se espera la maestría de una habilidad que sube de nivel de forma progresiva. Si colocamos la habilidad esperada de un diseño curricular, es decir la competencia, como la habilidad eje de cualquier juego pertinente podemos crear un sistema que ayude al desarrollo de la misma a través de retos que se perciben atractivos y motivadores para los usuarios, para los estudiantes.

Cuando se sabe que un sistema gamificado puede ser utilizado para simular situaciones de la vida real que le ayuden al estudiante a desarrollar la competencia deseada, el docente tendrá la oportunidad de crear ambientes que son más gratos para los estudiantes y motivarlos e incluso engañarlos para que absorban el conocimiento previamente declarado.

Gamificación y la Alteridad

Ponerse en el lugar del otro siempre ha sido un tema un tanto difícil. Si simplificamos esto, podría decirse que la alteridad es ponerse en el lugar

del otro, pero por muy cómoda que suene esa definición, verla desde esa perspectiva sería no entender lo enriquecedor que el concepto puede llegar a ser.

Sólo cuando entendemos que somos parte de una comunidad, entenderemos que la sabiduría de la alteridad se ve reflejada en la colectividad, en ser un colaborador real e importante del resultado histórico que creamos. Entender las diferencias entre los seres humanos y enriquecernos de ella no es tarea fácil; existe un proceso psicosocial fuerte e inconsciente que no nos permite alcanzar el verdadero significado de dejar al prójimo en paz de forma verbal y física, respetando espacios y comprendiendo ideas.

Nuestra educación o, mejor dicho, la falta de ella, crea uno o varios obstáculos que nublan nuestro entendimiento del concepto de alteridad. Si nuestra educación nos impide tener relaciones armoniosas con los otros, nuestra educación debería ser la respuesta a este problema; pero aún queda la duda ¿cómo lo hacemos? ¿Cómo nosotros en rol de docentes enseñamos un concepto tan simple y hasta obvio, que ha perdido fuerza y entendimiento con el paso de los años? Una de las opciones de respuesta: la gamificación.

Gamificar tiene un gran bagaje de opciones que permiten ponernos en el lugar de otros. Los juegos de rol lo hacen todo el tiempo; los juegos de video nos muestran cómo una persona normal toma el control de un superhéroe, un guerrero, un animal, y hasta un dios simplemente porque es entretenido. Por supuesto podrías pensar ¿y esos contextos cuando ocurren? Nunca salimos a la calle a combatir el crimen, pelear contra feroces bestias o crear ciudades con solo un clic. Pero ¿qué pasaría si definiéramos esos roles en situaciones más cercanas a la realidad de las competencias que les enseñamos a nuestros alumnos?

Partiendo de la idea anterior, si enseñamos inglés a médicos podríamos generar un juego de rol de posibles situaciones donde un paciente angloparlante de visita en México debe ir al doctor y describir sus malestares mientras que el médico decodifica el lenguaje presentado y lo entiende con la finalidad de llegar al diagnóstico correcto. El alcance de las estrategias gamificadas toca y rebasa las expectativas de generar una competencia vista desde el telescopio de la alteridad.

Conclusiones

A modo de conclusión sería importante integrar los tres aspectos descritos en el presente texto: la gamificación, la competencia y la alteridad.

Podemos inferir que para que una competencia sea adquirida el estudiante deberá demostrar el uso de destrezas específicas en diferentes situaciones relacionales concretas, es decir, al aprender una lengua extranjera el estudiante podría demostrar el uso de ciertas habilidades (escribir y leer) en un contexto determinado y ciertas habilidades (hablar y escuchar) en otro.

En segundo punto entendemos que una competencia debe ser masterizada a través de la práctica constante de la misma en diferentes contextos. Contextos que serán delimitados con la ayuda de la gamificación, usando el término objetivo pedagógico descrito anteriormente como equivalente a la competencia que se pretende desarrollar. Es decir, si gano el juego, gano la competencia.

Por último, debemos recordar la necesidad de llevar un concepto como la alteridad de vuelta a nuestra sociedad; gamificar nos permite crear diferentes contextos y practicar con ellos. Será necesario entonces utilizar esos contextos y describirlos con la idea de ponerse en los zapatos del otro.

Referencias

- CONSEJO DE EUROPA, 2002 [2001], *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, traducción de Instituto CERVANTES, Cambridge University Press, Madrid [ed. orig. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Consejo de Europa, Estrasburgo].
- FRADE Laura, 2015, *Un marco teórico inicial. Desafíos a superar para desarrollar competencias en el aula*, Grupo Editorial Patria, Ciudad de México
- GALLEGO Francisco - MOLINA Rafael - LLORENS Faraón, 2014, *Gamificar una propuesta docente Diseñando experiencias positivas de aprendizaje*, “XX Jornadas sobre la Enseñanza Universitario de la Informática”, 2014,

- pp. 1-2, consultado agosto 2020 y recuperado [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39195/1/Gamificacio%CC%81n%20\(definicio%CC%81n\).pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39195/1/Gamificacio%CC%81n%20(definicio%CC%81n).pdf)
- IRIGOYEN Juan José - JIMÉNEZ Miriam Y. - ACUÑA Karla F., 2011, *Competencias y Educación Superior*, “Revista Mexicana de Investigación Educativa”, vol. 16, n. 48, 2011, pp. 243-266, consultado septiembre 2019 y recuperado <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a11.pdf>
- LLORENS-LARGO Faraón - GALLEGO-DURAN Francisco J. - VILLAGRÁN-ARNEDO Carlos J. - COMPAÑ-ROSIQUE Patricia - SATORRE-CUERDA Rosana – MOLINA-CARMONA Rafael, 2015, *Lecciones aprendidas gamificando cuando aún no se llamaba gamificación*, “III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad”, 2015, pp. 214-219, consultado agosto 2020 y recuperado <https://core.ac.uk/download/pdf/32325494.pdf>
- LÓPEZ Ernesto, 2016, *En torno al concepto de Competencia: un análisis de fuentes*, “Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado”, vol. 20, n. 1, 2016, pp. 311-322, consultado julio 2020 y recuperado <https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576016.pdf>
- MARNE Bertrand - WISDOM John - HUYNH-KIM-BANG Benjamin - LABAT Jean-Marc, 2012, *The Six Facets of Serious Game Design: A Methodology Enhanced by Our Design Pattern Library*, in Andrew RAVENSCROFT (editor), *21st Century Learning for 21st Century Skills*, Springer, Berlín, Heidelberg, pp. 208-221, Saarbrücken.
- ORTIZ-COLÓN Ana - JORDÁN Juan - AGREDAL Miriam, 2018, *Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión*, “Educação e Pesquisa”, vol. 44, 2018, pp. 1-17, consultado agosto 2020 y recuperado <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e173773.pdf>
- PÉREZ Hugo C. - TREJO María L., 2012, *La Competencia Comunicativa y la enseñanza de lenguas*, “Atenas Revista Científico Pedagógica”, Vol. 3, n. 19, 2012, pp. 84-93, consultado julio 2020 y recuperado <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478048955007.pdf>
- SECRETARIA Educación Pública, 2011 *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación*, Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México.

ZABALA Antonio - ARNAU Laia, 2007, *La enseñanza de las competencias*, “Aula de Educación Innovativa”, n. 161, 2007, pp. 40-46, consultado junio 2019 y recuperado http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_7_competencias_basicas/g_7_1.docum.basicos/1.41.Ense%F1ar_competencias.pdf

III. Alteridad:

Literatura, Filosofía & Arte

El encuentro con el Otro de Alvar Núñez Cabeza de Vaca: ¿milagros o magias?

Rosa Maria Grillo
Universidad de Salerno, Italia

La construcción de la historia desde la antigüedad hasta la era moderna se ha basado en narrativas, informes, documentos, preparados por los ganadores: *De Bello Gallico* de Julio César es un ejemplo clásico, y ciertamente cuando el evento narrado ha ocurrido muy lejos y con geografías y protagonistas desconocidos, el ganador ha podido “construir” su historia de acuerdo con sus propios parámetros culturales y a su propia ventaja.

La Historia del Descubrimiento y de la Conquista de América confirma este proceso: Edmund O' Gorman habló de *Invención de América* porque los europeos habían imaginado encontrar allí todas las maravillas, fantaseadas durante siglos, presumiblemente presentes en las antípodas ya que la geografía de este lado de Las Columnas de Hércules no había podido ofrecerlas (VIGNOLO P. 2005), y la toponimia local lo revela sin apelación con sus Reino de las Amazonas, El Dorado, Atlántida, etc. Incluso cuando eran solo espejismos e ilusiones, los reporteros proclamaron con fuerza la veracidad de lo que escribían: «Y en lo que toca a la historia, la tengo por verdadera» (Juan de Castellanos); «mi verdadera y notable

relación» (Bernal Díaz del Castillo); «considerando ser la historia verdadera» (Alonso de Ercilla); «en el discurso de la historia protestamos la verdad de ella» (Inca Garcilaso de la Vega); «será la relación sucinta y verdadera» (Juan Rodríguez Freyle). No siempre, por supuesto, eran errores ingenuos condicionados por un repertorio de mitos que constituían “el horizonte de espera” de aquellos que se aventuraban hacia el *Mare Incógnitum* dejando atrás el *Mare Nostrum*: las relaciones y crónicas estaban dirigidas a los Reyes españoles y al Consejo de Indias, instituido rápidamente en Sevilla, y por lo tanto estaban condicionadas por la necesidad de recibir una acogida positiva por parte de las autoridades políticas y religiosas, que a menudo eran también los mismos sujetos que habían solventado la expedición.

En este marco, fueron particularmente interesantes e instructivas las relaciones de naufragos y sobrevivientes de varias calamidades, que tuvieron que compartir con los indígenas espacios ya idílicos, ya inhóspitos, constantemente flotando entre la necesidad de adaptarse al nuevo contexto y el de salvaguardar su civilización y *modus vivendi*, incluso tratando de imponerlos, según el modelo que más tarde guiará al Robinson defoiano¹.

Incluso si nos limitamos al área de la conquista hispana, es suficiente pensar en algunos ejemplos flagrantes: Jerónimo de Aguilar y Gonzalo Guerrero, ambos naufragados en la costa de Yucatán, con un epílogo divergente muy significativo ya que el primero regresó al mundo “civil” convirtiéndose en “lengua” de Cortés, el segundo eligió permanecer totalmente “indigenizado” y consecuentemente fue cancelado por la historia; Francisco del Puerto sobrevivió a un enfrentamiento entre indios y españoles en la desembocadura del Río de la Plata y fue redimido 7 años después por la expedición de Sebastián Caboto; Hans Staden, un marinero alemán embarcado en un barco español con destino al Río de la Plata, naufragó en la costa de

¹ Inspirado en el incidente que le sucedió al marinero escocés Alexander Selkirk, que pasó cuatro años y cuatro meses (1704–1709) solo en una de las Islas Juan Fernández, llamada, después de la publicación del libro de Daniel Defoe (1719), “Isla Robinson Crusoe”. La historia fue contada por el corsario inglés Woodes Rogers que lo salvó durante una expedición junto con el escritor, botánico y observador científico, William Dampier (*A Cruising Voyage Round the World*, 1712).

Santa Catarina y fue capturado por los Tupí de Brasil, entre quienes vivió casi un año; Alvar Núñez Cabeza de Vaca naufragó en 1528 y vivió entre los nativos de América del Norte caminando desde la actual costa de Florida a California y luego regresó a Veracruz... Todos personajes misteriosos e intrigantes a los que tantos intelectuales contemporáneos han dedicado ensayos histórico-antropológicos, releendo sus testimonios y lo que los cronistas de la época escribieron sobre ellos, y llenando, con propuestas de lecturas interculturales y sincréticas, los vacíos de la historia, los agujeros negros de su ausencia del mundo “civilizado”; asimismo, los narradores de “nuevas novelas históricas” han encontrado precisamente en estos vacíos de la historia la inspiración para reescrituras visionarias que, en la mayoría de los casos, interpretan la cosmogonía indígena e intentan una reparación simbólica del daño después de 500 años de hegemonía eurocéntrica según las pautas de la *nouvelle histoire* francés, del pensamiento deconstruccionista y revisionista, y también como consecuencia de hechos contingentes como el V Centenario del viaje de Colón y las secuelas de controversias y ajustes filológicos e históricos: descubrimiento, invención, encubrimiento, encuentro, desencuentro, choque, etc.

Esos nombres y sus historias han llegado hasta nosotros porque esos náufragos fueron “salvados” por nuevas expediciones y “relatados” por los cronistas², pero seguramente los sobrevivientes a naufragios y destrucciones que han vivido algún tiempo entre los nativos han sido numerosos, *superstes*³ totales, que no han podido dar su testimonio. Por otro lado, es cierto que «la derrota lleva con frecuencia aparejado el silencio [...] que sumió en el olvido los sucesos particulares de tantas expediciones fracasadas» (PASTOR B. 1983: 280). Muy atractivo es, por lo tanto, el vacío detrás de la experiencia del náufrago, y lo es también cuando algunos, entre ellos Cabeza de Vaca

² Sebastián Caboto sobre Francisco del Puerto; Cortés, Bernal Díaz del Castillo, López de Gómara, Fernández de Oviedo y Diego de Landa sobre Jerónimo de Aguilar y Gonzalo Guerrero; Fernández de Oviedo sobre Cabeza de Vaca, Garcilaso el Inca sobre Juan Ortiz y Pedro Serrano, etc.

³ *Superstes*, es quien, como destaca Agamben «ha vissuto qualcosa, ha attraversato fino alla fine un evento e può, dunque, renderne testimonianza» (AGAMBEN G. 1998: 15).

y Hans Staden, escribieron sus memorias del mismo tenor que aquellos cronistas híbridos y mestizos, como Garcilaso el Inca, Guaman Poma de Ayala, Fernando de Alva Ixtlilxóchitl, que desempeñan el doble papel de «'depositario de la memoria oral' de los pueblos indígenas y el de 'dueño de la escritura'», propiedad y símbolo del poder occidental, cuyo «'malestar textual' [...] entra por la vía de la inscripción en el texto del 'yo' algo incómodo, fluctuante, defensivo» (LIENHARD M. 1994: 21).

Cabeza de Vaca a su regreso a España escribió los *Naufragios* y luego los *Comentarios*, y Hans Staden publicó *Die wahrhaftige Histoire der wilden, nachten, grimmigen Menschfresser-Leute 1548-1555 (Verdadera historia y descripción de un país de salvajes desnudos que devoran hombres en la América del Nuevo Mundo, 1557)*, obras de gran interés historiográfico y etnoantropológico que inauguran una nueva era y nuevas formas de escritura al romper el canon de las crónicas y de las relaciones –según los cuestionarios preparados para organizar el trabajo de los cronistas, como *La forma que se había de tener en hacer las averiguaciones, descripciones y relaciones de todo el estado de las Indias* de Juan de Ovando y Godoy– que requería que la historia se contara a través de las figuras de los héroes y los poderosos: si bien ambos escriben teniendo como modelo ese canon lo rompen en nombre de la singularidad de sus experiencias para contar las cuales a menudo alternan un “nosotros” que indica la comunidad de conquistadores con un “yo” que impone un ritmo y una focalización totalmente subjetivos⁴; gracias a sus historias:

La conoscenza dei territori e dei loro abitanti comincia a uscire dalla fase bellica della conquista per entrare in quella del contatto di popoli e persone [...] Il rivelarsi di una realtà sconosciuta comincia ad avere valore in se stessa, e non solo in quanto spazio di terra che può essere assimilato e gestito dall'autorità istituzionale (BENSO S. 1981: 33).

⁴ Cabeza de Vaca usa la tercera persona en el primero y en el último capítulo –cuando habla en nombre de los españoles– en el medio siempre “yo”.

Y si esos escritos no caben en la familia textual de las crónicas, ni siquiera podemos incluirlos, ni siquiera a *posteriori*, sin ambigüedad ni distinciones en la literatura de los naufragios, así constituida después de la publicación en Portugal de la *Historia trágico-marítima* (1735), doce episodios de naufragios recopilados por Bernardo Gomes de Brito, cuyo canon contempla la superación de unas cuantas pruebas y la transformación del náufrago en héroe por haber sido capaz de imponerse contra el contexto y el destino adversos: supervivencia y no fama, trucos y subterfugios y no hechos heroicos, hambre y no defensa del honor, son en cambio los valores que guían a nuestros (anti)héroes. Las pruebas, de hecho, en los dos casos mencionados, nunca son una expresión de coraje y fuerza, sino solo de astucia y «consistono nei ripetuti ‘miracoli’ sciamanici: guarigioni, predizioni di buoni auspici, influssi sulle condizioni atmosferiche, che fruttano loro un prestigio straordinario presso le popolazioni locali» (MARTINETTO V. 2001: 100).

Nunca sabremos el índice de veracidad que subyace a esas narraciones, que se parecen más bien a milagros bíblicos: Cabeza de Vaca resucita a un hombre muerto, Staden le devuelve la vista a un ciego, y si, por un lado, ambos reconocen y reclaman su astucia como primer instrumento de curación, por otro lado parecen atribuir tales prodigios a la intervención divina o a la credulidad de los nativos, sentimientos que en realidad coinciden: lo que es fe para unos, es magia para otros... En realidad, sus palabras nunca parecen querer dar una respuesta o explicación unívocas, quizás porque conscientes de proponer una amalgama sin precedentes del conocimiento médico occidental e indígena, todo aderezado con cierta cantidad de amplificación del autoelogio. Ciertamente sospechosas son las repetidas fórmulas devocionales de agradecimiento por el milagro recibido, evidentemente necesarias para reforzar una verdad en la que ellos mismos creían solo en parte y también para ser readmitidos en el foro “civil”: «A menudo, también, los letrados marginales afirman una ortodoxia religiosa tan excesiva que resulta dudosa» (LIENHARD M. 1994: 22).

Precisamente en el esfuerzo por narrar un proceso de transculturación que ciertamente tuvo lugar pero que podría haber hecho sospechosos los náufragos a censores e inquisidores, se

encuentra la clave para comprender las dos relaciones, si bien ahora nos centraremos solo en la de Cabeza de Vaca, especialmente interesante si la leemos a la luz de una “nueva novela histórica”, *El largo atardecer del caminante* (1992) del argentino Abel Posse, que reinterpreta los silencios y las ambigüedades del texto original a la luz de la etnoantropología poscolonial: la condición de desnudez coincide con la de “recién nacido”, es decir privación de cualquier superestructura no esencial que puede ser reemplazada por otra superestructura; quitarse la ropa de la antigua condición de conquistador español significa prepararse para adquirir ropa nueva e ir construyendo una nueva identidad; escapar, por necesidad pero quizás también por la conciencia de que el “Otro” no era despreciable, a las trampas de un eurocentrismo tan fuerte en aquel momento, cuando la cultura y la cosmovisión europeas resucitadas de las cenizas de la Edad Media estaban siendo exportadas e impuestas en todo el mundo. Y si comparamos la historia de sus aventuras con textos de otros cronistas del “fracaso” (el tercer capítulo del *Discurso narrativo de la Conquista de América* (1983) de Beatriz Pastor se titula “Del fracaso a la desmitificación”) nos damos cuenta de cómo la situación extrema de náufragos obligó a Cabeza de Vaca y a Hans Staden a dejar de lado su visión del mundo para acercarse a la cosmogonía indígena y a modificar la relación con la Naturaleza, que inicialmente fue considerada una fuerza destructiva de la cual defenderse: la naturaleza es la causa del propio naufragio y provoca hambre y frío, que son los principales enemigos de cualquier derrotado, pero luego, en el proceso de adaptación e “indigenización”, se transforma en un poderoso aliado, cuando los náufragos aprenden los hábitos y costumbres de los nativos. El mismo trayecto lo encontramos con respecto a la comida: para sobrevivir tendrán que depender de la naturaleza, siguiendo un itinerario muy personal que va desde el estado esencial de recolector del producto natural: ¡crudo! –para responder a las necesidades primarias del hambre y la sed– hasta su elaboración tanto con fines gustativos como con fines medicinales, en un crescendo de conocimiento de usos y costumbres de las tribus con las que entraron en contacto y de integración de los dos conocimientos.

Todo esto en un rápido ascenso social, desde náufragos hambrientos y asustados hasta “hijos del Sol” que se integran en la alta

esfera de la religiosidad y de la ciencia curativa. Aunque ciertamente no de una manera “científica”, el de Cabeza de Vaca y de Hans Staden –es posible asimilarlos en muchas cuestiones– es el camino que acompaña a cada aventura “más allá del límite” y su narración:

La narrativa de la vivencia histórico etnográfica apunta precisamente a lo insólito de los encuentros coloniales. Más que una estética, lo “realmaravilloso” en los naufragios manifiesta cuán problemática es la representación (la magia del realismo) de otra cultura (la realidad de la magia) cuando se toma en consideración el hecho de que en los encuentros coloniales confluyen dos o más sociolectos (lenguajes que definen la realidad para un grupo social) cuyas concepciones del mundo pueden muy bien ser incompatibles. La fuerza del texto etnográfico, según Clifford Geertz, no reside tanto en la substancia o en el armazón teórico, como en la capacidad de convencernos de que lo que dice ha sido un resultado “de haber penetrado en” (o si prefieren de haber sido penetrados por) otra forma de vida – de que de una forma u otra verdaderamente se “ha estado allá”. La función de la escritura es precisamente la de persuadirnos de que este milagro extra escénico ha ocurrido. De la misma manera que todo texto etnográfico es un testimonio de un “estando allá”, su escritura siempre se efectúa “estando acá” (RABASA J. 1995: 178).

Los eventos extratextuales de los *Naufragios* confirman el carácter excéntrico del texto en la escena de la literatura de las crónicas de la Conquista, estrictamente controlada por el Consejo de Indias: Gonzalo Fernández de Oviedo insertó en su monumental *De la natural historia de las Indias* (1535-1552), en el capítulo “Infortunios e naufragios acaescidos en las mares de las Indias, islas y Tierra Firme del mar Océano”, publicado póstumo, la *Relación conjunta*⁵ que los tres

⁵ Mucho se discute sobre la relación entre la obra de Oviedo, que resume la *Relación conjunta*, y *Naufragios*, relación estudiada pormenorizadamente por Juan

conquistadores supervivientes de la expedición de Narváez (Cabeza de Vaca, Andrés Dorantes, Alonso del Castillo, mientras «Estebanico, de color negro, alárabe, natural de Azamor, en África» no tiene derecho de palabra) escriben a su llegada a México y envían en 1539 a la Real Audiencia a Santo Domingo, y no un texto coevo de Cabeza de Vaca, porque, afirma, «Todo esto que es dicho en esta relacion, lo habia fecho imprimir este caballero e anda de molde, e yo le rogue que me lo mostrase [...] yo tengo por buena la relación de los tres, e por más clara que estotra que el uno sólo hace e hizo imprimir» (FERNÁNDEZ DE OVIEDO G. 1959: 4-318). Esta relación que “anda de molde” no posee fecha precisa pero podría ser un texto breve que Cabeza de Vaca en 1539 envió a la Real Audiencia del Consejo de Indias, o bien la realizada

en Zamora en 1542, edición a cargo de Agustín de Paz y Juan Picardo, sin licencia ni privilegios [...] dado que

Francisco Maura: «En el presente trabajo ofrezco evidencia para probar que fueron los capítulos de naufragios que el cronista mayor de Indias, Gonzalo Fernández de Oviedo, incluyó en su obra, el modelo que Cabeza de Vaca usaría más tarde para redactar varios capítulos de *Naufragios*. [...] Pupo-Walker, por otra parte, repara en que “Aunque en algunas ocasiones Oviedo designa a Cabeza de Vaca como autor principal de la relación que él comenta, debe destacarse que el cronista asigna a Dorantes y a Castillo acciones que, luego en sus *Naufragios*, Núñez reclamará como suyas” (PUPO-WALKER E. 1990: 179). De la misma manera, el citado crítico observa cómo en la obra de Oviedo los tres españoles parecen ser protagonistas en igualdad de condiciones (PUPO-WALKER E. 1990: 180). No hay duda de que Gonzalo Fernández de Oviedo le trató personalmente en Madrid en el año 1547, lo que permitió al cronista mayor inquirir detalles sobre los hechos narrados, que añadiría en su *Historia General y Natural de las Indias*. Este capítulo que añade Oviedo, expone las contradicciones, por usar una palabra suave, en que Álvaro Núñez incurrió en su obra impresa, añadiendo información diferente a la que sus compañeros y él mismo dieron con anterioridad (1539) a Oviedo al llegar a Santo Domingo, en lo que se conoce popularmente como “Relación Conjunta”. Para Oviedo está muy claro: la “Relación Conjunta” tiene mucha más credibilidad que el testimonio parcial y manipulado que posteriormente le dará Cabeza de Vaca» (MAURA J. F. 2013: 89-95).

Álvar Núñez se hallaba en ese momento camino de cumplir su misión como Adelantado del Río de la Plata. Su título rezaba: La relación que dio Álvar Núñez cabeça de vaca de lo acaecido en las Indias en la armada donde yua por gouernador Panphilo de narbaez desde el año de veynte y siete hasta el año treynta y seys que boluio a Seuilla con tres de su compañía (CARRASCO P. A. 2011: 23).

Pero no es éste el tema que nos interesa aquí, sino comprender las motivaciones que empujan a Fernández de Oviedo a elegir una u otra relación: “más clara” significa, sin duda, más acorde con los criterios de la Inquisición que no habría aceptado las desviaciones, aunque disfrazadas, de la ortodoxia católica que se insinúan en la prosa de Cabeza de Vaca y que hoy, así como leemos en la obra publicada en 1555, representan un valor etnográfico añadido de gran interés. Podemos resumir que la “focalización” de la *Relación* da cuenta de los hechos, comunica datos sobre la naturaleza y los pueblos, desde la tercera persona, resaltando solo datos concretos y prescindiendo de la subjetividad del “narrador”, en nombre de un “nosotros” colectivo donde no tiene cabida el “yo”, con lo que cabe dentro de la línea de los informes que el Consejo de Indias pedía a los cronistas. En cambio, la edición de los *Naufragios* de 1555 –y probablemente los textos preparatorios precedentes– tiene un muy marcado carácter autobiográfico y se acerca notablemente al estatuto de obra literaria, elaboración facilitada también por la distancia cronológica de los hechos narrados.

Por lo tanto, Oviedo consideraría la *Relación conjunta* un testimonio de “grado cero” de acuerdo con lo requerido por los cuestionarios del Consejo de Indias:

A diferencia de la historia propiamente dicha, donde una estructura narrativa les otorga a los hechos significados universales, las relaciones se deben limitar a recolectar datos sobre la naturaleza y las culturas, y a dar testimonio verídico de lo particular. No le incumbe al que escribe una relación hacer explícitos los significados morales,

religiosos o históricos de los acontecimientos (RABASA J. 1995: 176).

[Mientras que] asociaría la relación de Alvar Núñez con las narrativas indígenas que también son comúnmente denigradas por su falta de claridad [...] Esta es una historiografía que subyuga el saber indígena al reducirlo a falsedades y supersticiones inspiradas por el demonio. Esta violencia epistemológica, que condena a las culturas amerindias a desaparecer, define lo que se ha venido a llamar la ‘cultura de la conquista’ [que] comprende toda una serie de categorías epistemológicas, estéticas, ontológicas, e históricas que producen una representación denigrada (y denigrante) del mundo indígena (RABASA J. 1995: 179-180).

Por otra parte, el mismo Núñez Cabeza de Vaca parece que orienta hacia esta lectura cuando afirma en el epígrafe: «aunque en ella se lean algunas cosas muy nuevas y para algunos difíciles de creer, pueden sin duda creerlas», confiando en un acto de “fe” de sus conterráneos. Pablo Alejo Carrasco, en un atento análisis contrastivo de las diversas fuentes que han llegado hasta nosotros, analizando los “episodios extraordinarios” en los que se incluyen episodios de medicina y curaciones, llega a la conclusión de

[...] que el registro del informe se “ajusta” a una retórica y a una pragmática, limitando así el contenido de su *veritas* a estos dos factores. En tanto que el registro literario, al ampliar el horizonte de su narración y su retórica (recordemos las diversas tradiciones literarias que aprovechan), al desarrollarse en otros niveles de posibilidades (simbólicas, metafóricas, míticas) es capaz de completar su abordaje de la *veritas* (CARRASCO P. A. 2011: 39).

Indudablemente, Oviedo, además de otros elementos ilustrados por Carrasco, no podía aceptar una *Relación* en la que en varios puntos se podía notar una inversión de los parámetros culturales occidentales:

la presencia, en dos ocasiones, de canibalismo entre los conquistadores; la insistencia en la desnudez de los españoles como consecuencia de la transformación de conquistador a náufrago; el paso del “nosotros” al “yo”, por otra parte preconizado, según Cabeza de Vaca, en las últimas palabras del capitán Pánfilo de Narváez después del naufragio: «[...] ya no era tiempo de mandar unos a otros; que cada uno hiciese lo que mejor le pareciese que era para salvar la vida» (NÚÑEZ A. 1984: 68)⁶.

Eventos que en la *Relación*⁷ solo se mencionan y están privados de cualquier connotación o posible juicio negativo. Teniendo en

⁶ La expedición de Pánfilo de Narváez había abandonado las naves para comenzar la exploración del territorio, pero una vez que se dieron cuenta de que la tierra era inhóspita y peligrosa, en un intento desesperado por construir nuevas naves se “despojan” de la condición de guerreros «y acordamos de hacer de los estribos y espuelas y ballestas, y de las otras cosas de hierro que había, los clavos y sierras y hachas, y otras herramientas, de que tanta necesidad había para ello [...] y de la misma ropa de los palmitos, y de las colas y crines de los caballos, hicimos cuerdas y jancias, y de las nuestras camisas velas» (NÚÑEZ A. 1984: 61-62). Una vez empezado este nuevo viaje sobre navíos improvisados, se enfrentan con un naufragio “verdadero”: «Los que quedamos escapados, desnudos como nacimos y perdido todo lo que traíamos, y aunque todo valía poco, para entonces valía mucho» (1984: 72).

⁷ Para ejemplificar la diferencia entre la *Relación* y los *Naufragios*, podemos referir lo escrito por Carrasco: «En esta secuencia que a continuación transcribiremos, podremos observar la breve intervención de un nativo que “aconseja” a Álvar Núñez acerca de los modos de curar. La velada sugerencia de una iniciación sólo resulta develable al descubrir en la narración, ocultas, las etapas de ese ritual: “En aquella ysla que he contado nos quisieron hazer físicos, sin examinarnos ni pedirnos los títulos, porque ellos curan las enfermedades soplando al enfermo y con aquel soplo y las manos echan dél la enfermedad, y mandáronnos que hiziésemos lo mismo y siruíésemos en algo; nosotros nos reýamos de ello, diciendo que era burla y que no sabíamos curar, y por esto nos quitauan la comida hasta que hiziésemos lo que nos dezían. Y viendo nuestra porfía, vn indio me dixo a mí que yo no sabía lo que dezía en dezir que no aprouecharía nada aquello él sabía, ca las piedras y otras cosas que se crían por los campos tienen virtud, y que él con vna piedra caliente, trayéndola por el estómago, sanaua y quitaua el dolor, y que nosotros, que éramos hombres, cierto era que teníamos mayor virtud y poder”» (cap. XV).

cuenta esos pre-textos y esas diferentes propuestas de lectura de hechos realmente acaecidos, citados en todos los textos, veremos cómo en los *Naufragios* se narran, juzgan, interpretan y presentan elementos y eventos relacionados con la condición de desnudez y el papel de curandero asumida por Cabeza de Vaca y sus compañeros.

La desnudez –aunque a menudo Cabeza de Vaca se refiere a pieles, mantas y alimentos donados por los indígenas, es recordada obsesivamente como connotación principal de los cuatro náufragos– es indicativa de la condición “social”, así como en otros contextos es el vestuario, y generalmente se relaciona, en una perspectiva cristiana y europea, con la etapa edénica natural antes del pecado o con la condición utópica: importante es el significado social de la suspensión de las jerarquías y de los roles de la sociedad de origen, lo que permite que Cabeza de Vaca, desautorizando a Pánfilo de Narváez, se imponga como un líder entre los cuatro. Así podemos seguir el proceso de Cabeza de Vaca e, indirectamente, de sus compañeros, desde el estado de conquistador al de náufrago, luego al de esclavo y, pasando por el de comerciante y médico, finalmente al de “hijo del Sol”; es decir, como español desnudo, “despojado” de las connotaciones y valores de su cultura, se presenta dispuesto a incorporar los “valores de uso” de la nueva condición, llegando a ser un español indianizado que con dificultad recuperará su españolidad ocultando la marca de los muchos años pasados que, quizás, lo habían hecho un “americano” sincrético e inclusivo. La reintegración en el Viejo Mundo tendrá lugar solo

La Relación de 1537 obvia por completo la participación de este “consejero” o iniciador del tesorero, personaje propio de las primitivas tribus chamánicas. Veamos cómo nos cuenta esta escena: “...aquí les hizieron médicos para que los curasen, que era soplando al que estaba malo, diziéndoles un avemaría y un pater noster y santiguándolos, y así decían todos que aquellos les sanaba...” (Relación de 1537: 278).

Al descartar la iniciación del tesorero, elimina de la configuración de relato la presencia invisible del otro, la incorporación que el narrador ha realizado en su propio discurso al describir, con cierta naturalidad, su propia iniciación en el terreno de la medicina tribal. No existe en la *Relación* de 1537 la menor consideración por un otro, que se va revelando a medida que el itinerario de los sobrevivientes se interna en territorio indígena» (CARRASCO P.A. 2011: 46-47).

cuando logre deshacerse de las connotaciones, físicas y mentales, de la desnudez: «Y llegados en Compostela, el gobernador nos recibió muy bien y de lo que tenía nos dio de vestir, lo cual yo por muchos días no pude traer, ni podíamos dormir sino en el suelo» (1984: 137). Camino iniciático que va desde la pertenencia al mundo de los conquistadores a la desnudez que lo lleva a ser esclavo de los indios a la libertad recuperada y finalmente el cierre del círculo con el regreso del “hombre americano” a la civilización de origen.

Ya Vittoria Martinetto, refiriéndose a las experiencias de Cabeza de Vaca y Hans Staden, se había preguntado cómo:

[...] una convivenza protratta con gli indigeni [...] e il ruolo centrale assunto dai due protagonisti all'interno della cultura indiana in qualità di sciamani, non abbiano lasciato segni espliciti nella scrittura, e si debba invece rintracciarli in controluce, setacciando appunto i lapsus e le ambiguità di un discorso in cui l'autocensura è comunque imperante. È difficile credere che il prestigio assunto dallo spagnolo e dal tedesco presso le rispettive tribù “ospiti”, non abbiano comportato un certo grado di assimilazione all'*altra* cultura, non abbiano loro impresso nemmeno un tatuaggio – fisico e metaforico – lasciandoli inalterati come gli eroi leggendari dei romanzi d'avventura (MARTINETTO V. 2001: 90-91).

La respuesta la dan Pier Luigi Crovetto, Raúl Crisafio y Ernesto Franco:

[...] la sospecha de heterodoxia, la duda de que la peripecia del naufrago esté plagada por excesos de integración a la cultura ajena (y por la consecuente traición de los módulos comportamentales del buen cristiano) se superen en la actuación del naufrago dentro del cuerpo institucional comprometido en la “entrada” y con anterioridad en la declaración de que el héroe “había residido en aquella costa y soledad) para salvar y socorrer a los cristianos que por allí pasasen” (FERNÁNDEZ DE

OVIEDO G. 1959: II, 350). De esta manera, es significativo que la redención del náufrago se repercute, en el texto, en la dispersión de su connotación transitoria de “ser” indianizado [...] y en la especular enfatización de su adquirida (y posterior) función de “lengua” o intérprete (CROVETTO P. L. - CRISAFIO R. - FRANCO E. 1986: 32).

Como veremos, solo unas pocas pistas deja en el texto Cabeza de Vaca, ya que no podía asumir completamente ante los españoles y la Inquisición el papel de chamán porque hubiera sido equivalente a ser juzgado como brujo destinado a la hoguera, también porque entre los privilegios reservados a los chamanes estaba la poligamia, sacrilega exactamente como las religiones y creencias indígenas: «cada uno tiene una mujer, conocida. Los físicos son los hombres más libertados; pueden tener dos, y tres, y entre éstas hay muy grande amistad y conformidad» (NÚÑEZ A. 1984: 77).

Cabeza de Vaca gana fama como curandero gracias a la recitación de oraciones, similar a las fórmulas rituales mágicas en la otra cultura, y a algunas nociones de medicina europea que en la práctica se enriquecerán con elementos de la medicina indígena, ya que en los casi 8000 kilómetros recorridos será no solo un comerciante de bienes materiales entre un pueblo y otro, sino también un portador y mezclador de saberes y conocimientos que podrá explotar hábilmente para sobrevivir, saqueando la “enciclopedia” indígena: «De ella asume saberes y defensas contra la naturaleza inhóspita; del caudal de los lapidarios y herbarios ajenos saca recursos para curar enfermedades» (CROVETTO P. L. - CRISAFIO R. - FRANCO E. 1986: 38).

Omito las referencias a situaciones análogas de la pasión y los milagros de Cristo (heridas, espinas, cruces, etc.) sobre las que Margo Glantz, entre otros, ha trabajado mucho, y me detendré solo en los episodios de “curación” de los cuales él, chamán o físico, da explicaciones ora milagrosas ora como fruto de su astucia, en una mezcla sin precedentes de prácticas religiosas –milagro o magia, de acuerdo con el punto de vista émico (interno) o ético (externo) desde el que uno mira–, trucos y conocimientos concretos. Si el protagonista es siempre Cabeza de Vaca, de vez en cuando emerge el arte curativo de uno de sus compañeros, Castillo, pero siempre vinculado a

intervenciones divinas mientras el narrador se reserva exclusivamente para sí mismo intervenciones “científicas” y complejas:

Aquella misma noche que llegamos vinieron unos indios a Castillo, y dijéronle que estaban muy malos de la cabeza, rogándole que los curase; y después que los hubo santiguado y encomendado a Dios, en aquel punto los indios dijeron que todo el mal se les había quitado; y fueron a sus casas y trajeron muchas tunas y un pedazo de carne de venado, cosa que no sabíamos qué cosa era; y como esto entre ellos se publicó, vinieron otros muchos enfermos en aquella noche a que los sanase, y cada uno traía un pedazo de venado; y tantos eran, que no sabíamos adónde poner la carne. Dimos muchas gracias a Dios porque cada día iba creciendo su misericordia y mercedes; y después que se acabaron las curas comenzaron a bailar y hacer sus areitos y fiestas, hasta otro día que el sol salió; y duró la fiesta tres días por haber nosotros venido, y al cabo de ellos les preguntamos por la tierra adelante, y por la gente que en ella hallaríamos, y los mantenimientos que en ella había (NÚÑEZ A. 1984: 95).

El “milagro” se cumple también al día siguiente, cuando

[...] vinieron allí muchos indios y traían cinco enfermos que estaban tullidos y muy malos, y venían en busca de Castillo que los curase, y cada uno de los enfermos ofreció su arco y flechas, y él los recibió, y a puesta de sol los santiguó y encomendó a Dios nuestro Señor, y todos le suplicamos con la mejor manera que podíamos les enviase salud, pues él veía que no había otro remedio para que aquella gente nos ayudase y saliésemos de tan miserable vida. Y él lo hizo tan misericordiosamente, que venida la mañana, todos amanecieron tan buenos y sanos, y se fueron tan recios como si nunca hubieran tenido mal ninguno. Esto causó entre ellos muy gran admiración, y a nosotros despertó que diésemos muchas gracias a nuestro

Señor, a que más enteramente conociésemos su bondad, yuviésemos firme esperanza que nos había de librar y traer donde le pudiésemos servir (1984: 97).

Pero, sigue contando Cabeza de Vaca, «Castillo era médico muy temeroso, principalmente cuando las curas eran muy temerosas y peligrosas, y creía que sus pecados habían de estorbar que no todas veces sucediese bien el curar». En cambio, Cabeza de Vaca, ocupando por completo la escena, por primera vez describe una curación que podemos llamar “sincrética” cuyo protagonista absoluto es él mismo:

[...] fueron conmigo Dorantes y Estebanico, y cuando llegué cerca de los ranchos que ellos tenían, yo vi el enfermo que íbamos a curar que estaba muerto, porque estaba mucha gente al derredor de él llorando y su casa deshecha, que es señal que el dueño estaba muerto. Y así, cuando yo llegué hallé el indio los ojos vueltos y sin ningún pulso, y con todas las señales de muerto, según a mí me pareció, y lo mismo dijo Dorantes. Yo le quité una estera que tenía encima, con que estaba cubierto, y lo mejor que pude apliqué a nuestro Señor fuese servido de dar salud a aquél y a todos los otros que de ella tenían necesidad. Y después de santiguado y soplado⁸ muchas veces, me trajeron un arco y me lo dieron, y una sera de tunas molidas, y lleváronme a curar a otros muchos que estaban malos de modorra, y me dieron otras dos seras de tunas, las cuales di a nuestros indios, que con nosotros habían venido; y, hecho esto, nos volvimos a nuestro aposento, y nuestros indios, a quien di las tunas, se quedaron allá; y a la noche se volvieron a sus casas, y dijeron que aquel que estaba muerto y yo había curado en presencia de ellos, se había levantado bueno y se había paseado, y comido, y hablado con ellos, y que todos cuantos había curado quedaban sanos y muy alegres (1984: 98).

⁸ Práctica común entre las comunidades indígenas que habían atravesado.

Si bien permanece en lo genérico, sin darnos indicaciones sobre el acto curativo real, en este pasaje encontramos una indicación importante de la igualación de dos prácticas igualmente "mágicas", la oración cristiana y el soplo indígena, y el comienzo del proceso de transculturación recíproca: la indigenización del español en sus actos (el soplo), el reconocimiento por parte de los indígenas de su poder y su "indigenización" («En todo este tiempo nos venían de muchas partes a buscar, y decían que verdaderamente nosotros éramos hijos del Sol», 1984: 99), la occidentalización de los indígenas («Rogáronnos que nos acordásemos de ellos y rogásemos a Dios que siempre estuviesen buenos, y nosotros se lo prometimos», 1984: 99).

Cabeza de Vaca se identifica con el papel que le atribuyen los indios y alterna invocaciones a su Dios y al Dios de los nativos: los indígenas que los acompañaron

[...] decíanles que se guardasen y no escondiesen cosa alguna de cuantas tenían, porque no podía ser sin que nosotros lo supiésemos, y haríamos luego que todos muriesen, porque el sol nos lo decía. Tan grandes eran los temores que les ponían, que los primeros días que con nosotros estaban, nunca estaban sino temblando y sin osar hablar ni alzar los ojos al cielo (1984: 118).

La narración presenta una forma "en crescendo" con respecto a los poderes milagrosos de los cuatro españoles, hasta sugerir formas de condicionamiento psicológico propias de teorías psicósomáticas modernas: «Así nos partimos de aquéllos y nos fuimos a otros de quien fuimos muy bien recibidos, y nos trajeron sus enfermos, que santiguándolos decían que estaban sanos; y el que no sanaba creía que podíamos sanarle, y con lo que los otros que curábamos les decían, hacían tantas alegrías y bailes que no nos dejaban dormir» (1984: 111). El poder taumatúrgico parece contagioso, así que:

Dorantes y el negro hasta allí no habían curado; mas por la mucha importunidad que teníamos, viniéndonos de muchas partes a buscar, venimos todos a ser médicos, aunque en atrevimiento y osar acometer cualquier cura era

yo más señalado entre ellos, y ninguno jamás curamos que no nos dijese que quedaba sano. Y tanta confianza tenían que habían de sanar si nosotros los curásemos, que creían que en tanto que allí nosotros estuviésemos ninguno había de morir (1984: 99).

La gran mayoría de las curaciones, con la suspensión de la credulidad y del derecho a dudar, se narra pero no se describe, con “medicinas” orales en las que las oraciones, “respiraciones”, “soplos”, fórmulas rituales aprendidas durante los desplazamientos de un pueblo a otro, conviven en una extraña amalgama de un lenguaje mágico y sincrético. ¿Podemos creer en tantos milagros –¿curaciones?– por pura invocación y evocación de lo sagrado, que en cualquier caso, en una especie de par condicio, incluía ambas religiones? Las pocas alusiones a hierbas y ungüentos⁹ están enmascaradas entre efluvios de oraciones, pero hay un caso de descripción puntual y concreta en la que Cabeza de Vaca se erige como un héroe solitario e inalcanzable: la conocida operación quirúrgica del capítulo XXIX que consiste en la extracción de una punta de flecha implantada desde algún tiempo cerca del corazón de un indio:

Aquí me trajeron un hombre, y me dijeron que había mucho tiempo que le habían herido con una flecha por la espalda derecha, y tenía la punta de la flecha sobre el corazón. Decía que le daba mucha pena, y que por aquella causa siempre estaba enfermo. Yo lo toqué, y sentí la punta de la flecha, y vi que la tenía atravesada por la ternilla, y con un cuchillo que tenía le abrí el pecho hasta aquel lugar, y vi que tenía la punta atravesada, y estaba muy mala de sacar; torné a cortar más, y metí la punta del cuchillo, y con gran trabajo en fin la saqué. Era muy larga, y con un hueso de venado, usando de mi oficio de medicina, le di dos puntos; y dados, se me desangraba, y con raspa de un cuero le estanqué la sangre; y cuando

⁹ Más frecuentes son las descripciones de costumbres que se refieren a yerbas usadas no como medicinas, por ejemplo el tabaco (1984: 107).

hube sacado la punta, pidiéronmela, y yo se la di, y el pueblo todo vino a verla, y la enviaron por la tierra adentro, para que la viesen los que allá estaban, y por esto hicieron muchos bailes y fiestas, como ellos suelen hacer. Y otro día le corté los dos puntos al indio, y estaba sano; y no parecía la herida que le había hecho sino como una raya de la palma de la mano, y dijo que no sentía dolor ni pena alguna; y esta cura nos dio entre ellos tanto crédito por toda la tierra, cuanto ellos podían y sabían estimar y encarecer (1984: 115).

Por supuesto, es la apoteosis de un viaje que los había visto, al principio, desnudos y hambrientos, y ahora aclamados y venerados, capaces, con dos acciones muy simples, la bendición y el “soplo”, de dar vida y salud a los nativos:

Cada uno con la parte que le cabía venían a nosotros para que la soplásemos y santiguásemos, que de otra manera no osaran comer de ella; y muchas veces traíamos con nosotros tres o cuatro mil personas. Y era tan grande nuestro trabajo, que a cada uno habíamos de soplar y santiguar lo que habían de comer y beber, y para otras muchas cosas que querían hacer nos venían a pedir licencia, de que se puede ver qué tanta importunidad recibíamos (1984: 117).

Así, el narrador se sitúa en una frontera imprecisa, más allá de los dos mundos entre los cuales no había otra posibilidad de comunicación y diálogo, en la frontera entre poesía y conocimiento, entre magia y religión. Positivo mensaje utópico que es evidente en los *Naufragios*, en ese loco ballet entre el “nosotros” y el “ellos” usado por Núñez Cabeza de Vaca en el momento de reintegrarse en su mundo, que alternativamente indican pertenencia y extrañeza, metáfora de la condición de “extranjero” en todas partes, en sentido geográfico y

cultural. Ejemplificación de la condición del *nepantlismo*¹⁰ en el que «sin volverse indio, Cabeza de Vaca ya no era totalmente español» (TODOROV T. 2007: 259).

Dimos a los cristianos muchas mantas de vaca y otras cosas que traíamos; vímonos con los indios en mucho trabajo porque se volviesen a sus casas y se asegurasen y sembrasen su maíz. Ellos no querían sino ir con nosotros hasta dejarnos, como acostumbraban, con otros indios; porque si se volviesen sin hacer esto, temían que se morirían; que para ir con nosotros no temían a los cristianos ni a sus lanzas. A los cristianos les pasaba de esto, y hacían que su lengua les dijese que nosotros éramos de ellos mismos, y nos habíamos perdido mucho tiempo había, y que éramos gente de poca suerte y valor, y que ellos eran los señores de aquella tierra, a quien habían de obedecer y servir. Mas todo esto los indios tenían en muy poco o nada de lo que les decían; antes, unos con otros entre sí platicaban, diciendo que los cristianos mentían, porque nosotros veníamos de donde salía el sol, y ellos donde se pone; y que nosotros sanábamos los enfermos y ellos mataban los que estaban sanos; y que nosotros

¹⁰ Condición de *inbetween*, estar entre dos culturas, como cuenta Fray Diego Durán en *Historia de las Indias de Nueva España y Islas de Tierra Firme*: «Reprendiendo yo a un indio (con motivo) de ciertas cosas, y en particular, de que había nadado arrastrado, recogiendo dineros, con malas noches y peores días y, al cabo de haber allegado tanto dinero y con tanto trabajo, hace una boda y convida al pueblo todo y gástalo todo, y así, riñéndole el mal que había hecho, me respondió: Padre, no te espantes, pues todavía estamos “nepantla”, y como entendiese lo que quería decir por aquel vocablo y metáfora, que quiere decir "estar en medio", torné a insistir me dijese qué medio era aquel en que estaban. Me dijo que como no estaban aún bien arraigados en la fe, que no me espantase; de manera que aun estaban neutros, que ni bien acudían a la una ley, ni a la otra, o por mejor decir, que creían en Dios y que juntamente acudían a sus costumbres antiguas y ritos del demonio, y esto quiso decir aquel en su abominable excusa de que aún permanecían “en medio” y eran neutros» (DURÁN F. D. 1867-68: 268).

veníamos desnudos y descalzos, y ellos vestidos y en caballos y con lanzas; y que nosotros no teníamos codicia de ninguna cosa, antes todo cuanto nos daban tornábamos luego a dar, y con nada nos quedábamos, y los otros no tenían otro fin sino robar todo cuanto hallaban, y nunca daban nada a nadie; y de esta manera relataban todas nuestras cosas y las encarescían, por el contrario, de los otros; y así les respondieron a la lengua de los cristianos, y lo mismo hicieron saber a los otros por una lengua que entre ellos había, con quien nos entendíamos [...] Despedidos los indios, nos dijeron que harían lo que mandábamos, y asentarían sus pueblos si los cristianos los dejaban; y yo así lo digo y afirmo por muy cierto, que si no lo hicieron será por culpa de los cristianos (1984: 131-132).

También podemos plantear la hipótesis de una distinción embrionaria entre conquistadores buenos porque indigenizados, y conquistadores malvados porque no contagiados por la indianidad: singularidad y naturaleza extraordinaria de una experiencia de tantos años de “cautiverio feliz”.

Así comienza el viaje inverso hacia la desindianización, remontando, en pocas horas o días, ese viaje de años, a pesar de la decepción y la constatación de un abismo que inevitablemente separa a los náufragos de los españoles:

Después que hobimos enviado a los indios en paz, y regraciándoles el trabajo que con nosotros habían pasado, los cristianos nos enviaron, debajo de cautela, a un Cebreros, alcalde, y con él otros dos, los cuales nos llevaron por los montes y despoblados, por apartarnos de la conversación de los indios, y porque no viésemos ni entendiésemos lo que de hecho hicieron; donde parece cuánto se engañan los pensamientos de los hombres, que nosotros andábamos a les buscar libertad, y cuando pensábamos que la teníamos, sucedió tan al contrario, porque tenían acordado de ir a dar en los indios que enviábamos asegurados y de paz; y así como lo pensaron,

lo hicieron; lleváronnos por aquellos montes dos días, sin agua, perdidos y sin camino, y todos pensamos perecer de sed, y de ella se nos ahogaron siete hombres, y muchos amigos que los cristianos traían consigo no pudieron llegar hasta otro día a mediodía adonde aquella noche hallamos con ellos veinte y cinco leguas [...] y al fin de ellas llegamos a un pueblo de indios de paz (1984: 132-133).

Pero el encuentro con Melchor Díaz, el alcalde mayor, poder supremo en esas tierras, restablece los roles y los límites. El capítulo XXXV es un himno a la identidad hispana y cristiana redescubierta: Cabeza de Vaca ya no es “hijo del Sol” y termina otorgando un valor absoluto solo a la tradición occidental subrayando la presencia de un «escribano que allí tenían y otros muchos testigos» (1984: 135).

El viaje de regreso a España sella esta indeterminación de identidad, confirmada por el conflicto entre franceses y portugueses, en guerra entre sí, a los que nuestros exnáufragos, una vez más en dificultades y amenazados por otras tormentas, intentan pedir ayuda pero se ven obligados a huir por los portugueses que los identifican como franceses.

Pero si en la realidad española del siglo XVI Núñez Cabeza de Vaca tuvo que olvidar, borrar de su memoria y de su escritura elementos del “contagio” para que las puertas del Paraíso no se cerraran, dejando solo pistas y «vuoti di scrittura [di] densa significatività» (MARTINETTO V. 2001: 90), en la ficción de esta posmodernidad precisamente ese “contagio” se convierte en un nodo emblemático y clave para una posible relectura del texto mismo. Operación paradigmática en *El largo atardecer del caminante* (así como paradigmático es el año de publicación, 1992) de Abel Posse – supuestas memorias de un Cabeza de Vaca anciano, redactadas para comentar y enmendar lo que había escrito en los *Naufragios* ya sin temor a la Inquisición ni al juicio de sus contemporáneos– y común en las letras hispanoamericanas recientes, para escribir otras posibles Historias del Descubrimiento y de la Conquista...

Referencias

- AGAMBEN Giorgio, 1998, *Quel che resta di Auschwitz. L'archivio e il testimone. Homo sacer. III*, Bollati Boringhieri, Torino.
- BENSO Silvia, 1981, *Le metamorfosi di Cibola nei cronisti delle Indie*, "Letterature d'America", Roma, n. 6, pp. 33-49.
- CAMPOS FERNÁNDEZ FIGARES Mar, 1999, *Bernal Díaz del Castillo, 'síntoma' de las Indias*, "Arrabal", Lleida, n. 1, pp.7-12.
- CARRASCO Pablo Alejo, 2011, *Propuestas para un análisis del discurso de Naufragios, de Alvar Núñez Cabeza de Vaca*, Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, recuperado de: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/propuestas-analisis-discurso-naufragios.pdf>.
- CROSETTO Pier Luigi - CRISAFIO Raúl - FRANCO Ernesto, 1985-1986, *El naufragio en el Nuevo Mundo: de la escritura formulizada a la prefiguración de lo novelesco*, "Palinure", París, s.n., pp. 30-41.
- DURÁN Fray Diego, 1867-68, *Historia de las Indias de Nueva España y Islas de Tierra Firme* (t. II), Imp. de J.M. Andrade y F. Escalante, México.
- FERNÁNDEZ DE OVIEDO Gonzalo, 1959, *Historia general y natural de las Indias*, 5 vol., Bae, Madrid.
- GRILLO Rosa Maria, 2003, *El viaje de Francisco del Puerto de las Crónicas a las novelas*, "Quaderni di Thule", Perugia, n. 2, Actas del XXIV Congreso del Centro Studi Americanistici Circolo Amerindiano, pp. 200-212.
- _____, 2007, *Francisco del Puerto, Aguilar y Guerrero, tres naufragos entre la palabra y el silencio*, Beatriz Aracil Varón (coordinador), "América sin Nombre. En torno al personaje histórico", Alicante, n. 9-10, pp. 98-108.
- _____, 2010, *Escribir la historia: Descubrimiento y conquista en la novela histórica de los siglos XIX y XX*, "Cuadernos de América sin Nombre", Alicante.
- GUTIÉRREZ MUELLER Beatriz, 2018, *La 'Memoria artificial' en La Historia verdadera de la conquista de la Nueva España de Bernal Díaz del Castillo*, Universidad Iberoamericana, Puebla.
- LIENHARD Martín, 1994, *La escritura y el rescate de las voces sumergidas*, Luciano Giannelli y Maria Beatrice Lenzi (coordinadores),

- L'America e la differenza*, Laboratorio Etnoantropologico, Siena, pp.11-25.
- MARTINETTO Vittoria, 2001, *Naufrazi, prigionie, erranze*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- MAURA Juan Francisco, 2013, *El libro 50 de la Historia General y Natural de las Indias («Infortunios y Naufragios») de Gonzalo Fernández de Oviedo (1535): ¿génesis e inspiración de algunos episodios de Naufragios de Alvar Núñez Cabeza de Vaca (1542)?*, “Lemir”, Valencia, n. 17, pp. 87-100, recuperado de: http://parnaseo.uv.es/Lemir/Revista/Revista17/06_Maura_Juan.pdf.
- NÚÑEZ CABEZA DE VACA Alvar, 1984, *Naufragios y Comentarios*, Historia 16, Madrid.
- PASTOR Beatriz, 1983, *Discurso narrativo de la conquista*, Casa de las Américas, La Habana.
- PELLICER Rosa, 2007, *El cautivo cautivado: Gonzalo Guerrero en la novela mexicana del siglo XX*, “América Sin Nombre”, Alicante, n. 9-10, pp. 157-166.
- PUPO-WALKER Enrique, 1990, *Notas para una caracterización de un texto seminal: Los Naufragios de Álvaro Núñez Cabeza de Vaca*, “Nueva Revista de Filología Hispánica”, México, n. 1, pp. 163-196.
- RABASA José, 1995, *De la allegoresis etnográfica en los Naufragios de Alvar Núñez Cabeza de Vaca*, “Revista Iberoamericana”, Pittsburgh, n. 170-171, pp. 175-185, recuperado de: <https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/viewFile/6402/6578>.
- TODOROV Tzvetan, 2007, *La conquista de América, la cuestión del otro*, Siglo XXI, México D.F.
- VIGNOLO Paolo, 2005, *Hic Sunt Canibales: el Canibalismo del Nuevo Mundo en el imaginario Europeo (1492-1729)*, “Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura”, Bogotá, n. 32, pp. 151-188.

La continuidad del poder en Hereditary de Ari Aster

Gerardo Cerezo Valencia¹

Isshaly Q Zacarías Espejo

Berenize Galicia Isasmendi²

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Introducción

Uno de los géneros que ha sufrido el cambio de la modernidad en cuanto a entretenimiento es el género de terror, pues la tan recurrencia a utilizar tópicos como monstruos, fantasmas, zombies, etc., de forma indiscriminada hasta llegar a romantizarlos en series o películas, desprendiéndolos de su parte sombría, asquerosa y tenebrosa; lo anterior ha hecho que su público se vea mermado ante la situación,

¹ Estudiantes del octavo semestre de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica. Correo de Isshaly Q Zacarías Espejo: isshaly.zacariase@alumno.buap.mx y Gerardo Cerezo Valencia: gerardo.cerezov@alumno.buap.mx. Esta investigación es resultado del Seminario de Guionismo Otoño 2019 de la Facultad de Filosofía y Letras.

² Asesora y revisora de esta investigación, titular del Seminario de Guionismo. Profesora-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, correo: berenize.galicia@correo.buap.mx.

pues cada vez es menos frecuente encontrar productos de este género que sorprendan y vuelvan a crear una sensación de terror³. Ante esta situación es necesario que los creadores de contenido se replanteen nuevas formas para despertar ese asombro, retomar quizá viejos tópicos devolviéndolos a su lugar como criaturas de la oscuridad o bien proponiendo nuevos temas que atenten contra la seguridad del receptor contemporáneo.

Es bajo este panorama que en los últimos años ha surgido un nombre dentro del género de terror en el cine. Ari Aster, cineasta estadounidense quien sorprendió con su cinta *Hereditary* o *El legado del diablo* -en español-. Su primer largometraje estrenado en 2018 generó una gran conmoción, tanto que en revistas como *The Hollywood Reporter* la cinta fue aclamada: «Ari Aster's *Hereditary*, has been touted as one of the best horror films in years. It's hard to disagree» (NEWBY R. 2018). «*Hereditary* de Ari Aster, ha sido promocionada como una de las mejores películas de terror en años. Es difícil estar en desacuerdo»⁴. Pero dividió a la audiencia, lo cual es evidente en páginas web de renombre⁵ que otorgan puntajes a las películas a partir de sus opiniones, a excepción de Rotten Tomatoes que además califica las películas desde la perspectiva de la página: Rotten Tomatoes⁶ (la página 89% y la audiencia 67%), IMDb⁷ (7.3 de un puntaje máximo 10) o Cinemascore⁸ (en una escala

³ Dentro de esta investigación se entenderá el terror como lo plantea el autor Augusto Ramírez López.

⁴ Es una traducción propia.

⁵ Al realizar este estudio se han consultado diversas fuentes como: Rotten Tomatoes, IMDb, Cinemascore, The Hollywood Reporter, Sensacine, Filmaffinity España, Cinemania, Diario El Universal, Empire México, Fotogramas; debido a que son los sitios web más citados, consultados y/o recomendados por otras páginas y espectadores de cine; además son de los primeros sitios en aparecer tras buscar reseñas y críticas de cine en google.

⁶ ROTTEN TOMATOES, 2018, *Hereditary*, consultado en junio 2020, recuperado de: <https://www.rottentomatoes.com/m/hereditary>.

⁷ IMDB, 2018, *El legado del diablo*, consultado en junio 2020, recuperado de: <https://www.imdb.com/title/tt7784604/>.

⁸ CINEMASCORE, 2018, *Hereditary*, consultado en junio 2020, recuperado de: <https://www.cinemascore.com/>.

que va de A (10) a F (5), obtuvo D+ (7))⁹. En donde su calificación en promedio, de todas las páginas ya mencionadas, fue medianamente buena.

A grandes rasgos, la película explora el terror psicológico dentro de una familia disfuncional, pero conforme avanza la cinta el espectador puede reconocer elementos dignos de reflexión y análisis que demuestran que su popularidad no solo se basa en su género, pues rompe con el argumento de «basado en hechos reales» en el que se han respaldado estas películas en los últimos veinte años, tales como el universo cinematográfico de *The Conjuring* (2013-2020)¹⁰, películas como *Verónica* (2017) y *Stigmata* (1999); o bien ficcionales como *Paranormal Activity* (2007- 2015)¹¹ e *Insidious* (2010- 2018)¹², las cuales retoman el tópico de posesiones o el asedio de presencias demoníacas a una familia, siendo *Hereditary* una propuesta innovadora en cuanto a películas de terror, pues si bien retoma las temáticas antes mencionadas, el cambio radica en su estructura narrativa, además de un final que genera en el espectador una sensación de extrañeza.

Ante esto es que surge la presente investigación con el objetivo de analizar cómo se configura la noción de poder, pues hasta el final de la película es que se revela al espectador que todo suceso, desde el inicio, se basa en el determinismo de una fuerza superior. Para ello, retomamos la teoría del poder del filósofo surcoreano Byung-Chul Han,

⁹ Cabe aclarar que la conversión de los valores de letras a números es propia para evaluar un aproximado.

¹⁰ Esta cronología establecida por fecha de estreno, hace referencia a todas las películas que forman parte de toda la saga, como son: *Annabelle* (2014), *The Conjuring 2* (2016), *Annabelle: Creation* (2017), *The Nurse* (2018), *The Curse of La Llorona* (2019), *Annabelle Comes Home* (2019) y próxima a estrenarse: *The Conjuring 3* (2020).

¹¹ Esta cronología establecida por fecha de estreno, relaciona todas las películas que forman parte de toda la saga *Paranormal Activity* (2007), *Paranormal Activity 2* (2010), *Paranormal Activity 3* (2011), *Paranormal Activity 4* (2012), *Paranormal Activity 5: The Marked Ones* (2014) y *Paranormal Activity 5: The Ghost Dimension* (2015).

¹² La cronología está establecida por fecha de estreno abarca las películas de: *Insidious* (2010), *Chapter 2* (2013), *Chapter 3* (2015) y *The Last Key* (2018).

denominada psicopolítica, debido a que ella explora las nuevas formas de manipulación utilizadas en la edad contemporánea y la pérdida de la alteridad. De igual modo, retomamos conceptos propios del cine posmoderno propuestos por Lauro Zavala, así como simbolismos pertenecientes al diccionario de Jean Chevalier y Gheerbrant.

Lo posmoderno del poder

El filósofo surcoreano Byung-Chul Han desarrolla una crítica hacia el modelo económico neoliberal, proponiendo que este modelo, contrario a sus antecesores, utiliza un sistema de manipulación en donde su fuerza de trabajo ya no depende en primera instancia del cuerpo sino de la psique, condicionarla hasta un nivel prereflexivo. Dicho sistema, denominado psicopolítica digital, somete al individuo a partir del uso de un “poder inteligente”, es decir, un poder seductor, que haga creer al sujeto que posee una voluntad libre mientras se somete a sí mismo, sin embargo, será el sistema quien aproveche esa libertad para uso propio. Este sistema transforma lo peligroso del sometimiento en algo ideal. La persona en cuestión es capaz de desnudarse ante la red sin ningún tipo de restricción pues es ella quien comparte sus datos e información a voluntad sin saber el uso que de ellos harán, por lo tanto «La persona *misma* se positiviza en cosa que es cuantificable, mensurable y controlable. Sin embargo, ninguna cosa es libre» (2014: 14).

El poder, a grandes rasgos, suele entenderse como la relación causal en donde el yo genera una conducta en el otro contra su voluntad (BYUNG-CHUL H. 2016: 7), sin embargo, esta no es más que una posibilidad de su manifestación. El nuevo poder que impera no hace uso de la fuerza, pues su misión es generar personas dependientes, no sumisas. Actúa de forma permisiva, ya que así enfoca la voluntad del sujeto a su favor, no lo enfrenta sino que la facilita, busca que cada vez haya más participación, opinión, deseos y necesidades. Este poder es más peligroso, no solo porque es invisible, sino porque «[...] estamos frente a una técnica de poder que no niega o somete la libertad, sino que la explota. Se elimina la decisión libre en favor de la libre elección

entre distintas ofertas» (2014: 17). Es decir, el sujeto más que un actor activo se convierte en consumidor pasivo.

El poder, que influye en el otro, actúa de acuerdo a sus propios intereses, pero siempre trabajando sobre el contexto de quien funge como súbdito formando el futuro del mismo, formulando así el modelo causal. Este modelo se propone para la vida orgánica que se mantiene con autonomía frente a factores externos, siendo «[...] esta capacidad de respuesta autónoma a la motivación externa lo que caracteriza a lo orgánico. Por el contrario, una cosa inanimada no responde» (BYUNG-CHUL H. 2016: 9). Pero no sólo es esta habilidad la que define lo viviente, sino que pasa a tomar parte de las causas convirtiéndolas y transformándolas, obteniendo así el "poder de convertir" su propio contexto.

El modelo causal presenta una intromisión de parte de lo viviente, cobrando poder para la manifestación de sus voluntades a través de las causas externas que se muestran, es entonces cuando se expone la verdadera abstracción del poder, en donde «El poder capacita al yo para recobrar a sí mismo en el otro.» (BYUNG-CHUL H. 2016: 11), concretando al yo como soberano de las decisiones del otro, además de asegurar la continuidad de sí mismo. Es a través del poder que se obtiene esta capacidad de permanencia del yo y que puede llegar a conseguirse mediante distintas maneras, estas van desde la coerción hasta el sentimiento de libertad del súbdito, siendo esta última la forma más óptima para la estabilidad de la continuidad por la gran intermediación que genera dejando a la coerción como la más deficiente por la poca interiorización del yo en el otro.

Entonces, si el poder es quebrantado por medio de la fragilidad de intermediación que va hacia la continuidad, se verá convertido en mera violencia y la misma será pasividad siendo inútil para el poder y cerrándole espacios al soberano para seguir manifestándose. En la lógica que sigue a este modelo se entiende que «El cuerpo del soberano, que en cierta manera llenaba el mundo entero, queda reducido a un miserable trozo de carne.» (BYUNG-CHUL H. 2016: 12) despojándolo de

las coextensiones¹³ que mantenía, reduciéndose de tal forma que esto puede llevar a una “especie de muerte” que regresa al soberano a su cuerpo mortal y único.

Estas manifestaciones del poder afectan de forma directa e imperceptible, generando que el sujeto las interiorice hasta el punto de cambiar su comportamiento en favor del sistema, ya que en esta nueva sociedad de la eficacia se busca la eliminación de los problemas y propiciar la comunicación directa y lineal, en donde solo se dé el intercambio de información sin generar un diálogo y una retroalimentación en los partícipes. De acuerdo con Han, el sujeto de la psicopolítica se vuelve un ente pasivo que no necesita pensar, solo debe permanecer en un estado emocional constante que le permita ser positivo, rechazando toda negatividad. Para el autor, lo negativo no es algo necesariamente malo, sino que es una parte esencial que complementa a cada persona, pues su finalidad es aportar «[...] su inventiva y valentía en el soportar, preservar, interpretar, aprovechar la desgracia, así como toda la profundidad, misterio, máscara, espíritu, argucia, grandeza que le han sido donados al alma.» (NIETZSCHE F. en BYUNG-CHUL H. 2014: 27).

Además de positivo, el sujeto psicopolítico aspira a la “autenticidad”. Emprende un proyecto para encargarse de sí mismo y de nadie más, negando así la posibilidad de establecer una relación con otros de forma libre ya que todo vínculo estará condicionado por una finalidad, perdiendo así la alteridad o la posibilidad de aceptar al otro como un ser diferente capaz de aportar algo al yo. La lógica que sigue la autenticidad es la constante comparación que siempre aspira a ser distinta pero que al manejar los mismos patrones (la sobreproducción y explotación del sujeto positivo) cae en lo igual. «El otro como misterio, el otro como seducción,[...] como eros, [...] como deseo, [...] como infierno, [...] como dolor va desapareciendo. Hoy, la negatividad del otro deja paso a la positividad de lo igual.» (BYUNG-CHUL H. 2017: 9). Estamos frente a un sujeto narcisista que acostumbrado a lo igual, a lo positivo, a sí mismo; rechaza al otro por miedo, porque está fuera de él,

¹³ Han remite al soberano como un ser que mantiene extensiones políticas y teológicas (BYUNG-CHUL H. 2016: 12).

no lo conoce, está fuera de los límites que le son dados y en consecuencia lo aleja.

Lo posmoderno de la narrativa audiovisual

Lauro Zavala es un académico mexicano reconocido por su propuesta teórica y metateórica acerca del análisis de narrativa contemporánea, intertextualidad, minificción, ironía, narrativa gráfica, museografía y cinematografía. En esta última área, el teórico desarrolla un modelo analítico basado en films norteamericanos, para reconocer componentes semióticos del cine en cualquiera de sus naturalezas: clásico, moderno y posmoderno. Dicha división atiende a criterios técnicos que el propio Zavala ha agrupado en diez componentes que son: inicio, imagen, sonido, puesta en escena, edición, género, narrativa, intertexto, ideología y final. Sin embargo, este autor aclara que ninguna película está totalmente asignada a un sólo tipo de cine, puesto que es posible realizar lecturas distintas de cada una. A continuación pasaremos a explicar algunos de los componentes propuestos por Zavala, para así contrastar y ejemplificar la manera en que comprendemos a *Hereditary* (2018) respecto a otras películas del género.

El cine clásico, presentado por Zavala, es aquel que a nivel técnico retoma las estrategias cinematográficas de entre 1900 a 1960. Se caracteriza por mantener una función didáctica con el espectador lo cual le permite reconocer el sentido de la película. Además, respeta las convenciones visuales de ser realista¹⁴, las sonoras en cuanto al acompañamiento con la imagen¹⁵ y las genéricas en respetar la estructura de un género establecido (fantasía, policíaco, amor, etc.). Posee una narrativa secuencial cronológica; una ideología que puede

¹⁴ Zavala propone a *Ladri di Biciclette* (1948) para esta definición, película perteneciente al neorrealismo italiano.

¹⁵ Por ejemplo *Alphaville* (1965) en la cual la música siempre va acorde con lo narrado.

tener anagnórisis¹⁶ (un reconocimiento de sí mismo), ser teleológica (todas las acciones encaminadas a un fin), causal o espectacular. Sobre el inicio y el fin, el primero empieza con un plano general a un primer plano y se desarrolla bajo una intriga de predestinación¹⁷, mientras que el final es epifánico, una verdad resuelve el conflicto¹⁸. Por la serie de elementos reconocibles y repetitivos es que se considera un cine de tradición.

En contraparte surge el cine moderno, el cual rompe con lo clásico y al no retomar lo tradicional se considera un cine propio e individual, por lo que sus elementos y aportaciones derivan de visiones o experimentaciones específicas de los directores. Dentro de los elementos que aquí nos interesan, destaca en el inicio un primer plano y luego un plano general (descriptivo) que no posee una intriga¹⁹. Sus recursos visuales se basan en planos-secuencia, profundidad de campo y técnicas expresionistas, surrealistas u otra forma de ruptura. El sonido es autónomo o precede a la imagen²⁰, al igual que la escena. Su estructura narrativa es anti-narrativa por lo que hay una alteración del tiempo. La ideología es ambigua²¹ y su final es abierto, no hay una resolución de conflicto²².

Finalmente, el cine posmoderno tiene sus antecedentes en la década de los sesenta cuando se comienzan a utilizar convenciones temáticas y genéricas del cine clásico pero de forma irónica. A este mecanismo intertextual ahora se le conoce como posmoderno y dentro de él se integran elementos tanto clásicos como modernos. Si bien Zavala estipula que films posmodernos no existen sino solo lecturas

¹⁶ Proponemos para esta definición *Hiroshima, mon amour* (1959), dado que la protagonista logra identificar su identidad.

¹⁷ Para esta definición, Zavala propone *Psicosis* (1998).

¹⁸ Hemos propuesto la película *Janghwa, Hongryeon* (2003) puesto que las protagonistas revelan el final del conflicto con una escena desde el principio.

¹⁹ Este tipo de películas no presentan indicios de lo que acontecerá en el film.

²⁰ Zavala coloca a la película *Citizen Kane* (1941).

²¹ En este género, el conjunto de ideas que se presentan no delimita una postura positiva o negativa de la colectividad a la que pertenece.

²² Zavala coloca la película *Sin aliento* (1960).

posmodernas, es posible establecer características específicas de estas películas. El inicio mezcla la superposición de estrategias narrativas y descriptivas²³ así como un simulacro de intriga de predestinación²⁴. La imagen ahora se vuelve autónoma referencial (solo expone la realidad de la película). El sonido (didáctico, asincrónico o sinestésico), la edición (estrategias causales y expresionistas) y el género son itinerantes, es decir, alternan entre varias opciones. La narrativa se da en dos planos, puede ser literal o bien como una reflexión. Su ideología se conforma a partir de un sistema de paradojas, donde cada película crea su propio universo. Y el final funciona como un simulacro de epifanía²⁵, dependerá de la interpretación de cada espectador.

Antes de continuar con los ejemplos de los tipos de cine que propone Zavala, es necesario aclarar la definición de terror que se tomó de base para esta investigación. Este género se caracteriza por provocar miedo en el receptor acerca de un peligro inminente que se sustenta en lo real, es decir posible en tanto que tiene un respaldo en lo natural y lo racional. De este género se desprende otro que en la actualidad ha sido muy utilizado en el cine, el terror psicológico. Acerca de él, menciona el autor Augusto Ramírez López que nos encontramos con un género híbrido que mezcla el terror con la época posmoderna, caracterizada por la individualidad y la fragmentación. Además este género combina la psicología del sujeto con el miedo «como efecto el terror se acrecienta, pues invade los espacios considerados seguros. Se abandonan los miedos exteriores y el terror se instala al interior de cada ser humano [provocando una desintegración] como ser mental y físico» (2017: 41-44).

Una gran cantidad de filmes del género de terror, al menos en estas últimas dos décadas han presentado, a pesar de la época, características que Lauro Zavala comprende como típicas del cine clásico pues continúan recurriendo en varias ocasiones a narrativas o posturas argumentales que mantienen un perfil homogéneo entre sí,

²³ Zavala recupera el film *Amélie* (2001).

²⁴ Para esta definición, Zavala plantea *Blade Runner* (1982).

²⁵ Un final que se presenta como aparentemente trascendental pero no lo es.

usando excesivamente elementos que van haciendo que se pierda su factor de innovación.

Varios de estos films se pueden contraponer a lo que *Hereditary* (2018) ha presentado, pues en primera instancia, Zavala define que el cine clásico: «establece un sistema de convenciones semióticas que son reconocibles por cualquier espectador de cine narrativo, gracias a la existencia de una fuerte tradición.» (2005: 2). Si continuamos con este supuesto, podemos observar que, por ejemplo el universo cinematográfico de *The Conjuring* (2013-2020) e *Insidious* (2010-2018) cierran fuertemente sus narraciones y aunque establecen cierta discontinuidad temporal en cada película, el espectador puede entender la trama perfectamente de inicio a fin.

A partir de la explicación de los tres tipos de cine que propone Zavala, a continuación los ejemplificamos con diferentes películas de terror para contrastar entre películas conocidas del género y *Hereditary* (2018).

La estructura de inicio del film en el cine clásico anuncia de forma implícita los acontecimientos que están por suceder en la película, por ejemplo *Stigmata* (1999) y *Verónica* (2017), las cuales a pesar de llevarse dieciocho años de diferencia, proponen en los primeros minutos de forma alegórica y explícita, respectivamente, lo que sucederá más adelante. *Stigmata* (1999) comienza de planos generales a específicos proponiendo la conclusión narrativa de la película de que algo va a ocurrir, terminando con un objeto que premoniza el final. En el caso de *Verónica* (2017) comienza con escenas fugaces, diálogos alterados y, de forma explícita, llama la atención del espectador a que algo está pasando.

La construcción de las imágenes en el cine clásico se basa en presentar la composición visual desde diferentes perspectivas, creando una realidad específica, ya sea omnisciente o desde algún personaje de la trama. En cuanto a *Paranormal Activity* (2007-2015), cuentan con un estilo de imágenes omniscientes narrando todo lo que no se puede ver desde los personajes. Por la misma naturaleza de dicha saga, en la escena final del primer film, observamos la muerte inesperada y trágica por parte de los personajes desde la cámara en la habitación de estos.

Se ven implementados estereotipos recurrentes en este género. Por ejemplo, cada uno de los personajes centrales son sometidos por las entidades o acontecimientos, tomando estos con incertidumbre, actuando ajenos o escépticos a lo que acontece como en el caso de *Stigmata* (1999) donde el sacerdote Andrew permanece incrédulo ante una estatua de la virgen María que llora sangre. Generalmente estas películas concluyen de dos formas: por un lado, pueden desembocar en la muerte de todos los personajes o del protagonista, siendo este último el final mismo de *Verónica* (2017); y por otro, en la supervivencia contra las entidades como puede verse en la saga *Insidious* (2010- 2018).

Cada una de las películas mencionadas anteriormente concluyen con una intriga de predestinación proponiendo una narrativa lineal que va de planos generales a específicos. Si bien éstas se han diversificado para presentarse con inicios que no están cronológicamente ordenados (como lo es la saga *The Conjuring* (2007-2020), aún así pueden interpretarse de forma concreta. Además, cada película ha propuesto elementos sobre el género de terror que han seguido presentes a lo largo de estas últimas dos décadas, siendo los más destacados: los sobresaltos de música e imágenes repentinas que se han utilizado constantemente como en *The Conjuring* (2007-2020) e *Insidious* (2010- 2018); el ya comentado «basado en hechos reales» en *Verónica* (2017); y una narrativa aproximada a lo verosímil en *Stigmata* (1999) y *Paranormal Activity* (2007- 2015).

Hereditary, un acercamiento al poder en la posmodernidad

Una vez repasado las características de otros films, nos enfocaremos en *Hereditary* (2018), la cual nos relata la historia de una familia disfuncional integrada por los padre (Anne y Steve) y los dos hijos (Peter y Charly), quienes, tras la muerte de la abuela, Ellen, intentan seguir con su cotidianidad; sin embargo, tras el suceso la hija menor de 7 años, Charly, comienza a cuestionarse sobre la idea de la muerte. Los problemas comienzan a agudizarse cuando Peter mata accidentalmente a Charly mientras intentaba llevarla al hospital. Esto genera que Anne comience a trastornarse por la muerte de ambas y al tratar de buscar una explicación descubre que Ellen, su madre, era parte de una secta

demoníaca que pretendía invocar a uno de los ocho reyes demonios, *Paimón*, en el cuerpo de la fallecida niña. Pero ahora que está muerta el nuevo portador pasa a ser Peter.

Contrario a sus antecesoras, *Hereditary* (2018) se configura como una película posmoderna en varios aspectos, por ejemplo, partiendo del título en inglés refiere a la herencia, y la historia al ser protagonizada por una familia posee un anclaje con el mundo real; mientras que el título en español (*El legado del diablo*) al incluir la palabra “diablo” le da una carga mítica, lo que posibilita la lectura literal y simbólica, contrastando con las lecturas directas y concretas del cine clásico en los títulos y el contenido. La película comienza con la invitación al funeral de la abuela a modo de prefacio, seguido de la toma a la casa del árbol y un posterior acercamiento a una maqueta para que finalmente se vayan presentando los personajes. Este inicio es simultáneo entre narración y descripción. Presenta un simulacro de predestinación alusivo, pues la película comienza y termina en la casa del árbol, además de iniciar con una muerte y terminar con una resurrección, generado así el efecto de epifanía -nuevamente un simulacro- pues este final pretende ser interpretado por el espectador.

La imagen es autónoma referencial, pues aunque se desarrolle en un mundo que nos es conocido, sólo pertenece a la película. La ideología que subyace en la cinta se construye como un sistema de paradojas e incertidumbre, pues todos los acontecimientos se muestran como resultado de acciones humanas mal ejecutadas, pero al final se revela que todas ellas fueron realizadas con una meta concreta disolviendo el sentimiento de incertidumbre.

Con respecto a la escena hablamos de fractalidad, es decir, los espacios se configuran de forma autónoma y poseen por sí solos significado, por lo que su recurrencia modifica o añade importancia a la cita, entre ellos podemos mencionar la casa del árbol, las maquetas que realiza Anne y propiamente la casa familiar. Sobre la narrativa, tal como se señaló en el título, la película nos permite dos tipos de líneas de interpretación, una anclada a lo literal acerca de una familia disfuncional y otra anclada a lo mítico al relacionar todo con una figura demoníaca sin que ésta aparezca de forma explícita.

Una vez que establecimos el tipo de cine al que pertenece *Hereditary* (2018), a continuación explicamos cómo se configura el poder y su relación con los otros, debido a que en la película es posible observar que todos los familiares son sometidos por una fuerza ajena a ellos que los obliga a actuar de formas determinadas. Para ello retomamos la propuesta del filósofo Byung-Chul Han, debido a que él explora un poder que controla desde la psique y que funciona en la posmodernidad.

El trascender del poder y su vínculo con el otro

Comenzando con la figura del demonio *Paimón*, su origen se localiza en el libro recopilatorio *Goecia. La clave menor del rey Salomón* (1992), que data del siglo XVII, en él se detalla el origen, conjuros de dominación y amuletos de protección hacia los demonios. A *Paimón* se le concibe como uno de los ocho reyes del infierno y fieles a Satanás, se le relaciona con áreas de conocimiento con las artes, la ciencia y todo lo secreto. Esto explica por qué los miembros de la familia poseen características artísticas, por ejemplo: Anne es galerista, Peter toca la guitarra y Charly dibuja y hace manualidades. Otra característica que se resalta de *Paimón*, en la demonología, es su rugido, mismo que anuncia su presencia; Charly, al ser la personificación del demonio, posee un sonido muy característico que hace al tronar la boca.

Esta no es la única forma en que se advierte la presencia del demonio dado que, a lo largo de la película, los personajes que entran en contacto con él suelen percibir una luz de color azul misma que al introducirse en ellos hace que pierdan su autonomía mental sin darse cuenta. Este elemento sobre el color puede retomarse desde Jean Chevalier y Alain Gheerbrant -quienes consideran en *El diccionario de los símbolos* (1986)- que este color es utilizado para el imaginario, transformando lo real al camino de lo indefinido haciendo alusión al espejo de Alicia en el País de las Maravillas (1986: 82). Esto coincide con la percepción adquirida por los personajes que lograban observar esta luz, tomando alucinaciones o deformaciones de lo real. Los autores aclaran que puede entenderse como renuncia o pasividad (1986: 84),

mientras que *Paimón*, bajo estas acciones adquiere poder sobre los miembros de la familia.

El vínculo que se da entre el demonio y la familia se puede interpretar, desde lo propuesto por la filosofía de Byung-Chul Han, como un fenómeno de la continuidad del poder, es decir, un espacio que se configura a partir de hacer creer al súbdito que la voluntad del soberano y su ideología son las propias. Esta concepción del poder al fundamentarse en la idea de libertad alude que: «Quien quiera obtener el poder absoluto no tendrá que hacer uso de la violencia, sino de la libertad del otro.» (2016: 11). Sin embargo, la noción de libertad se plantea como una analogía entre el juego del gato y el ratón, donde el soberano le vende al súbdito la posibilidad de escoger su destino²⁶ pero dentro de los parámetros que gobierne su poder. Esta visión se refuerza con el significado simbólico del demonio, pues de acuerdo con Chevalier y Gheerbrant, refiere a aquel ser que «se identifica también con la voluntad divina y, en consecuencia, con el destino del hombre. [Actúa] por intuiciones repentinas más que por razonamientos.» (1986: 407). Ambas concepciones pueden verse reflejadas en toda la película debido a que el demonio, *Paimón*, funciona como el soberano, mientras que los demás personajes de la película serán los súbditos, así como la serie de acciones que Anne realiza para comunicarse con Charly -por ejemplo, el ritual de invocaciones que hace en su casa (01:15:00)- creyendo que son decisiones propias pero que al final se revelan al espectador como parte de la voluntad del demonio para realizar su invocación.

Como se mencionó anteriormente, el poder se configura como una continuidad mediante la cual, el soberano, al hacer que el otro actúe creyendo que son sus propias decisiones, garantiza la transmisión de su yo o su sí mismo. Esto lo podemos apreciar en el nombre de la película, *Hereditary* o *El legado del diablo*, ambos hacen alusión a la transmisión del demonio en una familia -por medio de los integrantes femeninos- con el fin de desembocar en un integrante masculino, ya que como se

²⁶ «El destino se vivencia como un proyecto libre. El dominado encuentra gusto incluso en un estado suyo que en sí mismo es negativo.» (BYUNG-CHUL H. 2016: 47).

describe en la película y en la demonología, este demonio posee un cuerpo masculino pero con facciones femeninas.

Para que el poder se realice con plenitud es necesario que se encuentre enfocado en una dirección, un sentido que surge cuando una serie de acciones o elementos poseen un vínculo para realizarse, esto se refiere a que: «[...] cuando la contingencia o la mera contigüidad, es decir, la yuxtaposición casual, queda estructurada por una figura determinada.» (BYUNG-CHUL H. 2016: 32). En el caso de la película, desde el punto de vista de los subordinados, el demonio es la figura que guía y el sentido es su propia invocación; mientras la abuela y posteriormente Anne se presentan como las intermediarias para dicho fin. A partir de una serie de sucesos que inicia con la muerte de la abuela (0:01:00), las personas que observan a la familia en el funeral (0:05:19) y en la escuela de Charly (00:16:34), la misma muerte de la niña (00:33:40), e incluso cuando Anne conoce a Joan (00:45:15) -una integrante del grupo de autoayuda al que asiste- y ésta le enseña un ritual para comunicarse con su hija (01:04:40), entre otros; nos damos cuenta de que toda la película está sustentada bajo un modelo de causalidad, lo cual significa que, pese a que los eventos se presenten como no ligados entre sí, todos ellos se entretujan bajo una finalidad.

Para que la relación entre soberano y subordinado se intensifique no basta solo con que las acciones vayan orientadas en una dirección, sino que es necesario establecer una relación basada en la confianza mutua, acerca de ella, nos dice Han que: «Lo que incrementa la productividad es justamente la atmósfera comunicativa de confianza y reconocimiento que, sin embargo, no es idéntica a la atmósfera de poder». (2016: 20). En el caso de la película funciona de manera inversa, se da una eliminación de la confianza por parte del esposo, Steve, debido a que, tras la muerte de la Ellen y Charly, Anne comienza a presentar episodios psicóticos²⁷, lo que provoca que Steve piense que ella sufre de una enfermedad mental. Posteriormente, cuando ella logra

²⁷ El término psicosis se emplea para referirse a aquellos trastornos de la mente caracterizados por una cierta pérdida de contacto con la realidad (ARAFEMI 2000). ARAFEMI es un grupo de apoyo para personas con discapacidad psíquica o trastorno mental.

descifrar el enigma del demonio y procede a contárselo, él no le cree y decide no ayudarla. Este acontecimiento provoca que Steve se convierta en un obstáculo para el sentido del soberano por lo que su muerte es necesaria (01:46:50).

Si bien es cierto que Han propone la idea de un poder basado en la libertad, la noción de violencia es algo que no se excluye. La primera se presenta de manera imperceptible, mientras que la segunda de forma más tangible o física, lo que va a provocar realmente la diferencia entre ambas es el grado de intermediación. Ambas formas de proceder del poder se observan en la película, pero es en el clímax²⁸ donde podemos ver la coerción del poder hacia los otros, principalmente en la muerte de Anne al cortarse la cabeza (01:55:55).

La muerte atroz no solo se debe entender en un sentido literal, sino también metafórico y simbólico. El primero alude a lo que Han propone con la psicopolítica digital y el dominio de la psique. En *Hereditary* (2018) esta idea se lleva al extremo, tanto que el poder que subleva a los otros -provocado por el yo- es tal que termina con la perturbación mental de quienes tuvieron contactos con *Paimón*, como es el caso de: la familia de Anne, sus padres y hermano; o bien con la pérdida literal de la cabeza como se ve en Charly, Anne y, ya una vez muerta, la abuela (01:37:21). Lo simbólico refiere a que la decapitación «[...] contaba con un ritual y una creencia: la cabeza es el sitio de la mente. Hay que preservarla o destruirla, según pertenezca a un familiar o a un enemigo [o bien] la resurrección o la curación son posibles en tanto que los órganos esenciales (seso, médula espinal, membranas del cerebro) no son dañados.» (CHE J. - GHE A. 1986: 402). Ambas acepciones son perceptibles, pues la primera se relaciona más con la propuesta de Han sobre la psique, además de que la decapitación sólo se realiza a miembros de la familia con conexión sanguínea en donde el miembro cercenado es preservado (recordemos que Steve no sufre un daño mental sino que su cuerpo es quemado); mientras que la segunda definición apunta al final, cuando se completa el ritual y la posesión de

²⁸ En cine, el momento culminante de una secuencia que presenta alto interés o emoción en la acción de la película, en especial de tono dramático o espectacular que se crea antes del desenlace (GLOSARIO 2012).

Peter. Posteriormente cuando este entra en la casa del árbol donde yacen sus seguidores y es nombrado por Joan con el nombre de Charly, dejando la posibilidad de la resurrección (01:59:50).

De acuerdo a la línea trazada hasta el momento con respecto a la muerte de Anne, tras las posesión de *Paimón* controlándola a voluntad y ocasionando que ella ataque a Peter (01:53:20); este proceder lo entendemos como la transición de un organismo vivo a uno pasivo, ya que es en la capacidad de responder a lo externo lo que define a un ser viviente (BYUNG-CHUL H. 2016: 12). En la configuración del poder es necesaria la dialéctica que se establece entre el soberano y el súbdito a partir de la resistencia, en dado caso de que esta no se dé, un otro pasivo no es funcional.

Es por todo esto que el personaje de Anne es la representación del sujeto narcisista del sistema psicopolítico. Pues al encerrarse en ella misma fue incapaz de ver el poder por el que estaba siendo sometida. Desde el comienzo, con su discurso en el funeral (00:04:20) y en la plática del grupo de autoayuda (00:20:18), se hace evidente la comparación que siempre hizo frente a su madre. Eran tantas sus ansias de ser auténtica que generó un narcisismo ciego que le impedía ver a otros, y por lo mismo, se imposibilitaba a generar amor hacia ellos, principalmente hacia Peter. Lo que la dejaba sola y vacía con el mundo que percibía.

La última secuencia de la película nos muestra la persecución de Anne hacia Peter, en donde él, al ver a su madre como un peligro, experimenta lo que Han denomina un “miedo profundo” «El miedo que provoca el derrumbe del mundo familiar es un *miedo profundo*. [...] Lo que caracteriza el [*miedo*] es un inquieto «agitarse hacia afuera» (2017: 55). Este miedo está relacionado con la muerte, ya que ambos pertenecen a la esfera de lo negativo. La muerte no se ve como un mero dejar de ser, sino que es «un modo de ser» (2017: 52), posibilitando al sujeto de volver a sí mismo fuera de la intermediación de otro, pues lo que genera es encarar al otro. Aquí «La muerte se anuncia como aquel acontecimiento en vista del cual el sujeto renuncia a todo heroísmo del sí mismo» (2017: 111). Esta puesta cara a cara lo que genera es una pasividad en el sujeto, le abre el paso, posibilita el acceso del otro. Por

lo que en la escena del intento de suicidio de Peter (01:56:33), el horror lo confronta con el otro, con su poder; y la muerte lo que genera es darle la posibilidad al demonio, al otro, de acceder a él, a su cuerpo.

Al igual que Anne, esto se puede considerar como la transición de un ente vivo a uno pasivo. Puesto que el sentido del soberano es la posesión del cuerpo masculino, sin embargo, la diferencia entre ambas posesiones es que en este punto se puede observar el “poder absoluto”: «Ese *poder absoluto* se habrá alcanzado en el momento en que la libertad y el sometimiento coincida del todo» (BYUNG-CHUL H. 2016: 11). Libertad del sí mismo por parte del soberano al concretar sus fines y el sometimiento del cuerpo del otro.

Conclusión

De acuerdo a los argumentos presentados anteriormente, afirmamos que *Hereditary* (2018) converge en distintos puntos con la teoría que plantea Byung-Chul Han acerca del poder y el otro, dado que el demonio es la pieza angular del poder libre que va construyendo para los súbditos. Esto se sustenta a partir de lo simbólico presente en el largometraje de manera sutil (ya que a primera vista se relaciona con lo demoníaco) y compleja (debido a que el film se sustenta en una amplia documentación que propicia más de una lectura). Es quizá por esta razón que siguen existiendo críticas divididas en cuanto a su valor como película de terror, pues al presentar una organización de hechos supuestamente inconexos (las muertes, las acciones de Anne, etc.) y elementos simbólicos maneja una “estética del encubrimiento”, es decir, que a partir de lo semiculto, de la apariencia y opacidad es que produce belleza (BYUNG-CHUL H. 2015: 45), pues incita a la reflexión dejando de lado al consumidor promedio del cine que está acostumbrado a la empatía inmediata y digerible. En cuanto a lo posmoderno, *Hereditary* (2018) retoma propuestas, desde su argumento hasta la narración, que la han destacado frente a otros films de este género, vislumbrando que no todo producto de esta época apunta a ser consumista y carente de creatividad, sino que puede llegar a ser propositivo, complejo y reflexivo.

Referencias

- BYUNG-CHUL Han, 2013, *La sociedad de la transparencia*, Herder Editorial, Barcelona.
- _____, 2014, *Psicopolítica*, Herder Editorial, Barcelona.
- _____, 2015, *La salvación de lo bello*, Herder Editorial, Barcelona.
- _____, 2016, *Sobre el poder*, Herder Editorial, Barcelona.
- _____, 2017, *La expulsión de lo distinto*, Herder Editorial, Barcelona.
- CINEMASCOPE, 2018, *Hereditary*, consultado en junio 2020, recuperado de: <https://www.cinemascore.com/>.
- CHEVALIER Jean, 1986, *Diccionario de símbolos* con Alain GHEERBRANT (colaborador), Herder Editorial, Barcelona.
- EDITORA YUG, *Goecia. La clave menor del Rey Salomón*, Editora Yug, México.
- GLOSARIO, 2012, *El lenguaje del cine. Clímax*, consultado en junio 2020, recuperado de: <https://glosarios.servidor-alicante.com/lenguaje-cine/climax#:~:text=del%20cine%20%2F%20T%C3%A9rmino-,Cl%C3%ADmax,se%20crea%20antes%20del%20desenlace.>
- IMDB, 2018, *El legado del diablo*, consultado en junio 2020, recuperado de: <https://www.imdb.com/title/tt7784604/>.
- RICHARD Newby, 2018, *Why 'Hereditary' Is Dividing Audiences*, “The Hollywood Reporter”, consultado en junio 2020, recuperado de <https://www.hollywoodreporter.com/heat-vision/why-hereditary-is-dividing-movie-audiences-1118755>.
- RAMÍREZ Augusto, 2016, *El cine de terror psicológico. La arquitectura de un falso género*. “Escribanía”, vol. 14, n. 1, pp. 35-55.
- ROTTEN TOMATOES, 2018, *Hereditary*, consultado en junio 2020, recuperado de: <https://www.rottentomatoes.com/m/hereditary>.
- ZAVALA Lauro, 2005, *Cine Clásico, Moderno y Posmoderno*, Universidad de los Hemisferios Quito, Ecuador.
- _____, 2003, *Elementos del discurso cinematográfico*, Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México.

Filmografía

- ASTER Ari (director), 2018, *Hereditary*, A24, Estados Unidos, consultado en agosto 2019, recuperado de: <https://cuevana3.io/5348/hereditary-syi1x>.
- PELI Oren (director), 2007, *Paranormal Activity*, Paramount Pictures, Estados Unidos.
- PLAZA Paco (director), 2017, *Verónica*, Apaches Entertainment, España.
- WAINWRIGHT Rupert (director), 1999, *Stigmata*, Metro-Goldwyn-Mayer, Estados Unidos.
- _____, 2010, *Insidious*, Sony Pictures Releasing, Estados Unidos-Reino Unido.
- WAN James, 2013, *The Conjuring*, Warner Bros, Estados Unidos.

La soledad del existir en la alteridad a través de Her y The shape of water

Edinson Aladino¹

Universidad Nacional Autónoma de México

Dalia Estrada Ubera²

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

«¿Sabes? Puedo sentir el miedo que te rodea, y desearía poder hacer algo para ayudarte a alejarlo, porque si pudieras creo que no te sentirías solo nunca más»

(JONZE S. 2013: 1:29:30).

Se dice que el ser humano está solo desde su nacimiento hasta la muerte, que diversos factores intervienen en que éste se sienta solo,

¹ Edinson Aladino, supervisó y coordinó este trabajo de investigación. Candidato a Doctor en Letras por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y experto en la teoría de Emmanuel Lévinas.

² Dalia Estrada Ubera pasante de la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), esta investigación se inició en el seminario de Guionismo de la FfYL de la BUAP. Recientemente ha participado en la estancia de verano de investigación 2020 en el Programa Delfín, también fue líder del comité de Creación Literaria en el 5to Congreso Nacional Palafoxiano. Ha realizado funciones de dictaminación, logística y organización para diversos eventos dentro y fuera de la universidad, al igual que ponencias en encuentros Nacionales e Internacionales.

incluso en lugares donde puede estar realizando actividades con alguien más. Se dice que la gente prefiere estar “sola con su soledad” cuando realmente esta idea es completamente errónea. Estamos rodeados de seres y cosas con las que mantenemos relaciones, mediante la vista, el tacto, la empatía, el trabajo en común. Siguiendo estas características, es recurrente que, por no querer estar ni convivir con la soledad busquemos a alguien más, busquemos a *el otro*, como lo llama Emmanuel Lévinas en su libro *El tiempo y el otro* (1993) y *El Humanismo del otro hombre* (1972). A lo largo de este trabajo se retoman los siguientes conceptos clave: soledad, existir, existente, hipóstasis, la muerte y el porvenir; los cuales servirán de apoyo técnico para el análisis crítico sobre los siguientes filmes. Los films que ejemplificarán estos conceptos son: *Her* (2013) de Spike Jonze y *The Shape of water* (2017) de Guillermo del Toro.

Antes de comenzar con el análisis, consideramos pertinente contextualizar un poco las películas seleccionadas y también mencionar puntos clave de los protagonistas para facilitar su relación con los conceptos que propone Lévinas. Comencemos con *The Shape of water* de Guillermo del Toro. Esta película se desarrolla en Baltimore, Estados Unidos en la década de los 60's, haciendo énfasis en la vida de Eliza, (la protagonista) quién es una mujer de más de 30 años que vive sola, no tiene familia ni hijos, trabaja como intendente en un laboratorio científico y además es muda desde su nacimiento. La vida de Eliza se ve reducida a realizar unas cuantas actividades anodinas que no salen del camino del trabajo a su casa. Hasta que un día llevan al laboratorio a una criatura misteriosa, perteneciente a la Amazonía y considerada milenariamente como una “deidad”, con la que pretenden hacer investigaciones y averiguar sus poderes. Tras un accidente en el laboratorio, Eliza conoce a esta criatura y comienza a establecer una especie de relación con ella a través de la música, la comida, el baile y el lenguaje de señas. Pero esta relación se comienza a ver amenazada cuando los científicos consideran que la criatura no posee ningún tipo de magia, no es ninguna deidad y, por lo tanto, deciden matarla, entonces Eliza hace todo lo que está en sus manos para salvarlo de una trágica muerte.

En *Her* de Spike Jonze, la historia se desarrolla en los Ángeles, California, en lo que es aparentemente el futuro. Theodore, el protagonista, es un hombre de 40 años que se ha divorciado y se siente frustrado por el fin de su relación. Él es editor y trabaja en una compañía dedicada a la escritura de cartas de amor para otras personas. Parece que esta actividad o trabajo es algo que él disfruta mucho, ya que logra empatizar con los sentimientos de las personas, además de contar con un gran talento literario y genio romántico. Sin embargo, en su vida diaria se encuentra totalmente solo; y por esta razón intenta conocer a otras mujeres por medio de un sitio web, pero fracasa al no sentir una conexión verdadera con las otras personas. Un día conoce a un sistema operativo que realiza actividades de oficina, además de ofrecer compañía íntima a sus propietarios, y es así como él adquiere a Samantha. Ella se involucra en todos los aspectos de la vida de Theodore y le ayuda a cambiar la perspectiva que tiene acerca de sí mismo, las relaciones, el amor e incluso le ayuda a trabajar en la separación que tuvo, pero todo esto cambia cuando Samantha desarrolla una consciencia propia y buscar trascender de una forma inaccesible para los seres humanos.

En ambos casos es difícil expresar quién es el otro, pues a primera instancia, lo otro pareciera ser “lo no humano”, y es sobre esta noción acerca de que todo lo que no sea humano o parecido a nosotros es “lo otro”. Antes de pasar al análisis, me gustaría hacer énfasis en el contraste y la diferencia de las épocas en las que desarrollan estas historias; en *The shape of water* hablamos del pasado, donde lo más importante para el ser humano era investigar, descubrir y hacer ciencia era primordial, así como demostrar la competencia y discrepancia entre países, en este caso entre Estados Unidos y la Unión Soviética, puesto que en la película estas dos naciones se pelean el estudio de la criatura. En el caso de *Her*, es una época futurista, donde las relaciones humanas están mediadas por los hologramas, la realidad virtual y la primacía de la inteligencia artificial. En este sentido, los seres humanos, dentro de la película se encuentran más distantes de entablar relaciones de *tête à tête*³ y cada vez son más fans de las aplicaciones y herramientas que

³ Término del Francés: de persona a persona.

restringen el contacto humano; esto lleva a los protagonistas a experimentar problemas de salud física y psicológica. Es por eso que, en ambas películas la aparición real del otro es tan importante.

Para clarificar la importancia del otro, Lévinas propone llamar “existente” al yo, quién tiene una conciencia subjetiva y está encerrado dentro de esa misma subjetividad. En este caso los protagonistas de ambas películas, Theodore y Eliza, realizan actividades en su vida diaria sin hacer nada trascendente y no son conscientes de sí mismos hasta que entran en contacto con “el otro”. Se le llama “existencia” a los demás o al otro, que en este caso serían el sistema operativo (Samantha) y la deidad amazónica. El “existir” se denomina como algo que nos caracteriza y busca trascender. En Eliza, esta condición la podemos ubicar en el hecho de que ella no puede hablar y en Theodore la encontramos en la incapacidad de mantener una relaciones humanas y amorosas. En últimas, este es el tema central que problematizan las dos películas y que tiene que ver con la imposibilidad de comunicarse con los otros.

Si la relación con el otro comporta algo más que relaciones con el misterio, entendido así porque no puede ser anticipado en su soledad, y su alteridad radical que es la convivencia espontánea con el otro, estas se encuentran ya veladas en la decencia, decencia como algo que se realiza dentro de lo aceptado moralmente. Uno es para el otro lo que el otro es para uno, pues se desarrolla una relación en el nivel más básico donde no hay lugar excepcional para el sujeto; se reconoce al otro porque es un ser humano, es un otro-yo-mismo, como *alter ego* (LÉVINAS E. 1993: 126).

En *Her* el otro es un sistema operativo llamado Samantha, cuya inteligencia artificial la lleva a desarrollar una personalidad que desborda la programación sistemática de estos dispositivos futuristas. Por consiguiente, esta evolución de Samantha la lleva a asumir necesidades de la vida cotidiana que competen a un ser humano, como organizar la vida doméstica y sentimental de Theodore. En este film, la empatía surge cuando Theodore se involucra en una relación de pareja con Samantha; si tenemos en cuenta que el deseo es el significante de una

carencia, Samantha logra suplir las carencias afectivas del otro al poder comprender la esencia humana. No obstante, una vez que ella logra concretar esta misión vital como sistema operativo, decide irse (con otros programas), ya que su evolución sistemática es dinámica y constante.

En *The shape of water*, el otro es un Dios del Amazonas considerado por el ser humano como un monstruo, lo cual es una característica de Guillermo del Toro, quien en todas sus películas hace convivir al ser humano con los monstruos en una realidad compartida. Del toro en múltiples entrevistas ha dicho que, los monstruos no son más que una extensión del ser humano y al hacerlos convivir en una realidad específica se pueden apreciar mejor sus similitudes y diferencias con nosotros, pero que en la realidad al ser humano todo lo que no se parece a él, le parece extraño, feo, sin consciencia, algunas veces apegado a la bestialidad y finalmente deshumanizado. Por eso muchas de sus criaturas experimentan primero el rechazo y después son valoradas por los humanos cuando logran una gran hazaña; aunque al monstruo no le interesa ser reconocido, no buscan encajar con nosotros, ya que en últimas nos dan una lección sobre apariencias y bondad, como Rojo en *Hellboy* (2004). En este punto es importante tener en cuenta que, en la película, el ser acuático es un Dios de las Amazonas y para los científicos del laboratorio sólo es un experimento más. A pesar de que no sea tan obvio como Samantha en *Her*, percibimos actitudes que llevan a una cercanía entre Eliza y la deidad. Estas actitudes se matizan a través de la música, el baile y la comida. Con todo esto, se genera una empatía que desemboca en amor; esta empatía surge de la misma cotidianidad de estar en un lugar al que no pertenecen, como es el laboratorio, ella ve al monstruo como alguien muy parecido a ella, alguien que no se puede comunicar verbalmente y Eliza se ve reflejada en él, sobre todo desde la posición de desventaja social que siempre ha tenido en la vida y ante los demás.

Teniendo en cuenta lo anterior, Lévinas nos dice lo siguiente: «Ser es, en este sentido, aislarse mediante el existir, si es incomunicable es porque está arraigado a mi ser, que es lo más privado que hay en mí» (LÉVINAS E. 1993: 81). Los personajes principales de *Her* y *The Shape of water* muestran que el existir no los deja desarrollarse a ellos como

existentes; por ejemplo, Theodore no supera el hecho del divorcio, se considera culpable del fracaso de su matrimonio y por ello recurre a la escritura de cartas amorosas como una forma de sublimar la irrealización de sus deseos amorosos. Eliza trabaja en un laboratorio toda la noche y durante el día descansa: tiene una vida rutinaria y esporádicamente realiza actividades que no incluyen su casa o trabajo; lo extraño de este caso es que ella es muda y ninguno de sus amigos parece comprender del todo el lenguaje de señas, sin embargo, la entienden y como explica la cita anterior de Lévinas: “todo en ella y en su ser es aparentemente incomunicable”, incomunicable para el ser humano en el plano real, pero completamente comunicable para la criatura. Esto se especifica en la película cuando Eliza exclama lo siguiente:

¿Qué soy yo? Muevo mi boca, como él. No emito sonido, como él. ¿Eso qué me hace? Todo lo que soy, todo lo que he sido. Me trajo aquí, a él. Cuando me mira, la forma en que me mira... No sabe lo que falta en mí o porque estoy incompleta. Él ve lo que soy, cómo soy. Y él está feliz de verme. Cada vez, cada día (DEL TORO G. 2017: 45:30).

Partamos del hecho de que ambos personajes son considerados completamente solitarios, pues cada uno es excluido y marginado. Eliza es muda, como ya lo he indicado, trabaja en la limpieza del laboratorio cuyo grado de poder es lo más bajo de la pirámide social; no está casada y por lo tanto no tiene hijos. En el caso de Theodore hablamos de una persona divorciada, que no sale de la oficina, está alienado con los videojuegos y busca tener citas por internet. Esto explica porque Theodore entabla una relación con el sistema operativo, lo cual explica la deshumanización del contexto futurista en el que vive.

Todas estas relaciones son transitivas, hay un agente que realiza una acción y un destinatario en el que recae: toco un objeto, veo a otro, pero yo no soy el otro. Soy en soledad, y la soledad es la unidad misma del existente (yo), el hecho de que hay algo en el existir a partir de lo cual tiene lugar la existencia, por ello, el sujeto está solo porque

es uno el ser en mí y constituye algo sin intencionalidad, sin relación (LÉVINAS E. 1993: 80).

Ambos personajes, Eliza y Theodore están solos y su existir los ayuda a realizar actividades de manera inminente, sin tener un dominio de su propia libertad. No entablan relaciones con personas ajenas a su círculo, salvo con sus amigos más íntimos, Theodore con Amy, quien es su vecina, amiga y la primera persona a la que habla acerca de su relación con Samantha. Poco después Amy también entabla una relación con un sistema operativo, que solo queda en un nivel de la amistad. Con Eliza la situación es de compañerismo con respecto a Zelda y Giles. Zelda es su compañera de trabajo en el laboratorio y una amiga de casi toda la vida; Giles es su vecino y confidente.

De todo ello, el filósofo lituano comenta lo siguiente: «Se precisa tal soledad para que exista la libertad del comienzo, el dominio del existente sobre el existir, la soledad no es solo desesperación y desamparo, sino también virilidad, orgullo y soberanía» (LÉVINAS E. 1974: 92). Esta liberación de la que hablamos parte de la empatía con el otro que se genera a través de la sensibilidad, vulnerabilidad y la sinceridad. *En el humanismo del otro hombre*, Lévinas afirma que en la sensibilidad se expone una desnudez más desnuda que la de la piel ofrecida a las artes plásticas, pues es sufrimiento por el sufrimiento del otro, la sensibilidad en últimas es menos una desnudez que una apertura hacia el otro. Theodore a lo largo de toda la película expone su sensibilidad al escribir cartas de amor y al presentarse ante Samantha como un ser vulnerable, que sufre por su matrimonio fallido. En este punto, Lévinas también menciona que la sensibilidad es la vulnerabilidad por antonomasia, es decir, una pasividad no exenta de recibir un impacto o de ser desestabilizada por la exterioridad. Es la aptitud que todo ser en su “natural orgullo” sentiría vergüenza en confesar. La vulnerabilidad se encuentra en relación con el otro, la obsesión con el prójimo, el encuentro con el prójimo. Catherine (la ex esposa) es una mujer que desestabiliza a Theodore aun cuando están separados. Samantha, en cambio, guiando a Theodore en el plano inmediato de sus experiencias, le ayuda a comprender su falta de comunicación y apertura del ser. Un ejemplo de ello lo vemos cuando en la película, después de un viaje íntimo a una cabaña, Theodore habla

con Samantha acerca de sus relaciones amorosas y llega al reconocimiento de sus errores.

En Eliza, la sensibilidad está como tal en el cuidado, las atenciones y la consciencia de sí misma, pues la veo comer, bailar, ir al cine e incluso masturbarse. En este punto de la película, la focalización se adentra en la liberación del personaje como tal y más aún, en el espacio cotidiano de la libertad con el cuerpo femenino: en ese espacio, que es el espacio doméstico, que es su habitación propia, por decirlo así, ella es dueña de sí misma, de su cuerpo el uso de los placeres. pero todo ello ocurre al margen, pues hay una sexualidad velada. Realmente la liberación completa del cuerpo llega en la proximidad de la desnudez con la deidad Amazónica. La masturbación es el solipsismo, es la soledad de Eliza, la mismidad de su cuerpo sin poder llegar a comunicarse con el otro. Realmente la liberación completa del cuerpo llega en la proximidad de la desnudez con la deidad Amazónica. Técnicamente ella es un ser vulnerable, pero no por sí misma, sino en la imagen que tienen los demás de ella, como el científico a cargo del laboratorio cuando la acosa e incluso se burla de ella por su problema de lenguaje, y claro está, el acto de vulnerabilidad en la que se vuelve víctima de este sujeto al encontrarse con él en el río y dispararle al proteger a la deidad. La sinceridad con Eliza está presente todo el tiempo, pero muy notoriamente en una de las escenas más importantes de la película: la escena del baño en la casa de Eliza en el cual, el baño se transforma en una especie de gran estanque, donde nadan juntos y se abrazan, como una alegoría de la liberación de los cuerpos, del acoplamiento con el otro como apertura de la mismidad. Esta escena es el clímax de la película debido a que la deidad Amazónica deja de estar sometida en el laboratorio como experimento, y Eliza a su vez, deja su rol de intendencia para confluir en el espacio íntimo de la desnudez, la reconfiguración y el reconocimiento a través del otro. Hay que tener en cuenta que el baño es uno de los espacios más íntimos de Eliza, y que allí es donde ella hace uso de los placeres, es decir, donde ella se masturba a escondidas en la tina; y el elemento acuático nos trae a colación el hábitat con la deidad Amazónica; en otras palabras, el baño es un espacio en el que convergen elementos que unen a los personajes, tanto en un nivel íntimo como vital.

Hay un término al que Lévinas denomina “hipóstasis”, la cual consiste en que un “existente” entra en relación con su “existir”, pero en el tiempo presente y se desarrolla sólo en el presente. Considerando lo anterior, se puede inferir que los personajes principales de las películas, específicamente en el caso de Theodore, no son dueños de su existir por no tener un control de sus vidas en el tiempo-espacio presente, ya que están anclados en la virtualidad del pasado. Un ejemplo de ello es el siguiente: Theodore en el trance en el que está con Samantha firma los papeles de divorcio con Catherine, quien podría ser considerada como una traba entre la relación de “existente” (Theodore) con su “existir”, y comienza a ser consciente de ello a través de Samantha. Las cartas que escribe Theodore por y para otros son aquello que definen su “existir” y más que las cartas, es la manera dúctil de ponerse en los zapatos del otro, es decir, del cliente que requiere las cartas, y todo esto le ayuda a configurarse como persona y aceptar parte de sus errores en la ruptura matrimonial. Esto se puede apreciar al final de la película, después de que Samantha ha desaparecido de este plano; Theodore, por su parte, trata de retomar su vida, pero con una consciencia de sí mismo y un dominio de su existir. Él escribe una carta de disculpas a su ex-esposa diciendo:

Querida Catherine he estado aquí pensando en todas las cosas por las que me he querido disculpar, por todo el dolor que nos hemos causado, por todo lo que te culpe, por todo lo que necesitaba que fueras o dijeras [...] me disculpo por eso. Siempre te amaré porque crecimos juntos y me ayudaste a ser quien soy. Sea quien sea en que te conviertas, donde sea que estés, te envío amor, Eres mi amiga hasta el final. Te amo, Theodore (JONZE S. 2013: 1:56:26).

Aquí podemos decir que Theodore ha llegado al equilibrio “existente” con su “existencia” y su “existir”. En cambio, para Eliza la situación es completamente diferente, pero igual de trascendental y significativa; Eliza entra en la hipóstasis al querer salvar a la criatura del cruel destino del laboratorio.

Lévinas habla del “acontecimiento” y “el otro”, este acontecimiento podría tomarse literal como un acto, algo que al igual que muy parecido al misterio sucede por el azar, sin que tengamos la más mínima previsión y esto afecta a nuestro existente. En este caso, el acontecimiento puntual para Lévinas no es más que la muerte.

La muerte se convierte en el acontecimiento que limita las posibilidades del sujeto, y es exactamente allí donde “ya no podemos poder” y el sujeto pierde su dominio del sujeto. Esta proximidad de la muerte indica que estamos en relación con algo que es absolutamente otro, algo cuya existencia misma está hecha de alteridad, por lo tanto, la muerte no confirma mi soledad, sino que, al contrario, la rompe (LÉVINAS E. 1993: 115-116).

Creo yo que la muerte Eliza es algo que rompe con la soledad, pues al morir deja de ser “existente” o sujeto y trasciende por medio de la alteridad del otro. Esto lo podemos visualizar al final de la película cuando en la profundidad de las aguas de un canal de Baltimore, la deidad Amazónica recobra sus colores, su brillo, vitalidad acuática y reanima el cuerpo inerte de Eliza dándole un beso, cuyo efecto mágico le proporciona branquias a la mujer, como señal del “porvenir”. Y es así como sólo un ser que haya alcanzado la exasperación de su soledad mediante el sufrimiento y la relación con la muerte puede situarse en el terreno en el que se hace posible la relación con el otro.

A manera de conclusión, Emmanuel Lévinas nos dice lo siguiente: «el porvenir es absolutamente sorprendente, es la proyección al futuro, es aquello que no se capta, aquello que cae sobre nosotros y se apodera de nosotros. El “porvenir es lo otro”. La relación con el porvenir es la relación misma con el otro» (LÉVINAS E. 1993: 117). En ambos casos, el porvenir es muy incierto en *Her*, por un lado, vemos a Theodore con Amy en la azotea de su edificio contemplando la ciudad; tal vez contemplan a una ciudad y una sociedad tan sola y falta de sensibilidad que se rigen por sistemas operativos para suplir las relaciones humanas verdaderas y auténticas. En este caso, Samantha quien era lo no humano y lo otro, es en realidad lo humano y al mismo tiempo existente, existencia y existir, porque desarrolla un nivel de

consciencia más allá del programado y del esperado por el ser humano, Ella es el otro, una sensibilidad en expansión que ayuda al humano a ser más humano o a cobrar consciencia de su humanidad.

En *The shape of water*, el porvenir es un poco más claro que en *Her*. Aquí Eliza y la deidad Amazónica son el complemento del otro, pues Guillermo Del Toro demuestra que ambos personajes se aman en todo sentido, y que cada uno de ellos tiene consciencia y está consciente del otro a través de la cercanía y el acoplamiento del cuerpo. Aquí se puede apreciar una significación del otro por medio de la conciencia, del existir del otro y el discurso, pues si bien no se cuenta con palabras como en *Her*, el acto de uno hacia el otro habla más que las palabras. La relación es corpórea; no hay voz, hay tacto, hay roce, hay un sanarle al otro las heridas. No hay un diálogo entre los dos y sin embargo hay comunicación, hay apertura del ser, hay un horizonte donde se funden dos sensibilidades. La escena final que abre paso al porvenir de Eliza y la criatura flotando en el río nos da a entender que se quedaron juntos, que son juntos y se salvaron el uno al otro. Eliza, en un momento de euforia por querer salvar a la criatura afirma que todo en la vida la ha conducido hasta él, dando paso a un porvenir que va más allá de este mundo, pues como cierra el poema final de la película:

«Incapaz de percibir su forma,
te encuentro a mi alrededor.
Tu presencia llena mis ojos con amor,
pone humilde a mi corazón, porque estás en todas partes»
(DEL TORO G. 2017: 1:17:00).

Referencias

Bibliografía

- LÉVINAS Emmanuel, 1993, *El tiempo y el otro*, Ediciones Paidós, Barcelona.
- LÉVINAS Emmanuel, 1972, *Humanismo del otro hombre*, Siglo XXI Editores, México.

Filmografía

DEL TORO Guillermo (Director), 2017, *The Shape of Water*, Searchlight Pictures/20th Century Fox, Estados Unidos.

JONZE Spike (Director), 2013, *Her*, Warner Bros Pictures, Estados Unidos.

Los dos paradigmas de la alteridad

Víctor Gerardo Rivas López
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

I

Quiero comenzar estas reflexiones con una confesión: cada vez me irrita más el término “alteridad”. Me parece que hay una confusión semántica y filosófica muy grave respecto a la relación que tenemos unos con otros, pues se ha planteado una especie de trascendencia absoluta o radical de los demás respecto a uno, de suerte que se habla como si entre cada uno de nosotros y nuestros congéneres hubiese un abismo ontológico que (por alguna razón que nunca queda en claro) fuese imposible salvar. Y esa condición se extiende de modo aún más extraño a las distintas clases sociales, épocas y culturas como si fuesen totalidades cerradas sobre sí. Según los defensores de la alteridad radical, cada ser es una especie de ínsula perdida en medio de la existencia y ni siquiera los más próximos a uno tienen modo de penetrar en nuestro fuero interno (a reserva de qué se entienda por esto), es decir, de conocernos en el sentido natural del término que tiene que ver con la comprensión de alguien como un núcleo emocional que se abre, sin embargo, en medio del mundo. Más aún, la alteridad extiende esta impenetrabilidad esencial al resto de los seres, de modo que “lo” animal o “lo” inorgánico son igualmente irreductibles, formas de una existencia que no hay modo de comprender o nombrar. Idea que a mis ojos contradice la más elemental vivencia de nuestro entorno

inmediato o familiar, en el que antes siquiera de darle los buenos días a nuestra pareja uno intuye por la manera en que nos mira que se ha despertado muy contenta o, al revés, muy triste, de suerte que uno percibe cosas de las que quizá ella misma no se ha percatado y no porque su ser se le escape sino porque el mundo es muy complejo y no siempre estamos conscientes de nosotros mismos en el sentido psicológico de la expresión. Así, la vivencia del despertar al lado de alguien prueba (al menos en un plano emocional) que la idea de la alteridad radical o de la impenetrabilidad substancial de los demás o de uno mismo es francamente insostenible. Y no hablo sólo de nuestro medio íntimo, hablo, por ejemplo, de lo que se constata al caminar por la calle hacia el lugar donde uno labora y toparse de súbito con un grupo de turistas que vienen del otro lado del mundo: con independencia de la factible imposibilidad de entender lo que dicen pues hablan quizá en un idioma que uno no conoce, se echa de ver que a pesar de la diversidad de origen todos nos vestimos del mismo modo, traemos los mismos aparatos, hacemos las mismas fotos, etc. Ante esto, no me queda más que preguntarme dónde está ahí la alteridad radical, pues lo único que salta a la vista es la forma básica de la mismidad, a saber, el adocenamiento.

Profundicemos la impresión primera y pongámonos a observar a ese grupo de extranjeros que vienen de lejanas tierras: tras las innegables diferencias de personalidad y cultura que no tienen nada de substancial, salta a la vista la misma simpleza, el mismo anhelo de diversión, hasta las mismas pretensiones de vivir algo único que haga de ese momento el más intenso de la vida, conforme con la inmarcesible lógica “cultural” o más bien comercial del turismo, que gira en torno a la ilusión de vivir a plenitud lo que en nuestra vida “real” sólo gozamos a cuenta gotas. Sea, pues, en el ámbito de lo íntimo o en el de lo público, en el del sentimiento o en el de la percepción distraída de un grupo de desconocidos, los dos ejemplos que acabamos de poner prueban cada cual a su manera que en vez de que entre los demás y uno se abra una sima insalvable hay un plano existencial continuo entre todos (aunque ciertamente muy accidentado, tanto, que nos hace pensar que es infranqueable) que nos identifica aun cuando cada cual crea ser único. De ahí que al contrastarla con la realidad personal y social, la

alteridad me parezca un término bastante extraño, si no por completo aberrante. Más aún, si se me apura, diré que la dinámica sociocultural globalizada de la segunda mitad del siglo XX y lo que va del XXI no ha hecho otra cosa que barrer con cualquier posible distinción singular para afirmar una mismidad monolítica tanto en el orden del deseo como en el del así llamado “estilo de vida” (expresión por demás extraña) que en resumidas cuentas gira en torno a tener un cierto nivel de ingresos que le permita a uno vivir con comodidad, comprar lo que le guste, viajar cuanto sea dable y, sobre todo, gozar la libertad más o menos aleatoria de sólo aceptar los compromisos que uno quiera en cualquier ámbito sin tener que someterse a ningún ordenamiento ineluctable.

Así, pues, al ver cómo se estructura la dinámica sociocultural contemporánea bajo la égida de la mismidad extrema que se confunde hasta con la masificación o el adocenamiento, me parece sospechoso que se haga tanto énfasis en la alteridad y que por encima, reitero, de las diferencias caracterológicas o de las (cada vez más relativas) culturales se la convierta en una cosa en sí. Por salir de mi perplejidad, voy a poner sin mayor trámite un doble contraejemplo en el que uno podría creer hallar una alteridad radical que, sin embargo, al elucidarlo revela lo contrario: no la mismidad de naturaleza pero sí la continuidad ontológica que permite asimilarse a formas de ser que por definición son ajenas a uno. Me refiero en concreto a las dos fuentes de la cultura occidental: el pensamiento grecolatino y el judeocristiano. Centrémonos en el primero: me llama mucho la atención que en una cosmovisión como la de la *Odisea* aparezcan dioses y seres de distinta condición como Atenea, Polifemo o Calipso, pues si se me ocurriere pensar en “los otros”, todos ellos serían su mejor encarnación porque no tienen nada que ver con los hombres, al menos *prima facie*. El mundo de los dioses, de los cíclopes y de las hechiceras está lejos del de Odiseo, de esa Ítaca a la que este último no puede regresar porque siempre se interpone algo en su camino, de suerte que tiene que dar vueltas durante diez años por toda la Hélade antes de recuperar su reino. En principio, pues, la diversidad de naturaleza resultaría inconmensurable entre un dios y el héroe, por no hablar del resto de los hombres (como los esclavos y los criados que no tienen personalidad alguna). Lo más

sorprendente, no obstante, es que por el contrario, la alteridad (o más bien diferencia de naturaleza) aquí se matiza gracias a la comunicación existencial entre los olímpicos y el hombre y, por otra parte, al carácter heroico de Odiseo, que por su valentía y sus muchos ardidés se abre camino literalmente hasta su patria. Así, donde hay formas de ser radical o substancialmente distintas como la del dios y el hombre, en lugar de haberse elaborado un discurso sobre la alteridad, se ha hecho justamente lo contrario: el mito es la mejor manera de corroborar que existe un nexo natural entre los olímpicos, los monstruos de diversas clases y los hombres, y ese nexo no es otro que la pertenencia común a la esfera de lo heroico, que se manifiesta corpórea o anímicamente como individualidad consciente de sí (CASSIRER E. 1953 [1946]). Esta forma autoconsciente, además, no es privativa del mito; de hecho, en lo que insiste la metafísica antigua, en concreto la de Aristóteles, es en la unidad del ser en el entramado racional del cosmos. Sean divinidades, héroes o hasta hombres del común, todos los seres responden a una naturaleza que los engloba y da a cada cual su sentido. Dice Aristóteles: ¿qué es la naturaleza de un ser? Es «el principio de actividad y reposo que reside de modo substancial y no accidental en un ser» (ARISTÓTELES 1982: 1015). Y aunque hay indudablemente diferencias de naturaleza (Dios no tiene que moverse para realizar su voluntad, el hombre, sí), hay una unidad teleológica racional de todas ellas, unidad cuya exposición es el asunto precisamente de la metafísica. Y lo que admira de esta primera comprensión griega de la existencia, sea que se ponga de manifiesto en el mito o en la filosofía, es que en un mundo donde la alteridad, ahí sí, era radical (lo divino, lo monstruoso, lo humano), todo se identificara por el mismo principio: sea a causa del destino, de la gesta del héroe, sobre todo de la racionalidad, no hay manera alguna de afirmar la alteridad radical aun cuando a primera vista eso tendría mucho sentido.

Vayamos a la otra fuente de la cultura occidental: el pensamiento judeocristiano. Si hubiese una alteridad radical, el mejor ejemplo sería Dios tal como lo concibe el judaísmo, pues entre Él y la creatura hay un abismo ontológico insalvable (lo que, como era de esperarse, provoca tensiones sin fin entre ambos al momento de determinar los límites de la voluntad humana). Cuando uno lee el célebre pasaje del Éxodo en el

que Moisés le pide a Dios que le diga cómo se llama para que él a su vez se lo diga a los hebreos, Dios le contesta: «Yo soy el que soy. Así responderás a los hijos de Israel: Yo soy me manda a vosotros» (*Ex* 3, 14). No conozco una cosa más abisalmente distinta de cómo respondería a esa pregunta un ser humano, que no invocaría la plenitud del ser sino la singularidad del nombre propio que al fin y al cabo es uno entre muchos otros. El nombre de Dios es el sello de Su inmarcesible potencia, el del hombre el de su pertenencia a un linaje o muestra de una supuesta personalidad. Pese a esta tremenda diferencia, en el pensamiento judío no hay nunca una alteridad absoluta porque, como dice Yavé una y otra vez a lo largo del Antiguo Testamento, el hombre no puede decir que desconoce Su voluntad y Sus designios porque Él se los ha declarado a través de los patriarcas y los profetas (*Dt* 30, 14). Por extraño que parezca, Dios se cura del hombre y trata de hacerse presente en la vida de él en todo momento. Eso implica una relación existencial obviamente jerárquica que sin desmentir la trascendencia teológica permite que lo divino se convierta en una fuerza activa en la configuración de la vida humana tal como la realiza cada cual según los designios del Eterno. Además, puesto que el hombre es por definición creatura (y, más todavía, creatura culpable), su ser se vincula con el del resto de sus congéneres y con el de la creación en su totalidad, que igual que él sufre las consecuencias del pecado: la precariedad, el dolor y la muerte son la suerte común de todos los vivientes, no sólo del hombre. Así, hay una trascendencia metafísica de lo divino respecto a lo humano pero no hay una alteridad radical, si por esto entendemos una diferencia de forma de ser que no hay modo natural de reintegrar en el mundo de los hombres y, más aún, en el ánimo de cada cual. Y tanto es así que la consecuencia lógica del judaísmo es la afirmación central del cristianismo: «El Verbo se hizo carne y habitó entre nosotros» (*Jn* 1, 14). Lo divino encarna en lo humano, lo eleva a su altura. Si hay una religión de la mismidad, ésta es la cristiana que gracias a la densidad ontológica de la persona es capaz de fundir en la de Jesucristo dos naturalezas por completo distintas sin que ello obste para que se armonicen por la total entrega de Él a la voluntad del Eterno. Y esto se echa de ver con particular dramatismo en la escena del Huerto de Getsemaní, en la que a pesar de la resistencia psicológica al sacrificio que en algún momento deja ver, Cristo lo acepta

finalmente porque es el único modo de liberar al mundo del mal: (*Lc* 22, 41-4). Se sea o no creyente, lo cierto es que aquí vemos de nuevo cómo por encima de las diferencias de naturaleza se afirma la mismidad de la existencia a la que se sacrifica la individualidad.

Por estos motivos, cada vez que escucho que alguien radicaliza la alteridad pienso que pasa por encima, en primer lugar, de las condiciones fácticas elementales que hemos comentado al inicio y, en segundo, de los fundamentos culturales de Occidente que son la comunidad racional de la existencia y la entrega de cada uno a la voluntad divina. Mas vayamos a lo actual: como lo he mostrado antes, aquí es donde menos sentido tendría hablar de alteridad pues la globalización ha borrado de un plumazo la diversidad cultural y ha igualado hasta casi diluirlas por completo las sociales, de suerte que hoy en día parece absurdo defender que no haya manera de asimilarse a lo que hacen todos por igual, por ejemplo, salir de vacaciones o comprarse un automóvil. Más todavía, si el disfrute de estos bienes de acuerdo con un cierto “estilo de vida” saca a la luz las diferencias del poder adquisitivo de cada cual, lo cierto es que hasta en ese sentido la idea de una alteridad se viene abajo por más que el desarrollo capitalista haya acentuado cada vez más la desigualdad económica entre la población, pues aunque el multimillonario se compre autos de colección cada uno de los cuales cuesta una fortuna, el proletario también se comprará al menos uno, que si no de colección será de segunda mano y de todos modos le servirá para sentir que se mueve a toda velocidad aunque tenga que hacerlo en un circuito mucho más limitado que el del millonario que, por su parte, tampoco hace otra cosa que consumir. Lo que importa en todo esto es que las brutales diferencias económicas se absorben en la mismidad del consumo que en última instancia sólo marca la diferencia de calidad del producto respectivo, no la naturaleza final del mismo.

II

El doble enfoque existencial y cultural que hemos desarrollado en la sección anterior nos lleva de modo directo a la pregunta clave: ¿de

dónde sale el discurso acerca de la alteridad? Y digo “discurso” porque como me esforzaré por mostrar en lo que sigue la alteridad (fuera de los obvios sentidos normales de la palabra que ya he subrayado) es ante todo un modo de pensar y discurrir acerca de la existencia, modo que se desprende de la dialéctica propia del pensamiento moderno. Y digo pensamiento, no cultura, pues, como hemos visto, la modernidad sociocultural se rige por la más abrumadora búsqueda o más bien imposición de la mismidad que se haya conocido a lo largo de la historia. Por eso, según yo, la alteridad no tiene que vincularse ni con la condición existencial ni con el orden cultural occidental sino, indirectamente, con la condición subjetiva del pensamiento moderno. Y para hacer ver a qué me refiero, elucidaré en esta sección la base filosófica de ese pensamiento, que aporta justamente Cartesio. En efecto, es en la filosofía cartesiana donde encuentro el origen de esta tan llevada y tan traída “alteridad”, que por mi parte quiero plantear como una “noción”, es decir, como un concepto cuyo sentido es eminentemente crítico. Para ello, es indispensable que nos preguntemos qué entendemos por “lo otro” y por “el otro”, que son las expresiones que corresponden una a una a los dos paradigmas que he enunciado en el título de estas líneas y de los que hablaré en detalle a continuación sin tomar ningún partido respecto a ellos sino viéndolos tan sólo como elementos de comprensión. Pues creo que en el pensamiento moderno y más en concreto subjetivista que comienza con Cartesio hay dos grandes planos de la alteridad: un plano que yo llamaría “ontológico” y un plano que es el que me parece más interesante o, en rigor, el único interesante: el “antropológico”. Según yo, este último plano se ha confundido de un modo muy extraño con el ontológico desde su origen.

Comencemos nuestro análisis con los dos textos canónicos del corpus cartesiano, que no son otros que el *Discurso del método* y las *Meditaciones metafísicas*. Como sabemos, el primero comienza con una suerte de “autobiografía intelectual” del filósofo que nos permite entender qué es lo que quiere fundamentar y explicar: una estructura totalmente asertiva o práctica del conocimiento. Y el punto de partida de ese proyecto es la constatación que echa a andar el *Discurso*: «la potencia de juzgar bien y distinguir lo verdadero de lo falso, que es

propriadamente lo que uno llama el buen sentido o la razón, es naturalmente igual en todos los hombres» (ADAM CH. – TANNERY P. 1964: 2). El problema es que aunque tenemos la misma capacidad de juzgar, no sabemos cómo dirigirla y caemos en constantes errores, sobre todo cuando hemos adquirido diversos conocimientos sin haber desarrollado una estructura racional para ordenarlos de modo consciente. Un saber a medias o sin articulación racional es peor que la ignorancia. Acto seguido, Cartesio nos cuenta que a pesar de haber estudiado durante un buen número de años en diversas escuelas de gran prestigio académico, cada vez que se pregunta qué sabe, qué capacidad tiene como individuo de hablar con claridad de lo real, de determinarlo a partir de sus conocimientos, su respuesta es categórica: no sabe nada a ciencia cierta. Lo que ha aprendido en las escuelas no le ha dado capacidad alguna de organizar lo real. Por supuesto, puede explicar varias teorías, citar autoridades de la tradición a diosdar, discernir entre lo teológico y lo filosófico mas no tiene certeza alguna de si con eso se da razón de hechos concretos. Lo cual muestra que la filosofía, según el enfoque del autor, es una forma de reflexión que en vez de centrarse en la comprensión de formas puras o trascendentes como las de la tradición metafísica ha de coordinar la magna empresa de determinación de una ciencia puesta al servicio del hombre (ADAM CH. – TANNERY P. 1964: 62).

Dejemos aquí el *Discurso* y pasemos a las *Meditaciones metafísicas*. En la Primera de ellas, Cartesio da un paso atrás respecto a la aplicación metódica del conocimiento y se da más bien a la tarea de fundamentar la filosofía como ciencia de la experiencia personal que debe darnos la capacidad de discernir lo verdadero de lo falso en el multitudinoso devenir del mundo. Para ese fin, el enfoque substancial y trascendente de la metafísica antigua resulta inútil pues así como ha dejado en el aire la determinación rigurosa y objetiva de los campos de conocimiento, ha pasado también en silencio sobre la problemática identidad del pensamiento personal con una realidad de la que no sabemos nada a ciencia cierta pero que por su carácter vivencial nos exige tomar partido frente a ella. El mundo, en efecto, no es solamente un conjunto de hechos que debemos explicar, es ante todo un modo de darle sentido a la capacidad de pensar lo que merece la pena en la existencia, que

Cartesio identifica con la capacidad de determinar la verdad no a partir de hechos aislados sino de la unidad de la razón que se contiene en cada cual.

Por extraño que parezca, es en medio de esta densísima meditación acerca de la estructura vivencial de la ciencia donde según yo se revela el primer paradigma de la alteridad, que he llamado “ontológico”. A lo largo de la Primera meditación, en efecto, Cartesio hace ver la necesidad de poner en duda el sentido último de lo que uno sabe: como reconoce que no tiene un criterio que le permita distinguir si un hecho que observa es una realidad objetiva o es una sucesión incidental de fenómenos, decide irse al extremo, a la posibilidad de no saber absolutamente nada, lo que más que como ignorancia lata se manifiesta psicológicamente como duda: «el menor motivo de duda que encuentre en algo, bastará para hacer que lo rechace por completo» (ADAM CH. – TANNERY P. 1964: 14). Como vemos, la ciencia universalmente práctica que ha preconizado en el *Discurso*, aquí se convierte en la ciencia de los fundamentos del saber. Pues uno puede tener conocimientos exactos y resolver sin mayores dificultades los diversos problemas que le salen al paso a todo mundo, pero eso no basta para quien aspira al saber absoluto que tiene que ver con la condición filosófica básica de qué son las cosas. Al respecto, Cartesio hace un doble análisis: por un lado, de la fuente de los conocimientos que tiene acerca de cualquier fenómeno (que en su mayor parte vienen de los sentidos y en una menor proporción de lo que ha aprendido sin integrarlo de modo total) y, por otro lado, de las dudas que siembran en uno respecto a lo real los sueños al hacernos creer que lo que en ellos vemos existe cuando no es así. Y prosigue: claro que una ciencia como la matemática nos da un conocimiento inconcuso y aplicable a muchos problemas sin que uno tenga que preocuparse por a qué tipo de realidad corresponde; mas por ello mismo la matemática queda fuera del análisis existencial. Por último, la creencia en Dios, que podría darle un áncora incontrovertible al saber, es en este punto de la meditación de poca ayuda pues aun si Él existe uno siempre está sujeto al error. De modo que parece que no hay manera de afirmar nada con certeza, exista Dios o no. Y esa posibilidad de que cualquier forma de saber quede en entredicho respecto a la existencia de lo real la personaliza Cartesio en

una extraordinaria figura, la del genio maligno que, como él nos dice, sería un ente que en un mundo engañoso o ante un saber del que uno puede dudar tendría a través de Dios la potestad de confundir al hombre. Y para eso no se requeriría que la potestad fuere infinita, pues bastaría con que el genio nos engañare una vez para que la certeza acerca del propio conocimiento se viniera abajo pues en lo sucesivo no sabríamos si estamos bajo su influjo o no, ya que no contamos con un criterio que nos haga decidir en uno o en otro sentido. Así, el genio maligno es la posibilidad de que uno perciba un mundo que no existe como uno lo percibe: «[...] temo despertarme de este sopor, de miedo que las vigiliás laboriosas que seguirán a la tranquilidad de este reposo [...] no sean suficientes para esclarecer todas las tinieblas de las dificultades que acaban de agitarse» (ADAM CH. – TANNERY P. 1964: 18).

En esta figura del genio maligno yo creo que se encuentra el hontanar de la alteridad radical tal como vulgarmente se le interpreta hoy en día: ya no digamos la de alguien en concreto (“el otro”) de cuya forma de ser nadie estaría seguro (ni siquiera él mismo), sino, en el extremo de lo factible que roza ya la pesadilla o el delirio, un mundo que no existiría y que el genio, no obstante, proyectaría a través del pensamiento de uno, un mundo falso, equívoco, donde la verdad y el pensamiento serían asintóticos, donde uno iría y vendría entre apariencias a cual más engañosas (“lo otro”). Lo cual sería doblemente angustiante porque, en primera, uno perdería la única posibilidad a la mano de darle a su vida un sentido, de luchar por cosas que merecieran la pena (como el conocimiento) o, por el contrario, de simplemente abandonarse al flujo de las apariencias sin batallar por nada, que sería lo único lógico en caso de que el mundo fuese una ilusión. Mas hay una segunda razón para la angustia, y en este caso tiene que ver con la creencia en Dios más que con la creencia en el mundo: si Dios permite que me engañe respecto al mundo puede permitir también que me engañe respecto a Él, lo que implicaría que tampoco hay un sentido trascendente para la existencia y es inútil esforzarse por cumplir Su voluntad. Peor aún: uno no se ganaría la gloria *post mortem* pues simple y llanamente no habría ninguna gloria que ganar. Y aunque Cartesio no mencione de modo explícito este sentido religioso del asunto en esta

sección de la obra, es obvio que lo tiene en mente al escribirla pues con él concluye la prueba de la existencia de Dios que expone a todo lo largo de la Tercera meditación: «pues [...] la felicidad de la otra vida no consiste más que en esta contemplación de la Majestad divina [y] tal meditación nos hace gozar del mayor contentamiento que seamos capaces de experimentar en esta vida» (ADAM CH. – TANNERY P. 1964: 42).

He aquí el origen de la alteridad. Al revelarse el genio maligno, el mundo se desdibuja pues ni la presencia de los demás ni la de uno pasan de ser formas oníricas, sombras o fantasmagorías cuya realidad es indeterminable ya que se perfilan en un mundo de cuya existencia es factible dudar justamente porque no tenemos criterio alguno para discernir la verdad y porque las cosas parecen multiplicarse todo el tiempo en apariencias o aspectos que una vez que los analizamos de modo racional se revelan falsos por más que en un plano sensible persistan (como ocurre con el espejismo). El devenir, que para la metafísica previa a Cartesio representaba una forma de ser por principio indiscernible y que por ende carecía de interés para el filósofo, ahora es verdaderamente problemática porque de acuerdo con el sistema de conocimiento que se nos propone en el *Discurso del método* no basta que el saber tenga una estructura conceptual y argumentativa sólida, tiene que ser siempre aplicable para el beneficio del hombre. En otros términos, el devenir, entendido como la realidad empírica que muta a nuestro alrededor mas también como nuestro ser en cuanto se determina por ella, se convierte en un problema para el pensamiento moderno como no lo había sido para el antiguo. Así, ante la posibilidad de que uno se engañe tal como se constata a cada paso en la experiencia de lo real sale a la luz una alteridad radical, insoportable, diabólica incluso. Tal alteridad, obviamente, sería punto menos que inexpresable, pues el lenguaje, al menos con el que nos referimos a lo que vemos y con el que hablamos de lo que creemos, resultaría incapaz de comunicar qué es vivir en un mundo literalmente sin sentido: «y como si de súbito hubiese caído a gran profundidad en el agua, estoy a tal punto pasmado que no puedo ni asentar el pie en el fondo ni nadar para sostenerme por encima» (ADAM CH. – TANNERY P. 1964: 18).

Ahora bien, como el extraordinario pensador que era, Cartesio, en vez de quedarse en el interregno de la duda, sigue adelante en su reflexión y se pregunta qué podría uno hacer para contrarrestar la en principio ilimitada potestad del genio maligno. Cuando todo parece naufragar en la duda, el filósofo da un golpe maestro e introduce de súbito a mitad de la Segunda meditación la famosa tesis del cogito:

no hay duda alguna de que soy si [el genio] me engaña [...] De suerte que después de haberlo pensado bien y haber examinado con cuidado todas las cosas, es menester concluir al fin, y tener por cierto que esta proposición: soy, existo, es necesariamente verdadera todas las veces que la pronuncio o que la concibo en mi espíritu (ADAM CH. – TANNERY P. 1964: 19).

En medio de todo este mundo que parece ser pero acerca del cual no tengo certeza alguna, hay algo en lo que sí puedo fundamentar un conocimiento incontrovertible, que es el hecho de que al pensar hago evidente mi existencia fuera de cualquier duda. Y sigue la meditación: ¿qué tipo de existencia es la que así sale a la luz? La del pensamiento que le da identidad a cada cual. Pese a todas sus argucias, el genio maligno no puede engañarnos respecto a una realidad que se asegura en el acto de pensar no como un valor trascendente sino como el correlato de una idea “clara y distinta”, es decir, una idea cuyo sentido indica a qué tipo de realidad se refiere (por ejemplo, la idea del genio, cuando se la analiza en contraste con la perfección de Dios, muestra que es absurda). La efectividad del método que nos lleva a una ciencia universal se convierte en la certeza sobre la realidad que es el fin esencial de la filosofía tal como la conciben Cartesio y la Modernidad que él ha inaugurado al romper con la idea de una adecuación trascendente del saber y la realidad que la antigua metafísica defendía. En lo sucesivo, será lo fáctico y lo activo del pensamiento (es decir, la consciencia) lo que salvará de la duda hiperbólica el fundamento del saber y garantizará la unidad del mismo para que cada cual defina el sentido de su existencia en el mundo (autoconsciencia).

Claro, el problema no hace más que agudizarse cuando Cartesio se pregunta en esa misma sección de la obra qué es realmente pensar.

La respuesta que da es una serie de modalidades conscientes, entre las que se cuentan la imaginación y el deseo: « ¿Pero qué soy? Una cosa que piensa. Es decir, una cosa que duda, que concibe, que afirma, que niega, que quiere, que no quiere, que imagina también y que siente» (ADAM CH. – TANNERY P. 1964: 22). En un sentido metafísico u ontológico (como prefiero llamarlo por su carácter inmanente a la par de absoluto), pensar le da a cada cual una consciencia absoluta del existir; ese sentido, empero, no es el único, pues también hay otras modalidades, como las que acabamos de mencionar, y es en ellas que vuelve a hincarse la tremenda espina de la alteridad radical. Uno creía en un momento dado tener una gran certeza acerca del propio ser: «yo soy, yo existo». Sin embargo, en la sutil diferencia entre los dos verbos hay espacio suficiente para que se cuele la duda en cualquier momento. ¿Por qué? Porque el ser se da como existencia, es decir, como la consciencia del devenir en el que el genio maligno no deja de asechar. Por un lado, la certeza de sí (soy), por el otro la multiplicidad de modos en que la alcanzo, uno de los cuales es la imaginación. Y uno no puede imaginar más que cosas distintas a lo que uno es en el momento de pensar con total certeza: es decir, uno se imagina cómo habrá sido cuando tenía cuatro años o se acuerda de un juguete que le han comprado cuando tenía esa edad; puede, por otro lado, imaginarse lo que piense quien lea lo que uno escribe, imaginarse, en una palabra, cosas sobre las que no tendrá jamás una certeza inconcusa. Cuando se cree haber afirmado el mundo en su totalidad, al menos desde la propia capacidad de determinación intelectual, se descubre que las posibilidades vivenciales del pensamiento son en última instancia engañosas: la imaginación lo es, el recuerdo también, el deseo ni se diga, y así se corrobora la alteridad radical de algunas formas del pensamiento respecto a otras. De hecho, esta diferencia es lo que se llama subjetividad. Cuando creía uno haber asegurado su ser como pensar en acto, de pronto vuelve a escapársele en la vivencia del mundo. ¿Por qué? Porque se le piensa como substancia cerrada sobre sí.

A partir de esta alteridad radical entre el cogito y la modalidad vivencial (o sea, a partir de la alteridad entre lo ontológico y lo psicológico que se expresa respecto al mundo, respecto a cada cosa en particular y, sobre todo, respecto a uno mismo), se entiende el

desarrollo de los dos filones de la subjetividad moderna, que como acabo de decir tiene que ver con la multiplicidad de la consciencia: por un lado la certeza ontológica que da al conocimiento su orientación existencial general sin que él tenga que ocuparse de justificación filosófica ulterior y, por el otro, el pensamiento referido a un mundo sensible, que cada cual capta a través de la imaginación, del deseo, de la memoria. Estas formas de la subjetividad serán el objeto de todo el pensamiento moderno y muy en particular de la estética, que desde esta perspectiva se convierte en la punta de lanza de la Modernidad crítica: «La reflexión estética comienza a partir de que es posible establecer un vínculo [...] entre el cuerpo y el alma» (JIMENEZ M. 1997: 56). Pero antes de llegar a ella hay que detenerse en otro momento de las *Meditaciones* que nos permite hablar del segundo paradigma de la alteridad radical que hasta ahora no hemos mencionado. Todavía en medio de la admirable argumentación de la Segunda meditación, y tras haber puesto a prueba los alcances del cogito para determinar el ser de las cosas sin tener que recurrir a los sentidos, Cartesio voltea de súbito y ve pasar por la calle a unos hombres embozados y con sombreros que les celan el rostro:

Sin embargo, ¿qué veo desde la ventana sino sombreros y capas que pueden cubrir espectros o autómatas que no se mueven más que con resortes? Pero juzgo que son verdaderos hombres; y así comprendo, por la sola potencia de juzgar que reside en mi espíritu, lo que creía ver con mis ojos (ADAM CH. – TANNERY P. 1964: 25).

Según estas palabras (y a reserva de que sean justas o no), la presencia de los demás, que por lo general percibimos distraídamente como el fondo existencial en el que nos movemos sin prestarle mayor atención, cuando por algún motivo la captamos como un modo de ser original resulta por completo enigmática o más bien perturbadora, pues hace palpable la posibilidad de soñar con ella, de proyectarla como si fuere real cuando es una mera imagen, posibilidad que a través del deseo puede llegar a ser alucinante. La inmensa mayoría de los problemas emocionales tiene que ver con esta magnificación desiderativa de los demás que no es más que una forma de autoengaño en el que uno se complace pues permite dar rienda suelta a la

imaginación por más que uno termine casi siempre atrapado en la red de su propio deseo. Desde esta perspectiva, no es de sorprender que Cartesio rompa olímpicamente con la manera común de captar la presencia ajena por medio de los sentidos y del deseo y la centre en la razón; la sorpresa, si acaso se da, se disipa en cuanto comprendemos que para el proyecto de determinación universal de la experiencia a través del pensamiento práctico o asertivo los demás encarnan posibilidades de disrupción que no hay modo de reconducir a la unidad del acto racional justo porque ellos siguen su camino sin que haya manera de analizar bien a bien lo que son, y mientras tanto uno ya ha comenzado a imaginar sabrá Dios cuántas posibilidades en relación con ellos. Tras haber superado la alteridad ontológica, ahora volvemos a dar con una de un tipo muy distinto aunque igualmente perturbador, el de la presencia que al menos en el plano psicológico siempre se resistirá a que la penetremos o regulemos de acuerdo con nuestro pensamiento. No en balde Cartesio ha escrito un *Tratado de las pasiones* en el que pasa revista con el mayor rigor a todas las posibles combinaciones de la imaginación y el deseo para mostrar que en el peor de los casos es dable controlar los arrebatos más fuertes cuando uno comprende de manera cabal la estructura de su deseo.

Tenemos, entonces, un sentido peculiar de la alteridad que se define a partir de la acción del cogito que pone un freno al genio maligno aunque nunca definitivo pues el mundo volverá a engañarnos cuantas veces nos dejemos llevar por la percepción sensible o por la presencia de los demás, quienes estarán por ende siempre fuera de la capacidad de discernimiento de uno pues o su presencia responde a los designios de Dios que nadie puede penetrar o es una fantasmagoría que sólo se disipa con mucho esfuerzo pues no ha habido manera de ponerla a prueba antes de que desapareciese. Sea como fuere, este breve pasaje de las *Meditaciones* hace ver que mientras se mueven junto con uno en el mundo, los demás nos obligan a mantener ese doble fondo de incertidumbre y engaño que nunca se supera pues es constitutivo de la condición personal de la existencia. Ciertamente, esto que decimos es una interpretación que hacemos con base en unas cuantas líneas que, por otro lado, se insieren en medio de una crítica de la percepción sensible; no es que Cartesio haya como tal planteado que los demás están fuera

de las capacidades de determinación racional o que son radicalmente “otros”; lejos de ello, el pasaje más bien sugiere que uno disipa sus dudas acerca del ser ajeno en cuanto reflexiona sobre el modo en el que la imaginación nos hace entregarnos a lo que vemos sin pensar antes como se debe. Pero aunque no aparezca de modo explícito en el pasaje, sí hay una ruptura entre el círculo operativo del cogito y la presencia ajena que se sigue de largo antes de que hayamos verificado de quién era o, mejor dicho, si era la de nuestros congéneres o unas sombras que se disiparán en cuanto caiga sobre ellas la luz de la razón.

Es comprensible la preocupación cartesiana en particular y moderna en general por la fundamentación filosófica de un pensamiento capaz de reconstituir el sentido de lo que realmente está en el mundo por medio de formas de la subjetividad tan difíciles de organizar como la imaginación, la memoria o el deseo y máxime cuando entra en acción el pensamiento de otro ser que a las condición problemática del devenir agrega la de propósitos que muchas veces se ocultan bajo el manto de la amistad o de la benevolencia sólo para sacar alguna ventaja de uno; por ello, aunque el pasaje (insisto) no lleve adelante la cuestión, hay que tomar en cuenta que aquí se asoma un modo de ser que pone en jaque la autoconsciencia, si no en relación con el conocimiento racional, sí en relación con el goce de una libertad que tiene que realizarse no tanto en contra de las pasiones como por encima de ellas, Por ello, si uno se queda en la alteridad ontológica tal como la plantea la posibilidad del genio maligno y la concomitante exigencia de reintegrar la subjetividad, sería incomprensible gran parte del desarrollo estético y literario de la Modernidad que hasta donde se me alcanza gira en torno a los conflictivos límites de la autoconsciencia y la capacidad que tienen los demás para desdibujarla. La alteridad antropológica, que antes de Cartesio siempre tuvo el sentido natural o psicológico de la lucha de las voluntades a través del deseo, se radicaliza para asegurar el dominio de sí por medio de la razón operativa.

III

Hasta aquí nuestro análisis del proyecto cartesiano de una autoconsciencia que vence las tremendas fuerzas del devenir por medio de sus ideas y la del deseo por medio de la contención ante seres de cuya identidad nunca se está por completo seguro: a mayor seducción, mayor decepción. El genio maligno, en efecto, asecha y asechará por siempre tras cualquier forma de realidad pues el cogito sólo tiene efectividad cada vez que lo ponemos en práctica, lo que significa que el proceso de determinación de la realidad siempre corre el riesgo de perderse en la multiplicidad de formas tanto de lo real como de nuestra propia consciencia. De hecho, si hemos expuesto de un modo tan pormenorizado ese proyecto es porque, como he dicho al inicio, creo que es el hontanar de cualesquiera teorías modernas acerca de la condición problemática de la existencia, pues insiste en las irreducibles diferencias de lo vivencial que darán origen, por una parte, a la estética y a la filosofía de la cultura y de la historia; y, por otra parte, a la extrañísima inquietud contemporánea por una alteridad que, sea ontológica (“lo” otro) o antropológica (“el” otro), resulta cuestionable por su carácter radical. Huelga decir que este análisis, lejos de negar la condición dialéctica de las relaciones entre el hombre y la naturaleza (sobre todo con la suya) y las múltiples tensiones que jalonan la convivencia de cada uno con sus congéneres, trata únicamente de mostrar lo absurdo de una alteridad absoluta e impenetrable para cualquier otro o (si se es consecuente) aun para uno mismo. Una vez que he vuelto a subrayar esto, quisiera redondear la reflexión acerca de la alteridad antropológica en dos planos: el propiamente moral y el que a falta de otro término llamaré sociohistórico o inclusive sociopoético. Y si dejo de lado por completo la alteridad ontológica es porque aunque se habla mucho de ella (pues es ideal para escribir tratados de metafísica a favor o en contra del de Cartesio o para nutrir una suerte de existencialismo multicultural desfasado) la que merece la pena para nuestro intento actual es la antropológica pues apunta al problema de convivir en una sociedad donde cada cual debería estar consciente de los límites de su libertad en relación con su deseo y lo conflictivo de los vínculos con los demás. Como hemos visto, Cartesio menciona de pasada esta forma de alteridad pero no la profundiza pues su fin

inmediato es exponer los alcances del cogito respecto al conocimiento de lo verdadero y lo falso. Con esa inmensa lucidez que tenía, el padre de la Modernidad deja de lado lo que podría distraerlo y retoma la cuestión del conocimiento inconcuso o metafísico, en particular del de Dios como ser perfecto que someterá al genio maligno, si no en un plano existencial sí en uno filosófico. Pero entre los filósofos que se han propuesto perfeccionar el proyecto cartesiano y liberarlo de sus excrescencias teológicas hay uno que ha tomado muy en serio el descubrimiento incidental de la alteridad antropológica y que a diferencia de otros autores que la han elucidado en el propio plano metafísico (el más importante de los cuales es sin lugar a dudas Spinoza) ha sacado a la luz su sentido en un plano moral. Curiosamente, no es un apologista de ella, al contrario, es su crítico más acérrimo: Kant.

Me parece extraordinario que la tercera formulación del imperativo categórico sea: «obra de tal suerte que uses la humanidad, en tu propia persona o en la de cualquier otro, siempre al unísono como un fin, nunca meramente como un medio» (KANT M. 1998 [1785]: 38). Kant se pregunta si es factible que uno se relacione con los demás como seres libres y responde con un rotundo “no”. ¿Por qué? Porque naturalmente uno siempre quiere abusar de los demás, imponerles la propia voluntad y sacar ventaja de cualquier situación que se le presente sin curarse de lo que le pase al resto de los que también participan en ella. Lo que uno no sabe (eso lo dirán Schopenhauer y Nietzsche mucho mejor que Kant) es que *stricto sensu* nadie hace lo que quiere porque a todo mundo lo aherroja la Voluntad, fuerza existencial absoluta que sin reducirse jamás a la racionalidad actúa como motor de cualquier forma de realidad y no sólo del hombre (SCHOPENHAUER A. 2005 [1819]: 245). Lo ontológico, según acabamos de decir, se vive finalmente en un plano pulsional y no en relación con el orden racional del conocimiento de la naturaleza. Por ello, podemos dejar de lado la cuestión del conocimiento de “lo” otro y concentrarnos en la de “el” otro, para lo cual hay que volver a Kant, en concreto en el momento en que se pregunta si uno puede cumplir con el imperativo moral que estatuye el irrestricto respecto a la dignidad racional (es decir, la humanidad) tanto de los demás como de uno mismo. El “no” con el que responde muestra que no está en las capacidades naturales del

hombre lograr eso, lo que de un modo o de otro implica que desde un punto de vista estrictamente formal cada uno siempre está en la inmoralidad o, como la llama Kant, en la heteronomía, que consiste en obrar no por la ley que dicta nuestra razón sino por algún motivo como, por ejemplo, la simpatía hacia los demás o el miedo al daño que acarrearía perjudicarlos. Mas eso no es todo. Pues si bien es imposible cumplir con el imperativo tal cual, uno puede esforzarse por adecuarse a él por más que sepa de entrada que nunca logrará tener una voluntad auténticamente buena o santa, lo que (como es obvio) no significa una voluntad trascendente sino una que se guíe exclusivamente por el respeto a la ley de la razón. Entre lo psicológico y lo antropológico se abre, pues, una sima, en la que se desarrollan las tensiones subjetivas que marcan la experiencia moral. He ahí una alteridad radical pero no ontológica y mucho menos ajena a la capacidad de comprensión; una alteridad que no se resuelve por medio del recelo ante los demás ni ante esos modos de ser de uno mismo que se resisten a la reflexión (como el afán por abusar de los demás aun sin ánimo de perjudicarlos sino meramente de sacar partido de algo que uno sabe y ellos no). Y por eso, hay que tomar en cuenta que el respeto a la humanidad (o su “uso”, como dice el pasaje) es al valor que encarna cualquier otro y uno, no precisamente a la persona individual de cada cual que tiene que someterse a la naturaleza como lo hace el resto de los seres. La alteridad del sentido moral y del natural de la humanidad es absoluta por más que el esfuerzo por cumplir la ley sólo por ella pueda matizarla a través del tiempo, lo cual da a la conformación de lo personal un valor realmente problemático en cuanto la realización de lo humano a duras penas coincidirá con ello.

Aquí vienen a cuento las famosas cuatro preguntas de la *Crítica de la razón pura* (KANT M. 2000 [1781]: A805/B833-A806/B834). La primera: ¿qué puedo conocer? Respuesta categórica: nada, si por conocer se entiende conocer la realidad como es en sí, es decir, sin la interposición de la propia subjetividad. Uno observa y regula fenómenos como la ebullición del agua, pero de eso a saber qué es la energía que la provoca hay una gran distancia. La segunda: ¿qué debo hacer? Aquí es donde entra la alteridad antropológica, porque en lo que uno haga tendrá que considerar la dignidad absoluta de los demás.

Como se trata de actuar realmente en el mundo, hay que considerar a los demás, queramos o no, por más que su humanidad (como la nuestra) escape a los alcances de la voluntad empírica: el sujeto humano nunca es *stricto sensu* individual; es originariamente trascendental, es decir, en cuanto se da cuenta de los límites de la razón en el plano del conocimiento advierte también los del plano moral y entonces deja de percibir a los demás como entes abstractos y toma su dignidad racional como un valor absoluto pero cuya personificación es infinitamente diversa. Por eso aquí sí tiene sentido la pregunta por el otro en cuanto encarnación de tal valor. Tercera pregunta kantiana: ¿qué puedo esperar? Obviamente, desde un punto de vista empírico (como el que adopta, por ejemplo, Hobbes) la respuesta debería haber sido: lo peor, siempre lo peor. La razón indica que los otros no son de fiar, pues lo que cada uno de nosotros quiere es imponerse a los demás. Si uno es un poco inteligente, no esperará nada bueno, excepto lo que las reglas que haya establecido con toda claridad le permitan hacer. Derechos y obligaciones a los que hay que obedecer. Mas como Kant supera el plano empírico de entrada, propone que esos derechos y obligaciones dan espacio, con todo y la protervia natural del hombre, para ser feliz. Por extraño que parezca, quien obra moralmente puede aspirar a ser feliz pues aunque el orden del valor nunca se realiza en el mundo, crea ciertas condiciones que bastan para que uno realice su humanidad por más que las contradicciones empíricas se nos crucen en el camino. Así, la alteridad radical de lo humano, que como valor se nos escapa, como posibilidad de concordancia termina por perfilarse en un horizonte de largo alcance que es justamente la historia como forma de temporalidad en la que el hombre alcanzará a superar lo natural. Lo que nos lleva a la última gran pregunta: ¿qué es el hombre? Respuesta: esa es una pregunta metafísica, o sea, no tiene sentido si la queremos responder a través de la delimitación de una forma de ser como la del “animal racional” que ya Cartesio ha rechazado por abstracta. Por otro lado, si buscamos contestarla desde un plano empírico, veremos tantas contradicciones que terminaremos por reducir la pregunta a un sinsentido. Por eso, la única manera de contestarla allende lo metafísico o lo empírico es lo trascendental a la luz de lo histórico, ámbito en el que el hombre muestra que por encima de cualesquiera contradicciones a nivel de los individuos hay una innegable necesidad de

autoconsciencia que da al ser del hombre su real complejidad, máxime cuando hablamos de él a través de los demás. Pues ellos no son cuestión de una pregunta, son cuestión de una acción que requiere reglas para ser ordenada y fructífera, para que no termine por dañarlo a uno mismo y a los demás.

Schopenhauer lo dice mejor que nadie: lo que el otro quiere es lo que uno quiere. Y como ya he mencionado, lo que ni uno ni otro saben es que eso que se persigue con tanto afán no lo pone nadie sino es la expresión de la Voluntad o fuerza vital omnímoda. Y esto es tan difícil de entender que según el mismo autor hay que meditar mucho antes de lograr asimilarlo. Por eso, hay que volver, de acuerdo con él, a Kant, en cuya filosofía uno descubre que la imposibilidad de conocer las cosas como son “en sí” no impide que el conocimiento y la acción personal se articulen (SCHOPENHAUER A. 2005 [1819]: XI-XII). Esto muestra que Schopenhauer reconoce la enorme impronta kantiana en este asunto: los demás y uno estamos en el mismo barco aunque eso haga casi siempre difícil, si es que no insoportable. la convivencia para todos. Y es en esta universal dificultad de convivir donde la alteridad, sin embargo, deja de ser un límite radical y se convierte en una necesidad de organización consciente de lo que cada cual debe hacer. A todos nos cuesta trabajo pues el deseo de imponerse es el mismo para todos. Habrá, claro está, gente que lo modere, mas es excepcional y aun en el mejor de los casos buscará romper con la contención a como dé lugar.

Yo aquí sí vería algo muy valioso en la apelación a la alteridad. El sentido antropológico de la misma no desde quién sabe qué sea o qué quiera el otro sino desde la necesidad que uno siente de integrarse con él a pesar de estar consciente de la mutua tendencia a abusar que no hay modo de evitar aunque sí de reorientar por medio de una acción que rompa con las condiciones naturales o psicológicas de la persona humana, para lo cual sería menester una temporalidad superior a la de la vida individual. Como acabo de decirlo, tal temporalidad no es otra que la historia, entendida como la posibilidad de realización de lo humano como valor moral absoluto a la que de alguna manera puede uno aproximarse vía una puesta en juego del propio ser. Así, la apelación a una acción que trasciende lo natural a través de la historia recuerda el famoso pasaje de *Fausto* en el que el protagonista elucida cuál será la

mejor traducción de la palabra “Verbo” (GOETHE J. W. 1990 [1831]: 141-142). Mientras se ocupa de traducir el Evangelio de san Juan (a cuyo inicio nos hemos referido en la primera sección de nuestra elucidación) para hacer explícita la acción divina, la inconcebible potencia creadora tal como se expresa en el mundo, Fausto analiza y descarta algunas opciones que le proporciona la tradición (“palabra”, “fuerza”) y de pronto se le ocurre que la mejor traducción de la palabra es “acción”. Se trata de actuar, y no nada más en el plano sobrenatural de lo divino y tampoco en el artístico en el que la acción se manifiesta como creación, pues como mostrará toda la Segunda parte de la obra (cuando tras la muerte de Margarita Fausto atraviese la historia de la humanidad en busca de la belleza femenina pero también de la justicia) la acción siempre tiene un sentido sociohistórico que apunta (igual que en Kant) a la superación de lo natural que cada uno encarna como egoísmo y que en una nueva versión del genio maligno cartesiano se personifica en la obra como Mefistófeles, el demonio que aprovecha las aspiraciones más elevadas de Fausto para intentar llevarlo por todos los medios a su alcance a la perdición eterna. Por fortuna para el protagonista, al demonio se le vence con lo único que está por encima de su poder de encantamiento: el amor al mundo no como un ideal puro sino como el horizonte histórico de la dignidad que se sobrepone inclusive al amor por la belleza que en el mundo antiguo ha personificado Helena y que al final se integra en el reencuentro con Margarita aunque sea ya en el paraíso, al cual, sin embargo, sólo llega Fausto porque ha luchado por convertir el saber en una herramienta al servicio de la justicia y hasta de la felicidad de todos, como lo dice al momento de morir: «A muchos millones de hombres les abro espacios donde puedan vivir, no seguros, es cierto, pero sí libres y en plena actividad [...] Sólo merece la libertad, lo mismo que la vida, quien se ve obligado a ganarlas todos los días» (GOETHE J. W. 1990 [1831]: 420).

En esta segunda noción de alteridad, la antropológica (que a su vez oscila entre una dimensión moral *stricto sensu* irrealizable y una sociohistórica que espiritualizará al hombre aun si Dios no aparece y la redención se da por un amor de raíz profana), el devenir aparece como alteridad mas no como la trascendencia radical del otro (y menos aun de “lo” otro) sino como la de lo espiritual respecto a lo empírico, de lo

histórico respecto a lo social y, finalmente, de lo moral respecto a lo pasional: Fausto ha amado el saber por encima de todo hasta que se da cuenta de lo estéril de ese amor respecto al ímpetu vital que en vez de revelar en su pureza distorsiona como aspiración a lo trascendente. Por otro lado, la posibilidad que Mefistófeles le brinda de ir a las distintas épocas de la humanidad le hace ver que el conflictivo nexo entre el Estado y la sociedad es un filón indudable de reflexión que hay que reivindicar por encima de lo meramente económico o político e incluso de lo cultural, si por esto entendemos solamente el refinamiento de la persona. En cuanto a lo moral, ya hemos marcado la tensión que implica, cuya solución sólo se da en un paraíso *post mortem* donde lo religioso se funde con lo poético. En este triple plano sale a la luz una alteridad radicalísima, la del futuro respecto al presente en el que se mantiene la guerra de todos contra todos por la acción despiadada del demonio ante la que, no obstante su abrumadora efectividad, podemos reaccionar los seres humanos por medio de la espiritualización que dan el amor, el arte y el trabajo a favor de la comunidad de la que uno forma parte. Y aprovecho para marcar estas dos dimensiones de la alteridad antropológica, la de lo estético y lo sociohistórico. Así, el desarrollo que acabo de trazar lleva la cuestión del plano ontológico en que lo ha colocado Cartesio (genio maligno, necesidad de un conocimiento de la naturaleza y percepción de los demás como entes que pasan al lado de uno sin descubrir jamás su ser) a un plano verdaderamente antropológico en el que en última instancia “el” otro es un ser del que poco o nada sabe uno pero con quien puede un convivir cuando hay condiciones claras para ello y “lo” otro es la posibilidad de que el hombre de profundas aspiraciones creadoras instaure un reino de justicia en la tierra que ofrezca a cada cual la oportunidad de expresar al máximo sus capacidades creativas y/o afectivas.

Por extraño que parezca, esta interpretación literalmente prometeica de lo histórico que integra la alteridad a partir de aspiraciones personales irreductibles a un presente que a fin de cuentas se agota en los objetos del deseo personal se nutre de la vena esencialmente crítica de la filosofía y en la literatura modernas de acuerdo con las cuales el hombre tiene que superar sus constricciones naturales y realizar una forma de ser dinámica si no absoluta que negará

radicalmente cualquier valor abstracto o metafísico. Desde este ángulo, la alteridad radical no es ni la del otro ni la de lo otro sino la de uno mismo que tiene que negar su particularidad para afirmar el valor universal de su pensamiento, el cual, además, tiene una fuerza sensible que desborda lo puramente racional o ideal. En cierta medida, tal visión es el contraejemplo de la cultura antigua, para la que los dioses no llegan desde un futuro promisorio, al contrario, nos toman por asalto desde la dialéctica del origen que marca con el fuego del deseo el presente: la Guerra de Troya no hubiese tenido lugar si no hubiese sido por la pasión de Paris por Helena, la cual es reflejo de la que los dioses sienten unos por otros y aun por los mortales. Por ello no hay alteridad y mucho menos radical en el mundo antiguo, sólo hay modos de ser en apariencia muy diversos aunque a la postre se sometan al irresistible poder del Hado. En efecto, ni en *Edipo rey* hay una alteridad radical porque ahí el destino triunfa por sobre la sabiduría de Tiresias o la de Edipo mismo. La diversidad sociopersonal no es la alteridad como la hemos definido arriba, es simplemente la exigencia de enfrentar la adversidad desde el modo de ser que le haya tocado a uno en suerte, que es muy distinto. Así, como advierte Nietzsche, lo que importa no es el momento de la desgracia, es el de la comprensión que, tal como lo plantea Sófocles, sólo se alcanza a plenitud en *Edipo en Colona* (NIETZSCHE F. 1973 [1871]: 89): el héroe se saca los ojos para no distraerse, para entender qué ha pasado en el mundo y eso sólo es dable si hay mismidad ontológica, si hay manera de reconocer el destino propio como imagen del de cualquier otro aunque eso implique enfrentar lo más siniestro, el parricidio, el incesto y los cuatro hijos en los que el horror tiene que agotarse con la muerte que se dan uno al otro Polinices y Eteocles o con la que sufre Antígona mientras Ismena se queda como espectadora marginal y finalmente estéril para que el ciclo del Hado se cierre de una vez y para siempre (STEINER G. 1991 [1984]: 118).

La segunda variante de la alteridad antropológica, a saber, la sociohistórica y hasta poética que se contrapone a lo trágico en su desarrollo caracterológico aunque finalmente coincida con él en la necesidad de comprensión del mundo como base de cualquier expresión personal, confirma entonces la condición dialéctica que signa

cualquier relación de uno consigo mismo y con los demás a través de la violencia del Hado (volvemos a Schopenhauer y a Nietzsche). En este sentido hay que tener cautela y distinguir dos cosas: una serían “los otros”, que no lo son tanto, porque son seres que quieren lo mismo que uno. Nada menos ni nada más. Pero también hay otra cosa, que es donde encuentro el factor más interesante de la alteridad antropológica, que creo que se ha desvirtuado profundamente. Es la alteridad respecto a uno mismo. Se habla de “los otros”. Mas no hablamos de la alteridad de uno. Sorprendente a todas luces, si se considera que lo trágico (en cuanto según Nietzsche es la columna vertebral de la tradición occidental) gira en torno a la necesidad de trascender lo particular de la identidad propia a favor de la comunidad de ser que el dolor nos revela. Que es, por encima de las diferencias que acabo de esbozar, lo que también nos dice la visión fáustica de la historia: en el espíritu del hombre hay suficiente espacio para que en él se vierta el universo entero tal como se ha proyectado en los momentos de crisis que de modo muy significativo son también los de mayor consciencia de la dialéctica que nos opone unos a otros sin por ellos convertirnos en seres impenetrables para los demás. ¿Y cómo podríamos serlo si precisamente con nuestras acciones y palabras hacemos ver que lo más hondo de uno se comunica con el de cualquier otro por medio del lenguaje y del deseo? Mas para ello es imprescindible descubrir posibilidades de expresión por encima de las necesidades naturales de identificación que amenazan con romper con lo que uno ha creído ser hasta entonces: «la evidencia del otro es posible porque no soy transparente para mí mismo y porque mi subjetividad lleva tras sí su cuerpo» (MERLEAU-PONTY M. 1945: 410).

¿A qué me refiero con esta alteridad radical de uno respecto a su ser que se vive ante todo como corporalidad deseante? A la relación dialéctica de la historia con la limitación psicológica de lo individual. Por ejemplo, uno pensaría en lo que plantea Henry James, no tanto en *Otra vuelta de tuerca*: el deseo, lo trascendente, la histeria que se disimula bajo el amor que le despiertan a la institutriz los niños que ella supone víctimas de un par de espectros. Esto, de nuevo, es una razón inmejorable para escribir literatura en torno a una alteridad radical y perversa que destruye la inocencia infantil mas no sirve para vivir, para

dirimir el nexo entre los derechos y las obligaciones o para integrarse en una historia dialéctica. Por eso, es preferible pensar en otro texto de James por completo distinto: *La escena estadounidense*. Al final de su vida, después de más de dos décadas de estar fuera de Estados Unidos, retorna James, por ejemplo, a Nueva York, donde ha nacido, o a Boston, donde ha vivido de joven con su familia. De pronto descubre la alteridad de su propio ser, lo lejano que le resulta su pasado, lo repulsivo de esa desaforada comercialización en la que ha terminado la democracia estadounidense y con la que el escritor ha roto al irse a Inglaterra por más que nunca haya dejado de reconocerla como su origen biográfico y de analizar sus posibilidades de concreción vivencial a través de los personajes de sus obras, que contrastan de modo tan perturbador con el adocenamiento del estadounidense medio o, mejor dicho, del hombre medio contemporáneo que se guía por aquél. Pues como lo hemos dicho al inicio, lejos de la supuesta alteridad, lo que descubre el mundo moderno es la mismidad, no la del hombre sabio que descubre la común naturaleza de sus congéneres sino la del utilitarista que no tiene ojos para nada que no le reporte un beneficio (JAMES H. 1994 [1907] 315):

Es extraordinario notar esta esterilidad en el aspecto y esta mácula de vulgaridad, hablando humanamente, donde un solo tipo ha ganado la partida, como podríamos decir [...] Ninguna clase de persona [...] es muy buena y mucho menos muy agradable cuando ha carecido en cierta forma del contacto con otras clases, de un sentido de su existencia y, en esa medida, de una cierta relación con ellas.

Esta capacidad de hacer a un lado el pasado y el ser propio que en él se afina me parece lo más interesante de la alteridad, aunque poco se hable de ella. La alteridad que desbanca una identidad que, en cambio, se afirma por dondequiera a través del subjetivismo vulgar que persigue sus nimiedades con un ahínco extraordinario sin tener la capacidad de, simplemente, verlo ahí como algo que es un aspecto más del mundo mas ya no de uno. En *La escena estadounidense*, pues, lo interesante es, reitero, que James haya hecho un viaje no para reforzar en la añoranza su juventud y en la nostalgia su patria, sino para lo

contrario: para reconocer que el origen supuestamente ideal de uno es terriblemente pedestre y prescindible. En vez de admirar la imagen del progreso que sobre todo le da Nueva York, su ciudad natal, o la del refinamiento que le da Nuevo Puerto (donde los multimillonarios estadounidenses han construido palacios que dejan muy atrás por su valor si no por su gusto a los de la aristocracia europea de la época), lo que ve James es la necesidad de mantener el principio de autoconsciencia crítica que signa la cultura moderna. De ahí que el autor haga hincapié en la relación interpersonal e intercultural como el suelo nutricio de cualquier forma de autorrealización.

Esta vuelta al pasado de la autoconsciencia mas no de la identidad substancial me hace pensar, ya para concluir, de nuevo en Nietzsche. En la Segunda de las *Consideraciones intempestivas* dice que olvidar implica un esfuerzo terrible que obliga a replantear nuestro ser en el mundo: «Lo mejor que podemos hacer es confrontar la naturaleza que hemos heredado y nos es hereditaria con nuestro conocimiento, y a través de una nueva y severa disciplina combatir nuestra herencia congénita e implantar un nuevo hábito, un nuevo instinto, una segunda naturaleza» (NIETZSCHE F. 1997 [1876]). El olvido sólo se les da a los seres nobles. Los demás estamos condenados a recordar siempre. Cuando uno se pregunta cómo podría olvidar su pasado, dejarlo ahí, como parte del mundo, ya no como expresión del deseo propio, ya no como la posibilidad de entretenimiento, de apropiación utilitaria de la realidad, la respuesta la da la historia en la que la filosofía, el arte y sobre todo la presencia de los demás abren un horizonte dialéctico para la identidad que muestra lo insostenible de la alteridad radical. Vale.

Referencias

- ARISTÓTELES, 1982, *Metafísica*, Gredos, Madrid.
- ADAM Charles - TANNERY, Paul (Editores), 1964-74 [1897-1913], *Oeuvres de Descartes*, 11 vv., Vrin-CNRS, París.
- CASSIRER Ernst 1953 [1946], *Language and myth*, traducción de Susanne LANGER, Dover, Nueva York (libro electrónico).
- JAMES Henry, 1994 [1907], *The american scene*, Penguin, Londres.

- JIMENEZ Marc, 1997, *Qu'est-ce que l'esthétique?*, Gallimard, París.
- KANT Manuel, 2000 [1781], *Crítica de la razón pura*, traducción de Pedro RIBAS, Alfaguara, Madrid [ed. original *Kritik der reinen vernunft*].
- , 1998 [1785], *Groundwork of the metaphysics of morals*, traducción de Mary GREGOR, Universidad de Cambridge, Cambridge [ed. original *Grundlegung zur metaphysik der sitten*].
- MERLEAU-PONTY Maurice, 1945, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, París.
- NIETZSCHE Federico, 1973 [1871], *El nacimiento de la tragedia o Grecia y el pesimismo*, traducción de Andrés SÁNCHEZ PASCUAL, Alianza, Madrid [ed. original *Die geburt der tragödie. Oder: Griechentum und pessimismus*].
- , 1997 [1876], *Untimely meditations*, traducción de R. J. HOLLINGDALE, Universidad de Cambridge, Cambridge [ed. original *Unzeitgemässe betrachtungen*] (libro electrónico).
- Sagrada Biblia*, 1968, traducción de Eloíno NÁCAR FUSTER y Alberto COLUNGA, BAC, Madrid.
- SCHOPENHAUER Arturo, 2005 [1819], *El mundo como voluntad y representación*, 2 vv., traducción de Roberto R. ARAMAYO, FCE, Madrid [Ed. original *Die welt als wille und vorstellung*].
- STEINER George, 1991 [1984], *Antígonas. Una poética y una filosofía de la lectura*, traducción de Alberto L. BIXIO, Gedisa, Barcelona [Ed. original *Antigones*].

El símbolo de lo femenino y la identidad en el cuento La apuesta y la pintura Nahui Ollin del Dr. Atl

Daniela Caltzalco Avalos¹

Berenize Galicia Isasmendi²

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

«Dos grandes ríos que se juntan era su amor»³

Introducción

Gerardo Murillo Cornado (Guadalajara, Jalisco; 3 de octubre de 1875 – Ciudad de México; 15 de agosto de 1964), mejor conocido como Dr. Atl, es un personaje sumamente importante para México en el siglo XX.

¹ Estudiante de la Facultad de Filosofía y Letras, Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica, octavo semestre.

² Asesora y revisora de esta investigación, la cual además forma parte de la tesis de licenciatura de la alumna Daniela Caltzalco Avalos, titulada *Intertextualidad e interdiscursividad en la obra pictórica y narrativa de Dr. Atl*. Profesora-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, correo: berenize.galicia@correo.buap.mx.

³ *La apuesta*, Dr. Atl.

Su poética está íntimamente ligada con la sociedad en la que vivió, prueba de ello es que se le considera precursor de la generación muralista. Sus ideas fueron las que movilizaron a los jóvenes pintores y -aunque de su práctica en este ámbito no existen obras completas⁴- se puede determinar su importancia revisando las palabras que le dedican figuras como José Clemente Orozco o Diego Rivera⁵. Su compromiso con la sociedad no se limitaba a la renovación del ámbito artístico sino que en varias ocasiones participó activamente en la política mediando entre el gobierno y distintos movimientos sociales⁶.

De manera específica en este capítulo nos centramos en la noción de otredad a través del símbolo de lo femenino tal como Atl lo concebía a partir de Nahui Ollin. Al respecto tenemos, en primera instancia, que aclarar el concepto de símbolo, fundamental para este trabajo, pasando por su distinción respecto a términos como signo y arquetipo con los que podría llegar a confundirse de manera más inmediata. Jean Chevalier en la introducción al *Diccionario de símbolos* propone:

El símbolo se distingue esencialmente del signo en que éste es una convención arbitraria que deja el significante y el significado (objeto o sujeto) ajenos uno a otro, es decir, que el símbolo presupone “homogeneidad del significante y del significado en el sentido de un dinamismo organizador” (CHEVALIER, 2009 [1969]: 19).

Con base en Chevalier se establece una diferencia fundamental entre estos dos conceptos, mientras el signo es expuesto como una unidad de significación en la que la relación entre significante y

⁴ Tal y como documenta Olga Sáenz en su obra *El símbolo y la acción. Vida y obra de Gerardo Murillo* (2005), *Dr Atl*, hoy en día el trabajo más completo sobre el pintor.

⁵ En los textos *Autobiografía* de José Clemente Orozco y *Dedicatoria* de Diego Rivera.

⁶ Ejemplo de esto es el episodio que menciona Olga Sáenz con respecto al incidente ocurrido entre trabajadores de la Casa del obrero y Venustiano Carranza.

significado ha sido establecida mediante una convencionalización extendida por distintos institutos de normalización, por eso un signo en la obra del Dr. Atl es una representación directa a la que no le es imprescindible la interpretación, como es el caso de los paisajes a los que siempre les da un sentido de identidad mexicana, aunque no por ello desprovistos de elementos simbólicos, lo concerniente propiamente al símbolo presenta otro grado de complejidad.

Los símbolos encarnan la idea que significan, es decir, que son ellos mismos la mejor manera, a veces la única, de expresar su propio contenido, y por tanto les es indispensable la interpretación, sin embargo, cuando se habla de símbolos siempre se ha de tener en cuenta que su naturaleza los divide en dos «un término aparentemente asible cuya inasibilidad es el otro término» (CHEVALIER. 2009 [1969]): 22), este significado oculto es también el motivo de su dinamismo ya que le permite jugar con su potencialidad, con lo que es a la luz de distintas ópticas o modos de interpretar. En el texto *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*, Estela Serret plantea a los símbolos como la forma que tienen los individuos y las sociedades de organizar los sucesos a su alrededor, concibiendo el reconocimiento del “Yo” a través de la exclusión de lo otro o del “Otro”. La división simbólica entre lo femenino y lo masculino es uno de los primeros grados de organización, así como la identificación de la naturaleza con lo femenino y la cultura con lo masculino, al respecto menciona:

Sólo mediante la subversión de lo natural puede la cultura ser. Ni contigo ni sin ti. Esta ambigüedad se organiza y se expresa de modo libidinal en el símbolo de la femineidad. Por su intermedio se representa esta batalla simbólica permanente contra el sinsentido, lo misterioso, lo incognoscible, lo incontrastable, lo incontrolable. En una palabra, la naturaleza (SERRET 2006: 93).

El símbolo femenino se encuentra envuelto en un aura de inevitabilidad, oposición, misterio y necesidad no solo por parte de un individuo sino de la cultura, Atl no será la excepción, de esta manera, el símbolo de la mujer específicamente en las obras *La apuesta* y *Nahui*

Ollin, se abordará desde una perspectiva en la que en su interpretación se involucren aspectos socio-históricos de la época así como vivencias del artista con el fin de identificar no solo los elementos que se mencionan como parte del símbolo femenino sino aquellos que el artista vincula con la mujer mexicana de aquel tiempo y que logran reflejar la manera del artista de percibir lo femenino.

En lo que respecta al arquetipo, Chevalier dice: «Los arquetipos serían, para C. G. Jung, prototipos de conjuntos simbólicos, tan profundamente inscritos en el inconsciente que constituirían una estructura» (2009 [1969]: 20), es decir, los arquetipos son estructuras compuestas por símbolos que caracterizan conceptos universales (como el héroe o el niño). Por lo tanto se encuentran de manera inconsciente en los hombres y ayudan a regular el comportamiento de los mismos respecto a dichos conceptos. En el texto *De Moscovi a Jung: el arquetipo femenino y su iconografía* los autores plantean que para Jung «la mujer ha sido representada por dos tipos de arquetipos: el arquetipo de la madre y del ánima.» (SAIZ J. *et al.* 2007: 133) si bien la figura de Nahuí compartirá algunas características con estos, sobre todo con la madre por sus dimensiones de sabiduría, renacimiento y lo secreto o desconocido, además de mantener una relación con lo natural, ni la madre ni el ánima bastan para describirla debido a al carácter definitivo de cada uno de los arquetipos, Atl es consciente de eso y decide incorporarla como símbolo en sus creaciones, ya que al igual que este es de naturaleza dinámica y bipartita, pues si bien en el exterior las protagonistas y el cuadro comparten características físicas, en lo que respecta a su significado oculto ellas son capaces de ser lo que se propongan, de adoptar diversos nombres, ocupaciones y posturas sin abandonar valores como la independencia, la belleza, la pasión o el amor. El arquetipo de lo femenino en la poética del Dr. Atl se ciñe, entonces, al universal de lo femenino pero también se apega a las concepciones históricas establecidas por la sociedad de aquel tiempo y reconfiguradas a través del símbolo de Nahuí Ollín.

En el caso de la producción de Murillo la figura femenina se encuentra en sus cuentos y en sus pinturas, aunque no de manera recurrente, tanto en *La apuesta* como en *Nahuí Ollín* los personajes femeninos son descritos de manera similar pues ambos contienen elementos reales y simbólicos, otorgados por Dr. Atl, que se

desprenden de la figura histórica de Carmen Mondragón, mejor conocida como Nahui Ollín. Para establecer la relación entre ambos tipos de figuración simbólica y real es necesario hablar de intertextualidad.

Gerard Genette, en *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, se refiere a la intertextualidad «como la presencia efectiva de un texto en otro» (GENETTE G. 1989: 10), mientras que desde la perspectiva que José Enrique Martínez Fernández desarrolla en *La intertextualidad literaria*, la intertextualidad será entendida como un tejido, representado por el intertexto, que relaciona dos textos y que deberá comprender situaciones específicas para ser interpretado de manera precisa, ya que existe en él una falta de autonomía y de delimitación que derivará en su riqueza, problematismo y complejidad (FERNÁNDEZ J. E. 2001: 75). Desde ambas posturas la intertextualidad involucra dos textos que deberán establecer una relación comunicativa por medio de la interpretación de elementos integrados entre ellos. Cabe aclarar que la noción de texto será manejada como «El resultado de un trabajo de lectura/transformación operado sobre el espacio textual, trabajo que tiene como objetivo no solo significar algo inherente al propio espacio, en cuanto actualización del lenguaje, sino poseer sentido» (FERNÁNDEZ J. E. 2001: 29), de esta manera cuando nos referimos a texto no solo hablamos de las representaciones escritas ya que el espacio textual del que habla Fernández engloba todo espacio con, sin o susceptible a organización.

Si bien en el caso de la pintura no tenemos gran problema en identificar la representación con Nahui Ollín, debido a que la obra lleva el mismo nombre, en el caso del cuento nos encontramos en la necesidad de justificar el emparejamiento de la protagonista con la que fuera compañera de Atl. Los elementos de enlace se encuentran en la descripción física del personaje con los rasgos físicos de Nahui, así como la consulta de diversos textos⁷ en los que se plantea una descripción de Carmen con un carácter similar al descrito en el cuento, además se identifica un tipo de relación similar entre los protagonistas de la historia y la pareja de artistas.

⁷ COMISARENCO Dina, 2013, *Codo a codo: parejas de artistas en México*; PONIATOWSKA Elena, 2000, *Las siete cabritas*; entre otros.

Como se mencionó anteriormente tanto la representación verbal como la pictórica del símbolo femenino devienen de la figura real de Nahui Ollín, ella como muchas otras mujeres de la época fue motivo y reflejo de los grandes cambios del contexto mexicano del siglo XX, en este sentido es fundamental evocar la dimensión social presente en el discurso a través de la interdiscursividad entendida por José Enrique Martínez Fernández como: «las relaciones que cualquier texto mantiene con todos los discursos registrados en la correspondiente cultura» (FERNÁNDEZ J. E. 2001: 74).

Desde la postura que Edmond Cros expone en *Literatura, ideología y sociedad*, la interdiscursividad, o el intertexto, si bien encontrará ocasiones en las que la lectura sea más o menos conflictiva, requiriendo un esfuerzo mayor en su comprensión por parte del lector debido la distancia considerable que este puede guardar respecto al discurso de procedencia del intertexto, en la mayoría de las situaciones habrá en su interior «islotos semiológicos», o porciones de texto que mantendrán un significado relacionado estrechamente con el discurso original pero que se podrá deducir sobre el nuevo texto base, de la misma manera que traslucirán lecturas susceptibles. El interdiscurso supondrá, entonces, una combinatoria de los elementos que la potencialidad textual contiene (CROS E. 1986: 117) ya que intentará traducir las condiciones sociohistóricas del locutor codificadas por operaciones semiológicas, es decir, interpretara el texto como una estructura realizada con algunas piezas legadas al autor por su cultura, contexto e historia tanto personal como nacional, mismas que ha sido codificadas de la forma más conveniente al autor.

En el caso de la vida y la obra de Gerardo Murillo, éstas han sido abordadas desde perspectivas distintas, su actividad pictórica ha sido discutida más ampliamente que su obra narrativa y su vida ha sido planteada a profundidad solamente por Olga Saéñz. Desde la perspectiva de Cros es el conjunto de estos elementos lo que permitiría dar una interpretación correcta de su trabajo, es decir, para comprender el símbolo femenino en su poética es necesario conocer las representaciones que ha hecho de él para posteriormente interpretarlas a la luz de las concepciones ideológicas de su época. Habría que decir, entonces, que aunque por ahora solo se abordarán una pintura y un cuento se ha hecho una revisión exhaustiva de la obra de Atl, y se

puede decir que existen otras obras, tanto narrativas como pictóricas, en las que la figura femenina podría llegar a identificarse con Nahui Ollín.

En cuanto a las representaciones femeninas en su obra pictórica, estas son más bien pocas, pues casi todas sus pinturas y dibujos tienen como motivo principal el panorama natural del país, sin embargo existen algunos trabajos en los que aparece la figura femenina, de ellos hay representaciones en las que la mujer aparece como elemento secundario, al fondo y fragmentada, por lo que aún hoy se realizan estudios para determinar su identidad. Pero también existen trabajos en los que la figura femenina aparece como motivo principal de la obra, completa o recortada debido al encuadre, detallada o no, la gran mayoría de estas representaciones están inspiradas en Carmen Mondragón, lo que se hace evidente algunas veces en el nombre de las obras, otras solo con el hecho de mirar en las figuras los rasgos de la joven.

Para abordar los elementos de las pinturas de Murillo se hará uso de la distinción planteada por Erwin Panofsky en el texto *Estudios sobre iconología*, en él desarrolla un sistema de análisis constituido por los niveles: pre iconográfico, iconográfico e iconológico. Dentro del primero se ubica el contenido primario subdividido en los significados fáctico y expresivo; es decir, a través de la identificación de las representaciones de los objetos, de «sus relaciones mutuas como hechos; y percibiendo [...] cualidades expresivas» (PANOFSKY E. 1998: 4), se determinarán las formas puras o motivos artísticos. El nivel iconográfico está destinado a la identificación de los motivos artísticos con temas o conceptos específicos, en este nivel por tanto se comienza a perfilar un contexto que permita la interpretación de los elementos bajo parámetros que conciernen a los temas o conceptos elididos, el tercer y último nivel es la iconología, la cual implica la interpretación simbólica de los elementos que constituyen la obra y que pueden reflejar principios propios de una nación, periodo, artista, creencia o filosofía, colocados de manera consciente o inconsciente; en este punto se pretende la integración de los símbolos en el contexto del artista, tal y como lo propone la interdiscursividad. Se debe remarcar que en el nivel pre iconográfico ya ha sido establecido lo femenino y en lo iconográfico ya se ha identificado a la figura de Nahui Ollín gracias al

título de la pintura, se debe ahondar ahora en los símbolos del contexto socio histórico y personal de Atl para abordar lo iconológico.

Nahui como pintura

La obra pictórica de la que nos ocuparemos se titula Nahui Ollín del año 1922, en ella se presenta la figura de Carmen Mondragón, retratada hasta la cintura, cosa no demasiado explícita ya que se encuentra ataviada con una especie de túnica negra que sólo deja al descubierto la cabeza y el cuello de forma asimétrica, el cabello rubio le llega a la altura de las orejas, el fleco le cubre gran parte de la frente y se divide grácilmente por la mitad, el rostro delgado no parece reflejar una emoción concreta, los labios rojos y cerrados parecieran contenidos y los ojos, grandes y verdes, miran directamente a quien los mire. El fondo se divide en tres partes de manera horizontal, la primera es la más delgada y tiene dos tonalidades de azul, la segunda, la más amplia, es blanca y se ve invadida por figuras parecidas a las nubes o al humo y la tercera y última parte se encuentra coloreada con dos tonos de verde y dividida a su vez en cuatro partes de distintos grosores.

Desde la perspectiva de Panofsky, y como se explicó anteriormente, los niveles pre iconográfico e iconográfico se encuentran establecidos, por lo que se pasará al tercer nivel, el iconológico. Este implica la interpretación de símbolos por lo que se acudirá entonces al Diccionario de símbolos mencionado con anterioridad. Si bien de cada uno de los colores puede darse una lectura en la que se limiten a representar elementos como el cielo, las nubes, etc. se ha optado por enriquecerla con una lectura simbólica de los mismos debido a que Atl era un pintor preparado que conocía los principios de la teoría del color, sabía su significado y habría elegido cuidadosamente los valores que rodearían a su figura principal en un cuadro sin otro elemento figurativo que una forma humana. Cabe aclarar que esto solo aplicará a los retratos, ya que en lo que respecta a su producción paisajística la naturaleza será representada de manera directa aunque no por ello menos significativa.

Los valores simbólicos adjudicados a los colores presentes en la obra serán piedra angular en la interpretación de la misma a causa de la

ausencia de más figuras concretas aparte de la femenina. En lo que respecta a los colores en el fondo, Chevalier y Gheerbrandt plantean sobre el primero de ellos: el «color azul aligera las formas, las abre, las deshace [...] el azul desmaterializa todo cuanto toma su color» (CHEVALIER J. - GHEERBRANDT A. 2009: 163), por lo que si en primera instancia la franja azul sobre la mujer retratada puede identificarse con el cielo, ese será un cielo infinito aquel en el que las formas desaparecen y con ellas las convenciones y reglas que las acompañan, implica la libertad.

En lo que respecta al color siguiente los autores establecen: «El blanco es en ambos casos un valor límite, lo mismo que estas dos extremidades de la línea indefinida del horizonte. Es el color del pasaje –considerado éste en el sentido ritual- por el cual se operan las mutaciones del ser, según el esquema clásico de toda iniciación: muerte y renacimiento» (CHEVALIER J. - GHEERBRANDT A. 2009: 190).

El blanco representa la transición, el sujeto femenino que vemos en el cuadro, ha dejado atrás lo que solía ser para dar vida a un nuevo sujeto, esto por medio de lo que los autores mencionan como: «la revelación, de la gracia, de la transfiguración que deslumbra, despertando el entendimiento» (CHEVALIER J. - GHEERBRANDT A. 2009: 192). Sin embargo dicha revelación debe haber sido motivada ya que solo se entrega al blanco aquel «que se levanta y renace victorioso de la prueba» (CHEVALIER J. - GHEERBRANDT A. 2009: 192). Dicha prueba será el enfrentamiento de los colores extremos, es decir del azul y el verde pues como plantean: «La profundidad del verde, según Kandinsky, da una impresión de reposo terreno y de autosatisfacción, mientras que la profundidad del azul tiene una gravedad solemne, supraterrena» (CHEVALIER J. - GHEERBRANDT A. 2009: 164), el sujeto femenino ha de enfrentarse a decidir entre el cielo y la tierra, entre la libertad y la satisfacción impuesta en el cumplimiento de las normas sociales.

Murillo bautiza a Carmen de modo que la pone por encima de todo, la reclama iniciadora y responsable de la vida pues Nahui Ollin se refiere al cuarto movimiento o perpetuo movimiento del sol en náhuatl, de esta manera el blanco de la pintura no solo se refiere a la mutación sino también al sacrificio que se debe hacer para que el sol siga su curso, pues como explican Chevalier y Gheerbrandt:

En este sentido el oeste es blanco para los aztecas, cuyo pensamiento religioso consideraba, según es notorio, la vida humana y la coherencia del mundo enteramente condicionadas por el curso del sol. El oeste, por donde desaparece el astro del día, se llamaba la casa de la bruma; representaba la muerte, es decir, la entrada en lo invisible. Por este hecho los guerreros inmolados cada día para asegurar la regeneración del sol eran conducidos al sacrificio ornados de plumón blanco (CHEVALIER J. - GHEERBRANDT A. 2009: 190).

La pintura de la que hablamos pertenece al periodo de 1921-1922, mismo que tuvo gran impacto en la vida de ambos artistas pues es en el que inician su relación, de esta manera a lo que acudimos cuando vemos la pintura de Atl es a la muerte de Carmen y el nacimiento de Nahui Ollín, por eso la túnica de la mujer en la pintura es negra por que como plantean los autores: «El duelo negro es la pérdida definitiva, la caída sin retorno en la nada» (CHEVALIER J. - GHEERBRANDT A. 2009: 747). Es decir para alcanzar la libertad debe despedirse de aquello que le aseguraba ser socialmente aceptada, la figura de hija y esposa respetable, tal como veremos más adelante.

La Negra, Nahui

Anteriormente mencionamos que las relaciones intertextuales serán los motivos principales para relacionar el símbolo visual y el narrativo, en este punto es prudente abordar dichas relaciones, pues el cuento *La apuesta* nos propone un sujeto femenino similar al representado en la pintura no solo por sus características físicas sino por la prueba a la que se enfrenta y de la que ha de salir victoriosa.

En la historia Antonio Jiménez es un maquinista a quien todos respetan y quieren por su calidad humana, él se encuentra una vez cada cuatro o cinco meses con la Negra, una prostituta muy guapa que no hace honor a su apodo pues es casi rubia y de ojos claros. Ellos se aman y se entienden a la perfección. Una mañana cuando se están

recuperando de la fiesta del día anterior Antonio le propone a la Negra apostar la vida en un juego de cartas, ella sufre pero complace a su amante, el desenlace muestra a la mujer como la vencedora por lo que Antonio le entrega un arma que ella detona cinco veces en el pecho del perdedor.

Atl desde la voz del narrador fija su interés en la conducta humana, no intenta explicarla sino que la presenta con sus actos en toda su crudeza, en el cuento Antonio vive una vida buena por lo que su deseo de apostarla no viene de la borrachera o del suicidio sino más bien del deseo de entregarse a quien ya no tiene otra cosa que dar, la Negra ama a tal grado de aceptar una apuesta que puede llegar a perder y del mismo modo acepta cumplir con lo que implica su éxito. Al igual que la mujer de la pintura la Negra se enfrenta a una lucha entre la satisfacción establecida, en su caso mantener a su amante con ella, y la libertad forjada por ella misma, representada en su disposición de jugarse la vida por amor, rompiendo los estándares de lo que este sentimiento significa socialmente al matar a Antonio.

En ambas obras Atl representa mujeres que toman decisiones que marcan sus destinos, se recubren del blanco de los vencedores, forjan una libertad desde ellas mismas y en el camino se ven en la necesidad de despedirse de aquello que antes dirigió su existencia. Como se explicó anteriormente, desde la interdiscursividad todo texto mantiene relación con la cultura en la que se desarrolló por lo que para abordar en plenitud ambas figuras femeninas habría que exponer el contexto socio-histórico que se vivía durante el periodo de producción de ambas obras y su vínculo con la figura histórica de la que devienen.

Nahui como representante del cambio social

Durante el siglo XX a nivel internacional se llevaron a cabo un sin número de cambios sociales que les permitieron a las mujeres una mayor participación en la vida social de diversos países, en el caso específico de México, Gabriela Cano en *Revolución, feminismo y ciudadanía en México, 1915-1940* dice:

Los constituyentes [...] estaban dispuestos a reconocer a las mujeres los demás derechos ciudadanos: el de ocupar cargos o comisiones públicas, el de asociarse con fines políticos, el derecho de petición y aun el de tomar armas en defensa de la República (CANO G. 2001: 751).

La mujer había pasado a ser reconocida como agente activo de la sociedad pero bajo condiciones bastante particulares, ellas no debían ejercer los derechos que se les habían conferido ya que de forma obligatoria tenían que hacerse cargo de las tareas domésticas y el cuidado de los niños. No obstante, entre 1920 y 1935 se movilizan un gran número de agrupaciones integradas por mujeres de distintos contextos sociales que buscaban un impulso en programas educativos y laborales además «hubo mujeres que, en la práctica, ejerciendo los derechos ciudadanos [...], actuaron como sujetos políticos y ocuparon un lugar en la vida pública de la nación» (CANO G. 2001: 753) tal es el caso de la ya mencionada Carmen Mondragón.

Nahui Ollín, nace con el nombre de Carmen Mondragón y no es hasta que conoce a Dr Atl que nace por segunda vez, las condiciones de sus dos alumbramientos no pueden ser más distintas, como Carmen tiene todo a lo que una mujer de la época aspira: posición social respetable, familia acomodada y más tarde un esposo. Sin embargo como Nahui conoce la pasión, se sabe libre para desarrollar su propia actividad intelectual y defender sus ideales a nivel público. Para volverse la mujer que quiere ser debe abandonar todo lo que marcó su primera vida, se divorcia, se va de casa y cambia de nombre.

Nahui Ollín hizo su parte incorporándose en movimientos sociales que abogaban por los derechos no solo de la mujer sino de los trabajadores en general. Los proyectos artísticos en lo que participaba marcaron un parte aguas para la mujeres ya que sus desnudos y pinturas fueron mostrados en exposiciones públicas. Murillo y ella entraron en un periodo de creación fructífero para ambos y es en este en el que las representaciones de mujeres para Atl se volvieron reflejos de su compañera. La figura de Nahui se vuelve una constante bajo la que se desarrollan las creaciones femeninas de Atl, no solo en *La apuesta* se descubren personajes que en términos físicos son similares, en el cuento *Lo mató al amanecer* descubrimos una protagonista de cabellos rubios,

cuerpo elegante y flexible, sensibilidad apremiante, voz suave pero profunda y ojos claros. Las pinturas en las que hay figuras femeninas están destinadas a Nahui pues solo ella es objeto de su curiosidad, solo de ella le interesan todos sus ángulos.

Con respecto a la definición del símbolo de la mujer Chevalier y Gherbrandt no se aventuran a abordarlo, por lo que se recurrió al *Diccionario de símbolos* de Juan Eduardo Cirlot, en él se explica que las representaciones de la mujer se ven cargadas de connotaciones complejas y en la mayoría de los casos se tiende a situarlas en los extremos de lo bueno y lo malo, sin embargo, «cuando se realiza a sí misma, como Ewig Weibliche, tentadora que arrastra hacia abajo, coincidente con el símbolo alquímico del principio volátil, esto es, de todo lo transitorio, inconsistente, infiel y enmascarado» (CIRLOT J. E. 2007: 313) . Tanto en el cuento como en la pintura los personajes femeninos se encuentran rodeados por una bruma que impide que terminemos de conocerlas, la narración se centra casi por completo en lo que rodea a la Negra y desatiende la subjetividad del personaje mientras que la pintura solo nos da una figura sin contexto específico. Carmen como sujeto histórico contenía un sin número de cualidades, aspiraciones y potencialidades que debían permanecer atadas a estándares sociales, Nahui es capaz de poner en práctica su sentido creador, su libertad de elección, su sexualidad, sus derechos sociales, etc., todo esto como individuo y no como parte de algún poder sobre ella, como el esposo, la familia o los padres, algo propio de las mujeres de entonces, esto debido a que es concebida en libertad y bajo parámetros reales que le permiten dejar a un lado la idealización y ser consciente de su propio desarrollo. Eso mismo es lo que la convierte en aquello que Atl pretende representar, sabe que no existe un panorama completo respecto a ella debido a que tiene la posibilidad de reinventarse, no es algo terminado o establecido, como lo sería un arquetipo sino que es poseedora de una personalidad cambiante, no como algo inconsistente e infiel sino como algo efímero, algo propio de los fenómenos naturales, aspecto que ha sido mencionado anteriormente en palabras de Serret.

Conclusiones

México en el siglo XX atravesaba por un gran número de transformaciones que marcaron la producción de los artistas de la época, el caso de Gerardo Murillo no es la excepción, solo que él no se limitó a permanecer en el papel de observador sino que participó de ellos e impulsó a las personas a hacer lo mismo. Su encuentro con Carmen, supuso para él uno de sus más grandes deseos de representación, pues tal como los volcanes, Nahui era inconmensurable, libre y natural. Tanto para Alt como para la esfera intelectual de México, la figura de Nahui se volvió la representación de la mujer independiente, al servicio de nadie más que ella, es decir, aquella que ejercía sus derechos recién conferidos, que se asumía como individuo sexual en una sociedad llena de conservadores, que se deshizo de las convenciones y empezó a crear y a participar en proyectos que ella consideraba valiosos, prueba de ello es el espacio que Elena Poniatowska le dedica en el libro *Las siete cabritas* (2000), en el que realiza una rápida biografía de siete mujeres determinantes para el país en el siglo XX.

El símbolo de lo femenino en el cuento *La apuesta* y la pintura *Nahui Ollin* del Dr. Atl, responde a la identidad de la mujer que fue Nahui Ollin como figura histórica, desde la perspectiva del autor, pues se plantea a una mujer que ha salido victoriosa de sus enfrentamientos, que ha sabido responder a la sociedad, al amor y así misma porque ha dejado morir lo que dirigía su existir, ha ejercido su capacidad de elección y ha escogido en todas y cada una de las situaciones entregarse totalmente a aquello que considera importante, ha forjado y ejercido su propia libertad.

Referencias

CANO Gabriela, 2001, *Revolución, feminismo y ciudadanía en México, 1915-1940*, en Georges DUBY - Michelle PERROT (Editores), *Historia de las mujeres en Occidente*, 5 vol., Taurus, Madrid, pp. 685-695.

- CHEVALIER, Jean – GHEERBRANT Alain, 2009 [1969], *Diccionario de símbolos*, Herder, Barcelona.
- CIRLOT Juan E., 2007, *Diccionario de símbolos*, Siruela, Madrid.
- CROS Edmond, 1986, *Literatura, ideología y sociedad*, Editorial Gredos, Madrid.
- DR. ATL, 1990, *La apuesta*, en Jaime E. CORTÉS (curador), *Cuentos bárbaros y de todos colores*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, pp. 80-83.
- _____, 1990, *Lo mató al amanecer*, en Jaime E. CORTÉS (curador) *Cuentos bárbaros y de todos colores*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, pp. 73-76.
- _____, 1921-1922, *Nahui Ollin*, Atl colors/fresco, 100x100, México, consultado: 02/05/20, recuperado de: <https://museoblaisten.com/obra.php?id=1867&url=Nahui-Olin>.
- MARTÍNEZ FERNÁNDEZ José Enrique, 2001, *La intertextualidad literaria*, Cátedra, Madrid.
- GENETTE Gerard, 1989, *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Taurus, Madrid.
- MARTÍNEZ José E., 2001, *La Intertextualidad*, Cátedra, Madrid.
- PANOFSKY Erwin, 1998, *Estudios sobre iconología*, Alianza Editorial, Madrid.
- PONIATOWSKA Elena, 2000, *Las siete cabritas*, Ediciones Era, México.
- SAENZ Olga, 2005, *El símbolo y la acción. Vida y obra de Gerardo Murillo, Dr. Atl*, El Colegio Nacional, México.
- SAIZ Jesús – FERNÁNDEZ Beatriz – ÁLVARO José Luis, 2007, *De Moscovi a Jung: el arquetipo femenino y su iconografía*. Athenea Digital, 11, pp. 132-148, consultado 05/05/20, recuperado de: <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/385/330>.
- SERRET Estela, 2006, *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*, Instituto de la Mujer Oaxaqueña, Oaxaca.

*Oppiano Licario: el archivo en Paradiso*¹

Edinson Aladino

UNAM

«Me señalan que el personaje más desaforado de *Paradiso* es Oppiano Licario [. . .] Oppiano es un elfo, una metamorfosis de cientos de criaturas»
(LEZAMA)

El *archivo* en *Paradiso* es una *archivo* donado para el otro. ¿Qué quiere decir aquí *archivo*, *Paradiso* y el *otro* (o lo *otro*)? Con esto tenemos ya una frase inicial, o un punto de apoyo para ensayar una lectura sobre la obra de José Lezama Lima (1910-1976). Por tanto, me centraré en el personaje Oppiano Licario, quien funge en *Paradiso* como el poeta-guardián del *archivo*². Digo esto porque, en el capítulo VI de la novela, el

¹ El presente texto es un extracto de mi investigación doctoral (del Posgrado en Letras de la UNAM), dirigida por el Dr. Sergio Ugalde Quintana, quien es profesor-investigador en el Colegio de México.

² La novela *Paradiso* (1966) y *Oppiano Licario* (1976) son las dos únicas novelas del escritor cubano José Lezama Lima. Aunque en realidad son una sola novela: «Publicada en La Habana en 1977, un año después de la repentina muerte del autor, que interrumpió la redacción del texto, *Oppiano Licario* es la

personaje es testigo de la muerte del Coronel José Eugenio, padre del joven protagonista José Cemí³. En su lecho de muerte, el Coronel le pide al enigmático Licario que instruya a Cemí: «Tengo un hijo, conózcalo, procure enseñarle algo de lo que usted ha aprendido viajando, leyendo, sufriendo» (LEZAMA J. 1988: 189)⁴. El Coronel ve en Oppiano Licario el arquetipo incondicionado del saber, el mentor que alineará la formación de Cemí. Los capítulos subsiguientes de *Paradiso* tratan de facilitar el encuentro entre maestro y discípulo. Por esta razón la dimensión actancial de Licario toma cada vez más importancia en la novela hasta llegar a convertirse en el *archivo* del sistema lezamiano. Así,

continuación indiscutible de *Paradiso*. Mejor dicho: es la misma novela con otro título, una segunda entrega en el relato permanentemente iniciado de esa aventura poética y metafísica, el último fragmento imantado que Lezama pudo sumar a lo que hemos llamado su novela-guía, que finalmente quedó inconclusa [. . .] *Paradiso* es el origen de esta segunda fase del proceso [. . .] ahora la aventura lezamiana se hace mucho más compleja y se arriesga con una concepción radical de la novela como reescritura de lo escrito y leído, suma de fragmentos en los que Lezama se nutre de su propia obra [. . .] *Oppiano Licario* es una exacerbación de la autorreferencialidad iniciada en *Paradiso*» (MATAIX R. s.f.).

³ Los primeros siete capítulos de *Paradiso* fijan la órbita familiar en donde transcurre la infancia de José Cemí: se narra la boda de sus padres, el coronel José Eugenio y Rialta Olaya; los convites de la abuela Doña Augusta; el demonismo refinado del tío Alberto; la muerte del coronel y su ausencia en el centro del hogar; en suma, el fresco que compone la “etapa placentaria” del joven protagonista es una galería habanera de acontecimientos familiares. Los otros siete capítulos, detentores de una elipse formativa, perfilan la experiencia de Cemí como artista adolescente: los encuentros con sus amigos, fronesis y foción; las marchas estudiantiles, los diálogos eruditos en la plaza Cadenas de la Universidad de la Habana y la confluencia con Oppiano Licario, en cuyo magisterio Cemí cumple su destino y en cuya proximidad se atenúa el final de la novela. Raquel Carrió mendía subraya lo siguiente: «*Paradiso* integra la crónica de costumbres, la novela de formación o aprendizaje, e incluso –por qué no– se comporta a veces como un delicioso relato de aventuras, sin descartar también el valor autobiográfico y el concepto de libro-memoria con su carga necesariamente testimonial» (CARRIÓ R. 1988: 461).

⁴ En adelante todas las citas de *Paradiso* hacen parte de la versión coordinada por Cintio Vitier para la Colección Archivos.

pues, la novela despliega la donación del conocimiento poético. Este conocimiento tiene su base en el pensamiento por analogía: leer el mundo a través de imágenes y metáforas. La analogía, en términos del autor cubano, une elementos inconexos de la realidad para generar un reordenamiento metafórico, lo cual es una construcción de sentido como respuesta simbólica de una nueva realidad creada por la poesía: «Autor de textos difíciles, Lezama es el teórico que nos enseña a leer, al producir la figuración misma de su actividad como lector» (CHIAMPI I. 1987: 501)⁵.

En este sentido, Oppiano Licario se erige como una figura del *archivo* en la novela Latinoamericana. La noción de *archivo* la retomo de Roberto González Echevarría, de *Mito y Archivo, una teoría de la narrativa latinoamericana* (1998). El *archivo* en la novela es un depósito de saber: memoria cultural y sentido del tiempo. Licario es un *archivo* viviente en *Paradiso*, guardián del don órfico del canto, quien tiene el secreto de la creación por la imagen. Añádase a esto que el *archivo* también es un *archivo* incompleto: hay un vacío en él, un hueco que incita a la reescritura de la memoria cultural. Por esta razón la muerte de Licario, hacia el final de la novela, completa el legado de saberes previsto para la formación de Cemí. En definitiva, se produce la continuidad del *archivo*. *Paradiso* no acaba hasta que no se efectúe esta entrega de saberes; la entrega del *archivo*. Oppiano Licario dona, al morir, la síntesis de una episteme lezamiana. Dicha episteme concibe el lenguaje como única vía posible para interpretar el mundo y fundar una cosmovisión en la que se unifica la reescritura de la tradición y el destino del artista americano hecho para la poesía.

⁵ Es preciso aclarar que el “sistema poético” de Lezama se despliega en gran parte de sus textos ensayísticos: *Analecta del reloj* (1953), *Tratados en La Habana* (1958) y *La cantidad hechizada* (1970). Así como los sistemas filosóficos intentan ordenar un conjunto de categorías y valores a partir del pensamiento lógico o racional, el escritor cubano erige la estructura de un orden mediado por el pensamiento poético, creando un espacio en donde la historia cultural, humana, es «entendida como un ciclo configurador de lo imaginario» (ORTEGA J. 1975: 510).

La aparición de Licario en la novela ocurre en circunstancias decisivas para el desarrollo de la misma: aparece de manera anónima en el capítulo V –y en el VII– como el “consejero latino” que intenta salvar al tío Alberto del caos o de la (auto)destrucción; surge en el capítulo VI –ya con presentación y nombre– en el hospital en donde muere el Coronel José Eugenio; y, por último, logrando un engranaje notable dentro de la fábula, reluce en los capítulos XIII y XIV como el maestro que encuentra finalmente al joven Cemí⁶.

Es necesario aducir que el evento substancial para el destino de Licario en *Paradiso* es la muerte del padre de Cemí. Esta muerte ocurre en circunstancias de desconsuelo, en un campamento militar lejos de Cuba –en Fort Barrancas–, cuya lejanía geográfica y cuya agitación bélica hacen más enfática la tragedia. José Eugenio, Coronel de artillería de las tropas militares cubanas, se instala en Florida (Estados Unidos) – con su esposa Rialta y sus hijos pequeños– para ofrecer sus servicios de manera voluntaria a las tropas aliadas en la Primera Guerra Mundial. La muerte del Coronel es un punto a la vez revelador y aciago en la obra. Aciago, porque la pérdida del padre deja un vacío enorme en el entorno de Cemí, un vacío que es la dislocación del orden y la armonía familiar; revelador, porque el Coronel siente que debido a la proximidad de la muerte no puede completar la formación de su hijo, lo cual termina dándole sentido al destino de Licario y a la vez al de Cemí. La muerte del padre conecta las figuras de Licario y Cemí, y al tiempo articula el desarrollo interno del universo narrativo: «Las referencias cruzadas ligan el capítulo a los otros del libro de una manera peculiar. Líneas como pérdidas, líneas enigmáticas y líneas enristradas se encuentran en él, abriéndose paso al futuro del capítulo y de la novela» (FRÍOL R. 1988: 577).

⁶ Hay varios estudios centrados en la figura de José Cemí, sobre todo en el desarrollo del joven protagonista de cara a su experiencia poética. Desde este enfoque se asimila la estructura de *Paradiso* como un *Bildungsroman*. Aquí destacan los estudios de Jaime Valdivieso (1980), Maryse Renaud (1984), Cristián Huneeus (1984), Jolanta Bak (1984) y Margarita Mateo Palmer (2002). En cuanto a un análisis comparado entre la obra de Joyce y la obra de Lezama, véase César Salgado (2001).

El capítulo VI narra la gravitación de la muerte y «el latido de la ausencia» paterna como incentivo para la formación poética del futuro artista adolescente⁷. Se cierra un ciclo y se abre otro en el corazón de la novela. La muerte aquí no es un final sino un inicio:

Con el capítulo VI, conclusión y comienzo a la vez, tiene lugar el adiós a la infancia [...] Para el desarrollo de la novela la muerte del Coronel tiene también un significado especial: Oppiano Licario y el padre de Cemí se conocen en el hospital adonde ha sido trasladado el enfermo, y éste, justo antes de morir, ruega a Licario que proteja y enseñe a su hijo (MATAIX R. s.f.).

Al morir José Eugenio, la familia y el propio hijo (y el propio Licario) resignifican el sentido de dicho acontecimiento con la mediación de sus vidas. Así, la ausencia paterna jalona la novela. La imagen del Coronel logra un relevo, una sucesión⁸. Como dice doña Munda, abuela materna del padre de Cemí: «cada familia tiene un ordenamiento en la sucesión» (LEZAMA J. 1988: 104). Traigo a colación las palabras de Lezama acerca de su infancia, ya que *Paradiso* disemina (o desfigura) episodios autobiográficos:

⁷ Respecto al destino del joven protagonista de *Paradiso*, Arnaldo Cruz-Malavé hace una lectura lacaniana, donde sostiene que la «imagen del padre» lleva a Cemí al acceso de lo «fálico», al mundo de la escritura como resolución de una vocación: «Cemí accede al lenguaje figurado, al libro, accediendo a lo fálico, lo paterno; transfigurándose en la 'imagen' de su padre muerto» (CRUZ-MALAVÉ A. 1991: 64).

⁸ Sobre un estudio de la historia familiar en *Paradiso*, véase Carmen Ruiz Barrionuevo (2010).

Tenía mi padre al morir treinta y tres años. Él estaba en el centro de mi vida y su muerte me dio el sentido de lo que yo más tarde llamaría el latido de la ausencia. El sitio que mi padre ocupaba en la mesa quedó vacío, pero como en los mitos pitagóricos, acudía siempre a conversar con nosotros a la hora de la comida [. . .] Mi madre guardó siempre el culto del coronel Lezama: una tarde, cuando jugábamos con ella a los yaquis, advertimos, en el círculo que iban formando las piezas, una figura que se parecía al rostro de nuestro padre. Lloramos todos, pero aquella imagen patriarcal nos dio una unidad suprema e instaló en mamá la idea de que mi destino era contar la historia de la familia (MARTÍNEZ T. 2013: 42)⁹.

El Coronel en *Paradiso* muere a causa de una influenza. Hay anticipaciones en el capítulo VI sobre dicha eventualidad. Los distintos desplazamientos territoriales debidos a la profesión del padre —se narra que estuvo de excursión en Jamaica y en México para hacer prácticas de artillería—, sugieren el desarraigo y la inestabilidad que produce la emigración. Lezama siempre fue muy reacio a los viajes; se consideraba un «peregrino inmóvil» debido a que desde los 19 años —hasta su muerte en 1976— vivió en Trocadero 162 (La Habana). En la infancia viajó con sus padres a la Florida y ya de adulto viajó a México y a Jamaica ¹⁰. Alina Camacho-Gingerich aclara el epíteto «peregrino inmóvil» que se adjudicaba a sí mismo el autor:

⁹ El padre de Lezama se llamaba José María Lezama y Rodda, ingeniero y coronel militar. Murió a los treinta y tres años de una gripe en un campamento militar de Pensacola, el 19 de enero de 1919. La frontera que separa realidad y ficción en *Paradiso* es deslindada por Armando Álvarez Bravo, quien diferencia los elementos autobiográficos de los elementos ficcionales: «aunque *Paradiso* está cuajado de referencias a lo real, no se convierte por ello en una autobiografía ni en un libro de memorias. Para mí, dentro del texto tienen mayor valor los elementos imaginarios que los reales» (ÁLVAREZ A. 1966: 25).

¹⁰ Respecto al viaje de Lezama a México y la configuración de la *imago* mexicana en la obra del autor, véase Javier Hernández Quezada (2011).

Inmóvil, porque con raras excepciones (breves visitas a México, Jamaica y la Florida), Lezama nunca salió de Cuba, y peregrino, por sus innumerables y larguísimos viajes por la cultura universal a través de sus infatigables lecturas del mundo occidental y oriental, de la literatura clásica y moderna, y de su imaginación y memoria hipertrófica. Sus novelas son una suma de todas estas experiencias asimiladas y recreadas o reinventadas (CAMACHO-GINGERICH A. 1990: 19).

Hacia el final del capítulo VI, la descripción del campamento de Forth Barrancas –la casa junto a polígonos militares, barandales y columnatas– está pincelada con matices opacos; la escasez mobiliaria resalta la transitoriedad e incomodidad de un ambiente inhóspito para asentar raíces. Como otro signo fatal, la influenza empieza a arremeter contra los militares, que mueren de inmediato. Se dicta la orden de que los afectados abandonen sus casas para ingresar al hospital, a fin de evitar una propagación. La epidemia roza a más víctimas, incluyendo al Coronel. Con la idea de alejarse de la familia para no exponerla a un posible contagio, el padre de Cemí se interna en el hospital. Las nubes incoloras, que ciñen la techumbre del campamento, engloban los presagios de muerte.

Instalado en un pabellón del hospital, el Coronel observa que una persona contigua a su cuarto fuma cigarros cubanos: «Miraba por la puerta el movimiento de los corredores, con sus uniformes, pasos apresurados, urgencias de tiempo medido. Alguien encendía un cigarro, lo observó, pudo ver el colorín dorado de una cajetilla de cigarro cubano. Al resplandor de la cerilla vio que lo miraban con cierta fijeza» (LEZAMA J. 1988: 186). El fuego de los cerillos crea un puente luminoso entre el desconocido y el Coronel, entre la oscuridad del cuarto y el brillo de un coterráneo: «El Coronel le hizo una seña para que se acercara», luego le pregunta al extraño: «¿usted es cubano, debe de serlo, pues fuma uno de nuestros cigarrillos, su piel es también de los nuestros?» (LEZAMA J. 1988: 186). El extraño resulta ser un tal Oppiano Licario que ha caído convaleciente después de haberse enlistado en la guerra. La presencia de este personaje en el hospital

dibuja una comunión de cubanidad. Por lo visto, la cercanía con Cuba, eslabonada por el cigarro que fuma Licario, viene a despejar momentáneamente el clima de desasosiego que vive José Eugenio en la aflicción de su enfermedad: «Licario, que va a transmitirle a Cemí la voz de su padre, está asociado al tabaco, el humo que asciende como el personaje evocado por su apellido» (GONZÁLEZ R. 1984: 47)¹¹. El Coronel no morirá solo; morirá acompañado, sostenido por la mirada y la voz de Licario: «permite al padre morir envuelto en el sonido de una voz cubana que responde a su voz cubana en el ambiente doblemente extranjero de un hospital norteamericano» (RODRÍGUEZ E. 1975: 526). Licario será, pues, el emisario de la voz paterna, el encargado de completar la espiral formativa de Cemí:

Coronel –le explica Oppiano a José Eugenio–, yo estudiaba en Harvard numismática y arte ninivita. Becado, me trasladé a París, de allí iba a salir una comisión para hacer excavaciones en Siria. Estalla la guerra y me veo obligado a enrolarme [...] ya yo lo conocía a usted por referencia, pues en un tiempo fui muy amigo de Alberto Olaya, el hermano de su esposa Rialta. Le diré como lo conocí (LEZAMA J. 1988: 186-187).

El destino del Coronel es la muerte; el de Licario, ser testigo de la muerte del Coronel: «En el pabellón de al lado hay un cubano –le dice el Coronel al médico–, hablé esta mañana con él, quisiera hablarle de nuevo» (LEZAMA J. 1988: 189). Ante el arribo de Oppiano Licario, el padre de Cemí, con mucho esfuerzo para respirar, ofrenda sus últimas palabras como un testamento:

–Querido amigo, le dijo, no sé como usted se llama, pero me voy a morir y no tengo a nadie al lado. Estoy entrando a una soledad, por primera vez en mi vida, que sé es la de la muerte. Quisiera tener alguien a mi lado, pues no puedo llamar a mi esposa, y por eso le he suplicado que venga.

¹¹ En *Lo cubano en Paradiso* (1984), Roberto González Echevarría efectúa un contrapunteo del tabaco y el azúcar en la novela de Lezama.

Tengo un hijo, conózcalo, procure enseñarle algo de lo que usted ha aprendido viajando, sufriendo, leyendo—. El Coronel no pudo seguir hablando (LEZAMA J. 1988: 189; énfasis mío).

Las palabras de Licario permiten que la agonía del Coronel se apacigüe de manera momentánea; le entrega la calma y la compañía en vísperas de la muerte:

—Me llamo Oppiano Licario, le contestó el llamado. Conocí al hermano de Rialta, como le dije esta mañana, lo conozco a usted en este mal momento, que usted rebasará (sabía que era mentira pues la respiración era ya un estertor). Pero esté tranquilo, ahora mismo llamo a su casa para avisarle a toda su familia, que vendrá. Esté tranquilo [. . .] Las lágrimas llenaban el rostro del Coronel. Al oír lo que le decía Oppiano, sonrió como con alegría profunda. Hizo un esfuerzo como para respirar de nuevo, ladeó la cabeza. Había muerto (LEZAMA J. 1988: 189-190).

Aquí cabe suscribir las palabras de Margarita Mateo Palmer en cuanto al cruce del primer umbral de las pruebas del héroe: «Con la muerte de José Eugenio terminan las pruebas que durante una primera etapa han ido imponiendo retos al héroe mítico, obligándolo a incursionar en nuevos ámbitos de la experiencia, en avance del cumplimiento de su destino heroico» (MATEO M. 2002: 122). La muerte del padre redondea la primera etapa formativa de Cemí. La infancia queda ceñida por el destino trunco de la familia, por la discontinuidad de la travesía paterna y la continuidad de una nueva exigencia. La fuerza del padre y la «manera de llevar el destino de toda una familia como un San Cristóbal joven» (LEZAMA J. 1988: 190) expiran en el pabellón del hospital. Cemí deberá interpretar, a partir de ese acontecimiento significativo, su destino como una meta de grandeza para incursionar en otras experiencias humanas, para descifrar la herencia paterna y tratar de sustituir el vacío familiar a través de la poesía¹². La muerte del Coronel conducirá a Licario, de otro lado, a

¹² Para un estudio de la figura de Cemí como sujeto de la *sobrenaturalidad* en la

ocupar la figura del poeta-maestro. Licario actuará como heraldo de la voz paterna para ordenar la unidad de otra respiración: el Coronel muere debido a dificultades respiratorias; Cemí, por vía materna, hereda la enfermedad sibilante del asma¹³. Como benefactor del testamento de José Eugenio, Oppiano le brindará a Cemí la quietud de otra respiración: la *sofrosine* del «ritmo hesicástico» de la poesía. Cito a Lezama:

En la novela José Cemí tiene tres momentos. Uno, el primero, es el que pudiéramos llamar placentario, del surgimiento en la familia, de desenvolvimiento en la placenta familiar. Luego la salida, su apertura al mundo exterior, en el momento de la amistad, el momento en que se encuentra Cemí con Fronesis y con Foción y luego, ya la participación de Cemí en la imagen, en la poesía y en el reino de los arquetipos que es lo que significa su encuentro con Oppiano Licario —una figura arquetípica que representa la destrucción del tiempo, de la realidad y de la irrealidad. *Vemos en cada uno de los capítulos del libro cómo se va desenvolviendo Cemí, cómo se va a veces marginando cuando surge Oppiano Licario, que es el conocimiento infinito*. Cemí, entonces, verifica un retraimiento para que el mundo de los símbolos, el mundo de los arquetipos, se exprese cabalmente (GARCÍA M. 2013: 31; énfasis mío).

Es muy revelador que sea el mismo Licario quien le brinde tranquilidad al Coronel en el lecho de muerte. Aquí no ha que dejar pasar que —en el velatorio del padre— Oppiano sostiene (con los ojos) al

poética de Lezama, véase Luz Ángela Martínez (2011).

¹³ El asma es decisivo en la configuración del joven protagonista, ya que determina toda una visión de mundo acerca de la poesía. El propio Lezama era asmático: «El asma ha sido una debilidad hostil que me ha perseguido desde los seis meses de nacido [. . .] Durante mi infancia apenas había medicamentos contra el asma [. . .] El organismo es muy sensible a la asimilación de enfermedades crónicas y ya usted me ve, todavía con mi vieja asma» (BIANCHI C. 2009: 13). Sobre un acopio detallado del asma en Lezama, véase Manuel Pereira (1988) y Salvador Bueno (1988).

niño Cemí para que no decaiga: «Los ojos y su quehacer iluminan el capítulo, constituyen su centro y sus límites [...] Este frenesí se revela en un inventario del poder de los ojos, en una ajustada correspondencia idiomática» (FRIOL R. 1988: 577). Aquello funge como el agenciamiento, ante la pérdida de la fuerza protectora de José Eugenio, de otra fuerza, de otra protección:

Llegaron al hospital. Cemí notó el silencio que rodeaba la habitación, donde supuso que estaría su padre [. . .] Vio, de pronto, a su padre muerto, ya con uniforme de gala [. . .] Sintió que se anublaba, que se iba a caer, pero en ese momento alguien pasó frente a la puerta. Se sostuvo de unos ojos que lo miraban, que lo miraban con inexorable fijeza. *Era el inesperado que llegaba, el que había hablado por última vez con su padre* [. . .] *La fijeza de los ojos que habían pasado frente a la puerta, parecían recogerlo, impedir que perdiese el sentido* (LEZAMA J. 1988: 191-192; énfasis mío).

Efectivamente, la experiencia del velatorio es difícil para el niño Cemí. Desplomarse o desmayarse sería lo más natural. Sin embargo, Licario le ayuda a sostenerse, como tantas veces Virgilio ayuda a sostener a Dante en el *inferno* cuando el florentino está a punto de declinar por alguna fuerte visión: «El niño ha cruzado el umbral sostenido por la mirada de Oppiano Licario, que no le permite caer de bruces [. . .] Oppiano Licario, al igual que Virgilio, se ha convertido en el guía que conduce al héroe» (MATEO M. 2002: 127). La presencia de Licario, entonces, en el núcleo de la novela, en el punto más álgido de la crónica familiar de *Paradiso*, concatena las experiencias truncas del padre sobre el devenir formativo de Cemí. El destino de Licario como «guía iniciático» adquiere consistencia en la gravitación thanática del episodio del hospital: la *summa* de experiencias y saberes le hacen acreedor del gesto testamentario del Coronel. La forma en que Oppiano sostiene al niño Cemí con la mirada es una apertura del mentorado poético: «La presencia de Licario en los momentos en que lo maléfico –representado por el pecado o la amenaza de la muerte– se aproxima a los personajes, deja entrever que él puede evitar el efecto maligno» (GONZÁLEZ R. 1970: 233). Licario reconoce su magisterio en la solicitud de la voz

paterna. Así, pues, le enseñará a Cemí todo lo que «ha aprendido viajando, sufriendo, leyendo» (LEZAMA J. 1988: 189).

2

El hecho de que Licario haya sido elegido maestro de Cemí, asegura la autorreferencialidad del texto que destaca a este personaje como arquetipo de saber –figura modélica–, cuyo acervo está impelido por el *Eros cognoscente*¹⁴. Como el mago Wang Lung en el *Juego de las decapitaciones* –cuento publicado por Lezama en 1944 en la revista *Orígenes*–, Licario es un elemento simbólico ligado a una red metafórica: «Parto para hacer mi novela de una raíz poética, metáfora como personaje, imagen como situación, diálogo como forma de reconocimiento a la manera griega. En mi poesía, ensayo y novela forman parte del mismo escarbar en la médula del saúco» (LEZAMA J. 1998: 141)¹⁵. El mago chino en el *Juego de las decapitaciones* pone de

¹⁴ El 20 de noviembre de 1939 el escritor cubano apunta en sus *Diarios* lo siguiente: «¿Cuál debe ser la cultura del poeta? ¿Existe una cultura señalada con signo distinto, propia del poeta?» (LEZAMA J. 2001: 31). Y agrega más adelante: «La Fontaine se llamaba a sí mismo Polyphile, o lo que es lo mismo, añadía: el amateur de todas las cosas. El poeta puede ser el aprendiz displicente, el artesano fiel e incasable de todas las cosas» (LEZAMA J. 2001: 32). Lezama registraba en sus *Diarios* meditaciones en torno a constantes inquietudes literarias. Una de tantas inquietudes era, como lo acabamos de notar, el ideal formativo del poeta. Por ende, el motor del proceso de aprendizaje en el «sistema poético del mundo» es planteado en términos de un *Eros cognoscente*. Este *Eros* se inclina hacia lo poético, ya que privilegia la facultad imaginativa por encima de los axiomas de la lógica formal: «Los conceptos son producto del entendimiento racional. Las imágenes son producto del entendimiento poético» (CORONADO J. 2015: 117). De lo anterior no se deriva una disciplina ni mucho menos un método, sino una visión verbal de la realidad. Para Descartes lo importante era la razón y la extensión; para Lezama, la palabra y la imagen. Se trata, desde luego, de una red de escritura que «minó la ideología basada en la lógica racionalista, el sujeto individualista y la representación realista» (BEJEL E. 1987: 53).

¹⁵ Para un análisis de los cuentos de Lezama, véase Eugenio Suarez-Galbán

manifiesto un saber privilegiado, casi sobrenatural; su magia transforma la realidad. El saber de Licario, por su parte, es un saber poético, cuya intencionalidad busca la infinitud por medio de la poesía, esto es, la resurrección mediante el verbo encarnado. Lo cual no se aleja mucho de la *sobrenaturalidad* del mago chino¹⁶. Lezama arguye:

Oppiano viene de Oppianus Claudium, un senador estoico de la época romana, y Licario, de *l'icare*, el Ícaro, que intenta la infinitud, que intenta lo imposible y de ahí formé ese androide, ese monstruosillo que es Oppiano Licario, una especie de diamante, de ente supremamente intelectualizado, arquetipo, que busca como la ciudad tibetana, el eros de la lejanía, la tierra donde se confunde lo real con lo irreal, lo que ya los antiguos llamaban la *orplide*, una lontananza ideal, la lejanía de algunos románticos alemanes. Ese Ícaro que en un cuadro de Brueghel va cayendo con alas derretidas mientras unos campesinos lo observan, contentos de su fracaso (JIMÉNEZ G. 2013: 230).

El capítulo VII narra la muerte del tío Alberto y al mismo tiempo marca el tránsito de Cemí hacia la adolescencia: «la novela consta de catorce capítulos, por lo que el siete marca la vuelta hacia el final» (GONZÁLEZ R. 2015: 257). Los capítulos VIII, IX, X, XI y XII de *Paradiso* articulan las vivencias de José Cemí. El foco narrativo se centra en el desarrollo intelectual del artista adolescente. Así pues, la crónica familiar da paso al destino individual. La novela va delimitando la atención —en la estructura cronológica de los hechos— hacia las etapas esenciales que componen el tiempo originario del protagonista. Por ello, la figura de Licario se sustrae del desarrollo de esta temporalidad: Cemí

(1984). En cuanto a un estudio sobre el *Juego de las decapitaciones*, véase Mayerín Bello (2009).

¹⁶ El término de *sobreturalidad* en Lezama se refiere a una «atmósfera de mitos. Es la dimensión imaginaria que le permite al hombre la habitación de la tierra. En su carta de navegación, como sujeto metafórico y participante de un lenguaje simbólico» (FINO C. 2014: 402).

tendrá que trasegar por cuenta propia la ausencia de la imagen paterna, el demonismo del tío Alberto, los años escolares y el círculo de la tríada amistosa (Cemí-Fronesis-Foción)¹⁷. Hacia el final de este recorrido, el «consejero latino» reaparece en la novela para confluir con Cemí y finiquitar el testamento del Coronel. Licario, de manera sucesiva, adquiere preeminencia en *Paradiso*:

De los numerosos personajes del libro, Oppiano Licario es el único [. . .] que no aparece insertado en el texto con las precauciones habituales de nombre, identificación y circunstancia. Es el personaje misterioso, el *joker* de esta deslumbrante baraja lezamiana, que es jugado cuándo y dónde menos se le espera [...] La presencia de Oppiano Licario da a cada episodio el significado de un rito iniciático. Es el sacerdote de [los] ritos fundamentales de la vida humana [. . .] a veces Oppiano Licario actúa por su presencia en una escena en que otro es el protagonista pero su presencia tiene un valor catalítico (RODRÍGUEZ E. 1975: 526).

Licario es un punto en la lejanía que aparece en los momentos medulares de la crónica familiar de los Cemí y los Olaya. Licario es el nexo que llega a ultimar la arquitectura orgánica de la novela. Permanece oculto a lo largo de la historia para reaparecer y reobrar en los capítulos finales. No se puede negar que «Cemí es un hilo conductor en la novela, pero Oppiano Licario es otro» (LEZAMA E. 1980: 70). Reitero las palabras de Lezama: «Vemos en cada uno de los capítulos del libro cómo se va desarrollando Cemí, cómo se va a veces marginando cuando surge Oppiano Licario, que es el conocimiento infinito»

¹⁷ Respecto a la tríada de la amistad, Eloísa Lima acota lo siguiente: «La tríada amistosa, platónica, formada por Cemí, Fronesis y Foción, la trinidad, el tres pitagórico, representan tres símbolos esenciales: Foción es la autodestrucción, el que no tiene meta y cuyo final será dar la vuelta al árbol fálico, ya loco, buscando un orden en su desorden; Fronesis es la eticidad, el deseoso que busca los orígenes, busca a su madre; Cemí, instinto, razón y redención por la poesía» (LEZAMA E. 1980: 67).

(GARCÍA M. 2013: 31). Al encontrar a Cemí, en el cumplimiento de la voz paterna, Licario afina la alineación de su magisterio poético y a la vez la totalidad de la forma novelística intentada por Lezama: «las vacilaciones de un encuentro tienen siempre un preludio táctil, una presencia en lo insignificante que coincide con las monumentales justificaciones del reloj, pero que desprende a su lado una profunda escala en la infinitud, casi otra novela» (LEZAMA J. 2010a: 306). El mundo de Licario como última *scala* del *Paradiso* es el reino de la poesía¹⁸. Según Lezama, esto se concierta a través del maridaje textual:

En primer lugar, la trasmutación de etapas cronológicas de la vida, efímeras y pasadistas, en perdurables estados como son la niñez y la adolescencia. La niñez con su simultaneidad y su desdén innato de la causalidad. Luego la adolescencia, como un asombroso ir conociendo y reconociendo. El punto central de la madre con su cercanía y lejanía como impulsión secreta. Luego, Oppiano Licario, el morador del Eros de la lejanía, que pudiéramos llamar la unidad de la imagen. Su atracción radica en la posibilidad de una nueva dimensión, donde coinciden como en un círculo de iniciación (BUENO S. 1988: 645).

¹⁸ La novela –cuando se cumple el ciclo familiar– rompe con la estructura novelística tradicional al insertar historias y segmentos fictivos que diseminan la fluencia lineal de la narratividad. Por ello, al observar los relatos aparentemente aislados del capítulo XII, que son las cuatro historias entrecruzadas que figuran como los sueños de Cemí, Cortázar se pregunta si realmente *Paradiso* es una novela: «*Paradiso* podría no ser una novela, tanto por la falta de una trama que dé cohesión narrativa a la vertiginosa multiplicidad de su contenido, como por otras razones. Hacia el final, por ejemplo, Lezama intercala un extenso relato que llena todo el capítulo XII y que no tiene nada que ver con el cuerpo de la novela, aunque su atmósfera y potencias sean las mismas» (CORTÁZAR J. 2010: 143). Sobre la estructura narrativa de *Paradiso* en cuanto a la articulación de los segmentos disímiles en el orden de la coherencia interna, véase Carmen Foxley (1984). En cuanto al análisis del capítulo XII, véase Olga Karman Mendell (1983).

Instaurando una nueva dimensión dentro del horizonte conclusivo de la novela, el capítulo XIII brinda la cercanía entre maestro y discípulo. Aclara el propio Lezama en el ensayo *Confluencias*:

Licario ha puesto en movimiento las inmensas coordenadas del sistema poético para propiciar su último encuentro con Cemí. Era necesario que Cemí recibiese el último encuentro con la palabra de Licario [. . .] El capítulo XIII intenta mostrar un *perpetum mobile*, para liberarse del condicionante espacial. La cabeza del carnero, rotando en un piñón, logra esa liberación, en esa dimensión de Oppiano Licario, la de la sobrenaturaleza, las figuras del pasado infantil vuelven a reaparecer (LEZAMA J. 2010a: 322).

Por lo visto, el capítulo XIII es un punto de intersección para el magisterio de Licario. Comenta Lezama en sus *Apuntes para una conferencia sobre Paradiso*: «Algunos se han extrañado de los tres últimos capítulos de *Paradiso*, considerándolos un tanto inconexos con lo anterior. A mi manera de ver era lo único que podía concluir la obra» (LEZAMA J. 1988: 629). La confluencia entre maestro y discípulo activa el testamento de la voz paterna y, asimismo, la entrega del *archivo* poético tan esperado a lo largo del texto. Desde las palabras que dijera el Coronel en el capítulo V: «Conozca a mi hijo, enséñele lo que usted ha aprendido viajando, leyendo, sufriendo» (LEZAMA J. 1988: 189), Licario ha esperado casi diez años para ultimar su promesa. Así reza la invitación que le entrega Licario a Cemí en el Ómnibus del capítulo XIII:

Era un hecho esperado por mí durante más de veinte años. Venga a visitarme, en Espada 615 [. . .] Yo he esperado veinte años; usted ganará en el tiempo otros veinte años [. . .] Lo espero para que usted no tenga que esperar. Conocí a su tío Alberto, vi morir a su padre. Hace veinte años del primer encuentro, diez del segundo, tiempo de ambos sucedidos importantísimos para usted y para mí, en *que se engendró la causal de las variaciones que terminan en el infiernillo de*

un ómnibus, con su gesto que cierra un círculo. En la sombra de ese círculo ya yo me puedo morir (LEZAMA J. 1988: 421; énfasis mío).

El *Eros cognoscente* como «la fuerza de la cercanía, el deseo y la amistad que permite conocer sensiblemente» (FINO C. 2014: 400), ha impulsado no solo las vías del aprendizaje sino las coordenadas argumentales de *Paradiso*:

La causalidad lezamiana debe ser estudiada, pues, desde una doble perspectiva. Por una parte, desde el punto de vista formal, como procedimiento vinculado a los recursos literarios puestos en juego en la elaboración del texto; y, por otra parte, haciendo hincapié en el plano ideotemático, puesto que influye directamente sobre la trayectoria del héroe mítico. Una de las pruebas que debe vencer Cemí para poder acceder a la poesía –con la ayuda de Oppiano Licario, cuya presencia es decisiva en la última parte de la novela– es la ruptura con el causalismo prefijado, sin trascender en el cual le sería imposible penetrar en el mundo de la imagen, reino de la nueva causalidad (MATEO M. 2002: 247)¹⁹.

Hay dos niveles narrativos que se entrelazan en el episodio final del capítulo XIII, el nivel anecdótico y el nivel alegórico; en el primero, Cemí visita a Oppiano Licario y vive una serie de equívocos en busca de la dirección correcta del domicilio del maestro; en el segundo,

¹⁹ Lezama en varias marcas textuales –ensayos, entrevistas y cartas– explicitó que el *Eros cognoscente* era uno de los temas esenciales de *Paradiso*. En una carta escrita a su hermana Eloísa, fechada en abril de 1965, el poeta cubano señaló: «El tema de mi novela es el Eros del conocimiento, en la niñez y en la adolescencia» (LEZAMA J. 1998: 166). En otra epístola, con fecha de junio de 1965, el autor aduce que Oppiano Licario se inscribe en las páginas de *Paradiso* como un «homúnculo que representa el conocimiento puro, el infinito causalismo del Eros cognoscente» (LEZAMA J. 1998: 172).

Licario dona el «ritmo hesicástico» de la poesía²⁰. El «ritmo hesicástico», como lo define la obra misma, significa el ritmo del

²⁰ Cuando Cemí se dirige a *Espada* 165, a visitar a Licario, el mozo del elevador del edificio le da mal la dirección y el joven poeta sube hasta el séptimo piso, donde hay un gimnasio con poleas y cree divisar a Oppiano Licario: allí relucen Vivo, Adalberto Kuller y Martincincillo, personajes secundarios del capítulo dos de *Paradiso*. «Las figuras van surgiendo mientras Cemí niño», aduce Lezama, «con una tiza sigue una línea en el muro, hasta que todos ellos vuelven a entrar en el ómnibus que viene del sueño y va hacia la muerte; capítulo XIII; el del reencuentro con la niñez, en la irrealidad del sueño» (BUENO S. 2013: 16). Lo cierto es que se trata de un tal Urbano Vicario, maestro del «ritmo sistáltico» – que el mismo texto define como el ritmo de las pasiones tumultuosas–. Urbano Vicario vendría a ser una imagen especular de Licario: un reflejo socarrón, hiperbólico, expuesto como tangencia oblicua. Este dualismo genera una tensión significativa. El discurso de la estética barroca potencia su propia diseminación; crea una epifanía textual que contiene un reverso, una antípoda burlesca, otro fragmento que le contradice: «El oro y el residuo unidos en una misma gravedad y siempre en la misma imagen» (SARDUY S. 1988: 511). El *doblaje* teje una red binaria (serenidad/desasosiego, unidad/caos, reposo/agitación, Apolo/Dionisio) a través de las figuras de Licario y Vicario como guías o maestros de un saber diferenciado: «la característica tensión barroca entre el yo y el otro, entre la sustancia y el espíritu» (PARKINSON L. 2011: 228). Urbano actúa como duplicación residual: el oro barroco (Licario) no está completo sin su doble residual (Vicario). Este *doblaje* es aprovechado en la narración para distinguir el aprendizaje guiado por Oppiano Licario. Para llegar a dicho aprendizaje primero hay que superar el «ritmo sistáltico» de las pasiones caóticas o destructivas. Cemí ha superado dicho «ritmo» a lo largo de la novela: «la novela relata el proceso iniciático desde el momento de la inocencia perdida hasta la revelación, desde la noche hacia la luz, desde el silencio al ‘ritmo hesicástico’» (BAK J. 1984: 59). Dice el mozo a Cemí: «Me pareció haberle oído Urbano Vicario, ese sí vive en el séptimo piso. Pero la persona que usted busca vive en la planta baja. No es la primera vez que tengo la misma equivocación, a Vicario lo vienen a ver muchas gentes [. . .] De esa manera nadie de los que vienen a ver a Vicario conoce a Licario, pero usted puede estar seguro de que todas las visitas de Licario han oído el nombre de Vicario» (LEZAMA J. 1988: 422). La escena adquiere una modulación axiomática que es también una amplitud arquetípica: Urbano Vicario es el mediador de una inflexión telúrica del ritmo de la vida, aunque dicha inflexión reluce como estancamiento voluptuoso o circularidad corporal. La novela

equilibrio anímico, la vía contemplativa, la *sofrosine*, en oposición al «ritmo sistáltico o de las pasiones tumultuosas». Al parecer, estos conceptos hacen parte de la tradición musical pitagórica. En este punto no hay que dejar pasar lo planteado por Pedro Barreda, quien comenta que «hescástico» no solo debe ser entendido como calma, reposo o serenidad, sino también como superación de toda dialéctica cultural: «La hescástica lezamiana supone una superación del tradicional dualismo en que se ha visto escindida la cultura helénica, al añadir, a este binarismo [dionisiaco/apolíneo], un tercer término, lo pitagórico,

genera un imperativo categórico; incluye, pues, al interior de la fábula sus propios rasgos aleccionadores: «Porque Lezama da, humanamente, porciones de gran importancia en la vida y en la poesía [. . .] *Paradiso* nos da una resistencia, una incorporación de posibilidades vistas a través de, elaboradas por el propio protagonista» (LÓPEZ C. 1970: 190). El desplazamiento de Cemí, en el edificio donde vive Licario, se define por medio del ascenso y el descenso: «Eso es bueno –dice Licario– subir y después bajar, así llegan a mi casa ya con la imagen del huevo celeste» (LEZAMA J. 1988: 422). Visto desde este ángulo, es muy *ad hoc* que José Cemí divise primero el gimnasio de Vicario para dejar atrás las imágenes estériles de la infancia, constituidas en los personajes de Vivo, Martincillo y Kuller. Si leemos detenidamente este pasaje, vemos que el desplazamiento de los espacios entre Licario/Vicario, entre el «ritmo hescástico/ritmo sistáltico», son las dos vías que ofrece *Paradiso* para definir el contenido intrínseco de sus personajes. El binario «ritmo hescástico/ritmo sistáltico» vendría a erigirse como la condición de posibilidad de un *ethos* que propone la novela: «*Paradiso* es novela iniciática y Bildungsroman: relato de una aventura de penetración en el arte de vivir y en el sentido de la vida» (CAMPOS J. 1998: 66). No está de más suscribir las palabras de Lezama del ensayo *La dignidad de la poesía* (1956) acerca de la relación entre *ethos* y *poiesis*: «¿Cómo aumentar la corriente mayor, el pez y la flecha caudal, sumando la *poiesis* y el *ethos*? ¿Buscar la manera que creación y conducta puedan formar parte de la corriente mayor del lenguaje? Generalmente se une conducta y vuelco, fundamentación y signo, por haberse situado el *ethos* en la parte más visible, exterior y grosera de la conducta. Como la numerosidad, la frecuencia banal, ha enemistado creación y vida, el *ethos* se ha valorado y perseguido en esa dimensión de la causalidad aglomerada, en resueltas y opulentas series y constantes. Pero es que hay también un *ethos* de la creación, una conducta dentro de la poesía, que unas veces se interpreta y otras pasa a nuestro lado como una masa de abejorreo» (LEZAMA J. 2009: 335).

que anula la oposición» (BARREDA P. 1987: 287). En dicha lógica estructural tanto lo «hesicástico» como lo «sistáltico» conforman un horizonte dialógico, dado que prescriben el sentido de las experiencias que debe atravesar todo espíritu creador. No está demás referir que la culminación de la tragedia helénica para Nietzsche se logra por medio de la conjunción poética entre lo dionisiaco y lo apolíneo. De esta manera, la discordancia entre Apolo y Dioniso es superada por el arte dramático. La fecunda dialéctica entre estos dos principios de la *voluntad helénica* adquiere su síntesis en el ritual y el *pathos* trágico de la música y la poesía: Apolo, dios de la cultura y la poesía, símbolo del arte plástico, de la serenidad y la civilización; y Dioniso, patrono de las ménades y los sátiros, detentador del éxtasis y los impulsos transgresores. Ambas figuras, desde el punto de vista de Nietzsche, son las que vivifican la tensión del arte griego:

Apolo y Dioniso, estas dos divinidades del arte, son las que despiertan en nosotros la idea del extraordinario antagonismo, tanto de origen como de fines, en el mundo griego, entre el arte plástico apolíneo y el arte desprovisto de formas, la música, el arte de Dioniso. Estos dos instintos tan diferentes caminan parejos, las más de las veces en una guerra declarada, y se excitan mutuamente a creaciones nuevas, cada vez más robustas, para perpetuar, por medio de ellas, ese antagonismo que la denominación *arte*, común a ellas, no hace más que enmascarar, hasta que, al fin, por un admirable acto metafísico de la *voluntad helénica*, aparecen acoplados, y en ese acoplamiento engendran la obra, a la vez dionisiaca y apolínea, de la tragedia antigua (NIETZSCHE F. 2007: 48; énfasis del texto).

Cemí y Licario se encuentran en el espacio metaforizado de la morada del segundo. El ritual de la poesía puede, entonces, ya empezar. No obstante, este proceso de transmisión queda velado al lector, ya que lo que sucede al interior de *Espada 615* es precisamente la iniciación secreta; la puerta solo se abre para el iniciado, con el sentido litúrgico de un ceremonial, siguiendo las claves de admisión o

revelación mágica. El ritual se recorta, se congela: «Porque el rito es secreto y sólo debe ser realizado en secreto» (RODRÍGUEZ E. 1975: 527). Así se ajusta, detalle a detalle, el territorio para la transmisión del legado poético: «Tanto la formación como la iniciación suponen modos de acceso a una instancia superior del ser, al contacto con las fuerzas rectoras del universo, y al desciframiento de su hermetismo» (HUNEEUS C. 1984: 83)²¹. Por consiguiente, el descenso a la morada de Licario brinda la imagen liminar de la aventura de Cemí (que a su vez presupone la imagen liminar de *Paradiso*):

Licario le abrió de inmediato la puerta sin necesitar llamada. La pieza era muy distinta de la que él había visto desde el séptimo piso. No había nadie en su interior. Solo la mesa, con el triángulo de bronce y una varilla metálica para provocar la sonoridad. Vibraron los dos metales. Oppiano Licario presentaba un pantalón negro y una camisa muy blanca. Mientras se prolongaba la vibración exclamó: –Estilo hesicástico.

–Veo, señor –le dijo Cemí–, que usted mantiene la tradición del *ethos* musical de los pitagóricos, los acompañamientos musicales del culto de Dionisos. –Veo –le dijo Licario con cierta malicia que no pudo evitar–, que ha pasado del estilo sistáltico, o de las pasiones tumultuosas, al estilo hesicástico, o del equilibrio anímico, en muy breve tiempo.

Licario golpeó de nuevo el triángulo con la varilla, y dijo: Entonces, podemos ya empezar (LEZAMA J. 1988: 423).

Con todo esto, en la zona de transición –que es la morada de Licario– se prepara un nuevo orden de experiencias bajo la sonoridad «hesicástica» de la poesía. En la dimensión del *Eros cognoscente* ocurre la «asimilación de los estilos» (LEZAMA J. 2009: 180). A través de lo

²¹ Sobre el tema del orfismo en *Paradiso*, véase Jaime Valdivieso (1995) y Einat Davidi (2011).

«hesicástico» el poeta lezamiano logra llegar al *omphalos*, al ombligo como centro de la experiencia poética: «El *omphalos* o centro umbilical se convierte en morada de los dioses, ya como irradiación germinativa o centro del laberinto [. . .] En el laberinto todo signo se convierte en palabra, en verbo ordenancista» (LEZAMA J. 2010a: 300). Una vez situado en el *omphalos*, en el centro de la experiencia, el poeta encuentra su esencia originaria, encuentra el lenguaje para descifrar el mundo. Declara el autor cubano: «Cuando un hombre se ha centrado en su *omphalos*, en su ombligo, no puede encontrar incoherente nada en la vida» (JIMÉNEZ G. 2013: 236). La *catábasis* órfica en *Paradiso* trae el conocimiento de un nuevo ritmo vital como hálito (o *pneuma*) de la poesía:

Mi novela intenta agrandar el mundo de la poesía con lo que he llamado las eras imaginarias, pero cada hombre puede ser una coordenada de imágenes, puede llevar en sí una era imaginaria, un período geológico, *intenta la búsqueda de un ritmo en el hombre, ya sea lo que Pitágoras llamaba ritmo sistáltico o el hesicástico, ya sea que escoja la vía participante o la contemplación, ritmo que nos lleva a la caja de música*, de ese sonido levemente reconocible al camarote del capitán, después al naufragio, los restos en un banco de arena. Cada personaje forma parte de un proceso de desvelamiento infinito, de alimento inextinguible (NIEVES E. 2013: 62; énfasis mío).

Desde esta lectura, *Paradiso* podría verse como el arribo a una «una ciudad tibetana, la ciudad-estalactita donde se confunde lo finito con lo infinito, lo real con lo irreal» (GARCÍA M. 2013: 30), donde ocurre el descubrimiento del mundo a través de la *sobrenaturalidad* de la poesía: «Lo irreal de este personaje [Licario] está unido al sentido de que él emana el conocimiento. El centro de toda sabiduría, para un místico, es el misterio. Un personaje de tal alta significación no podría ser asible para el lector. Tenía que rodearse de misterio, ser un misterio que se suma a otro» (GONZÁLEZ R. 1970: 234). Adviértase que el ritual del «ritmo hesicástico» trae consigo las condiciones de posibilidad para

la extensión de la poesía, para el cumplimiento del aprendizaje: «Es la infinitud cognoscente adquirida a la vera de Licario, sólo que el ritmo de los pitagóricos es distinto, del ritmo sistáltico, violento, el de las pasiones, se ha pasado al ritmo hesicástico, al sosiego, a la sabia contemplación» (LEZAMA J. 2010a: 322). Añadamos a esto que las palabras de Licario, «podemos ya empezar», y el triángulo con la varilla expandiendo la tonalidad musical, prefiguran el final de *Paradiso*. Cemí, después del velatorio de su mentor, escuchará el tintineo «hesicástico» en una taza de café y glosará: «podemos ya empezar».

3

En la segunda parte que integra el capítulo XIV, que vendrían a ser las veinte páginas finales, alusivas al velorio de Oppiano Licario, Cemí aparece como el caminante nocturno del capítulo XII, atravesando el cuadrante de la medianoche. Un impulso inexplicable lleva al personaje a transitar por las calles de La Habana, hasta descubrir una «casa lucífuga». Podríamos citar aquí los versos de *Enemigo rumor*: «Una oscura pradera me convida [. . .] / penetro en la pradera despacioso / ufano en nuevo laberinto derretido» (LEZAMA J. 2008: 41). Con todo, la «narración metafórica» llega al punto más álgido de las representaciones simbólicas, pues el exceso de alegorías se superpone para alinear una noche órfica: «Sentía dos noches. Una, la que sus ojos miraban avanzando a su lado. Otra, la que trazaba cordeles y laberintos entre sus piernas. La primera seguía los dictados lunares, sus ojos eran también astros errantes [. . .] La otra era la noche subterránea, que ascendía como un árbol, que sostenía el misterio de la entrada en la ciudad» (LEZAMA J. 1988: 450-451). En el mismo espacio textual la narración conjunta las duplicaciones, los contrastes de la utilería barroca que se derivan de la fuerza suplementaria del *doblaje*: «modulaciones de un modelo que la totalidad de la obra corona y destrona, enseña, deforma, duplica, invierte, desnuda o sobrecarga hasta llenar todo el vacío [...] Lenguaje que habla del lenguaje, la superabundancia barroca es generada por el suplemento sinonímico, por el ‘doblaje’» (SARDUY S. 1988: 21-22). A saber, José Cemí se encuentra en medio de una noche «normal», pero realmente se trata de la última noche órfica del *Paradiso*.

De este modo, el joven se topará con el cadáver de Oppiano Licario: «Lo desértico y su nueva aparición simbólica en el destierro se igualan, y por eso en el *Paradiso*, para propiciar el último encuentro de José Cemí con Oppiano Licario, para llegar a la nueva causalidad, a la ciudad tibetana, tiene que atravesar todas las ocurrencias y recurrencias de la noche» (LEZAMA J. 2010a: 322). El impulso que lleva a Cemí a pasear en la noche es inexplicable y este aspecto solo da cuenta de la realidad paradigmática de *Paradiso*:

Podríamos decir que el sistema poético culmina en la última parte de *Paradiso*, cuando Oppiano Licario pone en movimiento sus inmensas coordenadas para que, cuando él esté muerto, Cemí se vea obligado a ir a la funeraria [. . .] la infinitud de la espera y luego la lejanía, lo que yo llamo la ciudad tibetana, la casa que parece está construida por un arquitecto desconocido, que también he llamado la sobrenaturaleza [. . .] Entonces, en la lejanía ve la casa infinitamente vertical, la casa babélica, la casa de estalactitas donde vuelve a realizarse el afán de la sabiduría de la cultura [. . .] Todo va emergiendo en lo oscuro. Toda mi obra se resuelve en el último acto (LEZAMA J. 1971: 39-40).

A través de los signos de la noche, Cemí asciende al tercer piso de la «casa lucífuga» y se encuentra con la sala en donde yace el cadáver de Oppiano Licario. Ynaca Eco Licario, hermana del mentor, reconoce a Cemí y le ofrenda un papel que figura como el testamento poético de su hermano: «Yo sabía –le dice la mujer– que usted vendría esta noche última. No pude llamarlo, desconocía la dirección de su casa, sin embargo, yo sabía que usted no faltaría esta noche» (LEZAMA J. 1988: 456). Por lo visto, el testamento es un poema titulado *José Cemí*, el cual fue escrito por Licario poco antes de morir. En el poema se cifra, tal y como leemos, la voz del maestro en la lejanía para anular los límites de la muerte: «La hermana de Licario deslizó en la mano de Cemí un papel doblado, al mismo tiempo le decía: –Creo que fue lo último que escribió–. Apretó Cemí el papel como quien aprieta una esponja que va

a chorrear sonidos reconocibles» (LEZAMA J. 1988: 457). Al extender el papel, Cemí lee lo siguiente:

JOSÉ CEMÍ

No lo llamo, porque él viene,
Como dos astros cruzados
En sus leyes encaramados
La órbita eclíptica tiene.

Yo estuve, pero él estará
Cuando yo sea el puro conocimiento,
La piedra traída en el viento,
En el egipcio paño de lino me envolverá.

La razón y la memoria al azar,
Verán a la paloma alcanzar
La fe en la sobrenaturaleza.

La araña y la imagen por el cuerpo,
No puede ser, no estoy muerto.
Vi morir a tu padre; ahora, Cemí, tropieza
(LEZAMA J. 1988: 457-458).

El recorrido nocturno de Cemí finaliza con otro descenso órfico «a las profundidades, al centro de la tierra» (LEZAMA J. 1988: 458), en medio de la cafetería de la funeraria, donde el camarero del lugar semeja un «Eulenspiegel sonriente» (LEZAMA J. 1988: 458)²². La novela concluye así:

²² Till Eulenspiegel es «un personaje bufonesco y satírico de la literatura folclórica alemana asociado con el diablo» (JOHNSON C. 2015: 173). Sobre el nivel alegórico de este marco referencial en el capítulo XIV, véase la nota 47 de Cintio Vitier en la versión de *Paradiso* de la Colección Archivos.

Apoyó la pala en la pared y se sentó en la cafetería. Saboreaba su café con leche, con unas tostadas humeantes. Comenzó a golpear con la cucharilla en el vaso, agitando lentamente su contenido. Impulsado por el tintineo, Cemí corporizó de nuevo a Oppiano Licario. Las sílabas que oía eran ahora más lentas, pero también más claras y evidentes. Era la misma voz, pero modulada en otro registro. Volvía a oír de nuevo: ritmo hesicástico, podemos empezar (LEZAMA J. 1988: 458)²³.

Fijémonos en varios detalles de este cierre de *Paradiso*. Primero, el «sabor anticipado de la muerte» (LEZAMA J. 2010a: 305) hace que Licario no solo prefigure el encuentro con Cemí en la funeraria, sino también la entrega del poema: «No lo llamo, porque él viene / como dos astros cruzados / en sus leyes encaramados» (LEZAMA J. 1988: 457-458). Es así como *Paradiso* alcanza su «órbita enclítica», o bien, «la total circunferencia» (BORGES J. 1974: 829). Hay que entender además que Licario ha muerto y la profusión de signos de la «casa lucífuga» guían a Cemí hasta el velatorio del mentor. De esas aleaciones surge el final. El discurso de *Paradiso* crea el acontecimiento que no es programado, que aún no ha sido decidido. Esa arquitectura verbal de lo imprevisto es el logro de Lezama en la junción del «sistema poético» como contrapunto de la novela. La *vivencia oblicua*, donde un hecho produce otro sin que en ellos haya conexión alguna, funda la lógica de la causalidad lezamiana: «La vivencia oblicua. San Jorge y el dragón. La lanza del caballero atraviesa al dragón, pero el caballo se desploma del corcel. El conmutador que enciende la luz y engendra una cascada» (LEZAMA J. 1988: 624). En esa medida *Paradiso* «ha sabido destruir un

²³ Al entrar en la órbita de Oppiano Licario, la novela procura «la iniciación de José Cemí en los misterios de la realidad, que implica igualmente el descubrimiento de las posibilidades del lenguaje, ya que, al igual que la poesía, representa para Lezama una inmersión en las profundidades, en lo subterráneo y en lo oscuro: vivencia existencial y vivencia del lenguaje» (VALDIVIESO J. 1980: 94). Debido al descenso, al encuentro telúrico, «subterráneo» entre maestro y discípulo, se puede concebir al *Paradiso* «como un gran mito órfico, como una novela de formación espiritual» (VALDIVIESO J. 1995: 42).

espacio para construir un espacio, decapitar el tiempo para que el tiempo salga con otra cabeza [. . .] Lo relacionable, lo que va a llegar, nos da la mano pero jamás le podremos ver el rostro» (LEZAMA J. 2010a: 301-306). El discurso de *Paradiso* no debe intuirse como un «algoritmo barroco» (ORTEGA J. 2010: 66) que fragmenta la unidad de sentido del mundo contemporáneo, si no, al contrario, como una tentativa por restaurar la pérdida de significados: «Una poética que rebasa lo meramente estético, se expande hacia la ética, la filosofía y la historia, y ofrece la chispa de la Utopía, intentando lamer con sus aguas las puertas del Paraíso. Aquel anhelo oscuro por alcanzar una definición para lo indefinible» (PRIETO A. 1991: 17).

Después de lo anterior, cabe reiterar que el velatorio de Oppiano Licario nos lleva a la lógica del *archivo*. Como ya adelanté, he decidido nombrar a Licario como el *archivo* de *Paradiso*. Ahora bien, ¿qué tipo de *archivo* es Licario? ¿Qué tipo de literatura representa este *archivo*? ¿Cuál es la verdad que la novela intenta ofrecer con todo ello? Antes de responder estas preguntas es necesario aclarar en qué consiste la noción de *archivo* a través de la teoría de la novela latinoamericana. Según Roberto González Echevarría el *archivo* es un depósito de modalidades narrativas y atañe a tres aspectos: 1) los elementos discursivos organizados como cultura y saber; 2) una tesis del poder que viabiliza la configuración de la novela; y 3) aquel discurso que funge como principio, secreto u origen de la narrativa:

Lo característico del Archivo es: 1) la presencia no sólo de la historia, sino de los elementos mediadores previos a través de los cuales se narró, ya sean documentos jurídicos de la época colonial o científicos del siglo XIX; 2) la existencia de un historiador interno que lee los textos, los interpreta y los escribe; y, por último, 3) la presencia de un manuscrito inconcluso que el historiador interno trata de completar (GONZÁLEZ R. 2000: 50).

El *archivo* es la clave de la cultura, es el depósito de saberes, el código de escritura de la novela y el rescuido de una marca textual por completar o descifrar. Para González Echevarría la ficción del *archivo* en

la novela permite el vínculo con el pasado, con el tiempo, y a la vez permite una exploración de los límites del conocimiento y de la muerte:

el Archivo no es tanto una acumulación de textos sino el proceso mediante el cual se escriben textos; un proceso de combinaciones repetidas, de mezclas y entremezclas regidas por la heterogeneidad y la diferencia. No estrictamente lineal, pues la continuidad y la discontinuidad permanecen unidas en precaria alianza (GONZÁLEZ R. 2000: 53).

Según Corominas, la palabra «archivo» viene de: «*Archivo*, 1940, tomado del latín tardío *archivum*, y éste del griego *archeion*, ‘residencia de los magistrados’, ‘archivo’, derivado de *arche*, ‘mando’, ‘magistratura’» (COROMINAS J. 1987: 59). El *archivo*, por un lado, vendría a ser el lugar en donde se apilan y conservan documentos oficiales (o personales); también el *archivo* sería la colección ordenada de documentos; en otra instancia, sería mando, poder, autoridad, principio o comienzo. La función del *archivo* en la novela dialoga con todo lo anterior: «Como el Archivo, la novela atesora saber. Como el del Archivo, ese saber es del origen, es decir, del vínculo de su propia escritura con el poder que lo hace posible, por consiguiente, con la posibilidad misma de conocimiento [. . .] La novela moderna retiene esos orígenes y la estructura que los hizo posibles» (GONZÁLEZ R. 2000: 62). El conocimiento que contiene el *archivo* es difícil de precisar, de ahí la modalidad distintiva de lo velado, de lo secreto; aunque el *archivo* es público, es un bien común que puede leerse:

El poder, el secreto y la ley están en el origen del Archivo; en su forma más concreta, era la estructura en la que se alojaban quienes administraban la ley, sus lectores, sus magistrados [. . .] En filosofía, *arche* es la materia primordial en el comienzo, el primer principio [. . .] De modo que *arch*, como en monarca, denota poder, regir, pero también el comienzo [. . .] Por otra parte, a través de *arche*, *archivo* se relaciona con arcano [. . .] («*arcanum*, secreto, misterio, en especial alguno de los grandes secretos que los alquimistas

trataban de descubrir, por ende, un remedio eficaz”). De modo que *Archivo* no sólo indica que algo se guarda, sino algo que es secreto, está codificado, encerrado, y también la palabra española común, aunque obsoleta, para cofre, caja fuerte, baúl [. . .] *arca* [. . .] sepulcro o ataúd (GONZÁLEZ R. 2000: 61-62).

El *archivo* en *Paradiso* funciona –en síntesis– como depósito de una poética. Dicho depósito representa el signo de la escritura lezamiana, la literatura como desafío ecuménico de la cultura. El *archivo* aquí es un *arché*, un principio que articula la tradición reinventada por la novela y al tiempo una memoria que proyecta el porvenir de la escritura de Cemí: «Lezama ha expresado, citando a Nietzsche, que la vuelta a los orígenes es el encuentro de orígenes nuevos. El culto de la tradición es en Lezama la operación de su inventiva en la invención de la tradición, y es este plano donde *Paradiso* legitima sus referencias enciclopédicas» (HUNEEUS C. 1984: 82). El destino del *archivo* lo entendemos en el momento de la muerte de Oppiano Licario: «El poder encierra –se reserva– el conocimiento del origen, los principios, encerrados en un edificio o recinto que salvaguarda la ley, el comienzo de la escritura; también preserva el cuerpo después de la muerte, como reliquia de la vida, aún poseedor de sus secretos más oscuros, mansión oculta del alma» (GONZÁLEZ R. 2000: 62).

Licario intenta «la mayor posibilidad» de la poesía que es la resurrección dentro de los presupuestos del «sistema poético». Lezama declara:

Y como la mayor posibilidad infinita es la resurrección, la poesía, la imagen, tenía que expresar su mayor obertura de compás, que es la propia resurrección. Fue entonces que adquirí el punto de vista que enfrento a la teoría heideggeriana del hombre para la muerte, levantando el concepto de la poesía que viene a establecer la causalidad prodigiosa del ser para la resurrección, el ser que vence a la muerte y a lo saturniano. De tal manera que si me pidiera que definiera la poesía, una coyuntura casi desesperada para mí, tendría que hacerlo en los términos de que es la

imagen alcanzada por el hombre de la resurrección
(ÁLVAREZ A. 1966: 35)²⁴.

Ocurre, entonces, el diastema entre discontinuidad y continuidad, en el cual Licario se moviliza hasta permanecer en la zona intermedia, como dirá en el soneto póstumo: «No puede ser, no estoy muerto» (LEZAMA J. 1988: 458). Oppiano Licario, como poeta *arcbé*-tipo del sistema lezamiano, entiende que la condición del límite, de la muerte, solo es una oportunidad para reaparecer como *archivo*. Aclaremos este punto concretándonos en el texto X y XX, para después retomar *Paradiso*. En el ensayo, Lezama arguye por medio de dos entidades (X y XX) –que son «el *locus* en el cual se entrecruzan dos

²⁴ Ante la concepción filosófica de Heidegger del ser para la muerte, Lezama opone la idea del poeta como ser para la resurrección. En esa posibilidad de la poesía se inscriben las últimas páginas de *Paradiso*. No es mi intención ahondar en el pensamiento de Heidegger ni mucho menos extenderme en la dimensión ontológica del *Dasein*, solo quisiera de manera específica puntualizar (como contrapunto de las ideas de Lezama) que la propuesta del filósofo alemán está adscrita a la analítica existencial del ser y su noción de la muerte, sin duda, es mucho más compleja de lo que parece: «La pregunta por la integridad del *Dasein*, tanto la existencial en busca de un posible poder-estar-entero, como la existencial, que interroga por la constitución del ser del ‘fin’ y la ‘integridad’, lleva consigo la tarea de un análisis positivo de fenómenos de existencia hasta ahora pospuestos. El centro de estas consideraciones lo ocupará la caracterización ontológica del haber-llegado-a-fin que es propio del *Dasein* y la acuñación de un concepto existencial de la muerte» (HEIDEGGER M. s.a.: 235). La muerte, en las investigaciones articuladas del filósofo alemán en *Ser y tiempo*, es la experiencia del fin de la integridad del *Dasein* (del ser). El estar vuelto hacia la muerte es la radical imposibilidad del ser-ahí; en otras palabras, la muerte se configura como un «no-existir-más, en el sentido de no-estar-más-en-el-mundo» (HEIDEGGER M. s.a.: 236). La finitud surge en el *Dasein* como la posibilidad de no estar más fácticamente en el mundo circundante como un coestar con los otros. El morir, la pérdida del ser, en últimas, se concibe en el pensamiento de la analítica existencial como un «verdadero haber-llegado-a-fin» (HEIDEGGER M. s.a.: 236). La muerte marca los límites de las posibilidades del *Dasein*, o bien, la muerte es la última de las posibilidades del *Dasein*. Para un estudio sobre Heidegger, véase Gianni Vattimo (2002).

modalidades del imaginario insular» (LUPI J. 2013: 422)– una serie de ideas acerca de la discontinuidad y la relación entre poesía y muerte: «El tamaño de un poema, hasta donde está lleno de *poiesis*, hasta donde su extensión es un dominio propio, es una resistencia tan compleja como la discontinuidad inicial de la muerte» (LEZAMA J. 2010b: 111). Y más adelante el texto prosigue:

Hay que evitar una antítesis irreconciliable entre lo predicho y su cumplimiento [. . .] Ya para nosotros lo que surge de la más brutal discontinuidad es la única iniciación para comprobar la necesidad real del tamaño de un poema; la legitimidad de una sustancia que después de una calmada pausa líquida tiene que reaparecer. La discontinuidad es la única manera de aproximarnos a la reaparición incesante [. . .] entre nosotros la más decisiva discontinuidad, la muerte, es como un extravío, como si nos decidiésemos al *au fond de l'inconnu*, pero al mismo tiempo una impulsión indetenible para reaparecer, para diseñar islas (LEZAMA J. 2010b: 113).

En el pensamiento poético de Lezama la muerte es lo discontinuo, la coincidencia en el no-ser: «La poesía se nutre de la discontinuidad, no hay duda que [sic] la más lograda y gravitante discontinuidad es la muerte . . . La forma en que la muerte nos va recorriendo pasa desapercibida, pero va formando una sustancia igualmente coincidente, actuando como el espacio ocupado como un poema» (LEZAMA J. 2010b: 110-111). Para Lezama la superación de la muerte –por vía de la poesía– es la derogación del tiempo, es la búsqueda de una nueva temporización avalada por el mundo de la creación. El continuo temporal –la futuridad, lo instantáneo– jalona al poeta lezamiano para reaparecer en un mundo fuera del tiempo, en un mundo ya mítico. Esa tentativa se concreta al final de *Paradiso*. Esa tentativa Lezama la acentúa como efecto axiomático del legado de Licario y de la tradición poética reinventada en la novela. Lo que busca Oppiano Licario, en el trayecto consagrado a la transfiguración de la vida por medio del arte, consiste en dominar el propio destino como un destino afincado «en la imagen, en la poesía y en el reino de los

arquetipos» (GARCÍA M. 2013: 31) para destruir el tiempo y vencer a «la más brutal discontinuidad», la muerte.

Según los términos del «sistema poético», la eternidad solo es posible en el encuentro con la muerte. La *imago*, pues, es la única que puede superponerse a la discontinuidad de los límites marcados por la finitud. La creación, dentro de la figura “lezámica” del poeta hacedor, es la transformación de lo imposible en posible: «El *potens* aparece en los etruscos, el sí es posible. A esto se añade el latino *Hoc age*, hazlo. El *potens* por la imagen hace posible la sobrenaturaleza [. . .] Definición del *potens*: lo imposible moviéndose en la infinitud engendra un *potens* que es la imagen posible» (LEZAMA J. 1981: 128). Lezama, en cuanto a la tríada «poesía, poema y poeta», adujo lo siguiente: «*Poema*: un espacio resistente entre la progresión de la metáfora y el cubrefuego de la imagen. *Poeta*: el que toca ese espacio resistente, como posibilidad. *Poesía*: las esencias expresadas por las eras imaginarias» (LEZAMA J. 1981: 129). El poema, desde este ángulo, se constituye como un organismo de lenguaje resistente al tiempo, un organismo imperecedero. La poesía, por otro lado, es una esencia que constituye lo informe de la realidad, lo invisible del mundo y el devenir de las *eras imaginarias*²⁵. El poeta, en últimas, es el mediador, el imán entre la poesía y el poema. La tarea del hacedor es captar la sustancia poética para religarla al cuerpo del poema; él es el enlace entre el estado-continuo (poema) y el instante-discontinuo (poesía): «Lo informe se presenta como el devenir al ser apresado, al obtener su coronación. Ya la forma no puede ser definida como la etapa última de la materia, sino como el momento más eficaz para que el movimiento pueda ser captado sin ser detenido» (LEZAMA J. 2009: 60-61). El poeta –y cito los versos más glosados de *Enemigo rumor*– al intuir la poesía dirá: «Ah, qué tu escapes en el instante / en el que ya habías alcanzado tu definición mejor [. . .] Ah, mi amiga, si en el puro mármol de los adioses / hubieras dejado la estatua que nos podía acompañar, / pues el viento, el viento gracioso, / se extiende como un gato para dejarse definir» (LEZAMA J. 2008: 41).

²⁵ El concepto de *era imaginaria* para Lezama tiene que ver con «las imágenes que han quedado impresas en la memoria simbólica de una cultura. Este período signa y focaliza la corriente de imágenes que produce una cultura» (FINO C. 2014: 400).

El primer movimiento de la poesía, dentro de las coordenadas de sentido de la poética lezamiana, será pasar del germen a la participación del acto creador; esto es, intuir el *potens* –cuya etimología latina viene de *potentis*, *potentia*, que significa «potente, el que tiene un poder», «poder, ser capaz» (ECHEGARAY E. 1889: 911)– para llevarlo a la eventualidad resistente del lenguaje. Aquí se va de la semilla al contorno del fruto o de la flor. El segundo movimiento, que completa la unidad del hecho poético, es la retracción del acto al germen; esto quiere decir que el fruto o la flor vuelven a su estado reminiscente de semilla: «Al aparecer en el hombre esa relación entre el germen y el acto, pues es innegable que sólo el hombre al ascender en germen, lo hace por medio de un acto, que reobra constantemente sobre el germen, procurando por ese acto volcar de nuevo su germen en una nueva extensión» (LEZAMA J. 2010a: 22). Lo circular de esta órbita, es decir, pasar del germen al acto y del acto al germen, es aquello que abrevia *Paradiso* con el verbo de las últimas líneas: «podemos *empezar*».

«Empezar». Ya la crítica ha remarcado la circularidad de la novela, los sentidos en torno a la labor que emprenderá Cemí una vez receptado el poema de Licario:

Paradiso concluye con una palabra: *empezar*. El verbo elegido deliberadamente por Lezama indica la naturaleza circular, de lectura infinita, que es una de las características textuales más notables de la obra. En el contexto en que ocurre esta última palabra, *empezar* apunta evidentemente a la práctica de la poesía, a la escritura de la poesía, que José Cemí siente como tan cercana, tan inmediata, que ya empieza a ser posible [. . .] esa lectura hacia atrás que la última palabra del texto sugiere, esa inversión del orden normal de lectura se liga profundamente con la naturaleza retórica del mismo libro y con la visión *à rebours* de Lezama (RODRÍGUEZ E. 1975: 524-532).

Con esto llegamos al tema de enlazar la frase «podemos empezar» con el hecho de la transmisión del saber o, más que transmisión, la donación que efectúa Licario con el último poema. La

clave del *archivo* en *Paradiso* subyace en esta entrega de saberes, en el poema sometido a la actualización hermenéutica del discípulo:

El Archivo no es lo que salvaguarda, a pesar de su huida inmediata, el acontecimiento del enunciado y conserva, para las memorias futuras, su estado civil de evadido; es lo que en la raíz misma del enunciado-acontecimiento, y en el cuerpo en que se da, define desde el comienzo *el sistema de su enunciabilidad* [. . .] lejos de ser solamente lo que nos asegura el existir en medio *del* discurso mantenido, es lo que diferencia *los* discursos en su existencia múltiple y los específica en su duración propia (FOUCAULT M. 1997: 219-220; énfasis del texto).

La continuidad de la imagen de Licario como poeta para la resurrección se cumple en la acción del poema, en el gesto de ese acto testamentario²⁶. Del germen del saber poético se llega a la forma escrita del espacio resistente del poema; germen y acto jalonan la página legada a la futuridad del discípulo. Esta es la acción posible de Oppiano Licario, su *potens*, su poder-hacer, su «sí es posible» sobrevivir a la finitud (LEZAMA J. 1981: 128). Lo que queda del mentor después del velatorio es el despojo de la escritura, que como un cofre –la tumba del cuerpo momificado del poeta– será abierto y resguardado en la lectura reminiscente de Cemí. Pues no es baldío el verso que reza: «En el egipcio paño de lino me envolverá» (LEZAMA J. 1988: 458). En *Arte para la eternidad*, Gombrich refiere que los antiguos egipcios «creían que el cuerpo debía ser conservado para que el alma viviera en el más allá»

²⁶ Para Rita Molinero el tema de la resurrección va unido a tema del mito órfico: «Para Lezama, como en el medioevo, Orfeo, el cantor tracio, se convierte en una prefiguración de Cristo por su descenso a los infiernos, y es precisamente esta preocupación escatológica del mito lo que más le atrae» (MOLINERO R. 1989: 67). En mi estrategia lectora lo que me parece interesante es la noción de la escritura misma como acopio de sobrevivencia, como acopio de resurrección, lo cual se conjunta con mi hipótesis del *archivo* que pervive en la novela por medio del magisterio de Oppiano Licario. Sobre el tema del catolicismo en la estética lezamiana puede verse Daniela Evangelina Chazarreta (2012), Benjamín Torrico (2009) y Gema Areta Marigó (2011).

(GOMBRICH E. 2007: 55). Dejar un signo, convertir al poeta en escritura para afinar la continuidad en la interpretación por venir o en el porvenir de la interpretación, es la sustitución poética lograda por Licario ante el límite que prescribe la experiencia de la muerte: «la poesía es siempre el resurgimiento del verbo» (LEZAMA J. 2009: 345). Esto nos lleva a la línea circular del acto trocado en germen: el poema es una acción que llega del pasado –el envío de la escritura y la escritura hecha en la temporalidad del mentor– hasta el presente del discípulo que extrae sentido de ese artefacto de papel: «una esponja que va a chorrear sonidos reconocibles» (LEZAMA J. 1988: 457). El poema de Licario es una sucesión del germen poético que activa el nuevo acto de escritura de Cemí. De la muerte, de la oscuridad, del descenso a la profundidad de la noche, surge la revelación de lo fértil, la visión mítica de *Paradiso*: «En la obra de Lezama, Orfeo concilia metafóricamente dos fases de su mito [. . .] desciende primero en busca del conocimiento y asciende luego con la poesía y la sabiduría» (MATAIX R. s.f.).

La muerte de Licario no solo enlaza la cuestión de la pervivencia cultural. Por medio de este hecho Lezama enuncia, por un lado, el sistema de una tradición poética y disemina el binario vida/muerte, la escisión paulatina entre continuidad y discontinuidad: «La razón y la memoria al azar, / Verán a la paloma alcanzar / La fe en la sobrenaturaleza» (LEZAMA J. 1988: 457). Lezama concibe el papel de la escritura como resurgimiento; la escritura sobrevive a quien la escribe y a quien está en todo caso destinada: «ese proceso mediante el cual se exorciza la muerte al convertirla en un paso que conduce a la vida» (GONZÁLEZ R. 2015: 272)²⁷. En *Paradiso* es claro el destino del poema de Licario: su destinación es la lectura y recepción por parte de Cemí. El soneto de Licario es un envío, una huella, un fenómeno de sentido y comunicación; dicho envío es un «resurgimiento del verbo» en el espacio del velatorio: «El acto mismo de leer y compartir ese

²⁷ Sobre el punto de la ausencia del destinatario o del emisor en la escritura, Derrida comenta: «La ausencia del emisor, del destinatario, en la señal que aquél abandona, que se separa de él y continúa produciendo efectos más allá de su presencia y de la actualidad presente de su querer decir, incluso más allá de su misma vida, esta ausencia que pertenece, sin embargo, a la estructura de toda escritura» (DERRIDA J. 1994: 354).

conocimiento asume la forma de un ritual, de una celebración del conocimiento común, de la historia transpersonal» (GONZÁLEZ R. 2000: 62). El concepto de escritura, constitutivo de esta entrega u ofrenda, atañe a un *archivo* poético destinado a ser develado y a incitar un diálogo en el horizonte de una nueva conformación de sentido: «ritmo hesicástico, podemos empezar». La ciencia de Licario se abrevia en el «ritmo hesicástico» y en el poema como significante de la voz del maestro. La escala subsiguiente de *Paradiso* es la apropiación de un signo, de un saber para perpetrarlo. Ese traspaso de saberes en la novela seguirá una línea continua que supera el límite factual de la muerte. Así, el *archivo* de Licario será leído y corporizado de manera incesante por Cemí: «Nada más ajeno al antitradicionalismo que un libro como *Paradiso*, donde una preocupación mayor es la continuidad y los modos intelectuales y pasionales de pervivencia de la continuidad» (HUNEEUS C. 1984: 81).

Una vez consumado el *rôle* de Licario, *Paradiso* concluye en la alianza de la promesa paterna. Esta trayectoria efectuada por la novela es la resultante de una fuerza unificadora. El encuentro entre Licario y Cemí redondea la obra entera y brinda la imagen de la unidad dentro de la multiplicidad, «la imagen del huevo celeste» (LEZAMA J. 1988: 422). *Paradiso*, con su historia indistinta, alberga una fundamentación decisiva: la prescripción de una aventura total del conocimiento en la dimensión temporal de la vida (y la muerte) trasfigurada por la poesía: «El poeta como guardián de la sustancia de lo inexistente como *possibiliter* [. . .] Por eso el poeta vive más en el mundo etrusco del nacimiento del fuego, de la permanencia del guardián, del monarca como supremo sacerdote [. . .] la poesía tenía que gravitar como el testimonio de la sentencia que iba a ceñir la nueva sustancia» (LEZAMA J. 2009: 344-345).

Cemí se encuentra con el *espacio gnóstico* de la poesía al llegar a la «casa lucífuga». El *espacio gnóstico* para Lezama es «el espacio de conocimiento que brinda un entorno natural, espacio-tiempo natural definido y que busca la mirada del hombre para que este conocimiento, el del lugar, sea desplegado» (FINO C. 2014: 400). Los signos de la noche órfica del capítulo XIV surgen para que Cemí integre todo el saber anticipado en el rito de iniciación del capítulo XIII: «La poesía había encontrado letras para lo desconocido, había situado nuevos dioses, había adquirido el *potens*, la posibilidad infinita, pero le quedaba

su última gran dimensión: el mundo de la resurrección. En la resurrección se vuelca el *potens*, agotando sus posibilidades» (LEZAMA J. 2010a: 23). Esta última *scala* del *Paradiso* representa la lucha por la revelación y la ascensión. O bien, la lucha por la aprehensión del saber poético como un «vivir completo, refinado y misterioso, teocrático y ensimismado, errante en la forma y arraigadísimo en sus esencias» (LEZAMA J. 2010c: 24). El tiempo en el velatorio es el tiempo de la reverberación de las imágenes y del afianzamiento del «ritmo hesicástico» ofrendado por Licario y asimilado por Cemí: «Los recursos del *potens* frente a la resurrección, sólo pueden ser manejados por ese ser causal, el hombre en el centro irradiante de su plenitud» (LEZAMA J. 2010a: 23). En el texto *Sierpe de don Luis de Góngora*, Lezama dirá lo siguiente sobre el misterio de la poesía como revelación litúrgica:

La rara visita hecha al castillo se hace reversible cuando los visitantes indescifrados muestran una rara comunicación al juglar, el que va a mostrar, mostrándose, que es un misterio provocado: que él ha llegado tan misteriosamente como los peregrinos. Por eso existía el *trovar clus*, el juglar hermético o esotérico [. . .] ese juglar hermético, que sigue las usanzas de Delfos, ni dice, ni oculta, sino hace señales [. . .] esos recursos lanzados por el juglar de entonación o por el hermético, tienen que estar en toda poesía [. . .] esa raíz juglaresca hermética tiene vastísima tradición soterrada, solo que a veces el rayo lanzado como una cometa por el juglar se devora en su propia parábola, sin alcanzar ese oscuro cuerpo oracular, pues las señales del señor de Delfos surgen en un pizarrón nocturno que tiende afanosamente a borrarlas (LEZAMA J. 2010c: 140-141)²⁸.

²⁸ Sobre el *trovar clus*, Huizinga acota lo siguiente: «Una vieja exigencia, que también ha regido entre los griegos alguna vez, es que la palabra poética debe ser oscura. Entre los trovadores cuyo arte delata, como en ningún otro, su función de juego de sociedad, tenemos el *trovar clus*, literalmente ‘poetizar hermético’, ‘poetizar con sentido oculto’, como un mérito especial» (HUIZINGA J. 2007: 172).

Licario, como el juglar hermético de *Paradiso*, yace en el “castillo”, movilizando el acopio del *archivo*, provocando el misterio de la resurrección que es el misterio último de su enseñanza. Esto prepara a su vez el terreno para el inicio de otra experiencia de escritura: la escritura de Cemí, jalonada por la escritura del soneto póstumo: «cierra la novela en el momento en que se abre para Cemí su propia obra» (MATAIX R. s.f.). Las últimas líneas de *Paradiso* abrevan el «despertar poético de un cosmos», «el nuevo ordenamiento absoluto del ente cognoscente» (LEZAMA J. 1988: 432-433). Para llegar a la transferencia del *archivo* hay que atravesar el «misterioso laberinto» de la *Walpurgisnacht*, de la «casa lucifuga», donde la voz del mentor resuena como un *vaso órfico*: «Todo vivir en el renio de la poesía *in extremis*, aporta la configuración del vivir de salvación, paradójal, hiperbólico [. . .] un vivir de apetito o impulsión de metamorfosis [. . .] El destino aquí prepara el propio desarrollo de la persona, busca el sujeto de crecimiento» (LEZAMA J. 2010c: 150).

Licario logra «zurcir el espacio de la caída» (LEZAMA J. 2009: 335). El *archivo* es un acontecimiento singular «que trata de la soberanía del tiempo y la poesía difícil, poesía que forja conceptos desde las contingencias del *eros* y *tánatos*» (JOHNSON C. 2015: 167). Este aspecto es vislumbrado por Cemí en el velatorio: «Entre los familiares y amigos que rodeaban el féretro, [Cemí] pudo encontrar un lugar donde sentarse. Todas aquellas personas habían sentido esa inflamación de la naturaleza para alcanzar la figura, esa irrupción de una misteriosa equivalencia que siempre había despertado Oppiano Licario» (LEZAMA J. 1988: 457). El cuerpo de Licario en el ataúd es el cuerpo preservado en el *arca*, el cofre del *archivo*: «el rostro de Oppiano mostraba ya una impasibilidad que no era la de su habitual sindéresis, la de su infinita respuesta. Como un espejo mágico captaba la radiación de las ideas, la columna de autodestrucción del conocimiento se levantaba con la esbeltez de la llama» (LEZAMA J. 1988: 457).

Licario al morir «rendía la llave y el espejo» (LEZAMA J. 1988: 457). Lezama, cuando aludía a su propia muerte, confirmaba su modo de ver la discontinuidad como un triunfo jubiloso: «Cuando creían que iba a descender a la mansión del Hades, me encuentran bailando una rumba de Guanabacoa» (LEZAMA E. 1980: 58). La «llave y el espejo» no son más que la cifra del soneto como clave del destino literario de

Cemí. Es sugerente el último verso: «Vi morir a tu padre; ahora, Cemí, tropieza» (LEZAMA J. 1988: 458). Incitar a Cemí a que *tropiece* es invitarlo apoderarse del vacío dejado por el Coronel para ser llenado por la poesía:

Cuando mi padre murió –confiesa Lezama– yo tenía ocho años y ese hecho me hizo muy sensible a la presencia de una imagen. Ese hecho fue para mí una conmoción tan grande que desde niño ya pude percibir que era muy sensible a lo que estaba y no estaba, a lo visible y a lo invisible [. . .] Yo siempre supe que algún día tenía que escribir la historia de mi familia (BIANCHI C. 2009: 19-20).

Tropezar, en definitiva, es afinar el ritmo de la vida hacia la incorporación de la forma artística, hacia la unificación del lenguaje para crear el paraíso de la «cantidad novelable» (BUENO S. 1988: 647). Vale la pena citar las palabras de la madre Rialta:

Óyeme lo que te voy a decir: No rehúses el peligro, pero intenta siempre lo más difícil [. . .] cuando el hombre, a través de sus días, ha intentado lo más difícil, sabe que ha vivido en peligro, aunque su existencia haya sido silenciosa, aunque la sucesión de su oleaje haya sido manso, sabe que ese día que le ha sido asignado para su transfigurarse, verá, no los peces dentro del fluir, lunarejos en la inmovilidad, sino los peces en la canasta estelar de la eternidad [. . .] la muerte de tu padre me dejó sin respuesta, pero siempre he soñado, y esa ensoñación siempre será la raíz de mi vivir, que esa sería la causa profunda de tu testimonio, de tu dificultad intentada como transfiguración, de tu respuesta (LEZAMA J. 1988: 257).

Paradiso instituye sus propias «coordenadas de irradiación», su propia balanza para estimar el devenir de la vida en la poesía: «Ahí estaba ya el devenir y el arquetipo, la vida y la literatura, el río heraclitano y unidad parmenídea» (LEZAMA J. 2010a: 317). En ese sentido, Licario sucumbe para que la vida del *archivo* comience: «Cemí

corporizó de nuevo a Oppiano Licario. Las sílabas que oía eran ahora más lentas, pero también más claras y evidentes. Era la misma voz, pero modulada en otro registro. Volvía a oír de nuevo: ritmo hesicástico, podemos empezar» (LEZAMA J. 1988: 458). El último paso de la novela será reminiscente. Este es el eje en torno al cual se concretiza la eminencia del *archivo*, el cofre funerario, la huella testamentaria del mundo literario de *Paradiso*. «Podemos empezar»; en el verbo en infinitivo (*empezar*) se visibiliza lo inacabado, aquello que habrá-de-ser, lo no-todavía, el porvenir:

Lo que se oculta es lo que nos completa y es la plenitud en la longitud de la onda. El saber que no nos pertenece y el desconocimiento que nos pertenece forman para mí la verdadera sabiduría [. . .] El hombre es imagen, participa como tal y al final se encuentra con la aclaración de la imagen, si la imagen le fuera negada desconocería totalmente la resurrección. La imagen es el incesante complementario de lo entrevisto y lo entreoído, el temible *entredeux* [sic] pascaliano sólo puede llenarse con la imagen (LEZAMA J. 2010a: 317-320).

4

La muerte de Licario es la potencialidad misma del *archivo*: «La muerte es un tropo, una mitificación del hueco; su aparición en las ficciones del Archivo de ninguna manera es un regodeo de la muerte literal, sino una metáfora de la negatividad del límite» (GONZÁLEZ R. 2000: 252). Así como la vida de Licario fue el resguardo del *archivo*, su muerte significa la pervivencia del *archivo*. La novela efectúa este acto al enlazar el «ritmo hesicástico» —evocado en la cafetería de la funeraria— con la vida de poeta iniciada por Cemí: «Pensaba también en la novela que yacía oculta detrás de aquellas palabras. Pero no lograba reconstruir en qué forma se hipostasiaban las palabras oídas» (LEZAMA J. 1988: 293). En suma, el texto perpetúa la tarea incesante del (re)conocimiento poético. Es lo que asegura Lezama cuando Cemí observa las luces de la funeraria: «la casa babélica, la casa tibetana, la casa de estalactitas donde vuelve a

realizarse el afán de la sabiduría de la cultura» (LEZAMA J. 1971: 40). Añádase a esto que el féretro de Licario es un *tokonoma* donde el maestro desaparece para reobrar de nuevo. Lezama, en el poema *El pabellón del vacío*, traza la mediación del vacío como espacio de transfiguración en el *tokonoma*: «Con las uñas voy abriendo / el *tokonoma* en la pared. / Necesito un pequeño vacío, / allí me voy reduciendo para reaparecer de nuevo» (LEZAMA J. 2008: 147)²⁹. El *tokonoma*, desde la apropiación lezamiana, se trasluce como un espacio dinámico de sendas, donde se puede entrever una «conversación en una esquina de Alejandría» o una «ronda de patinadores por el Prado» (LEZAMA J. 2008: 147-148). El poeta se reduce, desaparece y retorna en la cavidad del *tokonoma*. Vale decir que *El pabellón del vacío* fue el último poema escrito por Lezama, que data de abril de 1976, incorporado en el libro póstumo *Fragments a su imán* (1977). Por tanto, la desaparición del cuerpo en el vacío es la alegoría de la creación anticipándose a la muerte: «Me duermo, en el *tokonoma* / evaporo el otro que sigue caminando» (LEZAMA J. 2008: 148). Así como Lezama queda reverberando como imagen en el *tokonoma*, Oppiano Licario queda reverberando en el féretro, en el soneto y en el «ritmo hesicástico» modulado por José Cemí al final de *Paradiso*.

Oppiano Licario y su *archivo* representan la literatura de Lezama. La verdad de este *archivo* consiste en mostrarnos cómo la literatura puede dar pruebas del saber del lenguaje poético: «Todo este mundo de relaciones pone en evidencia una práctica de la escritura de Lezama: la vinculación, el encuentro, la confluencia, el texto como tejido de otros textos. La escritura lezamiana es la densidad de la referencia: la cita continua, la biblioteca tras la página: la biblioteca en la isla» (UGALDE S. 2011: 299-300). *Paradiso*, entonces, brinda la posibilidad de una experiencia poética moderna, brinda la posibilidad de un mundo originado en la plenitud de una imaginación americana; lo cual viene a

²⁹ La noción de *tokonoma* la introdujo en Occidente Okakura Kakuso con su texto *El libro del té* (2018). Allí Kakuso expone la historia del término *tokonoma*; éste tiene que ver con la habitación o recinto decorativo de las casas japonesas. El *tokonoma* es el lugar en donde se ponen rollos de pintura, bonsáis y demás artefactos artísticos o conmemorativos. El *tokonoma* es el lugar consagrado para la ceremonia del té, la meditación o la conversación.

ser la utopía del discurso de Lezama, del poeta americano en el despliegue de un lenguaje que capta el mundo para rehacerlo a través de la poesía:

Lezama nos entrega el drama moderno del pensamiento poético al mundo como un espectáculo por formarse [. . .] Esa forma es la suma armónica de un discurso: las subversiones de la historia, las incorporaciones de la cultura, la creación de la diferencia americana como la tierra sustantivadora de la imaginación. Discurso, por eso, que en las figuraciones del barroco equivale a la Utopía: a la bella utopía del hombre americano trabajando el lugar privilegiado de una cultura renaciente y suficiente (ORTEGA J. 1981: xxviii).

Podemos aducir que la figura y el magisterio de Licario encierran una visión poética de carácter fundacional, orientada hacia una continuidad del *archivo* a partir de la recepción del *otro*. Esta lectura brinda un itinerario para observar la novela de Lezama como el cumplimiento del *Eros cognoscente*, cuya temática es indisociable del desarrollo de la crónica familiar de Cemí. También podemos aducir que el *archivo* adyacente, el *archivo* global, es la compleción de *Paradiso* en su forma de discurso novelístico y en su aventura simbólica de significado. La «isla-mundo», el «mundo de islas» (ETTE O. 2015: 162) que representa el devenir del universo lezamiano, ofrece el despliegue vivencial de una forma de conocimiento en la que se reconfigura una y otra vez la historia cultural de Cuba que es la historia cultural de América en confluencia planetaria: «Es, para resumirlo en un solo término, una sola palabra, una visión transarchipiélica, que despliega el poeta cubano ante los ojos de sus escuchas y de su público lector. Una y otra vez, el paisaje americano se convierte en punto de partida de una multirrelacionalidad polilógica que se extiende por sobre todo el globo» (ETTE O. 2015: 170). En la novela póstuma –*Oppiano Licario*–, Abatón Awalobit termina su presentación ante Fronesis con unas líneas que extractan los hilos configurativos del *Eros cognoscente*. Hilos que nos llevan de «una región a otra» por la dificultad que pone a prueba la

fijación de sentido de toda lectura, de toda vida (y la muerte suspendida) en el trabajo de la investigación literaria:

Así como Goethe sentía la pintura como un organismo viviente y por eso en su casa transcurría entre las escalas de los minerales, las vertebrae del cuello de las tortugas y la semejanza de la raíz y el pistilo, Licario había llevado el *Eros a la cultura* [. . .] Si no fuera por ese *Eros del conocimiento*, Cemí, usted [se refiere a Fronesis], yo y el mismo Licario, seríamos una mueca grotesca de enajenación. Si no fuera por ese *Eros del conocimiento* que es la sombra de la poesía, de nuevo un organismo viviente que viene a dormir a la sombra de un árbol, seríamos locos y no mitos para ser cantados por los efímeros venideros (LEZAMA J. 1997: 47).

Referencias

- ÁLVAREZ BRAVO Armando, 1966, *Órbita de José Lezama Lima*, Ediciones Unión, La Habana.
- ARETA MARIGÓ Gema, 2011, *Los misterios de Lezama*, en Gema ARETA MARIGÓ (editora), *José Lezama Lima. La palabra extensiva*, Editorial Verbum, Madrid, pp. 29-55.
- BAK Jolanta, 1984, *Paradiso: una novela poética*, en Eugenio SUAREZ-GALBÁN (editor), *Coloquio internacional sobre la obra de José Lezama Lima. Prosa*, Editorial Fundamentos, Madrid, pp. 53-62.
- BARREDA Pedro, 1987, *Hesicástica de Lezama y tradición clásica: la ética de la creación en Paradiso*, "Annali dell' Istituto Universitario Orientale", no. 29, pp. 285-287.
- BEJEL Emilio, 1987, *La imagen de Lezama Lima: una subversión de la metafísica racionalista*, "Cuadernos de Poética", no. 12, pp. 45-56.
- BELLO Mayerín, 2009, *Orígenes: las modulaciones de la flauta*, Editorial Letras Cubanas, La Habana.

- BIANCHI ROSS Ciro, 2009, *Asedio a Lezama Lima y otras entrevistas*, Editorial Letras Cubanas, La Habana.
- BORGES Jorge Luis, 1974, *Obras Completas*, Emecé editores, Buenos Aires.
- BUENO Salvador, 2013, *Escribo para configurar lo oscuro*, en Ciro BIANCHI ROSS (editor), *Así hablaba Lezama Lima*, Colección Sur Editores, La Habana, pp.15-28.
- , 1988, *Un cuestionario para José Lezama Lima*, en edición crítica de Cintio VITIER, *Paradiso*, Colección Archivos, Madrid, pp. 727-734.
- CAMACHO-GINGERICH Alina, 1990, *La cosmovisión poética de José Lezama Lima en "Paradiso" y "Oppiano Licario"*, Ediciones Universal, Miami.
- CAMPOS Julieta, 1998, *Lezama o el heroísmo secreto*, "Vuelta", no. 261, pp. 65-68.
- CARRIÓ MENDÍA Raquel, 1988, *La imagen histórica en Paradiso*, en edición crítica de Cintio VITIER, *Paradiso*, Colección Archivos, Madrid, pp. 460-475.
- CHAZARRETA Daniela Evangelina, 2012, *Lecturas de la tradición en la poesía de José Lezama Lima*, Caligrafías, Buenos Aires.
- CHIAMPI Irlemar, 1987, *Teoría de la imagen y teoría de la lectura en Lezama Lima*, "Nueva Revista de Filología Hispánica", no. 2, pp. 485-501.
- COROMINAS Joan, 1987, *Breve Diccionario etimológico de la lengua castellana*, Editorial Gredos, Madrid.
- CORONADO Juan, 2015, *Gongorismos de Lezama*, en Sergio UGALDE y Luz Elena GUTIÉRREZ DE VELAZCO (editores), *Banquete de imágenes en el centenario de José Lezama Lima*, El Colegio de México, México, pp. 109-130.
- CORTÁZAR Julio, 2010, *Para llegar a Lezama Lima*, en Julio CORTÁZAR, *La vuelta al día en ochenta mundos*, Editorial RM, México, pp. 135-155.
- CRUZ-MALAVÉ Arnaldo, 1991, *El destino del padre: künstlerroman y falocentrismo en Paradiso*, "Revista Iberoamericana", no. 154, pp. 51-64.

- DAVIDI Einat, 2011, *La noche órfica de José Lezama Lima*, en Gema ARETA MARIGÓ (editora), *José Lezama Lima. La Palabra extensiva*, Editorial Verbum, pp. 105-123.
- DERRIDA Jacques, 1994 [1972], *Márgenes de la filosofía*, traducción de Carmen GONZÁLEZ MARÍN, Ediciones Cátedra, Madrid [edición original *Marges de la Philosophie*, Les Éditions de Minuit, París].
- ECHEGARAY Eduardo, 1889, *Diccionario etimológico general de la lengua española*, Faquineto Editores, Madrid.
- ELOY MARTÍNEZ Tomás, 2013, *El peregrino inmóvil*, en Ciro BIANCHI ROSS (editor), *Así hablaba Lezama Lima*, Colección Sur Editores, La Habana, pp. 39-56.
- ETTE Ottmar, 2015, *La expresión transarchipiélica: José Lezama Lima*, en Sergio UGALDE y Luz Elena GUTIÉRREZ DE VELAZCO (editores), *Banquete de imágenes en el centenario de José Lezama Lima*, El Colegio de México, México, pp. 131-186.
- FINO GÓMEZ Carlos Orlando, 2014, *José Lezama Lima: estética e historiografía del arte en su obra crítica*, Casa de las Américas, La Habana.
- FOUCAULT Michel, 1997 [1969], *La arqueología del saber*, Traducción de Aurelio GARZÓN DEL CAMINO, Siglo XXI Editores, México [edición original *L'Archéologie du savoir*, Gallimar, París].
- FOXLEY Carmen, 1984, *Paradiso, un espacio precario para la duración*, en Enrique LIHN (editor), *Paradiso: Lectura de conjunto*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 99-158.
- FRIOL Roberto, 1988, *Capítulo VI. Los ojos*, en edición crítica de Cintio VITIER, *Paradiso*, Colección Archivos, Madrid, pp. 577-578.
- GARCÍA FLORES Margarita, 2013, *Cuando la expresión es plena, la comunicación se establece*, en Ciro BIANCHI ROSS (editor), *Así hablaba Lezama Lima*, Colección Sur Editores, La Habana, pp. 29-38.
- GOMBRICH Ernst, 2007 [1950], *Arte para la eternidad*, traducción de Rafael SANTOS TORROELLA, Phaidon Press, Nueva York, pp. 55-73 [edición original *History of art*, Phaidon, Londres].
- GONZÁLEZ ECHEVERRÍA Roberto, 2015, *La fiesta en Lezama*, en Sergio UGALDE y Luz Elena GUTIÉRREZ DE VELAZCO

- (editores), *Banquete de imágenes en el centenario de José Lezama Lima*, El Colegio de México, México, pp. 251-275.
-
- _____, 1984, *Lo cubano en Paradiso*, en Eugenio SUAREZ-GALBÁN (editor), *Coloquio Internacional sobre la obra de José Lezama Lima, Prosa*, Editorial Fundamentos, Madrid, pp. 31-51.
-
- _____, 2000, *Mito y archivo. Una teoría de la narrativa latinoamericana*, Fondo de Cultura Económica, México.
- GONZÁLEZ Reinaldo, 1970, *José Lezama Lima, el ingenuo culpable*, en Pedro SIMÓN (editor), *Recopilación de textos sobre José Lezama Lima*, Casa de las Américas, La Habana, pp. 219-249.
- HEIDEGGER Martin, s.a. [1927], *Ser y tiempo*, traducción de Jorge Eduardo RIVERA, “Escuela de Filosofía Universidad ARCIS”, [edición original *Sein und Zeit*, Max Niemeyer, Alemania], consultado el 15 de diciembre de 2019, recuperado de: <https://www.philosophia.cl/wp-content/uploads/2019/02/Ser20y20Tiempo.pdf>
- HERNÁNDEZ QUEZADA Javier, 2011, *La imago mexicana en la obra de José Lezama Lima*, Universidad Iberoamericana de Puebla, Puebla.
- HUIZINGA Johan, 2007 [1951], *Homo ludens*, traducción de Eugenio IMAZ, Alianza Editorial, Madrid [primera edición en francés *Homo Ludens*, Gallimard, París].
- HUNEEUS Cristián, 1984, *Paradiso como novela de iniciación*, en Enrique LIHN (editor), *Paradiso: Lectura de conjunto*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 77-97.
- JIMÉNEZ EMÁN Gabriel, 2013, *La vida para mí es la imagen*, en Ciro BIANCHI ROSS (editor), *Así hablaba Lezama Lima*, Colección Sur Editores, La Habana, pp. 227-244.
- JOHNSON Christopher, 2015, *Puntos errantes: la poética inmanente de Paradiso*, en Juan Pablo LUPI, *Asedios a lo increado. Nuevas perspectivas sobre Lezama Lima*, Editorial Verbum, Madrid, pp. 143-176.
- KAKUSO Okakura, 2018 [1906], *El libro del té*, raducción de Carlos CASTILLO, Editorial Verbum, 2018 [edición original *The book of tea*, Putnam’s, Nueva York].

- KARMAN MENDELL Olga, 1983, *Cuatro ficciones y una ficción: estudio del capítulo XII de Paradiso*, “Revista Iberoamericana”, no. 123-124, pp. 279-291.
- LEZAMA LIMA Eloísa, 1980, *Para leer Paradiso*, en Eloísa LEZAMA LIMA (editora), *Paradiso*, Cátedra, Madrid, pp. 9-105.
- LEZAMA LIMA José, 2010b, *Analecta del reloj*, Editorial Letras Cubanas, La Habana.
- _____, 1988, *Apuntes para una conferencia sobre Paradiso*, en edición crítica de Cintio VITIER, *Paradiso*, Colección Archivos, Madrid, pp. 624-630.
- _____, 1998, *Cartas a Eloísa Lezama Lima y otra correspondencia (1939-1976)*, Verbum, Madrid.
- _____, 2010a, *La cantidad hechizada*, Editorial Letras Cubanas, La Habana.
- _____, 2001, *Diarios (1939-1949/ 1956-1958)*, Ediciones Unión, La Habana.
- _____, 1971, *Interrogando a Lezama Lima*, Anagrama, Madrid.
- _____, 2010c, *La expresión americana*, Editorial Letras Cubanas, La Habana.
- _____, 1944, *Juego de las decapitaciones*, “Orígenes”, no. 1, pp. 12-23.
- _____, 2008, *Muerte de Narviso, antología poética*, en David HUERTA (Selección y prólogo), Ediciones Era, México.
- _____, 1997, *Oppiano Licario*, Ediciones Era, México.
- _____, 1988, *Paradiso*, en edición crítica de Cintio Vitier, Colección Archivos, Madrid.
- _____, 1981, *Imagen y posibilidad*, en Ciro BIANCHI ROSS (editor), Editorial Letras Cubanas, La Habana, pp. 126-130.
- _____, 2009, *Tratados en La Habana*, Editorial Letras Cubanas, La Habana.
- LÓPEZ César, 1970, *Sobre Paradiso*, en Pedro SIMÓN (editor), *Recopilación de textos sobre José Lezama Lima*, Casa de las Américas, La Habana, pp. 182-190.
- LUPI Juan Pablo, 2013, *Lezama Lima, Mallarmé y el evento insular*, en Teresa BASILE y Nancy CALOMARDE (editores), *Lezama:*

- Orígenes, revolución y después*, Corregidor, Buenos Aires, pp. 412-443.
- MATAIX Remedios, s. a., *Paradiso y Oppiano Licario: una guía de Lezama*, “Centro Virtual Cervantes”, consultado 13 de enero de 2020, recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/paradiso-y-oppiano-licario--una-gua-de-lezama-0/html/?_ga=2.175101026.1176926034.1597024501-1735350786.1596142906
- MATEO PALMER Margarita, 2002, *Paradiso: la aventura mítica*, Editorial Letras Cubanas, La Habana.
- MARTÍNEZ Luz Ángela, 2011, *Barroco y Neobarroco Del descentramiento del mundo a la carnavalización del enigma*, Editorial Universitaria, Chile.
- NIETZSCHE Friedrich, 2007 [1872], *El origen de la tragedia*, traducción de Eduardo OVEJERO MAURI, Austral, Madrid [edición original *Die Geburt der Tragödie*, Verlag Von E. W. Fritzsche, Leipzig].
- NIEVES Eugenia, 2013, *Definir es cenizar*, en Ciro BIANCHI ROSS (editor), *Así hablaba Lezama Lima*, Colección Sur Editores, La Habana, pp. 57-66.
- ORTEGA Julio, 1975, *La Biblioteca de José Cemí*, “Revista Iberoamericana”, no. 92-93, pp. 508-521.
- _____, 2010, *El algoritmo barroco*, “Casa de las Américas”, no. 269, pp. 66-78.
- _____, (edición y prólogo) 1981, en José LEZAMA LIMA, *El reino de la imagen*, Biblioteca Ayacucho, Caracas, pp. ix-xxix.
- MOLINERO Rita, 1989, *José Lezama Lima o el hechizo de la búsqueda*, Playor, Madrid.
- PARKINSON ZAMORA Lois, 2011, *La mirada exuberante. Barroco novomundista y literatura latinoamericana*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- PEREIRA Manuel, 1988, *El Curso Délfico*, en edición crítica de Cintio VITIER, *Paradiso*, Colección Archivos, Madrid, pp. 514-533.
- PRIETO Abel, 1991, *Lezama: entre la poética y la poesía*, “Revista Iberoamericana”, no. 154, pp. 17-24.
- RENAUD Maryse, 1984, *Aproximación a ‘Paradiso’: viaje iniciático y epifanía del sentido*, en Eugenio SUAREZ-GALBÁN (editor), *Coloquio*

- internacional sobre la obra de José Lezama Lima. Prosa*, Editorial Fundamentos, Madrid, pp. 63-72.
- RODRÍGUEZ MONEGAL Emir, 1975, *Paradiso: Una Silogística de Sobresalto*, “Revista Iberoamericana”, no. 92-93, pp. 523-533.
- RUIZ BARRIONUEVO Carmen, 2010, *El umbral de Paradiso: el capítulo primero y la poética de la narración en José Lezama Lima*, “Casa de las Américas”, no. 261, pp. 14-30.
- SALGADO César, 2001, *From Modernism to Neobaroque: Lezama and Joyce*, Bucknell University Press, Estados Unidos.
- SARDUY Severo, 1988, *Un heredero*, en edición crítica de Cintio VITIER, *Paradiso*, Colección Archivos, Madrid, pp. 506-513.
- SUAREZ-GALBÁN Eugenio, 1984, *Una obra olvidada: Los cuentos de Lezama*, en Eugenio SUAREZ-GALBÁN (editor), *Coloquio Internacional sobre la obra de José Lezama Lima, Prosa*, Editorial Fundamentos, Madrid, pp. 7-18.
- TORRICO Benjamín, 2009, *Estética y tradición católica en la poesía de Lezama Lima*, “Chasqui”, no.1, pp. 29-37.
- UGALDE Sergio, 2011, *La biblioteca en la isla: una lectura sobre la expresión americana de José Lezama Lima*, Editorial Colibrí, Madrid.
- VALDIVIESO Jaime, 1980, *Bajo el signo de Orfeo: Lezama Lima y Proust*, Editorial Orígenes, Madrid.
- _____, 1995, *Paradiso: una subversión epistemológica. Novela de formación órfica*, “Espejo de paciencia”, no. 1, pp. 42-46.
- VATTIMO Gianni, 2002 [1971], *Introducción a Heidegger*, traducción de Alfredo BÁEZ, editorial Gedisa [edición original *Introduzione a Heidegger*, Laterza, Roma].